

Manfred Gerspach

Vom falschen Pathos der Fraternisierung. Oder: Wie Integration an ihren inneren Widersprüchen zu scheitern droht

1. In Gefahr, das ›Böse‹ zu verleugnen

Vorweg: Dies ist kein Pamphlet eines alten ›hardliners‹, der sich hämisch die Hände reibt, weil er Schwierigkeiten beim Vorhaben der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder ausgemacht hat. Vielmehr bin ich (noch immer, vielleicht mehr denn je) ein überzeugter Verfechter der Idee, daß die mannigfaltigen Erscheinungsformen von ›Menschsein‹ nicht nur neben-, sondern vor allem miteinander bestehen können. Es beinhaltet für mich die Akzeptanz des Unterschiedlichen. Zeit ist es zu erkennen, daß persönliche Integrität jenseits einer möglichen Verwertbarkeit der menschlichen Ware Arbeitskraft existiert. Erst wenn wir Abschied genommen haben von der Konzentration auf ihre Ausschlichtung unter reinen Profitinteressen, werden wir davon absehen können, einen Menschen allein nach seiner Leistungsfähigkeit zu taxieren (vgl. Gerspach 1986, 173). Dies wäre der Abgesang auf eine zu tiefst unmenschliche Erwartungsnorm, an der ja bereits viele sogenannte Nichtbehinderte scheitern.

Jeder Mensch, hernach: jedes Kind hat ein verbrieftes Recht auf seine individuell mögliche wie nötige Förderung. Dieses Recht gebührt allen gleichermaßen, auf dem jeweiligen Niveau ihrer persönlichen Entwicklung. Es steht für eine humane, ja humanistische Grundposition, die Richtlinie ist auf dem Weg der »Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit« (vgl. Feuser 1986, 130). Wenn wir die Ausgrenzung überwinden wollen, leisten wir einen originären Beitrag zur Demokratisierung unserer Gesellschaft. Und auch Jakob Muth befindet: »Demokratisierung ist immer ein Integrationsprozeß« (vgl. 1986, 14). Denn Behinderte wie Nichtbehinderte sind gleichberechtigte, indes »nicht notwendig normativ vergleichbare Teile des Komplexes ›Mensch-sein‹« (vgl. Gerspach 1989, 194). Und in so manchem Kindergarten, mancher Klasse, mancher Schule lebt und gedeiht diese neue und doch so alte Form der Pädagogik.

Dennoch kommt es jetzt, nachdem sie sich zu etablieren begonnen hat, darauf an, die Schwachstellen zu entdecken, die dem weiteren Erfolg dieser Reformbewegung im Wege stehen mögen. Es gibt eine Reihe von »Beziehungsfällen« (vgl. Leber 1979, 71),

die dieses Programm parat hält, und vor allem Hemmungen bei den beteiligten Eltern und Pädagogen, sich jenseits missionarischen Eifers die existenten inneren Widersprüche zu betrachten. Dieser Aspekt der Widersprüchlichkeit ist besonders hervorzuheben. Wir leben schließlich in einer Welt der Konkurrenz von Warenproduzenten, und sie ist damit notwendig angefüllt mit gesellschaftlichen Gegensätzen. Nicht deren Verleugnung steht an, sondern die Schärfung der Wahrnehmung, daß sie vorhanden sind. Darin liegt das dialektische Potential der Integration, daß »widersprüchliche Wünsche und Empfindungen« eingestanden seien, daß man sie aushalten kann und so eine »Annäherung« der jeweiligen behinderten und/oder nichtbehinderten Interaktionspartner erfolgt (vgl. Klein u. a. 1988, 3).

Integration ist kein Fixum, sondern sie ist ein Prozeß, der vor allem auf der innerpsychischen Ebene stattfindet (vgl. Klein u. a. 1988, 4), und also konstituiert dieses neue Miteinander ein neues Gruppengeschehen. Dies betrifft die drei vernetzten Bereiche der Interaktion zwischen den Kindern, den Eltern und den Pädagogen (vgl. auch Kreie 1985; Kron 1988). Unsere Aufgabe besteht darin, die Spezifität dieser integrativen Prozesse, und hier vor allem die Interaktion zwischen den beteiligten Erwachsenen, verstehen zu lernen, denn wir brauchen »mehr Klarheit über die eigene psychische Situation« (vgl. Klein u. a. 1988, 6). Wollen wir mit und in der integrativen Pädagogik den ›herrschaftsfreien Dialog‹ suchen, werden wir als erstes die Frage ihrer immanenten Widersprüchlichkeit zu klären haben. Wenn wir uns auf »politische Verhältnisse auch in der Bildungspolitik« einlassen, lassen wir uns stets auch auf die Widersprüche ein, »die im gesellschaftlichen Leben produziert worden sind« (vgl. Reiser 1987a, 12) und die folglich auch in uns selber eingegangen sind (vgl. Trescher 1979). Diese gesellschaftliche Widersprüchlichkeit, die sich als ›Beschädigung von Subjektivität‹ ausnimmt, wird folgerichtig unser praktisches Handeln und Interagieren vor allem da bestimmen, wo wir pädagogisches Neuland betreten, so wie es Reiser formuliert hat: »Bei jedem praktischen Schritt stoße ich auf Widersprüche« (vgl. 1987a, 12), und es verpflichtet uns daher zu eingehendem Nachdenken über dieses praktische Tun.

Nicht *daß*, sondern *wie* wir alle gemeinsam miteinander kommunizieren, ist von Interesse, einen emanzipativen Anspruch zu legitimieren. Und aus diesem Grund wende ich mich jetzt den besagten integrativen Prozessen zu. Bei ihnen geht es, wie angerissen, vor allem um die »Bearbeitung eigener widersprüchlicher Impulse und Empfindungen« (vgl. Klein u. a. 1988, 4). Die Wahrnehmung von Behinderung oder ungewohnten und irritierenden Verhaltensweisen führt zunächst meist zur Ausbildung von Ängsten und Aggressionen. Milani Comparetti geht davon aus, daß die Begegnung mit einem behinderten Kind wie die »Konfrontation mit dem ›Bösen‹« wirkt, wodurch paranoide Abwehrformen reaktiviert werden. Einmal mag hier offene Aggression entstehen im Sinne von Ablehnung des Andersartigen, Rassismus oder Aussonderung. Zum anderen gibt es aber auch verdeckte Formen, die Aggression zu tarnen. Milani nennt Schuldgefühle und eine »sich daraus entwickelnde phobische Angst vor dem ›Bösen‹«, die bei Eltern behinderter Kinder zu einer »regelrech-

ten Sucht nach immer neuen Therapieformen« führen und »magische Rituale zur Austreibung des ›Bösen‹ im Gewand immer neuer Therapieformen nach sich ziehen können (vgl. Milani Comparetti 1986, 10).

Erst wenn diese eigenen psychischen Reaktionsweisen nicht mehr verdrängt oder verleugnet werden müssen, kann ein anderes »Selbst- Bild« wachsen, das hilft, diese Impulse und Empfindungen zu akzeptieren (vgl. Klein u. a. 1988, 4). In diesem Moment schwindet ihre Bedrohlichkeit dahin. Darin liegt ein schier unfaßbarer Widerspruch: Weil ich lerne, meine Aggressionen (auf Behinderte) wahrzunehmen und anzuerkennen, nähere ich mich den Behinderten an. Damit werden »Einigungen« auf der Ebene des gemeinsamen Dialogs möglich, so daß »Widersprüche aufgelöst werden oder ohne Schaden für das Individuum und seine Beziehungen ausgehalten werden können« (vgl. Klein u. a. 1988, 3).

Das bedeutet, daß ein demokratisches Prinzip wie das integrative nur funktionieren kann, wenn es sich auf das Moment der Aufklärung stützt, das solchen und ähnlichen Phänomenen nachspürt. Nach Kant soll uns Aufklärung befreien von »selbstverschuldeter Unmündigkeit« (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, 88), und danach darf Aufklärung auch nicht haltmachen vor der eigenen Blindheit. Daher steht Integration ideologiekritisch auf dem Prüfstand, und es gibt Skeptiker, die nur darauf warten, daß sie sich in ihren eigenen Widersprüchen rettungslos verstricke.

Aufklärung als wohl wichtigste Errungenschaft der Neuzeit verknüpft die Aufdeckung fremder mit der eigener Unzulänglichkeiten. Dabei gehen Kritische Theorie und Psychoanalyse eine gedeihliche Liaison ein, wie Habermas herausgearbeitet hat: »Die Psychoanalyse ist für uns als das einzige greifbare Beispiel einer methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Wissenschaft relevant« (vgl. 1973, 262). Wer sich auf diesen Prozeß des Nachdenkens einläßt, kann eine Kompetenz entwickeln, den bereits erwähnten »Beziehungsfällen« zu entgehen, in die er in der Interaktion mit seinen Mitmenschen so leicht gerät (vgl. Leber 1979, 71).

Gemeint ist hier die Erkenntnis der »eigenen Gefühlsreaktionen auf das Verhalten anderer« (vgl. Leber 1979, 83). Welche infantilen Wünsche und Konflikte werden in mir durch meinen »Dialogpartner« ausgelöst und wozu brauche ich ihn vielleicht selber? Gerade beim Umgang mit behinderten Kindern spielt die Aufdeckung der eigenen psychischen Anteile eine große Rolle. So ist es, wie Leber festhält, nicht die originäre Behinderung, die die als problematisch empfundene Eigencharakteristik eines Behinderten ausmacht, »sondern die tiefe Enttäuschung der Eltern über ein Kind, das ihre Erwartungen nie wird erfüllen können« (vgl. Leber 1979, 70). In diesem Sinne ist in jeder Störung oder Behinderung stets eine unbewußte Selbstmitteilung über die frühen Sozialisationserfahrungen enthalten, die es nur richtig zu lesen gilt (vgl. Leber 1977, 84). Wir müssen lernen zu verstehen, welcher Sinn ihr im »biographischen und situativen Kontext zukommt, ja was das Subjekt mit der Behinderung auf einer imaginären Ebene – in chiffrierter Form – über sich und das Beziehungsgefüge, in dem es lebt, sagen möchte« (vgl. Leber 1977, 81).

Damit gelangen wir zur Problematik der frühen Eltern-Kind-Beziehung, die in der

Behinderung widerscheint. Eltern sind durch die originäre Behinderung ihres Kindes in Gefahr, die damit erlittene Kränkung an das Kind weiterzureichen. Meist geschieht dies in unbewußter Form, so wie es Milani Comparetti (1986) angedeutet hat: Sie ziehen sich entweder von ihm zurück oder wenden sich ihm in übertriebener Weise zu, um ihre Ablehnung, die nicht sein darf, vor sich und anderen zu kaschieren. Das Kind indes nimmt die Spuren dieser ihm entgegengebrachten Gefühle in sich auf, die es von nun an prägen werden (vgl. Leber 1979, 69 f.). Gerade geistig behinderte Kinder geraten hier leicht in eine kritische Situation. Einerseits werden sie gezwungen, »hilflose(s) Objekt der Pflege« zu sein, andererseits werden Forderungen an sie gestellt, altersgemäße Leistungen zu erbringen (vgl. Leber 1979, 71).

Derlei Erkenntnisse beinhalten natürlich zuerst eine beträchtliche seelische Verletzung. Das Eingeständnis widerstreitender Gefühle gegenüber dem eigenen Kind löst einen heftigen inneren Konflikt aus. An seinem Ende kann nur eine Lösung stehen, wenn Trauerarbeit geleistet wird über diese Gefühle der Enttäuschung. Kann damit Authentizität (wieder)hergestellt werden, wird auch das Verhältnis der Dialogpartner entspannter und offener zu gestalten sein. Und gerade das Zusammensein der behinderten mit nichtbehinderten Kindern stellt eine psychische Entlastung der Eltern dar, diese Trauerarbeit zu flankieren (vgl. Klein u. a. 1988, 6). Für das betroffene Kind selbst bedeutet seine Behinderung eine tiefe »narzißtische Kränkung«, gekoppelt an die »Trauer über das eigene ›Unvermögen‹«, und nur wenn es sich aktiv damit auseinandersetzt, erhält es die Chance, sich selbst akzeptieren zu lernen (Klein u. a. 1985, 203 f.). Auch dieser Prozeß ist in einer integrativen Einrichtung am besten möglich, er schreibt allerdings genau die Bedingung fest, ohne die er sich festläuft: In der schmerzlichen realen Konfrontation mit den Nichtbehinderten liegt seine befreiende Wirkung.

Es geht also darum, die eigene Verstrickung in die integrativen Prozesse bewußt erleben zu lernen. Auf diese Weise wird die Selbstwahrnehmung zum »Medium des Fremdverständnisses« und zur Fähigkeit, zu begreifen, wann und wie andere Menschen unbewußt für eigene Bedürfnisse verwendet werden (vgl. Leber 1985, 154 f.). Wo dieser Anspruch verfehlt wird, kann die Gefahr nicht gebannt werden, gerade behinderten Kindern gegenüber zu einer »(Schein-)Bewältigung« der eigenen unbewußten Problematik zu gelangen (vgl. Leber 1985, 160).

Insofern auch erhält der dialogische Aspekt der Beziehung zwischen den Partnern eine alles entscheidende Ausweitung. Zum Beleg möchte ich auf drei Autoren verweisen. Feuser bezieht sich auf die Aussage Martin Bubers »Der Mensch wird am Du zum Ich«, die für ihn die »einfachste und zugleich umfassendste Begründung für Integration« abgibt (vgl. Feuser 1984a, 49). Iben benennt das Dialogische als elementar für den »alltäglichen Umgang mit Behinderten«, der auch einen veränderten Umgang mit sich selbst einschließt (vgl. Iben 1988, 5). Leber schließlich plädiert für den »fördernden Dialog«, einen Gestörten oder Behinderten so verstehen zu lernen in dem, was er offen oder verschleiert über seinen biographischen Kontext mitteilt, daß er befähigt wird, »mit seinen mißglückten Beziehungen und deren Folgen, mit den

durch die Behinderung in seiner Sozialisation entstandenen Problemen besser fertig zu werden« (vgl. Leber 1979, 75). Leber macht die heilpädagogische Bedeutung des fördernden Dialogs fest an seinen langjährigen Erfahrungen mit vernachlässigten und psychisch beeinträchtigten Kindern mit schweren Lern- und Verhaltensstörungen, bei denen »Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten verschüttet sind, die wie Schätze gehoben, d. h. »gefördert« werden müßten« (Leber 1988, 42).

Gilt diese Förderung im doppelten Sinne nicht auch für die Kommunikation der Erwachsenen? Geht es hier nicht auch um die Aufdeckung verdeckter psychischer Anteile, deren bewußte Verfügbarmachung die Interaktionen »reingt« und damit auf eine neue, befriedigendere und reifere Ebene hebt? Klein u. a. sehen in der bewußten Akzeptanz der »neu« entdeckten Anteile eine Chance, mit ihnen umgehen zu lernen oder sie, wenn sie als unzureichend erlebt werden, zu bearbeiten und zu verändern (vgl. 1988, 6). Wenn wir uns indes dieser Einsicht verschließen, bleiben wir abhängig von den ins Unbewußte abgeschobenen feindlichen Regungen und werden sie nicht angemessen in unser Handeln integrieren können. Ich sehe da in der Tat eine große Gefahr vor uns liegen, die allen Integrationsgegnern Wasser auf die Mühle wird. Gerade weil sich bei der Integration so unterschiedliche Partner mit so unterschiedlichen, oft zunächst diffus erscheinenden Ansprüchen begegnen, kommt es aber darauf an, dieses neue, noch ungewohnte Miteinander genau zu betrachten.

2. Die Kunst des Loslassens

Die Thematik ambivalenter Gefühle ist eine um die Eltern-Kind-Beziehung zentrierte. Sie betrifft vor allem und wohl am nachhaltigsten das Verhältnis zu behinderten Kindern, aber selbstredend auch jenes zu solchen, die den Erwartungen der Eltern aus vielerlei Gründen nicht entsprechen. In integrativen Gruppen kann es daher zu einer Vermischung dieser Problembereiche kommen und vielleicht zu einer gemeinsamen Phantasie, über die Grenzen der unterschiedlichen Beeinträchtigungen hinweg einen (pädagogischen) Schonraum zu konstituieren, in dem diese Ambivalenz nicht auftauchen soll.

Dieser Aspekt wird in dem Maße relevant, wie er auf eine Form der Integration trifft, die nicht »natürlich« in den Lebensverhältnissen »vor Ort« verankert ist. Feuser beschreibt es so: »Wo wir »Integration veranstalten«, weil da oder dort sich integrationswillige Eltern und Pädagogen finden und die Kinder quer durch Städte in »Integrationszentren« karren und Familien, die sich daran beteiligen möchten, sozial und finanziell so gestellt sein müssen, daß sie die entsprechende Arbeitskraft eines Familienmitgliedes dafür freistellen können, wird Integration zu einem neuen Privileg sich fortschrittlich wählender Eltern- und/oder Lehrerschaft, zu einer neuen Art von Selektion – im Prinzip sogar nach den alten Kriterien« (vgl. 1985, 24). Integration

beinhaltet daher seiner Meinung nach »unverzichtbar und notwendig«, daß sie dem »Prinzip der Regionalisierung« folgt und Erziehung und Bildung im unmittelbaren Lebensumfeld *aller* Kinder organisiert wird (vgl. Feuser 1985, 41).

Reformpädagogik heute schließt zuallererst »die Unterstützung der sozial Schwachen« ein, die in unserem Bildungssystem noch immer benachteiligt werden. Gerade die Sonderschule für Lernbehinderte ist zum Aufbewahrungsort der Kinder sozialer Randgruppen geworden, deren Eltern nicht aktiv sind, sich für ihre Belange stark zu machen (vgl. Reiser 1987a, 9 ff.). Insofern auch entsteht ein Interessenkonflikt auf Elternebene: Auf der einen Seite stehen die »bildungswilligen und an ihren Kindern interessierten, meist auch besser gestellten Eltern« (vgl. Reiser 1987b, 21), die ihre Kinder auf die Regelschule schicken wollen, so daß sich die »Integrationsdebatte (...) vornehmlich um geistig behinderte, körperbehinderte und sinnesgeschädigte Kinder« dreht (vgl. Witjes 1986, 135). Auf der anderen Seite finden wir die Eltern der Lernbehinderten und früheren »Hilfs«schüler, die sich »mangels Information, Kompetenz und Engagement« (vgl. Witjes 1986, 135) nicht an dieser Debatte beteiligen. Daher wird mit dem Kampf der sich öffentlich artikulierenden Eltern gegen die Aussonderung ihrer Kinder die Situation in den Sonderschulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte »objektiv verschärft« (vgl. Reiser 1987b, 21), denn diese behalten letztendlich einen »Rest« von sogenannten sonderschulbedürftigen Kindern zurück. Und dabei ist diese Gruppe um ein Vielfaches größer, indes: »der Spuk der »Lernbehinderung« wird nicht zum Thema gemacht« (Witjes 1986, 136).

Dagegen läßt sich sogar ein gegenläufiger Trend ausmachen. Reiser stellt fest, daß schwierige Kinder gutsituierter Eltern oft in Integrationsklassen angemeldet werden, »ohne zunächst als solche bekannt zu sein« (vgl. 1988, 251). Es wird dort ein bequemer Unterschlupf gesucht, drohenden Mißerfolgen in einer Regelklasse vorzubeugen. Daher sind schwierige, aber nicht als behindert geltende Kinder in den Integrationsklassen, die ohne regionalbezogene Aufnahme operieren, häufig überrepräsentiert. »Diese Kinder kommen meist aus gut informierten privilegierten Familien aus einem weiten Umkreis, bei denen unterschiedliche Erziehungserschwerisse vermutet werden, z. B. Überbehütung, Überforderung durch Moral- und Leistungsdruck, oder auch Laissez-faire-Erziehungskonzepte« (Reiser 1988, 251).

Wir operieren also in der Diskussion um Integration mit einem »widersprüchlichen Akzeptanzbegriff«, der Kinder mit unterschiedlichen Phänomenen ihrer Beeinträchtigung »unzulässig vereinfachend« einer »Behinderung« subsumiert, womit die Divergenz der gesellschaftlichen Noxen verschleiert wird. Deshalb ist nur dann gewährleistet, daß keine Gruppe von Kindern aus dem Bildungssystem ausgeschlossen wird, wenn wir dem Prinzip der Regionalisierung folgen, welches garantiert, »daß alle Kinder, die in einem Wohnumfeld einer Schule wohnen, dort auch die Schule besuchen können« (vgl. Reiser 1987a, 13).

Damit aber, daß der jeweilige Schulort nicht im unmittelbaren Wohngebiet liegt, ist ein künstliches Moment konstituiert, das sogleich auf die eigentümliche Interessenlage der Eltern verweist und das mein Thema umreißt: Ihre Erwartung ist hoch,

erwachsenenspezifisch und oft mehr unbewußt als bewußt und absolut heterogen. Erst allmählich wird deutlich, daß wir damit tatsächlich eine neue Form von Sonderschule – in beide Richtungen, nach ›oben‹ wie nach ›unten‹ – etablieren, die den jeweiligen, und wie ich meine, oftmals selbst nicht begriffenen Sonderinteressen der Eltern Tür und Tor öffnet.

Ein Klima von elitärem, zumindest aber bodenständig linksliberal- mittelschichtsorientiertem Denken mag sich da breit machen, das – unabhängig von der Frage, wie Kinder ohne solche ›Lobby‹ zu integrieren seien – augenblicklich in Konflikt geraten muß mit den Interessen der Lehrer. Der begrüßenswerte fortschrittliche Anspruch, Schule zu verändern im Sinne des »Mein Kind soll es besser haben«, wird durch ein geheimes Elterncurriculum konterkariert, welches etwa lautet: »Die Lehrer haben das zu tun, was ihnen die Eltern vorgeben«. Es besagt so vieles und doch nichts: Die Kinder sollen immerfort mild behandelt werden, die Jungs sollen die Mädchen nicht ärgern, die Kinder sollen mehr lernen als in der Regelschule und das mit weniger Aufwand, die Guten sollen besser und die Schlechten gut werden und die Problematischen unproblematisch, die Behinderten sollen an die ›Norm der Normalen‹ herantherapiert werden usf. Wir entdecken folglich hinter der gesteigerten Anspruchshaltung der Eltern eine beachtliche Verletzlichkeit, und setzt die vermeintliche oder reale Enttäuschung zu früh ein, reagiert so manch einer gekränkt, macht alleine die Lehrer verantwortlich für die von ihm georteten Probleme oder nimmt gar sein Kind aus der Klasse.

Um eine neue pädagogische Idee wie die der Integration zu begründen, bedarf es mutiger wie argumentationsfreudiger und -fähiger Eltern, sie in der Öffentlichkeit zu verteidigen. Wenn damit aber gesetzt ist, daß der Elternwille regiere, werden die Lehrer instrumentalisiert für das geheime Curriculum und damit am Ende auch infantilisiert, so daß sie sich selbst als unmündige Kinder erleben und schlichtweg kein souverän gestalteter Unterricht mehr möglich scheint. Auf diesem Wege verabschiedet sich die Pädagogik aus der Integration.

Ich möchte meine These durch ein kleines Beispiel unterstreichen. Zu einem Elternabend in einem solchen integrativen Schulprojekt haben die Lehrer eine lebensgroße Figur ausgeschnitten und an die Wand geheftet, auf der geschrieben steht: »Wir sind keine pädagogischen Hampelmänner!« Die Lehrer wollen damit zum Ausdruck bringen, daß sie sich von der Elternschaft entmündigt sehen und es ihnen sehr schwer fällt, ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen zu verwirklichen. Die Eltern sind nicht betroffen über diesen Schritt, sondern reagieren entrüstet, was den Lehrern überhaupt einfällt. Das war nicht abgesprochen! Wenn die Lehrer sich dergestalt zu Wort melden, wollen sie das auch tun – sprich: es ihnen heimzahlen. Helle Empörung herrscht im Saal. Eine besonders aktive Mutter verläßt demonstrativ die Runde. Sie hat, wie so viele, nicht verstanden, worum es den Lehrern zu tun ist und wie sie sich fühlen.

Die Eltern bestehen auf einer Diskussion, meinen aber im Grunde wohl eher ein Tribunal über diese Ungeheuerlichkeit. Die Lehrer wiederum sind damit erneut

sprachlos gemacht und scheuen die Auseinandersetzung, zumal sie auch von der Zahl her in der Minderheit sind. Sie teilen den verutzten Eltern mit, sie wollten mit ihnen nicht diskutieren, sondern mit ihrer Aktion lediglich darauf hinweisen, wie es ihnen geht. Das sei in der nachmittäglichen Supervision erarbeitet worden. Jetzt bekommt auch noch der (nicht anwesende) Supervisor sein Fett ab. Nachdem dann doch ein Gespräch in Gang kommt, wird ein weiteres Mal deutlich, wie unfähig die Wortführer unter den Eltern sind, sich in ihr Gegenüber einzufühlen und die eigenen Anteile am Beziehungsgeschehen zu erkennen. Unbewußt tragen sie ihre eigenen Größenphantasien in die Institution Schule hinein, meinen alles in ihrem eigenen Sinne dirigieren zu können, und weisen projektiv denen, den Lehrern nämlich, die Schuld zu, die diesem Omnipotenzanspruch anscheinend im Wege stehen. Damit aber verleugnen sie, daß Abstriche von ihren überhöhten Vorstellungen nötig sind, womit die Interessen ihrer Kinder allemal auf der Strecke bleiben.

Allerdings teilen in dieser Situation nicht alle Eltern diese dogmatische Sicht. Es mehrten sich die Stimmen, die Verständnis für die Position der Lehrer signalisieren. Damit wird nun innerhalb der Elternschaft ein Konflikt offenbar. Die ›Abtrünnigen‹ werden zur Bedrohung einer fragilen ideellen Einheitlichkeit und müssen fortan genauso bekämpft werden. Wie im Falle einer traumatischen Erfahrung ist der Reizschutz durchbrochen und müssen Kräfte mobilisiert werden, die anflutenden Reizquantitäten zu binden (vgl. Freud 1920). Die Verwirrung ist komplett, und lange noch hat dieses Ereignis nachgewirkt. Auf der Seite der Lehrer aber kommt es zu einer differenzierteren Sicht der Eltern. Sie entpuppen sich als inhomogene Gruppe, und dadurch verlieren sie ein wenig an Schrecken. (Im übrigen halte ich einen solchen Hergang für künstlich konstruierte, nicht-regionalisierte Projekte jeder Couleur eher für die Regel als die Ausnahme.)

Wo es zuviele (über)engagierte Eltern gibt, zudem solche, die aufgrund ihrer eigenen Profession zu den kritischen Pädagogen gehören, die Ahnung vom ›Fach‹ haben und auch noch durch Erfahrungen aus integrativen Kindergärten mit einem Wissensvorsprung ausgestattet sind, ist es für Lehrer schwer, das Heft in die Hand zu nehmen. Bei allen gutgemeinten Ansprüchen an eine veränderte Schule zählt vor allem die Beziehung zwischen Lehrern und Kindern, sie allein ist Garant gelingender oder mißlingender Integration im Unterricht, und daher müssen Eltern als erstes akzeptieren, ihren Kindern eigenständige Lernprozesse zuzugestehen und auch Krisen zu durchlaufen. Ihre ständige physische oder gedankliche Präsenz aber lähmt.

Allen Kindern kann pädagogisch nur gerecht werden, wer die unterschiedlichen Niveaus der Kinder, und dies mit einer Binnendifferenzierung sowohl nach ›oben‹ wie nach ›unten‹ akzeptiert. Meines Erachtens wird gerade in der eben geschilderten Szene deutlich, wie Unterschiede nicht sein dürfen, weil sie Angst machen und man mit viel Theatralik versucht, ihr Gewährwerden zu verhindern. Nicht in einer Nivellierung auf ein Einheitsmaß liegt aber der Wert der integrativen Erziehung, sondern im Erkennen der Widersprüche und darin, sie auszuhalten, ohne sich gegenseitig ausstechen zu müssen. Nötig erscheint die Bereitschaft, die Position der anderen gelten

zu lassen. Da kann unbemerkt neben der leidigen Aussonderung der ›Schlechten‹ auch die Aussonderung der ›Guten‹ zum Thema werden. Annäherung und Abgrenzung aber müssen in einem austarierten Verhältnis zueinander stehen. »Beides, Annäherung und Abgrenzung ist nötig, damit die Interaktionspartner sich gleichermaßen in eine befriedigende Beziehung einbringen können« (Klein u. a. 1988, 3). Es geht nicht um die Verschleierung von Unterschieden, sondern um die Frage, *wie* mit ihnen umzugehen sei, ohne »das andere« zu diskriminieren« (vgl. Klein u. a. 1988, 3).

Ich plädiere hier nicht für die Ausbootung der Eltern im Interesse einer unkontrolliert ablaufenden Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung. Aber es gilt auf einen unter ihnen weit verbreiteten Mangel an Distanz hinzuweisen, zu unterscheiden, wo es angebracht ist, sich einzumischen und wo man sich besser zurücknimmt.

Um die diesem Verlust an Abgrenzungsvermögen vorgelagerten psychischen Motive besser zu verstehen, sind die wichtigsten gängigen Abwehrmechanismen zu focussieren, dies indes nicht als Anklage, sondern als Mahnung. Daß integrative Prozesse zwischen Kindern mit dem Instrumentarium psychoanalytischer Kategorien zu verstehen sind, haben uns Klein u. a. prägnant aufgezeigt (vgl. 1985; vgl. auch Kron 1988), und wenn wir diese Überlegungen auf der Ebene der interagierenden Erwachsenen anwenden, werden uns einige wesentliche Einsichten bewußt werden.

So taucht die belastend erlebte Frage auf, ob man selbstkritisch sein darf ohne Angst haben zu müssen, das jeweilige integrative Projekt zu gefährden. Bereits hier wird deutlich, daß viele Eltern ein solches Vorhaben ausgesprochen narzißtisch besetzen. Es wird zu einem Teil ihres ›Selbst-Konzepts‹, und jeder kritische Einwand erscheint folglich als Kritik an der eigenen Person. Eine ›andere Schule‹ gerät unter der Hand zum hochgesteckten Ich-Ideal, dem alle Selbstliebe gilt (vgl. Gerspach 1985, 205). Jeder Anflug von Bedenken führt zur »Störung des Selbstgefühls« (vgl. Freud 1914, 161) und erschüttert das innere Gleichgewicht. Wo vor allem narzißtische Energien zum Einsatz kommen, wird eine kritische Distanz zwischen ›Subjekt‹ und ›Objekt‹ erschwert. Auf diese Weise entsteht eine Verfälschung der Wahrnehmung, und es ist kaum mehr möglich, zu einer realitätsgerechten Einschätzung jenseits persönlichen Wertbefindens zu gelangen.

Die Vorstellung von Schule wird zu einer narzißtisch gefärbten Phantasie der alle Befriedigung gewährenden Verschmelzung mit dem Kind, zu einer sanften Geburt der Lernpotentiale. Dem eigenen Kind soll alle Unbill einer ›Regelschule‹ erspart werden. Daß sich Eltern von behinderten Kindern dagegen wehren, daß ihr Kind auf eine Sonderschule überwiesen und damit faktisch ausgegrenzt wird, ist noch der realste und am ehesten plausible Teil. Was aber spielen noch für Gründe herein? Warum setzen sich Eltern nichtbehinderter Kinder so dafür ein? Nun, die letzteren wollen Schule reformieren – auch das ist *real* – und dazu sind integrative Unterrichtsformen allemal bestens geeignet. Aber hinter dem Wunsch nach einer ›anderen Schule‹ scheint ein zweiter, unbewußter auf, der ein Problem in dem Versuch konstituiert, dem Kind die so notwendige *eigene* Realitätsprüfung abzunehmen. Wie denn kann sich ein Kind gegen den Unsinn von Noten und Zeugnissen wehren, wenn es nie diese Erfahrung

gemacht hat? Wie denn soll es lernen, selbständig und nicht nur nach dem Lustprinzip zu arbeiten, wenn es ständige Behütung erfährt und das subjektive Wohlgefühl als einziger Maßstab an die Stelle einer konstruktiven Auseinandersetzung mit den objektiven Lerninhalten tritt?

Eine weitere kleine Episode soll dies veranschaulichen. Die neue Lehrerin, die eine integrative Klasse übernimmt, stellt fest, daß die Kinder im Grunde nur nach ihrem persönlichen Gusto zu arbeiten gelernt haben. Man diskutiert viel, oft nicht mehr altersgemäß viel, hat aber Schwierigkeiten, sich auf eine konsequentere Arbeitshaltung festlegen zu lassen. Als erstes bemüht sie sich darum, die Klasse an einen bislang unbekanntem 45minütigen Schulstundenrhythmus zu gewöhnen. Sie, eine ausgesprochen freundliche und warmherzige Erscheinung, schafft dies nur, indem sie am Anfang des Unterrichts ihre Stimme erhebt, um die Kinder zur Arbeit zu rufen. Am nächsten Tag steht eine Mutter parat, um sich über diese Art und Weise zu beschweren. Eine solche ›Einmischung in die inneren Angelegenheiten‹ halte ich für denkbar unpassend, die Kinder eigene Lernerfahrungen machen zu lassen, sie steht aber für eine beinahe durchgängige Tendenz in elterndominierten Projekten.

Damit wird gegen ihren erklärten Willen Kindern das Kindsein erschwert, sie sehen sich in ihren infantil geprägten Größenphantasien bald selbst wie kleine Erwachsene und lernen, sich einer pseudovernünftigen Sprache zu bedienen, die angefüllt ist mit Rationalisierungen ihrer kindlichen Erlebniswelt. Zu sehr sind sie in die Interaktion mit den Erwachsenen verstrickt, als daß sie dieser Gefahr entrinnen könnten. Richter hat uns gelehrt, wie Kinder von ihren Eltern narzißtisch besetzt werden können. Vor allem da, wo sie als »Substitut des idealen Selbst« herhalten müssen, sind sie narzißtischen Projektionen ihrer Eltern ausgesetzt und folglich in ihrer eigenständigen Identitätsentwicklung behindert (vgl. Richter 1969, 81).

Ein weiteres Zeichen narzißtischer Befriedigungsmuster ist der Verzicht auf differenzierte Wahrnehmung. Damit bin ich wieder bei einem eingangs aufgeworfenen Problem angelangt: Es darf keine Unterschiede geben. Nicht die Frage wird zugelassen, wie man mit aufbrechenden oder bestehenden Unterschieden (zwischen ›guten‹ und ›schlechten‹ Schülern, behinderten und nichtbehinderten) umgeht, sondern diese Unterschiede werden flugs als nicht existent verleugnet. Der Hang zum Harmonisieren herrscht vor, und er erscheint mir als zentraler Abwehrmechanismus gegen die Bewußtwerdung der uneinheitlichen Wirklichkeit in solch einem Interessenverbund.

Wo narzißtische Momente in den Beziehungsformen zwischen Eltern und Kindern überwiegen, sind Forderungen an Triebverzicht schwer einzuklagen. Nur das persönliche Wohlergehen, die Aufrechterhaltung eines möglichst spannungsarmen Zustandes, scheint von Belang zu sein, und dahinter lauert eine durch und durch bourgeoise Attitüde. Eine Szene als Beleg: Sagt eine Schülerin zur anderen: »Kommst du mich heute mittag besuchen, dann können wir vergleichen, wer von uns das größere Kinderzimmer hat?« Die dabeistehende Dritte schweigt betreten – als Kind aus einfachen Verhältnissen hat sie nicht einmal ein eigenes Zimmer. Ist das Integration?

Den Lehrern bleibt da meist nichts übrig als sich der gleichen flauschigen Haltung zu befleißigen – aus Angst vor den übermächtig erlebten Eltern. Und da diese allzuoft unbewußt an die leidvollen Erfahrungen mit den leiblichen Eltern erinnern, wird ihre Neigung erklärlich, zu früh klein beizugeben – es ist die »Reproduktion der frühen Erfahrung«, die eine solche infantile Regression nahelegt (vgl. Leber u. a. 1983).

In Gruppen kommt es häufig zur Mobilisierung der eigenen frühkindlichen Erlebnisweisen, und in den Fällen, wo sich bestimmte Interaktionsformen einspielen, die unbewußt an solche der eigenen Kindheit erinnern, kann das Subjekt von den Gefühlen, die diesen frühen Situationen zugehören, überwältigt werden (vgl. Leber 1983, 24). Diese Deutung läßt sich sicher auf unser Thema anwenden, liefert sie doch eine plausible Erklärung dafür, warum sich die solcherart verunsicherten Lehrer als »Hampelmänner« erleben, sich vollkommen unklar geben und von den Kindern kaum mehr Eigenständigkeit verlangen.

Jede Forderung an schulisches Können erscheint da bald als sadistisch gefärbte Gängelerei. Damit indes wird Kindern die Erfahrung verwehrt, in einer zunächst unter Umständen mit dem Gefühl von Frustration verbundenen Anstrengung am Ende auch Stolz fühlen zu dürfen über das Erreichte. Auf diese Weise wird leider ein zentrales Ziel von Pädagogik, nämlich das Lernen zu lernen, verfehlt. Die Kinder geraten in Gefahr, im Stadium einer grandiosen Selbstüberschätzung befangen zu bleiben, die nur auf die eigene Person gerichtet ist, und sich nicht von ihrem »affektiven Egozentrismus« lösen zu können (vgl. Leber 1983, 15 ff.).

Leber hat diesen Begriff in Anlehnung an Piaget geprägt (vgl. 1983, 17). Für Piaget steht der »kognitive Egozentrismus« für eine frühe Phase der Intelligenzbildung, wo das Kind noch nicht zwischen sich und der Objektwelt zu unterscheiden weiß. Erst wenn es imstande ist, einen Sachverhalt von einem anderen als dem eigenen Standpunkt zu betrachten, sind auch nur die einfachsten Denk- und Rechenaufgaben durchzuführen. Deshalb gibt die allmähliche Aufgabe des kognitiven Egozentrismus die Voraussetzung jeder Intelligenzentwicklung ab. So urteilt Leber: »Wer den affektiven Egozentrismus nicht relativieren kann, ist auch vielfach *behindert* (Hervorh. v. Verf.), den kognitiven zu überwinden« (Leber 1983, 17).

Wenn also Kinder weiterhin in einem Klima heranwachsen, das ihnen ihre »Unabhängigkeitsbewegung« erschwert, halten sie an ihren frühen, narzißtischen Erlebnisweisen fest. Sie fühlen sich dann noch immer beharrlich als Mittelpunkt der Welt, um den sich alles dreht. Und darüber gehen ihnen wichtige Anreize verloren, sich Welt eigenständig anzueignen und Auseinandersetzungen anders als über den Rückgriff auf Größenphantasien zu bestehen. So läßt sich beobachten, wie sie ihren Unmut auf die Schule ungesteuert und auf der Stelle abreagieren, als seien sie selbst unverletzbar. Häufig weigern sie sich, den Forderungen der Lehrer nachzukommen, wenn ihnen diese nicht gefallen, und sie beginnen ihrerseits, von ihren Eltern meist noch freudig als besonderes Zeichen ihrer Autonomie unterstützt, über den Lehrplan zu bestimmen. Wie es ihnen die Eltern zum Teil vorleben, wollen sie den Takt diktieren. Ein Teufelskreis beginnt. Völlig vergessen geht dabei, daß diejenigen Lehrer, die sich da-

für entschieden haben, integrativen Unterricht zu machen, sicherlich nicht zu den schlechtesten gehören.

Eltern müssen hernach, im Interesse der Kinder, realisieren, daß das Prinzip Schule stets mit Triebverzicht und Sublimierungsleistungen einhergeht. Es ist nichts als eine Omnipotenzvorstellung zu glauben, man könne Kindern jede Erfahrung von Unlust ersparen. Wie sollten sie sonst im Gang durch ihre Entwicklungsphasen lernen, mit äußeren wie inneren Problemen und Krisen zurechtzukommen? Nicht die Verleugnung unmittelbar ausbleibender Bedürfnisbefriedigung kann das Thema sein. Vielmehr: wie ihnen diese Erfahrung nahe bringen und den Umgang damit, ohne sie durch »schwarze Pädagogik« unnötig zu belasten?

3. Die Abwehr verstehen lernen

Wir entdecken also vor allem auf der Seite der beteiligten Erwachsenen eine Reihe von psychischen Merkmalen, die den integrativen Prozessen sowohl zugehörig sind als sie auch in einer bestimmten Weise beeinträchtigen. Würden wir uns nicht ihrer Existenz versichern in dem Sinne, an ihrer Bemeisterung zu arbeiten, ließe das Ganze hinaus auf eine neue/alte Form privater Eliteschulen mit einem durch und durch bürgerlichen Habitus. Darum müssen wir uns verständigen über diesen Kontext innerpsychischer Motivation für das Thema.

Die Idee der Integration ist facettenreich und lädt zu ganz heterogenen Phantasien ein. Damit ist die Appetenz der Eltern – und jetzt eben nicht »sauber« getrennt in solche von behinderten und nichtbehinderten Kindern – mit unterschiedlichen und oftmals in ihrer vielschichtigen Determiniertheit unerkannten Interessen für ein solches Vorhaben zu erklären. Da, wo das Regionalisierungsprinzip verfehlt wird und mithin integrative Schulpädagogik unter der Hand einen Sonderstatus erhält, entsteht die Gefahr, daß ihr diese Interessen zuweilen mehr als zuträglich ihren Stempel aufdrücken könnten. Gerade über die vielleicht mitschwingenden psychischen Abwehrmechanismen muß Klarheit herrschen, um diesen reformpädagogischen Ansatz nicht mit einer Hypothek zu belasten, die ihn am Ende wird scheitern lassen. Es sind zunächst fünf Aspekte, die mir hier wichtig erscheinen.

1. Es gilt unter Umständen, Anklammerungstendenzen auszumachen, das eigene Kind nur schwer loslassen zu können und es in einer integrativen Klasse über Gebühr und wider seine eigentlichen Interessen immunisieren zu wollen gegen die phantasierten Gefahren der Regel- (einschließlich Sonder-)Pädagogik. Darunter kann eine symbiotische Verschmelzungssehnsucht ebenso gefaßt werden wie die gestörte Fähigkeit, sich und sein Kind aufgrund eines narzißtisch gefärbten Persönlichkeitsprofils als zwei getrennte Subjekte erfahren zu können, oder eine ausgeprägte Haltung zur Überbehütung als Reaktionsbildung auf feindliche Regungen. Häufig klagen Lehrer

darüber, daß Eltern morgens nicht rechtzeitig den Klassenraum verlassen, daß sie beständig nachfragen, wie es ihrem Kind geht und daß sie Sonderkonditionen der Leistungsbemessung einfordern. Einige versuchen gar mit der Drohung, das Kind aus der Klasse zu nehmen, falls sich bestimmte Dinge nicht ändern würden, die Lehrer moralisch unter Druck zu setzen. All dies sind Indizien für eine mangelnde Abgrenzungsfähigkeit. Schule hat immer den öffentlichen Auftrag, auch wenn es nicht gewalttätig geschehen darf, an Realität heranzuführen. Eltern sollten diesen Prozeß, selbst wenn es ihnen zuweilen schwerfallen mag, nach Kräften unterstützen. Ein altes chinesisches Sprichwort sagt: Eine gute Mutter ist wie ein guter Arzt – beide müssen sich überflüssig machen. Und Eltern können sich am ehesten lösen, wenn ihnen die Schule – in Gestalt der Lehrer – ein klares Bild vorgibt, an dem sie sich meinethalben abarbeiten sollen.

2. Eltern müssen unter Umständen noch nicht bewältigte Trauerarbeit leisten über das ›Versagen‹ ihrer behinderten Kinder. Oft wird die Phantasie genährt, integrative Pädagogik, also das Zusammensein mit Nichtbehinderten, könne die Schädigung aufheben. Daß dieser Fall nicht eintritt, wird am Ende den Lehrern angelastet. In der geschilderten Neigung ihrer Entwertung liegt eine projektive Wendung, die Enttäuschung über das eigene Kind an sie weiterzugeben. Erst wenn sich diese Eltern ihrer ambivalenten Gefühle und Erwartungen bewußter werden, können sie – im Interesse ihres Kindes – gelassener damit umgehen. Und wo besser als in einer integrativen Einrichtung, die eben der Isolation vorbaut, könnte dies geschehen? Nur: Geschehen muß es.

3. Eltern von schlechten oder laviert behinderten Kindern müssen dieser Tatsache unter Umständen endlich ins Auge sehen. Die integrative Pädagogik würde gründlich mißverstanden, sollte sie den Praxisschock verleugnen helfen, den ein solches Kind anderweitig, etwa durch schulische Mißerfolge, Sitzenbleiben oder die Überweisung an eine Sonderschule erfahren müßte. Selbst wenn wir wissen, daß sie bessere, weil individualisiertere Förderkonzepte parat hält (vgl. Feuser 1984b, 14 ff.), so kann integrative Pädagogik dennoch keine Ressourcen herstellen, die nicht vorhanden sind, und wie mit Zauberei keine Superkinder züchten. Aber sie kann dem Kind den Raum bieten, in Kooperation mit anderen seine tatsächlichen Fähigkeiten realistisch einschätzen zu lernen, womit die Chance zu weiteren Entwicklungen konstituiert wird (vgl. dazu vor allem Feuser 1984b).

4. Unter Umständen bedeutet auch die Gewahrwerdung von Unterschieden auf der Leistungsebene der Kinder zunächst eine Beängstigung. Noch immer stehen kognitive Qualifikationsmerkmale in unserer Gesellschaft gleichbedeutend für soziale Anerkennung. Indes bietet ja gerade die integrative Pädagogik, zumindest tendenziell, die Möglichkeit, solchen Analogieschlüssen gegenüber eine differenziertere Haltung einzunehmen. Nur: Widersprüche können erst ausgehalten oder ganz oder in Teilbereichen aufgehoben werden, wenn sie bewußt, und das heißt mitunter: schmerzlich bewußt geworden sind. Daher muß auch eine Auseinandersetzung darüber geführt werden, was die Wahrnehmung von Unterschieden der kognitiven Fähigkeiten für

den einzelnen bedeutet. Es ist sicher eher ein Erwachsenen- denn ein Kindproblem. Und dennoch oder gerade deshalb ist es so eminent wichtig, hinter die Fassade des »universalistischen Gleichheitsideals« zu schauen, um dem Versuch der Verleugnung enttäuschter Erwartungen auf die Spur zu kommen. Denn: »Das gleiche Recht auf Verschiedenartigkeit schließt die Freiheit aller Schülerinnen und Schüler zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten auf allen denkbaren Leistungsniveaus ein« (vgl. Prengel 1988, 72 f.; vgl. auch Wocken 1988). Deshalb reichte es – für die Erwachsenen – nicht hin, sich auf die Aspekte des sozialen Lernens in einer integrativen Klasse allein einzulassen, denn darin werden Unterschiede noch am ehesten zum Verschwinden zu bringen sein.

5. Den Lehrern und anderen an der Integration beteiligten Pädagogen und Therapeuten schließlich rate ich, ihr Verhältnis untereinander (vgl. Kreie 1985) wie mit den Eltern zu klären und ihre ›Beziehungsarrangements‹ kritisch zu überprüfen. Nicht umsonst befindet Feuser: »Die Auseinandersetzung mit Eltern ist oft nicht leicht zu leisten und zu ertragen« (vgl. 1984a, 48). In integrativen Klassen ist das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern tatsächlich ein eigenes, wie ich zu zeigen versuchte, und vor allem auf der Ebene der unbewußten Interaktionsformen mitunter äußerst problematisch.

Immer wieder ist zu beobachten, daß sich die Lehrer bei der Einschätzung vor allem behinderter oder in anderer Weise schwieriger Kinder auf ›Diagnoseschemata‹ einlassen, die sich an einem vollständigen »individualtheoretischen Paradigma« orientieren (vgl. Gerspach 1981, 11; Bleidick 1977, 26; Kühl 1988). Damit sei ausgesagt, daß die Störung oder Behinderung nur in der Person des Kindes gesucht wird, etwa im Sinne einer ›Wahrnehmungsstörung‹ oder fehlgeleiteten »sensorischen Integration« (vgl. Ayres 1984, 71 ff.), nicht aber auf dem Hintergrund der innerfamiliären Beziehungsstrukturen bzw. frühkindlichen Sozialisationserfahrungen. Wenn wir es ernst meinen mit Lebers Hinweis, daß uns der Gestörte oder Behinderte auf einer verschleierte Ebene etwas von »seinen (frühen) Beziehungsverhältnissen kundgibt« und es diese Selbstmitteilungen richtig zu verstehen gilt (vgl. 1979, 60), kann dies nur heißen, sich auch und in erster Linie den konflikthaftern Themen der Eltern-Kind-Interaktion zuzuwenden. In seinem Aufsatz »Vom Sinn des Unsinnigen« zeigt uns z. B. Mattner anhand seiner Überlegungen zur modernen Wendung des »hyperkinetischen Verhaltens« differenziert auf, daß es keine losgelöste »naturwissenschaftlich-neurophysiologische Begründung von Normalität« geben kann, sondern »hyperkinetische Äußerungen (...) auf eine frühe dialogische Interaktionsstruktur und ihre(r) inhärente(n) Bedeutsamkeit verweisen« (Mattner 1989, 91 ff.). Nehmen wir ihn beim Wort, dürfen wir nicht beim betroffenen Kind allein verweilen.

Daher meine ich, daß dieser Rückzug aufs gestörte Kind den Versuch darstellt, einem möglichen Konflikt mit den Eltern auszuweichen. Unbewußt könnte man sich, wenn man die wahren Gefühle des Kindes in sich aufnimmt, in dessen Rolle gedrängt sehen, und anscheinend mobilisiert diese Phantasie recht viel Angst. Deshalb halte ich Supervision für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in integrativen Projekten für un-

abdingbar, die eigenen Verhaltensweisen besser verstehen zu lernen und den nötigen inneren Abstand zu wahren.

Nicht immer und überall sind dies die alles beherrschenden Themen, und ich erhebe zum Glück nicht den Anspruch auf universelle Glaubwürdigkeit. So kommt Wocken in einer empirischen Untersuchung mit Hamburger »Integrationseltern« zu einem sehr positiven Eindruck über ihre persönliche Motivationslage und ihre pädagogische wie Sachkompetenz (vgl. Wocken 1987). Wenn er als besonders beachtenswert herausstellt, daß diesen »neuen« Eltern« das Eigenschaftswort »behindert« verpönt ist und sie eher von »Kindern mit Behinderungen« sprechen, so ist damit sicherlich eine »neue Sicht der Dinge« angezeigt (vgl. Wocken 1987, 138). Nichtsdestotrotz erscheint es mir zuweilen als arger Vermeidungszwang und magisches Austreibungsritual (vgl. Milani Comparetti 1986, 11), (neue) Leerformeln schematisch herzubeten. Am Sachverhalt ändert sich damit nichts. Ein progressives Bewußtsein allein schützt nicht vor der Kraft unbewußter Widerstände. Insofern auch greift mir da Wockens Untersuchung etwas zu kurz.

Ich meine, daß wir, um zu verhindern, daß die integrative als ein Teil der neuen sozialen Bewegungen, an der Zählebigkeit ihrer inneren Widersprüche zugrunde geht, den aufgeführten Aspekten innerpsychischer Mechanismen genügend Aufmerksamkeit schenken sollten. Wir müssen erkennen, daß sich unter bestimmten äußeren Umständen bestimmte innere Strukturen einrichten, die das so bitter benötigte Maß von Nähe und Distanz – und gerade darum geht es bei der Integration (vgl. Klein u. a. 1988, 3) – aus dem Gleichgewicht bringen. Vor allem dort kann es zu problematischen Interaktionsformen kommen, wo, wie gezeigt, die narzißtischen Elemente vorherrschen. Wenn zuviel Nähe entsteht, wird eine sachliche Auseinandersetzung erschwert, gerät kritische Distanz leicht zur diffamierend erlebten Nestbesmutzung.

Es gibt eine Reihe von Eltern sowohl nichtbehinderter wie behinderter Kinder, die sich aus verschiedenen Beweggründen am Ende der Grundschulzeit gegen eine Fortsetzung der integrativen Beschulung aussprechen. Sei es, daß sie ihr Kind aufs Gymnasium schicken möchten, sei es, daß sie ihm einen Wechsel der Bezugsgruppe oder den Besuch einer wohnortnäheren Schule ermöglichen wollen, sei es, daß sie der Aufwands in einer Sonderschule besser aufgehoben. Wie leicht geraten sie damit in eine Sündenbock-Rolle, werden zu »Gegnern der Integration« stilisiert und wütend bekämpft. Diese Reaktionen belegen, wie Distanzierung als tiefe Kränkung empfunden wird, gegen die man sich mit Schuldzuweisungen an Dritte zu wehren beginnt. Man kann es Eltern, die sich für die »Unbekannte integrative Erziehung« entschieden haben, einerseits nicht verdenken, wenn sie besonders sensibel reagieren auf mögliche Bedrohungen. Wo indes andererseits hartnäckig und langatmig gegen die Wahrnehmung der sich herauskristallisierenden Beziehungsstrukturen gestritten wird, gerät die Attitüde allmählich selbst zur Bedrohung.

Ich habe eine Reihe von Abwehrformen genannt, die existenten oder vermeintlichen

Schwierigkeiten unbewußt zu halten. Ein weiterer, vielleicht der gravierendste, kommt hinzu. In der zuweilen zu beobachtenden Atmosphäre scheinbarer harmonischer Einhelligkeit unter den Erwachsenen mag die hochbrisante Phantasie gedeihen: »Ich kann mein behindertes Kind nicht leiden«, so wie es bei Milani Comparetti benannt ist (vgl. 1986). Hernach kann eine Lähmung der allgemeinen Interaktion einsetzen. Und welche (Eltern-) Gruppe wäre per se imstande und stark genug, dieses Thema offen anzugehen? Man wird sich eher auf eine Vermeidung »einigen«, womit das Problem ungewollt festgeschrieben wird: Wenn alle das Thema umgehen, *muß* es wirklich gefährlich sein. Im einen oder anderen Fall kann sich dieser nicht eingestandene Affekt bis zu unbewußten Tötungsphantasien steigern, die aber große Schuldgefühle machen. Damit wird eine realitätsgerechte Erledigung dieser Phantasien erschwert oder gar unmöglich.

Nicht umsonst hat die neuerdings wieder aufgeflammete Diskussion um die Euthanasie (vgl. DIE ZEIT Nr. 25 – 29, 1989; Behindertenpädagogik 3, 1989), jenseits der so dringend notwendigen ethisch-humanen Vorbehalte gegen ein positivistisch geleertes utilitaristisches Denken (vgl. Anstötz 1988), eine zutiefst affektiv gefärbte Komponente. Auch sie steht m.E. mitunter für ein Nichtzulassenkönnen eigener Vernichtungsphantasien, die nun projektiv gewendet als das »Böse« in Vertretern der Lehre einer aktiven Sterbehilfe wie Singer u. a. erlebt werden. Singer gehört sicher zur postmodernen Fraktion des »technizistischen Intellektualismus«, die in »sprachlicher Kälte« vorträgt, was technisch machbar ist und ethisch längst nicht mehr zur Debatte steht (vgl. DIE ZEIT 29, 1989, 12). Da ist eine vertiefte Auseinandersetzung wichtiger denn je. Wenn indes mit dem Hinweis auf unsere nationalsozialistische Vergangenheit jede Diskussion im Keim erstickt wird, erscheint mir dieses Phänomen eher wie eine kollektive Verdrängungsleistung. Durch den Verzicht auf eine rationale Befassung erhalten wir uns lebensfeindliche Tendenzen eher, als daß wir sie überwinden lernen. Gerade ein ansonsten sehr differenziert und sachlich argumentierender Behindertenpädagoge wie Georg Feuser gab mir Anlaß zum Nachdenken mit seiner Akklamation, »daß ich, wenn diese »Ethik« von Singer reale Gestalt anzunehmen droht, dagegen kämpfen werde, bis ich selbst getötet werde« (vgl. 1989, 304). Es erscheint mir (leider), wie so vieles andere, als Indiz für ein falsches Pathos der Fraternalisierung, wenig nütze für effektiven politischen Widerstand.

Nur wenn wir die dazugehörigen Empfindungen zulassen, kann ein solcher Affekt tatsächlich entschärft werden, liefern wir den klammheimlichen Befürwortern dieses Denkens nicht weiter Material für ihre Diskussion. Wenn ich davon ausgehe, daß sich zwischen Individuen unbewußte Prozesse ereignen, so gilt dies auch und gerade für diesen Problembereich, und wer, zumindest unbewußt, die verdrängten Anteile seines Gegenübers oder gar Kontrahenten ausmacht, weiß daraus Nutzen zu ziehen. Also werden wir immer da in argumentative Fallen laufen, wo wir um unsere eigenen »böartigen« Affekte nicht wissen, und da auftrumpfen können, wo wir sie mittels einer inneren Auseinandersetzung damit nicht mehr zu fürchten brauchen.

Das aber rührt ans »Eingemachte«, und nicht jeder von einer bitteren Ambivalenz

seiner Gefühle Betroffene, das gilt jetzt besonders für Eltern, vermag ihnen standzuhalten (vgl. dazu Dreyer 1988). Und mitunter sehen sich auch die Pädagogen – aus persönlicher Abneigung, Angst oder dem Eindruck einer Überforderung oder weil es unter den gegebenen strukturellen Bedingungen nicht gehen will – außerstande, bestimmte Kinder zu integrieren und können sich diese Aversion ebenfalls nicht eingestehen, weil sie fürchten, damit ihr pädagogisches Ideal zu verraten.

Doch es läßt sich ganz allgemein immer wieder beobachten, wie tabuierte und verdrängte Themen an einer unerwarteten Stelle erneut auftauchen. So kann man beispielsweise sehen, wie die Kindergruppe das Problem zur Darstellung bringt, indem etwa verstärkt Ausgrenzungstendenzen gegenüber bestimmten behinderten oder auch ganz einfach ungeliebten Kindern auftreten. Aus der Kindergruppe erwachsen »Sprecher«, die mit ihren deutlichen Zeichen, die sie setzen, die tabuierten Gefühle freilegen (vgl. auch Trescher 1985, 283). Wenn jetzt die Lehrer nicht imstande sind, diesen Regungen mit Souveränität zu begegnen und sie am besten offen aufzugreifen, sondern sich emotional von dem aufbereiteten Konflikt bedroht fühlen, geraten wir in ein unsägliches Dilemma: Sie meinen, gegensteuern zu müssen und den Kindern auf dem Wege der Vernunft integratives Verhalten zu »verordnen«, etwa in dem Sinne: »Ihr habt doch gelernt, aufeinander Rücksicht zu nehmen. Seid so gut und nehmt euch dieses Kindes liebevoll an anstatt es zu beschimpfen«.

Was wäre das Resultat? Am Ende gebärdeten sich die Kinder integrationsmüde, eines Tages vielleicht sogar behindertenfeindlich. Die Absicht verkehrte sich in ihr Gegenteil, so wie wir es von Klosterschülern her kennen – 5% wurden wirklich selber Priester, aber 95% streng antiklerikal. All diese Tendenzen sind besorgniserregend. Vielleicht können wir etwas bewegen in der Pädagogik (und damit in der Gesellschaft). Aber am Anfang muß die Selbstkritik stehen. Was will ich, neben allen hehren und bewußt geäußerten Beteuerungen, mit Integration, wofür mag sie für mich (auf dem Hintergrund meiner persönlichen Geschichte) stehen, welche Bedürfnisse soll sie mir befriedigen und was will ich mit ihrer Hilfe womöglich verschleiern?

So gegen den Strich gebürstet ist Integration äußerst unbequem – und darin liegt doch ihre Faszination!

Literatur

Anstötz, Ch.

1988 Heilpädagogische Ethik auf der Basis des Präferenz-Utilitarismus. In: *Behindertenpädagogik* 4 (27), S. 368–382

Ayres, A.J.

1984 Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin *Behindertenpädagogik* 1989 Heft 3 (28)

Bleidick, U.

1977 Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.), S. 25–38

Bürli, A. (Hrsg.)

1977 Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern (Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik)

Dreyer, P.

1988 Ungeliebtes Wunschkind. Eine Mutter lernt, ihr behindertes Kind anzunehmen. Frankfurt

Eberwein, H. (Hrsg.)

1988 Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel

Erhardt-Kramer, A., Gerspach, M., Hoppe, J. (Hrsg.)

1988 Integrative Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. (Materialien für die sozialpädagogische Praxis 16), Frankfurt (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge)

Feuser, G.

1984a Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: GEW-Fachtagung (Hrsg.), *Gemeinsam lernen. Integration behinderter Schüler*. Kassel, S. 7–56

1984b Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. (Zwischenbericht). Bremen (Diakonisches Werk)

1985 Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) im Regelfall?! In: Feuser, G., Wehrmann, I. (Hrsg.), *Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule*. Bremen (Diakonisches Werk), S. 21–70

1986 Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: *Behindertenpädagogik* 2 (25), S. 122–139

1989 »Der Streit um Leben und Tod« – Stellungnahme zur Diskussion über das Lebensrecht behinderter Menschen. In: *Behindertenpädagogik* 3 (28), S. 301–308

Freud, S.

1914 Zur Einführung des Narzißmus. In: *Gesammelte Werke* Bd. 10

1920 Jenseits des Lustprinzips. In: *Gesammelte Werke* Bd. 13

Gerspach, M.

1981 Kritische Heilpädagogik. Frankfurt

1985 Narzißmus – ein Widersinn? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. (Dtsch. Verein f. öffentliche u. private Fürsorge) 3 (16), S. 203–225

1986 Wider die Makellosigkeit – Gedanken zur Integration des Unvollkommenen. In: *Behindertenpädagogik* 2 (25), S. 168–175

- 1989 Einführung in die Heilpädagogik. Frankfurt
Habermas, J.
- 1973 Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968
Horkheimer, M., Adorno, Th. W.
- 1969 Dialektik der Aufklärung. Frankfurt 1944
Iben, G. (Hrsg.)
- 1988 Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz
Iben, G.
- 1988 Einführung. In: Iben, G. (Hrsg.), S. 3–6
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., Reiser, H.
- 1985 Interaktionsprozesse in integrativen Kindergartengruppen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Frankfurt (Erschienen unter dem Titel »Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München 1987)
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., Reiser, H., Ziller, H.
- 1988 Was ist Integration? In: Erhardt-Kramer, A., Gerspach, M., Hoppe, J. (Hrsg.), S. 3–13
- Kreie, G.
- 1985 Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim, Basel
- Kron, M.
- 1988 Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern. Frankfurt
- Kühl, J.
- 1988 Der medizinische Aspekt: Argumente für eine ganzheitliche medizinische Diagnostik bei Kindern mit Behinderungen. In: Rosenberger, M. (Hrsg.), Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg, S. 130–136
- Leber, A.
- 1977 Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.), S. 81–91
- 1979 Heilpädagogik – was soll sie heilen? In: Schneeberger, F. (Hrsg.), Erziehungsschwernisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors. Luzern (Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik), S. 59–77
- 1983 Frühe Erfahrung und späteres Leben. In: Leber, A. u. a. 1983, S. 11–28
- 1985 Wie wird man »psychoanalytischer Pädagoge«? In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg, S. 151–165
- 1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.), S. 41–61
- Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th., Finger, U., Hirmke, V., Scheuermann, P., Büttner, Ch., Bieniussa, P., Steuck, Ch.

- 1983 Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt
Mattner, D.
- 1989 Vom Sinn des Unsinnigen – Überlegungen zum hyperkinetischen Verhalten. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1, Mainz, S. 90–100
- Milani Comparetti, A.
- 1986 Von der »Medizin der Krankheit« zu einer »Medizin der Gesundheit«. In: Paritätisches Bildungswerk – Bundesverband e.V. (Hrsg.), Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Dokumentation einer Fachtagung. Frankfurt, S. 9–18 (zusammenfassende Darstellung von E. Jäger)
- Muth, J.
- 1986 Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen
- Pregel, A.
- 1988 Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Eberwein, H. (Hrsg.), S. 70–74
- Reiser, H.
- 1987a Stellenwert von Integration Behinderter in der GRÜNEN Bildungspolitik. In: Grüne und Alternative in den Kommunalvertretungen Hessen e.V. (Hrsg.), Integration behinderter Kinder in die Regelschule. Fulda, S. 7–14
- 1987b Nachtrag. In: Grüne und Alternative in den Kommunalvertretungen Hessen e.V. (Hrsg.), Integration behinderter Kinder in die Regelschule. Fulda, S. 21–24
- 1988 Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen – eine Zwischenbilanz bisheriger Integrationsversuche. In: Eberwein, H. (Hrsg.), S. 248–255
- Richter, H.-E.
- 1969 Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Reinbek 1967
- Trescher, H.-G.
- 1979 Sozialisation und beschädigte Subjektivität. Frankfurt
- 1985 Was ist bloß mit Tobias los? Psychoanalytische Beratung im Kindergarten. In: *Welt des Kindes* 63, S. 279–283
- Witjes, W.
- 1986 Beständigkeit trotz Überständigkeit: die Hilfsschule. In: Sozialistisches Büro – Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der Politischen Bildung e.V. (Hrsg.), Bildung im Wandel. Thesen und Materialien zum Bildungstag '86 in Frankfurt. Offenbach, S. 132–137
- Wocken, H.
- 1987 Eltern und schulische Integration. In: Wocken, H., Antor, G. (Hrsg.), Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel, S. 125–202

1988 Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.),
S. 255-260

DIE ZEIT

1989 Nr. 25-29