

Der folgende Beitrag erscheint in: Paul Resinger & Michael Schratz (Hg.): Schule im Umbruch. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2008.

Volker Schönwiese

Warum auf schulische Integration/Inklusion¹ nicht verzichtet werden kann

Anhand mehrerer Argumentationslinien soll in diesem Beitrag gezeigt werden, warum es zur Integration/Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen bildungspolitisch keine Alternative gibt. Ich kann es mir an dieser Stelle als von Behinderung betroffener Wissenschaftler leisten eine eindeutige Position zu beziehen, muss nicht den steinigen Weg der Praxis von Bildungsplanung und Realpolitik im tradierten Bildungssystem als Richtschnur meiner Argumentation nehmen.

Wissenschaftliche Vergleichstudien zu Sonderschule und Integration

Am Beginn soll ein historischer Hinweis stehen. Petra Fuchs, Mitglied der Selbstbestimmt Leben Bewegung in Deutschland, hat zwei bemerkenswerte Bücher zur Selbsthilfebewegung von Körperbehinderten zu Beginn des 20. Jhd. in Deutschland geschrieben (Fuchs, 2001 und 2003). Fuchs kann auch über eine Studie über die Integration von behinderten Kindern in Berlin berichten (Fuchs 1999): Aufgrund einer Initiative des 1919 gegründeten „Selbsthilfebundes der Körperbehinderten“ führte das Landesjugendamt Berlin im September 1929 eine Untersuchung mit Hilfe von Fragebögen an allen Volks- und Hilfsschulen Berlins durch. Es wurde festgestellt, dass von 830 körperbehinderten Kindern 768 Volksschulen besuchten, der Rest Sonderschulen. Hilde Wulff, eine der Gründerinnen der deutschen Selbsthilfebewegung setzte sich mit den Resultaten der Untersuchung auseinander: *„Hilde Wulff (wertete) das Ergebnis der statistischen Befragung als positiv, sie wies aber darauf hin, daß die Situation körperbehinderter Kinder an den Volksschulen in starkem Maße abhängig war von den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern, die die einzelnen Kinder unterrichteten. ‚Das Endresultat der Erhebung dürfte für das Krüppelkind nicht so günstig sein, wenn es nicht verständnisvolle Lehrer(innen) gefunden hätte. Ein schöner Beweis dafür, daß die Volksschule eine Stätte wahrer Gemeinschaft sein kann.‘ (Wulff)“* (ebd., S. 319)

Wulff konstatierte aber auch ein bemerkenswertes Ergebnis, dass nämlich das Bildungsniveau der integrierten Kinder und Jugendlichen aufgrund verschiedenster Problemlagen gering war, in den Sonderschulen aber noch niedriger: *„Aus den Fragebogen war festzustellen, daß die Kinder, die aus der Kinderheilstätte Buch [Heimsonderschule, V.S.] entlassen worden waren, um mehrere Jahre im Schulwissen gegen ihre Altersgenossen zurückstehen. [...]“* (ebd. S. 320)

Diese Untersuchung kann als Vorläufer der empirischen Vergleichsforschungen gesehen werden, die insbesondere seit den 60er Jahren des 20. Jhd. durchgeführt worden sind (vgl. Wieser, 1989; Wernig, 2002, S. 402 ff). Soweit überhaupt die sehr vielfältigen Ergebnisse zusammengefasst werden können, lässt sich sagen, dass die Untersuchungen nicht gegen die Integration/ Inklusion von behinderten

¹ Die jahrzehntelangen Bemühungen um die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern/ Jugendlichen ist als Bemühen um eine integrative Erziehung zu sehen. Aufgrund zunehmender Verwendung des Begriffs Integration im Zusammenhang mit Assimilationsvorstellungen, ist es durchaus sinnvoll, den Begriff Inklusion zu forcieren (vgl. Hinz, 2002). Diese Diskussion soll dennoch im vorliegenden Text terminologisch nicht näher berücksichtigt werden.

Kindern und Jugendlichen verwendet werden können. Z.B. erfahren nach traditionellen Schulleistungskriterien weder die behinderten noch die nichtbehinderten Kinder durch die Integration Nachteile. Diese Untersuchungen haben allerdings oft das methodische Problem, dass sie „Äpfel mit Birnen“ vergleichen und anzunehmende langfristige Vorteile der Integration nicht ausreichend dargestellt werden können. Wegen dieser methodischen Schwierigkeit gibt es kaum mehr aktuelle Vergleichsstudien.

Interessant ist jedenfalls, dass auch neuere Lehrbücher der Sonderpädagogik nicht umhin kommen die Integration zu unterstützen. Das Lehrbuch der Sonderpädagogik von Werning u.a. (2002), auf das schon verwiesen wurde, kommt nach eingehender Analyse der vorhandenen empirischen Vergleichsstudien zu folgendem Schluss: *„Trotz dieser warnenden Stimmen gibt es m.E. zu der integrierenden Form der Betreuung und Förderung behinderter Kinder keine Alternative. Trotz aller Schwierigkeiten, die gar nicht negiert werden sollen, müssen wir den aufgezeigten Weg weiter verfolgen“* (ebd., S. 408)

In Österreich wurde in den 70er-Jahren des 20. Jhd. als Ergebnis einer großen und repräsentativen Erhebung bezogen auf die Lernbehindertenschule und Berufseingliederung folgende Kritik geäußert (vgl. Forster, 1982; Wimmer, 1982):

- Schüler der Lernbehinderten-Sonderschule haben keinen Vorteil in ihrer kognitiven Entwicklung gegenüber vergleichbaren lernbehinderten Kindern in allgemeinen Schulen.
- Die Rückführungsrate in die Regelschule ist minimal.
- Die Einstufung als (lern-) behindert hat eine soziale Randstellung zur Folge: Erschwerter Zugang zur Berufsausbildung, geringere Chancen eines Schulabschlusses, belastendere Arbeitsbedingungen, schlechtere Bezahlung und geringere Arbeitsplatzsicherheit. Behinderte werden leicht zu Opfern des Arbeitsmarktes.
- Mit der Sonderschuleinweisung ist eine soziale Stigmatisierung verbunden ihre reale Basis im Vorgang der institutionellen Aussonderung besitzt.
- Während die Sonderschule hinsichtlich der angestrebten Qualifikation bescheidenere Ziele hat, legt sie großen Wert auf Anpassung und Konformität.
- Entsprechend der Vorstellung von homogenen Leistungsgruppen gehen die didaktischen Konzepte der (Lern-) Behindertenschulen von konstant bleibenden Defiziten, einer spezifischen Lernweise "schwach begabter" oder anderer behinderter Kinder aus. Das langsame, schrittweise, anschauliche und häufig wiederholende Vorgehen ist ein seit ca. 100 Jahren tradiertes Prinzip, das die Hilfsschüler zu einer geistig rezeptiven, passiven Unterrichtshaltung verurteilt und sich an die Defizite der Schüler anpasst, anstatt bessere Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln. Auch ist der Lernstoff im Wesentlichen nur eine Reduktion des Lernstoffes der allgemeinen Schule und richtet sich stark auf das Ziel sozialer Anpassung ohne die Lebensumstände der Schüler mit einzubeziehen.

Diese Kritik aus den 70er-Jahren ist in seinen Grundzügen sicher noch aktuell, wenn auch in Sonderschulen inzwischen teilweise mit Erfolg versucht wird, angemessene individualisierte und kooperative Didaktik umzusetzen. Auch dort, wo sich Sonderschulen als "Alternativschulen" fühlen und mit bester Qualifikation und persönlichem Engagement Reformpädagogik betrieben wird, ändert das allerdings nichts am Verlust des Teils an Heterogenität, der die gesellschaftliche Realität und die wie auch immer widersprüchliche Normalität repräsentieren kann und der in erfolgreicher integrativer Didaktik fruchtbar gemacht wird. Homogene Gruppen und Isolation setzen den didaktischen Möglichkeiten enge Grenzen.

Die obige Kritik, die an Hand der Lernbehindertenschule beschrieben wurde, gilt mit bestimmten Schwerpunktverlagerungen und schärferen Alternativen natürlich auch für die übrigen Sonderschulformen.

In den letzten 30 Jahren hat sich eine große Anzahl an Autoren wissenschaftlich mit Integration/Inklusion auseinandergesetzt (vgl. z.B. Bews, 2000; Eberwein & Knauer, 2002; Feuser, 1995; Prengel, 2006; Specht, 1993; bidok; Wilhelm u.a., 2002). Integration/ Inklusion befindet sich wissenschaftlich in keiner Position der Rechtfertigung und es ist gut dokumentiert, wie in Verarbeitung bekannter reformpädagogischer Ansätze integrativer Unterricht praktisch gestaltet werden kann.

Die fundamentale oder theoretische Argumentation

Auf der Ebene von allgemeiner Theorie lässt sich Integration sehr gut begründen, Aussonderung nicht.

Theoretisch unterschiedlich fundierte Erkenntnisse zur Entwicklung von Kindern stimmen darin überein, dass ein Kind in seiner Entwicklung vom aktiven Dialog mit der Umwelt (zuerst vermittelt über primäre Bezugspersonen) abhängig ist. Anders formuliert: Die kindliche Entwicklung kann als vom Kind aktiv gestalteter (Re-) Konstruktionsprozess der Wirklichkeit in Wechselwirkung mit seiner sozialen Umwelt verstanden werden.

Diese grundsätzliche Fähigkeit, selbst aktiv Wirklichkeit zu gestalten, zu "konstruieren", und mit der Umwelt im Austausch zu sein, verweist u.a. auf Erkenntnisse der Naturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten; z.B. konnten Maturana/Varela (1990) für die Biologie zeigen, dass alle Lebewesen, ob einzelne Zelle oder Mensch, sich buchstäblich dauernd selbst erzeugen. Lebewesen sind in diesem Sinne prinzipiell autonome Systeme. Das bedeutet z.B. für die Entwicklung unseres Zentralnervensystems, *"...dass die Operationsweise unseres Gehirns – und das gilt gleichermaßen für kognitive wie für emotionale Prozesse – ‚selbstreferentiell‘ ist, dass allein im Rahmen der internen Systembedingungen des jeweiligen Gehirns entschieden wird, welche von außen kommenden Einwirkungen ‚angeschlossen‘ werden und welche nicht, dass also jedes Gehirn auf Grund seiner physiologischen Operationsweise vollkommen und im prinzipiellen Sinne autonom ist. Auch Entwicklungen wären dann tatsächlich in einem bisher kaum angenommenen Ausmaß als intern gesteuert zu verstehen..."* (Huschke-Rhein 1994, S. 35).

Wenn diese Fähigkeit zur Selbststeuerung für alles Lebendige gilt, ist die Folgerung nahe liegend, dass wohl keinem Kind, keinem Menschen, wie behindert oder geschädigt eingeschätzt, die Fähigkeit der Eigenaktivität abgesprochen werden darf.

Dazu kommt noch, dass neben der Autonomie und Selbststeuerung lebendige Systeme eine zweite entscheidende Eigenschaft haben: Sie sind zur Umwelt offen (dissipativ) und können Austauschprozesse eingehen. In der Geschichte der Entwicklung des Lebendigen (Evolution, Phylogenese) ist der Austausch, die Koppelung der autonomen Systeme entscheidend (Maturana/Varela 1990 S. 85). Das gleiche gilt für die individuelle Lebensgeschichte (Ontogenese). Dies kann als Koevolution bzw. bezogen auf die individuelle Entwicklung einer einzelnen Person als Koontogenese (Feuser 1995, S. 218) bezeichnet werden.

Wenn wir das wieder auf die Entwicklung eines Kindes beziehen, das eigenaktiv mit der Umwelt im Dialog bzw. Austausch ist, dann ist vielleicht verständlich, dass mögliche Entwicklungen des Kindes nur beschränkt vorhersagbar sind. So vielfältig die Dialoge bzw. die Dialogmöglichkeiten sind, so vielfältig erscheinen die Entwicklungsmöglichkeiten. Das ist die Grundaussage, die Integration begründet.

Feuser (ebd. 128 f) bringt das in den folgenden sehr bekannten Formulierungen auf den Begriff: *"Entwicklung ist*

- *für den einen wie für den anderen Menschen jeweils primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und*

- *primär geht es dabei um das, was aus einem System durch vorgenannte Zusammenhänge der Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was ein Mensch gerade ist.“*

Dies beinhaltet auch das, was Jutta Schöler (1989) sehr plastisch beschreibt:

„Je schwerer die Behinderung ist, um so notwendiger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder:

- *deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann,*
- *deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt,*
- *deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden lernt,*
- *deren Hände es am eigenen Körper spürt.“*

Aussonderung und Homogenisierung von Klassen entspricht nicht dem aktuellen Stand von Entwicklungstheorien und der allgemeinen theoretischen Fundierungen von Erziehung und Bildung, Integration und Inklusion dagegen schon.

Bildungspolitik als Verursacher der fehlenden Integration?

Es könnte argumentiert werden, dass trotz der wissenschaftlichen Fundierung von Integration/ Inklusion das entscheidende Problem vor allem im fehlenden politischen Willen zu suchen ist. Befinden wir uns doch im deutschsprachigen mitten in einer bildungspolitischen Bewegung, die mit folgenden Tendenzen beschrieben werden kann - auch wenn es in der aktuellen Bildungspolitik in Österreich im Rahmen einer neuen Gesamtschuldebatte (Stand: 2007) Versuche gibt, diesen Tendenzen etwas entgegen zu treten:

- Sparmaßnahmen – keine entsprechende Reduktion der Schülerhöchstzahlen in Relation zum SchülerInnenrückgang, Stundenkürzungen, Nicht-Nachbesetzung von Posten
- Autonomie als Mängelverwaltung – über Schwerpunktbildung wird Konkurrenz zwischen die Schulen getragen – Vorstellung, dass nur über Konkurrenz Leistung entsteht – Motivation und Verantwortung werden nachgereiht, das Prinzip Kooperation auf allen Schulebenen zuwenig berücksichtigt – das Modell der Homogenität in den Klassen wird verstärkt auf die Schulentwicklung angewandt
- Versuche der Standardisierung von Lehr- und Prüfungsinhalten – unterschiedliche Geschwindigkeiten, unterschiedliche Schwerpunkte, Heterogenität in der Schule werden als Störung behandelt
- Externe Evaluation (summative Evaluation) statt interne Evaluation und Schulentwicklung – externe Normalitätserwartungen sollen durchgesetzt werden – ein ressourcenorientierter Ansatz, der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten innerhalb von Schulen fördert (formative Evaluation) wird kaum unterstützt, schulinterne Fortbildung kaum Praxis
- Soziales Lernen bleibt nachgereiht
- Tendenz zur Privatisierung der Schule – entsprechend dem GATS: Allgemeines Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen als internationales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO)
- Förderungen werden über notwendige Nachhilfe in der Familie privatisiert
- Die selektive und sozial spaltende Funktion der Schule wird nicht vermindert, eher verstärkt

Eltern- und LehrerInneninitiativen für Integration in den deutschsprachigen Ländern hatten und haben sehr stark mit dem fehlenden bildungspolitischen Willen bezüglich Integration/ Integration zu kämpfen. Die Entwicklung ist hier, international gesehen allerdings sehr heterogen. Dazu zwei Beispiele:

Nach PISA (Deutschland und Österreich sind ja seit vielen Jahren im „PISA-Schock“) ist Finnland das Land der bildungspolitischen Zukunft. Neben dem durchgängigen Gesamtschulsystem, wird ein zweites Element für die Überlegenheit des finnischen Bildungssystems genannt:

„Die wichtigste Ursache für den Lernerfolg ist jedoch die innerschulische Förderung schwacher Schüler. Eine voll ausgebaute Schule hat normalerweise für je drei Klassen eine Speziallehrkraft (Spl) mit entsprechender Ausbildung, die mit ihrer vollen Arbeitszeit dafür da ist, Schüler, die Schwächen zeigen, sofort aufzufangen. Größere Defizite sollen gar nicht erst entstehen; es gibt kein Sitzen bleiben. Die Spl für die ersten drei Klassen hat auch eine logopädische Ausbildung. Im dünn besiedelten Finnland gibt es keine Sonderschule L, hierzulande als "lernbehindert" diagnostizierte Kinder gehören zur Klientel der Spl, aber nicht nur sie - im Durchschnitt erhalten rund 17 % der Schüler eines jeden Jahrgangs für kürzere oder längere Zeit im Laufe des Schuljahres Einzel- oder Kleingruppenunterricht bei der Spl. Dieser kann in der finnischen Ganztagschule natürlich nur im Rahmen des Schultages stattfinden und wird nicht etwa am späten Nachmittag "angehängt".
(Freymann 2002)

Finnland ist kein Wunderland der Integration, es hat die Lernbehinderten-Sonderschule weitgehend aufgelöst oder erst gar nicht errichtet, die übrigen Sonderschulsparten aber erhalten. Dennoch kann von dem Engagement Finnlands zumindest gelernt werden, Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen und Bildungschancen weniger von sozialer Herkunft abhängig zu machen. Andere Länder, wie Spanien und Italien, manche Regionen in den USA und Kanada, aber auch einzelne Regionen in Österreich (z.B. die Steiermark) sind in der Auflösung aller Sonderschulsparten allerdings weiter fortgeschritten.

Zentrales internationales politisches Dokument ist die „Salamancaerklärung“ der UNESCO (1994), die nicht losgelöst von der internationalen Praxis der Integration/Inklusion gesehen werden kann – und hier könnte viel über gelungene Integration/Inklusion im globalen Maßstab berichtet werden. Dass der politische Wille per se nicht vorhanden sei, stimmt also nicht und ist kein Argument gegen zukünftige Integrationsentwicklungen.

Kosten der Integration

Ein alltäglicher bildungspolitischer Mythos betrifft die Kosten der Integration/Inklusion. Es ist ja schon erstaunlich, dass ein Erziehungswissenschaftler hier tätig werden musste, um das Kostenargument zu relativieren.

Prof. Preuss-Lausitz von der TU Berlin stellte in einer entsprechenden Untersuchung abschließend fest:

„Insgesamt läßt sich festhalten: Werden vor allem nicht nur die Lehrerstunden berechnet, sondern weitere anteilige Personalkosten und vor allem die Betriebskosten der Gebäude, die Ausstattungen und die Transportkosten, dann belegen alle vorliegenden Studien - die durch weitere ergänzt werden sollten -, daß gemeinsame Erziehung nicht teurer ist. Die Kosten sinken dann besonders stark, wenn Integration weit vorangeschritten ist und einzelne Sonderklassen bzw. ganze Schulen geschlossen werden (müssen). Aber auch vorher kann von einem Mehrfachen der Kosten für Integration im Vergleich zur Sonderschule nicht gesprochen werden. Dieser Eindruck kann nur auftreten, wenn zum einen die Gesamtkosten im Sonderschulbereich nicht beachtet werden, die Einsparungen in der Sonderschule durch Integration ignoriert werden, oder dort - etwa durch sinkende Frequenzen bei gleichbleibender Zahl der Klassen - nicht realisiert werden, vor allem aber dadurch, daß durch die Fixierung auf die Lehrer-Personalkosten alle anderen Kostenelemente ausgeblendet werden. Betriebswirtschaftlich und wissenschaftlich ist dies jedoch unzulässig.“ (Preuss-Lausitz, 1998)

Das Mehr-Kostenargument kommt letztlich nur zum tragen, wenn bei Entwicklung der Integration kein Ressourcentransfer vorgenommen wird. Eine derartige Verdoppelung der Systeme kann derzeit in Österreich beobachtet werden. Die Sonderschulen kämpfen relativ erfolgreich im Sinne der Umsetzung von Standesinteressen um jedes behinderte Kind, die Regelschulen versuchen über Neuetikettierung von Kindern mit geringen Schwierigkeiten ihre SchülerInnenrelationen zu verbessern (um Klassenteilungen zu verhindern), sodass in den letzten Jahren sich der Prozentsatz der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich erhöht hat. Diese Systemverdoppelung ist natürlich die teuerste Lösung, ökonomisch, pädagogisch und sozial. Niemand soll angesichts dieser Beispiele erhöhte Kosten durch Integration beklagen, sie sind Auswirkungen von standespolitischen Verteilungskämpfen und bildungspolitischem Kleinmut.

Sündenbock

Eine allgemeine Dimension muss noch dringend beachtet werden. Über den gesamten Zeitraum der überschaubaren menschlichen Geschichte sich zeigen lässt, dass große gesellschaftliche Krisen, wie Kriege, ökonomische Zusammenbrüche, Krankheitsepidemien, wie z.B. die Schwarze Pest, oder Naturkatastrophen immer wieder über die Verfolgung von zu „Sündenböcken“ gemachten Juden, Fremden, „Hexen“, Missgebildeten usw. abgehandelt wurden. Rene Girard geht davon aus, dass es ein historisches, kulturübergreifendes Schema kollektiver Gewalt im Sinne einer Sündenbock-Bildung gibt. Dies ist nicht als Notwendigkeit, aber als anthropologisch festgelegte Möglichkeit menschlichen kollektiven Handelns zu sehen.

Zitat: *„... jene Krisen, die Auslöser breiter kollektiver Verfolgung sind, werden von den Betroffenen stets mehr oder weniger gleich erlebt. Als stärkster Eindruck bleibt in jedem Fall das Gefühl eines radikalen Verlustes des eigentlich Sozialen zurück, der Untergang der die kulturelle Ordnung definierenden Regeln und Differenzen.“* (Girard, 1992, S. 23-24) *„Es gibt also allgemeingültige Merkmale der Opferselektion ... Neben kulturellen und religiösen gibt es auch rein physische Kriterien. Krankheit, geistige Umnachtung, genetische Mißbildungen, Folgen von Unglücksfällen und körperliche Behinderungen ganz allgemein sind dazu angetan, die Verfolger anzuziehen ... Das Wort 'abnormal' selbst hat, wie der Ausdruck Pest im Mittelalter, etwas von einem Tabu an sich; es ist zugleich edel und verflucht - 'sacer' in jedem möglichen Wortsinn“* (ebd. S. 31)

Natürlich leben wir derzeit in unserem lokalen Raum nicht mit einer großen gesellschaftlichen Krise sind aber dennoch mit dem Phänomen konfrontiert, dass allenthalben das Soziale unter Druck gerät und kulturelle Tendenzen der Entdifferenzierung zu beobachten sind. Die Vereinfacher sind auf vielen Ebenen beobachtbar, die die Welt in Gut und Böse teilen, die „die Fremden“ für Kulturverfall verantwortlich machen, die Kopftücher (aber nicht das Kreuz) zu Staatsproblemen erklären, die Sozialschmarotzer für die Krise des Sozialstaates verantwortlich machen, die den „Osten“ (wer auch immer damit gemeint ist) als Bedrohung für die nationale Ökonomie und Identität sehen.

Integration – und da ist schulische Integration ein wichtiger Teil - ist in so einem Zusammenhang als kleinräumiger Erfahrungsraum des Sozialen und Differenzierenden unverzichtbar. Sie arbeitet im Kleinen als unsichtbare politische Hausarbeit gegen die großen Entdifferenzierungen. Und auch dieses Kleine und oft Unsichtbare kann unter Umständen Großes bewirken. Spätestens seit dem Mauerfall in Deutschland wissen wir alle, dass auch Geschichte nicht linear abläuft, sondern in Brüchen. Und niemand kann vorhersagen, wohin sich die Kippeffekte bewegen. Wir sollten jedenfalls für die Ausweitung der globalen Integration lokal gewappnet sein. Zumindest sehe ich keine Alternative dazu. Mut und Hoffnung brauchen wir jetzt und werden wir in Zukunft benötigen.

Integration stellt sich jedenfalls dem Sündenbock-Problem über die Ermöglichung von OFFENEN individuellen Aushandlungsprozessen.

Allerdings: Ein einfaches sich kennen lernen/ begegnen reicht nicht, hier können die Abwehrhaltungen und Aussonderungstendenzen noch verstärkt werden. Es ist anzunehmen, dass nur gemeinsames Handeln in der Lage ist, Ängste abzubauen zu helfen. Das Besondere, das Andere kann zum Spiegelbild des Eigenen werden. Dazu ein Beispiel aus dem Elementarbereich:

„Über das hinaus, was Behinderung als eine neue Erfahrung bei Kindern (re)aktivieren kann, können Besonderheiten (behinderter) Kinder zum Spiegelbild eigener Anteile werden:

Ein Kind in relativer Unselbständigkeit kann von einem anderen Kind als die Repräsentation seiner eigenen Versorgungs- und Zuwendungsbedürftigkeit gesehen werden. Vielfach ist dies der Inhalt von "Baby"-Spielen mit einem behinderten Kind der das andere Kind als "Mutter" seine Versorgungsbedürfnisse in der Umkehrung auslebt. Zwar besteht in diesen Spielen sowohl die Gefahr, daß das Kind in der Mutterrolle Momente der Selbständigkeit des behinderten Kindes unterdrückt, als auch sich in seiner eigenen Versorgungsbedürftigkeit umso fester etabliert. Andererseits können solche Spiele jedoch auch die Chance bieten, daß zum einen das gepflegte Kind sich gegen einen Angriff auf seine Eigenständigkeit wehren lernt, zum anderen kann das versorgende Kind darin die eigene Bedürftigkeit in befriedigender Weise ausleben und verarbeiten, vielleicht darüber offener für andere Weisen der Zuwendung werden.“ (Klein u.a. 1987)

Die Erkenntnis, dass Andere zum Spiegelbild des Eigenen werden ist eine der wirksamsten Schutzmechanismen gegen die Errichtung von Feindbildern und Entmenschlichung von behinderten Menschen, wie wir sie z.B. aus der neuen Euthanasiedebatte kennen. Die frühe Erkenntnis des Eigenen im Fremden ist Schutz gegenüber einem Mechanismus, den Berghold in einer allgemeinen Analyse über Fremdheit und Feindbilder beschreibt.

Er geht davon aus, dass Fremde

„ - einerseits als Menschen wahrgenommen werden, denen man im Prinzip ihre Menschlichkeit abspricht und die daher im Grunde aus der menschlichen Gesellschaft auszuschließen wären - die aber andererseits auch – als solche aus der menschlichen Gesellschaft auszuschließenden Menschen – für den eigenen Gefühlshaushalt unbedingt benötigt werden - wobei aber Gerade dieser Umstand nicht bewusst eingestanden werden kann.“ (Berghold, S. 122)

Integration/Inklusion ist in diesem Sinne die einzige Möglichkeit Entmenschlichung entgegen zu arbeiten.

Zusammenfassende Thesen:

Auf Integration und Inklusion kann nicht verzichtet werden da

- sie fachlich im Vergleich zum Potential des Sonderschulsystems geboten sind
- sie eine Fundierungen in theoretischen Grundlagen für Entwicklung und Bildung haben
- sie nach internationalen Tendenzen eindeutig forciert werden sollten
- sie kurz- und langfristig von den Kosten her die rationellste bildungspolitische Variante sind
- sie die Chance in sich bergen, das Fremde in uns zu erkennen und damit Behinderten- und Fremdenfeindlichkeit vorzubeugen.

Literatur:

Berghold, J. (2002): Feindbilder und Verständigung. Grundfragen einer politischen Psychologie. Opladen: Leske+Budrich

Bews, S. (2000): Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen – Probleme - Analysen. Innsbruck: Studienverlag

Bidok: Themenbereich Schule. Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/q?subject=1;subject_id=2 (27.9.2007)

Eberwein, H. & Knauer, S (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Forster, R. (1982): Wie man lernbehindert wird. Zur Aussonderung "dummer" Schüler. in: R. Forster & V. Schönwiese, Volker (Hrsg.): Behindertenalltag - wie man behindert wird: Wien: Jugend und Volk, S. 153 - 170 Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/forster-lernbehindert.html> (27.9.2007)

Freymann, T.v. (2002): Was folgt aus PISA?. Gymnasium in Niedersachsen. 2/02. Im Internet: <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa05.htm> (27.9.2007)

Fuchs, P. (1999): „Krüppel“ zwischen Emanzipation und Selbstaufgabe am Beispiel der Entstehung und Entwicklung des Selbsthilfebundes der Körperbehinderten (1919-1945) und der Biographie Hilde Wulffs (1898-1972). Technische Universität Berlin: Dissertation

Fuchs, P. (2001): „Körperbehinderte“ zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung. Neuwied: Luchterhand

Fuchs, P. (2003): Hilde Wulff (1898-1972): Leben im Paradies der Geradheit. Münster: LIT Verlag

Girard, R. (1992): Ausstoßung und Verfolgung. Eine historische Theorie des Sündenbocks. Frankfurt: Fischer

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> (27.9.2007)

Huschke-Rhein, R. (1994): Entwicklung als Aufgabe ökosystemischer Selbststeuerung. In: H.v.Lüpke & R. Voß, (Hg.): Entwicklung im Netzwerk: Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 22 – 40. Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/huschke-netzwerk_entwicklung.html (27.9.2007)

Klein, G.; Kreie, G.; Reiser, H. & Kron, M (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/klein-prozesse.html> (Stand: 27.9.2007)

Maturana, H. & Varela F. (1990): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: 1990

Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag

Preuss-Lausitz, U. (1998): Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtung. Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/preuss_lausitz-weissbuch_oekonomie.html (27.9.2007)

Schöler, J. (1989): Herausforderung: Kleine bunte Wedel. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-wedel.html> (27.9.2007)

Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder - Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: BMUK - Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (27.9.2007)

Werning, R. u.a. (2002): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München: Oldenbourg

Wieser, I. (1989): Schule ohne Aussonderung. <http://bidok.uibk.ac.at/library/wieser-fleck.html#id2880984> (27.9.2007)

Wilhelm, M., Binting, G. & Eichelberger, H. (2002): Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, inklusive Schule gestalten. Ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und -weiterbildung. Innsbruck: Studien Verlag

Wimmer, H. (1982): Die Berufseingliederung lernbehinderter Sonderschüler oder: Wie man Hilfsarbeiter wird. In: R. Forster, Rudolf & V. Schönwiese, Volker (Hrsg.): Behindertenalltag - wie man behindert wird. Wien: Jugend und Volk. 187 – 200. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wimmer-hilfsarbeiter.html> (27.9.2007)