

## **25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher.**

### **Weiterentwicklung - Stillstand - Rückschritt \***

Wolfgang Jantzen, Universität Bremen

#### *1. Die Empfehlung der Bildungskommission und ihre Wirkungsgeschichte*

Am 12. und 13. Oktober 1973, also vor 24 Jahren, verabschiedete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates auf ihrer 34. Sitzung die Empfehlung "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher". Ohne Zweifel gehört sie zu jener "Reihe bedeutender Empfehlungen" auf die Klemm u.a. (1990) in ihrer Studie zum "Bildungsgesamtplan '90" verweisen. Erstmals brach sie das Dogma einer bloß an Sonderschulen orientierten sonderpädagogischen Förderung, das davon ausging, daß behinderten Kindern und Jugendlichen "mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne"(S.15). Bereits in der Einführung wird dem der Satz entgegengestellt: "Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht"(ebd.). Vielmehr forderte sie vielfältige Formen der Durchlässigkeit zwischen Einrichtungen sonderpädagogischer Förderung und allgemeinen Schulen. Insbesondere ging sie von der "prinzipiellen Bildungsfähigkeit jedes Kindes" aus und verlangte zwingende Rücksicht auf die Individualisierung der Lernanforderungen durch äußere und innere Differenzierung.

Sie folgte in dieser Hinsicht dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen von 1970 und stand unter dem Eindruck der von Picht Anfang der 60er Jahre beschworenen Bildungskatastrophe ebenso wie unter dem des Aufbruchs der sozialliberalen Koalition zu mehr Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem aber natürlich auch unter dem Eindruck der Studentenbewegung.

Im Fach selbst, damals vor allem durch den Verband Deutscher Sonderschulen repräsentiert, prallten schon vorher die Widersprüche dieser Epoche aufeinander. Natürlich ist das Folgende, bei allem Bemühen, die entscheidenden Dimensionen zu berücksichtigen, von der persönlichen Perspektive dessen bestimmt, der aktiv an dieser Geschichte beteiligt war. Diese Standortgebundenheit bedarf der Ergänzung durch andere Rekonstruktionen. Eben deshalb -

---

\* Vortrag bei der Fortbildungstagung "Sonderpädagogik und Integration" der GEW Niedersachsen in Jeddigen am 25.9.97

weil Geschichte immer auch subjektive Konstruktion ist - hat der Berichterstatter jedoch auch von den eigenen Erfahrungen zu reden.

Ich sprach von den bereits vorher vorhandenen Widersprüchen: Klein und Begemann hatten bereits 1970 auf die systematische Benachteiligung lernbehinderter Schüler als sogenannter "soziokulturell benachteiligter Schüler" verwiesen. Im Rahmen der Debatte um Demokratisierung von Grundschulen und Gesamtschulen trat die Frage nach der Situation der Schüler und Schülerinnen der Schule für Lernbehinderte auf. Die Diskussion der Situation sog. verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher wurde durch die Antiheimerziehungskampagne des SDS und die massiven Debatten auf dem Jugendhilfetag in Nürnberg 1969 unüberhörbar. Diese Debatte fand auf dem Vorschultag in Hannover 1970 ihre Fortsetzung, wo erstmals auch für den Bereich anderer Formen von Behinderung, insbesondere auch in Anstalten hospitalisierte, geistig behinderte Menschen, systematisch nach dem Verhältnis von Menschenwürde und sozialer Lage, also nach der gesellschaftlichen Bedingtheit von Behinderung gefragt wurde. Die Antwort, daß es doch schöne saubere Anstalten für die Behinderten gebe, wo es an nichts fehle, stieß zumindest bei deutlichen Teilen der mehr als 1000 Menschen umfassenden Großveranstaltung zur Situation Behinderter auf Hohngelächter. Aber das Hohngelächter markierte auch die Schärfe der Auseinandersetzungen einer Zeit, in welche die Empfehlung fiel. Ich war auf der Seite derer, die diese Antwort von einem Podium, auf dem damals Prof. Schomburg als Vorsitzender der Lebenshilfe mitdiskutierte, empörend fand.

Andere fanden es empörend, daß wir die Behindertenfrage in den Kontext der Situation der sozialen Lage der arbeitenden Bevölkerung stellten und warfen uns vor, behinderte Menschen zum Klassenkampf zu verhetzen. Der Umgang mit damals von mir publizierten Thesen, die nach der Möglichkeit der Gesamtschule fragten, auch die Problematik Lernbehinderter adäquat aufzugreifen, illustrieren das Klima jener Zeit höchst deutlich. Einerseits konnte ich diese Thesen 1970 im Rahmen einer Bewerbung für die Pädagogische Leitung einer Gesamtschule mit dem Kollegium in einer pädagogischen Konferenz diskutieren und fand dafür viel Resonanz, andererseits führten sie 1972 (in erweiterter Form; vgl. Jantzen 1977, S. 13 ff) zur Rückziehung eines vom Kultusministerium schriftlich angekündigten Rufes an die PH Heidelberg, und drittens verlangte eine starke Gruppe hessischer Sonderschullehrer im sog. "Gelnhäuser Papier", durch die Zeitschrift für Heilpädagogik unverzüglich bundesweit bekannt gemacht (ZfH 1973, S. 131 f), disziplinarische Maßnahmen des Kultusministers und letztlich Entfernung aus dem Dienst von mir und anderen Kollegen, die am Institut für Sonderpädagogik in Marburg lehrten.

Entsprechend waren die Fragen, welche die Empfehlung der Bildungskommission auf die Tagesordnung der Bildungspolitik setzte, nicht nur in Hessen auch schon vorher umstritten und blieben dies auch danach und bis heute, wenn auch die Formen der Auseinandersetzung und die Differenziertheit der Argumente sich deutlich verändert haben.

Soweit sich eine Geschichte der Wirksamkeit dieser Empfehlungen schreiben läßt, ist sie die Geschichte sozialer Bewegungen in der Bundesrepublik, die sich durchaus als Erfolgsgeschichte lesen läßt. Ab Beginn der 80er Jahre war Integration nicht mehr nur theoretisch, sondern praktisch in der Diskussion. Bleiben wir zunächst noch einmal in den siebziger Jahren. Schriften wie die Bücher "Kritik der Sonderpädagogik" von einem Marburger Autorenkollektiv (Abé u.a. 1973), das von mir verfaßte Buch "Sozialisation und Behinderung" (1974) sowie "Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit" von einem Frankfurter Autorenkollektiv (Aab u.a. 1974) markierten Ansprüche der kritischen Schule und des Neomarxismus; die Psychoanalyse hatte sich mit dem von Bittner, Ertle und Schmidt für die Bildungskommission geschriebenen Gutachten über Verhaltensgestörte, 1971 vorweg als Raubdruck publiziert, bereits vorher in dieser Debatte zurückgemeldet. Dies geschah ab 1974 mit deutlich größerem Gewicht, da Helmut Reiser seit 1973 Ansätze der kritischen Theorie und Psychoanalyse als Professor für Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Frankfurt lehrte, und ich selbst ab 1974 als Professor an der Universität Bremen einen dem historischen und dialektischen Materialismus verpflichteten Denkansatz der Behindertenpädagogik entwickeln konnte.

Aus der Konkurrenz dieser Ansätze mit den bis dahin vertretenen und ihrem Wiederhall bei StudentInnen und PraktikerInnen sowie im Verband Deutscher Sonderschulen resultierte eine streitbare, nicht immer ohne Verbitterung geführte Diskussion, die Bleidick 1976 in seiner berühmten Erfindung einer Paradigmenkonkurrenz von vier Paradigmen anläßlich einer Diskussion bei der Kommission Sonderpädagogik der DFG in Bonn zusammenfaßte: personorientierter, interaktionistischer, systemorientierter und gesellschaftstheoretischer Ansatz. Natürlich traf dies nur die Oberfläche des Problems, wie sich später erweisen sollte. Was aber deutlich war: nichts war mehr so, wie es einmal einhellig diskutiert worden war. Der Begründungszwang wurde größer, nicht zuletzt auch durch das Vordringen empirischer Forschung im Gesamtfeld des Faches. Ihrer bedienten sich alle genannten Ansätze und schufen einen Bestand an Empirie, der sich sehen lassen kann. Dazu gehörte zunächst der empirische Nachweis der systematischen negativen Nebeneffekte der Schule für Lernbehinderte ebenso wie die empirische Überprüfung anderer in der Paradigmenkonkurrenz genannter Behauptungen. Dazu gehörte ab Beginn der 80er Jahre auch die empirische Erforschung der seit der Empfehlung

der Bildungskommission zur Debatte stehenden Alternative zum Sonderschulsystem, der Integration. Entsprechend den unterschiedlichen theoretischen und praktischen Standpunkten wurde dabei ein großes Spektrum an Forschungsmethodologie bemüht.

Kennzeichnen wir die Jahre von 1980 bis 1985, so sind dies Jahre der systematischen praktischen Entwicklung und Dokumentation von integrativen Alternativen, entwickelt durch zahlreiche Ansätze von Initiativen im Vorschulbereich und mehrere große Initiativen im Schulbereich. Für den Vorschulbereich dokumentiert der Sammelbericht von Lore Miedaner vom Deutschen Jugendinstitut in München aus dem Jahre 1986 die Gesamtergebnisse eigener Erkundungen sowie einer breit angelegten Schriftenreihe des DJI zur Integration behinderter Kinder. Ich selbst war von 1980 bis Ende 1983 aktiv an der Umwandlung eines Sonderkindergartens der Spastikerhilfe in Bremen in einen integrierten Kindergarten beteiligt. Die erst 1992 in Buchform erschienene Auswertung durch Seidler erregte zu diesem Zeitpunkt bei weitem nicht mehr das Interesse, das der 1984 erschienene Bericht meines Kollegen Georg Feuser über den Aufbau integrativer Vorschulerziehung in einem Bremer Stadtteil fand. Ich zitiere hier beide Berichte, um an ihnen zu zeigen, wie groß schon in einem der von Bleidick benannten Paradigmen, dem sog. gesellschaftstheoretischen, die Unterschiede in der Forschungsmethodologie waren und wie wenig zum anderen die Trennung der verschiedenen Ansätze hilfreich ist: Als ob in unseren Arbeiten nicht der personbezogene Ansatz eine Rolle gespielt habe, oder Ulrich Bleidick und andere nicht auch gesellschaftstheoretisch gedacht hätten. Freilich zum Teil mit anderen Wertimplikationen, die sich jedoch in der ab Ende der 80er Jahre beginnenden sog. Singer-Debatte, also der Debatte um neue "Euthanasie" als längst nicht so kontrovers erwiesen, wie dies vorher erschien.

Über den Vorschulbereich hinaus ist die erste Hälfte der 80er Jahre im wesentlichen durch verschiedene groß angelegte Schulversuche gekennzeichnet, die u.a. in Bremen, Hamburg und Berlin zeigten, daß unter bestimmbareren pädagogischen Bedingungen sowohl geistig behinderte Kinder als auch zukünftige Gymnasiasten von einem gemeinsamen Unterricht in der Grundschule erheblich profitieren (vgl. Feuser u. Meyer 1986, Wocken und Antor 1987, Heyer u.a. 1990). Wesentlich für den Mut, auch geistig behinderte Kinder in Integrationsdebatte und -praxis aufzunehmen, und damit die Bedingungen der Möglichkeit einer Schule für alle zu klären, waren insbesondere auch die Erfahrungen der in Italien stattgefundenen Gesundheits-, Bildungs- und Psychiatriereform (vgl. Schildmann 1997, Schöler 1994). Georg Feuser und ich knüpften 1978 erste persönliche Kontakte bei Besuchen in Norditalien, das Buch von Götz und Monika Aly "Kopfkorrektur" (1981) machte im deutschen Sprachbereich

erstmals auf die Arbeiten von Roser und Milani-Comparetti aufmerksam und das Interesse an einer radikalen und demokratischen Schulreform ohne Ausschluß war bald so breit, daß der damalige Vorsitzende des Verbands Deutscher Sonderschulen, Bruno Prändl 1981 bei dem Verbandstag in Braunschweig das böse Wort von der "italienischen Seuche" bemühte. Wie gesagt: die Widersprüche standen im Raum und unter den Delegierten des Kongresses zirkulierte mein gerade in der "Demokratischen Erziehung" erschienener Aufsatz "Schafft die Sonderschule ab!" (Jantzen 1981).

Neben die akademische Debatte, neben die empirische Forschung war jedoch bereits etwas neues getreten, und vielleicht machte dies den Kern der "italienischen Seuche" aus: Eltern hatten begonnen, sich selbst im In- und Ausland über mögliche Integration zu informieren, und waren hinfort auch in der Diskussion um Praxis der Integration durchgängig präsent (vgl. auch die weiteren Publikationen von Eltern ab dieser Zeit). Sie reihten sich damit, obwohl nicht so sichtbar organisiert, in die großen Bürgerrechtsbewegungen der 80er Jahre ein: die Friedensbewegung, die Anti-AKW-Bewegung, die Frauenbewegung, die Ökologiebewegung. Nicht ganz so sichtbar jedoch mit deutlichem Erfolg. Ohne ihre wirksame Unterstützung wäre der Druck auf die Praxis nicht so groß gewesen, daß dem Aufzeigen von Möglichkeiten in verschiedenen Versuchen jenes breit Spektrum an Integration gefolgt wäre, das heute aufgezeigt werden kann. Im übrigen ist auf die zahlreichen Kontakte verschiedener neuer sozialer Bewegungen untereinander zu verweisen, wie es exemplarisch die Gesundheitstage in Berlin 1980 und Hamburg 1981 zeigen. Natürlich ist die zu dieser Zeit entstandene Bürgerrechtsbewegung erwachsener Behinderter, die sog. "Krüppelbewegung" zu nennen und schließlich brachte der Einbruch der "Grünen" in das etablierte Parteienspektrum einen deutlich veränderten politischen Resonanzboden für die Problematik.

Auch wenn eine große Bürgerrechtsbewegung für Bildung in den 80er Jahren eigentlich zu vermissen ist, auch wenn die Gesamtschule sich nicht gegen das segregierte Schulsystem durchzusetzen vermochte, so heißt das keineswegs, daß in dieser Zeit keine pädagogische Debatte stattfand. Auch im segregierten Schulsystem: Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium ist die pädagogische Diskussion keineswegs bei dem alten Stand geblieben, sondern hat auf didaktischer Ebene wesentliche Reformimpulse aufgenommen (Zymek 1996). Mit Verweis auf die durch diese Diskussionen in der zweiten Hälfte der 80er Jahre vielfältig entstandenen integrativen Initiativen und Erfahrungen fand der Integrationsgedanke eine relativ breite Basis bis hin zur Änderung von Auffassungen auch im Verband Deutscher Sonderschulen, wenn auch bei Aufspaltung in sehr unterschiedliche Begriffe von Integration.. Bund-

schuh (1997) benennt in einem gerade erschienenen Artikel mindestens fünf Formen von Integration (einschließlich jener in kooperativer Form) und verweist auf den in der Literatur getroffenen Unterschied von "Scheinintegration" und einer echten Integration im Sinne eines zielfferenten gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand im Rahmen innerer Differenzierung.

Dieses Spektrum entspricht durchaus den durch die Bindungskommission ausgesprochenen Empfehlungen, auch wenn es die Befürworter der einen, der anderen oder der dritten Position nicht befriedigt. Aber entsprechend der jeweiligen Wertbindung werden auch eindeutig konstatierbare empirische Sachverhalte für höchst unterschiedliche pädagogische Konsequenzen herangezogen. So schließen Hildes Schmidt und Sander (1996) aus den klaren Ergebnissen aller empirischen Untersuchungen der Schule für Lernbehinderte, daß diese ihre Existenzberechtigung nicht beweisen kann, da sie ihre Schüler schlechter qualifiziert als dies vergleichbar beim Verbleiben in der Hauptschule der Fall ist. Und Bundschuh geht vom gleichen Zusammenhang aus, führt aber ins Feld, daß lernbehinderte Sonderschüler sich in Sonderklassen subjektiv wohler fühlen und leitet hieraus die Existenzberechtigung dieser Schule ab. Gerade an solchen Differenzen wird klar, daß unterschiedliche Wertperspektiven auch unterschiedliche Ausschnitte von Realität bewältigen und in einer Perspektive von global denken und lokal handeln in Zukunft einer intensiveren wechselseitigen kritischen Diskussion bedürfen. Hier von jedoch später.

Zumindest finden wir Anfang der 90er Jahre die Situation einer deutlich positiven Stimmung für Integration. Der Bericht der KMK von 1993 über das Bildungswesen in der BRD hält bereits fest, daß der Begriff der "Sonderschulbedürftigkeit" durch den Begriff des "sonderpädagogischen Förderbedarfs" abgelöst wurde. Die Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD vom 6. Mai 1994 tragen dieser Tatsache Rechnung. Der Blick wendet sich, wie von der Bindungskommission gefordert, auf das Individuum. Vordringliche Aufgaben sind: 1. das Bedingungsgefüge der Behinderung, ihre Ausgangspunkte und ihre Entwicklungsdynamik zu erkennen, 2. die Bedeutung der Behinderung für den Bildungs- und Lebensweg einzuschätzen und 3. pädagogische Notwendigkeiten zu verwirklichen, daß die Betroffenen fähig werden, ein Leben mit einer Behinderung in sozialer Begegnung sinnerfüllt zu führen. Entsprechend sollen soziale Beziehungen erhalten und Selbstwertgefühl aufgebaut werden. Damit ist der Weg frei für die Integration in die allgemeine Schule als einer zu eröffnenden Alternative.

Diesem Weg ist in gesetzlicher Hinsicht in verschiedenen Schulgesetzen der Länder bereits Rechnung getragen, u.a. auch in Niedersachsen und Bremen, wobei das Bremer Schulgesetz entsprechend dem neuen Artikel 3.3.2 des Grundgesetzes den Antidiskriminierungsgrundsatz, also das Benachteiligungsverbot gegenüber Behinderten in systematischen Kontext mit den Bürgerrechten von Frauen, ausländischen Jugendlichen und sozialen Minderheiten stellt.

Der Teufel liegt allerdings im Detail. Trotz einschlägiger Gesetzgebung befinden sich in Niedersachsen von 30500 behinderten Kindern nur 500 in Integrationsklassen (Weser-Kurier, 22.4.97) und in Bremen versucht derzeit die Administration das Schulgesetz durch eine Ausführungsverordnung zur sonderpädagogischen Förderung auszuhebeln, die weit eher eine Sonderschulverordnung ist, als dem Wortlaut und Geist des Schulgesetzes zu entsprechen.

Trotzdem, die Grundgesetzänderung des Artikels 3.3 macht Mut und die nachfolgenden Urteile des B.Verf.G. auf die Klage von Ruth Sancken ebenso wie bereits vorher die Rechtsgutachten von Herdegen und Frowein lassen hoffen, daß eine Konkretisierung der verfassungsrechtlich zu garantierenden Naturrechte (dies sind nach Auffassung von Limbach, 1997, die festgeschriebenen Menschenrechte) auch seine Entsprechung in der positiven Gestaltung entsprechender gesellschaftlicher Bereiche finden wird (vgl. auch Jürgens 1997). Nach Meinung des durchaus vorsichtigen Kommentars von Dietze (1996) hat das BVerfG mit dem Postulat der "Ausstrahlungswirkung" des Art. 3, Abs. 3, Satz 2 GG ein Tor aufgestoßen, das dem Beschluß eine über den Einzelfall hinausgehende Bedeutung gibt.

Lesen wir die Geschichte bis hierher, so zeigen sich zwar durchaus nach wie vor erhebliche Widerstände, ansonsten aber vermag sie wie ein unaufhaltsamer Siegeszug der sog. Integrationspädagogik zu erscheinen (vgl. u.a. Eberwein 1990, Schumann 1993), auch wenn durchaus Grenzen in der Grundschullehrerschaft, bei der Administration usw. vorhanden sind, auf die in letzter Zeit zunehmend aufmerksam gemacht wird (so z.B. Reiser 1997). Dem ist jedoch in keiner Weise so. Schon ein Blick über die engen Grenzen der Integrationspädagogik auf das gesamte Gebiet der Behindertenpädagogik weckt düstere Vermutungen. Durch Pflegegesetz, BSHG-Novelle usw. ist ein Zustand erreicht, der insbesondere auf dem Hintergrund der neuen Euthanasiedebatte zu höchster Besorgnis Anlaß gibt (vgl. Jürgens 1996, Frühauf 1997). Dekliniert man die möglichen Auswirkungen der sozialpolitischen Veränderungen auf das außerschulische System der Behindertenfürsorge durch, so könnte man in der kritischen Wahrnehmung künftiger negativer Folgen, welche uns die Verantwortungsethik von Hans Jonas (1984) zu antizipieren empfiehlt, durchaus zu diesen Prozessen parallel Wolfensbergers (1991) Begriff des "neuen Genozids" an den Benachteiligten, Behinderten und Alten bemühen, um die

Bedingungen sozialen "Totmachens" zu analysieren. Daß dieser Gedanke nicht ganz aus der Luft gegriffen ist, zeigen die bioethischen Publikationen der letzten Jahre, verbunden mit einem zunehmenden Abbau des Sozial- und Wohlfahrtsstaates (vgl. Jantzen 1995a, 1997a). Blieben wir jedoch zunächst bei dem Bildungssystem: trotz der bis heute vorherrschenden Euphorie der "Integrationspädagogik" ist das Bildungssystem der Bundesrepublik keineswegs in einer besonders vorzeigbaren Lage. Bemühungen um einen neuen Bildungsgesamtplan und um Bildungsreform (vgl. Klemm u.a. 1990 sowie die in der Folgezeit regelmäßig geäußerten gewerkschaftlichen Appelle) haben bisher wenig Wirkung gezeigt. So verweist die OECD Studie 1997 auf das "Schlußlicht Deutschland" (Köple 1997) im Bildungsbereich. In Anbetracht der gewachsenen Bedeutung als Rüstungsexporteur (im Weltmaßstab an zweiter Stelle), kann man erneut die Formel der 70er und frühen 80er Jahre heranziehen, die mit Bezug auf damalige OECD-Erhebungen "Rüstungsriese - Bildungszwerg" formulierte (vgl. OECD 1973). Im Vergleich zu Staaten wie Norwegen, Kanada und Finnland, die ebenfalls eine harte Konsolidierungspolitik vollziehen jedoch über Anteile der Bildung am Bruttoinlandsprodukt zwischen 7,3% und 7,6% verfügen, weist die BRD nur einen Anteil von 5,9% auf und belegt damit Platz 16 unter 18 untersuchten Ländern. Auch bezüglich des Anteils von Schülern und Studenten an der Gesamtbevölkerung zwischen 5 bis 29 Jahren liegt die BRD mit 58,7% weit hinter Australien (71,6%), Kanada (67,2%) und USA (66,8%) (Köpke 1997). Und Einschätzungen von Bildungsforschern für die Zukunft (vgl. Klemm 1996) gehen eher von weiteren Versuchen aus, die notwendige Bildungsexpansion "auszubremsen", als von einer Besserung. Um also nicht nur Weiterentwicklung sondern auch möglichen Stillstand oder drohende Rückschritte analysieren zu können, benötigen wir in einem zweiten Schritt eine gründliche Analyse der gegenwärtigen Situation.

## *2. Terror der Ökonomie versus Menschenrechte: Das Ende des Wohlfahrtsstaates*

Seit dem dramatischen Zusammenbruch des Realen Sozialismus Ende der 80er Jahre haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse im Realen Kapitalismus ebenso dramatisch verändert. Hinter den Prozessen der Globalisierung, welche nun uneingeschränkt möglich erscheint, und im eher regionalen Prozeß der Europäischen Einigung (vgl. zur Sozialpolitik in diesem Prozeß Bieling 1997) verbergen sich tiefgreifende Umgestaltungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In den US wurde der "New Deal" offiziell durch eine tiefgreifende Veränderung der Sozialpolitik beendet (vgl. Wacquant 1997). Als Säulen gesellschaftlicher Stabilität galten bis in 80er Jahre die Grundprinzipien des Keynesianismus: Die politische Vereinbarkeit von Mark-



wirtschaft und Wohlfahrtsstaat durch die Stabilisierung des magischen Vierecks von Vollbeschäftigung, ausgeglichener Außenhandelsbilanz, Wirtschaftswachstum und niedriger Inflationsrate. Als ökonomische Basis dieser Prozesse wurde der Fordismus betrachtet, der über die Taylorisierung den Eintritt in die Massenproduktion von Gebrauchsgütern ermöglichte und damit, so die Ehrhardsche Formel "Wohlstand für alle", über die gleichzeitige Entwicklung der Massenkaufkraft ermöglichen sollte. Keynesianismus, Fordismus und die Ausgestaltung der westlichen Demokratien waren die Säulen des Erfolgs bisheriger kapitalistischer Entwicklung. Diese Entwicklung erfolgte freilich immer zu Lasten der Dritten Welt und der Ökologie. Schon in den achtziger Jahren (vgl. den Bericht von Fidel Castro 1983 auf der Konferenz der blockfreien Staaten in Havanna) kam es zu einer zunehmenden Dominanz des Finanzkapitals über das Industriekapital bezogen auf die Kapitalflüsse in die Dritte Welt; Knebelung der nationalen Entwicklung sozialer Infrastrukturen von Bildung, Gesundheit und Soziales wurde zum generellen Modell der Verschlankung und Deregulierung nach den Kriterien von Weltbank und Weltwährungsfond. Die ungeheuren Finanzkapitalflüsse brauchten weniger materielle Gegenwerte der industriellen Produktion, als funktionierende Schuldendienste als Vorfinanzierungen auf die Zukunft (wertanalytisch: Verkauf abstrakter Arbeit, für welche die konkrete Arbeit noch zu erbringen ist). Es sieht so aus, als ob in den 90er Jahren sich die Dominanz des Finanzkapitals, nunmehr globalisiert, auch auf die Gestaltung der schon kapitalisierten Länder in gleicher Weise auswirkt.

Eine wesentliche Voraussetzung ist die Internationalisierung und Globalisierung des Finanzkapitals durch die Entwicklung der Informationstechnologie. Auf dieser Basis beschleunigen sich in nie gekanntem Ausmaß zunehmende Spekulationsgeschäfte auf die Zukunft, u.a. in Form des Derivatenshandels. (Dieser Prozeß ist am ehesten mit dem Modell einer Spielbank beschreibbar: Das Finanzkapital spielt gegen die in Zukunft zu erbringende gesellschaftliche Arbeit; die Einsätze sind so hoch, daß wie im Fall des reichen US-Distriktes Orange-Country geschehen, durchaus die Bank gesprengt werden kann, d.h. die Gesellschaft in Konkurs geht). Alle hochindustrialisierten Staaten sind in hohem Maße staatsverschuldet und von den großen Finanzströmen abhängig. Zum anderen erfolgt jedoch durch die informationelle Revolution auch eine Aufweichung der Betriebsgrenzen und damit eine Minderung der korporativ gestalteten Arbeitnehmerrechte. Verwaltung, Verkauf und Produktion an unterschiedlichen Orten sind möglich. Die Produktion erfolgt "just in time", so daß die Vorfinanzierung und das Lagerhalten von Teilprodukten für die Produktion aufs äußerste ökonomisiert werden. Lohnnebenkosten, und dies sind alle Werterhaltungskosten der Arbeitskraft (vgl. Bäcker u.a. 1989),

geraten ins Visier einer Ökonomie, die zunehmend die Gewinne privatisiert und die Kosten auf das Gemeinwesen ablenkt. In seinem Gastkommentar in der GEW-Zeitschrift "Erziehung und Wissenschaft" von September 1997 bemerkt Oskar Negt: "An der Plünderung des Gemeinwesens, die vom staatlich gelenkten Privatisierungswahn kräftig gefördert wird, haben die großen Unternehmen wesentlichen Anteil". Er belegt dies mit Zahlen des Siemens-Konzerns: von 1991 bis 1996 sank die Höhe der Ertragssteuer gemessen am Jahres Umsatz von 2,2% auf 0,75 %, immerhin eine Steuerersparnis von 1,36 Milliarden DM. Während auf der einen Seite der Einkommensskala die Millionäre zunehmen, findet auf der anderen Seite durch Massenarbeitslosigkeit und Zerschneiden des sozialen Netzes eine ungeheure Spreizung des Armutsbereiches mit höchst unterschiedlichen Finanzierungsquellen der höchst unterschiedlichen Arbeits- und Lebensverhältnisse statt.

In den USA, die hier am weitesten in der Deregulierung fortgeschritten sind, hat dieser Prozeß zugleich erschreckende Begleiterscheinungen im Rückgang an Demokratie. Bei den letzten Präsidentschaftswahlen gingen keine 40 % der Wahlberechtigten mehr an die Urnen. Und glauben wir umfassenden Sondierungen, welche die "New York Times" zu Problemen eines tief veränderten Demokratieverständnisses vorgenommen hat, so zeigt es sich, daß wesentliche Säulen der Demokratie erodieren (Engler 1997). Alexis de Toqueville stellte in seinem klassischen Werk "Über die Demokratie in Amerika" drei Säulen der Demokratie heraus: Dies sind zum einen die *Menschen- und Bürgerrechte*, die - so der Menschenrechtskatalog der bürgerlichen Revolution - vor allem den Schutz der Menschen vor Unterdrückung garantieren (vgl. auch Limbach 1997). Daneben ist es die *Selbstregierung* der Bürger, die sich im öffentlichen Leben, in der Wohlfahrt, in der gesellschaftlichen Teilhabe ausdrückt und dahinter versteckt und tieferer Grund des demokratischen Zusammenlebens ist der *soziale Sinn*, welcher ein Gemeinwesen zusammenhält. "Gewohnheiten des Herzens" nannte Toqueville den sozialen Sinn, den Gemeinsinn, welcher möglicherweise "jener eigentümliche moralische Kitt" (Dubiel 1997) ist, der Gesellschaften zusammenhält. Zerfällt er, so unlängst Wolfram Engler (1997) in einer Untersuchung des Wandels der Demokratie in Amerika, so beginnt der "Herbst der Demokratie. "Erst verflüchtigt sich die Wahrnehmung in der Wesensgleichheit, dann weil man in einem anderen nicht mehr sich selbst erkennt, die tätige Anteilnahme an seinem Geschick und zuletzt auch das Bedürfnis, Gleicher unter Gleichen zu sein."

Die amerikanische Kommunitarismus-Debatte (vgl. z.B. Bellah u.a. 1987, Honneth u.a. 1993) markiert genau diesen Punkt. Er sieht so aus, als führe der Liberalismus zu einer Verkümmern des Moralischen während totalitäre Systeme eine Überstrapazierung des Gemeinschaftli-

chen verbunden mit Demokratieverzicht befördern (so die z.B. die asiatischen Tigerstaaten). Natürlich kann und muß man nachdenken, wie Strukturen des Verfalls elementarer Demokratie, die auch in Deutschland zu sehen sind, entgegenzutreten kann. Bei Dubiel lesen sich hier bemerkenswerte Hinweise auf 1. die emotionale Demokratie im familiär/freundschaftlichen Verbund, 2. die fundamentalen Veränderungen im Leitungs- und Arbeitsstil moderner Unternehmen, 3. demokratische Formen aus dem Selbsthilfebereich und schließlich (4.) internationale Nicht-Regierungsorganisationen. Diese Bestandsaufnahme ist jedoch m.E. nicht hinreichend, wenn man nicht zugleich mit großer Klarheit auf den Kern der Umgestaltung verweist, die in den Bewegung und Strukturen der internationalen Finanztransfers zu finden sind.

In bester französischer Tradition der öffentlichen Anklage verweist Viviane Forrester (1997) neues Buch auf den "Terror der Ökonomie". Daß es in deren Logik nicht liegen kann, Arbeitslosigkeit zu beseitigen, daß selbst höheres Wirtschaftswachstum entbehrlich ist, wenn niedrige Inflation die Gewinne begünstigt, dies zeigt ihr Buch nur zu deutlich. Insbesondere die Perversion steigender Aktienkurse bei Massenentlassungen und fallender Aktienkurse bei Reduzierung der Arbeitslosigkeit sprechen eine nur zu deutliche Sprache. Ob ihre Sorge berechtigt ist, daß totalitäre Systeme sich eines Tages nicht nur der Arbeitslosigkeit sondern auch der Arbeitslosen entsorgen werden, wird die Zukunft erweisen. Immerhin zeigt die bioethische Gegenwart bereits, daß dort bereits Diskussionen über die Pflicht alter Menschen, als Organbanken zur Verfügung zu stehen, stattfinden. Und das nicht mehr in Kraft getretene NS-Gesetz über die Gemeinschaftsfremden (vgl. Peukert 1982, S. 262 f.) lehrt historisch immerhin, daß eine Ausrottung der Arbeitslosen durch aus Teil von totalitärer Modernisierung sein kann (z.B. in Form der Vernichtung durch Arbeit). Der machtpolitische Denkansatz der Staatstheorie von rechts, in den Traditionen von Carl Schmitt hat ja schon immer die "Utopie der Menschenrechte" als Geburtsfehler der bürgerlichen Welt, als deren "Pathogenese" gekennzeichnet (Koselleck 1973, zitiert nach Deppe 1997, S. 52). Wenn demgemäß Menschenrechte der Gegenpart einer Ökonomie sind, die ansonsten jeden Maßstab verliert, "alle menschlichen Gesetze unter den Fuß" stampft, wie Karl Marx (MEW 23, S. 788) einen zeitgenössischen englischen Ökonomen zitierte, so ist in der heutigen Situation die Ausgestaltung und der Erhalt von Menschenrechten, gerade im Kontext des beginnenden Demokratieverfalls, von höchster Bedeutung.

### *3. Perspektiven der Zukunft: eine Lektion über Schmetterlingsflügel*

Negation dieser Realität und Weiterwursteln ist durchaus eine Perspektive, die viele Menschen verfolgen. Es kann jedoch nicht die Perspektive jener sein, die behinderten Menschen beruflich, familiär und aus Gründen von Demokratie und Gerechtigkeit verbunden sind. Und Erschrecken vor diesem Behemoth, diesem Ungeheuer biblischer Größe, das in der Globalisierung des Finanzkapitals sich aufgerichtet hat und das Sein in das Nichts verwandelt ist zwar verständlich, aber es läßt bis ins Mark erstarren. Und doch, es ist kein neuer Leviathan in Sicht, jenes legendäre Seeungeheuer, mit dem Thomas Hobbes die Wurzeln des souveränen Verfassungsstaates gegen den aufbrechenden gesellschaftlichen Unfrieden symbolisierte. Natürlich können wir nicht Hobbes Staatstheorie übernehmen, aber die biblische Symbolisierung der ungeheueren Macht ohnegleichen, welche sich auftut und durch Gegenmacht gezähmt werden kann und muß, die können wir schon von ihm entnehmen. Aus Kantscher Pflicht zu handeln, und wie Luther ein Apfelbäumchen trotz des drohenden Untergangs zu pflanzen, ist zwar ehrenwert, aber es erwärmt nicht die vor sozialer Kälte und Zukunftsangst erstarrten Herzen. Sehr wohl aber können wir eine Perspektive gewinnen, wenn wir Denken und Fühlen anders begründen. Und für die Erfolgsaussichten möge jener Schlag eines Schmetterlingsflügels am Amazonas gelten, der unter bestimmten überkritischen Bedingungen das Weltklima verändern kann (vgl. zur Selbstorganisationstheorie und der ihr zugrundeliegenden nichtlinearen Thermodynamik u.a. Jantsch 1979, Coveney und Highfield 1992). Fluktuationen am Rande eines Systems vermögen diesem unter bestimmten Bedingungen Schwingungen aufzuzwingen, welchen es sich nicht mehr entziehen kann. Bringen wir also die versteinerten Verhältnisse zum Tanzen, indem wir ihnen ihre eigene Melodie vorspielen. Und die Melodie, welche der "ökonomische Terror" auf den Tod nicht leiden kann, aber zugleich auf Grund seiner eigenen Legitimation singen muß, ist die Melodie der Menschenrechte. Hierzu einige Bemerkungen.

Kaum ein gesellschaftlicher Bereich ist so ideologieträchtig wie der Bereich von Unterdrückung. Nach und nach erst wurden verschiedene Gruppen wie Frauen, Sklaven, Angehörige anderer Völker, Kinder und schließlich auch behinderte Menschen Subjekt von Menschenrechten. Ein besonders beliebter, ideologischer Trick in der Verhinderung dieses Prozesses ist es, Ungerechtigkeit in Schicksal und Gesellschaft in Natur umzudefinieren. Zu beiden Aspekten einige Bemerkungen.

In einer Fußnote vorweg, die den globalen Bereich betrifft, sei vermerkt, daß die Gesetze des "Terrors der Ökonomie", die es uns angeblich unmöglich machen, die Armut zu einem Zeit-

punkt zu besiegen, zu dem der Reichtum noch nie so groß war, alles andere als Naturgesetze sind.

Uns interessiert hier jedoch im Kontext von globalem Denken und lokalem Handeln hier eher die lokale Ebene. Die amerikanische Politikwissenschaftlerin Judith Shklar (1992) macht in ihrem bemerkenswerten Buch "Über Ungerechtigkeit" darauf aufmerksam, daß Ungerechtigkeit keineswegs das Gegenteil von Gerechtigkeit ist, sondern durch aus auch mit Gerechtigkeit einhergehen kann. Wahrnehmen von Ungerechtigkeit bedeutet, die Stimme des Subjekts, das sich als Objekt von Ungerechtigkeit fühlt, noch wahrzunehmen und sie zu artikulieren, auch wenn formal alles rechtens ist. Alles andere würde, ziehen wir Zygmunts Baumans (1992) Analyse der Bedingungen der Möglichkeit des Holocausts als "Dialektik der Ordnung" heran, moralische Insuffizienz erzeugen, die sehr leicht in technisch-formale Verantwortung, bürokratische Handhabung und Negierung der Opfer umschlägt. Verweigerung von Asylrecht, Verweigerung von Integration, sexuelle Gewalt in der Ehe usw. bleiben Orte, an denen Ungerechtigkeit entsteht und an denen die Stimme der Opfer wahrzunehmen ist, gleichgültig, ob der Sachverhalt formalem Recht entspricht oder nicht. Dies ist das Minimum, das von einem demokratischen Gemeinwesen verlangt ist, so Judith Shklar. Und Zygmunt Bauman (1995) zeigt uns in seinem sehr schönen Buch über "Postmoderne Ethik" darüber hinaus, wie wir uns - unter Bezug auf den französischen Moralphilosophen Lévinas -eine derartige Konstitution individueller moralische Verantwortung denken können: Über die Satzung des Antlitzes des anderen als Grund jeder Verantwortung, ein Antlitz das positiv zu beschreiben ist und nicht negativ (vgl. Lévinas 1992, S. 73). Er macht uns aber zugleich auf die Ambivalenz eines solchen Prozesses von Beziehung aufmerksam, auf die Gratwanderung die in Terror umschlagen kann, spätestens dann wenn Wohltätigkeit jenes "Tödliche Mitleid" in uns entstehen läßt, von dem Klaus Dörner (1989) in dem gleichnamigen Buch spricht.

Gerade die Reduktion von Behinderung auf Natur und Schicksal ist höchst geeignet, uns Herz und Verstand, deren Einheit die Vernunft ist, zu enteignen und uns statt zu vernünftigem Denken zur Gefühlsduselei zu führen. Wie oft hören wir die Formel "er leidet an einer Behinderung" oder "sie leidet an einem Down-Syndrom". An was er oder sie leiden ist der Entzug menschlicher Solidarität, der Entzug von Unterstützung und Beziehung, nicht aber der eigene Körper. Denn dieser wird gerade im Falle Down-Syndrom nie anders erfahren. Bleiben wir etwas bei diesem Syndrom, da es in der gegenwärtigen Diskussion als eine der bekanntesten, der als "natürlich" ausmachbaren Formen des Menschseins gilt, denen geistige Behinderung zugeschrieben wird.

Wir wissen unterdessen neurowissenschaftlich und pädagogisch, daß dies so nicht der Fall ist. Down-Syndrom oder Trisomie 21 ist in der Regel einer leichtere Form geistiger Behinderung. Und ob diese in Zukunft überhaupt sein wird, hängt von den pädagogischen Folgen ab, die wir aus zwei zentralen Entdeckungen der letzten Jahre ziehen können: erstens: das zentrale Problem von Trisomie 21 ist die Langsamkeit. Alle anderen Reaktionsformen sind Kompensationen dieser Langsamkeit (Latash 1993). Und zweitens bringt Trisomie 21 vor allem eine sehr schwere Sprachstörung in Form einer tiefgreifenden Verhinderung des Grammatikaufbaus unter den üblichen Bedingungen hervor (Fowler 1990). Damit liegt jedoch im inneren Raum des Denkens ein weitaus reduzierteres System von Wegen und Mitteln vor als dies zu vergleichbaren Zeitpunkten bei anderen Kindern der Fall ist (vgl. Jantzen 1997 b)

Was also zunächst als Natur und Schicksal erschien, erscheint nun als spezifische Qualität eines Entwicklungsprozesses, die sozial und gemeinsam beeinflußt, verstärkt oder abgeschwächt werden kann. Diagnose in Form der Aufdeckung von Entwicklung, wo bisher Behinderung auf Natur reduziert wurde, ist eines der Instrumente, mit denen wir Beziehung, Empathie und Verständnis gegenüber behinderten Menschen in neuer Form sichern (vgl. Jantzen und Lanwer-Koppelin 1996). Um diese Erfahrungen zu machen, brauchen wir sowohl Austausch, als auch die Sicherung von Bedingungen, in denen dies geschehen kann. Und genau hier zeigt sich eine große Gemeinsamkeit all derer, die sich für die Erziehung und Bildung, für die Bürgerrechte behinderter Menschen engagieren. Auf dieser Ebene des lokalen Handelns können sich auch jene an einen Tisch setzen, die auf der Ebene darüber sich um Formen der Integration streiten. Auch in der traditionellen Sonderschule setzt ein neues Wissen um Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern neue Sichtweisen und Kompetenzen frei, die vor allem auch zu einem neuen Verständnis des Widerspruchs von sozialem Ausschluß und humaner Bildung und Erziehung führen. Eine solche Diskussion ist pluralistisch ab dem Zeitpunkt möglich, wo Menschen- und Bürgerrechte behinderter Menschen prinzipiell anerkannt werden und ihre Garantie gegen die Ökonomisierung menschlicher Werte gemeinsam auf die Tagesordnung gesetzt wird (vgl. Jantzen 1995 b). Dies zumindest hat die Debatte über neue "Euthanasie" gezeigt. Oberhalb dieser Ebene ist natürlich - und durchaus auch Streitbar - die Diskussion um Integration im Sinne der Öffnung allgemeiner Schulen, im Sinne einer Neubestimmung von Pädagogik und Didaktik zu führen, die bei weitem nicht am Ende ist. Von dieser Diskussion haben jedoch nicht nur behinderte Kinder einen Gewinn, sondern die Erziehungswissenschaft als Ganzes. Gerade die ungeheuren Erschwernisse der Kommunikation durch bisher nicht verstandene soziale, persönliche und biologische Dimensionen des Erzie-

hungs- und Bildungsprozesses im Sinne von Behinderung, Beeinträchtigung und Schädigung zwingen zur Entwicklung einer Mikrophysik des pädagogischen Prozesses, die zu gleichen revolutionären Ergebnissen für die Pädagogik insgesamt zu führen vermag wie die Quantenphysik für die gesamte Physik.

In diesem Prozeß, der verantwortlich und demokratisch gestaltet werden muß, also zu Mitteln der Selbstregierung bei gleichzeitigem Respektieren der Menschen- und Bürgerrechte aller Beteiligten führt, entsteht sozialer Sinn. Wenn, so Dubiel (1987), die Demokratie "der Inbegriff von Institutionen (ist), die dafür sorgen, daß normale Formen strategischer Gegnerschaft nicht umschlagen in unversöhnliche Feindschaft", so sollte dieser Prozeß besonders in dem von uns hier verhandelnden Fachgebiet eine hervorragende Grundlage finden, weil trotz aller Auseinandersetzungen um die Empfehlung der Bildungskommission nicht zuletzt die Singer-Debatte einen Bestand an Gemeinsamkeiten für das gesamte Gebiet der Behindertenpädagogik erbracht hat, der in Anbetracht genereller Tendenzen des Zerfalls von Gemeinsinn und gesellschaftlicher Selbstregierung bei gleichzeitig wahrnehmbaren Ansätzen zu innergesellschaftlichen Kriegsszenarien, doch ein erstaunliches Maß an demokratischer Kultur beinhaltet. Spielen wir also den versteinerten Verhältnissen ihre eigene Melodie vor.

#### *Literaturverzeichnis:*

- Aab, Johanna u.a.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. München (Juventa) 1974.
- Abé, Ilse u.a. (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen (Achenbach-Verlag) 1973.
- Aly, G.; Aly Monika; Tumler, Morlind: Kopfkorrektur oder der Zwang, gesund zu sein. Ein behindertes Kind zwischen Therapie und Alltag. Berlin (Rotbuch-Verlag) 1981.
- Bäcker, G. u.a.: Sozialpolitik und soziale Lage in der Bundesrepublik Deutschland- Bd. I und II. Köln (Bund-Verlag) 1989, 2. Aufl.
- Bauman, Z.: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg (EVA) 1992.
- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg (Hamburger Edition) 1995.
- Bellah, R.N.; Madsen, R.; Sullivan, W.M. u.a.: Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft. Köln (Bund-Verlag) 1987.
- Bieling, H.J.: Soziale Frage, sozialpolitische Regulation und Europäische Integration. Aus: Bieling, H.J.; Deppe, F. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Wohlfahrtsstaat in Westeuropa. Neun Länder im Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 1997. S. 17-51.
- Ruhr-Universität Bochum; IG Metall (Hrsg.): Bildung für die Zukunft. Bochum (Ruhr-Universität) 1996.
- Bittner, G.; Ertle, C.; Schmid, V.: Verhaltensgestörte Kinder. (Raubdruck). The Hague (Dutch Editing Company) 1971.
- Bittner, G.; Ertle, C.; Schmid, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. Aus: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 4: Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte. Stuttgart (Klett) 1974. (=Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 35) S. 13-102.

- Bleidick, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27. Jg. (1976), H. 7, S. 408-415.
- Bundschuh, K.: Integration als immer noch ungelöstes Problem bei Kindern mit speziellem Förderbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg. (1997), H. 8, S. 310-315.
- Castro, Fidel: Wenn wir überleben wollen ... Essen (Weltkreis-Verlag) 1983.
- Coveney, P.; Highfield, R.: Anti-Chaos. Der Pfeil der Zeit in der Selbstorganisation des Lebens. Reinbek (Rowohlt) 1992.
- Deppe, F.: Fin de Siècle. Am Übergang ins 21. Jahrhundert. Köln (PapyRossa Verlag) 1997.
- Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn (Deutscher Bildungsrat) 1973. (= Empfehlungen der Bildungskommission)
- Dietze, Lutz: Anspruch einer behinderten Schülerin auf Besuch einer Integrierten Gesamtschule? In: Juristen Zeitung, 51. Jg. (1996), H. 21, S. 1073-1075.
- Dörner, K.: Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens. Gütersloh (Jakob van Hoddis) 1989, 2. Aufl.
- Dubiel, H.: Jenseits der kapitalistischen Modernisierung. In: Frankfurter Rundschau, 23.9.1997, S.12.
- Eberwein, H.: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder)pädagogischen Denkens und Handelns. Aus: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam - Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 1990. S. 45-53.
- Engler, W.: So wäre es denn dreierlei, was Demokratien zusammenhält. In: Frankfurter Rundschau, 20.9.1997, S. 10.
- Feuser, G.: Zwischenbericht: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen (Diak. Werk Bremen e.V.) 1984.
- Feuser, G.; Meyer, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms/Lahn (Jarick-Oberbiel) 1987.
- Forrester, Viviane: Der Terror der Ökonomie. Zsolnay (Wien) 1997.
- Fowler, Anne E.: Language Abilities in Children with Down Syndrome: Evidence for a Specific Syntactic Delay. Aus: Cicchetti, D.; Beeghly, Marjorie (Hrsg.): Children With Down Syndrome. Cambridge (Cambridge University Press) 1990. S. 302-328.
- Frühauf, T.: Eingliedern statt Ausgliedern! In: Geistige Behinderung, 36. Jg. (1997), H. 3, S. 233-236.
- Heyer, P.; Preuß-Lausitz, U.; Zielke, Gitta: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim (Juventa) 1990.
- Hildeschmidt, Anne; Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. Aus: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim (Beltz) 1996. S. 115-134.
- Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/M. (Campus) 1993.
- Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München (Piper) 1979.
- Jantzen, W.: Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik. Lollar (Achenbach) 1977.
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen: Focus 1974
- Jantzen, W.: Schafft die Sonderschule ab! In: Demokratische Erziehung, 7. Jg. (1981), H. 2, S. 96-103.
- Jantzen, W. (Hrsg.): "Euthanasie" - Krieg - Gemeinsinn. Solidarisch handeln, demokratisch verantworten: Für ein humanes Leben aller. Münster (LIT) 1995 (a) (= Jahrbuch für systematische Philosophie, Bd. 4, '94)



- Jantzen, W.: Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg. (1995), H. 8, S. 368 -377 (b).
- Jantzen, W.: Die Zeit ist aus den Fugen ... Behinderung und postmoderne Ethik - Aspekte einer Philosophie der Praxis. Marburg, BdWi-Verlag 1997 (b), i.V.
- Jantzen, W.: Menschen mit geistiger Behinderung - veränderte Sichtweisen. Vortrag Juli 1997 in Mariaberg. Veröff. i.V.(b)
- Jantzen, W.; Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin (V. Spiess, Ed. Marhold) 1996.
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1984.
- Jürgens, A.: Der Diskriminierungsschutz im Grundgesetz. In: DVBl., Jg. 1997, H. 15.03.1997, S. 1-6.
- Jürgens, A.: Die soziale Großtat und ihre Verlierer. Auswirkungen der Pflegeversicherung auf das Leben behinderter Menschen. In: Dr. med. Mabuse - Zeitschrift im Gesundheitswesen, 21. Jg. (1966), H. 5, S. 34-37.
- Klemm, K. u.a.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim (Juventa) 1990.
- Klemm, K.: Was heißt "Bildung für die Zukunft"? Aus: Ruhr-Universität Bochum; IG Metall (Hrsg.): Bildung für die Zukunft. Bochum (Ruhr-Universität) 1996. S. 48-52.
- KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Dossier für das Bildungsnetz in der Europäischen Gemeinschaft. Bonn (KMK) 1993.
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 45. Jg. (1994), H. 7, S. 484-494.
- Köpke, A.: Schlußlicht Deutschland. OECD-Studie zur Bildungsfinanzierung. In: Bremer Lehrerzeitung, Jg. 1997, H. 6, S. 17.
- Koselleck, R.: Kritik und Krise . Eine Studie der Pathogenese der bürgerlichen Welt. (1959). Frankfurt/M. 1997.
- Latash, M.L.: Control of Human Movement. Leeds (Human Kinetic Publishers) 1993.
- Lévinas, E.: Ethik und Unendliches. Wien (Passagen-Verlag) 1992.
- Limbach, Jutta: Die Opposition gegen das Nazi-Regime war keine Sache von Eliten. Was ist Widerstand? In: Frankfurter Rundschau, 19.7.1997, S. 15.
- Marx, K.: Das Kapital. Bd. 1. MEW Bd. 23. Berlin/DDR (Dietz) 1970.
- Miedaner, Lore: Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München (DJI) 1986.
- Negt, O.: Bildung klappt nicht just-in-time In: Erziehung und Wissenschaft, Jg. 1997, H. 9, S. 2.
- OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Darmstadt (Diesterweg) 1973.
- Peukert, D.: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln (Bund-Verlag) 1982.
- Reiser, H.: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg. (1997), H. 7, S. 266-275.
- Schildmann, Ulrike: Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip - ein kritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg. (1997), H. 3, S. 90-96.
- Schöler, Jutta: Sono bambini - Es sind Kinder! Die Aufgabe einer gemeinsamen Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in Italien und in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin (Guhl) 1994.

Schumann, Monika: Zur Grammatik von Ausgrenzungs- und Integrationsprozessen - Beiträge der allgemeinen Sozialisationsforschung und der Behindertenpädagogik seit 1945 In: Behindertenpädagogik, 32. Jg. (1993), S. 22-61.

Seidler, Dietlind: Integration heißt Ausschluß vermeiden! Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung. Münster (LIT) 1992.

Shklar, Judith: Über Ungerechtigkeit. Berlin (Rotbuch) 1992.

Wacquant, L.J.D.: Vom wohltätigen Staat zum strafenden Staat. Über den politischen Umgang mit Armut und Elend in den USA. In: Frankfurter Rundschau, 12.06.1997, S. 14.

Wocken, H.; Antor, G.: Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Solms-Oberbiel (Jarick Oberbiel) 1987.

Wolfensberger, W.: Der neue Genozid an den Benachteiligten, Alten und Behinderten. Gütersloh (Jakob van Hoddis) 1991.

Zymek, B.: Der Bedeutungsverlust des Schulsystems für Studien und Berufskarrieren. Aus: Ruhr-Universität Bochum; IG Metall (Hrsg.): Bildung für die Zukunft. Bochum (Ruhr-Universität) 1996. S. 74-80.