

Harry Bergeest
Jens Boenisch

Körperbehinderten- pädagogik

Grundlagen –
Förderung – Inklusion

6. Auflage



stellen beständig neue Herausforderungen an Ausbildung und Forschung in diesem Bereich. Vor diesem Hintergrund umfasst ein bibliografischer Apparat der *Pädagogik* von Menschen mit Körperbehinderungen neben den eindeutigen Schriften zur Körperbehindertenpädagogik auch die relevanten Beiträge anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen, die Überschneidungen mit der Körperbehindertenpädagogik haben, sowie der sonderpädagogischen Psychologie, Allgemeinen Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Medizin, speziellen therapeutischen Konzepten (Physiotherapie, Ergotherapie), Soziologie, Philosophie, Theologie, Jura, Biotechnologie, Informationstechnologie und sogar der Physik (Fahrwerksgeometrie und Ergonomie des Rollstuhls; orthopädische Hilfsmittel).

Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit der DDR-Literatur und nicht zuletzt ein plötzlicher Umbruch in der sprachlichen Bewältigung des Komplexes *Körperbehindertenpädagogik* (der Begriff selbst besitzt nach wie vor nur vorläufigen Charakter), sodass auch Literatur aus jüngerer Zeit plötzlich veraltet erschien. Vor diesem Hintergrund kann auch die Entstehung der „Bibliografie der Körperbehindertenpädagogik des 20. Jahrhunderts“ verstanden werden (Bergeest/Boenisch 2002).

Die Körperbehindertenpädagogik im heutigen Sinne setzt mit der „Krüppelpädagogik“ des beginnenden 20. Jahrhunderts ein (vgl. Kap. 1.7 „Historische Rekonstruktion“). Vor allem *Würtz*, *Biesalski* und *Jaschke* schufen die Grundlage für eine umfassende Systematik des Fachs und nahmen Einfluss auf die öffentliche Meinung. Ihre Publikationen und die ihrer Zeitgenossen zeigen eine deutliche Orientierung an der Reformpädagogik.

Die Auffassungen von Würtz und Biesalski waren aber auch „stark von dem zeitgenössisch verbreiteten utilitaristischen Menschenbild geprägt. Ihr Denken und Handeln war beeinflusst von der Orientierung an dem Ziel der Erwerbsfähigkeit und der Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit“ (Thiele 2017, 73). Dieses Denken schlug sich noch in Publikationen nach dem Zweiten Weltkrieg nieder und wurde erst durch die Arbeiten von Wolfgart 1969 infrage gestellt, der die Individualität Betroffener betonte.

Biesalski begründete 1908 die *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, die trotz der ablehnenden gesellschaftlichen Entwicklung im Dritten Reich bis 1943 bestand und in deren Nachfolge 1950/51 das *Jahrbuch der Fürsorge für Körperbehinderte* und ab 1962 *Die Rehabilitation* erschien.

„So viel Kontinuität weist die übrige Fachliteratur insgesamt nicht auf. Nach dem pädagogischen Aufbruch im ersten Drittel des Jahrhunderts geben nach 1933 zwar noch vereinzelte Veröffentlichungen Hinweise auf die Beschäftigung mit Problemen körperbehinderter Menschen, aber die einschlägige Forschung brach in Deutschland weitgehend zusammen. Die ideologisch deformierte Sprache des Dritten Reiches bezüglich der Rehabilitation körperbehinderter Menschen bestimmt auch zunächst den Neubeginn nach dem Zweiten Weltkrieg. Im Vordergrund standen organisatorische Probleme und es gab wenig Raum für Forschung und Publikationen“ (ebd., 10).

Die Personengruppe von Menschen mit körperlicher Behinderung veränderte sich aufgrund der Fortschritte medizinischer Diagnostik und Behandlung grundsätzlich und machte auch neue pädagogische Konzepte notwendig (z.B. Förderung sehr schwer behinderter Menschen, Einbeziehung physiotherapeutischer Erkenntnisse sowie Erkenntnisse zur Sensorischen Integration). Das KMK-Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960 stieß die Entwicklung von spezifischen Ausbildungskonzepten für Pädagogen an und war Impuls für einschlägige Forschung. So setzte die eigenständige wissenschaftliche Standortbestimmung ab Mitte der 1960er-Jahre mit den Arbeiten von *Wolfgang, Kunert, Bläsig* und *Berndt* ein; es folgten in den 1970er- und 1980er-Jahren unter anderem Arbeiten von *Schmeichel, Haupt, Fröhlich, Schmidt, Schönberger, Jetter, Jansen* sowie von *Leyendecker, Neumann, Wienhues, Oskamp, Stadler* und *Wilken*. Bleidick gab zur gleichen Zeit das Standardwerk *Pädagogik der Behinderten* heraus.

Die Forschung zur vorschulischen und schulischen Integration brachte in den Folgejahren einen enormen Ausstoß an Publikationen hervor. Band 8 des 12-bändigen *Handbuchs der Sonderpädagogik* fasste zu Beginn der 80er-Jahre auch den spezifischen Forschungsstand des Arbeitsbereichs „Körperbehindertenpädagogik“ zusammen und galt über ein Jahrzehnt als das Grundlagenwerk dieses Faches. Specks *System Heilpädagogik* ist 1987 als Markstein eines Paradigmenwechsels (der nach Bleidicks eigener Aussage sein Standardwerk ablöst) auch im Denken der Körperbehindertenpädagogik zu sehen. Von hier an tritt die Orientierung an systemisch-ökologischen bzw. konstruktivistischen Ansätzen zunehmend in den Vordergrund. An der Schwelle zum 21. Jahrhundert sah sich die Körperbehindertenpädagogik gefordert, *Operationalisierungen* zu entwickeln, die dem neuen pädagogischen Paradigma der *Inklusion* gerecht werden. Diese Entwicklung bestimmt seitdem fast ausschließlich Diskussionen und Publikationen zur Körperbehindertenpädagogik im Kontext zunehmend inklusiv ausgerichteter westlicher Gesellschaften.

Legitimationen

Eng mit den Definitionen verflochten ist zunächst ein grundsätzliches Legitimationsproblem institutioneller Förderpädagogik für diese Personengruppe. In den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg fand der langwierige Prozess statt, Kindern mit körperlichen Behinderungen schulische Bildung zu sichern, und es begann der Aufbau von Sonderschulen. Für Kinder mit komplexen Behinderungen (Schwerstbehinderung) dauerte dieser Prozess noch (vor allem aus Mangel an geeigneten Förderkonzepten) bis in die 1970er-Jahre hinein (Haupt 2011, 221f).

Seit Beginn dieses modernen Sonderwegs der Körperbehindertenpädagogik (Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens, KMK 1960) stellte sich auch immer in unterschiedlichem Ausmaß ein Legitimationsproblem. Der flächendeckende Aufbau von Förderschulen für Kinder mit körperlichen Behinderungen und chro-

nischen Erkrankungen war ein mehr oder weniger starrer normativer Prozess vor dem Hintergrund des Rechts auf angemessene Bildung für alle Kinder (in der DDR ein paar Jahre früher als in der BRD, aber bezüglich der Personengruppe enger gefasst). Die Zuordnung eines Kindes zu einem bestimmten „Sonderschultyp“ erfolgte zunächst nach weitgehend unflexiblen Kriterien. Dabei genossen die einzelnen Schultypen unterschiedliches Ansehen bei betroffenen Eltern – in Zweifelsfällen sahen die Eltern es viel lieber, wenn ihr behindertes Kind in die „Körperbehindertenschule“ ging statt in die „Geistigbehindertenschule“. Jedoch änderte sich das starre Zuordnungssystem in der BRD alsbald durch die Integrationsempfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1974) und dann seit Beginn der 1980er-Jahre, als bestimmte Gruppen von Kindern, die zuvor in Lernbehindertenschulen gefördert wurden, in die Obhut der Körperbehindertenschulen gegeben wurden, weil sie einer stärker individuellen Förderung bedurften. Dazu gehörte zunächst vor allem die Gruppe von Kindern mit damals so genannter „Minimaler Cerebraler Dysfunktion“ (heute „Kinder mit Entwicklungsstörungen“, vgl. Kap. 2.13) und seit der Jahrtausendwende auch die Gruppe von Kindern im Autismus-Spektrum, also Gruppen ohne körperliche Primärbehinderung.

Der Weg in die Auflösung starrer Strukturen wurde weiter geebnet durch die KMK-Empfehlung von 1994, die die institutionengebundene „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den funktionsbezogenen „sonderpädagogischen Förderbedarf“ ersetzte. Damit bekam die traditionelle Körperbehindertenpädagogik ein Legitimationsproblem, das noch heute existiert, aber durch die Inklusionsbewegung relativiert wird. Noch 1999 stellte Bleidick sozusagen im Nachhinein jede Legitimation einer spezifischen Didaktik, die aufgrund von gesetzlich verankerten Zuordnungen bestimmter Personengruppen entwickelt ist, grundsätzlich in Frage: „Aus einer körperlichen Schädigung oder ihren Auswirkungen können sich keine Förderbedürfnisse ‚ergeben‘“ (ebd., 124). Im Grunde führt jede starre kategoriale („defektorientierte“) Zuordnung zu einer Modellbildung der Ziele und Inhalte pädagogischer Förderung als sich selbst bestätigendem Kreislauf im Sinne einer Selbstkonfirmation. Dadurch entsteht die Tendenz, dass das, was überwunden werden soll (beispielsweise Mangel an Autonomie und Selbstbestimmung), sich „eher verfestigt, als dass man von ihr befreie“ (ebd.). Überspitzt ausgedrückt heißt das, dass die Körperbehindertenpädagogen sich ihr eigenes Arbeitsfeld schaffen, das sie vehement verteidigen, weil jedes stabile System sich gegen Veränderung sperren muss. Die Disziplin sieht sich damit einer Zwangslage gegenüber, die sich nicht auflösen lässt und ertragen werden muss:

„Die Standortbestimmung der Körperbehindertenpädagogik befindet sich in einem Dilemma: (1) Nimmt sie die psychophysische Schädigung als Ausgangspunkt einer legitimatorischen Begründung eines ‚körperbehindertenspezifischen‘ Handelns, so verfestigt sie in sich selbst erfüllender Prophezeiung scheinbare Besonderheiten, die vorher nicht da waren. (2) Vernachlässigt sie die intervenierende Variable des psychomotorischen Defekts für eine gezielte Förderung, so wird sie dem individuellen pädagogischen Bedarf eines

Menschen mit physischen Beeinträchtigung nicht gerecht. Es ist also eine Gratwanderung, jeweils eines zu tun und das andere nicht zu lassen, aber beides mit selbstkritisch zurückhaltendem Bedacht“ (ebd., 127).

Auch inklusives Denken befindet sich in diesem Dilemma (vgl. Kap. 1.3).

Trotz der normativen Ausrichtung spezifischer sonderschulischer Förderung ist jedoch nie ein spezifisches Curriculum für Kinder mit körperlicher Behinderung eingeführt worden. Das lag vor allem bis in die 1980er-Jahre hinein am Mangel pädagogischer Umsetzung von Erkenntnissen über problematische motorische Entwicklungsprozesse. Dadurch wurde dann auch insbesondere mit Beginn der Integrationsbewegung das Infragestellen der Notwendigkeit spezifischer pädagogischer Maßnahmen für Kinder mit körperlich-motorischen Entwicklungsschwernissen begünstigt mit der Argumentation, dass diese Kinder genauso gut nach allgemeinen Lehrplänen der Regelschule oder Förderplänen für Kinder mit Lernbehinderungen unterrichtet werden könnten.

„Dann heißt es vielleicht bei einem Kind mit zerebralen Bewegungsstörungen, es sei ja nur ungeschickt und ‚das sind ja viele Grundschüler heute‘. [...] denn ‚bei Ungeschicklichkeit muss ein Kind nur üben, üben, üben, dann wird das schon“ (Haupt 2011, 8).

In Fachkreisen der schulischen Förderung von Kindern mit körperlicher Behinderung war dieses Legitimationsproblem schon Ende der 1970er-Jahre kein Thema mehr. Dennoch hat sich diese Auffassung bis heute gehalten – und interessanterweise seit Beginn der Inklusionsbewegung bei der Frage spezifischer Unterstützung durch Förderlehrer (als „Ambulanzlehrer“ in inklusiven Klassen) oftmals ohne spezifische Qualifikation für diesen Personenkreis im Grunde noch verstärkt. Gründe dafür, dass dieses Legitimationsproblem in Abständen immer wieder in der Debatte erscheint, sind wahrscheinlich auch organisatorischer, finanzieller und politischer Natur, beispielsweise bei organisatorischen Umgestaltungen förderpädagogischer Institute.

1.3 Förderpädagogik

Die Körperbehindertenpädagogik (einschließlich „Kranken[haus]pädagogik“) versteht sich als *vorschulische, schulische* und *nachschulische/außerschulische Pädagogik* für Menschen mit körperlicher Behinderung oder chronischer Erkrankung innerhalb einer „Rehabilitation im Lebenslauf“ (Stadler 1998, 9). Sie ist im Laufe der letzten 200 Jahre aus zunächst karitativen und dann gesundheitspolitischen Ursprüngen („Krüppelfürsorge“) heraus systematisiert worden und entwickelte sich in enger Verknüpfung mit institutionellen Fördereinrichtungen und unter dem Einfluss von besonders engagierten Persönlichkeiten innerhalb der Rehabilitation (vgl. Stadler/Wilken 2004). Damit verbunden waren die Schaffung spezifischer Be-

rufsbilder (vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg), der Ausbau von Lehre und Forschung in dieser Disziplin sowie die Entwicklung und Formulierung von Theorien zur Körperbehindertenpädagogik (vgl. Bergeest/Hansen 1999). „Wissenschaftliche Körperbehindertenpädagogik hat sich als wertgeleitete Wissenschaft etabliert“ (Lelgemann 2004, 93).

Die Körperbehindertenpädagogik ist grundsätzlich ein interdisziplinäres, komplementär orientiertes Arbeitsfeld. Sie arbeitet eng mit der Medizin, Psychologie, Soziologie und einer Reihe spezifischer therapeutischer Professionen (vor allem Physiotherapie, Ergotherapie, Sprachtherapie) vor dem Hintergrund des Sozial- und Rehabilitationsrechts zusammen. Sie bezieht außerdem das familiäre und häusliche Umfeld der betroffenen Menschen mit ein und ist in staatlichen, gemeinnützigen oder privaten Institutionen organisiert. Entsprechend komplex ist der Gesamtzusammenhang der Körperbehindertenpädagogik als Wissenschaftsdisziplin, deren Problem auch die inhaltliche und organisatorische Trennschärfe gegenüber anderen förderpädagogischen Fachrichtungen und Nachbardisziplinen ist, mit denen bei originärem Förderbedarf der betroffenen Menschen Überschneidungsbereiche bestehen bleiben.

Die Körperbehindertenpädagogik ist nicht als eine „besondere“ Pädagogik anzusehen. Sie setzt sich mit den gleichen Phänomenen auseinander wie die Allgemeine Pädagogik, muss sich jedoch in größerer Differenzierung der Lebens- und Lernproblematik der Kinder und deren sozialem Umfeld widmen, ganzheitliche Entwicklungsprozesse einbeziehen, entsprechende Interventionsmethoden bereitstellen und sich auf eine Kultur hilfreicher Beziehungsgestaltung besinnen. Dabei bezieht sie bewusst auch existenzielle Problembereiche mit ein (z.B. begrenzte Lebenserwartung von Kindern) und stellt Selbstverständlichkeiten und Automatismen des Lernens in der tradierten Allgemeinen Pädagogik in Frage. Mit dem Fokus auf die körperliche und motorische Entwicklung bereichert die Körperbehindertenpädagogik durch ihre Forschungen und Erkenntnisse auch die didaktischen Modelle der Allgemeinen Pädagogik und der Inklusionspädagogik in einer Zeit sich extrem wandelnder Kindheit.

Die Körperbehindertenpädagogik besitzt einen historisch gewachsenen, gesetzlich verankerten gesellschaftlichen Auftrag, dessen Erfüllung ein *kultureller Akt* ist, der in seiner Vernetzung von Überzeugungen, Regeln und Werten den Zusammenhang von ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen einer Epoche widerspiegelt, also auch im Rahmen der Inklusion vor dem Hintergrund von Menschen- und Bürgerrechten das Recht auf umfassende Bildung betroffener Menschen berücksichtigt.

Gesellschaftlich organisierte pädagogische Förderung von Menschen mit körperlicher Behinderung erfolgt immer innerhalb kultureller Dimensionen, also auch anthropologisch-ethischer Wertbezüge, die als „Alltagstheorien“ (Haeberlin 1994, 18) im eigenen Lebensrahmen internalisiert sind („Was ist gut, was ist schlecht?“),