


Sind Behinderte Menschen?

Die Abhängigkeit der Teilhabechancen Behinderter von ihrer Kategorisierung als menschliche Wesen

Der Titel „Sind Behinderte Menschen?“ ist provokant; ja, er erscheint unerhört. Ist das Menschsein von Behinderten nicht in einem solchen Maße eine ethische Selbstverständlichkeit, dass es sich von vorneherein verbietet, diese Frage überhaupt zu stellen? Um allem aufkommenden Unmut zuvorzukommen, sei ohne Verzug die Fragestellung des Traktats präzisiert. Es geht nicht um die philosophische Frage, ob Behinderte Menschen sind; diese Frage soll vorneweg ohne alle Umschweife und mit voller Überzeugung positiv beschieden werden. Die Fragestellung lautet vielmehr: Wurden Menschen mit Behinderungen in der Geschichte der Menschheit immer als vollwertige Menschen wahrgenommen und angesehen? Oder gab es Zeiten, in denen Menschen mit Behinderungen nicht als Menschen in Vollsinn betrachtet wurden, sondern als Menschen zweiter oder dritter Klasse eingestuft oder auch gar nicht der Spezies Mensch zugerechnet wurden? Die Anerkennung des Menschseins von Behinderten ist leider keine Selbstverständlichkeit. An dieser Stelle mag der knappe Hinweis genügen, dass Behinderte getötet wurden und immer noch werden, und zwar mit legaler Billigung und der gesellschaftlichen Zusicherung, dass die Tötung keine strafrechtlichen Konsequenzen oder sonst wie negative Sanktionen zur Folge haben wird.

Das Traktat dreht sich also um das große Thema "Das Menschenbild für die Heilpädagogik" (Haeberlin 1999) wie auch für Pädagogik und Gesellschaft. Unter Verknüpfung real- und theoriegeschichtlicher Entwicklungslinien soll aufgezeigt werden, dass die „Bilder“ über Behinderte in der Menschheitsgeschichte weit von einem ethischen Humanismus und von menschenrechtlichen Ansprüchen entfernt waren und immer wieder sind. Das folgende Stufenmodell von Menschenbildern und Teilhabechancen geht davon aus, dass das Zugeständnis des Menschseins nicht in einem dichotomen Modus („ja“ oder „nein“) gegeben wird, sondern in aller Regel sich mehrfacher Abstufungen von „voll und ganz“ bis hin zu „gar nicht“ bedient. Die Kategorisierung von Menschen mit Behinderungen wird also in klassifikatorischen Graden oder Stufen vorgenommen. Die klassifizierenden Einstufungen des Stufenmodells sollen nicht alleine einen Erkenntnisgewinn über differente Menschenbilder vermitteln, sondern zugleich die erheblichen Konsequenzen aufzeigen, die sich aus den Menschenbildern für Teilhabechancen und -grenzen ergeben.

1. Teilhabemodus „Extinktion“

	Kategorisierung ↓	„Behinderte sind <i>keine</i> Menschen“
	Menschenbild ↓	„lebensunwertes Leben“
	Teilhabe­modus	Extinktion

Welche Lebewesen Menschen sind und so bezeichnet werden können, hat die Menschheit zu allen Zeiten und in allen Kulturen beschäftigt. Zu den ältesten und geschichtsträchtigen

Antworten auf die Frage nach dem wahren Menschsein gehört die schlichte dualistische Trennung von Menschen und Nicht-Menschen. Bei diesem Kategorisierungsmodus wird das Menschsein Behinderter rundherum geleugnet: Behinderte sind keine Menschen! Die Griechen und Römer pflegten das Ideal der Kalokagathia, das das Duett „Schönheit und Gutheit“ zum normativen Maßstab erhob. „Mens sana in corpore sano“ (Eine gesunder Geist in einem gesunden Körper). Es war unvorstellbar, dass in einem hinfälligen, gebrechlichen, missgestalteten Körper ein schöner Geist und eine vernunftbegabte Person beheimatet sein könnten. Überdeutlich wird dann dieses Bild von Behinderten als nichtmenschlichen Wesen ohne Personalität in einer plakativen Formulierung von Martin Luther, der – nach unsicherer Quellenlage – in einer Tischrede von einer „massa carnis“, einer bloßen Fleischmasse gesprochen haben soll.

Die totale Dehumanisierung von Behinderten ist aber keineswegs nur eine Sache der Antike oder des finsternen Mittelalters, sondern wirkt bis in die Neuzeit und aktuelle Gegenwart fort. Zu den prominentesten Stimmen einer nonhumanen Klassifikation zählt der australische Philosoph Peter Singer, der die Personalität schwerstbehinderter Säuglinge rundherum bestreitet und diese auf der gleichen Qualitätsstufe wie Schweine und Affen ansiedelt. Die Kategorisierung von Behinderten als Nicht-Menschen hat ihren todbringenden Ausdruck dann gefunden in dem nationalsozialistischen Menschenbild vom „lebensunwerten Leben“. Diese Vorstellung vom Unwert allen behinderten Lebens wird heutigen Tags in offener Form kaum noch artikuliert; in sehr sublimier Weise ist sie indes in vielen öffentlichen Diskursen um Eugenik, pränatale Kontrollen, Präimplantationsdiagnostik oder Abtreibung unverändert präsent. Während etwa die Abtreibungsfrist im Regelfall maximal 14 Wochen beträgt, verlängert sich die Frist bei Behinderungen bis zu sechs Monaten.

Wenn ein Leben als nicht menschlich und nicht lebenswert eingestuft wird, dann ist die logische Konsequenz „die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ - so der Titel einer Schrift von Binding und Hoche, die als Wegbereiter der nationalsozialistischen Ausrottung behinderten Lebens durch Eugenik und Euthanasie gelten. In der Antike haben etwa Platon, Aristoteles und Seneca die Kindereuthanasie unumwunden befürwortet. Bei Seneca heißt es: „Missgeburten löschen wir aus, Kinder auch; wenn sie schwächer sind und missgestaltet geboren sind, ertränken wir sie“ (zit. nach Bleidick 1995, 303). „Die Tötung und Aussetzung von Missgestalteten und Behinderten wurde über das gesamte Mittelalter hinweg stillschweigend geduldet“ (Bleidick 1995, 305). Im Nationalsozialismus sind in der kurzen Zeit von 1939 bis 1941 über 70.000 Schwachsinnige und Geistesschwache ermordet worden. In der aufgeklärten Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland werden heutigen Tags etwa 90 % aller Kinder, bei denen vorgeburtlich eine Behinderung diagnostiziert wurde, abgetrieben.

Diese wenigen Hinweise belegen den zirkelhaften logischen Zusammenhang zwischen der Kategorisierung Behinderter als Nicht-Menschen, dem daraus folgenden Menschenbild vom „lebensunwertem Leben“ und schließlich der konsequenten Verweigerung jeder Teilhabe, in diesem Fall der existenziellen Teilhabe am Dasein überhaupt. Die Kategorie Behinderung war tödlich, und kann es auch heute noch sein.

2. Teilhabemodus „Exklusion“

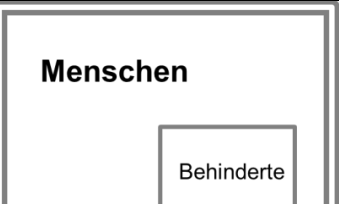
Menschen	Kategorisierung g ↓	„Behinderte sind <i>unbrauchbare</i> Menschen“
-----------------	---------------------------	---

	Menschenbild ↓	„Ballastexistenzen“
	Teilhabemodus	Exklusion

Die zweite Stufe der Skala ist durch eine kleine, aber dennoch hochbedeutsame Veränderung in der Wahrnehmung von Behinderungen markiert: Behinderte werden nun als Menschen kategorisiert! Das ist ein bedeutsamer qualitativer Sprung, weil mit dieser aufwertenden Kategorisierung das Recht auf Leben einhergeht. Das ist unschätzbar viel, ansonsten bleibt aber eigentlich alles beim Alten. Behinderte gelten als gebrechlich, hilflos, völlig nutzlos, unbrauchbar. Sie sind nicht in der Lage, ein selbstständiges Leben zu führen und in vielen Lebenslagen auf Hilfe angewiesen. Jegliche Autonomie wird ihnen abgesprochen. Aus dem lebensunwerten Leben ist nun ein unbrauchbares Leben geworden. Auf dieser Stufe gelten Behinderte als Menschen, die nicht nur sich selbst nicht helfen können, sondern mehr noch, sie fallen anderen zur Last. Es ist das Menschenbild von „Ballastexistenzen“ (Binding/Hoche 1922). Ballastexistenzen sind zu nichts nützlich und werden von allen Lebensbereichen ausgeschlossen, von Arbeit, Bildung, Recht, Freizeit, Sexualität, Öffentlichkeit. Der generelle Ausschluss Behinderter von jeglicher Bildung wird mit ihrer Bildungsunfähigkeit legitimiert. Heute wird der höchst seltene Ausschluss von Bildung hinter dem bürokratischen Schleier ‚von der Schulpflicht befreit‘ versteckt und als ein Akt liberaler Großzügigkeit ausgegeben.

Das Teilhabekonzept Exklusion ist auch heute noch weit verbreitet. Im Bildungsbereich besuchen heute weltweit etwa 90 % aller behinderten Kinder und Jugendlichen keine Schule; gar keine Schule, auch keine Sonderschule. Dieser Skandal war für die Vereinten Nationen ein zentrales Motiv für die Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention (BRK 2009), die ausnahmslos allen Behinderten ein Recht auf Bildung zuerkennt. Aber auch in entwickelten Gesellschaften kommt das Teilhabekonzept Exklusion in vielfältigen Lebenslagen zum Tragen. "Der technisch-industrielle Aufschwung trennt ab 1800 in den westlichen Staaten die Gesellschaft in zwei Teile: die wirtschaftlich brauchbaren, produktiven Menschen auf der einen Seite, die zahlen, und die sozial Unbrauchbaren, die der übrigen Gesellschaft zur Last fallen und mit durchgezogen werden müssen auf der anderen Seite: Alte, Kranke, Behinderte und in gewissem Maße auch Kinder" (Bleidick 1995, 312). Der gesetzlichen Verpflichtung zur Beschäftigung von Schwerbehinderten entziehen sich Betriebe und Wirtschaftsunternehmen in legalisierter Weise durch die Zahlung einer Ausgleichsabgabe, weil sie sich keine sinnvolle und nutzbringende Beschäftigung für Behinderte vorstellen können oder wollen. Auf der Teilhabestufe Exklusion leben Behinderte im Teilhabemodus Unbrauchbarkeit, nicht selten als geduldete Last, im besten Fall als Objekt von Almosen und christlicher Nächstenliebe.

3. Teilhabemodus „Separation“

	Kategorisierung g ↓	„Behinderte sind defizitäre Menschen“
	Menschenbild ↓	„Mängelwesen“

	Teilhabemodus	Separation
--	---------------	------------

Sobald Behinderte Brauchbarkeit demonstrieren können, stoßen sie das Tor zu einer qualitativ neuen Stufe auf der Teilhabeskala weiter auf. Als Ballastexistenzen galten sie als bloße Almosenempfänger, die Kosten verursachen, das Sozialsystem in Anspruch nehmen und im privaten Umgang als Last empfunden werden. Mit ihrer Brauchbarkeit werden Behinderte wirtschaftlich interessant. Es keimt die Hoffnung auf, dass Behinderte künftig weniger immense Kosten verursachen, und dass diese aufwändige Fürsorge sich auch auszahlt und „lohnt“. Rentabilität wird – neben anderen – zu einem Maßstab menschlicher Güte. Ökonomische Verwertbarkeit und gesellschaftliche Brauchbarkeit sind indes nicht a priori gegeben, sondern sie müssen vermittelt und angeeignet werden – durch Bildung und Ausbildung. Während mit dem Teilhabekonzept Exklusion erstmals das Recht auf Leben auch für Behinderte Wirklichkeit wird, beschert das Teilhabekonzept Separation nun den Behinderten das Recht auf Bildung. Auch Behinderte gelten als bildungsfähig, Behinderte besuchen Schulen – eine historische Sensation. Erst im Zuge der Aufklärung wurde ab dem 18. Jahrhundert die Bildungsfähigkeit Behinderter nach und nach entdeckt und entwickelt.

Dieser große historische Fortschritt vollzog sich freiwillig niemals mittendrin im gesellschaftlichen Zusammenhang, sondern in Enklaven, Nischen und Reservaten der Gesellschaft: in Klöstern, unter der Obhut von kirchlichen, pädagogischen oder medizinischen Pionieren und schließlich zaghaft zuerst in privaten, dann auch öffentlichen Schulen. Das Teilhabekonzept Separation schließt allerdings eine gemeinsame Bildung von behinderten und nicht behinderten Kindern kategorisch aus; diese gilt als suboptimal, wenn nicht gar als unmöglich, in jedem Fall aber als nicht erstrebenswert. Separation findet immer abseits des Mainstreams statt.

Das Separationskonzept wird getragen und fundiert durch ein defizitäres Menschenbild. Die Lehrbücher der Separation enthalten endlos lange Listen von Mängeln, Schwächen, Fehlern, Unvollkommenheiten, Ausfällen, Fehl- und Unterentwicklungen. Das Nicht-Können dominiert. Der klassifizierenden Einordnung als Mängelwesen folgt die deklassierende Verknüpfung mit „Minderwertigkeit“ auf dem Fuße. Behinderte gelten als „Minusvarianten“ des Menschseins (Dederich 2001, 105).

Mängel, Defekte und Defizite genießen verständlicherweise wenig Wertschätzung. Den stärksten diskriminierenden Ausdruck der Abwertung als Mängelwesen stellen Eugenik und Sterilisation da. Das Separationskonzept wird untergründig von einer panischen Angst vor einer Ausbreitung von Schwächen und Behinderungen durch Fortpflanzung umgetrieben. Vom Sozialdarwinismus über das nationalsozialistische Sterilisationsprogramm bis hin zu fragwürdigen Gesetzesentwürfen und Forschungsprogrammen der europäischen Union reicht die Liste derjenigen, die Sterilisation und Eugenik offen befürworten. Bei Binding und Hoche heißt es:

„Es ist eine peinliche Vorstellung, dass ganze Generationen von Pflegern neben diesen leeren Menschenhülsen dahin altern, von denen nicht wenige 70 Jahre und älter werden. Die Frage, ob der für diese Kategorien von Ballastexistenzen notwendige Aufwand nach allen Richtungen hin gerechtfertigt sei, war in verflochtenen Zeiten des Wohlstands nicht dringend; jetzt ist es anders geworden, und wir müssen uns ernstlich mit ihr beschäftigen ... Der Erfüllung dieser Aufgaben stets das moderne Bestreben

entgegen, möglichst auch die Schwächlinge aller Sorten zu erhalten, alle, auch den zwar nicht geistig Toten, aber doch ihrer Organisation nach minderwertigen Elementen Pflege und Schutz angedeihen zu lassen – Bemühungen, die dadurch ihre besondere Tragweite erhalten, das ist bisher nicht möglich gewesen, auch im Ernste nicht versucht worden ist, diese Defektmenschen von der Fortpflanzung auszuschließen“ (1922,55).

Separation als Teilhabemodus hat in Deutschland und vielen anderen Ländern das gesamte 20. Jahrhundert beherrscht und ist auch am Anfang des 21. Jahrhunderts realpolitisch das absolut vorherrschende Konzept. In der wissenschaftlichen Theoriebildung dürfte die unangefochtene Geltung des Konzepts, abgesehen von konservativen Trutzburgen, weitgehend überwunden sein. Im gesellschaftlichen und pädagogischen Alltag kommt dem Separationsgedanken allerdings unverändert eine nachhaltige Wirkmächtigkeit zu.

Was erscheint an Separation so überzeugend und attraktiv? Es sind im Wesentlichen drei Argumente, mit denen Separation als ein begründbares und wünschenswertes Konzept dargestellt und kommuniziert werden kann: Entlastung, Expertise, Schonraum.

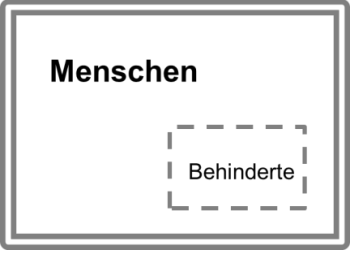
Entlastung: Warum geben eigentlich allgemeine Schulen ihre Schüler freiwillig ab und überlassen sie widerstandslos den Sonderschulen? Die Sonderschulen haben die allgemeinen Schulen für die Überantwortung der behinderten Kinder mit dem einschmeichelnden Argument gewinnen können, dass durch die Aussonderung der Schwachen nicht nur die Arbeit der Lehrer erleichtert werde, sondern zugleich auch die anderen Kinder nicht mehr durch den hemmenden Einfluss der schwachen Kinder in ihren Lernfortschritten gebremst würden. Heinrich Stötzner, der sog. Vater der Hilfsschule, schrieb 1864: „Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur“ (Stötzner 1963, 8). Allen empirischen Evidenzen zum Trotz hängt diese Bremser-Ideologie aller Pädagogik von heterogenen Lerngruppen wie ein Mühlstein um den Hals. Die „Homodoxie“ (Wocken 2010), der unerschütterliche Glaube an die segensreichen Wirkungen homogener Lerngruppen, ist das unhinterfragte ideologische Glaubensbekenntnis des gegliederten Schulwesens.

Expertise: Die besonderen Bedarfe behinderter Kinder erfordern besondere Kompetenzen der Pädagogen sowie exzeptionelle pädagogische Settings, die nur von speziellen Sonderschulen und von ausgebildeten Spezialisten bereitgestellt werden könnten. Die magischen Formeln lauten etwa „Fachlichkeit“, „optimale Förderung“ und „Therapie“. Der Deutsche Lehrerverband nimmt die Expertise der Sonderpädagogik zum Anlass für eine Laudatio der Profession wie auch separierender Schulstrukturen: „Das differenzierte deutsche Förderschulwesen mit seinem hochprofessionellen Lehrpersonal hat sich bewährt“ (Kraus 2014). Man darf wohl argwöhnen, dass dieses ungewöhnliche Lob aus dem Munde von Gymnasial- und Realschullehrern nicht ganz uneigennützig ist.

Schonraum: Behinderte Kinder sind den Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen. Um sie vor deklassierenden Niederlagen, demotivierenden Misserfolgen und sozialen Beschämungen zu bewahren, ist es ratsam, sie aus dem Leistungswettbewerb herauszunehmen und in die Obhut eines heilsamen Schonraums zu geben, wo sie wieder aufblühen und zu ihren Möglichkeiten finden können (Schumann 2007). Für wen ist eigentlich Separation eine Schonung, für die verschonten Regelschüler oder für die umhегten Sonderschüler?

Der Dreiklang dieser Argumente legt nahe, dass von Separation letztlich alle profitieren, die entlasteten Regelschullehrer ebenso wie auch die überforderten Mitschüler, ferner gleichermaßen die entsorgten Regelschulen und die versorgten Sonderschulen. In den aktuellen Inklusionsdiskursen werden diese klassischen Argumentationsfiguren in vielfachen Variationen immer wieder vorgebracht: „Starke und begabte Kinder müssen unter der Inklusion leiden und sind die Opfer der Reform!“ „Die Behinderten senken das allgemeine Leistungsniveau!“ (Entlastung). „Dafür sind wir nicht ausgebildet! Das gehört **in** die Zuständigkeit von Spezialisten!“ (Expertise). „Sonderschulen sind ein heilpädagogisches Refugium und dienen dem Kindeswohl!“ (Schonraum).

4. Teilhabemodus „Integration“

	Kategorisierung ↓	„Behinderte sind <i>andere</i> Menschen“
	Menschenbild ↓	„Andersartigkeit“
	Teilhabemodus	Integration

Das Menschenbild der Integration markiert wiederum eine qualitativ neue und höherwertige Stufe in dem hierarchisch gestuften Teilhabemodell. Es soll deutlich gemacht werden an den Anfängen der sog. Integrationsbewegung, die bekanntlich nicht von Politikern, Schulverwaltungen, Behörden oder von der Wissenschaft ihren Ausgang nahm, sondern von engagierten Eltern. Eine Erinnerung an den historischen Beginn der Integration in den Keimzellen von Elterninitiativen mag „die neue Sicht der Dinge“ (Koerner 1987a) verdeutlichen. Die Eltern behinderter Kinder waren es leid, bei Kinderärzten, Kindergärtnerinnen und Therapeuten immer wieder aufs Neue die Defizite ihrer behinderten Kinder in detaillierter Breite darlegen zu müssen (Koerner 1987b). Die inquisitorischen Anamnesen vermittelten ihnen das Gefühl, sie seien Eltern von kaputten, missratenen und zurückgebliebenen Kindern, die man so einfach nicht lieben könne. Der durchgängige und unhinterfragte defektologische Tunnelblick auf ihre Kinder veranlasste die Eltern zu einer Gegenreaktion, sie entwickelten eine neue Sprache. Sie duldeten nicht mehr die ontologisierende Rede von ‚behinderten Kindern‘, sondern sprachen fortan von ‚Kindern mit Behinderungen‘ (Wocken 1987, 138). Eine feinsinnige Unterscheidung, die mittlerweile zu einer guten Gewohnheit im öffentlichen wie wissenschaftlichen Sprachgebrauch geworden ist.


Der Begriff ‚Kinder mit Behinderung‘ will sagen, dass auch ‚behinderte Kinder‘ zuerst und vor allem Kinder sind, und erst in zweiter Hinsicht sich von anderen Kindern durch eine Behinderung unterscheiden. „Die ‚neuen Mütter‘ sehen die Behinderung ihres Kindes nicht mehr als ausschließlichen Dreh- und Angelpunkt seiner und ihrer Existenz an. Für die neuen Mütter ist ihr behindertes Kind zuallererst ein KIND, und dann erst – behindert“ (Roebke 1986, 11). Der Begriff „Kinder mit Behinderung“ stellt also die grundsätzliche Gleichheit aller Kinder in den Vordergrund; die unterscheidenden Merkmale zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen werden nicht geleugnet, aber in ihrem Stellenwert deutlich relativiert. Die Gleichheit ist prioritär vor aller Unterschiedlichkeit. Diese neue Sicht auf Kinder mit Behinderungen ist später in der wissenschaftlichen Diskussion als der Wechsel vom Defizitmodell zum Differenzmodell beschrieben und gelegentlich gar als ein „Paradigmenwechsel“ gefeiert worden.

Der Teilhabemodus Integration fußt also auf einem neuen Menschenbild. Kinder mit Behinderungen werden nicht mehr als „besonders“, sondern als „anders“ wahrgenommen. Genauer müsste es heißen: Sie werden als „anders“ und zugleich als „verschieden“ kategorisiert. Die italienische Integrationsbewegung hat diese Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit auf den Punkt gebracht und in der Losung „tutti uguali, tutti diversi“ (alle sind gleich, alle sind verschieden) verdichtet (Prengel 1987).

Bei aller Würdigung des Integrationskonzepts, der „paradigmatische“ Wechsel der Menschenbilder blieb auf halber Strecke stehen. In den „Integrationsklassen“ wurden die „behinderten“ Kinder weiterhin wie bisher diagnostiziert und als „behindert“ etikettiert. Der „Integrationspädagogik“ lag also eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002) zugrunde. „In der gleichen und gemeinsamen Schule gibt es unter einem gemeinsamen Dach zwei deutlich unterscheidbare Schülergruppen, die ‚nichtbehinderten‘ und die ‚behinderten‘ Kinder“ (Wocken 2014, 72). Und über aller Integration schwebte unverändert das Diktum der Normalität, das den behinderten Schülern weiterhin abforderte, ihre „Integrationsfähigkeit“ unter Beweis zu stellen.

Über die Unterschiede zwischen Integration und ihrem Nachfolger Inklusion gäbe es mehr zu erzählen, als hier möglich und notwendig ist. Eine Differenz sollte nicht unerwähnt bleiben. Als Integration die öffentliche Bühne betrat, hat kaum jemand laut Hurra geschrien und die Fahnen gehisst. Politik und Öffentlichkeit, Behörden und Verwaltung, Schulen und Wissenschaft hielten sich bedeckt; sie haben nicht tolerant, sondern aversiv und obstruktiv reagiert. Noch wichtiger: Gerichte und Rechtsprechung standen als Bündnispartner nicht zur Verfügung. Integrationsprojekte waren eine Angelegenheit für Freiwillige, Pioniere, Außenseiter und „Spinner“. Schließlich war Integration keine Pflicht, der irgendjemand genügen musste. Sie war „nicht eine Bringschuld einer demokratischen Schule, sie konnte nicht eingefordert oder gar rechtlich eingeklagt werden. Integration war nicht mehr als eine Bitte, eine Empfehlung, ein Appell“ (Wocken 2014, 73). Integration war ein Gnadenakt, der in vielen zermürbenden Kämpfen mit denen, die das Sagen hatten, errungen oder auch mit demütigenden Auflagen erbettelt werden musste. Bis zur Verabschiedung der BRK im Jahre 2006 war dies ein mühseliger, ermüdender, frustrierender und gelegentlich auch tränenreicher „dreißigjähriger Krieg“, den die heutige Bildungspolitik und die Inklusionsdebatte nicht mehr erinnern (Schnell 2003). Gelegentlich wird gar geschichtsvergessen der Eindruck erweckt, als habe es Zeiten einer unerbittlichen „Sonderschulpflicht“ und erniedrigenden Bettelei um ein bisschen Integration niemals gegeben und als sei die Behindertenpolitik hierzulande immer schon „integrationsfreundlich“ gewesen.

5. Teilhabemodus „Inklusion“

	Kategorisierung ↓	„Behinderte sind <i>normalverschiedene</i> Menschen“
	Menschenbild ↓	Egalitäre Differenz
	Teilhabemodus	Inklusion

Mit dem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (BRK 2009) der Vereinten Nationen aus dem Jahre 2006 bricht für behinderte Menschen ein neuer Tag an. Nach Jahrhunderten der Dehumanisierung, Diskriminierung und Entrechtung, der Tötung, der Geringschätzung, der Vernachlässigung, der Entwürdigung, der Ausschlusses und der Ausgrenzung wird nun das Menschsein von Menschen mit Behinderungen durch ein völkerrechtliches Dokument förmlich anerkannt. Es ist ein historischer Triumph für die Menschen mit Behinderungen, und es ist ein historischer Triumph für die Menschenrechtsentwicklung (Bielefeldt 2009; Wocken 2013). Menschen mit Behinderungen

sind fortan nicht mehr Menschen zweiter Klasse, rechtlose Wesen ohne Anspruch auf Würde, Gleichberechtigung und Gemeinsamkeit. Menschen mit Behinderungen haben nun Rechte, die gleichen Rechte wie alle anderen Menschen auch: das Recht auf Leben, das Recht auf Bildung, das Recht auf Zugehörigkeit und das Recht auf Selbstbestimmung. Die Behindertenrechtskonvention ist dem Grunde nach ein „Gleichstellungsgesetz“: Menschen mit Behinderungen werden mit anderen Menschen als Träger von Menschenrechten gleichgestellt. Die menschenrechtliche Gleichheit ist zutiefst der philosophische und anthropologische Kern der Behindertenrechtskonvention. Vor allen Überlegungen darüber, was Inklusion bedeutet, ist immer dieser menschenrechtliche Urgrund in den Mittelpunkt zu stellen.

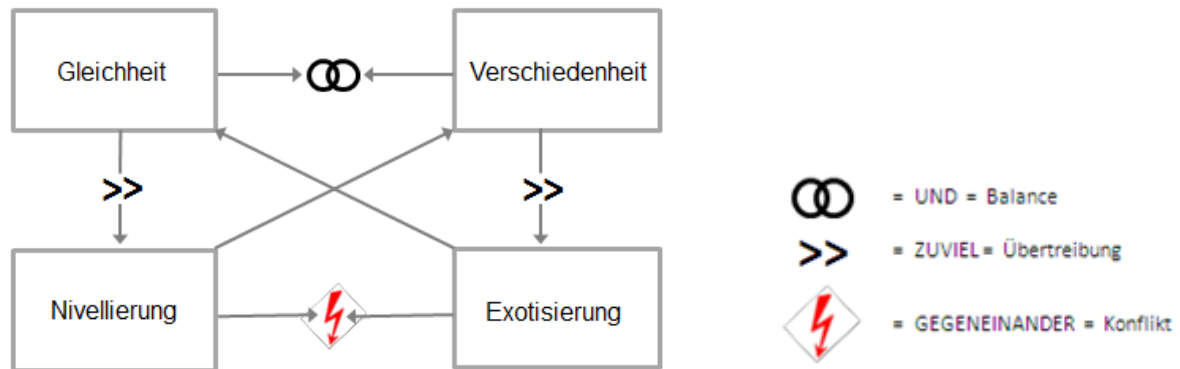


Abb. 1: Inklusive Pädagogik als dialektische Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit

Die menschenrechtliche „Gleichstellung“ von Menschen mit und ohne Behinderungen bedeutet nicht, dass Behinderte nun nur noch als Gleiche leben sollen und dürfen und ihre bisherige Identität als Verschiedene aufgeben müssen. In den bisherigen Teilhabemodi Exklusion, Separation und Integration waren Menschen mit Behinderungen bislang auf ihre Rolle als Verschiedene festgelegt, auf Differenz und Devianz festgenagelt. In dem Maße, in dem Behinderte das Recht auf Anderssein, Einzigsein und Identität in Anspruch nehmen, setzten sie aber zugleich das komplementäre Recht auf Zugehörigkeit, Teilhabe und Integration aufs Spiel. Wer anders und besonders ist, exkludiert sich selbst. In inklusiven Verhältnissen dürfen sie nun beides, Gleichheit und Verschiedenheit, leben. Inklusion ist ein lebendiges Wechselspiel der widersprüchlichen „Gegenseinheit“ Gleichheit und Verschiedenheit, die in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen und in abschließbaren Aushandlungsprozessen in eine ausgewogene Balance gebracht werden wollen (Wocken 2014). Dieses dialektische Verständnis von Inklusion wurde in der „Theorie integrativer Prozesse“ der Frankfurter Schule (Reiser /Klein /Kreie /Kron 1986a und 1986b; Prengel 1995) grundgelegt, von Andreas Hinz (1998) entfaltet und von Annedore Prengel auf die prägnante Formel der „egalitären Differenz“ (Prengel 1995) gebracht. Egalitäre Differenz drückt in kompakter Dichte die dynamische Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Verschiedenheit in inklusiven Situationen und Verhältnissen aus.

Die Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit kann aus den Fugen geraten (Abb. 1). Wird das Streben nach Einzigartigkeit und Verschiedenheit über die Maßen kultiviert, entgleitet es in skurrilen Eigensinn und entartet in Exotismus. Auf der anderen Seite kann ein übermäßiges Verlangen nach Gleichheit und Gemeinsamkeit in Überanpassung, Uniformität

und Nivellierung abdriften. Egalitäre Differenz postuliert, dass auf der einen Seite Anderssein nicht eine Gefahr für Zugehörigkeit und Teilhabe sein darf und auf der anderen Seite die Gewährung von Teilhabe nicht die Preisgabe persönlicher Identität implizieren darf. Im Inklusionsgedicht heißt es: „Inklusion will beides: Verschiedenheit in Gemeinsamkeit“ (Wocken 2014, 10).

Menschenrechtliche Gleichheit ist nicht menschliche Gleichheit. Alle biopsychosozialen Differenzen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen bleiben in der Inklusion vollumfänglich erhalten. Inklusion führt nicht zu einer Heilung, Normalisierung oder Assimilation von Behinderungen. Gleichstellung bedeutet nicht Gleichmachung. Die Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderungen hat nicht die Einebnung von Persönlichkeitsdifferenzen zum Ziel, sondern die Aufhebung illegitimer hierarchischer Verhältnisse zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen. Menschenrechte und Menschenwürde gelten für alle Menschen gleich; ohne jegliche Unterschiede der Begabung, der Behinderung, der Rasse, des Geschlechts, der Ethnie, der Sprache, der Kultur. Kein hochbegabtes Kind ist würdiger als ein geistig behindertes Kind. Kein gesundes Kind hat mehr Rechte als irgendein eingeschränktes Kind. Die menschenrechtliche Gleichstellung von behinderten und nichtbehinderten Kindern impliziert auch, dass aus unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen (Begabung, Fähigkeiten usw.) nicht die Notwendigkeit separierender schulischer Strukturen abgeleitet werden kann. Differenz begründet nicht Separation! Verschiedenheit ist kein Grund für Trennung. Behinderung darf kein Grund sein für Ungleichbehandlung und Diskriminierung, das ist die eindeutige und unmissverständliche Botschaft der Behindertenrechtskonvention. Sie bestimmt mit klaren Worten: Menschen mit Behinderung dürfen „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (BRK, Art. 24, 2), sondern sollen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ (BRK 2009, Art. 24, 2) haben.

Die konservative Inklusionskritik (Ahrbeck 2011) unterstellt, dass Inklusion zwischen Behinderten und Nichtbehinderten keine Unterschiede mehr machen wolle. Da ist von Nivellierung, Begriffsentsorgung, Aufmerksamkeitsentzug oder defect-blindness die Rede. Diese Kritik verwechselt menschenrechtliche Gleichstellung ganz offensichtlich mit alltagspraktischer Gleichschaltung. Ein derart eindimensionales Verständnis ist der Idee der Inklusion fremd. Eine Analogie: Die Gleichstellung von Frau und Mann etwa als eine Leugnung oder Annullierung von Geschlechterdifferenzen misszuverstehen, wäre ebenso absurd wie eine „Gleichschaltung“ und „Gleichmacherei“ von Menschen mit und ohne Behinderungen.

6. Schluss

Das vorgelegte Stufenmodell von unterschiedlichen Teilhabemodi könnte zweierlei Missverständnisse nahelegen, denen vorgebeugt werden soll:

1. Das Stufenmodell ist ausdrücklich nicht als zeitliche Abfolge historischer Etappen zu denken. Alle menschliche Geschichte nimmt selten einen linearen Verlauf „per aspera ad astra“, von rauen Urzuständen hin zu sternengleichen Himmelshöhen. Neuzeit und Moderne kennen wahrlich nicht weniger Barbarei und Unmenschlichkeit als Steinzeit, Antike und Mittelalter. Das Stufenmodell bezeichnet keine historische Abfolge, impliziert aber durchaus eine graduell abgestufte Wertehierarchie.

2. Das Stufenmodell will als ein allgemeines Modell verstanden werden, es gilt unterschiedslos für alle Behinderungsarten und –grade. Es wäre etwa ein grobes Missverständnis, den Teilhabemodus „Exklusion“ schwersten Behinderungen oder den Teilhabemodus „Separation“ nur allfälligen „leichten“ Behinderungen zuzuordnen.

Was bleibt? Das vorgestellte hierarchische Modell von Teilhabemodi vermittelt keineswegs überraschend neue Erkenntnisse, die nicht in manch anderen Abhandlungen und Veröffentlichungen auch schon dargestellt und entfaltet worden sind (Sander 2004; Hinz 2004; Wocken 2011). „Neu“ ist allenthalben der Versuch, die hierarchische Abstufung der Teilhabemodi auch theoretisch fundiert zu begründen. Das entscheidende Kriterium, das die verschiedenen Teilhabemodi qualitativ voneinander trennt und unterscheidet, ist das Maß, in dem Menschen mit Behinderungen eine Gleichheit mit Menschen ohne Behinderung zuerkannt wird. Es kann ein gesetzhafter Zusammenhang zwischen Gleichheit und Teilhabe konstatiert werden: Je mehr behinderte Menschen in ihrem Menschsein als ungleich kategorisiert werden, desto mehr werden sie auch von der Teilhabe ausgeschlossen. Oder umgekehrt: Je mehr behinderte Menschen als Menschen wie du und ich erkannt und anerkannt werden, desto umfänglicher gestalten sich auch ihre Partizipations- und Teilhabechancen. Inklusion kann also ohne eine Anerkennung von Gleichheit nicht gedacht werden! Menschenrechtliche Gleichheit geht aller Inklusion voraus und begründet sie. Inklusion ohne das menschenrechtliche Fundament der Gleichheit wäre Abwertung, Unterwerfung, Paternalismus und „fürsorgliche Belagerung“ (Heinrich Böll) von Menschen mit Behinderungen.

Das Gleichheitspostulat der Inklusion hat es nicht gerade leicht, im Inklusionsdiskurs verstanden und akzeptiert zu werden. Die renommierte Tageszeitung „Frankfurter Allgemeine“ hat sich in der Inklusionsdebatte mittlerweile als das Schlachtschiff der Inklusionskritik und –abwehr etabliert. Diverse Beiträge der FAZ lassen ein hinlängliches Verständnis des menschenrechtlichen Gleichheitsgedankens vermissen. Inklusion wird herablassend als „Paradiesgärtlein“ bespöttelt, mit „Gleichmacherei“ gleichgesetzt und das Postulat der Gleichstellung wird als „egalitäres Anspruchsdenken“ verunglimpft (Geyer 2014)! Dieser platte und polemische Antisozialismus kommt gewiss bei der konservativen Leserschaft gut an, hat aber mit der Idee der Inklusion rundherum nichts gemein. Eine Zeitung, hinter der eigenem Bekunden zufolge immer ein kluger Kopf steckt, sollte auch in der Lage sein, zwischen menschenrechtlicher Gleichheit und sonstigen Gleich- und Ungleichheiten auf vielfältigen anderen Feldern und Dimensionen zu unterscheiden. Ohne einen positiven Begriff von menschenrechtlicher Gleichheit kann die Idee der Inklusion nicht verstanden werden. Schließlich hat die von Nichtbehinderten attestierte und aufoktroierte Ungleichheit von Menschen mit und ohne Behinderungen die Behinderten über viele Jahrhunderte hinweg höchstmöglicher Teilhabe und diskriminierungsfreier Menschenwürde beraubt.

Inklusion ist kein gnädiger und herablassender Akt karitativen Wohlwollens, sondern gewährt menschenrechtlich gleichen Menschen die gleichen Teilhabechancen und die gleiche Menschenrechte. Menschen mit Behinderungen sind Menschen, auch wenn sie behindert sind. Ein Tisch ist ein Tisch, auch wenn die Tischbeine ungleich sind und der Tisch etwas wackelt. Ein Klavier ist ein Klavier, auch wenn eine Saite verstimmt ist und die „Ode an die Freude“ nicht mehr in A-Dur gespielt werden kann. Ein Behinderter ist ein Mensch, auch wenn nicht alles perfekt ist und normal funktioniert.

Literatur

[BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin

Ahrbeck, Bernd (2011): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer

Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aufl. Berlin: Institut für Menschenrechte

Binding, K./Hoche, A. (1922): Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. 2. Aufl. Leipzig

Bleidick, U. (1995): Behindertsein als menschliche Bedrohung - Die Geschichte der Bewertung behinderten Lebens in Wissenschaft und Politik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 64, 3, S. 301-320

Dederich, M. (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn

Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: www.faz.net, 21.07.2014

Haeberlin, U. (1999): Das Menschenbild für die Heilpädagogik. 4. Aufl. Bern: Paul Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik)

Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio

Hinz, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt - ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, S. 127-144

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, S. 354-361

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74

Koerner, Renate (1987): Warum wir die Frage "... um was für Behinderungen handelt es sich bei ihren Kindern?" nicht mehr hören können. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Oberbiel: Jarick, S. 13-18

Koerner, Renate (1987): Integration und Menschenbild. In: Hinz, Andreas /Wocken, Hans (Hrsg.): Gemeinsam leben - gemeinsam lernen beim Hamburger Integrationszirkus. Hamburg: Curio, S. 72-81

Kraus, Josef (2014): Positionspapier "Inklusion". In: www.phv-nw.de

Prenzel, Annedore (1987): 'tutti uguali - tutti diversi' - Miteinander des Verschiedenen. In: Frauen + Schule, 6, 18, S. 17-18

Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft. 2)

Reiser, Helmut /Klein, Gabriele /Kreie, Gisela /Kron, Maria (1986a): Integration als Prozess. (1. Teil). In: Sonderpädagogik 16, 3, S. 115-122

Reiser, Helmut /Klein, Gabriele /Kreie, Gisela /Kron, Maria (1986b): Integration als Prozess (Teil 2). In: Sonderpädagogik 16, 4, S. 154-160

Roebke, Christa (1986): Die "neuen" Mütter. In: Zusammen 6, S. 10f.

Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas. In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 11-22

Schnell, Irma (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa

Schumann, B. (2007): "Ich schäm mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als

"Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Stötzner, H. E. (1963): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. (1864) Neudruck. Berlin

Wocken, Hans (1987): Eltern und schulische Integration. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel: Jarick, S. 125-202

Wocken, Hans (2011a): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 59-90

Wocken, Hans (2013): Inklusion als Balance. Eine theoretische Skizze zu Grundstrukturen der inklusiven Pädagogik. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 171-198

Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 243-254

Wocken, Hans (2013): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 109-127