

**Wolfgang Jantzen**

**Einführung in die  
Behindertenpädagogik**

**Eine Vorlesung**

**Berlin 2016**

## **ICHS**

### **International Cultural-historical Human Sciences**

ist eine Schriftenreihe, die der kulturhistorischen Tradition verpflichtet ist – das ist jene, vor allem von Lev S. Vygotskij, Aleksej N. Leont'ev und Aleksandr R. Lurija entwickelte theoretische Konzeption, die den Menschen und seine Entwicklung konsequent im Kontext der Kultur und der gesellschaftlich historischen Determination betrachtet. Dabei kommt der Tätigkeit als der grundlegenden Form der Mensch-Welt-Wechselwirkung für die Analyse der menschlichen Entwicklung und Lebensweise entscheidende Bedeutung zu, sowohl unter einzelwissenschaftlichen Aspekten und deren Synthese zu übergreifender theoretischer Sicht als auch im Hinblick auf praktische Problemlösungen. Die Schriftenreihe veröffentlicht sowohl Texte der Begründer dieses Ansatzes als auch neuere Arbeiten, die für die Lösung aktueller wissenschaftlicher und praktischer Probleme bedeutsam sind.

#### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet unter: <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

### **Wolfgang Jantzen**

#### **Einführung in die Behindertenpädagogik**

© 2016: Lehmanns Media GmbH • Verlag • Berlin

[www.lehmanns.de](http://www.lehmanns.de) • [www.ich-sciences.de](http://www.ich-sciences.de)

ISBN: 978-3-86541-832-6

Druck: docupoint GmbH • Barleben

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>Behinderung</b>	<b>11</b>
Was ist Behinderung? Definitionen, Klassifikationen, Gesetze, Urteile und Vorurteile	11
<b>Geschichte</b>	<b>35</b>
Sozialgeschichte der Behinderung	35
Ideengeschichte der Behindertenpädagogik	52
<b>Neue Existenzbedrohungen:</b>	<b>71</b>
Singer-Debatte, Bioethik-Konvention u.a.m.	71
Veränderungen in der Sozialgesetzgebung (insb. BSHG §93)	91
<b>Zwei Zentrale Problembereiche in der heutigen Behinderten- pädagogik:</b>	<b>107</b>
Integration behinderter Menschen in Kindergarten und Schule	107
Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung	129
<b>Ausgewählte einzelwissenschaftliche Aspekte:</b>	<b>149</b>
Psychologie der Behinderung am Beispiel geistiger Behinderung	149
Soziologie der Behinderung: Auswirkungen von Diskriminierung und struktureller Gewalt	171
Humanbiologische Grundlagen	196
<b>Diagnostik, Pädagogik und Therapie</b>	<b>217</b>
Behinderung und Therapiebedarf: Das Beispiel „geistige Behinderung“	217
Probleme einer entwicklungsbezogenen Diagnostik	239
Probleme Basaler Pädagogik	264
Einführung in didaktische Fragestellungen	286
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>309</b>

## **Zwei Zentrale Problembereiche in der heutigen Behindertenpädagogik:**

„Die Ausgeschlossenen sollen nicht ins alte System eingeschlossen werden [...], sondern als Gleiche in einem neuen institutionellen Moment [...] partizipieren. Man kämpft nicht für die Inklusion, sondern für die Transformation.“ (Dussel 2013a, 14.13)

### **Integration behinderter Menschen in Kindergarten und Schule**

Natürlich habe ich eine ganze Menge vorbereitet, aber ebenso selbstverständlich ist es, dass man so schnell nicht Ihre vielen Fragen so ordnen kann, dass eine völlig systematische Behandlung möglich ist. Aber vielleicht fange ich mit einem konkreten Beispiel an, weil im Konkreten, im Einzelnen sich alle Fragen verdichten. Philosophisch gesprochen ist das Einzelne immer der Ort, wo das Allgemeine und das Besondere zusammentreffen. Wir haben es jetzt mit sehr allgemeinen Fragen und höchst besonderen Fragen zu tun.

Ich beginne jetzt mit einigen Pressemeldungen aus dem Kreis Osterholz-Scharmbeck. Da ich seit einigen Jahren in Osterholz-Scharmbeck<sup>62</sup> wohne, verfolge ich natürlich auch den Lokalteil, verfolge auch die Anzeigenblätter, die einem regelmäßig ins Haus kommen, beginne mit zwei Pressemeldungen vom 14.10.1998 im „Osterholzer Anzeiger“. Ein Kind ist abgebildet, ein Kindergartenkind. Dieses Kind heißt Johanna, wird im April sechs Jahre alt, besucht z.Zt. die integrative Gruppe im Kindergarten an der Danziger Str. in Schwanewede und möchte im nächsten Jahr zur Schule gehen. Daher übt es schon mal das Lesen, soweit also nichts Ungewöhnliches. Der Text informiert darüber, dass Johanna ein Down-Syndrom hat bzw. Trisomie 21, wie der humangenetische Ausdruck lautet. Bisher wurde sie in einer integrativen Gruppe im Kindergarten betreut. Es geht jetzt darum, ob es in Schwanewede eine Integrationsklasse geben wird. Die gibt es bisher noch nicht. Und Johanna freut sich natürlich, so dieser Artikel. Nur ist es eher ihre Mutter, die sich freut über die Entscheidung der Politiker, die Beckedorfer Wiesenschule entsprechend auszugestalten. Aber das Ganze ist nicht ganz so einfach, weil die Schwaneweder Grundschulen in einer ersten Stellungnahme die Einrichtung einer Integrationsklasse abgelehnt haben. Unzumutbarer Personalaufwand, hohe Schülerzahl, räumliche Enge wurden von Seiten der Lehrerkollegien als Begründung angeführt. Und

---

<sup>62</sup> Niedersächsischer Nachbarkreis im Nordosten von Bremen.

deshalb wird die Neue Wiesenschule in Beckedorf dann als Integrationsschule sozusagen aus der Retorte geschaffen. Und schließlich muss noch die Zustimmung der Bezirksregierung in Lüneburg eingeholt werden und es müssen die zusätzlichen Stunden bereitgestellt werden. Der Vorsitzende des Schulausschusses der Bremer Bildungsbehörde, der dort mit anwesend war, erinnert abschließend daran, dass das niedersächsische Schulgesetz die Aussonderung von Behinderten als die Ausnahme und die Integration als die Regel begreift.

Gleicher Tag, Lokalteil Weserkurier für Osterholz-Scharmbeck, sechs Integrationsklassen gibt es schon, außerdem sieht das Gesetz vor, dass betroffene Schüler nicht verpflichtet sind, eine Sonderschule zu besuchen, wenn sie auch durch andere Schulformen gefördert werden können. Speziell wird über eine Zusammenkunft berichtet, wo vom Verdener Schulaufsichtsamt ein Schulrat vor dem Stadtelternrat über das Problem berichtet. Wichtig war ihm, dass regionale Integrationskonzepte nur mit allen Betroffenen, wie Eltern, Lehrkräften und Schulträgern entwickelt werden dürfen. Die Schulbehörden hätten sie lediglich zu begleiten, das muss von den Beteiligten getragen werden und nicht von den Schulbehörden.

Sie merken jetzt schon, da ist ein Widerspruch zwischen den beiden Artikeln, der erste Artikel weist darauf hin, dass nach niedersächsischem Schulgesetz Integration die Regel ist und Sonderschule die Ausnahme und der zweite Artikel schiebt die Verantwortung von dem Schulamt weg auf den Einigungszwang der Beteiligten.

Das Ganze geht weiter. Die nächste Diskussionsrunde über Integration beginnt im Osterholzer Lokalteil am 13. November, etwa einen Monat später. Überschrift: „Begabte durch Behinderte behindert?“ „Behinderte Kinder gehören in die Sonderschule, weil sie dort am besten gefördert werden“, so glaubt die CDU des Osterholzer Kreisverbandes. Schulpolitischer Sprecher, Reiner Pietsch hat in einer formulierten Presseerklärung unter anderem sich dahingehend geäußert, dass der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder entschieden abzulehnen sei. Diese Schulen sind schon jetzt in hohem Maße mit zusätzlichen, besonders erzieherischen Aufgaben belastet worden, behinderte Schüler werden die schon oft schwierige Lernsituation noch verschärfen, das Integrationskonzept der Landesregierung wird keiner Lerngruppe gerecht. Zitat: „Mit welcher Berechtigung wird eigentlich gefordert, dass Kinder, die mehr leisten können, Schwächeren helfen sollen, anstatt selbst gefördert zu werden?“ Gleichmacherei verhindere echte Chancengleichheit und es sei unverantwortlich für die Wettbewerbsfähigkeit und somit für die Zukunft unserer Gesellschaft, aus ideologischen Gründen die schwachen Schüler zu fördern und dabei die Hochbegabten zu vernachlässigen, soweit die CDU.

Der Kommentar gleich daneben, Überschrift: „CDU ziemlich unchristlich“ Zwei Zitate: „ Der Bildungsauftrag der Schule lässt sich nicht mehr auf reine Wis-

sensvermittlung reduzieren.“ Und weiter: „Behinderte gehören zu unserer Gesellschaft und in unsere Gesellschaft. Sie zu integrieren in Kindergarten und Schule, wo sie durch Fachkräfte betreut werden, ist ein Gebot von Humanität und Menschenwürde. Behinderte Kinder und schwächere Schüler nur als Hemmschuh für die Leistungsstarken zu betrachten ist zynisch.“

Das hätten Sie übrigens vor zwanzig Jahren in keinem Kommentar gefunden. Soweit ein erster Rückbezug zur Geschichte.

Dann mehrere Tage Diskussionsrunde. Aus dem Sonderschulbereich selber wird darauf verwiesen, dass Integration notwendig ist, so die Rektorin der Sonderschule für geistig und körperlich behinderte Kinder, dort sei Integration seit Jahren Realität, nur noch ein Drittel der etwa fünfzig Lehrkräfte unterrichtet ausschließlich in der Schule am Klosterplatz, ein Drittel verbringt die Hälfte seiner Unterrichtszeit an anderen Schulen, ein Drittel unterrichtet nur noch mit behinderten Kindern in Grundschulen, in der integrierten Gesamtschule oder in berufsbildenden Schulen. Außerdem wird darauf verwiesen, dass Integration in Schulversuchen wissenschaftlich begleitet wurde, dabei seien auch die Auswirkungen auf Hochbegabte untersucht worden. Dazu jetzt eine Elternsprecherin... „der Nachweis ist im Prinzip erbracht, dass es keinem schadet.“

Und letzter Teil der Debatte, jetzt kommt sie eher in den politischen Raum, die Initiative Integration Niedersachsen kritisiert die CDU, da es ja immerhin den Grundgesetzartikel 3 .3 Absatz 2 seit einigen Jahren gibt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Deutet man die Aussage der CDU richtig, würden also 98% der Menschen, die zweiprozentige Elite in unserer Gesellschaft an ihrem Fortkommen hindern.

Und aus der Diskussion in der Gemeinde Lilienthal, dort äußert sich ein Abgeordneter der Grünen, der zur gleichen Zeit ein regionales Integrationskonzept beantragt hat, das zufällig mit dieser Debatte zusammenfällt: Da es mittlerweile sogar im Grundgesetz ein Diskriminierungsverbot gebe ließe sich nach Ansicht der Grünen zugespitzt folgern, dass die CDU mit solchen Aussagen nicht mehr auf dem Boden des Grundgesetzes steht.

Soweit diese Debatte. In dieser Debatte haben Sie also außerordentlich viel drin. Sie haben das Problem der Wünsche Behinderter und Nichtbehinderter bei der Integration. Ist es zulässig, dass eine Minderheit, die durch den Antidiskriminierungsartikel 3.3.2 des Grundgesetzes geschützt ist, ihren Schutz auf Antidiskriminierung erst in regionalen Debatten mit einer Mehrheit aushandeln muss? Das ist die sich daraus ergebende Frage. Bedeutet also Minderheitenschutz, dass die Minderheit vor Ort eine Mehrheit für sich gewinnen muss?

Und was wäre dann der Minderheitenschutz für Minderheiten, die nie die Chance haben eine Mehrheit zu bekommen? Es ist eine verfassungsrechtliche Grundfrage, die sich daraus ergibt.

Diese verfassungsrechtliche Grundfrage ist Gegenstand auch der Bemühungen behinderter Juristen, zu dem Antidiskriminierungsartikel des Grundgesetzes hinzu eine konkrete Antidiskriminierungs-Gesetzgebung zu bekommen. Eine Antidiskriminierungs-Gesetzgebung, die selbstverständlich macht, dass nicht als zusätzliche Kosten berechnet werden darf, was denn eine Rollstuhlrampe an einem öffentlichen Gebäude mehr kostet, sondern die es zur Pflicht macht, so dass also niemand mehr überhaupt in die Lage kommt, ständig über Rechtsverstöße zu spekulieren. Eine solche Antidiskriminierungs-Gesetzgebung müsste natürlich auf vielen Ebenen einen Minderheitenschutz einführen. Sie ist im Moment noch nicht vorhanden. Aber es existiert das Problem, einerseits haben wir den Antidiskriminierungsartikel im Grundgesetz, haben wir ein Niedersächsisches Schulgesetz, das sagt, Behinderte sollen vorrangig integriert werden, die Sonderschule ist die Ausnahme. Und dann wird gleichzeitig gesagt: sie müssen sich vor Ort aber einigen, aber vor Ort ist eine bestimmte Situation mit bestimmten Machtkonstellationen, wird versucht Politik zu machen, wie ich dies mit den weiteren Artikeln gezeigt habe. Die zeigt das Spannungsfeld in dem über Integration zu verhandeln ist. Das wäre die Einführung.

Beginnen wir ein bisschen beim Konkreten. Beginnen wir mal mit Zahlen.<sup>63</sup>

Sie sehen hier eine Tabelle zur Zahl der behinderten Schülerinnen und Schüler an Regelschulen 1985-1986. Diese Tabelle zeigt einen vehementen Anstieg über die Jahre, wir lassen die absoluten Zahlen jetzt einfach weg. Der Anstieg von nahezu Null ist einigermaßen kontinuierlich. Was die Gesamtzahl betrifft, so ist es jedoch ein außerordentlicher geringer Teil an behinderten Schülern in der Bundesrepublik Deutschland, die in Integrationsmaßnahmen sind im Vergleich zu Sonderschulen (geschätzte Integrationsquote 5%). Das gilt nach wie vor. Und es gibt vier Bundesländer, die sich bisher Maßnahmen der Integration verweigern. Das sind Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen.

Sofern Sie sich darüber näher informieren wollen, gibt es von der GEW, vom Bundesfachgruppenausschuss sonderpädagogische Berufe, eine Zusammenstellung über die gesetzliche Lage in den jeweiligen Bundesländern.<sup>64</sup>

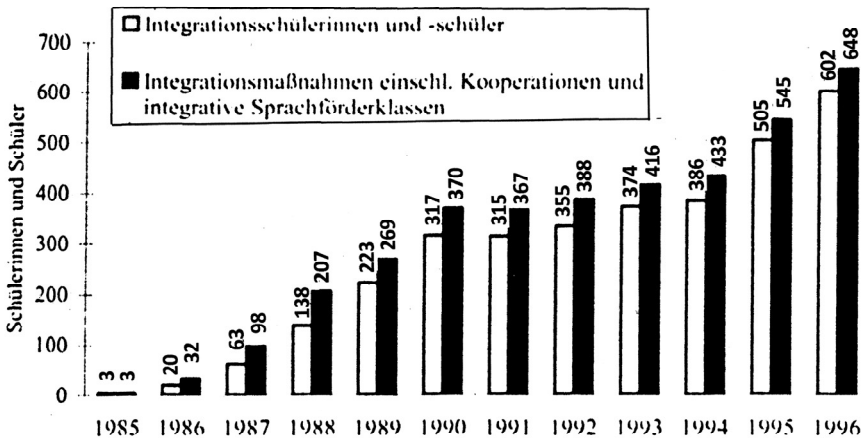
---

<sup>63</sup> Tabelle vermutlich entnommen aus Schöler (1998) aktuelle Werte siehe Klemm (2015).

<sup>64</sup> Quelle nicht mehr identifizierbar. Zum heutigen Stand siehe Klemm (2015).

Also einerseits ein deutliches Anwachsen der Maßnahmen absolut und auch der SchülerInnen. Die Maßnahmen in der Tabelle sind die absoluten Zahlen der SchülerInnen in 1000, so dass wir hier also 602.000 IntegrationschülerInnen sowie 648.000 Integrationsmaßnahmen unter Einschluss von Kooperationen und integrativen Sprachförderklassen haben.

### Zahl der behinderten Schülerinnen und Schüler an Regelschulen 1985-1996



Maßnahmen kann hier heißen, in einer integrativen Klasse, in einem kooperativen Verbund, also in allen Bereichen, wo man von Integration nach schulgesetzlicher Lage spricht. Insgesamt steht Deutschland international mit dieser Entwicklung ziemlich als Schlusslicht da.<sup>65</sup>

Dabei müssen Sie allerdings wissen, hier gibt es zwei statistische Prinzipien. Einige Länder führen in der Behindertenstatistik lerngestörte, lernbehinderte Kinder mit auf, andere tun es nicht. Diese führen nur eine engere Gruppe behinderter Kinder mit auf. Also, alle Behinderten außer der Gruppe Lernbehinderter werden bei einigen Ländern in der Statistik mit aufgeführt, andere haben die Gruppe der lernbehinderten, lernschwachen Kinder mit dabei. Die Integrationsquote liegt geschätzt für die Bundesrepublik unter 5%. Der Anteil der Sonderschüler an allen Pflichtschülern beträgt 6,7%. Die Bundesrepublik liegt im europäischen Vergleich damit am unterem Ende.

<sup>65</sup> Die Tabelle war unterlegt mit der Angabe: „Tabelle 1: Quelle: Betrifft: Schindler 1997, S. 2“. Vermutlich habe ich sie entnommen aus Schöler (1998).



<b>Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrations- bzw. Sonderschulen</b>				
lfd. Nr.	Land	Integrationsquote	Anteil der Sonderschüler an allen Pflichtschülern	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN)
1.	Norwegen <sup>1</sup>	fast 100 %	nahezu 0 %	6 %
2.	Italien <sup>1</sup>	fast 100 %	0,03 %	1,30 %
3.	Island	92 %	0,60 %	15,70 %
4.	Portugal	70 %		
5.	Spanien <sup>2</sup>	50 %	1 %	2 %
6.	Schweden	36 %	1 %	1,60 %
7.	Dänemark	30 %	1,63 %	13 %
8.	Luxemburg	ca. 30 %		
9.	Großbritannien (Engl. u. Wales)	ca. 30 %	1,3 %	1,85 %
10.	Österreich	ca. 25 %	2,55 %	3,40 %
11.	Frankreich	8 %	2,90 %	3,60 %
12.	Finnland	0 %	2,80 %	16,50 %
13.	Belgien	unter 5 %	3 %	3 %
14.	Deutschland	unter 5 % geschätzt	6,7 % (nur BRD)	7 % (nur BRD)
15.	Schweiz	unter 5 %	5,60 %	5,80 %
16.	Griechenland	niedrig	0,38 %	0,86 %
17.	Irland	0, % ??	1,70 %	1,70 %
18.	Niederlande <sup>3</sup>	???	???	3,6 % bis 1996

Finnland weist eine Integrationsquote von Null auf, allerdings ist der Anteil an Sonderschülern mit 2,8% wesentlich niedriger angegeben, so dass wir einen Großteil lernbehinderter Schüler in den Regelschulen haben. Belgien weist eine Integrationsquote unter 5% auf, weist aber mit 3% auch eine wesentlich geringeren Anteil der Sonderschüler an allen Pflichtschülern auf, die Schweiz entspricht in etwa der bundesrepublikanischen Situation. In Griechenland wird von einem niedrigen Anteil an Integration ausgegangen, allerdings wird mit 0,38 nur ein sehr geringer Sonderschüleranteil insgesamt angegeben und auch ein geringer Anteil an sonderpädagogischem Förderbedarf (0,86), alle anderen Kinder scheinen auch im Regelbereich mitzulaufen. Irland liegt ebenfalls sehr niedrig, so dass die BRD herausfällt im Verhältnis einer sehr hohen Behinderungsquote zu einem sehr niedrigen Integrationsanteil.

Am oberen Ende sind Norwegen und Italien mit einer nahezu hundertprozentigen Integration. Dann folgen Island und Portugal mit sehr hohen Werten. Sie müssen sich bei der Lektüre dieser Tabelle immer orientieren an den Restgrößen, die bleiben. Sie sehen also, was Integration betrifft, befindet sich Deutschland am Ende in der internationalen Statistik.

Diese internationalen Statistiken, die hier versammelten Erfahrungen, haben dann ja auch zu der hier schon zitierten Salamanca-Erklärung geführt, die die Teilhabe behinderter Kinder am Unterricht in allgemeinen Schulen zum Regelfall erklärt (UNESCO 1994).

Ein paar Worte zur historischen Entwicklung: Ich entsinne mich, dass ich 1979 oder 1980 in der Schule am Wandrahm in Bremen (Sonderschule für geistig Behinderte) dort mit dem Elternbeirat und einigen Kollegen saß. Ich war eingeladen, etwas zu Integration zu sagen. Ich hatte etliches an Material aus Italien vorbereitet, die ersten Examensarbeiten waren über diese Situation geschrieben und nur die Tatsache, dass ich einen Professorentitel und Material aus Italien hatte, hat verhindert, dass ich offen ausgelacht und aus der Schule raus gejagt wurde. Das war 1979 oder 1980, ich habe das noch sehr genau in Erinnerung.

Zur gleichen Zeit haben wir hier in Bremen im Kindergartenbereich mit Integration begonnen, Georg Feuser bei der Diakonie in Huchting mit einem integrierten Kindergarten (Feuser 1984) und ich habe zwei Jahre lang die Beratung für den Kindergarten der Spastikerhilfe im Stadtteil Osterholz gemacht, der dann in einen integrierten Kindergarten umgewandelt wurde (Seidler 1992). Wir waren damals mit bei den ersten Kindergärten, die in der BRD in integrierten Kindergärten umgewandelt wurden, und es war ganz spannend. Denn das eine war es, ein stadtteilorientiertes Konzept im Regelkindergarten von Anfang an mit behinderten Kindern aufzubauen. Und das andere, was ich bei der Spastikerhilfe gemacht hatte, war einen Kindergarten für schwerstbehinderte Kinder überzuführen in einen integrierten Kindergarten. Dort befanden sich damals auch zahlreiche Kinder, bei denen sich, sobald sie über sechs Jahre alt waren, das war der größte Teil, sich die Bremer Schulen geweigert haben, sie aufzunehmen, so auch die Schule für geistig Behinderte und Körperbehinderte trotz aller gegenteiligen Beteuerungen ihrer Rektoren.<sup>66</sup>

Wir wussten also, dass Integration ging. Aber noch 1981 auf dem sonderpädagogischen Kongress in Braunschweig hat der Vorsitzende des Verbands deut-

---

<sup>66</sup> Der Rektor der Schule für geistig Behinderte war der nämliche, in dessen Schule ich wegen meiner Forderung nach Integration fast ausgelacht wurde.

scher Sonderschulen von der Integration als der „italienischen Seuche“ gesprochen. Nun gibt es ja bestimmte Annotationen zur italienischen Seuche, denn die italienische Seuche, das war zu Macchiavellis Zeiten jene Seuche, die in anderen Ländern die „französische Seuche“ genannt wurde. Das war die Syphilis.<sup>67</sup> Einen solchen Hintergrund muss man wissen, um zu verstehen, dass hier etwas Unglaubliches passiert ist. Auch ein Fachverband, dessen Vorsitzender damals und dessen Leitgremien, bis auf wenige Landesverbände als Ausnahme, die Integration vehement bekämpft und verunglimpft haben, tritt heute für Integration ein. Auch aus dem Sonderschulbereich, ich habe das Beispiel der Schule am Klosterplatz in Osterholz-Scharmbeck berichtet, wird für das Recht geistig behinderter Kinder auf Integration votiert. Also, wenn Sie das mal genau nehmen ist das nahezu unglaublich, denn dazwischen liegen gerade mal 17 Jahre.

Wesentlich war eine Phase der Empirie, der Schulversuche, die vor allem in den 80er Jahren gelaufen sind. Sie hat gezeigt, dass Integration, sofern sie qualifiziert gemacht wird, erstens auch für geistig behinderte Kinder bessere Lern- und Lebenssituationen hervorbringt, und dass zweitens, was noch genauso wichtig ist, hochbegabte Kinder im Vergleich zu Kontrollgruppen mindestens genau so gut lernen. Das waren insbesondere die Hamburger Untersuchungen von Hans Wocken und Georg Antor (1987), die gezeigt haben, dass für hochbegabte Kinder in den entsprechenden Grundschulklassen kein Nachteil entstanden ist. Integration ist sehr schnell auf die Barriere der Sekundarstufe I gestoßen. Um diese Barriere ist sehr lange gefochten worden und einem Artikel aus der Zeitschrift für Heilpädagogik von diesem Jahr aus dem Heft 6 „Zur Integration der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der allgemeinen Schulen“ (Berges 1998) entnehme ich, dass es bundesweit im Moment etwa 550 geistig behinderte Schüler gibt, die im Bereich der Sekundarstufe I integriert sind. Das sind noch sehr wenige.

Im allgemeinen war es hinreichend, so auszusehen wie dieses Kind (das oben erwähnte Mädchen Johanna, Titelseite des Osterholzer Anzeigers vom 14.10.1998), um die Fähigkeit abgesprochen zu bekommen, eine Schule der Sek. I zu besuchen. Denn die meisten Konflikte sind um Kinder mit Trisomie 21 geführt worden, denen von vornherein abgesprochen wurde, eine Schule oberhalb der Grundschule integriert besuchen zu können. Selbst dort, wo sie in der Grundschule relativ erfolgreich mitgearbeitet hatten, das war insbesonde-

---

<sup>67</sup> Die Gegenposition in dieser Hauptversammlung markierte ein gerade erschienener Aufsatz von mir mit dem Titel „Schafft die Sonderschule ab“, der als Kopie an die Delegierten verteilt wurde (Jantzen 1981).

re in Berlin und in Hessen. Es gab eine Reihe von Fällen, in dem jeweils an der Diagnose Trisomie 21 festgemacht wurde, dieses Kind ist von Geburt an geistig behindert und gehört deshalb folglich nicht dorthin.

Das ist in sofern unsinnig, weil der Forschungsstand zu Trisomie 21 heute etwas anderes aussagt. Ich greife nur ein einziges Beispiel heraus. Eines der Einleitungsreferate auf dem Weltkongress zum Down-Syndrom 1996 in Madrid ist von einem Lehrer gehalten worden, von Pablo Pineda aus Madrid, der selber das Down-Syndrom hat: Ein zehnminütiges Einleitungsreferat zur Situation von Menschen mit Down-Syndrom, frei vor diesem Kongress gehalten.<sup>68</sup> Das ist das herausragende Beispiel, das ich ihnen bieten kann, aber es gibt eine Reihe von weiteren Beispielen, insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Bereich, wo Menschen mit Trisomie 21 im Sek. I Bereich positiv abgeschlossen haben.

Es fand also hier eine Reduktion auf Natur und Schicksal statt, anstatt die Bürgerrechte einer Minderheit zu akzeptieren. Das ist das sich wiederholende Grundproblem. Ich habe Ihnen das jetzt ein bisschen beantwortet mit den Jahrgangsstufen. Erfolgreich war Integration im Grundschulbereich in den verschiedenen Integrationsversuchen, im Kindergartenbereich ohnehin und hier sehr viel früher allgemein akzeptiert.

Es gab dann Mitte der 80er Jahre im Rahmen einer Buchserie vom deutschen Jugendinstitut in München, die einzelne konkrete Beispiele von Integration in verschiedenen Bundesländern publiziert hat, aber auch aus dem Ausland, einen Sammelband zu den Erfahrungen im Vorschulalter, dem damals schon zu entnehmen war, dass Integration im Vorschulalter auf jeden Fall der bessere Weg der Kindergartenerziehung ist.

Zwischenfrage: Wie ist das mit Holland?

Das kann ich nicht sagen, wir müssten nochmals in die Tabelle sehen. Sie finden die beiden Tabellen auch in dem Buch über Integration. Holland ist in dieser Tabelle nicht näher ausgewiesen, das kann ich im Moment nicht sagen. Wenn man nun breit und allgemein arbeitet, ist man in Detailfragen nie so drin, wie jemand, der sich nun jeden Tag mit Integration beschäftigt. Das ist eine Tabelle, die ich dem Aufsatz von Jutta Schöler über Integration entnommen habe (Schöler 1998).

Gut. Wie verbreitet ist klar. Für welche Behinderungen? Die Schulversuche in Bremen und in Hamburg sind mit Einschluss geistig behinderter Kinder ver-

---

<sup>68</sup> Vgl. zu Pablo Pineda [https://de.wikipedia.org/wiki/Pablo\\_Pineda](https://de.wikipedia.org/wiki/Pablo_Pineda) (22.08.2015).

laufen, das war erfolgreich. Ich werde aber gleich noch darauf eingehen, wo die wirklichen Probleme aufgetaucht sind. Das eine der Probleme ist das mit schwerst-mehrfachbehinderten Kindern. Nicht, dass das nicht geht, aber da sind etliche Probleme dazwischen geschaltet.

Man könnte auch so sagen, bei den meisten Kindern, einschließlich der geistig behinderten Kinder, hat schlicht und einfach gewirkt, dass sie in eine *reformpädagogisch* orientierte Schule gekommen sind und es dort eine ordentliche *Lehrerbesetzung* gab. Das sind ersichtlich die beiden Hauptquellen, die gewirkt haben. Also, weg von einem standardisierten und segmentierten Curriculum und hin zu reformpädagogischen Vorhaben, wie Projektunterricht, Freinetpädagogik usw. und zu einer besseren Lehrerbesetzung. Und von Anfang an waren von zentraler Bedeutung das Zutrauen und die Anerkennung, dass die Kinder es wohl schaffen würden, wenn man ihnen die entsprechende Unterstützung gibt. Das scheinen, so wie ich die Integrationsliteratur gelesen habe, die Hauptdimensionen gewesen zu sein.

Denn andererseits sieht man, dass eine weitere Dimension, die für mich darüber hinaus nötig wäre, in der Integrationsdiskussion und der entsprechenden Literatur eben nicht vorhanden ist: dies ist der *Entwicklungsbezug*. Es geht um die Übersetzung, die Dolmetscherqualitäten der Lehrer auch bei Kindern, die in einer schwierigeren Situation sind, das zu übersetzen, was aus ihrer Lebensgeschichte heraus sie meinen könnten, fühlen könnten und damit die Kinder in eine Situation größeren Verständnisses und größerer sozialer Fähigkeiten ihrer Umgebung zu bringen. Dieser Entwicklungsbezug fehlt meistens in diesen Schulversuchen.

Manchmal kriegt man es auch habhaft über empirische Untersuchungen. So hat Hellgard Rauh (1991), die sehr ausführlich zur frühen Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom geforscht hat, festgestellt, dass Erzieherinnen in diesem Bereich, auch die in integrativen Maßnahmen, nicht in der Lage waren, Kinder mit Down-Syndrom unter Entwicklungsaspekten wahrzunehmen.

Was Sie hier also als Effekte sehen, sind nichts anderes als die Effekte, einfacher, guter Pädagogik gegenüber der durchschnittlichen Schulpädagogik. Und die Effekte eines Kredits, den Kinder bekommen haben, den sie an anderer Stelle nicht kriegen. So würde ich das erst mal interpretieren. Ähnlich lässt sich auch diese Untersuchung von Berges (a.a.O.) zur Frage der Sekundarstufe I lesen. Erfolgreicher integrativer Unterricht ist vor allem einerseits gekennzeichnet durch lehrgangsgemäßen Unterricht mit individuellen Aufgabenstellungen, also das ist Mathe, Englisch u.ä.: Zusammen mit dem Lehrgang aber mit individueller Aufgabenstellung, und hinzu kommen Wochenplanunterricht und

Projektarbeit. Und Berges schreibt zusammenfassend, „die für den integrativen Unterricht als notwendig erachteten didaktischen/ methodischen Merkmale verdienen besondere Beachtung, da hier Forderungen erfüllt werden können, die Pädagogen und Psychologen seit langem an einen »guten« Unterricht stellen.“ (ebd. 281)

Lassen Sie mich jetzt ein bisschen zu den Problemen und Grenzen von Integration kommen, die aufscheinen:

Lehrerbesetzung, zwei Lehrer im Allgemeinen, eher reduzierte Schülerzahlen, eine bestimmte Obergrenze von Behinderten in der Klasse, das ist regional und bundesländermäßig verschieden. Die *Förderzentren* selber sind nichts anderes als ein Versuch – ja, jetzt muss man das zwiespältig erklären – einerseits die Sonderschulen zu erhalten und andererseits die Sonderschulen aufzulösen. Also auch an der Situation der Förderzentren haben zwei Gruppen Interesse:

- Die einen sind die, die die Förderzentren aufrechterhalten wollen, um von dort qualifiziert in die Grundschulen hineinzuarbeiten aber gleichzeitig einen Verbund wollen, also, das Förderzentrum sozusagen als Austauschort, aber nicht das Förderzentrum als Ort, wo Schüler beschult werden.
- Und die anderen sind die, die sich das Förderzentrum sozusagen als „Mini-Sonderschule“, als Ressource für eine eigenständige sonderpädagogische Arbeit aufrechterhalten wollen.

Diese Diskussion ist, auf Bundesebene gesehen, unentschieden,. Allerdings ist unterdessen die Mehrheit im Verband deutscher Sonderschulen, also eine fast komplette Mehrheit für die Entwicklung der Förderzentren und nicht mehr für eigenständige Entwicklung von Sonderschulen. Auch das muss man dazu sagen. Nach über 17 Jahren doch ein erheblicher Fortschritt.

Es gibt nun drei innere Problemebenen und eine äußere.

Die äußere Problemebene will ich zuerst angehen. Integration zu machen hängt natürlich davon ab, dass, wie das Beispiel Schwanewede es gezeigt hat, die KollegInnen in der Grundschule dazu bereit sind. Und das ist im Moment selbst unter Bedingungen, wo Integration weit fortgeschritten ist und die Reform der Grundschule weit fortgeschritten ist, so, dass etwa 1/3 der Grundschulkollegen offen für Integration unter allen Umständen ist. Das sind Untersuchungen, die Helmut Reiser (1997) vorgenommen hat und die für Hessen einigermaßen repräsentativ sind. 1/3 der GrundschullehrerInnen sind offen für Integration, 1/3 offen dagegen und ein weiteres Drittel unentschieden. Das

ist der Stand der Akzeptanz der Integrationsdebatte im Grundschulbereich. Dort wo Integration in einem Flächenstaat weit fortgeschritten ist. Das heißt, hier besteht das größte und langfristige Problem in der Form, einen Bewusstseinswandel bei LehrerInnen so zu erreichen, dass Integration zur Selbstverständlichkeit wird. Das ist auch in dem eben zitierten Artikel zur Integration geistig Behinderter in Schulen der Sekundarstufe I bei den Hinderungsgründen der am langfristigen wirkende, auf die der Autor sich bezieht. Ich bleibe aber zunächst mit den Gründen immer noch innerhalb des Schulsystems.

Im Schulsystem selber ist also einer der wichtigsten entgegenwirkenden oder befördernden Gründe die Akzeptanz der Grundschullehrer. Wir müssen natürlich darüber hinaus gehend auch die Akzeptanz der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I betrachten.

Betrachten wir jetzt die innere Situation von Integration, dann sehen wir drei Sachverhalte, an denen sich Probleme festmachen.

1. Die Teamfähigkeit der Lehrerinnen .
2. Verhaltensstörungen der Schüler
3. (zwar nicht so offen diskutiert, aber unter der Hand vorhanden, wenn man ein bisschen Ahnung hat und reinschaut, weiß man, dass es so ist) die Situation schwerst mehrfachbehinderter Kinder.

Das sind vermutlich die drei Problempunkte in der Integration. Alle drei Problempunkte sind nicht losgelöst von der Frage des Menschen- und Gesellschaftsbildes. Das möchte ich Ihnen verdeutlichen, indem ich noch mal in den Bereich zurückgehe, in den hinein Integration erfolgt, in die Grundschule. Denn die Grundschule integriert teilweise auch ohne dass sie Integration macht. Denn immerhin gibt es bezogen auf den Stand der Kinder, die direkt als Integrationskinder in Integrationsmaßnahmen sind, also als Behinderte diagnostiziert in der Integration sind oder die in Sonderschulen sind, etwa genauso viel an Kindern, die mit vergleichbarem Leistungsprofil in Grundschulen beschult werden.

Was ist der Grund, dass GrundschullehrerInnen sagen, bestimmte Kinder können wir nicht integrieren, die müssen in die Sonderschule und bestimmte Kinder behalten sie. In der Untersuchung von Helmut Reiser ist nach diesem Problem ebenfalls gefragt worden. An ausgewählten Grundschulen in Hessen sind einzelne Kolleginnen und die Rektoren gefragt worden. Und es zeigte sich, dass

sich zum Teil hier ein Bild ergab, dass konkrete Ablehnungsgründe bei Kindern mit einem bildungspessimistischen Welt- und Menschenbild verbunden hat.

Die konkreten Ablehnungsgründe bei Kindern waren:

1. Die Kinder können nicht in der Grundschule bleiben, die verhaltensgestört sind .
2. Die Kinder dürfen nicht aus Familien kommen, die Problemfamilien sind, also sogenannte „asoziale“ Familien.

Hier fühlten sich die Lehrerinnen überfordert. Und das verband sich gleichzeitig mit einer konservativen Begabungsideologie. Hier ist also die Natur oder das Milieu so, dass wir nichts machen können. Weil die Natur eben so ist, muss das Schulsystem eben so sein, dass es der Natur entspricht. Das ergab die Untersuchung von Helmut Reiser und Mitarbeitern, die Sie auch in dem Integrationsband von Hildeschmidt und Schnell nachlesen können (Reiser et al. 1998).<sup>69</sup>

Also zusammengefasst nach Reiser, diese Lehrer, er bietet diese Interpretation an, können das Scheitern der Schüler nicht akzeptieren, weil es das Scheitern der Schule bedeuten würde, weil es ihr Scheitern bedeuten würde. Während diejenigen, die für Integration sind, offener für Konflikte sind und es auch eher aushalten können, dass es auch ihnen passieren kann, zu scheitern, so die Interpretation (ebd.).

Und genau diese Probleme, ich gehe jetzt wieder zurück in die Untersuchungen im engeren Bereich behinderter Kinder, die selber in Integrationsmaßnahmen waren, genau diese Probleme tauchen auch auf in der Frage der fehlenden *Teamfähigkeit* der Lehrer. Solange sich die LehrerInnen sich nicht auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes einstellen können, solange sie einfach nur

---

<sup>69</sup> Bis zu meiner Ernennung in Bremen 1974 habe ich an einem Habilitationsprojekt gearbeitet, das Unterschiede von schlechten Hauptschülern und guten Sonderschülern empirisch untersuchte. Insgesamt 2x46 Schüler, jeweils 25 männlich aus dem 6.-9. Schuljahr wurden nach Geschlecht, Alter und IQ paarweise parallelisiert und mit einer Reihe von Verfahren einschließlich Interviews der Familien untersucht. Dabei zeigten sich resigniertes und regressives Verhalten der Mütter sowie resigniertes Verhalten der Kinder als das trennschärfste Kriterium. Eine kurze Darstellung der Ergebnisse findet sich bei Gerschlauer et al. (1974, 581-583). Ein ausführliches Vortragsmanuskript zu den Ergebnissen ist leider verloren gegangen. Nach meiner Ernennung in Bremen habe ich das Projekt, zu dem alle Daten erhoben waren, aufgrund der Belastungen durch Planung und Aufbau des Studiengangs sowie zunehmende Schwerpunktsetzung im Bereich qualitativer Forschung nicht weiter verfolgt.



versuchen, ihre Pädagogik zu machen, die sie (im technischen Sinne) gelernt haben, haben sie im Team keine Bezugsachse, auf die sie ihre Diskussion beziehen können. Nur wenn sie eine Bezugsachse haben, an der sie gemeinsam sehen können, was sie leisten – das ist die Entwicklung eines Kindes – wann immer sie sich darauf verständigen können, sie dadurch eine positive Rückkopplung bekommen, können sie auch als Team funktionieren. Dies zeigen Studien zu Schulreformen im Bereich von Regelschulen ebenso wie Studien im außerschulischen Bereich in Teams bei erwachsenen Behinderten (Busch und Mannhaupt 1994).

Wenn man das in diesen Teams noch einmal genauer ansehen würde, würde man sicher das Gleiche finden. Teamfähigkeit hängt damit zusammen, dass sich das Team auf eine gemeinsame Sache beziehen kann und dadurch eine positive Rückkopplung erhält. Dies scheint teilweise nicht zu gelingen und ist wohl besonders schwierig, wo unterschiedliche bildungspolitische Einstellungen, Menschenbilder sowie einerseits schülerorientierte Strategien versus andererseits methodenorientierte Strategien aufeinander prallen. Dies dürften wohl die Hauptkonfliktlinien sein.

Das öffnet aber auch gleichzeitig einen Blick in die Zukunft. Wenn es gelingt den Blick von LehrerInnen auf Entwicklung der Kinder zu zentrieren, unter höchst unterschiedlichen Bedingungen, dann sollte die Chance größer sein, dass ihre Teamfähigkeit ansteigt.

Das zweite Problem, was im Grundschulbereich schon sichtbar wurde und erneut in dem Integrationsbereich sichtbar wird, ist das Problem der *Verhaltensstörungen*. In der Regel spielt natürlich auch in den Sonderschulbereich, und in den Behindertenbereich insgesamt, das berüchtigte Helfersyndrom mit hinein. Wir opfern uns auf in einer gesellschaftlich wichtigen Aufgabe und erwarten, dass wir dafür auch einen bestimmten Dank erhalten. Und wir können schwer akzeptieren, dass aus der Lebenslage behinderter Kinder eine Situation einfach anders aussieht. Sie unterliegen anderen Vergesellschaftungsprozessen, ihre Verhaltensstörungen, die sie haben, [wir werden das im psychologischen Teil erörtern] sind Notmaßnahmen, um sich unter Bedingungen von Kontrollverlust und emotionaler Überflutung selber zu stabilisieren, machen also einen inneren Sinn aus. Und wenn Lehrer das nicht interpretieren können und den Kindern keinen Kredit geben können<sup>70</sup>, auch gerade dann, wenn sie aggressiv sind, wuchern natürlich Ausgrenzungsmechanismen in der Klasse mit wechselseitigen Verletzungen. Auch LehrerInnen werden in derar-

---

<sup>70</sup> Zur Frage des „sozialen Kredits“ siehe Jantzen et al. (2005).

tige Situationen verletzt, nur mit dem einen Unterschied, die behinderten Kinder sind eher am Pol der Ohnmacht und die LehrerInnen sind eher am Pol der Macht. Dies ist also das zweite Hauptproblem, das man identifizieren kann, das Problem der Verhaltensstörungen.

Und das dritte Problem, was ich meine identifizieren zu können, das wird in der Integrationsliteratur, soweit ich gehe, recht vorsichtig umgangen, aber ich habe ja auch des öfteren einen Einblick in Schulen, ich rede öfters mit Eltern, das ist das Problem *schwerstbehinderter Kinder*, die häufig in den Schulen integriert, aber, auch in Schulen für geistig Behinderte, unter dem Motto „satt und sauber“ mitlaufen. So wie das die Behindertenbewegung an der Pflegeversicherung kritisiert hat. „Satt und sauber“, was aber durchaus auch dahin gehen kann, dass selbst das nicht mehr ganz gewährleistet ist, dass Kinder nicht mehr regelmäßig gewandelt werden, dass das Essen nicht mehr regelmäßig verabreicht wird, dass der Austausch mit dem Elternhaus nicht klappt.

Das hat alles seine Gründe. Denn Kinder mit einem sehr schweren Grad von Behinderung zu sehen, bedeutet natürlich hoffnungslos zu werden, weil durch die übliche Ausbildung die Schwere der Behinderung am Kind ausgemacht wird und nicht an den sozialen Verhältnissen, die ein Kind mit einer bestimmten Schädigung durchlaufen hat, weil die Entwicklungsdimension verloren geht. Deshalb tritt *Hoffnungslosigkeit* auf. Deshalb tritt notwendigerweise Distanz auf oder es wird einfach der Rückzug in das rein Pflegerische vollzogen. Das kann ich Ihnen jetzt nicht mit Statistiken genau belegen, aber aus einer Reihe von Gesprächen mit Eltern und der Situation konkreter einzelner schwerstbehinderter Kinder in Schulen könnte ich Ihnen das sehr genau belegen. Das scheint mir also der dritte Punkt zu sein, wo die Dinge nicht so sind, wie sie sein sollten.

Wenn Sie sich also Schulen im Rahmen Ihrer Erkundungen ansehen, achten sie auf die drei Punkte.

Einwurf: Können Sie das noch mal wiederholen mit dem inneren Sinn des Verhaltens der Behinderten?

Ja, da würde ich unter dem Kapitel Psychologie noch einmal darauf zurück kommen, aber wir müssen unterstellen, aus verschiedensten Überlegungen und zwar auch aus allgemein biologischen und neurowissenschaftlichen Überlegungen, dass jedes Gehirn so funktioniert, dass es unter dem Bezug auf seine eigene Emotionalität, auf seinen eigenen Körper die Welt unter den Bedingungen konstruiert wie sie ihm zugänglich ist. Und wenn ein Kind etwa auf Grund einer schweren Hirnschädigung in die Situation kommt, dass die ganze Umge-

bung so normal weiter läuft wie für ein nicht behindertes Kind, dann bedeutet dies, dass die Umgebung für das Kind asozial ist. Ganz einfach asozial, weil sie ihm nicht die Alternativen eröffnet, auf einem nicht-lautsprachlichen Wege zu kommunizieren, weil sie nicht hinreichend geduldig ist, seine schwachen Lebensäußerungen so wahrzunehmen, bis sie rückgekoppelt sind, und in Dialoge einzugehen (vgl. Jantzen 2010b).

Das ist der Grundgedanke; den möchte ich Ihnen im Kapitel Psychologie noch genauer erörtern. Gut, merken Sie sich also bitte: Die drei neuralgischen Punkte der Integration sind, so gut sie auch ist, so weit sie fortgeschritten ist und so sehr wir sie befürworten können, die drei neuralgischen Punkte sind:

- Die Teamfähigkeit der Lehrer
- Die Ausgrenzung von Schülern als verhaltensgestört, sei das eine praktische Ausgrenzung oder eine emotionale Ausgrenzung, die beide ihre Wirkung haben,
- und drittens das Problem, schwerstbehinderte Kinder entwicklungsbezogen sehen zu können.

Und das alles ist natürlich verknüpft über das Problem, Kinder überhaupt entwicklungsbezogen sehen zu können, sie unter allen Umständen entwicklungsbezogen sehen zu können und ihnen unter allen Umständen aus ihrer eigenen Entwicklung heraus Kredit einräumen zu können, auch wenn es für einen selber nicht immer angenehm ist. Das haben ja auch die wirklich guten reformpädagogischen Initiativen im Bereich verhaltensgestörter Kinder immer wieder gezeigt: Wer bereit war, verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche, egal was sie getan haben, zu akzeptieren, das waren z.B. Aichhorn (1925/2005), Makarenko (1952) und eine Reihe weiterer Pädagogen, hat Erfolge gehabt. Obwohl im Einzelnen an all diesen Versuchen im Nachhinein methodisch einiges zu kritisieren ist. Nur, es waren Versuche, die Kindern auch mit schwersten Verhaltensstörungen von vornherein Kredit gegeben haben. Also, wenn Sie das im Kopf haben, haben Sie ungefähr ein grobes Bild von Integration.

Nun sind wir aber noch längst nicht da, wo wir mit diesen eher allgemeinen Fragen hin wollen. Und einen weiteren Bereich klammere ich einfach noch aus: Wie wird es konkret gemacht, wie organisiert man den Unterricht, wenn man Kinder mit so unterschiedlichen Eingangsqualifikationen in einer Klasse hat? Das nehme ich in den Bereich Didaktik hinein und behandle es dort. Auf was ich jetzt aber noch einmal eingehe, ist auf den gesamten Komplex gesellschaftlicher Integration.

Ich fange mal an: Was wollen Behinderte? So sein wie Normale? Ganz sicher nicht, denn wenn sie so wären wie Normale, müssten sie sich selber hassen. Denn Normale hassen Behinderte, das ist erst einmal eine Grundtatsache dieser Gesellschaft. So von einer amerikanischen Autorin, die darüber einen sehr schönen Artikel im „American Psychologist“ publiziert hat, ist sehr schön herausgearbeitet. Alle Sichten von Minderheiten bzw. Minderwertigkeit, seien das Ausländerinnen, seien es lesbische Frauen, auf die sie sich in besonderem bezog, aber auch Frauen allgemein als eine Mehrheit die in die rechtliche Position einer Minderwertigkeit gebracht, sind von sogenannten Standards der Normalität her bestimmt, von einer Normalpsychologie her bestimmt, für die alles andere nur Differenz ist zum Normalen. Das ist die sogenannte „differentielle Psychologie“ (Espín 1993). Und diese differentielle Psychologie ist nichts anderes, so diese Autorin, als jene des weißen, angloamerikanischen oder europäischen Mannes mittleren Alters mit einer guten Durchschnittskarriere. Sie ist also sozusagen der Bezugspunkt für das Bild von Integration und Ausgrenzung. Was sie dagegen hält ist, dass man eine Psychologie (und entsprechend eine Pädagogik; W.J.) der Vielfalt und Differenz braucht, was etwas völlig anderes ist als eine differentielle Psychologie (bzw. Pädagogik). Eine Psychologie bzw. Pädagogik der Vielfalt und Differenz gesteht jedem Mann, jeder Frau, jedem Kind an jedem Ort der Erde einen je eigenen Lebensweg ohne Diskriminierung und Missachtung zu.

Das heißt, eine Pädagogik der Vielfalt und Differenz orientiert sich an Prinzipien der Menschenwürde, des Aufnehmens von erfahrener Ungerechtigkeit in den pädagogischen Diskurs, indem jenen, die ungerecht behandelt werden, eine Stimme verliehen wird.<sup>71</sup> Und deshalb würde sich eine Pädagogik der Differenz genau genommen auch nicht als Pädagogik sondern als Assistenz verstehen. Ich neige mehr und mehr dazu, diesen Begriff zu verwenden, weil er deutlicher ist und der Begriff der Pädagogik, obwohl wir in diesem Fach sind, natürlich vieles an Herrschaftsballast mit sich schleppt.

Was wollen also Behinderte? So sein wie Normale? In dem einen Sinne sicherlich nie, weil sie sich selber hassen müssten, im anderen Sinne selbstverständlich, sie möchten Teilhaber und Teilhaberinnen am Gesamt der Menschenrechte sein. Das möchten sie ganz sicher: Sie möchten in ihrer Würde respektiert werden, sie möchten die Möglichkeit eines humanen Daseins haben, für das sie selbst verantwortlich sind, wo sie auch einmal scheitern können. Sie möchten solidarische Unterstützung haben in Notlagen, aber sie möchten nicht bevor-

---

<sup>71</sup> Vgl. Shklar (1992)

mundet werden und schon gar nicht paternalistisch behandelt werden, was heißt, dass jemand anderes beansprucht, ihre Interessen besser vertreten zu können, als sie selbst.<sup>72</sup>

Das alles ist sehr schwierig, weil es, je deutlicher das soziale Band gerissen ist, je länger also die Geschichte ist, in der ein Kind auf bloße Natur und Schicksal reduziert wurde, anstatt dass in der sozialen Umgebung erhöhte Kompetenzen entwickelt wurden, desto schwerer wird es dieses anzustoßen und in Gang zu bringen. Trotzdem wäre mir dort der Begriff Assistenz im Prinzip lieber. Also Assistenz zu was? Da kann man ganz einfach sagen: Zu einem Leben in Würde. Und das Leben in Würde heißt teilhaben an sozialem Dialog, an Kommunikation, an Bildung, an Kultur, an Gemeinschaft und Gesellschaft.

Wenn wir das so definieren, also subjektbezogen, dann ist es sozusagen eine Pädagogik des Widerstandes, die wir formulieren. Sie wird dies so lange bleiben, wie Behinderung in Natur und Schicksal umgedeutet wird. So lange wird sie dies bleiben. Integration wäre also ein Prozess, der der Umdeutung von Behinderung in Natur und Schicksal entgegensteht, der die Menschenrechte behindertter Menschen artikuliert, ohne diese in falscher Stellvertretung in Form einer Wohltäterrolle zu artikulieren, ein Prozess also, der grundsätzlich und immer offen bleibt für die Infragestellung der eigenen Herangehensweise durch die, die der Bezugspunkt der eigenen Herangehensweise sind: Behinderte Menschen selber. Ein Prozess also, der von Grund auf demokratisch gestaltet ist. Wie das aussieht, darüber muss man im Detail diskutieren.

Wenn wir nun fragen: Will Gesellschaft vollständige Integration? so möchte ich Sie darauf aufmerksam machen, dass der Begriff Integration ja nicht nur für die Problematik Behinderung benutzt wird. Ich lese in der Presse (Frankfurter Rundschau vom 21.11.1998, A 41), dass Integrationsassistenten Erwachsenen helfen sollen. Diese Erwachsenen sind keine Behinderten. Integrationsassistent ist die Bezeichnung für einen neuen Beruf, dessen Ausübung durch die Bundesanstalt für Arbeit gefördert wird. Integrationsassistenten sollen bewirken, dass Arbeitslose wieder in den Beruf hinein finden. Da sind wir nun aber in einer ganz anderen Debatte: Die Arbeitslosen sind in einer Situation, die, so sieht es aus, durch extreme Ausgrenzung gekennzeichnet ist, und aus der einige wieder in den Beruf integriert werden sollen. Diese extreme Ausgrenzung zeigt sich, dass gegenüber Langzeitarbeitslosigkeit, insbesondere auch Obdachlosigkeit, die öffentlichen Orte, bestimmte Plätze, Bahnhöfe zunehmend in ihrer Zugänglichkeit beschränkt werden. Anstelle kleiner Geschäftszonen ent-

---

<sup>72</sup> Vgl. Jantzen (2001)

stehen Malls, also riesige Einkaufszentren wie der „Weserpark“ in Bremen oder der in Planung befindliche „Spacepark“. <sup>73</sup> Derartige Parks werden in den USA, so eine Analyse, die ich der "Frankfurter Rundschau" (Ronneberger 1998) entnommen habe, aber das können Sie in anderen Quellen vergleichbar lesen, als festungsähnliche Orte gebaut, zum Teil so, dass Jugendlichen unter 18 Jahren der Zugang in diese Parks versperrt ist, z.T. mit eigenen Sicherheitskräften (schwarzen Sheriffs).

Die Innenstädte arbeiten z.T. schon in ähnlicher Richtung, in dem sie versuchen die Innenstadtzonen problemfrei zu halten, d.h. Obdachlose und Bettler des Ortes zu verweisen, das geschieht durch Gefahrenabwehrverordnungen, wie es dieser Autor am Beispiel der Frankfurter City erörtert: Belästigung der Bürger durch alkoholbedingtes Verhalten, durch Betteln usw., führt zu Platzverboten, und darüber hinaus wird das Ganze mit Hausordnungen geregelt. Wir haben also massivste Ausgrenzungsmechanismen, die sich im Zusammenhang mit Massenarbeitslosigkeit beschleunigen.

Die Integration ist also nur die eine Seite, die Ausgrenzung ist die andere Seite, bis hin zu panikartiger Wahrnehmung im Bereich von Sicherheit und Moral. Und zunehmend, so dieser Autor, wird Arbeitslosigkeit und insbesondere die Armut, erneut naturalisiert. Naturalisierter Pauperismus bedeutet, wer arm ist, verfügt über eine schlechtere Natur, der hat es eben so in den Genen. Das ist ein Gegendiskurs. <sup>74</sup>

Wenn wir also über Integration reden, und gerade auch über eine Ausweitung des Integrationsbegriffes, wie wir es hier sehen, zielen wir ja auf einen Gegendiskurs. Ich kann gesellschaftlich nicht integrieren, was nicht vorher ausgegrenzt wurde. Zu diesem Problem habe ich vor ca. eineinhalb Jahren einen sehr interessanten Artikel gefunden, ebenfalls in der "Frankfurter Rundschau", Christoph Türcke heißt der Autor. Das ist ein Wissenschaftler, der sich in Tradition der Frankfurter Schule versteht, also sich auf u.a. Fromm, Habermas und Adorno bezieht. Christoph Türcke (1996) macht darauf aufmerksam, dass auch der Ausgrenzungsbegriff inflationiert.

---

<sup>73</sup> Heute existiert nach Scheitern dieses Projektes dort die „Waterfront“ – ein riesiges Einkaufszentrum.

<sup>74</sup> Ronneberger 1998 bezogen auf das 19. Jahrhundert: „Die Mehrheit der bürgerlichen Klasse nahm die neuen Formen der Armut jedoch nicht als soziales Problem wahr, sondern naturalisierte den Pauperismus als Inbegriff des Fehlverhaltens und der Entmoralisierung.“

Alle sind ausgegrenzt: die Zigarettenraucher, die Behinderten sowieso, außerdem sind wir sowieso alle behindert, diesen Diskurs hören Sie ja auch. Er sagt, vielleicht sollte man mal, anstatt überall von *Ausgrenzung* zu sprechen, auf den Begriff der *Ausbeutung* zurückkommen.

Was heißt das? Was ist eigentlich die Grundlage der Ausgrenzung? Diesen Gedanken von Türcke möchte ich Ihnen kurz vortragen. Sie finden diesen Gedankengang auch in meinem Artikel in dem Integrationsband von Hildeschiedt und Schnell (Jantzen 1998 b). Als Ausgegrenzte, so Türcke, gelten heute alle, denen verwehrt wird, für sich selbst gebührend zu sorgen, weil sie zu alt, zu krank, zu mittellos, zu ungebildet dazu sind. Das ist aber nur der Mechanismus der sekundären Ausgrenzung. Was ist der primäre Mechanismus der Ausgrenzung? Der primäre Mechanismus der Ausgrenzung ist, ob jemand über eine verkaufbare Arbeitskraft verfügt oder nicht, so Türcke.<sup>75</sup> Und das gilt schon im Schulsystem, denn IQ-Tests, Schulnoten o. ä. sind ja nichts anderes als prospektive Werte, ob sich jemand später auf dem Arbeitsmarkt verwerten lassen wird oder nicht. Und die Sorge, es könnte bei ihren Kindern keine hoch verwertbare Arbeitskraft resultieren, ist es ja letzten Endes auch, die den CDU-Kreisverband von Osterholz-Scharmbeck zu dieser Stellungnahme für Eliten gebracht hat.

Nach Türcke also gilt: Der primäre Mechanismus der Ausgrenzung ist der Verkauf der Arbeitskraft als Ware. Wo Waren verkauft werden, werden andere Waren als unverkäuflich liegengelassen. Der Markt ist der Ort der Selektion oder er ist kein Markt. Sie wissen, dass dieser Markt als Ort der Selektion funktioniert. Es gibt die Grenze zwischen einem festen und einem flexibilisierten Arbeitsmarkt, die in den USA etwa bei ein Drittel zu zwei Drittel liegt, also zwei Drittel flexibilisiert und ein Drittel fest, bei uns liegen die Grenzen noch deutlich anders. Und diesem Kontext der Ausbeutung, also der Nutzung der Arbeitskraft, findet Ausgrenzung oder Integration statt. Wobei Türcke sagt, dass der primären Ausgrenzung über den Verkauf der Arbeitskraft eine primäre Integration entspricht, nämlich unter den Bedingungen, dass Arbeitskraft so weit unter dem Preis gekauft werden kann, dass es rentabel wird. So kann das Kapital in Drittländer gehen und für ein Minimum an Lohnnebenkosten und ein Minimum an Löhnen Waren produzieren lassen im Vergleich zu Deutschland. Dies ist zwar einerseits ein Akt der Ausbeutung, aber gleichzeitig auch ein Akt der Integration. Diesen Akt der Integration nennt Türcke *primäre Integrati-*

---

<sup>75</sup> Ähnlich argumentiert Enrique Dussels Philosophie der Befreiung (Dussel 1989), insbesondere am Ende seiner ausführlichen Marx-Studien. Vgl. hierzu Jantzen (2012).

on. Genauso ist es ein Akt der Integration, unter bestimmten Legitimationsproblemen des Staates und der Politik Sonderschulen einzurichten.

Sonderschulen einzurichten ist primär ein Akt der Integration, erscheint aber sekundär als ein Akt der Ausgrenzung. Warum? Weil er als sekundärer Akt der Ausgrenzung, die Menschen davon fern hält, wieder ihre Arbeitskraft als Ware regenerieren und aufbauen zu können, also sie in prekären Situationen hält. Was wir an Integration bereden, sagt Türcke, ist nur die sekundäre Integration. Es geht um sekundär Ausgegrenzte oder primär Integrierte so kann man das sagen, das ist identisch.

Türcke verweist uns also darauf, nicht bei einem vordergründigen Begriff von Integration stehen zu bleiben, sondern zu sehen, dass es verdeckte Mechanismen dahinter gibt. Sagen wir so, das will ich ihnen vorschlagen: Wir haben einerseits einen gemeinschaftlichen Begriff von Integration, und von dem gehen wir aus: *Gemeinschaftliche Integration* bedeutet, anderen Menschen nicht die Würde abzuerkennen, sie nicht aus der Gemeinschaft auszugrenzen, sondern Würde zuerkennen und von diesem Verhältnis als Grundprozess auszugehen. Dahinter haben wir aber eine *gesellschaftliche Integration* und Ausgrenzung. Die gesellschaftliche Integration, für die ist es höchst zweckmäßig, die Lohnnebenkosten runterzufahren und den Standort Deutschland zu entschlacken. Und die gesellschaftliche Ausgrenzung geschieht dadurch, dass die einen unter diesen Bedingungen ihre Arbeitskraft zu Märkte tragen können und verkaufen, und dass sie bei den Anderen zerfällt, die sie nicht mehr verkaufen können. Denn mit der Langzeitarbeitslosigkeit zerfällt die Arbeitskraft. Wenn wir also so unterscheiden würden, so wären im Sinne gesellschaftlicher Ausgrenzung und Integration die Langzeitarbeitslosen (durch die entsprechenden sozialstaatlichen Leistungen) gesellschaftlich integriert. Wenn wir diese beiden Ebenen unterscheiden von gemeinschaftlicher und gemeinschaftlicher Integration unterscheiden würden, wäre es ein großer Gewinn für unsere Debatte.

Ich beobachte immer wieder mit großer Sorge, dass gerade StudentInnen der Pädagogik allgemein, aber auch der Behindertenpädagogik, durch das sozialpolitische und das gesellschaftspolitische Geflecht ahnungslos wie Torenläufer und nicht sehen, in welche Fallen sie dabei immer wieder geraten. Es wäre mir wichtig, auch ein sozialwissenschaftliches Gespür dafür zu haben, dass mit den von uns gestellten Fragen von Integration und Ausgrenzung nur eine Ebene von Integration und Ausgrenzung behandelt ist.

Wir können sehr viel tun, dass auch die andere behandelt wird. Wir können dies tun, indem wir dafür sorgen, dass eine Antidiskriminierungs-Gesetzgebung durchgesetzt wird, dass eine politische Öffentlichkeit dort entsteht, wo



primäre Ausgrenzungsmechanismen wirken. Aber wir sollten sehr vorsichtig sein, zu meinen, dass wir nur über die gemeinschaftliche Integration, indem wir den Kindern gute Freunde und Begleiter sind, dass wir damit das gesellschaftliche Gefüge verändern können, dessen Veränderung notwendig ist, weil wir irgendwoher die Ressourcen bekommen müssen. Die Freiräume, aus denen unsere Arbeitskraft bezahlt wird, aus denen Schulen und Bildung bezahlt werden.

Das wäre das, was ich Ihnen dazu sagen hätte. Eine Reihe von Fragen habe ich angestoßen. Etliche sind übrig geblieben, die wir noch weiter miteinander zu diskutieren haben.