

Urs Haeberlin

Grundlagen der Heilpädagogik

Haupt

UTB



UTB 2631

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Beltz Verlag Weinheim · Basel

Böhlau Verlag Köln · Weimar · Wien

Wilhelm Fink Verlag München

A. Francke Verlag Tübingen · Basel

Haupt Verlag Bern · Stuttgart · Wien

Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft Stuttgart

Mohr Siebeck Tübingen

C. F. Müller Verlag Heidelberg

Ernst Reinhardt Verlag München · Basel

Ferdinand Schöningh Verlag Paderborn · München · Wien · Zürich

Eugen Ulmer Verlag Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft Konstanz

Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen

Verlag Recht und Wirtschaft Frankfurt am Main

VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden

WUV Facultas Wien

Urs Haerberlin

Grundlagen der Heilpädagogik

Einführung in eine wertgeleitete
erziehungswissenschaftliche Disziplin



■ Haupt

Urs Haeberlin, Jahrgang 1937, ist Ordentlicher Professor für Heilpädagogik an der Universität Freiburg (Schweiz) und Direktor des Heilpädagogischen Instituts dieser Universität.

Im vorliegenden Lehrbuch hat er sein bekanntes Buch »Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft« gründlich überarbeitet, ergänzt und mit Kontrollaufgaben versehen.

1. Auflage 2005

Bibliografische Information der *Deutschen Bibliothek*

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8252-2631-X

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2005 by Haupt Verlag

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

Printed in Germany

www.haupt.ch

Inhaltsverzeichnis

1 Heilpädagogik als Wertgeleitete Pädagogik.....	11
1.1 Eine erziehungswissenschaftliche Disziplin.....	11
1.1.1 Abgrenzung zu Heilung und Therapie.....	16
1.1.1.1 Heilung.....	16
1.1.1.2 Therapie.....	16
1.1.2 Andere Bezeichnungen des Fachs	18
1.1.2.1 Sonderpädagogik.....	19
1.1.2.2 Pädagogik der Behinderten.....	20
1.1.2.3 Weitere Bezeichnungen in Europa	20
1.1.3 Geschichte der wichtigsten Fachbezeichnungen.....	21
1.1.3.1 Heilpädagogik.....	21
1.1.3.2 Sonderpädagogik.....	25
1.1.3.3 Behindertenpädagogik.....	26
1.2 Warum Wertgeleitete Pädagogik?	26
1.2.1 Neue Bedrohung Behinderter.....	26
1.2.2 Grundwerte der Heilpädagogik	31
1.3 Heilpädagogik als Haltung	35
1.3.1 Grenzen der Wissenschaft.....	35
1.3.2 Merkmale des Dialogischen	36
1.3.3 Personalistische Haltung.....	40
1.3.4 Normalisierung als Ziel.....	46
1.4 Hat Heilpädagogik Zukunftschancen?.....	51
1.4.1 Die Heilpädagogik tangierende Weltprobleme.....	52
1.4.1.1 »Bevölkerungsexplosion« und Ängste vor drohendem ökologischem Kollaps	52
1.4.1.2 Die regional ungleiche Bevölkerungsentwicklung und damit verbundene Ängste.....	53
1.4.1.3 Verschiebung der Altersstruktur und dadurch entstehende Ängste.....	55
1.4.1.4 Migration und Angst vor dem »Kampf der Kulturen«.....	57
1.4.1.5 Relativierung von anthropologischen Gewissheiten und Angst vor dem »künstlichen Menschen«.....	58
1.4.2 Herausforderungen durch den Kapitalismus.....	60
1.4.3 Trotz allem Wertgeleitete Heilpädagogik!.....	63
1.4.3.1 Anerkennung der Abhängigkeit.....	63
1.4.3.2 Gemeinschaft und Bindung.....	65

1.5	Gefahren des Behinderungsbegriffs.....	67
1.5.1	Aufteilung nach Behinderungsarten als Problem.....	67
1.5.2	Institutionenfixierter Behinderungsbegriff	72
1.5.2.1	Individuum- und institutionenbezogene Sicht.....	72
1.5.2.2	Finanzorganisatorische Einflüsse – Beispiel Schweiz.....	75
1.5.2.3	Der variierende Anteil der Sonderschüler	76
1.5.2.4	Gefahren der Stigmatisierung.....	77
1.6	Meinungen über das »Menschenwesen«.....	82
1.6.1	Erziehung – durch Meinungen geprägt.....	82
1.6.2	Meinungen über Behinderte.....	84
1.6.3	Wertbasis.....	85
1.6.4	Gesellschaft.....	87
1.6.5	Die Sinnfrage zwischen Realität und Utopie	91
1.6.6	Keine behindertenspezifischen Menschenbilder	92
1.7	Testfragen.....	94
2	Die Geschichte misslingender Solidarisierung.....	99
2.1	Griechische und römische Antike.....	99
2.2	Mittelalter	102
2.3	Barockzeitalter: Pädagogischer Realismus.....	103
2.3.1	Wolfgang Ratke	106
2.3.2	Jan Amos Comenius.....	107
2.3.3	Zusammenfassende und ergänzende Bemerkungen...	111
2.4	Pädagogik des Pietismus.....	113
2.4.1	Beispiel: August Hermann Francke	114
2.4.2	Zusammenfassung der Bedeutung für die Heilpädagogik.....	117
2.5	Aufklärung: Autonomie durch Bildung	118
2.5.1	Aufklärung als epochenunabhängige Haltung.....	119
2.5.2	Voraussetzungen für die Aufklärungsepoche.....	120
2.5.3	Frühe Aufklärung in England: John Locke.....	121
2.5.4	Deutsche Aufklärungspädagogen: Philanthropen.....	125
2.5.5	Zusammenfassende und ergänzende Bemerkungen...	126
2.5.6	Jean Jacques Rousseau – nicht nur Aufklärer	127
2.6	Neuhumanismus: Klassische Bildungstheorie.....	128

2.7	Romantik: Zurück zur funktionalen Erziehung.....	130
2.8	Herbartianismus: Geplantes Lehren.....	132
2.9	Reformpädagogik: Aufbruch und Bedrohung	133
2.9.1	Die Jugendbewegung.....	137
2.9.2	Heilpädagogik und Reformpädagogik	139
2.10	Von der Wirtschaftswundereuphorie zum Globalisierungsschock der Gegenwart	143
2.10.1	Verdrängung des Schrecklichen.....	144
2.10.2	Wirtschaftspolitische Ängste: Effizienz.....	145
2.10.3	Gesellschaftskritik: Emanzipatorische Pädagogik	147
2.10.4	Ende des Wirtschaftswachstums: Pädagogischer Antirationalismus.....	150
2.10.5	Die neue Unübersichtlichkeit und deren Folgen.....	151
2.11	Testfragen.....	155
3	Anthropologie: misslingende Solidarisierung.....	159
3.1	Theologisch-fundamentalistische Reduktion	159
3.1.1	Darstellung am Beispiel des Pietismus	159
3.1.2	Bewertung aus heilpädagogischer Sicht.....	160
3.2	Rationalistisch-utilitaristische Reduktion.....	160
3.2.1	Darstellung am Beispiel der Aufklärung.....	160
3.2.2	Bewertung aus heilpädagogischer Sicht.....	162
3.3	Reduktion im Natur-Geist-Dualismus.....	163
3.3.1	Beispiel: Anthropologie von Max Scheler	163
3.3.2	Bewertung aus heilpädagogischer Sicht.....	165
3.4	Biologistische Reduktion im Evolutionismus	166
3.4.1	Beispiel: Anthropologie von Arnold Gehlen.....	166
3.4.2	Bewertung aus heilpädagogischer Sicht.....	167
3.5	Entwicklungs- und lernpsychologische Reduktion.....	168
3.5.1	Beispiel: Anthropologie von Heinrich Roth.....	168
3.5.2	Bewertung aus heilpädagogischer Sicht.....	171
3.6	Testfragen.....	172

4	Wissenschaftstheorie und Heilpädagogik.....	173
4.1	Wissenschaftstheorie: Aufgaben und Probleme	173
4.1.1	Praxis und Theorie.....	173
4.1.2	Erkenntnis mit Wissenschaftsanspruch.....	177
4.1.2.1	Unterscheidung zwischen Objekttheorie und Metatheorie	177
4.1.2.2	Minimalkriterien für Wissenschaftlichkeit.....	178
4.1.2.3	Objektivität, Wertfreiheit und Verallgemeinerung	179
4.1.3	Bedeutungsspektrum von »Wissenschaftstheorie«	181
4.1.3.1	Indizien für Zusammenhänge mit Menschenbildern.....	182
4.2	Kernproblem: Wissenschaftliche Wertebegründung.....	183
4.2.1	Unhaltbar gewordene normative Positionen.....	184
4.2.1.1	Erziehungslehren mit theologischen Grundlagen.....	184
4.2.1.2	Wertphilosophisch begründete Erziehungslehren.....	186
4.2.1.3	Curriculumforschung der sechziger Jahre.....	188
4.2.1.4	Schlussfolgerung.....	189
4.3	Geisteswissenschaftliche Position: Sinnverstehen	190
4.3.1	Hermeneutik als geisteswissenschaftliche Methode	191
4.3.2	Die philosophische Begründung der Methode.....	193
4.3.3	Wissenschaftstheoretisches Kernproblem: Intuition....	195
4.3.4	Varianten der geisteswissenschaftlichen Position.....	196
4.3.4.1	Ethnomethodologie	196
4.3.4.2	Phänomenologie.....	197
4.3.4.3	Dialektik.....	198
4.3.5	Das implizite Menschen- und Gesellschaftsbild	199
4.4	Kritische Theorie: Ideologiekritik.....	200
4.4.1	Merkmale Kritischer Theorie: Beispiel Horkheimer...	203
4.4.2	Das implizite Menschen- und Gesellschaftsbild	207
4.5	Kritischer Rationalismus: Hypothesenprüfung.....	208
4.5.1	Rückblick auf Positivismus und Neopositivismus.....	208
4.5.1.1	Anmerkung zum »Positivismusstreit«.....	210
4.5.2	Der Kritische Rationalismus	211
4.5.2.1	Kritischer Rationalismus und »gute« Heilpädagogen?...	215
4.5.3	Das implizite Menschen- und Gesellschaftsbild	219
4.6	Beispiele aus der Vielfalt ungeklärter Positionen.....	221
4.6.1	Konstruktivismus	221
4.6.2	Systemtheorie	222

4.6.3	Qualitative Forschung	223
4.6.4	Handlungsforschung.....	225
4.7	Schlussfolgerungen für die Heilpädagogik.....	226
4.7.1	Annäherungs- und Auflösungsprozesse	226
4.7.2	Wertgeleiteter Kritischer Rationalismus.....	228
4.7.3	Wertgeleiteter Methodenpluralismus.....	230
4.7.4	Dialektik zwischen Wissenschaft und Praxis.....	231
4.8	Testfragen.....	235
5	Die Tradition Wertgeleiteter (Heil-)Pädagogik.....	237
5.1	Pestalozzis gesellschaftskritische Grundlegung.....	237
5.1.1	Hinweise zur Biographie von J.H. Pestalozzi.....	237
5.1.2	Dilemma zwischen Gesellschaft und Sittlichkeit.....	240
5.1.2.1	Komplikation: das doppelte Verständnis von »Zustand«.....	241
5.1.2.2	Der tierische Zustand	242
5.1.2.3	Der gesellschaftliche Zustand.....	243
5.1.2.4	Der sittliche Zustand.....	246
5.1.3	Widersprüchliche Funktionen von Erziehung.....	248
5.2	Paul Moor: Äußerer Halt und Innerer Halt.....	254
5.2.1	Zur Biographie von Paul Moor	254
5.2.2	Die Grundwerte: Religiosität und Ganzheitlichkeit....	256
5.2.2.1	Religiosität auf emotionaler Grundlage.....	256
5.2.2.2	Ganzheit von Gefühl und Intellekt.....	259
5.2.3	Der »Innere Halt« als leitende Zielvorstellung.....	262
5.2.3.1	Innerer Halt unter biologischem Aspekt.....	265
5.2.3.2	Innerer Halt unter moralischem Aspekt.....	266
5.2.3.3	Innerer Halt unter sinngebendem Aspekt.....	272
5.2.4	Zur Klassifikation der Haltschwächen.....	278
5.3	Heinrich Hanselmann: Wider die Entganzung.....	282
5.3.1	Zur Biographie von Heinrich Hanselmann	282
5.3.2	Die Grundwerte in Hanselmanns Menschenbild.....	285
5.3.2.1	Ideologische Offenheit.....	285
5.3.2.2	Religiosität	286
5.3.2.3	Ganzheitlichkeit	287
5.3.2.4	Politische Freiheit.....	288
5.3.2.5	Gemeinschaft	289
5.3.3	Psychologische und soziologische Annahmen.....	290

5.3.4	Die Bedeutung des Gefühls.....	295
5.3.5	Das Dialogische.....	296
5.3.6	Anmerkungen zum biologistischen Denken.....	302
5.3.7	Anmerkungen zum heilpädagogischen Konzept.....	304
5.4	Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit.....	308
5.5	Testfragen.....	309
6	Berufsethik für die Heilpädagogik.....	311
6.1	Grundtypen ethischer Argumentation.....	311
6.1.1	Reiner Konsequentialismus und Utilitarismus.....	311
6.1.2	Eingeschränkter Konsequentialismus und Deontologie.....	314
6.1.3	Weitere Ethiktypen.....	315
6.1.3.1	Verhandlungsethiken.....	315
6.1.3.2	Tugendethiken.....	316
6.2	Anwendung auf die Heilpädagogik.....	318
6.2.1	Grenzen einer utilitaristischen Berufsethik.....	318
6.2.2	Grenzen einer deontologischen Berufsethik.....	326
6.3	Hoffnung: Ethik der anerkannten Abhängigkeit.....	330
6.4	Ethische Prinzipien und Tugenden in der Heilpädagogik....	338
6.4.1	Ideologische Offenheit.....	339
6.4.2	Differenzierender Speziesismus und Lebensrecht.....	339
6.4.3	Bildbarkeit und Bildungsrecht.....	341
6.4.4	Selbständigkeit und Lebensqualität.....	343
6.4.5	Pädagogische Effizienzkontrolle und Selbstkritik.....	345
6.5	Schlusswort.....	346
6.6	Testfragen.....	347
	Abschlusstest.....	349
	Literaturverzeichnis.....	359
	Personenverzeichnis.....	371
	Sachverzeichnis.....	377

1 Heilpädagogik als Wertgeleitete Pädagogik

1.1 Eine erziehungswissenschaftliche Disziplin

Inhaber der ersten Universitätsprofessur für Heilpädagogik in Europa war Heinrich Hanselmann (1885-1960). Sein Lehrstuhl war 1931 an der Universität Zürich geschaffen worden. Heilpädagogik ist somit eine junge wissenschaftliche Disziplin. Bis zu diesem Zeitpunkt war sie ein Arbeits- und Lehrgebiet gewesen, mit dem sich unter wissenschaftlicher Perspektive vorwiegend Mediziner, insbesondere Psychiater, befasst hatten. Erst in den Publikationen von Hanselmann wurde eindeutig geklärt, dass es sich bei der Heilpädagogik in erster Linie um eine erziehungswissenschaftliche Disziplin handelt.

In seiner »Einführung in die Heilpädagogik« definierte Hanselmann Heilpädagogik als »die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist. Solche Faktoren sind: 1. Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche (blinde, sehgeschwache, taube, schwerhörige, taubblinde Kinder), 2. Entwicklungshemmung des Zentralnervensystems (leichter, mittel- und schwer geistesschwache Kinder), 3. Neuropathische und psychopathische Konstitution, körperliche Krankheit, Verkrüppelung, Umweltfehler (schwererziehbare Kinder)« (Hanselmann 1976, 12). Bemerkenswert an dieser Definition ist der Einbezug der Aufgabe der »Fürsorge« in die Heilpädagogik; diese wird heute eher von andern Berufen wie beispielsweise der Sozialarbeit wahrgenommen. Die Definition berücksichtigt bereits das heute zentrale Postulat, dass Behinderungen nicht nur als individuelles Problem gesehen werden dürfen, sondern dass es sich oft auch um ein soziales Phänomen handelt. Die von Hanselmann vorbereitete Sicht auf das Soziale hat sich in der heutigen heilpädagogischen Fachwelt nahezu zu einem allgemeinen Konsens darüber entwickelt, »dass bei Behinderungsprozessen nicht die Ebene der gesundheitlichen Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern der sozialen Benachteiligung die entscheidende Rolle spielt« (Waldschmidt 2004, 365).

Hanselmanns Schüler und Nachfolger Paul Moor (1899-1977) verdeutlichte immer wieder, dass Heilpädagogik nichts anderes als Pädagogik, und zwar Pädagogik unter erschwerten Bedingungen sei. Er zählte sowohl Erziehung in und außerhalb der Schule als auch Schulunterricht im engeren Sinne zur Pädagogik, hielt aber in Bezug zu Hanselmanns Definition fest, dass »Fürsorge etwas anderes sei als Erziehung«. Er defi-

nierte: »Heilpädagogik ist die Lehre von der Erziehung derjenigen Kinder, deren Entwicklung durch individuelle oder soziale Faktoren dauernd gehemmt ist« (Moor 1965, 11). Mit dieser gegenüber Hanselmann eingegengten Definition hatte Moor die Heilpädagogik von der Sozialarbeit als je eigene Disziplin und je eigenes Berufsfeld getrennt. Die grundsätzliche Übereinstimmung der Auffassungen von Moor und Hanselmann ist im Rahmen eines Symposiums zum hundertsten Geburtstag von Paul Moor wie folgt umschrieben worden:

»Die wesentlichen Elemente pädagogischer Kontinuität bei Heinrich Hanselmann und Paul Moor möchte ich prägnant in einem einzigen Begriff zusammenführen, dem der *Menschlichkeit*: Hanselmann und Moor repräsentieren eine Heilpädagogik mit menschlichem Antlitz; eine Heilpädagogik, die jeden Menschen mit gutem Humor oder taktvoller erzieherischer Zurückhaltung annimmt und bejaht; eine Heilpädagogik, die gerade deshalb auch ein leises Lächeln ins Gesicht der Menschen zaubern kann.« (Reissel 2000, 15)

Aufbauend auf Heinrich Hanselmann hat Moor die Heilpädagogik definitiv der Erziehungswissenschaft zugeordnet. In diesem Selbstverständnis hat sich die deutschsprachige Heil- bzw. Sonderpädagogik seither weiterentwickelt. So heißt es im 1999 erschienenen »Wörterbuch Heilpädagogik«: »Heilpädagogik weist auf die enge Verbindung zur Pädagogik hin, denn »Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes« (Moor). Der Begriff Heilpädagogik akzentuiert das pädagogische Moment und hebt den pädagogischen Auftrag hervor« (Bundschuh u.a. 1999, 125). In den aktuellen Einführungen in die Heil- bzw. Sonderpädagogik wird dies heute in der Regel als nicht bestrittener Sachverhalt dargestellt. Allerdings ist diesbezüglich auch immer wieder eine gewisse Orientierungslosigkeit festzustellen. Mit der konsequent pädagogischen Orientierung scheinen einzelne Vertreter von heil- und sonderpädagogischen Fachrichtungen gelegentlich Mühe zu haben. Immer wieder verlockt die Zuordnung zu prestigeträchtigeren Disziplinen wie Psychologie und Psychotherapie. Damit droht sich immer wieder einmal das pädagogische Sehen und Denken aus der Heilpädagogik zu verflüchtigen. Dies kann zur Folge haben, dass eine pädagogische Gesamtsicht verloren geht und nur noch einzelne Teilziele und Teilhandlungen der Erziehung als relativ eigenständige therapeutische Disziplinen behandelt werden: Esstherapie, Reittherapie, Segeltherapie u.v.a.m.. Wir haben es als Folge der fehlenden pädagogischen Gesamtsicht »mit einer inflationären Entwicklung im Bereich der Therapien zu tun« (Dörr; Günther 2003, 25).

Man kann nicht übersehen, dass die Heilpädagogik oft Schwierigkeiten mit ihrer Eigendefinition als Disziplin hatte und hat. Immer wieder wurde das Bedürfnis deutlich, sich nicht nur als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstehen zu müssen, sondern eine eigenständige Disziplin zu sein. Erst aus heutiger Sicht wird deutlich, dass diese Problematik mit der lange nicht explizit gemachten Unterscheidung zwischen der Eigenständigkeit der heilpädagogischen Berufe und der Eigenständigkeit einer wissenschaftlichen Disziplin zusammenhängt. Zu Beginn des neuen Jahrhunderts ist nun erstmals die Frage nach der »Heilpädagogik als Profession und als Disziplin« als Titel eines wissenschaftlichen Fachbeitrages in einer heilpädagogischen Fachzeitschrift verwendet worden (Ackermann 2004). Damit ist in der Heilpädagogik mit einer gewissen Verzögerung eine Thematik aufgegriffen worden, welche innerhalb ihrer – oft ungeliebten – »Mutterdisziplin« Erziehungswissenschaft bereits zu Beginn der neunziger Jahre (Tenorth 1990, 1994) diskutiert worden ist (vgl. dazu auch Moser 2003).

Seit den siebziger Jahren hatte sich die Mehrheit der deutschsprachigen Heil- und Sonderpädagogen auf den Oberbegriff der Behinderung konzentriert und das Fachgebiet als besondere Hilfe bei der Erziehung und Unterrichtung von behinderten Kindern definiert. Die Hoffnung auf eine möglichst eigenständige Disziplin schien damit in Erfüllung zu gehen. In der mehrmals aufgelegten »Einführung in die Behindertenpädagogik« von Bleidick und Hagemeyer wird in Anlehnung an Überlegungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (1973) formuliert: »Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden« (Bleidick; Hagemeyer 1992, 12).

Bei dieser Art des Definierens treten insbesondere die folgenden besonderen Aspekte in den Vordergrund: Erstens wird in dieser Definition gesagt »als behindert gelten«. Mit dieser Wendung wird der Begriff der Behinderung relativiert. Es wird dem jeweiligen sozialen Umfeld überlassen, ob es ein bestimmtes Merkmal als »Behinderung« zu betrachten gedenkt. Damit wird auch die Möglichkeit berücksichtigt, dass ein bestimmtes Merkmal im einen sozialen Umfeld als Behinderung gilt und im andern nicht. Zweitens wird in dieser Definition der Begriff der Behinderung vom Begriff der Schädigung getrennt. Die Schädigung ist gleichsam der objektive Tatbestand, Behinderung hingegen die in einem bestimmten sozialen Umfeld auftretende Folgeerscheinung. Die Behin-

derung ist somit nicht gleich konstant wie die Schädigung. Drittens unterscheidet die Definition zwischen Schädigungen der körperlichen, seelischen und geistigen Funktionen. Durch den Einbezug von »seelisch-geistigen« Schädigungen neben den »körperlichen« bzw. organischen Schädigungen werden die Definitionskriterien schwierig; eine »seelische« oder »geistige« Schädigung ist selbstverständlich einer Beobachtung nicht gleich zugänglich wie eine – oft medizinisch nachweisbare – organische Schädigung. Viertens wird in der Definition gesagt, dass eine Erschwerung der unmittelbaren Lebensverrichtung oder/und der Teilnahme am Leben der Gesellschaft vorliegen müsse, wenn bei vorliegender Schädigung von einer daraus folgenden Behinderung gesprochen wird. Damit wird deutlich, dass Behinderung eine individuelle und eine soziale Seite hat (vgl. Haerberlin 2002, 25f.). Behinderung ist auch aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zu betrachten.

Bei der behindertenpädagogischen Sichtweise ergibt sich allerdings die Notwendigkeit, von der allgemeinen Definition eine spezielle Definition abzugrenzen, welche Behinderung als pädagogisches Problem fasst. Das Abgrenzungsmerkmal wird darin gefunden, dass ein pädagogisches Problem nur dann vorzuliegen scheint, wenn »ein Kind aufgrund seiner Behinderung nicht mit den »üblichen« Mitteln erzogen und unterrichtet werden kann« (Bleidick; Hagemeyer 1992, 27). Die auf den pädagogischen Bereich bezogene Definition von Behinderung lautet nun: »Als behindert im pädagogischen Sinne gelten Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Lernen und deren soziale Eingliederung erschwert sind. Gegenstand der Behindertenpädagogik ist das Lernen und die soziale Eingliederung angesichts erschwerten Lernens und erschwerter sozialer Eingliederung« (Bleidick; Hagemeyer 1992, 29).

Mit der skizzierten behindertenpädagogischen Definition von Behinderung ist bis zu einem gewissen Grad der Schritt zum sozialwissenschaftlichen Betrachten von Phänomenen gemacht worden. In ziemlich konsequenter Weise ist der Schritt zur sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweise des Behinderungsbegriffs im Jahre 1980 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1980, 1998) gemacht worden (vgl. Heimlich 2003, 133). Die Weltgesundheitsorganisation hatte 1980 eine Unterscheidung zwischen *impairment* (Schädigung), *disability* (Beeinträchtigung) und *handicap* (Behinderung) empfohlen. Damit war die Trennung zwischen der individuellen Schädigung und der daraus allenfalls entstehenden Behinderung als soziale Kategorie vollzogen. Folgendes Beispiel kann die drei Phasen im Behinderungsprozess etwas deutlicher machen: »Ein Kind wird beispielsweise mit dem »Impairment« Taubheit

geboren. Das kann dazu führen, dass es gar keine oder keine hinreichende Sprachkompetenz erwirbt, was eine ›Disability‹ bedeuten würde in der Verständigung auf der personalen Ebene. Eine mögliche und wahrscheinliche Folge wäre ein ›Handicap‹ in der Lebensführung, da ein Leben entsprechend der Interessen und Anlagen nur erschwert möglich wäre« (Goebel 2002, 15). Diese Einteilung wurde von der WHO 1997 mit der ICDH 2 modifiziert, weil man noch deutlicher die sozialen Konsequenzen von Schädigungen hervorheben wollte: »1) *impairments* (function and structure) betreffen organische Schädigungen und funktionelle Störungen; 2) *activity* (activity limitation) definiert das Maß der persönlichen Verwirklichung; 3) *participation* (participation restriction) beschreibt die Teilhabe am Leben der Gesellschaft. *Kontextfaktoren* (persönliche wie Alter, Umweltfaktoren wie Arbeitsplatz) beeinflussen alle drei Dimensionen« (Bleidick 2001a, 59).

Seit den siebziger Jahren gibt es auch ein nicht nur formal sozialwissenschaftliches, sondern zugleich auch gesellschaftskritisches Verständnis von »Behindertenpädagogik«. Es handelt sich um das Verständnis von Autoren, die sich ausdrücklich auf marxistisch-materialistische Grundlagen berufen. Diese »Materialistische Behindertenpädagogik« (z.B. Jantzen 1987, 1990) entwirft »ein Konzept, in dem ›Behinderung‹ Ausdruck und Ergebnis eines Verhältnisses zwischen dem/der Behinderten und ihrer/seiner Umwelt ist. Bei der Benennung macht es sich diese theoretische Richtung zunutze, dass für ›behindert‹ zwei Lesarten möglich sind: ›behindert sein‹ und ›behindert werden‹. So versteht diese theoretische Richtung die Behindertenpädagogik als eine allgemeine Pädagogik mit und für Menschen, die durch unangemessene Verhaltensweisen in ihrem Lebens- und Lernumfeld behindert bzw. von diesem isoliert werden« (Rödler 1999, 35).

In bewusst herausfordernder Weise wird in amerikanischen Forschungsarbeiten unter der Bezeichnung »Disability Studies« die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise verabsolutiert. Zurzeit ist diese amerikanische Forschungsrichtung in der deutschsprachigen Heilpädagogik entdeckt worden. Sie wird mit großem Interesse als ein Forschungszweig aufgegriffen, »der sich quer stellt zu den traditionellen Zielen und Methoden der etablierten Heil-, Behinderten- und Sonderpädagogik und der nach dem argumentativen Muster der Gender Studies konstatiert, dass körperliche und geistige Behinderung ein soziokulturelles Konstrukt und keine individuell-organische oder mentale Deformation sei« (Weinmann 2003, 10). Es ist in der heilpädagogischen Fachliteratur sogar das Postulat zu finden, die »Disability Studies« als neue akademi-

sche Disziplin zu behandeln (Waldschmidt 2004, 367). Ob es sich um eine der vielen Modeströmungen in der Heilpädagogik handelt oder um einen wissenschaftlichen Schritt zu etwas Dauerhaftem, wird sich erst im Rückblick entscheiden lassen.

1.1.1 Abgrenzung zu Heilung und Therapie

1.1.1.1 Heilung

Das Wort »Heilung« war ursprünglich nur im medizinischen Sinne gebräuchlich. Es meint die Wiederherstellung eines erkrankten Organismus. Die medizinische Vorstellung vom Ziel heilpädagogischer Arbeit hatte in der medico-pädagogischen Tradition (Erläuterung weiter hinten) Platz. Im vorliegenden Buch wird die Position vertreten, dass Heilpädagogik eine wertgeleitete Pädagogik ist, die für Leistungsschwache und Behinderte Partei nimmt. Bei dieser Sichtweise kann medizinische »Heilung« kein Ziel einer heilpädagogischen Wissenschaft und Praxis sein. Als Pädagogen haben wir es ohnehin häufig mit Behinderungen und Abweichungen zu tun, welche im medizinischen Sinne nur gelegentlich heilbar (im Sinne der organischen Wiederherstellung) sind.

Hielte man an der Vorstellung der medizinischen Heilung fest, müsste man auf die Vorschläge von Rudolf Allers zurückgreifen. Er nahm in seinem Buch »Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters« (1937) die Unterscheidung zwischen »Heilpädagogik« und »Sonderpädagogik« vor. Die Bezeichnung »Heilpädagogik« sollte für Behinderungen reserviert bleiben, bei welchen eine echte Heilung im medizinischen Sinn erzielt werden kann. Die Bezeichnung »Sonderpädagogik« sollte dann verwendet werden, wenn keine Heilung der Schädigung im medizinischen Sinn möglich ist (z.B. Blindheit, Taubheit). Aus pädagogischer Sicht ist eine solche Trennung deshalb nicht sinnvoll, weil sich die pädagogischen Maßnahmen nach diesem medizinischen Kriterium nicht grundsätzlich voneinander unterscheiden lassen.

1.1.1.2 Therapie

Die Methoden des Heilens werden in der Medizin traditionellerweise »Therapien« genannt. Therapieren in der ursprünglichen Bedeutung ist eine ärztliche und keine pädagogische Tätigkeit. Therapien im medizinischen Sinne des Wortes können lediglich günstigere Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein Kind erzogen und unterrichtet werden kann. Dennoch hat das medizinische Therapieverständnis in der Heilpädagogik eine lange Tradition. Dies trifft insbesondere auf die Betreuung von Menschen mit Geistiger Behinderung zu, welche seit Ende des 19. Jahr-

hunderts während langer Zeit unter der Obhut der Psychiatrie erfolgte. Damit wurde Geistige Behinderung vorwiegend als Krankheit verstanden, von der sich ein Zustand der »Gesundheit« abgrenzen lässt.

Mit der Entstehung der Psychiatrie als medizinisches Spezialgebiet ist der Begriff »Therapie« auch auf den seelisch-geistigen Bereich ausgedehnt worden. In der Psychiatrie wird, wie in der traditionellen Medizin, zwischen Kausaltherapie und Symptomtherapie unterschieden. Dem Anspruch der *Kausaltherapie* fühlt sich beispielsweise die psychoanalytisch orientierte Psychotherapie verpflichtet. Diese wird bis heute von vielen medizinisch ausgebildeten Psychiatern bevorzugt. Sie arbeitet nach einem Ursache-Wirkungs-Modell des Seelenlebens, wie es ursprünglich von Sigmund Freud entwickelt worden war. Allerdings kann der Beweis für das Ursache-Wirkungs-Verhältnis nie gleich schlüssig erbracht werden wie in der auf das Organische bezogenen Medizin. Der *Symptomtherapie* fühlen sich neuere, mehr von der nicht-medizinischen Psychologie herkommende Psychotherapierichtungen verpflichtet. Besonders deutlich zeigt sich die Symptomorientierung in der Verhaltenstherapie. Bei einer symptomtherapeutischen Arbeitsweise wird auf die Suche nach den Ursachen einer seelisch-geistigen Störung entweder ganz verzichtet, oder die Kenntnis der Ursachen wird für den Erfolg einer Therapie nicht besonders stark gewichtet. In der Verhaltenstherapie wird angenommen, dass man durch den Aufbau neuer Verhaltensstrukturen bzw. neuer seelisch-geistiger Strukturen eine Person von psychischem Leiden befreien kann, ohne die Ursache zu kennen.

Mit den im Vergleich zur medizinischen Kausaltherapie aufgeweichten Therapiebegriffen in der neueren Psychiatrie und Psychologie ist die Abgrenzung zwischen den Begriffen »Therapie« und »Erziehung« schwierig geworden. In der symptomorientierten Verhaltenstherapie geht es beispielsweise um den Aufbau von neuen Verhaltensweisen – um einen Verhaltensaufbau geht es selbstverständlich auch in der Erziehung. Die Verwischung der Grenzen zwischen Therapie und Erziehung in der Heilpädagogik ist heute teilweise schon sehr weit fortgeschritten. Es scheint, dass sich der Begriff »Therapie« in vielen heilpädagogischen Institutionen eingebürgert hat, obschon sich diese Institutionen eigentlich als pädagogische Einrichtungen verstehen. Der Begriff scheint »die heilpädagogische Arbeit weitgehend ›salonfähig‹ gemacht« (Theunissen 1991, 137) zu haben. Altbekannte Tätigkeiten in pädagogischen Einrichtungen wie »Malen, Schwimmen, Spielen, Essen, Freizeitgestaltung, Ferienfreizeiten usw. werden als Maltherapie, Spieltherapie, Schwimm-

therapie, Esstherapie, Freizeittherapie, Reisetherapie bezeichnet und mit (pseudo-)wissenschaftlicher Dignität versehen« (Theunissen 1991, 137).

Die Verwischung der Grenzen zwischen Psychotherapie und Erziehung bedeutet für das Selbstverständnis der Heilpädagogik als Wertgeleitete Pädagogik stets eine Gefahr. Wenn sich Therapie nicht ursachenorientiert versteht, sondern störende Symptome durch den Aufbau von neuem Verhalten zu beseitigen versucht, ist Therapie auch Erziehung und darf nicht den Zielen der Erziehung entgegenwirken. Als Heilpädagogin oder Heilpädagoge mit pädagogischer Verantwortung für das anvertraute Kind sollte man sich deshalb davor hüten, Kinder an Therapeuten abzugeben, ohne zu wissen, ob diese Spezialisten ebenfalls in der Richtung der eigenen erzieherischen Bemühungen arbeiten.

Die Abgrenzung zwischen psychiatrisch-psychologischen Therapien und (heil)pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen ist außerordentlich schwierig geworden. Es ist zu befürchten, dass es sich teilweise um berufspolitisch motivierte Abgrenzungen handelt, die nicht immer sachlich zu begründen sind. Als Faustregel für eine Abgrenzung hat Kobi den folgenden Vorschlag gemacht: Wenn Therapie primär auf Linderung von subjektivem Leiden ausgerichtet ist, dann ist sie noch nicht als Erziehung zu betrachten, sondern sie schafft Voraussetzungen für die Erziehung. Wenn Therapie primär auf den Aufbau von neuen seelisch-geistigen Strukturen eines Menschen hinarbeitet, dann ist diese Therapie vorwiegend Erziehung und gehört *auch* unter die Kontrolle der Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, die ja Erziehungsspezialisten sind (Kobi 1983, 294ff.).

Mit dem Begriff »Therapie« sollte in der Heilpädagogik vorsichtiger umgegangen werden, als dies heute der Fall ist. Die wichtige Tätigkeit des Erziehens wird sonst immer weiter abgewertet. Dies zeigt sich heute beispielsweise schon deutlich im Erziehungsbereich der heilpädagogischen Heime, in denen die Arbeit der Erzieher und Erzieherinnen gelegentlich als die am wenigsten professionalisierte und häufig auch vergleichsweise am schlechtesten bezahlte Arbeit gewertet wird. Man sollte im Interesse der betroffenen Kinder und Eltern wieder eher darauf hinwirken, dass Erziehung die allerwichtigste Tätigkeit im heilpädagogischen Bereich wird.

1.1.2 Andere Bezeichnungen des Fachs

Fach und Arbeitsfeld, welche im vorliegenden Buch »Heilpädagogik« heißen, tragen im deutschen Sprachraum unterschiedliche Bezeichnungen. Der Wirrwarr der Begriffe, welche dieses Fachgebiet benennen,

ist weitgehend aus geschichtlichen Entwicklungen erklärbar. Bevor die Geschichte des Begriffs »Heilpädagogik« und der ihn konkurrenzierenden Bezeichnungen skizziert wird, soll erläutert werden, welche Vor- und Nachteile die beiden wichtigsten, dem Begriff »Heilpädagogik« entgegengesetzten Begriffe haben.

1.1.2.1 Sonderpädagogik

Mit diesem Wort wird das Aussondern betont, was den heutigen Bemühungen um Integration nicht entgegenkommt. Es bindet die heilpädagogische Tätigkeit »an eigenständige Institutionen wie Sonderkindergärten, Sonderschulen, Behindertenwerkstätten und Behindertenheime«; Heilpädagogik ist aber heute »vor die Aufgabe gestellt, außerhalb von festen institutionellen Strukturen tätig zu werden« (Heimlich 2004, 256). Allerdings wird die Bezeichnung oft mit dem Argument verteidigt, dass damit nicht Aussonderung, sondern eine besondere Pädagogik für Kinder mit besonderen Problemen gemeint sei.

Der Begriff »Sonderpädagogik« ist in Deutschland praktisch identisch geworden mit dem Begriff »Sonderschulpädagogik«. An den deutschen Universitäten sind lange Zeit nur Sonderschullehrer und -lehrerinnen, jedoch keine außerschulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen ausgebildet worden. Eine solche Einengung auf Lehrerausbildung entspricht nicht der Tradition der Heilpädagogik von Hanselmann und Moor; für sie bezog sich die Heilpädagogik stets auch auf außerschulische Berufsfelder wie Heimerziehung, Erziehungsberatung, Früherziehung, ambulante pädagogisch-therapeutische Maßnahmen. Die Ersetzung des Begriffs »Heilpädagogik« durch »Sonderpädagogik« ist bei einer Weiterführung dieser Tradition wegen seines einengenden Bezuges zur Sonderschule nicht ohne weiteres zu empfehlen.

In Deutschland gibt es neben der auf die Sonderschule konzentrierten »Sonderpädagogik« eine mehr auf die Heimerziehung von Geistig Behinderten ausgerichtete »Heilpädagogik«. Eine Zusammenführung dieser beiden institutionell meist getrennten Ausbildungsstränge ist bisher auf große Schwierigkeiten gestoßen. Denn es müssten hierbei schwierige bildungs- und berufspolitische Statusprobleme gelöst werden. Erwähnenswert ist, dass sich die Fachzeitschrift »Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete« im Editorial zu ihrer Neukonzeption ab 2004 ausdrücklich zu einem Ziel in dieser Sache bekannt hat: »Sie setzt dem Auseinanderdriften von Heil- und Sonderpädagogik als Folge von berufspolitischem und wissenschaftsgeschäftigem Partikularismus Grenzen und verbindet die Einzeldisziplinen zu einer Einheit. Sie

erinnert sich an die Unteilbarkeit von pädagogischer Tätigkeit und überwindet deshalb die falsche Grenze zwischen ›Sonderpädagogik‹ in der Schule und ›Heilpädagogik‹ außerhalb der Schule bzw. ›Sozialpädagogik für Behinderte.« (Haeberlin u.a. 2004, 253)

1.1.2.2 Pädagogik der Behinderten

Diese Bezeichnung hat den Vorteil, dass alle Personen, die aus unterschiedlichen Gründen eine besondere Erziehung brauchen, mit einem einzigen Begriff zusammengefasst werden. Dies entspricht der Tendenz von Wissenschaftlern zum Klassifizieren und Vereinfachen. Dabei stellen sich jedoch schwierige Fragen: Können so verschiedene Phänomene wie etwa Blindheit, Geistige Behinderung, Schulversagen, Sprachstörung und Verhaltensstörung mit *einem* einzigen Begriff zusammengefasst werden, ohne dass diese Vereinfachung den Betroffenen schadet? Ist die Öffentlichkeit bereit, den Behindertenbegriff so ausgedehnt zu verstehen? In der Regel verbindet die Öffentlichkeit das Wort »Behinderung« mit Körper- und Sinnesbehinderung, vielleicht auch noch mit Geistiger Behinderung.

Eine Behinderung hat nach gängiger Alltagsmeinung vermutlich stets eine organische Schädigung zur Ursache, sei es eine Schädigung von Sinnesorganen, von Gliedmaßen oder des Zentralen Nervensystems. Dass im Sprachgebrauch der Behindertenpädagogik als Fachdisziplin auch Menschen als »behindert« bezeichnet werden, die dies ohne organische Schädigung geworden sind, zeigen Kategorien wie »Lernbehinderte« oder »Verhaltensgestörte«, denen heute bekanntlich eigene Sonderschulen gewidmet sind. Die Übertragung des organisch-ursachenorientierten Schädigungsdenkens auf solche Kategorien von Menschen birgt Gefahren in sich, auf die an späteren Stellen noch mehrmals eingegangen wird.

1.1.2.3 Weitere Bezeichnungen in Europa

Der Begriff *Orthopädagogik* ist in den Niederlanden und teilweise in Frankreich gebräuchlich. Die holländische Orthopädagogik versteht sich als Allgemeine Pädagogik mit eigenen Akzentsetzungen. Der holländische Orthopädagoge Vliegenthart stand ganz in der Linie der Heilpädagogik von Hanselmann und Moor. Auch in der »Einführung in die Orthopädagogik« von ter Horst (1983) wird der anthropologisch-pädagogische Ansatz von Paul Moor vertreten.

Der Oberbegriff *Rehabilitationspädagogik* wurde seit Anfang der siebziger Jahre in der ehemaligen DDR verwendet. Der Begriff war eng

mit dem auf diesem Gebiet in der ehemaligen DDR einflussreichsten Vertreter, Klaus-Peter Becker, verbunden. Entgegen den anfänglichen Erwartungen ist der Begriff nach dem Zusammenbruch der DDR nicht verschwunden, sondern er ist an mehreren deutschen Universitäten übernommen worden. In einem von angesehenen Autoren verfassten neuen Handbuch zu Grundfragen der Sonderpädagogik (Leonhardt; Wember 2003) wird dem Begriff der Rehabilitation eine wichtige Funktion für die zukünftige Fachentwicklung zugesprochen. Es wird angemerkt, dass zwar »die bei Becker noch selbstverständliche Orientierung an sozialistischen Idealen nicht mehr konsensfähig« sei, aber abgesehen davon weise Beckers Vorschlag »in eine überaus konstruktive Richtung: Rehabilitation sei eben auch mit pädagogischen Mitteln zu betreiben« (Wember 2003, 25).

Schließlich ist die Bezeichnung *Defektologie* für die Sowjetunion und andere ehemalige Ostblockländer typisch; ob sich der Begriff auch nach den Umwälzungen im Ostblock noch lange erhalten wird, ist bis heute nicht sicher abzusehen.

1.1.3 Geschichte der wichtigsten Fachbezeichnungen

1.1.3.1 Heilpädagogik

Eine wissenschaftliche Disziplin, die mit dem Wort »Heilpädagogik« bezeichnet wurde, entstand erstmals im 19. Jahrhundert. Der Begriff ist vermutlich von Georgens und Deinhardt im Jahre 1861 zum ersten Mal verwendet worden. In die von da an immer häufiger als »Heilpädagogik« benannte Disziplin flossen drei unterschiedliche historische Entwicklungen ein, welche dem Fach ein sehr heterogenes Gesicht gaben. Deshalb wurde im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts immer wieder nach einem alternativen Begriff gesucht. Speck (1991a) beschreibt die drei mit dem Wort »Heilpädagogik« bezeichneten unterschiedlichen Ansätze unter den Begriffen *heilende Erziehung*, *Medico-Pädagogik* und *Heilserziehung*. Unter Bezugnahme auf das Kapitel »Heilpädagogik – eine komplexe Tradition« in Speck (1991a, 35-40) werden nachfolgend die drei Ansätze skizziert.

Die Vorstellung von einer *heilenden Erziehung* stammt aus der Aufklärungspädagogik. Vor der Aufklärungsepoche im 18. Jahrhundert war bereits im 17. Jahrhundert von Comenius der Begriff »Heilmittel« (lateinisch *Remedium*) im Sinne von Erziehungsmaßnahmen verwendet worden; gemeint waren pädagogische Maßnahmen, die zur Anwendung kommen, wenn die üblichen Methoden in der Erziehung nicht mehr

fruchten (vgl. den heutigen englischen Begriff »*remedial education*«). Im »Krebsbüchlein« (1777) des Aufklärungspädagogen Salzmann, der den so genannten Philanthropen angehörte, ist von »Erziehungsfehlern« die Rede, welche zu »Kinderfehlern« führen; diese sind mit den systematisch eingesetzten, typischen Erziehungsmitteln der Aufklärung wie Lob und Tadel zu »heilen«. Der Aufklärungspädagoge A.H. Niemeyer hatte 1796 ein Buch verfasst, welches den Titel »Pädagogisch-moralische Heilkunde« trug; darin wird die Übertragung eines ursprünglich nur in der Medizin gebräuchlichen Begriffs auf das Gebiet der Pädagogik in ausschließlich pädagogischer Bedeutung deutlich sichtbar. In dem von V.E. Milde, einem weiteren deutschen Aufklärungspädagogen, verfassten »Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunst« (1811) werden die Begriffe »Heilkunde«, »Heilmethode« und »Heilmittel« ebenfalls in einer ins Pädagogische übertragenen Bedeutung verwendet. Auch Herbart, der nach der relativ kurzen romantischen Gegenbewegung in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Aufklärungspädagogik mit großem Einfluss auf die Schulpädagogik fortsetzte, knüpfte an die aufklärerische Lehre von der Heilung von Kinderfehlern an. Für die spätere Entwicklung der Heilpädagogik im Schulwesen ist von besonderer Bedeutung, dass er auch schulorganisatorische Maßnahmen als »Heilmittel« vorschlug. Für Kinder, welche den Fehler des langsameren Lernens hatten, schlug er die Schaffung von besonderen »Übungsclassen« vor. Damit war von Herbart die Idee der Einrichtung von Hilfsklassen für schwache Schüler vorformuliert, welche gegen Ende des 19. Jahrhunderts realisiert wurde.

Mit schwerwiegenden Folgen für die Entwicklung der Heilpädagogik als Wissenschaftsdisziplin wurde die vorher rein pädagogische Lehre vom pädagogischen Heilen am Ende des 19. Jahrhunderts vom Mediziner (Psychiater) Ludwig von Strümpell aufgegriffen. Dieser publizierte 1890 ein wissenschaftliches Lehrbuch mit dem Titel »Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder« (1910: 4. Auflage). Sein Lehrbuch ist für die Entwicklung der Heilpädagogik als Fachdisziplin deshalb wichtig, weil er in die Tradition des »pädagogischen Heilens« von *leichten* Kinderfehlern (im Sinne von unerwünschtem Verhalten) auch die Vorstellung des »Heilens« von ernsthaften Gebrechen und Schädigungen einführte. In seinem Lehrbuch werden mehr als 300 »Kinderfehler« behandelt; *einerseits* findet man in seiner Kinderfehlerliste Erscheinungen wie albernes, altkluges, aufgeregtes u.ä. Verhalten, *andererseits* behandelt Strümpell aber auch psychopathologische Erscheinungen und Behinderungen wie »Zwangshandlungen«, »Blindheit«, »Stottern« u.a. Damit kam es zur Vermischung von aufklä-

rerischer Pädagogik und medizinischer Psychopathologie/Kinderpsychiatrie unter dem Namen »Heilpädagogik« (Haeblerlin 2002, 53).

Die Vorstellung von einer heilpädagogischen Wissenschaft, welche sich mit ausschließlich pädagogischen Mitteln zur Heilung von Kinderfehlern befassen sollte, wurde von da an mit Vorstellungen von medizinischem Heilen vermischt; dies konnte dazu führen, dass der Begriff »Heilpädagogik« auch von zahlreichen Medizinern, insbesondere von Psychiatern, beansprucht wurde. Für die medizinisch orientierte Heilpädagogik verwendet Speck in Anlehnung an einen französischen Begriff das Wort »Medico-Pädagogik«.

Mit dem Begriff »Medico-Pädagogik« ist eine schon vor dem Erscheinen des Buches von Strümpell bestehende Tradition gemeint, in welcher es von Anfang an um die Verbindung von Medizin und Pädagogik ging, wobei in der Regel der Medizin Priorität eingeräumt wurde. Diese Tradition ist in der Aufklärungszeit insbesondere in Frankreich entstanden; dort gibt es den Begriff »médico-pédagogie« bis heute. Die für die Heilpädagogik folgenreiche Verbindung von Medizin und Pädagogik wurde durch die vor allem für die Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik bedeutungsvollen Franzosen Itard und Séguin begründet (Haeblerlin 2002, 57ff.). Ein bekannter deutschsprachiger Vertreter des medico-pädagogischen Ansatzes war Johann Jakob Guggenbühl, eine ebenfalls für die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik sehr bedeutsame Person. Er war Arzt und hoffte in der wissenschafts- und fortschrittsgläubigen Aufklärungstradition auf die Heilung des Schwachsinn (damalige Bezeichnung für Geistige Behinderung) durch eine Kombination von medizinischen und pädagogischen Mitteln. 1841 gründete er auf dem Abendberg bei Interlaken eine »Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder«. Die jeweils vorgeführten Heilungen waren spektakulär und umstritten; man vermutet, dass er unter dem Zwang, Erfolge vorweisen zu müssen, auch durch Verwahrlosung sekundär geistig behinderte Kinder in seine Anstalt aufgenommen hatte, bei welchen sich dann auch »Heilungserfolge« einstellen konnten.

Die medizinisch dominierte Heilpädagogik war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den deutschsprachigen Ländern stark verbreitet. Zahlreiche Psychiater und Psychopathologen beanspruchten das Wort »Heilpädagogik« für die Medizin. Einflussreiche Mediziner, welche das Wort »Heilpädagogik« verwendet haben, waren im zwanzigsten Jahrhundert beispielsweise A. Homburger, M. Isserlin und H. Asperger. In seinen Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters (1926) definierte Homburger Heilpädagogik als »Lehre von der Verknüpfung der

Erziehung und des Unterrichts mit Maßnahmen, welche auf Heilung, Besserung und Ausgleich gesundheitlicher Mängel abzielen«. Isserlin definierte in einem Vortrag (1925) Heilpädagogik als »angewandte Psychopathologie«, wobei die Psychopathologie der »wissenschaftliche Boden sei, auf welchem Heilpädagogik erwächst«. Asperger publizierte noch 1952 ein Buch mit dem Haupttitel »Heilpädagogik« und dem Untertitel »Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorger« (Speck 1991a, 37). In der medico-pädagogischen Tradition steht auch die heute immer wieder in neuen Auflagen erscheinende »Heilpädagogik« von Meinertz und Kausen (1. Auflage 1961). Bei Kobi (1983) finden sich Hinweise auf zahlreiche weitere Werke, die in der medizinischen Tradition standen: »Inhalt, Betrachtungsmodus, Zielorientierung und Diktion der genannten Werke entsprechen denn auch eher einer pädagogisierten Kinderpsychopathologie und psychiatrischen Therapeutik als einer grundlegend und konsequent pädagogischen Ausrichtung, und sie liegen daher – entgegen dem plakatierten pädagogischen Anspruch – weitaus stärker in der kinderpsychiatrischen Tradition von Homburger (1926) bis Lutz (1978 ff.)« (Kobi, 1983, 108).

Mit dem Begriff *Heilserziehung* ist eine Deutung des Wortes »Heilpädagogik« bezeichnet, welche von theologischer Seite her vertreten wurde. Bekanntester Vertreter einer Heilpädagogik als *Heilspädagogik* war der katholische Theologe Linus Bopp. Er publizierte 1930 das Buch »Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung«. Der Ansatz von Bopp wurde auch vom Schweizer Heilpädagogen Eduard Montalta vertreten. Die theologische Deutung des Wortes »Heilpädagogik« drückt sich darin aus, dass es um die *Erziehung zum Heil* im religiösen Sinne geht (vgl. die von Bopp hervorgehobene Analogie zum Wort »Heiland«). Eine analoge Deutung des Wortes »Heilpädagogik« hat der protestantische Theologe L. Schlaich vorgenommen. Auch er formulierte, dass Heilerziehung zum »Heil der Seele« führe (Haeberlin 2002, 63ff.).

Alle drei skizzierten, widersprüchlichen Strömungen haben sich des Oberbegriffs »Heilpädagogik« bedient, nachdem er im Jahre 1861 erstmals geprägt worden war. Aus diesem Grunde verbirgt sich, historisch gesehen, unter diesem Oberbegriff etwas mehrfach Widersprüchliches. Obschon teilweise von alternativen Oberbegriffen verdrängt, hat sich jedoch der Begriff »Heilpädagogik« bis heute am Leben erhalten. Es scheint sogar, dass die Häufigkeit seiner Verwendung wieder zunimmt. Beispielsweise gibt es an der Universität zu Köln eine »Erziehungs-

wissenschaftlich-Heilpädagogische Fakultät«. Mehrere Institute an deutschen Universitäten konnten sich nie entschließen, den Begriff »Heilpädagogik« ganz fallen zu lassen; sie nennen sich verschiedentlich »Institut für Heil- und Sonderpädagogik«. Von den bekanntesten deutschsprachigen Fachzeitschriften benennen sich drei nach dem Begriff »Heilpädagogik«: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heilpädagogische Forschung, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete.

1.1.3.2 Sonderpädagogik

In den sechziger Jahren wurde in West-Deutschland auf Universitäts-ebene fast durchwegs der Begriff »Sonderpädagogik« eingeführt. Die Hauptgründe waren *erstens* das Unbehagen über die geschilderten Probleme des Begriffs »Heilpädagogik« und *zweitens* der intensive Ausbau des Schulwesens für »behinderte« Schüler unter dem Begriff »Sonderschulen«. Der Begriff »Sonderpädagogik« passte besser mit dem Begriff »Sonderschule« zusammen. Bestehende Institute für Heilpädagogik, in welchen Sonderschullehrer ausgebildet wurden, wurden mehrheitlich in »Institute für Sonderpädagogik« umbenannt. Die Einführung des neuen Begriffs »Sonderpädagogik« als Wissenschaftsbezeichnung geschah vermutlich in Deutschland auch mit einer standespolitischen Absicht: Es ging um die Begründung der Eigenständigkeit einer bestimmten Lehrergruppe, nämlich derjenigen der Sonderschullehrer.

Zugleich differenzierte sich das Gesamtgebiet der Sonderpädagogik in so viele Einzeldisziplinen aus, wie sich Sonderschultypen bildeten: Sonderschulen für Geistigbehinderte, für Lernbehinderte, für Verhaltensgestörte, für Sprachbehinderte, für Blinde und Sehbehinderte, für Gehörlose und Hörbehinderte, für Körperbehinderte. So entwickelte sich eine Reihe von Sonderpädagogiken, welche den wissenschaftlichen Überbau der Sonderschularten darzustellen haben: Geistigbehindertepädagogik, Lernbehindertenpädagogik usw.

In Deutschland bedeutete somit der Wechsel zum Oberbegriff »Sonderpädagogik« zugleich eine Reduktion des Fachs auf »Sonderschulpädagogik«. Der weite Bereich der vorschulischen und der außerschulischen Heilpädagogik wurde von den sonderpädagogischen Ausbildungsstätten für mehrere Jahrzehnte fallengelassen und anderen Berufszweigen überlassen: Sozialpädagogik, Heilpädagogische Fachschulen und Fachhochschulen für Heimerziehung, paramedizinische Logopädie u.a. Diese Reduktion auf den Schulbereich und die Betonung der Absonderung sprechen gegen die Einführung des Begriffs »Sonderpädagogik«, wenn man an der Idee einer Einheit von schulischer und außer-

schulischer Heilpädagogik festhalten will; außerdem wird heute eher der Integrations- als der Absonderungsaspekt betont.

1.1.3.3 Behindertenpädagogik

Zu Beginn der siebziger Jahre begann sich ein Begriff durchzusetzen, von dem man sich zunächst eine elegante Lösung aller bisherigen Unklarheiten und Missverständnisse versprach. Mit dem Erscheinen des Buches »Pädagogik der Behinderten« von Ulrich Bleidick (1972) schienen sämtliche deutschsprachigen Wissenschaftler in unserem Fachgebiet vom Alptraum der unklaren Begrifflichkeit befreit zu sein.

Inzwischen sieht man jedoch die Nachteile dieses pauschalen Behindertenbegriffs klarer. Es ist kaum einsichtig zu machen, warum der Geistigbehinderte und der Körperbehinderte in die gleiche Kategorie gehören sollen wie die soziale Konstruktion des »Verhaltensauffälligen« oder des »Lernbehinderten« (der ja einfach ein Schulversager oder ein Opfer der versagenden Schule ist). Unter dem Begriff »Behinderung« wird zuviel Verschiedenartiges zusammengefasst. Trotz des Erfolges des Begriffs »Behindertenpädagogik« haben sich nur wenige Institutionen nach diesem Begriff umgetauft; die meisten sind bei »Heilpädagogik« oder »Sonderpädagogik« geblieben; neuerdings wird auch wieder vermehrt der Begriff der »Rehabilitation« in verschiedenen Zusammensetzungen aufgegriffen.

1.2 Warum Wertgeleitete Pädagogik?

1.2.1 Neue Bedrohung Behinderter

Seit den achtziger Jahren sind wieder Tendenzen zu beobachten, welche die Würde und sogar das Lebensrecht von Menschen mit schweren Behinderungen verstärkt bedrohen.

»Der medizinische Fortschritt hat uns Möglichkeiten an die Hand gegeben, mit denen scheinbar das gesunde, das nichtbehinderte Leben machbar geworden ist. Ob es sich um pränatale Diagnostik handelt, die schon bei geringen Anzeichen für eine Missbildung beinahe regelhaft eine Abtreibung nach sich zieht, oder um künstliche Befruchtung, die nur um den Preis der Tötung von Embryonen gelingt: In beiden Fällen nimmt man es hin, dass menschliches Leben getötet wird und dafür gelegentlich neues, ›besseres‹ Leben entsteht.« (Antor 1991, 217)

Damit droht sich eine Entwicklung anzubahnen, welche einem Dammbruch gleicht. Die Bedrohung der Würde und des Lebensrechts behinderter und auffälliger Menschen ist die Folge eines weit verbreiteten

Menschenbildes. Dieses klassifiziert Mitmenschen nach Kriterien wie »gesund«-»krank«, »intakt«-»defekt«, »normal«-»anormal«, »mehr Mensch«-»weniger Mensch«, »erwünschter Mensch«-»unerwünschter Mensch«. Unter fanatisierenden Bedingungen kann diese verbreitete Sichtweise bis zu Vorstellungen von der »Heilung« der Welt führen, die in der Tötung der Schwachen, Kranken, Gebrechlichen, Behinderten und Auffälligen besteht. Zum verhängnisvollen Ende gedacht und in die Tat umgesetzt wurde das Menschenbild des »Normalen«, »Gesunden« und »Starken« unter der nationalsozialistischen Herrschaft Deutschlands. Ihre dogmatisierte und ideologisierte selektionistische Denkweise propagierte die Ausrottung von geistig behinderten Menschen. Von deutschen Wissenschaftlern wurde schon 1920 »die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens« empfohlen (Binding und Hoche 1920).

Im Jahre 1934 mussten fast alle traditionellen heilpädagogischen Fachzeitschriften ihr Erscheinen in Deutschland einstellen; neu erschien dafür die Zeitschrift »Die deutsche Sonderschule«, deren erste Ausgabe vom Gehörlosenlehrer Paul Ruckau mit einem Aufruf zur Anpassung an den Nationalsozialismus eingeleitet wurde (Möckel 1991, 87). Mit diesem symbolischen Akt der Unterwerfung der Heil- bzw. der Sonderpädagogik unter die menschenverachtende Ideologie des Nationalsozialismus wurde ein während langer Zeit totgeschwiegener Verrat unseres Berufsstands an seiner Verantwortung für die Menschenwürde eingeleitet.

Es ist lange nicht untersucht worden, wie die selektionistische und menschenverachtende Ideologie des Nationalsozialismus auch das Denken vieler Sonderschullehrer und Heilpädagogen geprägt hatte. Dies wird nun deutlich in aktuellen Studien von schriftlichen Schülerbeurteilungen durch damalige Sonderschullehrer: »In nicht seltenen Fällen konstatierten die beurteilenden Lehrer neben der charakterlichen Auffälligkeit eine wie auch immer definierte ›geistige Minderwertigkeit‹, welche die Bewertung einer völligen ›Nutzlosigkeit‹ des betreffenden jungen Menschen entsprechend verstärkte. Gesellte sich zu ›Charakterchwäche‹ und ›geistige Minderleistung‹ auch noch eine Beeinträchtigung der im Nationalsozialismus hoch geschätzten Körperlichkeit, so konnte mit einem vernichtenden Urteil gerechnet werden« (Ellger-Rüttgardt 2004, 353). Es ist erschreckend, wie manche Sonderschullehrer, die offensichtlich mehr als nur Mitläufer des Nationalsozialismus waren, in »unheilpädagogischer« Weise Berichte über Schüler verfassen konnten. Dies illustriert der Antrag einer Hamburger Hilfsschule aus dem Jahre 1937 auf die vorzeitige Entlassung eines Schülers mit der folgen-

den, an das Schulamt gerichteten Begründung: »Der Schüler R., geb. 22.03.22, ..., Schüler der 4. Klasse, ein geistig völlig minderwertiger Mensch, durch rechtsseitige Lähmung in seinen Bewegungen behindert, durch seinen Jähzorn für die Klasse und damit auch für die ganze Schule eine sehr große Belastung und Gefahr, hat heute in seiner unberechenbaren Wut einen Mitschüler mit seinem Griffelkasten schwer am Kopf verletzt. Diesen Schüler habe ich sofort in die Poliklinik schicken müssen. Auf Grund dieses Vorfalles habe ich den Schüler R. mit dem heutigen Tage beurlaubt und beantrage gleichzeitig die Befreiung vom Schulbesuch bis zu seiner Entlassung Ostern 1937. Die Mutter ist benachrichtigt« (Ellger-Rüttgardt 2004, 353).

Im nationalsozialistischen Deutschland wurden schließlich ab 1939 bis zum Kriegsende Tausende von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen in sogenannte »Kinderfachabteilungen« eingeliefert und umgebracht. Der Tötungsvorgang wurde in den amtlichen Dokumenten als »Behandlung« bezeichnet, die für die Tötungen eingerichteten »Kinderfachabteilungen« sogar in »Heilanstalten« umbenannt (vgl. Schmeichel 1982). Zwar hatte sich die Hilfsschullehrerschaft in der Regel gegenüber der Forderung der »Vernichtung lebensunwerten Lebens« ablehnend verhalten, aber die Frage der Sterilisation zwecks »Verhütung erbkranken Nachwuchses« war schon vor 1933 auf deren breite Zustimmung gestoßen, womit sie eigentlich doch »bereits, vielleicht mehr unbewusst als bewusst, gedanklich die Vernichtung ›Nutzloser‹ vollzogen hatten« (Ellger-Rüttgardt 2003, 241). In diesem Zusammenhang sei auch auf Martin Breitenbach hingewiesen, der vor und nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten eine wichtige Position im Hilfsschulverband hatte und »bereits 1915 im ›Bund zur Erhaltung und Mehrung der deutschen Volkskraft‹ nicht nur die Forderung nach Unfruchtbarmachung ›geistig minderwertiger Elemente‹ erhoben, sondern bereits die Frage nach dem Lebensrecht behinderter Menschen aufgeworfen hatte« (Ellger-Rüttgardt 2003, 240).

Es hat lange gedauert, bis sich die deutschsprachige Sonderpädagogik mit der Frage zu beschäftigen begann, welche Lehren man aus den Ereignissen während der nationalsozialistischen Herrschaft ziehen sollte. Wenn das »lange Schweigen nach 1945 auf eine starke Traumatisierung auch der Berufsgruppe der Sonderpädagogen hindeutet« (Ellger-Rüttgardt 1991, 89), dann ist zu hoffen, dass neue Tendenzen zur Entwürdigung von Menschen mit Behinderungen heute nicht vom Schweigen durch eine Traumatisierung begünstigt werden.

Historische Ereignisse wiederholen sich zwar nie in der gleichen Form, es ist jedoch beunruhigend, dass die Verhinderung und Beseitigung von »unwertem geistig behindertem Leben« erneut mit wissenschaftlichem Ernst diskutiert wird. Als in der Heilpädagogik und bei Behindertenverbänden erstmals Sätze aus dem Buch »Praktische Ethik« des australischen Philosophen Peter Singer bekannt wurden, war man erschrocken, empört und zutiefst verunsichert. Sätze von Singer der folgenden Art wurden mit Kopfschütteln und voller Angst vor den Folgen herumgereicht: »Sofern der Tod eines geschädigten Säuglings zur Geburt eines anderen Kindes mit besseren Aussichten auf ein glückliches Leben führt, dann ist die Gesamtsumme des Glücks größer, wenn der behinderte Säugling getötet wird.« (Singer 1984, 183) Dem kann mit Bezug auf die rasanten Entwicklungen von Biotechnologien mit immer größerer Realitätsnähe angefügt werden: Je mehr Fortschritte Gentechnologie, Technologie der Pränatalen Diagnostik, Präimplantationsdiagnostik und Stammzellenforschung machen werden, umso weniger wird in Zukunft eine Tötung *nach* der Geburt in Betracht gezogen werden müssen. »Minderwertiges Leben« wird immer häufiger schon *vor* der Geburt durch selektionierenden Schwangerschaftsabbruch oder bereits durch Manipulationen bei der Auswahl von Embryonen beseitigt werden können. Zunehmend wird die Frage diskutiert, ob zwischen der selektionierenden Beseitigung von potentiell behindertem Leben *vor* der Geburt und einer Tötung *nach* der Geburt ein qualitativer Unterschied besteht. Wenn wir uns am Postulat orientieren, dass es »normal ist, dass menschliches Leben in extremster Form verschieden sein darf und soll«, ist die Entwertung und Entwürdigung von behinderten Menschen in beiden Fällen allein dadurch gegeben, dass zwischen qualitativ wertvollem und wertloserem menschlichem Leben unterschieden wird.

Die von Singer formulierte und heute in breiten Kreisen zustimmend aufgenommene Philosophie des Präferenz-Utilitarismus vertritt die Ansicht, dass ein Mensch nur dann Anspruch auf Leben und Lebenserhaltung hat, wenn ein Minimum an Intelligenz, Explorationsdrang, Selbstbewusstsein, Zeitgefühl, Kommunikationsfähigkeit vorhanden ist. Dies führt Singer beispielsweise zu folgenden Schlussfolgerungen, welche in der Heilpädagogik und bei Behindertenverbänden auf sehr großes Unverständnis gestoßen sind: Viele Tiere würden weit besser funktionieren und kämen deshalb den Kriterien des Menschseins näher als schwer behinderte Menschen. Schweine, Kühe und Hühner hätten mehr Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme und zur Kommunikation sowie mehr Neugierverhalten, als die meisten schwer behinderten menschlichen Wesen

zeigten. Es sei deshalb nicht rational begründbar, warum man die Schweine, Kühe und Hühner töten dürfe, schwer behinderte Menschen jedoch nicht (dargestellt nach Stolk 1988).

Mit derart provokativ formulierten Sätzen droht die Entwertung und Entwürdigung von Behinderten durch eine moderne philosophische Strömung wieder an jenen Punkt vorzudringen, an dem sie für Menschen mit Behinderungen zur tödlichen Bedrohung werden könnte. Verschiedentlich wird beim Lesen der Texte von Singer deutlich, dass zu den Kindern, die vor der Geburt abgetrieben oder nach der Geburt getötet werden sollten, bereits Kinder mit Down-Syndrom (Mongolismus) gezählt werden. An Singers Gedankengänge schlossen Diskussionen darüber an, ob Tötung von behindertem Leben bis ein Jahr oder nur bis drei Monate nach der Geburt (z.B. Anstötz 1989) oder nur vor der Geburt zu erlauben sei. Natürlich vermögen solche Diskussionen am zugrunde liegenden qualitativ selektionierenden und damit entwürdigenden Menschenbild nichts Grundsätzliches zu ändern. Durch die skizzierten Entwicklungen im Denken über das Lebensrecht von Menschen mit schweren Behinderungen ist für die Heilpädagogik im Verlaufe der vergangenen zwei Jahrzehnte erneut eine Situation entstanden, »in der nichts mehr so ist, wie es einmal war. Bisher konnte sie darauf vertrauen, dass niemand öffentlich der Geltung ihrer Basisnorm widersprechen würde, wozu neben dem Lebensrecht auch gesellschaftliche Integration gehört« (Antor 1991, 218-219). Man bedenke, dass bereits wieder volkswirtschaftliche Rechnungen darüber aufgestellt werden, welche Personalkosten der Staat sparen kann, wenn Mütter voraussichtlich behinderte Kinder abtreiben (Möckel 1991). Damit deutet sich an, dass in Zukunft wieder unter Rechtfertigungsdruck geraten könnte, wer sich dazu entschließen möchte, ein geschädigtes Kind zur Welt zu bringen. Wir würden uns dann jener inhumanen Situation nähern, »in der nicht mehr die Tötung, sondern das Weiterleben gerechtfertigt werden müsste« (Antor 1991, 221).

Seit Bekanntwerden der provokativen Thesen von Singer haben sich die Biowissenschaften rasch weiterentwickelt. Wir werden vom Vorwärtsdrängen der Genforschungen und der Anwendungsmöglichkeiten biomedizinischer Technologien geradezu überrannt. Diese bleiben im sozialen Raum keineswegs neutral, sondern entfalten eine normative Wirkung und drohen damit unsere Werthaltungen bezüglich der Frage des Wertes verschiedenartigsten Lebens in einem schleichenden Prozess zu verändern (vgl. Antor 2003). Als Folge der unaufhaltsamen Fortschritte der Präimplantationsdiagnostik (PID) und der Stammzellenforschung