

'Geistige Behinderung' und die Gestaltung integrativer Lebensbereiche - Überlegungen zu Erfahrungen und Perspektiven

Andreas Hinz

© 1996, Erschienen in: Sonderpädagogik 16, 144-153,
Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität - Gesamthochschule Siegen im Mai 1996

Abstract

Im folgenden sollen einige Lebensbereiche - Kindergarten und Schule, Arbeit, Wohnen sowie Freizeit - betrachtet werden unter dem Blickwinkel, wie dort ein dialektisches Verständnis von Gleichheit und Verschiedenheit zur Geltung gebracht worden ist oder werden kann. Für die integrative Gestaltung von Lebensräumen ist nicht gezielte Förderung, sondern pädagogische Begleitung gefragt. Wir als PädagogInnen sind aufgefordert, in den Dialog einzutreten. Nicht unser Denken und Arbeiten für, sondern das gemeinsame Reflektieren mit anderen ist eine wichtige, sogar zukunftsweisende Qualifikation. Weiters wird die integrative Qualität in der Interaktion und die integrative Qualität von Diagnostik anhand von praktischen Beispielen aufgezeigt.

"Kinder lassen sich nicht in die beiden Kategorien 'behindert' und 'nichtbehindert' einteilen. In einer Gruppe von Kindern existieren die Fähigkeiten zu hören, zu sehen, zu denken, sich zu bewegen etc. in den unterschiedlichsten Ausprägungen. Jede Differenzierung zwischen 'behindert' und 'nichtbehindert' ist deshalb falsch."
(aus einer Broschüre des dänischen Bildungsministeriums 1986)

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in vier Abschnitte: Zunächst wird die Frage nach dem Verständnis von 'Geistige Behinderung' und daraus ableitbaren Horizonten für die Gestaltung von Lebensbereichen gestellt. Welche Entwicklungen und zukünftigen Perspektiven sich unter einem solchen integrativen Blickwinkel aufzeigen lassen, beleuchtet der zweite Abschnitt. Dem folgen Anmerkungen zur Bedeutung für die pädagogische Praxis in Interaktion und Diagnostik. Am Ende des Aufsatzes stehen einige Schlußrezepte.

1. 'Geistige Behinderung' - unterschiedliche Verständnisse

Was mit dem Begriff 'Geistige Behinderung' gemeint ist, wird in der letzten Zeit zunehmend unklarer. Jüngst wird gar die These vertreten, 'Geistig Behinderte' gebe es gar nicht (FEUSER 1996). Die zunehmende Diffusion darüber, was unter 'Geistiger Behinderung' zu verstehen sei, wurde u.a. dadurch verstärkt und angeregt, daß die entsprechenden Kinder sich in integrativen Zusammenhängen nicht so entwickelten, wie die zuständigen Pädagogen es nach den Erfahrungen in Schulen für Geistigbehinderte erwartet hätten (vgl. BOBAN & HINZ 1993).

Idealtypisch lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Definitionsansätze charakterisieren, die mit den Begriffen 'defektologisch' und 'dialogisch' gekennzeichnet werden können und von medizinisch-psychiatrischer Grundlage einerseits und von pädagogisch-dialogischer Grundlage andererseits ausgehen (vgl. Tab. 1). Es ist keine Gegenüberstellung der Geistigbehindertenpädagogik in Sonder- und Integrationssystemen. Beide Haltungen sind in beiden institutionellen Situationen vorstellbar und auch anzutreffen.

Die defektologische Haltung sieht 'Geistige Behinderung' als Zustand und Eigenschaft, die dialogische als dynamischen Prozeß. Dementsprechend ist und bleibt ein Mensch 'geistig behindert' oder er wird zumindest in seiner Entwicklung so empfunden. Der Zustand ist bedingt durch hirnorganische Defekte, Intelligenzmangel und

nicht eindeutig definierbare Entwicklungsrückstände. Dialogischem Verständnis nach vollzieht sich die Entwicklung 'geistiger Behinderung' demgegenüber ökologisch in wechselseitigem dynamischen Austausch zwischen inneren und äußeren Bedingungsfaktoren. In diesem dialogischen Sinne, FEUSER (1996) ist hier zuzustimmen, kann es 'Geistigbehinderte' nicht geben, sondern Menschen, deren Entwicklung durch verschiedenste 'geistige Behinderungen' inneren oder äußeren Ursprungs beeinflusst wird - deshalb auch der Plural der Behinderungen. Bestimmte Verhaltensweisen werden defektologisch als - organisch oder sonstwie begründete - Ticks und Stereotypen verstanden, dialogisch hingegen als subjektiv logische und sinnvolle Aktionen und Reaktionen auf die Umwelt.

Defektologische Haltung	Dialogische Haltung
'Geistige Behinderung' als Zustand 'geistig behindert' sein (und bleiben) (Hirnorganischer) Defekt, (IQ-) Mangel, Defizite in der Entwicklung Ticks, Stereotypen Defizitorientierung, Arbeit an Problemen Person als Objekt, primär passiv Wissen, was das Beste für die Person ist pädagogische Aggressivität Lernen nur von SpezialistInnen didaktische Reduzierung, 'Prinzip der kleinen Schritte' Maßnahmen und Regelungen, durch Professionelle gesetzt Tabuisierung des Themas 'Geistige Behinderung' Theorie der Andersartigkeit	'Geistige Behinderung' als Prozeß 'geistig behindert' werden (und sich so entwickeln) auf sich wechselseitig beeinflussenden inneren und äußeren Bedingungen basierende Entwicklung sinnvolle, logische (Re-)Aktion Kompetenzorientierung, Unterstützung von Entwick- lung Person als autonomes und abhängiges Subjekt, primär aktiv Beobachten, auf der Welle der Person mitgehen pädagogische Begleitung Anregung durch das Umfeld Offenheit für gemeinsame Situationen und Erfahrungen individuelle Maßstäbe, individuelle Schritte Zeugenschaft für Bearbeitung des Themas 'Geistige Behinderung' Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit

Tab. 1: Polaritätenmodell zur Kennzeichnung unterschiedlicher Haltungen zur 'Geistigen Behinderung' (in Anlehnung an BOBAN & HINZ 1993, 336)

Die defektologische Haltung orientiert sich an Defiziten, die bekämpft und, soweit möglich, aufgearbeitet werden sollen; demgegenüber orientiert sich die dialogische Haltung an vorhandenen Kompetenzen der Person und bemüht sich, Entwicklungsprozesse zu unterstützen. In diesem Sinne ist die defektologische Haltung in der Bekämpfung von Problemen pädagogisch aggressiv und behandelt die Person als primär passives Objekt; die dialogische Haltung geht in der Assistenz für die Person behutsam vor und erkennt sie als primär aktives Subjekt mit Anteilen von Autonomie und Abhängigkeit an. Sie beobachtet sie und sucht empathisch auf der Welle der Person mitzugehen, während die defektologische Haltung schon zu wissen meint, was für die Person gut und richtig ist, unabhängig von momentanen Bedürfnissen.

Die dialogische Haltung setzt darauf, daß die Person durch das Umfeld - Gleichaltrige wie Ältere, Professionelle wie Nichtprofessionelle - angeregt werden kann und soll, während die defektologische Haltung auf die notwendige Exklusivität des Lernens von SpezialistInnen für 'Geistigbehinderte' verweist. Sie betont auch die Notwendigkeit der didaktischen Reduzierung und des Prinzips der kleinen Schritte und die andernfalls bei dessen Nichtbeachtung drohende Überforderung, während sich die dialogische Haltung sich um Offenheit für anregende gemeinsame Lernsituationen und Erfahrungen bemüht. Dementsprechend setzt die defektologische Haltung auf qualifizierte, gezielte pädagogische Maßnahmen und Regelungen, während die dialogische Haltung den individuellen Maßstab mit individuellen Schritten vertritt.

Für die defektologische Haltung ist es selbstverständlich, daß Menschen mit 'geistiger Behinderung' mit der Thematisierung des Phänomens 'Geistige Behinderung' überfordert sind; deshalb macht es keinen Sinn, sie damit zu konfrontieren. Demgegenüber zeigen sie für die dialogische Haltung lediglich elementarere Bedürfnisse gegenüber dem Umfeld und sind darauf angewiesen, daß sich ggf. jemand mit ihnen darüber auseinandersetzt, welche Bedeutung der Begriff 'Geistige Behinderung' haben könnte, wenn er mit ihnen in Zusammenhang gebracht wird.

Der defektologischen Haltung liegt eine immanente Theorie der Andersartigkeit von Menschen mit 'geistiger Behinderung' zugrunde, die u.a. auch lebenslangen Schutz und die Errichtung separater Systeme begründet. Die dialogische Haltung favorisiert demgegenüber eine dialektische Sichtweise gleichzeitiger Gleichheit und Verschiedenheit mit allen Menschen, die Gemeinsamkeit für selbstverständlich und Aussonderung für begründungspflichtig hält.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Wie schon betont, handelt es sich hier keineswegs um eine Gegenüberstellung von Sonder- und Integrationssystemen oder von Sonder- und Integrationspädagogik; vielmehr geht es um Haltungen, die in den verschiedenen Kontexten repräsentiert und intrapersonell widersprüchlich sind. Auch wenn es unattraktiv erscheint zu sagen, 'ich denke defektologisch', finden sich wohl bei allen Menschen Anteile, die der Polarität nach einer defektologischen Haltung zuzuordnen wären. Um eine verstärkt dialogische Haltung gilt es zu ringen, für sie sind Anstrengungen zu unternehmen.

Die unterschiedlichen Haltungen und ihre Grundlegungen haben größte Bedeutung für die Gestaltung von Lebensbereichen. Vertreten wir eher eine Theorie der Andersartigkeit, werden wir uns um die Entwicklung geschützter, gesonderter, eher zentralisierter Systeme bemühen. Der Preis dafür wird ein gewisses Maß an sozialer Isolation, evtl. gekoppelt mit hoher gegenseitiger emotionaler Abhängigkeit bis zum völligen Ausbrennen bei PädagogInnen sein. Häufig wird es einen eher hohen Anteil von Fremdbestimmung innerhalb dieser Systeme geben, bis hin zur Tendenz zur 'totalen Institution'. Aus dieser Haltung heraus wurden z.B. in den 70er Jahren die idyllischen Institutionen am Stadtrand gebaut, vom Sonderkindergarten über die Sonderschule bis zur Werkstatt für Behinderte und zum entsprechenden Wohnheim.

Gehen wir dagegen von einer Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit aus, werden wir versuchen, integrative, dezentrale Systeme mit einer möglichst starken Einbindung in das Gemeinwesen zu installieren. Wir werden uns um die Öffnung bestehender Systeme für Menschen mit Behinderungen bemühen. Schließlich wird ein möglichst hoher Anteil von Selbstbestimmung angestrebt werden (vgl. hierzu Ansätze wie PEOPLE FIRST 1995).

2. Folgen eines dialogischen Behinderungsbegriffs für die Gestaltung integrativer Lebensbereiche

Im folgenden sollen nun einige Lebensbereiche - Kindergarten und Schule, Arbeit, Wohnen sowie Freizeit - betrachtet werden unter dem Blickwinkel, wie dort ein dialektisches Verständnis von Gleichheit und Verschiedenheit zur Geltung gebracht worden ist oder werden kann.

2.1. Integrative Elementar- und Schulerziehung

Hier ist der allseits bekannte gemeinsame Besuch von Kindergärten und Schulen in integrativen Gruppen zu nennen, der letztlich den Versuch bildet, Sondergruppen, -klassen und -schulen so weit wie möglich überflüssig zu machen und auslaufen zu lassen. Dies ist natürlich ein langfristiger, widersprüchlicher und problematischer Prozeß mit vielen Umformungsgefahren, denn eine lediglich räumliche Zusammenlegung von Unterricht ohne pädagogische Veränderungen entwickelt natürlich noch keine neue Qualität. Besonders bei landesweiter, schulgesetzlich verankerter Einzelintegration stellen sich große Probleme der Qualitätssicherung; offenbar werden dabei Kinder mit 'geistigen Behinderungen' nicht so häufig aufgenommen wie dies erwartbar und zu fordern wäre. Die Theorie der Andersartigkeit von Menschen mit ('geistigen') Behinderungen droht bestehen zu bleiben; der 'Fortschritt' bestünde in der räumlichen Annäherung der "Sonderangebote für Sonderkinder durch SonderpädagogInnen nach einem Sondercurriculum in Sonderräumen und Sonderstunden" (HINZ 1992), die jedoch weiterhin solche bleiben. Für die Weiterentwicklung hin zu einem integrationsfähigen Schulwesen müssen wir wohl mit ähnlichen Zeiträumen rechnen, wie sie von der Frauenforschung für die Weiterentwicklung der Koedukation nach der hundertjährigen Erfahrung mit der Frauenbildung konstatiert werden.

Am konsequentesten an einer Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit orientiert sich das Konzept der

Integrativen Regelklassen in Hamburg (vgl. BÜRGERSCHAFT 1990, WOCKEN 1996), über dessen Einführung inzwischen auch in anderen Bundesländern diskutiert wird. Hier wird die - organisatorisch, aber nicht pädagogisch begründbare - Trennung in SchülerInnen mit und ohne Behinderungen in bezug auf Lern-, Sprach- und Verhaltensprobleme aufgegeben zugunsten eines Bewußtseins darüber, daß in diesen Klassen 'heterogene Lerngruppen' unterrichtet werden. Zusätzliche Ressourcen werden nicht an die Etikettierung einzelner Kinder gebunden, wodurch es hier nicht zu einer explosionsartigen Vermehrung individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs wie bei landesweiter Einzelintegration kommt. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird mit einer schulbezogenen Ressourcenzuweisung und dem Verzicht auf die Etikettierung von Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen in der Tat zu einem "systemischen Begriff" (WOCKEN 1996). Weiterhin wird der Diagnostik der Mißbrauch für die Beschaffung von Ressourcen erspart, sie kann zu ihrer eigentlichen Aufgabe, zur kontinuierlichen dialogischen, prozeßbegleitenden Beobachtung zurückfinden. Und es kann offen bleiben und pragmatisch phasenweise entschieden werden, welche Anforderungen an einzelne Kinder sinnvoll gestellt werden können. Eine organisatorische Zuordnung zum Lehrplan entsprechender Sonderschulen entfällt.

Gleichwohl gerät auch das Konzept der Integrativen Regelklasse in Widersprüche: Der Grundsatz der Nichtetikettierung gilt nur bis zur Mitte der vierten Klasse, denn dann muß in 'sonderpädagogischen Berichten' dokumentiert werden, wie die bisherige Entwicklung zu charakterisieren ist und welche Kinder die Ziele der Grundschule erreichen werden und welche nicht - und im zweiten Fall kommt es dann zur Zuerkennung sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Nichtversetzung von der vierten in die fünfte Klasse einer allgemeinen Schule. Dieser Widerspruch ist indessen nicht der Integrativen Regelklasse anzulasten, sondern Ausdruck der Struktur eines hierarchisch gegliederten (in diesem Sinne nur aus Sonderschulen bestehenden) Sekundarschulwesens, innerhalb dessen die Gesamtschule lediglich eine weitere Form ist. Bei einer zehnklassigen Gesamtschule für alle wäre diese Hürde weder notwendig noch sinnvoll, sondern bis zur Frage der Vergabe von Abschlüssen verschiebbar.

Weiterhin werden in diese Klassen neben Kindern ohne offensichtliche Probleme auch Kinder mit Problemen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens aufgenommen, nicht aber solche mit körperlichen, geistigen oder Sinnesbehinderungen. Sie sollen weiterhin in Integrationsklassen aufgenommen werden. Tragfähig und zukunftsträchtig dürfte das Konzept der Integrativen Regelklasse nur dann sein, wenn es synergetisch in Kombination mit Integrationsklassen als Möglichkeit zur Weiterentwicklung der wohnortnahen Integrationsschule gesehen und nicht als Chance (und Druck) zu größtmöglicher Kompensation und Heilung von Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen mißverstanden wird. Der nächste logische Entwicklungsschritt müßte daher in einer Zusammenführung beider Formen integrativer Erziehung liegen.

Auch hier findet sich das dialektische Verständnis von Gleichheit und Verschiedenheit wieder: Unterricht in einer Lerngruppe mit gleichem Status und unterschiedlichen Unterstützungsbedürfnissen, mit Anteilen gemeinsamer und individueller Aktivitäten, gleicher und unterschiedlicher Ziele. Es wird darauf ankommen, die integrative Qualität dieser Dialektik zu erreichen oder zu erhalten und nicht in die traditionelle Theorie der Andersartigkeit (die z.B. in Sonderschulcurricula manifestiert wird) zurückzufallen oder in ihr zu verharren.

2.2. Berufliche Integration

Hier lassen sich im wesentlichen zwei Linien kennzeichnen, die als Ausdruck einer integrativen Entwicklung gesehen werden können:

Zum einen haben sich Arbeitsassistentendienste entwickelt, die - als Alternative zur Werkstatt für Behinderte - die Aufgabe übernehmen, Menschen mit 'geistigen Behinderungen' zu Arbeitsplätzen auf dem ersten Arbeitsmarkt, also in regulären Betrieben, zu verhelfen. Hierzu ermitteln sie deren Qualifikationsprofile, suchen in Strukturen und Anforderungen entsprechende Arbeitsplätze, ggf. werden Arbeitsplätze auf die vorhandenen Qualifikationsprofile hin zugeschnitten. Weiter unterstützen sie ihre Kunden bei der Einarbeitung auf diesem Arbeitsplatz. Damit verbunden ist der Status als ArbeitnehmerInnen mit Sozialversicherung, es wird nach der vorausgehenden Phase eines Praktikums ortsüblicher Tariflohn verdient statt eines Taschengeldes in der WfB (vgl. BEHNKE, CIOLEK & KÖRNER 1993, HORIZON-ARBEITSGRUPPE 1995).

Zum anderen sind hier Integrationsbetriebe zu nennen, die mit der Intention gegründet und betrieben werden,

behinderten und nichtbehinderten Menschen gemeinsame Arbeit zu ermöglichen. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist das Stadthaus-Hotel Hamburg (vgl. BOBAN & HINZ 1996a, BOBAN, HINZ & LÜTTENSEE 1996). Auch dort ist die Grundidee das gemeinsame Arbeiten in einem Betrieb, bei gleichem Status, ortsüblichen Tariflöhnen und sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverträgen. Hier 'verdanken' sich quasi die behinderten und nichtbehinderten MitarbeiterInnen ihre Arbeitsplätze gegenseitig - ohne die einen gäbe es die Arbeitsplätze der anderen nicht. Dieses von Eltern und PädagogInnen entwickelte Projekt zeigt gleichzeitig ein gutes Beispiel für widersprüchliche Situationen, denn zu ihm gehört neben dem innovativen Integrationsbetrieb eine traditionelle, pflegesatzfinanzierte Wohngruppe mit den üblichen Vorstellungen eines Schonraumes, für den ErzieherInnen sorgen sollen.

Dieses Projekt besteht aus einem riskanten, viel Mut und Eigeninitiative fordernden innovativen Betrieb - ohne strukturelles Netz, geschweige denn doppelten Boden - , und es gibt gleichzeitig Kompromisse und Ambivalenzen, den Rückgriff auf vorhandene Strukturen. Trotzdem ist eindeutig: Die jungen Leute können sehr gut unterscheiden zwischen dem privaten und dem professionellen Rahmen; die Rolle der Hoteliers bzw. der GastgeberInnen ist dort gelebte Praxis. Dabei ist sicherlich gerade die Begegnung zwischen Gästen und GastgeberInnen ein beeindruckender und anregender Bestandteil des Konzepts wie der Praxis. Dieser - von anderen als bewußte 'Zumutung der Konfrontation' gekennzeichnete - Punkt ist für alle Seiten ein zentraler, denn in anderen Projekten glaubt man in der Tat den Gästen die Bedienung durch behinderte MitarbeiterInnen und den behinderten MitarbeiterInnen den Kontakt mit den Gästen nicht zumuten zu können.

Beide Formen beruflicher Integration - Arbeitsassistentendienste wie Integrationsbetriebe - weisen als Grundstruktur eine Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit auf: Gleich sind alle in ihrem Status, gemeinsam ist die Arbeit im gleichen Betrieb; gleichwohl gibt es Unterschiede in bezug auf die Selbständigkeit, auf konkrete Tätigkeiten und auf die Verantwortung. Die Ergänzung der unterschiedlichen Möglichkeiten bildet die Quelle, die das Ganze erst vollständig macht. Hier gibt es deutlich verbesserte Chancen für soziale Kontakte und für die Entwicklung einer "Vielfaltsgemeinschaft" (v. LÜPKE 1994).

2.3. *Integratives Wohnen*

Im Bereich des Wohnens sind integrative Formen bisher noch weit weniger entwickelt als im Berufsbereich. Ein anregendes Modell könnte die (für und von Menschen mit Körperbehinderungen entwickelte) Bremer Assistenzgenossenschaft sein, die auch in anderen Städten Nachahmung gefunden hat. Menschen mit Unterstützungsbedürfnissen kaufen sich die notwendige Assistenz, sind selbständige ArbeitgeberInnen, können auch 'heuern und feuern'. Hier sind die Machtverhältnisse radikal verändert, es gibt keinerlei Abhängigkeiten mehr von BetreuerInnen, die totale Institution hat absolut keine Chance mehr.

Ähnliche Planungen gibt es in Hamburg für Menschen mit 'geistigen Behinderungen' (BOBAN 1996a): In einem konzeptionellen "Spinclub" aus Eltern und PädagogInnen von SchülerInnen aus Integrationsklassen wird die Idee entwickelt, Wohngemeinschaften zu bilden, in denen einzelne Zimmer vermietet werden an Menschen mit und ohne Behinderungen; bei nichtbehinderten Menschen wird an Studierende (deren Zimmernot in Hamburg ein Dauerthema ist) oder an KünstlerInnen gedacht, wobei ergänzend Gemeinschaftsanteile (Ateliers, Übungsräume etc.) eingeplant werden. Auch hier sollen Unterstützungsdienste von außen organisiert werden. Bisher existieren bereits Einzelfälle solcher Projekte, wenn etwa finanziell besser gestellte Eltern z.B. in Wien, Berlin, Bonn und München Häuser oder Etagen kaufen und dann weitervermieten, es gibt aber für derlei Projekte noch keine Strukturen.

Auch hier wird wiederum die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit deutlich: Behinderte und nichtbehinderte Menschen wohnen gemeinsam, mit gleichem Status, die Unterstützungsbedürfnisse sind allerdings unterschiedlich.

2.4. *Integrative Freizeitaktivitäten*

In den letzten Jahren beginnt sich ein Spektrum integrativer Freizeitaktivitäten und -gruppen zu entwickeln. In Hamburg gibt es z.B. ein integratives Theaterprojekt, Sport für alle in mehreren Stadtteilen, eine integrative

Hockeygruppe, einen integrativen Tanzschulkurs, integrativen Konfirmandenunterricht und eine integrative Bauchtanzgruppe. Sie müssen sich entwickeln in einer Landschaft, die ganz andere und zudem unterschiedliche Orientierungen aufweist. Zum einen dominiert sicherlich die Tendenz zu individualistischer Selbstvervollkommnung zugunsten eigener Spitzenleistungen in Sport, Musik, Technik oder anderswo. Daneben finden sich zwei Gegentendenzen, die man mit dem Stichwort 'Rückzug mit voller Dröhnung' im Sinne von Techno, Bungee-Springen u.ä. oder mit dem Stichwort 'Rückzug mit leisen Tönen' im Sinne von Verinnerlichung, Selbstversenkung und Meditation etc. charakterisieren kann. Zu diesen Tendenzen stehen integrative Freizeitaktivitäten mit ihrer Tendenz zu Gemeinschaftserlebnissen, Gruppenerfahrungen und Projekten jeglicher Art in einem Spannungsverhältnis. Angesichts dieser Situation erweisen sich die gemeinhin als eher unproblematisch angesehenen Herausforderungen integrativer Freizeitaktivitäten in der Konkurrenz zu unterschiedlichsten Tendenzen der Ich-Vervollkommnung als gar nicht so simpel.

Wichtig ist dabei die Veränderung des Blickwinkels: Die Aufmerksamkeit muß das Produkt relativieren und den Prozeß stärker in den Blick nehmen, sie muß von der Selbstperfektionierung - etwa der Beweglichkeit des kleinen Zehs beim Ausdruckstanz - zur Selbstrelativierung und zum Erleben von Vielfalt umschwenken, vom Kümmern um Wirkung zur Begeisterung für Gefühle wechseln (vgl. BOBAN 1996b). Dies kann, so berichten nichtbehinderte KursteilnehmerInnen, psychisch ungeheuer entlastend sein und neue Qualitäten entdecken lassen.

Die Veränderung des Blickwinkels führt u.U. auch zu neuen Formen und Prozessen, denn der Sinn der Sache kann nicht in einem schlichten Dabeisein von Menschen mit 'geistigen Behinderungen' liegen. So plant z.B. die integrative Gruppe des Hamburger Thalia-Theaters für alle Szenen jeweils zwei Fassungen ein, je nachdem ob die schwer-mehrfachbehinderte Mitspielerin schreit oder ob sie ruhig bleibt. Die integrative Bauchtanzgruppe findet nicht, wie in zahlreichen Studios, in frontaler Reihe gegenüber einer Spiegelwand statt, sondern im Kreis, so daß alle ein oder mehrere Gegenüber haben. Und es wird dort auch nicht das unter Bauchtänzerinnen weit verbreitete 'Ich-bin-so-fit-und-schön-und-sexy-Dauerlächeln' eingeübt, sondern eine Vielzahl von (Gesichts-)Ausdrücken und Möglichkeiten bewußt gemacht (vgl. BOBAN 1988).

Strukturell muß es darauf ankommen, auf eine Öffnung 'allgemeiner' Angebote für alle Menschen hinzuarbeiten, sei es im Hobbybereich oder in der Erwachsenenbildung. Für künstlerische Projekte sollte angestrebt werden, unterstützende Gelder von der Kultur-, nicht von der Sozialbehörde einzuwerben, denn erst damit würde der Status als künstlerisches Projekt anerkannt.

Bei aller Integrationsorientierung muß gleichwohl mitbedacht werden, daß auch Gruppen Gleichbetroffener wichtig sind. Erfahrungsmöglichkeiten in Frauen-, Schwulen-, Ausländer-, Gehörlosen- oder Krüppelgruppen sind als stärkend bekannt. Als kritische Rückfrage bleibt jedoch andererseits, was das Gemeinsame ist dieser Gruppen Gleicher ist; womöglich ist es lediglich der Ausschluß von 'allgemeinen', d.h. für Durchschnittsmenschen konzipierte Möglichkeiten und Angebote. Hier muß darauf geachtet werden, daß es nicht zu einer verschämten Rückkehr zur Theorie der Andersartigkeit unter dem Banner der Selbstorganisation und des Selbsthilfekonzpts kommt, bei dem dann letztlich doch wieder die Meinung Nichtbetroffener entscheidend wird, nämlich daß 'die das brauchen'.

3. Bedeutung für pädagogische Praxis

Nachdem in zweiten Schritt verschiedene Lebensbereiche im Hinblick auf integrative Orientierungen im Sinne einer Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit betrachtet worden sind, soll es nun im folgenden um zwei Gebiete - Interaktion und Diagnostik - gehen, in denen eine integrative Ausrichtung ebenfalls unmittelbar prozeßhaft Folgen haben müßte.

3.1. Integrative Qualität in der Interaktion

Bisher treffen wir in der Praxis allzu häufig auf die Situation, daß Besprechungen - sei es in Klassen, Jugendgruppen, Wohngruppen oder wo auch immer - ohne den betroffenen Menschen mit 'geistigen Behinderungen', also intern stattfinden. In der Regel wird mit diesem Menschen auch nicht darüber gesprochen, was

seine eigene Situation angeht, in welchen Zusammenhang er mit dem Etikett 'Geistige Behinderung' gebracht wird. Es herrscht eher die Haltung vor: Wir (Nichtbehinderten) sind die ausgebildeten Profis, wir erstellen die Förderpläne, wir sind qualifiziert für gezielte Förderung, wir wissen, was gut ist für diesen Menschen. Es gibt eine hierarchische Vorstellung über das Kompetenzsein: an erster Stelle stehen wir, an zweiter stehen die Eltern (deshalb müssen wir sie im Rahmen der 'Elternarbeit' auch anleiten), schließlich kommt an dritter Stelle der Mensch mit 'geistigen Behinderungen' selbst. Hier wird wiederum eine stark defektologische Sichtweise deutlich.

Wenn wir demgegenüber eine andere, integrative Haltung einnehmen wollen, werden wir eine radikal dialogische Position vertreten. Dann geht es in erster Linie nicht um Entscheidungen für jemanden, sondern um gemeinsame Entscheidungen mit ihm oder ihr. Gefragt ist die pädagogische Begleitung von Personen, gefragt ist die Zeugenschaft (MILLER 1979), das gemeinsame reflexive Gespräch über aktuelle oder vergangene Situationen und über anstehende Entscheidungen. Eine solche Zeugenschaft übernehmende Begleitung bedeutet eine grundsätzlich andere Rollendefinition als die traditionelle Stellvertreterrolle, aber auch als die so progressiv erscheinende sozialpädagogische Rolle des Sich-Überflüssig-Machens.

Sie ist nicht Ausdruck einer dialogischen Grundhaltung, sondern Ausdruck eines Förderoptimismus, der dem weit verbreiteten Fetisch der Autonomie nachjagt und damit die Intensität der Auseinandersetzung vermeidet, die für dialogische Beziehungen notwendig ist: die Stellungnahme nicht nur als Rolle, als Profi, sondern die Stellungnahme auch als Person. Wenn wir uns als Person herausfordern lassen, sind wir in anderer Intensität gefordert; dann geht es nicht mehr nur um den oder die andere, sondern auch unsere gemeinsame Beziehung wird thematisiert, unsere eigene Befindlichkeit, vielleicht auch unsere eigenen Ängste werden zum Thema. Sich auf diesen Weg einzulassen, birgt deutlich größere Risiken, bringt jedoch auch für alle Beteiligten größere Klarheit. In Integrationsklassen, insbesondere in der Sekundarstufe I, gibt es inzwischen eine Reihe von Erfahrungen, insbesondere unter dem Aspekt, wie PädagogInnen SchülerInnen mit 'geistigen Behinderungen' ZeugInnen und GesprächspartnerInnen sein und bleiben können während der mitunter schwierigen Phase der Pubertät (vgl. BOBAN 1995, BOBAN & MATTHIES 1994).

3.2. . Integrative Qualität von Diagnostik

Diagnostik ist bisher wesentlich gekennzeichnet durch das Ermitteln objektiver Urteile über Persönlichkeiten oder bestimmte Fähigkeiten, sie dient häufig der Legitimation von Ressourcenzumessungen, in der Praxis gestaltet sie sich wesentlich durch standardisierte Testsituationen mit neutralen TestleiterInnen, die um der Objektivität willen gerade keinen Dialog aufnehmen sollen, sondern ohne persönliche Beeinflussung das objektive Ergebnis zutage fördern sollen. Hier ist die Machtverteilung eindeutig: Ich teste dich, ich mache dich zum Objekt meiner Untersuchung, und ich verrate dir nicht wirklich, wozu das ganze gut ist.

Eine dialogische Haltung in der Interaktion und ein integratives Grundverständnis ist mit solcher Testdiagnostik nicht vereinbar. Auch Diagnostik ist gefragt, in den Dialog zu gehen und Formen gemeinsamer Reflexion zu entwickeln, die Menschen mit 'geistigen Behinderungen' nicht zum Objekt machen, sondern als GesprächspartnerInnen ernstnehmen. Zwei Beispiele können verdeutlichen, in welche Richtung sich Diagnostik verändern und weiterentwickeln sollte.

So stellt das Diagnostische Mosaik (SCHLEY 1988, BOBAN & HINZ 1996b) die gemeinsame Reflexion über die Situation eines Menschen in den Mittelpunkt - möglichst bei Teilnahme des Menschen selbst. Dabei geht es explizit nicht um eine objektive Erfassung der Realität, sondern um Intersubjektivität, also den Austausch der verschiedenen subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen und Anmutungen über die Situation. Es soll also eine Einigung erzielt werden über die Wahrnehmung der augenblicklichen Situation, die über Visualisierung in Bildern fixiert wird. Dabei werden - in je individuell angemessener Gewichtung - verschiedene Zugänge gewählt: die Betrachtung des Lebenswegs (biographische Analyse), des aktuellen Beziehungsgeflechts (Umfeldanalyse), der Wechselbeziehungen zwischen Selbstbewußtsein, Leistungsmöglichkeiten und Umwelt (Analyse der Lern- und Arbeitsdynamik), der Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung (Analyse der Übertragungsbeziehungen) sowie möglicher 'sensibler' Konstellationen, Themen und Daten innerhalb der Familie (Analyse der Familienkonstellation). Erfahrungen in der Seminararbeit an Hochschulen zeigen, daß dieses Vorgehen für verschiedenste Menschen egal welchen Alters in unterschiedlichsten Situationen mit Gewinn angewandt werden kann. Je mehr

Beteiligte einbezogen werden und je näher sie an der Person 'dran sind', desto ertragreicher wird dies Verfahren sein können.

In die gleiche Richtung gehen amerikanische Verfahren, die dabei helfen, Situationen zu analysieren und nächste Entwicklungsschritte zu planen (vgl. O'BRIEN & FOREST 1989, BOBAN & HINZ 1996b). Auch hier werden 'runde Tische' gebildet, und zwar mit den Menschen, von denen die betreffende Person sich Hilfe und Unterstützung erhofft. In mehreren Schritten wird die Situation analysiert und graphisch fixiert: Nach einem einführenden Blick auf die bisherige Entwicklung werden Träume und (kürzer) Alpträume für die Zukunft gesammelt, die Person wird charakterisiert, dabei werden ihre Vorlieben, Stärken und Gaben in den Vordergrund gestellt. Nachdem dann die Unterstützungsbedürfnisse thematisiert sind, wird eine Liste von Aktivitäten zum Erreichen dieses Ziels formuliert ("Making Action Plan"). In weiteren Schritten kann sodann der Weg ("PATH") für geplante Veränderungen des nächsten Jahres genauer erhellt werden. Solche "Zukunftskonferenzen" (v. LÜPKE 1994) sind in den USA inzwischen obligatorisch für die letzten drei Jahre der Schulzeit; sie sollen gemeinsam mit der oder dem Betroffenen den eigenen, individuellen Weg finden helfen.

Die dem zugrunde liegende Haltung mag ein Beispiel aus Kanada verdeutlichen: Ein junger Mann mit deutlich autistischen Verhaltensweisen stand vor der Planung seiner Zukunft. Bei uns wäre die Chance auf medikamentöse Einstellung seiner übergroßen Unruhe und seines ständigen Laufens sicherlich hoch gewesen. Diese Verhaltensweisen wurden jedoch nicht als störendes, womöglich gefährliches Faktum gesehen, sondern als seine Stärke: Zunächst engagierte man einen Begleiter (einen 'brotlosen Künstler'), der mit dem jungen Mann gemeinsam durch die Stadt lief. Als zweiten Schritt überlegte man, wozu dieses Laufen gut sein könnte, und richtete einen Botendienst ein, der gemeinsam von dem jungen Mann und seinem Begleiter realisiert wird. So konnte diese seine Stärke für die Gemeinschaft nutzbringend eingesetzt werden.

4. Schlußrezepte

Für die integrative Gestaltung von Lebensräumen ist nicht gezielte Förderung, sondern pädagogische Begleitung gefragt. Wir als PädagogInnen sind aufgefordert, in den Dialog einzutreten. Nicht unser Denken und Arbeiten für, sondern das gemeinsame Reflektieren mit anderen ist eine wichtige, sogar zukunftsweisende Qualifikation. Wir müssen lernen, zuerst gemeinsam Fragen zu stellen und nicht vorschnell Antworten zu geben. Weiter ist wichtig, an den Interessen und Fähigkeiten derer anzusetzen, mit denen wir zu tun haben, nicht an ihren Defiziten - und auch nicht an unseren Schubladen. Es kann jedoch nicht darum gehen, sie 'dort abzuholen, wo sie stehen' - denn damit wären wiederum wir die Aktiven, die Beförderer, und sie die Passiven, die Beförderten, die abgeholt werden. Es muß vielmehr darum gehen, sie bei der Entwicklung ihres individuellen Weges zu unterstützen - und das ohne jeden pädagogischen Kolonialismus. Gleichzeitig - und das ist das Anspruchsvolle an dieser Gratwanderung - muß es auch darum gehen, den Fetisch der Autonomie zu relativieren und die sozialpädagogische Strategie des Sich-Überflüssig-Machens zu korrigieren. Orientierungen für Perspektiven können einerseits allgemein übliche Lebenssituationen in der jeweiligen Altersstufe und andererseits die Zielsetzung der größtmöglichen Einbindung in das Gemeinwesen und die Öffnung von Angeboten für alle bieten. Sich als Person solidarisch in den Dialog einlassen, das erscheint als anspruchsvolle und richtige Perspektive...

Literatur

- BEHNKE, Rolf, CIOLEK, Achim & KÖRNER, Ingrid (1993): Arbeiten außerhalb der Werkstatt. Die Hamburger Arbeitsassistenten - ein Modellprojekt zur beruflichen Integration für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 32, Heft 4, Praxisteil
- BOBAN, Ines (1988): Nicht nur der Nabel kommt in Schwung... Zusammen 8, H.9, 8-10
- BOBAN, Ines (1996a): Konzeptidee für ein Projekt "Integratives Wohnen in Hamburg". Hamburg: Unveröff. Skript
- BOBAN, Ines (1996b): Integrative Lebensräume für Jugendliche innerhalb und außerhalb der Schule. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Beiträge zur Ringvorlesung der TU Berlin (in Planung)
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (1993): Geistige Behinderung und Integration. Überlegungen zum Verständnis der

- 'Geistigen Behinderung' im Kontext integrativer Erziehung. Zeitschrift für Heilpädagogik 44, 327-340
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (1996a): Werkstadthaus Hamburg - Wohnen mitten in der Stadt und Arbeiten in einem rollstuhlgerechten Hotel. Zeitschrift für Heilpädagogik 47, 384-387
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (1996b): Kinder verstehen - mit Kindern gemeinsam Schritte planen. Hamburg: Unveröff. Skript
- BOBAN, Ines, HINZ, Andreas & LÜTTENSEE, Jens (1996): Das Stadthaus-Hotel Hamburg, ein Beispiel für einen Integrationsbetrieb in Hamburg. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): "Ich weiß doch selbst was ich will!" Tagungsbericht von der Tagung in Duisburg 1994. Marburg: Bundesvereinigung (im Erscheinen)
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (1990): Integration behinderter Kinder in der Grundschule. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache Drucksache 13/6477 vom 11.07.1990.
- FEUSER, Georg (1996): "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung 35, 18-25
- HINZ, Andreas (1992): Aufnahmeverfahren für integrative Erziehung. Behindertenpädagogik 31, 338-349
- HORIZON-ARBEITSGRUPPE (1995): Unterstützte Beschäftigung. Handbuch zur Arbeitsweise von Integrationsfachdiensten für Menschen mit geistiger Behinderung. Reutlingen/Berlin/Hamburg/Gelsenkirchen: Selbstverlag
- LÜPKE, Klaus v. (1994): Nichts Besonderes: Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext
- MILLER, Alice (1979): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt: Suhrkamp
- O'BRIEN, John & FOREST, Marsha (1989): Action for Inclusion. How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms. Toronto: Inclusion Press
- PEOPLE FIRST (1995): Wie man eine People-First-Gruppe aufbaut und unterstützt. Geistige Behinderung 34, Einhefter H.1
- SCHLEY, Wilfried (1988): Schüler verstehen - Schülern begegnen. In: GOETZE, Herbert & NEUKÄTER, Heinz: Disziplin Konflikte und Verhaltensstörungen in der Schule. Oldenburg: Universität, 35-41
- WOCKEN, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik 26, 34-38

Anschrift des Verfassers

Dr. Andreas Hinz
 Universität Hamburg
 Arbeitsstelle Integration
 Eduardstraße 28-30
 D-20257 Hamburg