

Behindertenpädagogik gestern, heute und morgen

Einige persönliche Bemerkungen zum 10. Geburtstag der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“

1. Vorbemerkungen

Die Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ hat 10. Geburtstag - und gleichzeitig doch nicht, denn 1983 erscheint sie im 22. Jahrgang: Elf vorweggehende Jahrgänge des Mitteilungsblattes des Verbandes Deutscher Sonderschulen, LV-Hessen, mitgezählt. Trotzdem stehen die zehn Jahre der noch jungen Jubilarin (die die ersten zwei Jahre zudem noch „Behindertenpädagogik in Hessen“ hieß) für ein Stück alternative Entwicklung des Faches, das Anlaß zum Nachdenken geben kann und sollte. Alternative Entwicklung nicht im Sinne eines, wie so gern und oft unterstellt, „wir machen alles besser“, aber doch anders. Vielleicht einfach nur im Zulassen von Fragen, die allzu häufig dogmatisiert werden, im Zulassen von Überlegungen: So könnte es auch sein. Und; Nie vorher hat sich ein sonderpädagogisches Organ in Deutschland und in der BRD so konsequent an den Interessen der Arbeitnehmerschaft und ihrer Gewerkschaftsbewegung orientiert, vom gewerkschaftlichen, ja z.T. offen antiimperialistischen Standpunkt Probleme der Behinderung

280

durchleuchtet. Nie vorher standen medizinisch-psychiatrisches Modell oder andere ontologisierende und verobjektivierende Ansätze so im Zentrum der Kritik, auch wenn diese häufig implizit und nicht immer explizit geäußert wurde. Nie vorher öffnete sich eine Zeitschrift im Ansprechbereich Sonderschullehrer so den Problemen der Betroffenen selbst. Insofern finde ich es gut und freue mich darüber, daß die Schriftleitung - also Georg FEUSER, dem für diese zehn Jahre Entwicklung wie für die Breite des Argumentationsspektrums in der Zeitschrift herzlicher Dank gebührt - die ständigen Mitarbeiter gebeten hat, aus ihrer Sicht etwas zu diesem Jubiläum zu schreiben. Dies auch deshalb, weil die Zusammensetzung der ständigen Mitarbeiter ausdrücklich für Richtung wie Breite dieser Entwicklung steht. In seinem Brief vom 26.4.1982 an die Mitarbeiter drückte Georg FEUSER seine Bitte so aus: „Ich glaube, wir, das sind die Mitarbeiter der BHP, sollten einmal eine Art Rechenschaftsbericht über die 70er Jahre geben, und zwar in Form einer gesellschafts- und bildungspolitischen Analyse, die die Verflechtung der allgemeinen Lage mit unserem Fachgebiet Behindertenpädagogik im allgemeinen und Eurer Tätigkeit im besonderen leistet, resümiert und einen Überblick auf die nächsten 10 Jahre Aktivitäten gibt.“

Ich möchte aus der Sicht meines Fachgebietes dieses Anliegen aufgreifen (also aussieht einer allgemeinen Behindertenpädagogik einschließlich deren Geschichte) und zum Anlaß nehmen für einige persönliche und wissenschaftliche Bemerkungen.

Diese Bemerkungen können längst nicht die Breite dessen abdecken, was Georg FEUSER als Vorgabe formulierte. Ebenfalls kann keine komplette Literaturdokumentation erwartet werden. Soweit ich mich auf Aufsätze der „Behindertenpädagogik“ beziehe, kann sie der Leser mit geringer Mühe in den vergangenen 10 Jahrgängen finden, andere Literatur werde ich nur

in den seltensten Ausnahmen mit bibliographischen Angaben versehen. Wer an einzelnen Fragen interessiert ist, bekommt gerne und schnell eine ausführliche Antwort zum Hintergrund meiner Position, Literaturlisten, soweit möglich, eingeschlossen.

Ich greife unter den folgenden Überschriften jeweils Aspekte der Alternative auf, für die aus meiner Sicht die 10 Jahre „Behindertenpädagogik“ stehen und versuche hierdurch zu historischen Dimensionen wie aktuellen Aufgaben zu vermitteln.

2. Der Behinderte: Vom terrorisierten Objekt zum lernenden Subjekt

Als ich den Entschluß faßte, im Gebiet der Behindertenpädagogik zu arbeiten (konkreter Anlaß war ein Besuch in Treysa/Hephata in meinem 3. Studiensemester 1964), geschah dies aus einer undifferenziert christlichen Einstellung, die ich für Nächstenliebe hielt. Ich hatte schwerstbehinderte Männer in einer geschlossenen Abteilung gesehen, die onanierten, nur einen Teddy zu 20 Erwachsenen hatten (sonst war der Raum kahl), wo es nach Urin roch, die sabberten usw., und ich war ungeheuer angerührt, betroffen würde man heute sagen. Aber von was: Eigentlich nur von der Tatsache, daß man als Christ sich auch zu solchen Kreaturen (ich hätte damals wohl auch kein Problem gehabt, mit HOCHÉ von Ballastexistenzen, leeren Hüllen usw. zu sprechen) liebevoll neigen konnte. Ich war mit einem Wort ‚wohltätig‘, humanitär, aber nicht human. Und wie sich später zeigen sollte: ‚Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung‘, so Martin BUBER, oder aber, ein Stück deutlicher und offener die Redensart: ‚Das Gegenteil von ‚gut‘ ist nicht ‚schlecht‘, sondern ‚gut gemeint‘. ‚Ähnlich liebevoll-wohltätig-neigend stand ich dann vor meiner ersten Klasse in der Sonderschule für Lernbehinderte in Lich/ Oberhessen. Frisch gebackener Lehrer, viel bereits über Heilpädagogik gelesen, aber ohne Ahnung von der Lebenswirklichkeit meiner Schüler. Einerseits der Hinweis meiner Rektorin: Ohne Liebe kann man nicht mit diesen Kindern umgehen, andererseits von gleicher Stelle - und ich kann ihr dies heute nicht einmal übel nehmen aus der geschichtlichen Dimension der Hilfsschulpädagogik heraus - durchgreifen, auch draufschlagen, wenn es nicht anders geht. Und der lang gediente Kollege aus der Volksschule, der die speziell für den neuen, vierten Lehrer an dieser Schule zusammengewürfelte Oberstufenklasse mehr recht als schlecht überlebt hatte, bestärkte mich erst recht: Draufhauen, alles andere ist zwecklos.

Die Auseinandersetzung in der Studentenbewegung mit Erziehungsfragen ebenso wie Fragen gesellschaftlichen Unrechts (Vietnam-Krieg), meine täglichen Erfahrun-

281

gen mit Kindern, mein Entsetzen, als ich begriff, was geschehen war, nachdem ich einen Jungen wegen einer Lappalie geohrfeigt hatte, die nur aus seiner Müdigkeit und ständigen Überforderung zu begreifen war: Aus ärmlichsten Verhältnissen (Vater Landarbeiter auf einem Gut; morgens um 5 Uhr aufstehen, um vor der Schule zu helfen, dann Bus, mittags nach der Schule Hilfe zu Hause usw.), als ich dieses begriff und vieles andere mehr, habe ich nie mehr ein Kind geschlagen, nie mehr eine Strafarbeit gegeben (der Ruf, Kinder „kommunistisch zu indoktrinieren“ war so schon erheblich vorbereitet, wie sich später zeigen sollte).

Aber alles, was ich als persönliches Problem terroristischer Handlung gegenüber behinderten Kindern begriffen hatte und nun an mir brandmarkte, z.T. auch verdrängte, war ein allgemeines Problem des Faches (oder noch besser der „helfenden Berufe“) und seiner Geschichte, wie ich in den Jahren bis heute lernen sollte.

- So etwa, wenn die Geschichte des Verbands Deutscher Sonderschulen auf dem Grün-

dungsverbandstag des VdHD 1898 mit einem Verrat an den Interessen der Schüler beginnt in jener Erklärung, die GROTE für den Vorstand gegenüber Kritikern der Hilfsschulen abgibt. Zur Frage, ob alle Funktionen der Hilfsschule nicht auch von der Volksschule erfüllbar seien und ob nicht deren Pflicht die Förderung der schwächsten Schüler sei, äußert er: „Ist denn das Recht der 95% Besserbegabten nicht stärker als dasjenige der 5% Schwachbegabten?“

- Oder in der Aufnahme von SOLLIERS Kennzeichnung der Imbezillen als geborene Antisoziale (in einem um die Jahrhundertwende ungeheuer verbreiteten Buch „Der Idiot und der Imbezille“, Hamburg 1891) durch Christian UFER (Mitherausgeber der Zeitschrift „Kinderfehler“, die vor der ‚Hilfsschule‘ Verbandsorgan des VdHD und später als ‚Zeitschrift für Kinder und Jugendforschung‘ bis 1945 Vorläufer der heute in der BRD erscheinenden Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie‘ war); Christian UFER, der gleichzeitig unter Bezug auf LOMBROSO die meisten Schwachsinnigen für geborene Verbrecher hält. In der Ausweitung dieser Sicht von Imbezillität durch Theodor ZIEHEN auf den Bereich der Debität, d.h. der Hilfsschüler, bis hin zu Resten dieser Auffassung in einer Reihe von Stichwörtern des Enzyklopädischen Handbuchs der Sonderpädagogik von 1969.
- Im Herbartianismus der klassischen Hilfsschulpädagogik, die ihre Schüler entsprechend HERBARTs Kinderfehlerlehre, um 1890 ungeheuer popularisiert durch die Schriften von STRÜMPELL, als nicht fähig zur Zucht, d.h. inneren Disziplin, sondern bedürftig der „Regierung“ betrachtete, was äußere Disziplinierung durch Einsperren, Schlagen, Fesseln, Strafen unterschiedlichster Art bedeutet; eine Auffassung von der Inkompetenz behinderter Menschen, die sich in MOORS Lehre des inneren Halts fortsetzt.
- Oder in der Psychopathie- und Schwachsinnlehre der Kinder- und Jugendpsychiatrie, die durch ihren „Vater“ (so Ewald) bzw. „Führer“ (so Stutte und Busemann) Werner VILLINGER (späterer Marburger Psychiatrieprofessor, Mitbegründer der Lebenshilfe, erster Vorsitzender ihres wissenschaftlichen Beirats) in unmittelbarer Kontinuität in die Befürwortung und aktive Mithilfe bei der Sterilisation Behinderter ebenso führt wie zur Tätigkeit als ‚Kreuzschreiber‘ im Mordprogramm T 4 der Nazis, also zum Schreibtischmord an unzähligen Behinderten im sogenannten ‚Euthanasie-Programm‘.
- Oder in jenen Denkformen, die im Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik unter dem Titel „Ausdruck der Intelligenzschwäche“ durch BLEIDICK zur Schilderung von Behinderten zur Anwendung kommen: „Imbezilles Grinsen“, „Charakter des Linkischen und Läppischen“ oder „primitiv-roher Gesamt-

282

eindruck des Gesichts“. Ähnlich erfuhren wir, Georg FEUSER, ich selbst und andere Kollegen im Vorfeld der Auseinandersetzungen im Landesverband Hessen e.V. des Verbandes Deutscher Sonderschulen an deren Ende Änderungen im Vorstand und die Herausgabe der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ standen, diese Mentalität in Äußerungen des Verbandsvorsitzenden bis 1971, H.J. MÖGLICH, auf einem Lehrgang des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung von 1965, wo in einer Liste von Charaktereigenschaften von Sonderschülern, die Begriffe „obszön“ und „hündisch“ auftauchten.

- Diese Liste läßt sich fortsetzen bis hin zu jener völligen Geschmacklosigkeit der Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 8, 1982, wo als erstes Dokument aus der Nazi-Zeit (nach immerhin 37 Jahren!) ausgerechnet eine Selbstbeweihräucherung der doch noch

möglichen Arbeit von Blinden in der Hitlerjugend abgedruckt wird, oder bis in die verschämt rechtfordernden Publikationen zum Problem der Prügelstrafe, die in den letzten Jahren in der Z. Heilp. erschienen sind.

Sie unterstreichen wie viele andere Indizien jene Linie der Verobjektivierung von Behinderten: Objekt der Separierung, Objekt der „Regierung“ im Herbartianischen Sinne, Objekt der Sterilisation und Euthanasie (und niemand sage, dies sei überholt:

in den Anthropologenkreisen um das Heidelberger Manifest wird die Sterilisation ebenso offen diskutiert, wie das militärpsychiatrische Konzept der Aussonderung Schwerverletzter, der Triage, verbunden mit § 4 des unterdessen wieder zurückgezogenen Entwurfs des Gesundheitssicherstellungsgesetzes (Räumung von Altern- und Behinderteneinrichtungen im „Verteidigungsfall“) – ebenso offen in seiner Faktizität Euthanasie propagiert). Ferner: Objekt einer Diagnostik, die eigentlich mehr über das Menschenbild des Diagnostikers als über den Diagnostizierten aussagt; Objekt einer „Pädagogik“, die in ihrer Geschichte als „Sonderpädagogik“ niemals schwerpunktmäßig Pädagogik war (man vergl. die vergeblichen Bestimmungsprozesse über Theodor Heller, Vertes, Rössel, Fuchs, Heinrichs bis hin zu Bleidick), sondern Herrschaftswissenschaft; Festschreiben historischer Dimensionen als ewige. Und, wo sie Pädagogik zu werden schien, fielen die Entwürfe jeweils mehr oder weniger schnell dem Vergessen anheim (Séguin, Georgens und Deinhardt, Hanselmann).

Ich setze die aufgezählten verobjektivierenden Ansätze keineswegs in jeder Hinsicht gleich, aber die Grenzen sind fließend, die Objektsetzung des Behinderten ist allgemein. Insofern meine erste Behauptung, daß eine wissenschaftliche Behindertenpädagogik als erstes den Schritt zum Ausgehen vom lernenden Subjekt zu tun hat.

3. Der Behinderte als lernendes Subjekt im historischen Kontext: Von der Geschichte der Hilfsschulpädagogik zur Sozialgeschichte der Behinderung

Für Sonderschullehrer scheint die Geschichte von Behinderung mit der Geschichte ihrer Institutionen, ihrer Verbände und ihrer führenden Wissenschaftler und Praktiker zusammenzufallen. Durch eine Reihe von Beiträgen zum Thema „Behinderung und Faschismus“ oder zu sozialdarwinistischen Wurzeln psychiatrischen Denkens oder zur Gesundheit in Chile u.a.m. hat die „Behindertenpädagogik“ immer wieder darauf verwiesen, daß der Kontext der Hilfsschul- und Sonderschulentwicklung nur in breitesten gesellschaftlichen Zusammenhängen entschlüsselt und betrachtet werden darf.

Die in der neueren Geschichtsschreibung der Hilfsschule durch ELLGER-RÜTTGART und andere Autoren vorgetragene Forderung nach Sozialgeschichte und historisch-archivalischer Arbeit ist abstrakt sicher richtig, doch ohne eine Theorie

283

des Sozialen, ohne umfassende Behandlung aller gesellschaftlichen Bereiche von Behinderung wird sie sich mit archivalischer Gründlichkeit nur Peinlichkeiten einholen, z.B. wenn ELLGER-RÜTTGART die Geschichte der Sonderschullehrer dort enden läßt (1933), wo erst ihre Kontinuität beginnt (Ellger-Rüttgart „Der Hilfsschullehrer“, Weinheim 1980; vergl. im Kontrast hierzu die Publikationen von D. Gers in der „Behindertenpädagogik“) oder die Autoren der Festschrift für den Verbandstag des Verbandes Deutscher Sonderschulen in Braunschweig 1981 („Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen“ Braunschweig 1981), die genau eben solche Zusammenhänge unterschlagen. So ist es ein offenes Geheimnis, daß es

Verbindungen in die Wissenschafts- und Verbändegeschichte in der BRD zwischen jenem Hilfsschullehrer Sch. im Dokument auf S. 233 gibt, der dort über die Freigabe zur Sterilisation positiv befindet. Nicht, daß man den Namen offen nennen sollte: Aber die Entwicklung der Denkstrukturen, die Kontinuität der Verobjektivierung von Behinderten und ihre sozialen Gründe waren schon zu begreifen. Besonders peinlich HÖCK („Die Hilfsschule im Dritten Reich“, Berlin/West 1979), der ausgerechnet Karl TORNOW, Leiter der Fachschaft V im Nationalsozialistischen Lehrerbund (also dem Nachfolgeverband des VdHD) unter der Prämisse „Mehrdimensionalität“ gegenüber erbbiologischem Denken reinzuwaschen versucht und ihn damit als mutigen Widerstandskämpfer suggerieren will. Die „Mehrdimensionalität“ als neue Dimension der NS-Ideologie in den Jahren nach 1936 ist historisch ebenso längst belegt, wie die erbbiologische Variante lediglich als *eine* ideologische Variante des deutschen Faschismus. Ebenso habe ich bereits 1975 in der „Behindertenpädagogik“ auf die üble Rolle von TORNOW mitverwiesen, die nicht nur in seiner Rolle als Sterilisationspropagandist vor 1936 zu begreifen ist, sondern 1942 als Schulbuchautor (Tornow und Weinert: „Erbe und Schicksal“, Berlin 1942) zum Tragen kommt. Dort werden politisch Abweichende ebenso als erbbiologisch geschädigt und asozial beurteilt wie Schwachsinnige und andere im GzVeN zusammengefaßte Bezugsgruppen. Eine Sozialgeschichte der Behinderung hätte hier nach ideologischen, sozialen und ökonomischen Kontexten zu fragen, Kontinuitäten wie Brüche zu entschlüsseln, Fragen aufzuwerfen, wieso ausgerechnet TORNOW und VILLINGER es dann 1952 sind, die die Bundesrepublik Deutschland als Repräsentanten bei der Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik vertreten und in deren Vorstand berufen werden.

Im Kontext einer Sozialgeschichte der Behinderung wird umfassend nach der gesellschaftlichen „Individualitätsform“ Behinderung und psychische Krankheit zu fragen sein, wie dies für die Geschichte der Armut exemplarisch bereits KÖHLER („Arme und Irre“, Berlin/West 1977) und SACHSSE und TENNSTEDT („Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland“, Stuttgart 1980) getan haben. Es ist zu verfolgen, wie sich Behinderung wandelt und entwickelt aus der Dimension gesellschaftlicher Armut und der Armengesetzgebung über die BISMARCKschen Sozialgesetze, die Entwicklung von Medizin, Sozial- und Schulpädagogik, die Entwicklung der Wohlfahrtsverbände im Behinderten- wie im Jugendbereich, die engen Verknüpfungen zwischen Psychiatrie, Behindertenpädagogik und Justiz, die Entwicklung der Kriegsopferversorgung ebenso wie der beruflichen Rehabilitation. Und man wird nicht umhinkommen, diese Geschichte als Geschichte der Gegensätze von arm und reich, Proletariat und Bourgeoisie bis in die heutige Zeit zu verfolgen, will man etwa den gegenwärtigen Kampf gegen Sozialabbau und die Auswirkungen der Sozialdemontage für die Behindertenpolitik begreifen. Vieles, was als selbständige und einflußreiche Entwicklung *der* Behindertenpädagogik bisher gepriesen wurde, wird in dieser Analyse sich als bloße Ordnungsfunktion, billigstes Plagiat, dümmlichstes

284

Bramarbasieren herausstellen. Dies ergeben die mittlerweile in meinem Arbeitszusammenhang vorliegenden Examensarbeiten, eigene Forschungen und unveröffentlichte Papiere, die in absehbarer Zeit in eine Darstellung der Sozialgeschichte der Behinderung münden sollen. Im Sinne eines Begreifens der eigenen Geschichte, der Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen der Pädagogen in diesem Bereich ist dieser Weg der Aufarbeitung, um Behinderte als lernendes Subjekt zu begreifen, unumgänglich (vergl. auch meine knappe Darstellung „Bemerkungen zur historisch-ideologischen Bestimmtheit des Verhältnisses Helfer/Klient im psychiatrischen Handlungszusammenhang“ Jahrb. f. Psychopath., u. Psychother.

Bd. 2,1982).

4. *Von der Sonderpädagogik zur allgemeinen Pädagogik*

Wiederholt wurde in den Aufsätzen in der „Behindertenpädagogik“ deutlich, daß die von uns gemeinsam versuchte alternative Betrachtung von Defekt und Behinderung zur Analyse von Universalien des Lernens und der Erziehbarkeit, der Bildungsfähigkeit aller Menschen führt. Schon im ersten Heft der Zeitschrift zeigt Reinhard KUTZER in seinem Aufsatz „Stellt die Einteilung der Lehrpläne nach Zahlenräumen eine der Sachstruktur entsprechende und den Lernprozeß der Schüler fördernde didaktische Maßnahme dar?“ derartige Perspektiven auf, die später u.a. durch die Aufsätze von Barbara ROHR zum Unterricht in der Schule für Lernbehinderte oder in Georg FEUSERS Arbeiten zum Lernen ‚autistischer Kinder‘ (aber selbstverständlich auch in den Aufsätzen anderer Autoren) vielfältig vertieft wurden. Für mich selbst stellt sich die mit dieser Problematik verbundene Entwicklung rückwirkend u.a. wie folgt dar: Bereits in meiner Tätigkeit in der Sonderschule hatte ich zu begreifen begonnen, daß die Dogmen des medizinischen Modells in der Psychiatrie: Bildungsunfähigkeit (Idiotie, Imbezillität, Deбилität, Lernbehinderung usw.), der Unerziehbarkeit (Psychopathie, Hirnschädigung, Verwahrlosung) und der Unverständlichkeit (Psychosen) nicht die Lebensrealität der klassifizierten Menschen beschreiben, sondern ordnungspolitische Setzungen sind; begriffen freilich längst nicht in dem Umfang und mit den Argumenten wie heute, aber doch schon so weit, daß anderes Einlassen auf „Lernbehinderte“ und „Verhaltensgestörte“ auch den Kontext ihrer scheinbar abweichenden Verhaltensdimensionen und ihrer gestörten Leistung aufbrach. Diese Einsicht vertiefte sich dann durch vielfältige persönliche Erfahrungen mit „geistigbehinderten“ Schülern, mit Heimzöglingen, mit Drogenabhängigen, mit ehemaligen Strafgefangenen nicht nur im professionellen Kontakt, sondern in gemeinsam verbrachten Freizeiten, Wochenenden, im gemeinsamen Leben im gleichen Haushalt usw. Georg FEUSERS Erfahrungen mit schwerbehinderten und autistischen Kindern, insbesondere seine Dissertation, vertieften vielfältig mein Verständnis. Ebenso geschah dies durch weitere Prozesse des persönlichen Einlassens auf Menschen, die durch medizinische Diagnosen wie Psychopathie, Schädel-Hirn-Trauma, Schizophrenie, psychogene Magersucht (Anorexia nervosa) in den Status des nur noch nach dem medizinischen Modell beeinflussbaren, jedoch weitgehend schicksalhaften, endogenen Verlaufs hineindefiniert wurden. Die Erfahrungen die ich hierbei (in der Weiterentwicklung wissenschaftlicher und praktischer Erfahrungen) gewonnen habe, und die erstmalig in dem in der „Behindertenpädagogik“ erschienenen Aufsatz „Materialistische Behindertenpädagogik und Therapie“ publiziert wurden, haben sich vielfältig getroffen mit Erfahrungen von italienischen (und skandinavischen) Kollegen wie mit einer erkenntnistheoretischen Dimension, die LEONT-JEW besonders deutlich hervorgehoben hat. In einem Kolloquium über die Ergebnisse der sowjetischen Taubblindenpädagogik, das an der Akademie der Wissenschaf-

285

ten der UdSSR stattfand, hob LEONTJEW hervor, daß hier Lernprozesse gleichsam unter der Zeitlupe zu beobachten sind, also die Pädagogik und Psychologie gerade aus der Analyse jener Bereiche präzise Begriffe gewinnen könne („Ein beispielloses Experiment sowjetischer Psychologen“, Gesellschaftswissenschaften 6 (1976)2, 206-235). Und in der Tat, dieser Weg erweist sich zunehmend als erfolgreich. Die Kompliziertheit der Prozesse erzwingt hier eine höhere Qualität pädagogischer Tätigkeit und pädagogischen Wissens, so daß m.E. allgemeine Pädagogik nur von der Analyse von Behinderung ausgehend in allen Dimensionen korrekt

bestimmt werden kann.

Jene allgemeine Pädagogik, historisch aus der Schulpädagogik entstanden, die sich schnell und leichtfertig als solche ausgibt, hat keine Antworten auf unsere Fragen, warum z.B. ein verhaltensgestörtes oder ein geistigbehindertes Kind seine Symptome als für es sinnvolle Tätigkeiten gelernt hat, in der Form, wie sie sich heute präsentieren. Bei aller Offenheit für Emanzipation, Subjektbezogenheit usw., die Teilen der allgemeinen Pädagogik überhaupt nicht abgesprochen werden kann, ist sie genau jene Wissenschaft, die die ideologische Rechtfertigung der Selektion jener legitimiert, die im Schulsystem nicht mehr tragbar sind, die in B- oder C-Kursen beschult werden müsse usw. Ein Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik in 12 Bänden, bei Klett in Vorbereitung, ohne Fragen der Lernstörungen, der Verhaltensstörungen und Behinderungen auszuweisen, ist ebenso skandalös, wie auf der anderen Seite seine spiegelbildliche Ergänzung durch defektbezogene sonderpädagogische Handbücher. Fazit: Eine allgemeine Pädagogik, die nicht alle Fragen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung integriert, a priori nach dem psychiatrischen Modus des Ausschlusses Unerziehbarer, Bildungsunfähiger und Unvorstellbarer entweder offen ausgrenzt oder nicht über deren Leben und Lernen reflektiert, ist nicht allgemein. Wir werden als Behindertenpädagogen hier jedoch nur dann wirksam entgegentreten können, die notwendige Einheit des Begriffs von Lernen, Erziehung und Bildung herstellen, wenn wir aufhören, selbst derartige Ausschlüsse nachzuvollziehen und selbst die „Andersartigkeit“ .unserer' (wieso eigentlich .unserer'?!) Schüler zu postulieren.

5. Von dem „wenn“ und „aber“ der Debatte um Integration zum konsequenten Kampf gegen den sozialen Ausschluß

Spätestens durch den Kongreß in Frankfurt v. 7.-9.11.1980 »Integration statt Aussonderung Behinderter?«, publiziert in Heft 1/1981 der „Behindertenpädagogik“ wie die Aufnahme des neuen Untertitels ab Jahrgang 1982 „VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK in Praxis, Forschung und Lehre UND INTEGRATION BEHINDERTER“ hat die „Behindertenpädagogik“ und mit ihr der Landesverband Hessen e.V. im Verband Deutscher Sonderschulen eindeutig Stellung bezogen in der Diskussion um Institutionen der Aussonderung, insbesondere der Sonderschule, die als historisch, jedoch nicht mehr überzeitlich notwendig begriffen wird. Viele Leser der „Behindertenpädagogik“ kennen nicht mehr jedes Kapitel der Vorgeschichte, höchstens noch, daß der Verband Deutscher Sonderschulen anläßlich der Hauptversammlung in Frankfurt den Vorschlag einer ähnlichen Tagung (dies fiel in die Vorbereitungskompetenz des LV-Hessen) rigoros abgelehnt hat. Aus dieser Vorgeschichte einige persönliche Erlebnisse und Aspekte: Bevor ich 1971 am Institut für Sonderschulpädagogik in Marburg zu arbeiten begann, hatte ich gleichzeitig mit der Bewerbung in Marburg mich an einer Gesamtschule um die Stelle des pädagogischen Leiters beworben. Aus Anlaß der Überprüfung habe ich dort

286

eine Reihe von Thesen vorgelegt zu , Möglichkeiten der Gesamtschule zur Integration von Sonderschülern“, Thesen, die nicht nur meinem Selbstverständnis entsprachen, sondern auch dem vieler Kollegen, die heute ständige oder gelegentliche Mitarbeiter der „Behindertenpädagogik“ sind. Ausführlich habe ich diese Thesen nochmals bei einer Bewerbung in Heidelberg vorgetragen (sie sind abgedruckt in meinem Buch: „Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik“, Lollar 1977).

Die Erfahrungen waren bitter: Ein sogenanntes „Gelnhausener Papier“ südhessischer Kollegen, ohne unsere vorherige Kenntnis in der Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht (1973, H. 2), warf unter ausdrücklichem Bezug auf den Wortlaut meiner Thesen (die zwischenzeitig auch, in durch den Schriftleiter gezielt verstümmelter Form, im Mitteilungsblatt des LV-Hessen veröffentlicht worden waren; 1972, H. 2) mir und anderen Kollegen am Institut in Marburg vor, Schüler in völliger Verantwortungslosigkeit für gesellschaftsverändernde Ideologien zu gebrauchen, sie durch Klassenkampfparolen erst recht in ihre gesellschaftliche Randlage zu drängen. Gleichzeitig wurde in einer ausführlichen Fassung dieses Papiers als Petition an den Hessischen Landtag unsere Entfernung aus dem Dienst verlangt. Das Manuskript meines Vortrags in Heidelberg wurde aus der Berufungskommission in gezielter Indiskretion ans Kultusministerium weitergegeben. Nachdem ich auf Grund meiner Platzierung auf Platz 1 der Berufsliste den Ruf auf diese Stelle bereits erhalten hatte, wurde ich dort drei Tage vor den Verhandlungen wieder ausgeladen, die Stelle späterhin anders besetzt. Unsere Folgerungen waren u.a. vielfältig Probleme des Lernens und der Entwicklung von Behinderten neu zu begreifen, das heiße Eisen Integration an dieser Stelle nicht ohne Handschuhe erneut anzufassen. In dieser Phase stand die Auseinandersetzung mit der inneren Struktur gängiger Sonderpädagogik im Vordergrund und wird z.B. in unserem Positionspapier zur Frage der Mitarbeiter an Sonderschulen für Lernbehinderte (es war dies ein offizielles Verbandspapier des LV-Hessen; vergl. Gerschläuer u.a. in Z. Heilpäd. 1974, H. 9) zum Ausdruck gebracht. Angefaßt haben wir es erneut, als wir uns umfangreich mit der Situation in Italien, Skandinavien und Georg FEUSER auch in den USA vertraut gemacht hatten.

Nach dem herrschenden Postulat der professionellen Chefideologen in der Vorstandsetage des Verbands Deutscher Sonderschulen war bloße Ideologie, was ich seinerzeit zur Integration geschrieben hatte. Es waren dies ebenso die integrationsbezogene Folgerung aus dem Gutachten der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats wie auch die Vorschläge aus dem Grundschulbereich zur Vermeidung von Lernstörungen, für die der Kollege SANDER mit stand und deren beispiellose Geringschätzung wir auf der Hauptversammlung 1977 in Hamburg erfahren durften. Immer mit dem POPPERschen Falsifikationstheorem auf den Lippen: Eine Theorie, oder auch die von der Theorie reflektierte Praxis, könne zwar nicht verifiziert, aber falsifiziert werden. Alle Folgerungen über Neuentwicklung, die nicht empirisch erforscht und belegt seien, seien ideologisch. Ein bequemes Argument, mit dem herrschende Zustände glänzend beibehalten werden können und die Entwicklung von Alternativen der Definitionsmacht der herrschenden Wissenschaft und Praxis ausgesetzt ist. Was tun nun aber jene Inhaber der Definitionsmacht, konfrontiert mit der Tatsache, daß behinderte Kinder auch in Regelschulen integriert (und z.T. ersichtlich besser) lernen?

In Dortmund wird L.O. ROSER, 15 Jahre praktisch tätig im Spastikerprojekt in Florenz, nicht von Professoren der Abteilung für Heilpädagogik eingeladen mit dem gegenüber Studenten geäußerten Hinweis, dieser Mann sei reiner Ideologe. Verbandsvorsitzender und Regierungsdirektor im Kultusministerium Baden-Württemberg

287

(„wes Brot ich eß, des Lied ich sing“) Bruno PRÄNDL erklärt die von Linkskräften in Italien durchgesetzte integrative Beschulung in einer beispiellosen Mißachtung der vielen dort engagiert und gut arbeitenden Kollegen zur „italienischen Seuche“.

BLEIDICK findet einen wissenschaftstheoretisch glänzenden Ausweg aus dem Dilemma. Wir erinnern uns: Nach der Trennung von Erziehungsphilosophie, Erziehungswissenschaft und

Erziehungstechnologie, als nicht wissenschaftlich verknüpfbare Gebiete, deren Ergebnisse lediglich der Praktiker zusammenfassen könne, hatte BLEIDICK dann später Erziehungswissenschaft nochmals in vier sog. „Paradigmen“ überführt, die nebeneinander gelten sollten, ohne daß sie vereinbar seien. Nun aber konfrontiert mit positiven Ergebnissen der Integration, und nach POPPERs Theorie genötigt, egal welches Paradigma er anwendet, sein bisheriges Eintreten für Separierung als falsch anzusehen (nach Popper würde der Beweis der Falsifizierung in jeweils einem einzigen Fall genügen), vollzieht BLEIDICK endgültig den Abgang in Obskurantismus und Kaffeesatzdeuterei, indem er schreibt (Z. Heilpäd. 1982, H. 1), der vorurteilslose Empiriker werde in Bologna gehörlose Kinder mit Staunen integriert sehen in Schulen und Kindergärten, in Neapel aber feststellen, daß die integrative Beschulung als gescheitert gelte. Also gilt beides, und für beides kann man eintreten, aber hierzulande mit Vorsicht und eigentlich soll alles beim alten bleiben. Und völlig obskur wird es, wenn der gleiche Kollege in der Verarbeitung der Ergebnisse von MERZ, der sorgfältig empirisch den Beleg der geringeren Effizienz der Schule für Lernbehinderte gegenüber der Grundschule geführt hat („Kinder mit Schulschwierigkeiten“, Weinheim 1982) nun plötzlich gegenüber der Empirie, die er immer gefordert hat, lamentiert, der Schüler sei aus dem Buch verlorengegangen, und Fallstudien fordert. (In: Informationsdienst des Verbandes Deutscher Sonderschulen, 2/1982)

Die Herren finden also immer neue Formen, um das wissenschaftlich von sich zu weisen, was sie praktisch und weltanschaulich nicht wollen. Wie recht L. SÉVE hat, wenn er feststellt, der Pragmatismus sei die erkenntnistheoretische Gestalt des Konservatismus.

Selbstkritisch muß allerdings festgestellt werden, daß auch wir zuviel von Integration reden, ohne bestimmen zu können, was es ist – (Aha! werden jetzt viele jubeln: aber bitte weiterlesen und nicht ohne den Zusammenhang zitieren), deshalb nicht bestimmen können, weil Integration ein auf die jeweilige Gesellschaft, die Gesamtheit der politischen Verhältnisse bezogener Begriff ist und von hier aus Behinderte als „Bestandteil“ dieser Gesellschaft auch prinzipiell integriert sind, sie mit definieren und bestimmen. Insofern waren Behinderte im Hitlerfaschismus durch Sterilisation und „Euthanasie“ ebenso integriert wie in der Gesellschaft der BRD durch offene Segregation oder in Italien durch anti-segregierende Gesetze und Institutionen. Was ich meine ist, daß der Begriff Integration auf Grund dieser Relation zum gesellschaftlichen Gesamtprozeß prinzipiell unbrauchbar ist, um eine Zielbestimmung abzugeben.

Auch die Herren PRÄNDL, BLEIDICK usw. sind für „Integration“: Aber in welche gesellschaftlichen Arbeits- und Verkehrsformen? Und: Gegen welche sind sie? Und wie ordnen sie dieser politischen Intention die Behindertenfrage unter? Mir scheint es in Zukunft für unsere Diskussion in der „Behindertenpädagogik“ und um Behindertenpädagogik unabdingbar, genauer zu bestimmen in dem Sinn, ausschliessende Bedingungen, die Menschen am Lernen hindern, nicht hinzunehmen. Dies gilt von verdummenden Lehrinhalten sensu KLAUERS „Lebenskunde, Sachkunde, Weltkunde“: „Mit dem Hute in der Hand kommt man durch das ganze Land“ (bei Zumutbarkeitserlaß und einem Verhältnis von offenen Stellen zu Arbeitslosen im

288

August 1982 von ca. 1:18!), bis hin zum systemgesetzten Zusammenhang der Rüstung, des Sozialabbaus, der widerspruchsfreien Hinnahme des Völkermordes im Libanon oder in El Salvador durch die BRD, der Ausländerfeindlichkeit, dem neuen Rassismus usw., die alle ihre Rückwirkungen in unser Arbeitsfeld haben bzw. es entscheidend bestimmen.

6. Von Biologismen, Psychologismen, Pädagogismen und Soziologismen zu einer umfassenden Analyse menschlicher Tätigkeit

Die bisher dargelegte Auffassung bedeutet, Wissenschaftsgrenzen zu überschreiten. Konstatiert man aber, daß Wissenschaften nicht die beliebigen Konstruktionsregeln für Ideologie sind, für die sie manche zu halten scheinen, konstatiert man, daß sie gesellschaftliche Arbeit, gebrauchswertschaffende Arbeit einer ganz spezifischen Dimension vollbringen, so dürfte dies kein allzu großes Problem sein – zumindest aus Sicht einer Klassifikation der Wissenschaften nicht. Wissenschaft ist einerseits gegenstandsbezogenes, historisch gewordenes Wissenssystem, andererseits allgemeine Arbeit (also nicht einzelne Arbeit, was der Gegensatz hierzu wäre), indem durch die Arbeit des Wissenschaftlers Theorien als (allgemeine) Lenkungsinstrumente für gesellschaftliche Praxis produziert werden. Unmittelbar einsichtig ist dies im Bereich der Natur- und Technikwissenschaften, häufig bestritten und in Abrede gestellt für den Bereich der Gesellschaftswissenschaft. Aber schaut man hier hinter die Fassade der Ideologieproduktion seit der Diltheyschen Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften, so zeigt es sich, daß ideologische Zementierung der Unmöglichkeit und praktische Erkenntnis der Möglichkeit der Erfassung sozialwissenschaftlicher Zusammenhänge immer wieder auseinanderfallen. Das Problem, um das es insgesamt geht, dürfte auch weit eher sein, eine solche Theorie zu entwickeln, die nicht marxistisch ist (vergl. G. Lukács: »Die Zerstörung der Vernunft«, 3 Bde, Neuwied, versch. Aufl. bzw. K.H. Tjaden: »Krisenreflexion und Krisentheorie«, in: Krysmanski u.a.: „Die Krise in der Soziologie“, Köln 1975): Die Ansätze von PARSONS über LUHMANN und HABERMAS in der Soziologie oder die Sozialgeschichte ohne Theorie des Sozialen bei WEHLER und CONZE mögen als wenige illustrative Beispiele für dieses Problem stehen. Gibt man die Fiktion von Wissenschaft als individueller Konstruktion der Realität, die der Bestätigung der Wissenschaftlergemeinschaft bedarf, ebenso auf, wie die Fiktion, alle Erkenntnisprozesse auf ein ahistorisch verstandenes ‚tertium comparationis‘ mathematische Logik und Mathematik rückführen zu wollen, so sieht die Angelegenheit gleich anders aus: Auszugehen ist von der Struktur des Gegenstandsbereichs, wobei selbstverständlich Mathematik wie andere methodologische Disziplinen hierbei von Nutzen sind. Doch: der Gegenstand bestimmt die Methode. Und wechseln wir die Bestimmung unseres Gegenstandes so, daß unsere Theorien ihm adäquater werden, verlassen wir also die historisch geschuldete Verobjektivierung und Ausgrenzung von Behinderten, indem wir sie als lernende Individuen begreifen (und alle Praxis spricht dafür!), so hat sich in den Zusammenhang der wissenschaftlichen Interpretation und Weiterentwicklung dieses Kontextes das einzufügen, was bisherige Einzelwissenschaften erbrachten. Wir werden Medizin, Genetik usw. nicht mehr mit dem biologistisch-fatalistischen Blick der Hilfsschullehrerschaft der 20er und 30er Jahre uns aneignen, und erst recht nicht in jener dümmlich-ordnungsstaatlichen Verkürzung, die die herrschende Lehrmeinung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in ihrer Hauptlinie VILLINGER, STUTTE und REMSCHMIDT zu suggerieren versucht. Wir werden hinter STUTTEs psychologischer Begründung (etwa in der Auflösung der Schwereerziehbarkeit als Disharmonie

289

von vital-seelischer und Verstandesschicht) ein primitiv-psychologisches, kulturpessimistisches Schichtungsmodell finden, jener Machart, in dem der Psychiater immer zu den höchsten abendländischen Kulturbewahrern zählen wird, und in dem asozial alles und jedes ist, was die heile Welt dieser Kultur stört. Und wir werden in REMSCHMIDT's minutioser Fliegenbein-

zählerei zur minimalen cerebralen Dysfunktion (dies Konzept tritt an Stelle des früheren der Psychopathie in der Weimarer Republik) und der ideologischen Festsetzung der leichten Hirnstörung als Ausgangspunkt für schicksalhafte Verhaltensstörungen abgeschmacktesten Biologismus sehen, insofern durch zahlreiche empirische, sozialepidemiologische Ergebnisse im In- und Ausland dieses Konzept ebenso unhaltbar geworden ist (vergl. Ondarza-Landwehr: „Prognose minimaler Hirnstörungen im Vorschulalter“, Weinheim 1979; Cantwell und Targan: „Constitutional-organic factors in etiology“, in: Basic Handbook of Child Psychiatry, New York 1979, Vol. II), wie einzelne Ergebnisse im Forschungszusammenhang von REMSCHMIDT selbst in Widerspruch zu seinen ‚theoretischen‘ Folgerungen stehen.

Wir werden aus dieser Sicht aufhören müssen, auf die Biologie, die Naturwissenschaft, als wertfreie Basiswissenschaft zu starren, sondern müssen danach fragen, welche Auffassungen von Biologie (und die gibt es zahlreich) sich mit unseren Auffassungen decken, daß Bildungsunfähigkeit, Unerziehbarkeit und Unverständlichkeit als Dogmen der klassischen Psychiatrie deren Ordnungsfunktion, nicht aber die Lebenswirklichkeit der Betroffenen abbilden. Und erinnern wir uns daran: Dies ist ein praktischer, empirischer Standpunkt, denn hierfür sprechen die pädagogischen und therapeutischen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte. Wir werden in gleicher Weise eine Psychologie zurückweisen müssen, die Menschen zu bloßen Reaktionsmechanismen reduziert, wie dies besonders der Behaviorismus tut, uns subjektbezogene Ansätze von Psychologie aneignen und zugleich deren -Ismen nicht mit übernehmen. Unser Maßstab wird die gesamte Lebenswirklichkeit von Betroffenen sein, in der Weise, wie heute schon Entwicklung und Lernen organisierbar ist. Tragen Wissenschaften zur Aufklärung dieser Zusammenhänge bei, ohne systematisch Befunden und Erfahrungen aus diesen Bereichen zu widersprechen, so werden wir sie mit Interesse und Sorgfalt aufarbeiten und unser Fach gegenstandsbezogen zunehmend als umfassende Pädagogik systematisieren; so systematisieren, daß wir uns selbstverständlich auch Aussagen zu biologischen und Sozialwissenschaften erlauben, sofern wir dort Ergebnisse finden, die unserer Praxis und der aus ihr zu entwickelnden Theorien entsprechen bzw. sie sinnvoll modifizieren. Und hier haben wir als kritische Behindertenpädagogen hinreichend Vorlauf, um selbstsicher aufzutreten. Entsprechend der Verschärfung biologistischen Denkens in Form des wissenschaftlichen Rassismus, insbesondere in seiner neuen „sozialbiologischen“ Variante, entsprechend dem Wiederaufleben der Theorien der angeborenen Eigenschaften (wie meist im Zusammenhang der ökonomischen Krise und der Zügelung des „Anspruchsdenkens“: natürlich nie des Anspruchsdenkens des Großkapitals!), wird es auch in den kommenden Jahren Aufgabe von Behindertenpädagogen sein, auf wissenschaftlich solide biologisch, pädagogisch wie sozialwissenschaftlich haltbare Befunde immer wieder hinzuweisen (zur Funktion des Biologismus vergl. „Geschichte der Biologie“, Jena 1982, S. 5 86 ff. sowie auch ausführlich A. Wernecke: „Biologismus und ideologischer Klassenkampf“, Berlin/DDR 1976).

7. Vom Reden über Betroffene zur Auseinandersetzung mit Betroffenen

Mit verschiedenen Beiträgen von Franz CHRISTOPH oder dem Beitrag von Gine ELSNER hat die „Behindertenpädagogik“ begonnen, Behinderte wie Eltern von Be-

290

hinderten selbst zu Wort kommen zu lassen. Auch dieses Anliegen hat Tradition:

Schon zu Beginn der 70er Jahre wurde im LV-Hessen des VDS von uns (also dem Vorstand des damaligen Unterverbandes Region Mittelhessen) eingebracht, Eltern von Behinderten an der Verbandsarbeit zu beteiligen, indem ihnen ohne Zwangsbezug der Zeitschrift für Heilpä-

dagogik zu einem entsprechend ermäßigten Beitrag die Mitgliedschaft möglich werden sollte. Diese Auffassung hat sich der Landesverband sehr schnell zu eigen gemacht, ihre Durchsetzung wurde jedoch vom Bundesverband regelmäßig abgelehnt. Um so mehr ist jetzt die politische Artikulation Betroffener zu begrüßen und zu unterstützen im Sinne einer offenen Auseinandersetzung, der wir uns stellen müssen. Vielleicht am provozierendsten in dieser Hinsicht die verschiedentlich von Franz CHRISTOPH vorgetragene Argumente und Thesen. Eine Auseinandersetzung kann aber nicht stattfinden, wenn wir auf diese Angriffe nur mit Abwehr reagieren, oder, was viel schlimmer ist, mit jener moralisierenden, unterwürfigen Verlogenheit, mit der Behinderte bisher gezwungen waren, auf uns zu reagieren. Offen ja, betroffen auch und unter Einbringen unserer eigenen Probleme in jedem Fall: Aber doch nicht so, als ob wir über Behinderung nicht mehr zu reden hätten, die Führer der „Krüppel“-Bewegung (ich verwende diesen Ausdruck, mit dem sich die neue Behindertenbewegung selbst kennzeichnet, um mich hier präzise ausdrücken zu können) die neuen Gurus sind, deren Rollstühle wir schuld beladen ob unserer Täterschaft als Nichtbehinderte zum Krüppeltribunal schieben usw. Selbstverständlich ist es richtig, wenn Franz CHRISTOPH die Persönlichkeitszerstörung von Behinderten durch den herrschenden sozialen Ausschluß in den Mittelpunkt stellt, aber es ist schon nicht mehr richtig, wenn er das gesamte Problem Normalität und Anormalität auf die Auseinandersetzung von Behinderten und Nichtbehinderten (bzw. auch umgekehrt) zurückführt und nicht sieht, wie es historische Macht- und Klassenstrukturen sind, die Normalität und Anormalität hervorbringen und Konflikte zwischen Behinderten und Nichtbehinderten in jenen Kontext treten lassen, in dem wir sie heute vorfinden. Und wer hier Nichtbehinderte ebenso wie Behinderte in jeweils einen Topf wirft, wird sich den Vorwurf gefallen lassen müssen, daß er damit als Behinderter (um nur ein Beispiel zu nennen) sich mit Eugen GLOMBIG, MdB, Sozial- und Behindertenexperte der SPD, selbst körperbehindert, als einem der Hauptbetreiber der Rotstiftpolitik im Sozialbereich in ein Boot setzt, wie er als seine Feinde (Nichtbehinderte) ebenso die Neofaschisten und ihre Nazi-Vorgänger wie andererseits die Behindertenpädagogen sieht (so z.B. bei H. Frehe). Die Folge sind die merkwürdigsten und skurrilsten Anbiederungsversuche und Fronten, die eher Zufall und persönliche Kenntnisse als irgendeine Form von Strategie ausdrücken.

Wenn Behinderte autonom sein wollen, zugestimmt, wenn aber gleichzeitig jede Bündnismöglichkeit mit Nichtbehinderten negiert wird und jene oben skizzierten Konstellationen hinzukommen, so ist dies – man kann es wenden wie man will – objektiv reaktionär. Oder: Wenn Franz CHRISTOPH an anderer Stelle schreibt, mit behinderten Kindern dürften sich nur jene Pädagogen auseinandersetzen, die dies auch bereit seien, mit erwachsenen Behinderten zu tun, insbesondere also auch mit Angehörigen der „Krüppel“-Bewegung, so kann ich das nur unterstreichen. „Wenn aber Behindertenpädagogen, die sich bemühen, Kinder in Kindergärten, Grundschulen und Gesamtschulen einzuschulen, die bis dahin dort nicht aufgenommen wurden, wenn Behindertenpädagogen, die vorrangig die Segregation durch Anstalten und Sonderschulen bekämpfen, mit jener isolierenden Sonderpädagogik, die diese Schulen und Anstalten betreibt, in einen Topf geworfen werden, wenn mit dem Absprechen der Berechtigung von Behindertenpädagogik zugleich die Möglichkeit jeder

291

Pädagogik oder Therapie abgesprochen wird (exemplarisch hier eine Reihe von Beiträgen in der Bremer „Krüppelzeitung“, insbesondere die aus der Feder von Horst Frehe, vergl. auch dessen Beitrag in: „Psychologie und Gesellschaftskritik“, Heft „Behinderung“ bzw. seine Beiträge auf dem Gesundheitstag in Hamburg, der entspr. Berichtsband ist im Druck), so kann

man nur feststellen, daß durch derartige Strategien Behinderte und Behinderung erst geschaffen und in keiner Weise aufgehoben werden.

Ich erfahre es täglich, daß Studenten an ihrem künftigen Beruf zweifeln, sich die Finger rein halten wollen, indem sie nicht in Institutionen gehen, und insbesondere durch die „Krüppel“-Bewegung verunsichert mehr und mehr an ganz alternative Dinge, „Aussteigen“ usw. denken: Kurz die fehlende eigene Auseinandersetzungsbereitschaft und Konfliktfähigkeit zum Maßstab ihrer Orientierung machen. Genauso wenig wie man in diese Gesellschaft integriert werden kann – man ist Teil von ihr – genauso wenig kann man aus ihr aussteigen. Und, wenn bestimmte Formen der Behindertenaufbewahrung menschenunwürdig sind, müssen sie dort bekämpft werden, wo sie existieren. Dazu gehört auch der Mut, sich die Finger schmutzig zu machen, Berührungsängste aufzugeben, in Institutionen zu arbeiten. Genauso wenig kann man die (Un-)Sozialpolitik, Aufrüstungspolitik der Bundesregierung auf Dauer wirksam bekämpfen, wenn nicht auch parlamentarische Positionen errungen werden.

Ich denke also, wir haben zu beidem Anlaß: zur „ehrlichen“ Auseinandersetzung und zur ehrlichen „Auseinandersetzung“. Beide Seiten haben dabei zu lernen. Und so ganz ohne Wissen um Pädagogik und Therapie stehen wir auch nicht da. Hier wie anderswo kämpft es sich gemeinsam besser und in die Debatte, wie Form und Inhalte eines solchen Kampfes aussehen können, werden wir in Zukunft verstärkt und ohne Vorbehalte einsteigen müssen und sie insbesondere auch in der „Behindertenpädagogik“ führen.

8. *Schlußbemerkung*

Behindertenpädagogik gestern – heute – morgen und „Behindertenpädagogik“ (also unsere Zeitschrift) gestern – heute – morgen: Dazwischen liegt mein Verknüpfen von persönlichen Erfahrungen und theoretischen Überlegungen, Einschätzung von Trends und Bewegungen, sachliche und polemische Auseinandersetzung usw. Hier habe ich versucht, Alternativen des Faches wie den Beitrag der „Behindertenpädagogik“ dazu aufzuzeigen.

Eines aber denke ich sollte am Schluß hervortreten: Behindertenpädagogik morgen: So oder so wird sie nur glaubhaft möglich sein im Kampf gegen Atomraketen und NATO-Doppelbeschluß, Umweltzerstörung, Völkermord hinter unserem Rücken, nur möglich gegen die zutiefste Mißachtung von behinderten Menschen in dem militärmedizinischen Konzept der Triage und dem katastrophenmedizinischen Konzept des Gesundheitssicherstellungsgesetzes ebenso wie im jüngsten Urteil des Bundesgerichtshofs.

Die Schmerzensgeldforderungen für einen durch einen Unfall hirnerkrankten Türkenjungen wurden mit folgender Begründung zurückgewiesen: „Mit so einer hohen Entschädigung könne eine ‚körperliche Hülle‘ wahrscheinlich ‚nichts Sinnvolles anfangen‘, daher laufe in solchen Fällen die ‚Ausgleichsfunktion des Schmerzensgeldes leer“ (Weserkurier v. 11.8.1982, S. 13).

Wie schrieben BINDING und HOCHHE in ihrem berühmt-berüchtigten Buch „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ 1920: „leere Menschenhüllen“ und „Ballastexistenzen“, die lediglich dahinvegetieren.