

Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion^{1/2}

GEORG FEUSER

Ich danke für die Einladung, hier und heute wieder einmal beim Landesverband Hessen (LV-H) im Verband Sonderpädagogik e.V. sein und zu einer Thematik sprechen zu können, in die in den letzten drei Jahrzehnten der größte Teil meiner Lebens- und Arbeitszeit und -kraft geflossen ist – die Integration. Als wir in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre verstärkt im Verband aktiv geworden waren und schließlich den Vorstand des LV-H übernahmen und versuchten, aus den ehemaligen Mitteilungsblättern des Landesverbandes heraus die Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ zu entwickeln, um ein Sprachrohr für ein subjektwissenschaftliches und dialektisches Denken und Begreifen des Phänomens der „Behinderung“ zu schaffen, das in deutlicher Opposition zu den damals nicht nur konservativen, sondern z.T. reaktionären Positionen einer Theorie und Praxis der Heil- und Sonderpädagogik stand, stieß das auf großen Widerstand - auch und vor allem im Verband Deutscher Sonderschulen, wie er damals noch hieß. Im Zusammenhang der Aufarbeitung der Verbandsgeschichte im Faschismus mit den frühen Entwicklungen der Demokratischen Psychiatrie in Italien und des Normalisierungskonzeptes der skandinavischen Länder, wurde uns von Anfang an deutlich, dass die Forderung nach der Dezentralisierung und Regionalisierung sowie nach der Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung im Behindertenbetreuungswesen unmittelbar mit dem Anliegen der Integration behinderter Menschen im Sektor von Erziehung Bildung und Unterricht (und darüber hinaus in allen Lebensfeldern) ein in sich einheitliches Erfordernis ist. Unsere Versuche, die Erkenntnisse theoretisch zu fassen und praktisch umzusetzen führten über eineinhalb Jahrzehnte, bei allen kleinen Bewegungen, die in vielen Bereichen zu erreichen waren, im Verband selbst zu einer Art Blockade zwischen unseren Bemühungen und den Grundpositionen des Bundesverbandes, in dem Wienke Zitzlaff und ich schon ab Anfang der 1970er Jahre vertreten waren. Unter der Vorstandschaft des Bundesverbandes, die vor allem durch die Herren Prändl und Wenz gekennzeichnet war und der Dominanz der Schriftleitung der Zeitschrift für Heilpädagogik durch die Herren Bleidick und Kanter waren die zu erzielenden Bewegungen eher seismographischer denn fortschrittlicher Art. Ich erinnere daran, weil ohne diese bleierne Zeit der Beben im Untergrund und der Aktivitäten des LV-H, dessen Vorstand wir bald bildeten, nicht das hätte aufbrechen können, was nach unserer Epoche aktiver Verbandstätigkeit in den verschiedensten Funktionen, den Gesamtverband langsam in Bewegung setzte und eine Art „mainstreaming“ in dem Sinne ermöglichte³, dass auf getrennten Wegen doch eine Orientierung auf ein zentrales Ziel hin möglich wurde, nämlich das gemeinsame und gleichberechtigte Leben und Lernen behinderter und nichtbehinderter Menschen. Die damals nur mit großem Krafteinsatz errungene und bewahrte Beharrlichkeit hinsichtlich wissenschaftlich und fachlich eindeutig und klar begründeter Positionen, Zielsetzungen und Wege der Entwicklung einer „Behindertenpädagogik“⁴ und der „Integration“ in Theorie und Praxis an dem späteren Wirkungsort Bremen - und von dort ausgehend international - ist auch heute gleichwohl noch erforderlich, um den zu großen Anteilen im ahistorischen und wissenschaftsfernen Diskurs selbst

1 Vortrag im Rahmen der Mitgliederversammlung des Landesverbandes Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V. (vds) am 31. Okt. 2009 in Stadtallendorf

2 Dieser Vortrag ist erschienen in: Z. Behindertenpädagogik 49(2010)1, S. 53-69

3 „Mainstreaming“ bezeichnete die Integrationsbewegung in den USA

4 Die „(kritische und materialistische) Behindertenpädagogik“ wird noch heute in völliger Verkennung dessen, dass sie im Grunde keine Weiterentwicklung der Heil- und Sonderpädagogik ist, sondern eine Neuentwicklung in Theorie und Praxis, weil sie auf völlig anderen erkenntnistheoretischen Grundlagen aufgebaut ist als die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik, mit dieser gleichgesetzt wie begrifflich synonym behandelt.

induzierten Verwässerungen und dem Herumschwadronieren mit diffusen und euphemistisch wirkenden Begriffen in Sachen Integration die Stirn zu bieten, damit wir uns selbst wieder zu verdeutlichen vermögen, um was es dabei wirklich geht. Diesem Anliegen möchte ich meine knappen Ausführungen widmen und vor allem auf den Sektor des Bildungssystems orientieren, der im Spiegel mancher Betrachtungen hinsichtlich der Frage der Integration inzwischen zu einer verdummenden Spielweise verkommt, auf der mit Seifenblasenbegriffen Fußball gespielt wird – sie platzen und man wird mit ihnen kein Tor schießen können.⁵

1. Zur Orientierung im Problemfeld

Die heute in einer für die deutschsprachigen Länder abgestimmten Übersetzung vorliegende UN-Konvention⁶ (rechtsverbindlich ist sie in sechs UN-Sprachen, zu denen Deutsch nicht gehört), wird auch als »Behindertenrechtskonvention« tituliert. Diese Bezeichnung bringt den eigentlichen Kern der Konvention zum Ausdruck, die insgesamt und unmittelbar als Meilenstein in der Behindertenbewegung und der Behindertenpolitik bezeichnet werden kann, aber nur in in mittelbarer Weise hinsichtlich der Integrationsbewegung. In unmittelbarer Weise einerseits insofern, dass die Konvention als solche hinsichtlich ihrer Realisierung einem (in ihr selbst formulierten) Finanzierungsvorbehalt unterliegt als Länder mit geringer Wirtschaftskraft die Einführung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte Behinderter schrittweise realisieren können und andererseits insofern, als die Frage der Bildung und damit der für unser Berufsfeld relevante Bereich im § 24 zwar breit ausgeführt ist, aber in dem für die Konvention zentralen § 12 nicht unmittelbar erwähnt ist. Der § 12 regelt unter der Überschrift „Gleiche Anerkennung vor dem Recht“ dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigte Rechtssubjekte sind (Abs. 1 und 2), ihnen Unterstützung in der Ausübung ihrer Rechts- und Handlungsfähigkeit zu gewähren ist (Abs. 3) aber, wie der Abs. 4 regelt, „die Maßnahmen verhältnismäßig und auf die Umstände der Person“ zugeschnitten sein müssen. Maßnahmen, was immer darunter zu verstehen sein wird, dürfen nur von möglichst kurzer Dauer sein und müssen durch unparteiische Gremien regelmäßig überprüft werden, wie der Abs. 4 ausweist. Der Abs. 5 verlangt, „dass Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht wie andere haben, Eigentum zu besitzen oder zu erben, ihre finanziellen Angelegenheiten selbst zu regeln und gleichen Zugang zu Bankdarlehen, Hypotheken und anderen Finanzkrediten zu haben, und (dass die Vertragsstaaten; GF) gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen nicht willkürlich ihr Eigentum entzogen wird“ (2009, S. 16). Dieser für die Anerkennung von Rechten bedeutendste Paragraph der Konvention sieht ein Recht auf gleiche Bildung nicht vor und das leistet auch der § 24, Bildung, in einer dem § 12 vergleichbaren Form nicht, auch wenn es dort heißt, dass die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten. Was hier unter »integrativ« verstanden wird, wie ein solches Bildungssystem auszusehen und welchen Standards didaktischer Art es zu genügen hat, wird nicht bezeichnet. Damit bleiben den alten Beliebigkeiten in Bezug auf die Integration wiederum Tür und Tor geöffnet.

Die Ausübung der Rechts- und Handlungsfähigkeit betreffenden Maßnahmen müssen, dem

5 Die nachfolgenden Ausführungen vor allem im Punkt 2. habe ich in letzter Zeit in verschiedenen Zusammenhängen in Vorträgen und kleineren Publikationen ausgeführt, so dass sie einigen Leserinnen und Lesern der BHP bekannt sein dürften. Leider hat auch dieses zu keiner beobachtbaren Reaktion oder Diskussion geführt; im Gegenteil. Es dominiert nicht nur ein beharrliches Schweigen bezüglich der Grundfragen der Integration, sondern auch bei vielen Kolleginnen und Kollegen, die zu diesem Gegenstand publizieren, mit nur sehr wenigen Ausnahmen ein beharrliches Ignorieren. Es wird nicht einmal mehr zitiert, selbst wenn Definitionen und grundlegende Begriffe übernommen und - leider - oft noch falsch kolportiert werden.

6 Zitiert wird aus: „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, herausgegeben von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Druck des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Bonn, Januar 2009.

Abs. 4 des § 12 folgend, mit den internationalen Menschenrechtsnormen in Einklang stehen, auch um missbräuchliche Einflussnahmen zu verhindern und die Rechte, der Wille und die Präferenzen der betreffenden Personen müssen geachtet werden. Wie nun aber, wenn Wille und Präferenzen aufgrund der Schwere der Beeinträchtigung einer Person nicht erkennbar sind und Vertrauensverhältnisse, in denen sie erkannt werden könnten, nicht gewichtet werden oder nicht in hinreichender Weise bestehen, was dann? Ohne einen hohen Grad an Integrität und Bewusstheit jener, die in Politik und Administration für das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen zuständig sind - bis hin zu den Schulleitungen und der Lehrerschaft vor allem auch der Regelschulen, dürfte sich erst einmal gar nichts ändern, da mag man die Konvention beschwören, wie immer man möchte.

Auch wenn Deutschland nicht zu den Ländern geringer Wirtschaftskraft gehört, haben wir schon einen verfassungsrechtlich legitimierten Finanzierungsvorbehalt in Sachen Integration. Auch dürfte die Begründung und Legitimierung des Fortbestehens von Maßnahmen eben auch der Sonderschulung für (schwerere) geistig- und mehrfach behinderte und tiefgreifend entwicklungs-gestörte Kinder und Jugendliche auch angesichts der Konvention kein besonderes Problem sein. Nur wenn zumindest die Professionellen in der Behindertenfürsorge und jene, die für den Personenkreis, der bis heute dem so genannten „Harten Kern“ zugehört, personale oder advokatorische Assistenz leisten, auf sehr hohen Niveaus des Fachwissens und der empathischen Fähigkeit zum ‘Lesen’ der Bedürfnisse - eben auch des Willens und der Präferenzen - der Betroffenen in der Lage sind, könnte in konzertierten Aktionen mit Eltern und/oder einer bestehenden Betreuung und öffentlich-rechtlich sich engagierenden Betroffenen- und Fachorganisationen paternalistische Strukturen aufgedeckt und verhindert und traditionelle Automatismen des scheinbar zum Nutzen der Betroffenen von ihnen wahrzunehmenden traditionellen Bildungsweges überwunden werden. Damit sind wir aber nach mehr als drei Jahrzehnten der Integrationsentwicklung wieder da, wo wir eben sind: in einem durch wirre Begrifflichkeiten vernebelten Sumpf der Beliebigkeit der Organisation, Planung, Durchführung und Evaluation so genannter inklusiver Bildung, die bis heute, abgesehen von Einzelarbeiten, noch keinen fachlich dem zu fordernden Niveau entsprechenden didaktischen Diskurs zustande gebracht hat, um inklusiven Unterricht auch nur in die Nähe dessen zu bringen, was darunter zu verstehen sein dürfte.

Bei aller Wertschätzung der Konvention als ein Meilenstein der Behindertenbewegung und -politik, deren Wurzeln letztlich in das Jahr der Behinderten 1981 zurückreichen und die einen schwierigen, aber doch von Erfolg gekrönten Weg genommen hat (siehe Kallehauge 2009), sollte man die Augen nicht davor verschließen, welcher Geist durch den zentralen Artikel des § 12 weht; der von finanziellen Angelegenheiten, von Bankdarlehen, Hypotheken und anderen Finanzkrediten, aber nicht der eines inklusiven Bildungsweges - welcher Art auch immer. Der damals sehr wesentlich von Franz Christoph (1953-1996) organisierte und getragene Protest, der kritisch-rationalen Analysen folgte, die auch auf die neue Konvention hin zur Anwendung kommen sollten, kann auch aus heutiger Perspektive nicht als Parodie oder Zynismus abgewertet werden. Es gab damals und gibt auch heute keine Linearität der Wirkungsweise einer unbenommen begrüßenswerten internationalen Vereinbarung hinsichtlich ihrer nationalen Umsetzung, noch dazu, wenn föderale Strukturen einer Bildungshoheit geradezu als sakrosankt gelten und politisch nicht selten entgegen den Sonntagsreden über das hohe Gut der Bildung für eine Nation zum Eckpfeiler wie Prellbock parteipolitischen Selbstdarstellungs- und Selbstbehauptungsgehebe gegenüber der Opposition oder den Regierungsfraktionen anderer Bundesländer wird.

Lassen Sie mich das an einem für Sie vielleicht unverfänglicherem Beispiel aus der Schweiz darlegen, die ja ein nationales Behindertengleichstellungsgesetz kennt. Den Standards der Entwicklung der Integration liegen Aussagen zugrunde wie z.B. „Jeder Mensch ist einzigartig und als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu respektieren“ und es wird auf „die Prinzipien der Rechtsgleichheit, der Chancengerechtigkeit und der Gleichbehandlung im Bildungssystem

sowie auf die Integration und Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben abgehoben und z.B. auch „Entwicklungsbegleitung“ eingefordert.

In allen Verlautbarungen wird in besonderer Weise betont, dass „im sonderpädagogischen Bereich integrierende Maßnahmen den separierenden vorgezogen“ werden sollen. Dabei wird unmittelbar, im gleichen Satz, in Klammern vermerkt, auf die „Beachtung der Verhältnismäßigkeit“ (S.4) verwiesen. Diese wird durch die „Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeit des Kindes, des Jugendlichen oder des jungen Erwachsenen“ garantiert, wie im Artikel 2, in den Grundsätzen der „Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich“ (EDK 5/2006), festgehalten wird (S. 23). Integration durch Sonderschulung findet ihre vermeintliche Rechtfertigung (a) in der Verhältnismäßigkeit, die auf Kosten-Nutzen-Analysen orientiert ist und (b) im Kontext des Gleichstellungsgesetzes dahingehend, dass Gleichstellung durch das Besondere zu erreichen ist, dessen der Behinderte bedarf. So hat man dem Verharren im rechtlich legitimierbar erscheinenden Antiquierten den Anschein des Fortschrittlichen gegeben - und die Metapher von der *Integration durch Sonderschulung* gewinnt Wirklichkeit. Anders gesagt: Integration durch Sonderschulung ist die unterschiedliche Behandlung, derer die Behinderten bedürfen - und die zur tatsächlichen Gleichstellung Behinderter und nicht Behinderter notwendig ist. Das wirft für mich schon die Frage auf, ob das Ausdruck der interkantonalen Diplomatie ist oder der Korrumpierung der Integration durch rhetorische Paradoxien? Denkt man entlang den hehren Grundsätzen eindeutig an die Entwicklung „einer Schule für alle“, gerinnt diese unter der Hand zur Spaltung der Behinderten in solche, die mit den ausgesetzten Ressourcen und dem Fachvermögen ihrer Lehrerinnen und Lehrer integrierbar erscheinen und in solche, die das nicht sind und eine Restsonderschule besuchen müssen. Dies wird unweigerlich der Fall sein, wenn die Regelschule unverändert bleibt und weiterhin ihrer feudalistischen Struktur entsprechend selektieren und ausgrenzen darf - und wenn sie es darf, auch wird. Die Sonderpädagogik erkaufte sich dadurch ihren Erhalt und hat zu Diensten zu sein - ich frage mich, zu Diensten von was - vielleicht der Sozialschrottentsorgung des Bildungssystems.

Dass das Recht auf Bildung im §12 der Konvention nicht unter der gleichen Anerkennung vor dem Recht erwähnt ist, wie die zitierten Finanzzugänge, dürfte auf dem Hintergrund der deutschen Integrationsentwicklung durchaus weiterhin das produzieren, was im Schweizer Bildungssystem schon in den Anfängen der Integrationsbemühungen deutlich zu erkennen ist - die Beibehaltung der Selektion und Segregierung, euphemistisch verbrämt mit dem Begriff der Integration und die politische Wirklichkeit negierend geglättet mit dem Begriff der Inklusion.

Ich spreche der Konvention nicht ab, eine gute Brise Wind zu sein, die das Boot Integration kräftig vorantreiben kann, aber die Segel müssen auf dem Boot gesetzt werden, d.h. von uns in den Regel- und Sonderschulen - wesentlich also von den Lehrpersonen!

Blicken wir zurück: Global gesehen haben wir es mit der Frage der Integration längst mit einer Menschenrechtsfrage zu tun. Ich erinnere hier nur an das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983, wo gesagt wird, „... die Erziehung von behinderten Menschen sollte so weit wie möglich im Regelschulsystem stattfinden...(Art. 120), an die UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 wo in Art 23. 1/3 gefordert wird, dass „... das behinderte Kind wirklichen Zugang zu Erziehung, Ausbildung und Gesundheitsdiensten hat und diese nutzen kann, [...] so dass die möglichst vollständige soziale Integration des Kindes ermöglicht wird ...“, an das UNESCO Salamanca-Statement von 1994, das im Punkt 3 u.a. alle Regierungen auffordert, „das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen ...“, wie im Punkt 2 betont wird, dass Regelschulen mit einer integrativen Orientierung das wirksamste Mittel sind, „eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und eine Erziehung für alle zu verwirklichen“ und »Kinder mit Sondererziehungsbedürfnissen Zugang zur Regelschule haben« (Pkt. 3) müssen, sowie an den Abschlussbericht, in dem es heißt: „Der tiefte Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber“.

Die Behindertenrechtskonvention setzt diese Entwicklung eindeutig und klar fort. Nur, wenn unsere Initiativen zur aktiven Veränderung des Bildungssystems allein einer international gültigen Rechtsform und -norm bedürfen, dann hätten wir sie schon 1983 gehabt und müssten uns heute nicht so verhalten, als wäre gerade das Rad der Integration erfunden worden. Insofern baue ich nicht an einem die wirklichen Verhältnisse verschleiernenden neuen Mythos mit, was unserem Fach mit der leidlichen Debatte um Integration und Inklusion ja schon in hinreichender Güte gelungen ist, sondern wende mich der unverzichtbar nötigen Aufklärung zu, deren es trotz und ob der Konvention bedarf. Denn: Wenn Integration also als Menschenrecht erkannt wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie Bauman in seinem Werk über die ‘Ausgegrenzten der Moderne’, das er mit dem Titel „Verworfenes Leben“ (2005, S. 124) versieht, im Kapitel »Abfall der Globalisierung« schreibt.

2. Das Verhältnis von *Inklusion* und *Exklusion* als Dilemma der *Integration* in der Pädagogik

In seinem Werk, »das Elend der Welt« schreibt Bourdieu: „Was die Sozialwelt hervorgebracht hat, kann die Sozialwelt mit einem solchen Wissen gerüstet auch wieder abschaffen. Eines ist jedenfalls sicher: nichts ist weniger unschuldig, als den Dingen einfach ihren Lauf zu lassen“ (2005, 429). Konsens, so erlaube ich mir zu konstatieren, dürfte seit Beginn der Integrationsbewegung trotz der Vielzahl ihrer Ausdifferenzierungen und Driften darin bestehen, den Dingen *nicht* einfach ihren Lauf zu lassen. Mit welchem Wissen man dazu aber ausgestattet sein muss, ist bis heute nicht präzisiert, sondern erscheint im Spiegel des Diskurses um Integration als ein kaleidoskopartiger Mix verschiedenster Beweggründe und fachlicher Argumente. Ich möchte zwei Momente betonen, in Bezug auf die wir entsprechendes Wissen einbringen müssen, was wiederum in Analyse- und Handlungskompetenzen umzusetzen wäre, wenn wir den Dingen nicht ihren Lauf lassen wollen.

Ich meine - und benutze den Begriff hier bewusst - die Sozialwelten, die mittels ihrer Macht- und Kapitalstrukturen - bezogen auf das, was wir Gesellschaft nennen - soziale Felder und Spielräume geschaffen haben und unterhalten, aus denen sie sich selbst schöpfen; so vor allem das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. Man könnte dieses im Sinne der Bourdieu'schen Kategorien als Orte der Transformation von wesentlich der Herkunftsfamilie entstammendem ökonomischen und schon vorhandenem sozialem Kapital in kulturelles, hier vor allem in Bildungskapital und in symbolisches Kapital bezeichnen, das seinerseits wiederum das soziale und kulturelle und in Folge auch das ökonomische Ausgangskapital mehrt. Dazu braucht man nur die Ergebnisse der zahlreichen OECD-Studien heranzuziehen. Diese Prozesse umfassen heute durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne eines life-long-learning die gesamte Lebensspanne und greifen in alle Sozialräume hinein.

Zu Diensten der Optimierung dieser Transferleistungen hat das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem eine ihm eigene und für es typische Organisationsstruktur hervorgebracht, die im Prozess seiner Institutionalisierung eine Funktions- und Strukturlogik der Exklusions- und Inklusionsprozesse in das Parallelsystem der Heil- und Sonderpädagogik reguliert und steuert. Damit konnte einerseits dem Begehren demokratischer Kräfte auf Bildung für alle dem Anschein nach entsprochen werden, ohne den Reproduktionsmechanismus feudalistischer Machtverhältnisse aufzugeben. Entsprechend akkumuliert im „Humankapital“ nicht nur die Produktion kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit - dies in totalem Widerspruch zur demokratischen Verfaßtheit unserer Gesellschaften, der aber für „normal“ gehalten wird. Die verschleiernde Decke darüber ist u.a. auch mit den Begriffen der »Chancengleichheit« und »Bildungsgerechtigkeit« verziert.

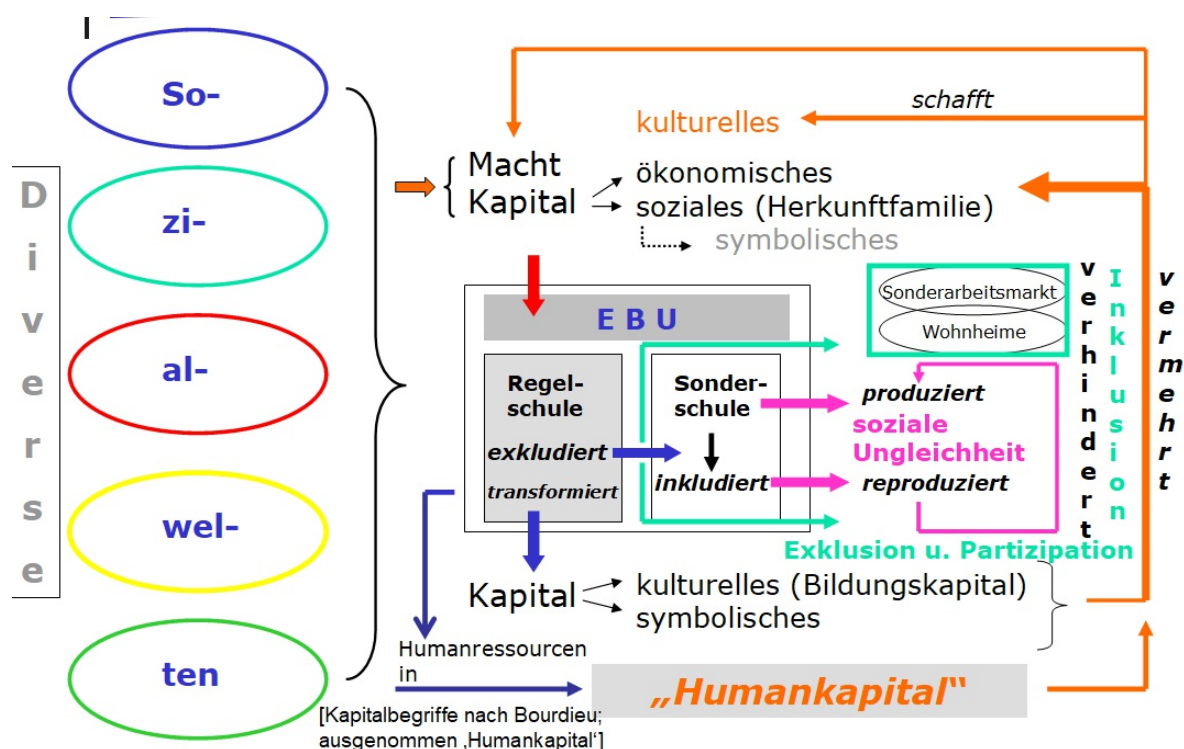


Abb. 1: Funktionsmodell der Exklusionen und Inklusionen im Bildungssystem [E B U = Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem]⁷

Durch die Inklusion des Personenkreises, der in Sonderschulen »gefördert« wird, zu großen Anteilen in den Sonderarbeitsmarkt bzw. in die Heim- und Arbeitswelt der Behindertenfürsorge, bleibt dieser dem Kreislauf der Produktion von Humankapital im Prozess funktionaler Differenzierung der Gesellschaft wirksam entzogen, die dadurch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Balance sehr ausgewogen bleiben kann. Das exkludiert diesen Personenkreis, wie das in einer total funktional differenzierten Gesellschaft für das gesamte Prekariat der Fall ist, aus dem Prozess permanent wechselnder Teilsysteminklusion eines »bürgerlichen« Alltags oder, anders gesagt, es entzieht Menschen dem Prozess der exklusions-inklusionsgenerierten Systemwechsel, die den daran gekoppelten Kompetenzmerkmalen, Qualifikationsprofilen und Verhaltenscodices nicht entsprechen. Sie werden sozusagen immobilisiert und in extrem wenigen Systemen (z.B: im Wohnheim, in der Werkstatt für Behinderte) geradezu 'eingefroren'. Aus dieser Perspektive kommt der Begriff der „Totalen Institution“ (Goffman) in neuer Weise zum Tragen. Was den so total Inkludierten vorenthalten wird, ist die Möglichkeit der Exklusion und dadurch der Partizipation an Kommunikation z.B. in Feldern der Produktion, des Konsums und der Kultur, also in den Sozialwelten, die Gesellschaft konstituieren. Durch Exklusion diese Partizipation zu ermöglichen, definiere ich im gesellschafts-politischen Feld, das ich bisher zu skizzieren versucht habe, als Integration - sie geht unmittelbar mit der Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung einher und hat in diesen ihre Voraussetzung.

Wenn nun Gesellschaft, wie Luhmann (1984) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als

7 In der Z. Behindertenpädagogik 49(2010)1, S. 53-69, ist an dieser Stelle ein Vorläufer des hier als Abb. 1 eingefügten Funktionsmodells zum Abdruck gekommen. Die inhaltliche Aussage des hier eingefügten Funktionsmodells ist gegenüber dem im Druck erschienen erweitert.

selbstreferentieller Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation, so ist in der Behandlung der für die soziale und pädagogische Arbeit daraus sich ergebenden Herausforderungen, wie Bardmann (2008) verdeutlicht, letztlich dadurch zu entsprechen, dass „fremd erzeugte Inklusions-/Exklusionsprobleme in eigenverantwortlich zu bearbeitende Fälle individueller Hilfsbedürftigkeit“ überführt werden und als eine Art *sekundäres* Funktionssystem mit der Inklusion bei den Exklusionen der *primären* Funktionssysteme anzusetzen. Das entspricht dem Versuch der Vermeidung der Ausgrenzung.

Gleichbedeutend damit geht es aber auch darum, zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann, erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann (1990, S. 346) *Was* man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und *wer* es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen, z.B. zu Bildung ab. Damit verweise ich auf das durch die Parallelität von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik charakterisierte Binnensystem des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems derart, dass ersteres jene exkludiert, die den Bildungsstandards nicht entsprechen oder zu entsprechen vermögen und letzteres durch Akte totaler Inklusion der Betroffenen Exklusionen und damit auch die Partizipation am Regelsystem verhindert. Um diese Zugangsbedingungen geht es in Überwindung des regel- und sonderpädagogischen Bildungsreduktionismus. Diese Partizipation zu ermöglichen definiere ich im pädagogischen Feld als Integration. Sie hat, wie deutliche werden dürfte, die Exklusion aus Sondersystemen zur Voraussetzung.

Sehr deutlich dürfte dabei sein, dass die zirkuläre, sich selbst reproduzierende Verstrickung von Exklusion und Inklusion zwischen den beiden pädagogischen Domänen für den Prozess der Integration mit zweierlei verbunden ist: Zum einen mit der Synthese beider Systeme, die referenziell zu einem heute möglichen human- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ emergieren können und die zum anderen mittels einer „entwicklungslogischen Didaktik“ in vielfältigen Lernfeldern die Partizipation aller an Kommunikationen durch Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand ermöglichen (Feuser, 2008a/b/c), was wiederum unverzichtbare Voraussetzung der Befähigung zu Kommunikation ist.

Ohne den hier vorgenommenen Versuch der Positionierung der Integration, mit dem ich dezidiert nicht von der illusionären Vorstellung einer einheitlichen Gesellschaft ausgehe, aus der Behinderte, Migranten, Arbeitslose, Obdachlose, psychisch Kranke u.a. ausgeschlossen oder in die hinein sie zu inkludieren wären, dürfte deutlich werden, weshalb ich - bezogen auf das Erziehungs- und Bildungssystem - für die Ersetzung des Integrationsbegriffes in diesem durch den Inklusionsbegriff keinen vernünftigen Grund sehe.⁸

In Bezug auf die Kritik seiner »Theorie sozialer Systeme« dahingehend, dass es ihr um eine

8 In diesem Beitrag wird der Begriff der Inklusion in drei Bereichen verwendet, die eigenständige wissenschaftliche Domänen sind, die ihrerseits nicht beliebig ineinander übersetzt werden können und in denen der Begriff eine je eigene Funktion hat, wenngleich er jeweils das Selbe umschreibt, nämlich eine auf Anerkennung und Differenz basierende menschliche Gemeinschaft ohne Ausgrenzung. (1) Im Bildungssystem, definiere ich mit Inklusion im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs das zu erreichende Ziel, das, ausgehend von einer auf Selektion, Ausgrenzung und Segregierung basierenden Schul- und Unterrichtswirklichkeit durch Integration erreicht werden soll, die sich ihrerseits im erreichten Ziel aufhebt. (2) Im soziologischen Diskurs (diesem entstammt der Inklusionsbegriff im wissenschaftlichen Feld) bezeichnet das Exklusions-Inklusionsverhältnis die Aus- und Einschlussprozesse von Menschen aus den und in die unterschiedlichsten funktional differenzierten Bereiche; z.B. im Bildungssystem der Gesellschaft die Exklusion eines Kindes mit so genanntem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ aus der Regelschule und seine Inklusion in die Sonderschule (siehe Abbildung). (3) Im Bereich internationaler Konventionen geht es um den Transfer des Gehaltes und des Gemeinten der Konventionen in Bezug auf Inklusion in nationale Sprachräume, mit dem dann im Feld der Politik gehandelt werden muss, um durch Integration das Ziel der Inklusion zu erreichen.

Verwaltung der Menschen, aber nicht um einen Abbau von Herrschaft und Ungerechtigkeit gehe und sie, wie Habermas (1971, S. 170) herausstellt, auf herrschaftskonforme Fragestellungen verpflichtet bleibe, verweist Luhmann darauf, dass wissenschaftliche Theorien nicht mit politischen Begriffen kritisiert werden können und nicht davon ausgegangen werden kann, dass wissenschaftliche Theorien im politischen Raum gleichsinnig weiterwirken. Auf diesem Hintergrund sollten wir uns bewusst sein, dass auch der Verweis auf eine fundierte Konzeption der Integration, die mit diesem reformpädagogischen Unterfangen verbundenen Widerstände und die zu erwartenden großen Erschwernissen ihrer Umsetzung nicht minimieren und daran zu verzweifeln ein Sieg der Gegner wäre. Bezogen darauf bewirkt der Inklusionsbegriff, wie er heute gebraucht wird, im Feld der Erziehung und Bildung weder eine Auflösung der Widersprüche noch eine Aufklärung in der Sache.

Stichweh (2005, S. 35) bezeichnet, die Dialektik von Inklusion und Exklusion als „Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie“ und Castel (2000, S. 13) macht mit Nachdruck darauf aufmerksam, dass Ausschluss (mithin sowohl Inklusion wie Exklusion) keine analytischen Begriffe sind und mit der Feststellung, dass in unserem Bereich „Behinderte“ Ausgeschlossene sind, kein erklärender Erkenntnisgewinn verknüpft ist. Er fordert auf, positiv zu analysieren, worin der »Mangel« besteht und verweist, auf verschiedene „Zonen des sozialen Lebens“ z.B. bezüglich gesicherter Arbeitsverhältnisse und der Festigkeit der Einbindung in Netze der Soziabilität. Die Ausgeschlossenen sind also nicht exterritorialisiert, sondern ‘bevölkern die Zone an der äußersten Peripherie’, „die durch den Verlust jeglichen Arbeitsverhältnisses und durch soziale Isolierung gekennzeichnet wäre“ (ebd. S. 13/14). Die damit verknüpfbare Forderung lautet: „Es geht darum, das *Kontinuum von Positionen* zu rekonstruieren, durch das die »drinnen« und die »draußen« verbunden sind, um die Logik zu erfassen, nach der die »drinnen« und die »draußen« produzieren“ (ebd. S. 14) - eben auch Bildung. In Ermangelung solcher Analysen ist es in der Regel- und Heil- und Sonderpädagogik praktisch unterblieben, die Exklusion (aus dem regulären Bildungswesen) und die Inklusion (ins Sonderschulwesen) als ein Verbindendes zu thematisieren. Die Arbeiten haben sich darauf kapriziert, die jeweiligen Gruppen als solche zu identifizieren, was zu einer extremen Parallelität von Regel- und Sonderpädagogik geführt hat. Die Bemühungen richteten sich in der Spanne von der Statusdiagnostik über die Förderdiagnostik bis hin zur Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auf Maßnahmen technischer Bewältigung der Realität von Inklusion und Exklusion. Basaglia/Basaglia-Ongaro (1980, S. 14) betonen: „Verwahrung und Ausschluss sind keine Antwort auf Geisteskrankheit (Behinderung; G.F.); sie sind eine Antwort auf Forderungen der Gesellschaft, die das Problem dadurch »löst«, dass sie einen Ort schafft, an dem es unter Kontrolle gehalten wird“ - oder einer „Endlösung“ zugeführt. Übereinstimmend damit schreibt Castel (2000, S. 18): „Bei den sichtbarsten Folgen einer sozialen Dysfunktion zu intervenieren scheint leichter und realistischer zu sein, als den Prozeß unter Kontrolle zu bringen, der sie auslöst; um die Folgen kann man sich nämlich in *technischer* Weise kümmern, während die Beherrschung des Prozesses eine *politische* Behandlung des Problems erfordert“. Ferner betont er: „Das Prinzip der Wirtschaftlichkeit, das dazu führt, die sektoriellen Interventionen zu bevorzugen, könnte sich daher letztlich als besonders kostspielig erweisen - kostspieliger als umfassendere und schwieriger durchzuführende politische Präventivmaßnahmen“ (S. 19). Heute geht der Trend, wie auch in der „Bielefelder Erklärung“ vom Februar 2008 deutlich herausgearbeitet, dahin, nicht nur die unter den bestehenden Sozialisationsbedingungen und gesellschaftlichen Entwertungspraxen bereits extrem auffällig gewordenen Jugendlichen zu disziplinieren, sondern das gesamte Feld der Unterprivilegierten und alle die, die heute zum Prekariat gezählt werden. Die Unterschicht wird nicht nur für »bildungsfern« gehalten, sondern im Grunde als generell erziehungsunfähig stigmatisiert und in Folge wird, wie die Bielefelder Erklärung ausweist, eine „soziale Spaltung entlang von Einkommens-, Milieu-, Migrations- und Geschlechtergrenzen“ weder als Skandal gewertet noch, durch die neoliberale Ummantelung getarnt, die Neuetablierung

der Klassengesellschaft erkannt.

Die Gruppe der so genannten Schwerst-Mehrfachbehinderten, bzw. der sehr tiefgreifend Entwicklungsgestörten, die in der Integrationsdebatte nur marginal aufscheinen, in der Integrationspraxis nahezu keine Rolle spielen und als Erwachsene nicht einmal auf dem Sonderarbeitsmarkt Fuß fassen können, erfährt die extremste Form der Exklusion und die nachhaltigste Inklusion in die gesellschaftlich fernsten Zonen der äußersten Peripherie (Rödler 2000, Rödler/Berger/Jantzen 2000). Wenn nicht zügig erkannt wird, dass die Umsetzung der Integration endgültig zu einer alibihaften, modernistischen Passung des separierenden Bildungssystems verkommt, wenn schwerst beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in Sondersystemen inkludiert bleiben und weiterhin selbstredend angenommen wird, dass sie z.B. auf dem ersten Arbeitsmarkt keine Rolle zu spielen haben und keine Funktion hätten, wird die Integrationsbewegung im Sinne ihres begrifflichen Geistes scheitern, weil sie nicht von denen her gedacht und praktiziert wird, durch die sie sich zu erweisen hat.

In seiner Arbeit „Die im Dunkel sieht man doch“ schreibt Schroer (2001, S. 34): „Es bleibt zumeist nicht bei der Exklusion aus einem Funktionssystem, die verschmerzt oder durch die Inklusion in ein anderes Funktionssystem kompensiert werden könnte“. Castel (1990, S. 213) stellt fest: „Wir bewegen uns von einer Situation sozialer Ausbeutung zu einer Situation funktionaler Irrelevanz. Wir werden einen Tag erleben, an dem es ein Privileg sein wird, ausgebeutet zu werden, denn noch schlimmer als Ausbeutung ist, ignoriert zu werden“. Das Verhältnis von Herr und Knecht erfährt in neuer Weise eine Verschärfung. Die Knechtschaft wird, wie Hegel (2005, S. 161) betont, als in sich zurückgedrängtes Bewusstsein zum Gegenteil dessen werden, was sie ist und in sich gehen, aber die Mittel, dass sie sich zur wahren Selbständigkeit umkehren könne, bleiben entzogen; letztlich das Leben selbst. Waren schwerst beeinträchtigte Menschen über Jahrhunderte in unterschiedlichster Form Gegenstand caritativen Bemühens, um sich in der selbst gestellten Aufgabe eines Gutmenschen zu erproben und zu beweisen oder sich durch die Arbeit mit ihnen das eigene Seelenheil zu erwerben, dürfte der fortschreitende Zerfall dieser Werte auch die Inklusion der Betroffenen in die Gemeinschaft derer, die als Gegenstand der Befriedung unserer sozial-caritativen Bedürfnisse ausgebeutet wurden und dadurch eine Funktion hatten, in das Feld der Ignorierten exkludiert werden und dort, wie Schroer (2001, S. 34/35) herausstellt, von nahezu allen Kommunikationsbezügen abgekoppelt sein und nur noch als Körper wahrgenommen werden, für den es darum geht, den nächsten Tag zu überstehen. Als »Überflüssige« sind sie selbst aus der Gruppe der »Verlierer« in dieser Gesellschaft exkludiert. Wie sollte es unter solchen Prozessen anders sein, als dass man dann über die Legalisierung ihrer Tötung nachdenkt und sie bei noch nicht Geborenen relativ ungehemmt betreibt? - die „Totalexklusion“ (Castel 2000, S. 20 ff). Baumann betont in einem ZEIT-Interview (Nr. 47, 17.11.2005): „Die Überflüssigen fallen aus dem Klassensystem, aus jeder gesellschaftlichen Kommunikation heraus und finden nicht wieder hinein. Das ist das Neuartige der Krise“. Er nennt sie „Abfall“, für die es keine Müllabladepätze mehr gibt.

Integration kann - und muss, so meine ich - im Überschneidungsfeld von Gesellschafts- und Erziehungs- und Bildungssystem als Operator der Demokratisierung und Humanisierung des Erziehungs- Bildungs- und Unterrichtssystems verstanden werden, was sie allein als Reformpädagogik ausweist. Dabei geht es aber nicht darum, dass die Integration den Verantwortlichen das politische Handwerk abnimmt, sondern dass sie deutlich kennzeichnet, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es gewollt wird. Damit sehen wir uns auf die pädagogische Kernfrage der Integration verwiesen.

3. Das pädagogische Problem der Integration

Das Dilemma der Integration besteht, wie deutlich geworden sein dürfte, in funktionsteiligen Gesellschaften darin, dass auch das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem kein Ganzes

oder einheitliches System ist, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse gleichwohl reproduziert und produziert, sonst würde es nicht unterhalten. Ebenso finden sich in ihm die selben Widersprüche, die das es tragende Gesellschaftssystem kennzeichnen. Das spiegelt sich deutlich darin, wie Integration begriffen und praktiziert wird. Dazu noch einige orientierende Hinweise:

In einer ersten groben Einschätzung könnte man festhalten, dass zwei Herangehensweisen an die Integration konkurrieren. Im Sinne einer »äusseren Reform« werden behinderte Kinder und Schüler je nach Art und Schweregrad ihrer Behinderung für die Integration in einen Regelkindergarten oder in den Unterricht einer Regelschule selektiert, dort anhand unterschiedlicher Lehrpläne für behinderte und nichtbehinderte Schüler - wenn es hoch kommt - zieldifferent unterrichtet und damit Formen äusserer Differenzierung und der im gegliederten System bestehende Bildungsreduktionismus fortgeschrieben. Es wird nur zu lernen angeboten, was man glaubt, dass jemanden lernen kann, ohne zu wissen, was jemand lernen kann - und lernen will! Das gegliederte Schulsystem bleibt folglich unangetastet. Im Sinne einer »inneren Reform« werden alle behinderten Kinder und Schüler unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigung oder eines Migrationshintergrundes in das »kooperative Lernen an einem „Gemeinsamen Gegenstand“« einbezogen; dies durch innere Differenzierung anhand entwicklungs-niveaubezogener Individualisierung des Gemeinsamen Gegenstandes. Das charakterisiert, wie ich an anderen Stellen ausgeführt habe, ein didaktische Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik, die ein Kindergarten und eine Schule für alle zu konstituieren vermag, wenn bei allen Verantwortlichen und Betroffenen die Bereitschaft besteht, Lehren und Lernen in Projekten, vorhabenorientiert und in jahrgangsübergreifenden Gruppen und Klassen zu ermöglichen und folglich von einem Fächerunterricht im Stundentakt Abschied zu nehmen, dessen Inhalte unvermittelt nebeneinander stehen. Dass die beiden aufgezeigten Modelle konkurrieren, ist gleichwohl sofort wieder zu relativieren - aus meiner Sicht in einem Verhältnis von 99 : 1 - so die Wirklichkeit, was gleichzeitig die Frage aufwirft, ob für das, was da geschieht, der Begriff der „Integration“ überhaupt zu verwenden ist.

Mit dem Vorhaben der Integration haben wir es mit einem historischen, fachlichen und gesellschaftlichen Prozess von besonderer Dynamik zu tun. Integration skizziert das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen und arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich »allgemeine«, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ im eben aufgezeigten Sinne zu gelangen, die man dann - fachintern - als ein *inklusiv* bezeichnen könnte. Integration muss aus historischen Gründen notwendigerweise auf dem Fundament ihres krassen Gegenteils aufgebaut werden. Wird dieser Sachverhalt nicht ständig bewusst gehalten, mündet das in gut gemeinte, aber völlig inadäquate Versuche, Integration mit Mitteln des segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems zu realisieren; ich nenne hier nur Leistungsgruppenbildung, äussere Differenzierung, unterschiedliche, also individuelle, an normierenden Standards und Lernstandsmessungen oder an Behinderungsdiagnosen orientierte Curricula und sog. Förderkonzepte u.v.a.m. Die Konzeption der Integration mit den Mitteln des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems ist eine Fehlentwicklung, die allenfalls in eine pluralistisch-modernistische Passung des Systems der Sonderbeschulung mündet. Solches kann die Ersetzung des Integrationsbegriffs durch den der Inklusion ebenso wenig abwenden, wie angenommen werden könnte, dass ein schlechter Wein durch das Aufbringen des Etiketts eines Spitzenweines auf die Flasche, in der er sich befindet, zu diesem werden würde. Im Gegenteil: Hier passiert eine gefährliche Verdeckung der politischen und fachlichen Ursachen, die zu der nicht zu beschönigenden Lage der Integrationsentwicklung geführt haben.

Fachimmanent erfordert die Umsetzung integrativen Denkens in der Pädagogik die Synthese von Heil- und Sonderpädagogik mit der von mir als Regelpädagogik bezeichneten so genannten

allgemeinen Pädagogik, die bis heute nicht erfolgt ist. Dies, obwohl durch die Entwicklung der „Behindertenpädagogik“ seit den 1970er Jahren und die auf der „kategorialen Bildungstheorie“ seit den 1950er Jahren aufbauende „Allgemeinbildungskonzeption“ in beiden historisch parallel laufenden erziehungswissenschaftlichen Domänen ein für die Synthese eines qualitativ neuen erziehungswissenschaftlichen Bewusstseins hinreichendes Denkniveau entwickelt wurde und vorliegt - nämlich ein subjektwissenschaftliches und dialektisches. Dieses realisiert sich in einem resultierenden pädagogischen Reformprozess, der das selektierende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem nicht nur in Frage stellt, sondern es notwendigerweise umbauen muss - und dieser Umbau ist die Integration!

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Integration im Fluss der Geschichte der Pädagogik als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ zu verstehen ist. Sie ist Voraussetzung zur Schaffung eines inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems. Wie immer: In Fortsetzung der Konzeption eines gemeinsamen Lernens ohne Ausschluss war uns schon Ende der 70er Jahre klar geworden, dass gegen jedes der Momente, die das bestehenden segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems hervorbringen und es reproduzieren, ein Gegenpart, eine Gegenkraft errichtet werden muss, wenn wir ein Allgemeine Pädagogik, die inklusiv ist, begründen und praktizieren wollen. Bleibt in integrativen Ansätzen auch nur eines der aufgezeigten sechs Momente erhalten, das dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es das ganze System in die alten Pfade, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist.

Konstitutiv für eine solche entwicklungslogische Didaktik sind neben den Arbeiten von Jean Piaget und René Spitz die Entwicklung einer »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik«, die auf einem neurowissenschaftlich, psychologisch und soziologisch fundierten Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen fußt. Dies wiederum basiert auf der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule. Ich erinnere hier nur an wenige Namen wie Vygotskij, Lurija, Leont'ev, Gal'perin, deren didaktisch hoch relevante Arbeiten zu Entwicklungsfragen in der deutschen Regel- wie Heil- und Sonder- und Sozialpädagogik noch immer weitgehend unbekannt sind. Mit dieser von Wolfgang Jantzen (2007) sehr zentral entwickelten und von uns gemeinsam getragenen Konzeption wurde es nicht nur möglich, eine traditionelle, defektorientierte und biologistisch medizinisch-psychiatrisch fundierte Heil- und Sonderpädagogik zu überwinden, sondern eine vom Subjekt ausgehende Sichtweise menschlicher Aneignungstätigkeit zu entfalten. Das bedeutet auch, Behinderung im wahrsten Sinne des Wortes als »Behinderung« eines Menschen in seiner Lebenstätigkeit, in seinem Lernen und in seiner Entwicklung zu verstehen und zu begreifen, dass der behinderte Mensch unter den Ausgangs- und Randbedingungen seiner Lebensgeschichte ein kompetent handelndes Subjekt ist, auch wenn seine Handlungen uns große pädagogische und therapeutische Probleme aufwerfen.

In gleicher Weise konstitutiv für eine entwicklungslogische Didaktik ist die auf der kategorialen Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufbauende „Allgemeinbildungskonzeption“ Klafki's. Mit ihr geht es um „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 1996, S. 53), die in ihrer Zielperspektive die „Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ (S. 52) anstrebt, was durch eine curriculare Orientierung an „epochal-typischen Schlüsselproblemen“ erfolgen soll, die „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ sind, „gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (S. 56). Es wird deutlich, dass es um die Schaffung von „Mündigkeit“ geht, die »Aufklärung« zur Grundlage hat und »Denken lernen« zum Ziel. Auch hier leuchtet die Notwendigkeit der Abkehr vom klassischen Lehrplan zugunsten umfassender Projektarbeit auf, damit ein Lernen realisiert werden kann, das Entwicklung induziert und primär auf Erkennt-

nisgewinn und nicht auf die additive Wissensvermittlung angelegt ist, darauf also, das Lernen zu lernen. Lernen durch „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser) kann hier, um es nur kurz zu erwähnen, beschrieben werden als Handeln, das über die Wahrnehmungstätigkeit und interne Konstruktion von Information Handlungen verändert, d.h. durch *Sinnbildung* und *Bedeutungskonstitution* Wissen generiert und Erfahrung gedächtnismäßig deponiert.

Es gibt keine integrationsfähigen oder nicht integrationsfähigen Kinder und Schüler, sondern allenfalls, wie ich sie nenne, »Integrationspädagogiken«, die vor allem auf Grund ihrer organisatorischen und didaktischen Defizite, Integration nicht zu leisten vermögen. Das wiederum korrespondiert mit Vorstellungen über Lernen und Entwicklung, die von einem heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand weit entfernt sind.

Wir haben es im Feld von Erziehung, Bildung und Unterricht mit Menschen zu tun, von denen jede und jeder einzelne unter seinen je individuellen Ausgangs- und Randbedingungen, bezogen auf seine Biographie, ein sich selbst organisierendes und konstruierendes hoch komplexes und kompetentes lebendes System ist, das im gegenständlich kooperierend-sozialen Austausch für sein Lernen und seine Entwicklung der Vielfalt und Differenz und umfassender Anerkennung als Mensch und seiner Kompetenzen bedarf. Davon, das zu begreifen, scheint die Pädagogik noch um Jahrhunderte entfernt. Bezogen auf die hier skizzierte Thematik ließe sich schlussfolgern: Integration ist kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv und unteilbar. In Orientierung der Pädagogik an der Biographie des Einzelnen bleibt der Ort des Lernens relativ. Und: Grenzen der Integration gibt es dann, wenn Gesellschaft und Politik sie ziehen oder die Bildungsinstitutionen sich nicht entsprechend qualifizieren und verändern - sie liegen nicht in den als behindert oder nichtbehindert bezeichneten Kindern und Schülern.

Hier wird auch die UN-Konvention keine Wunder wirken - wir müssen bewirken, dass sie Realität werden kann - und zwar, in dem wir als Lehrer und Lehrerinnen die Reform von innen heraus in Bewegung setzen. Jede Minute, die wir im Warten auf das Wunder von Aussen verstreichen lassen, ist vertan und für immer verloren. Die Fülle der Literatur, die sich schon heute zur UN-Konvention in Fachjournalen unter den verschiedensten Gesichtspunkten und Fragestellungen findet, dürfte Sie bestens orientieren. Sie hat mir erspart, in dem großen Geredetopf mitrühren zu müssen und ermöglicht, auf das zu verweisen, was unsere Aufgabe dabei ist. Sie ist von Edouard Séguin 1866 in seiner Arbeit über „Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode“ wunderbar beschrieben mit der Forderung, dass es um zweierlei geht: Zum einen um die Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ und um die Wiederherstellung der „Zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ (S. 164). Schöner und gleichzeitig treffender kann nicht beschrieben werden, was Integration meint. Das hat mitten im dritten Jahrzehnt ihrer Entwicklung im deutschsprachigen Raum aber auch die Konsequenz, zu machen, was man erkannt hat, denn, so Horst-Eberhard Richter, was nicht oft genug zitiert werden kann: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, S. 23).

Literaturhinweise:

- Basaglia-Ongaro, Franca und Basaglia, F.: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980, S. 11-61
- Bardmann, T.M.: Integration und Inklusion - systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit. In: Kreuzer, M. und Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 52-72
- Baumann, Z.: Verworfenes Leben. Hamburg 2005
- Bourdieu, P.: Die Verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997
- ders.: Das Elend der Welt. Konstanz 2005
- Castel, R.: Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36(2000), H. 3, S. 11-25
- Christoph, F.: Ich bin (k)ein Felix. Berlin 1998
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK: Ein gesamtschweizerischer Rahmen für den

- sonderpädagogischen Bereich. Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Bericht zur Vernehmlassung (15.6.2006 bis 31.12.2006)
- Feuser, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen 1987³
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, S. 4-48
- ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin 2000, S. 20-44
- ders.: Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, H. und Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn 2008, S. 121-135
- ders.: Allgemeine (integrative) Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg 2008/a, S. 14-20
- ders.: Entwicklungslogische Didaktik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg 2008/b, S. 48-54
- ders. (2008c): Gemeinsamer Gegenstand. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg 2008/c, S. 60-66
- ders.: Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In: Aregger, K. und Waibl, Eva Maria (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Brigg 2008/d
- ders.: Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung 17(2009)3, S. 156-166
- ders.: Was braucht der Mensch? Reflexionen zu Grundfragen der Integration für Josef Fragner. In: Behinderte Menschen (2009)6, S. 19-35
- Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute - Perspektive ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main 2003
- Feuser, G. u. Meyer, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987
- Goffman, E.: Asyl. Frankfurt/M. 1973
- Habermas, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In: Habermas, J. und Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971, S. 142-290
- Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. Paderborn 2005
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin 2007
- Kallehauge, H.: Die Entstehungsgeschichte einer neuen Menschenrechtskonvention. In: Gemeinsam Leben 17(2009)4, S. 195-202
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel 1996
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984
- ders.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990
- Richter, H.-E.: Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg 1978
- Rödler, P.: geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Neuwied/Kriftel/Berlin 2000²
- Rödler, B., Berger, E. und Jantzen, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2000
- Schroer, M.: Die im Dunkel sieht man doch. In: Mittelweg 36(2001)5, S. 33-46
- Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik: Dokumentation zum Schwerpunkt Standards und NFA. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12(2006)5
- dies.: Standards für die Sonderschulung (0-20 Jahre) aus der Sicht der Leistungsanbieter Luzern 2006 (01.07.2006)
- Sèguin, E.: Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. Hrsg.: Krennenberger, S., Wien 1912
- Siebert, B.: Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Berlin 2006
- ders.: Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Frankfurt/M. 2010
- Spitz, R.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- Stadtschulrat für Wien (Hrsg.): Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen. Ein Modell für alle Kinder. Wien 2008
- Stichweh, R.: Einleitung 2: Inklusion und Exklusion. In: Gusy, C. und Haupt, H-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Frankfurt/M. 2005, S. 35-48

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch