

utb.

Hedderich | Biewer
Hollenweger | Markowetz (Hrsg.)

Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik



durchsetzenden allgemeinen Schulpflicht mit dem entstehenden Problem von Heterogenität und erhöhter Komplexität der Schulorganisation.

Durch die Gründung des Hilfsschulverbandes (1898) hatte sich eine äußerst aktive Lehrergruppe organisiert, deren Ziel die Ausbreitung des Hilfsschulwesens sowie die Verfolgung handfester berufspolitischer Ziele war (vgl. Ellger-Rüttgardt 1980). Auf dem zweiten Verbandstag von 1899 legte Heinrich Kielhorn, der eigentliche Motor der neuen Lehrerverberufung, einen Organisationsplan vor, in dem die uneingeschränkte Eigenständigkeit des neuen Schultypus Hilfsschule – legitimiert durch die Besonderheit ihrer Klientel – gefordert wurde.

Die durch die Hilfsschulvertreter propagierte Definition des Hilfsschulkindes als eines „kranken, schwachsinnigen“ Kindes sparte alle „äußeren“, sozialen Ursachen aus, deren Anerkennung notwendigerweise das Bemühen um organisatorische Eigenständigkeit der neuen Schulform erschwert hätte (vgl. Ellger-Rüttgardt 1980, 2003). Sowohl Äußerungen von Anstaltsvertretern als auch zahlreiche Schularztberichte lassen hingegen erkennen, dass von vielen Zeitgenossen ein Zusammenhang zwischen der „sozialen Frage“ und dem Phänomen von Schulversagen und schwacher Befähigung sehr wohl gesehen wurde.

Sozialkritisches Engagement im Sinne einer Veränderung der sozialpolitischen Verhältnisse findet man unter den Hilfsschullehrern allerdings so gut wie nicht. Die propagierten Abhilfemaßnahmen erschöpften sich nahezu ausschließlich in der Forderung nach gründlicher schulischer Unterweisung und Erziehung sowie Gewährung von Fürsorgemaßnahmen. Die große Mehrheit der Hilfsschullehrerschaft des Kaiserreichs, die konservativ-nationalistisch gesonnen war (vgl. Ellger-Rüttgardt 1980, 1988), bejahte eine ständische Gesellschaftsordnung, in der soziale Unterschiede als vorbestimmtes Schicksal gedeutet wurden. Die Hilfsschüler als Angehörige der unteren Gesellschaftsklassen waren demzufolge Untertanen, die auf private und staatliche Mildtätigkeit hoffen durften, die jedoch keinerlei Rechte besaßen. Das Verständnis der Hilfsschule als einer „Rettungsanstalt für Volk und Volksschule“ (Schmitz 1903) und die damit verknüpfte stark negative Charakterisierung des Hilfsschulkindes als eines „belastenden“, nicht selten „asozialen“ gesellschaftlichen Elementes traf sich mit erbbiologischem und sozialdarwinistischem Gedankengut, das zunehmend an öffentlichem Einfluss gewann und seinen Widerhall auch in der Hilfsschullehrerschaft fand.

Die Hilfsschule durchlief im Kaiserreich eine geradezu stürmische Entwicklung, da sie auf einer Interessenskoalition von Staat, Volksschullehrern und Hilfsschullehrerschaft beruhte. Allerdings gab es auch einzelne kritische Stimmen, die diesen neuen Schultypus nicht als pädagogischen Fortschritt, sondern eher als eine Fehlentwicklung bewerteten (vgl. Ellger-Rüttgardt 2013, 2014a).

Mit der Proklamierung der ersten Republik auf deutschem Boden im Jahr 1919 war auch die Hoffnung auf ein demokratisches Schulwesen im Sinne einer Einheitsschule verbunden.

Ergebnis zäher Verhandlungen war aber nur der 1920 erzielte sogenannte Weimarer Schulkompromiss, der die Einführung der gemeinsamen vierjährigen Grundschule vorsah; die weiterführende Schule hingegen blieb in ihrer durch äußere Differenzierung gekennzeichneten Struktur weitgehend unangetastet.

Während die Entwicklung der Sonderschulen für Gehörlose und Blinde eher stagnierte, erfuhr die Hilfsschule auch in der Zeit der Weimarer Republik einen kontinuierlichen Ausbau. Der ungebremste Aufstieg der Hilfsschule ist unzweifelhaft darauf zurückzuführen, dass es zum einen während dieses Zeitraumes nie zu einer Reichsschulgesetzgebung kam, die über die vierjährige Grundschule hinausgegangen wäre, und zum anderen, dass die Protagonisten der Einheitsschule unterschiedliche Modelle verfochten.

Angesichts der einvernehmlichen Arbeitsteilung zwischen „Normal“- und Sonderschule verwundert es nicht, dass auch zur Zeit der Weimarer Republik nur vereinzelt eine kritische Haltung gegenüber der Hilfsschule eingenommen wurde (vgl. Ellger-Rüttgardt 2003). Von einer „Blüte der Heilpädagogik“ während der Weimarer Republik zu sprechen ist berechtigt, wenn man an die Vielfalt der neu entstandenen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der 20er und 30er Jahre denkt, die nicht selten mit ihrem reformpädagogischen Impetus zahlreiche Berührungspunkte zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik aufwies. Zu einer „Blüte der Heilpädagogik“ im Sinne von Weiterentwicklung und Vielfalt zählt zweifellos die anthroposophische Heilpädagogik (vgl. Frielingsdorf, Grimm & Kaldenberg 2013; Müller-Wiedemann 1992) als auch die jüdische Heilpädagogik (Ellger-Rüttgardt 1996, 2008), wobei beide Strömungen teilweise enge Beziehungen aufweisen. Diese Berührungspunkte betrafen aber eher die Praxis, nicht die Theorie, denn die Heilpädagogik als wissenschaftliche Disziplin hatte sich noch nicht wirklich etabliert.

Theoretische Defizite von Reformpädagogik und Heilpädagogik (vgl. Moser 2003) bewirkten ganz offenbar, dass es mehr zu einem Neben- als zu einem Miteinander von Heil- und Reformpädagogik während der 20er und 30er Jahre kam, wobei die nicht überwundene Defizitorientierung der Heilpädagogik nach dem Urteil Hillenbrands (1994) hierbei zweifelsohne eine wichtige Rolle spielte. Wie fließend allerdings die Grenzen zwischen allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik in der Praxis oftmals geworden waren, belegt etwa das Wirken von Johannes Trüper, dem Leiter der Erziehungsheime „Sophienhöhe“ bei Jena (vgl. Bettermann & Schotte 2002; Hillenbrand 1994).

Die NS-Behindertenpolitik war Teil der NS-Gesellschaftspolitik, deren ideologische Quellen sich aus Erbbiologie, Sozialdarwinismus und Rassenhygiene speisten. In deutlicher Abgrenzung vom Weimarer Wohlfahrtsstaat stand nicht mehr das Individuum im Zentrum sozialstaatlicher Politik, sondern das vermeintliche Wohl der sogenannten Volksgemeinschaft, der sich der Einzelne unterzuordnen hatte. Die praktische Folge war, dass eine Reihe „positiver“ sozialpolitischer Reformen wie Gesundheitsfürsorge, Schulgesundheitspflege, Ehestandsdarlehen und Kinderbeihilfen durchgeführt wurden, um die Vermehrung des erbgesunden deutschen Menschen zu befördern. Zugleich wurden „negative“ Maßnahmen ergriffen, um all jene, die wie Behinderte, Sinti und Roma, Juden, aber auch „Asoziale“ und „Arbeitsscheue“, die nicht dem Ideal des charakterstarken, erbgesunden und arischen Deutschen entsprachen, aus dem „Volkkörper“ auszusondern.

Es waren zwei „negative“ Maßnahmen, die von existenzieller Bedeutung für behinderte Menschen im Dritten Reich wurden: die Sterilisation und die sogenannte „Euthanasie“. Während die Sterilisation bis weit in bürgerliche, nicht nationalsozialistische Kreise hinein Zustimmung fand, war „Euthanasie“ selbst unter Rassenhygienikern und überzeugten Nationalsozialisten keineswegs generell akzeptiert, wodurch erklärlich wird, dass Hitler es nicht wagte, die „Euthanasie“ – vergleichbar der Sterilisation – auf eine gesetzliche Grundlage zu stellen, sie stattdessen vielmehr als „geheime Reichssache“ organisieren und durchführen ließ.

Das Sonderschulwesen blieb während des „Dritten Reiches“ zwar weitgehend erhalten, erfuhr aber eher Stillstand und Abbau. Die zentrale Kategorie des Nationalsozialismus, der Rassismus (vgl. Bock 1991), gilt auch für das NS-Erziehungssystem (vgl. Keim 1995, 1997; Tenorth 2006b), das sich, neben der Fortführung pädagogischer Traditionen, nun über die neuen Kategorien von Eugenik und Rassismus definierte.

Die „Grenzen der Erziehbarkeit“ trafen in besonderem Maße die existierenden Sonderschulen, denn in ihnen befanden sich Schüler/innen, deren rassischer Wert generell auf dem Prüfstand war. Entsprechend der weitgehend unveränderten Grundstruktur des Schulaufbaus erkannte

das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 zwar auch eine „Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder“ in Sonderschulen an, aber die 1938 erlassene „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ zeigte deutlich, wie sehr gerade die Hilfsschule dem Diktat der „rassischen Grenze“ folgte, denn von nun an wurden alle geistig behinderten Kinder der Hilfsschule verwiesen.

Die westdeutsche Sonderpädagogik der Nachkriegszeit vermied zunächst jeden Bezug zum „Dritten Reich“ und ignorierte somit auch den Umstand, dass behinderte Menschen mit zu jenen Personengruppen zählten, die in besonderer Weise unter der Politik der Nazis gelitten hatten. Verdrängung und Tabuisierung des Geschehenen waren vorherrschende Reaktionsmuster, die begleitet waren von dem Wunsch nach Restauration vermeintlich bewährter Ideale und Strukturen der Vor-Nazizeit. Symptomatisch hierfür ist der 1. Verbandstag des neu gegründeten Hilfsschulverbandes von 1949, auf dem der aus Deutschland stammende Schweizer Josef Spieler, ein Sympathisant des „Dritten Reiches“ (vgl. Haerberlin 1990; Wolfsberg 2002), das Einführungsreferat hielt.

Der restaurative Charakter der Rekonstruktionsphase der westdeutschen Sonderpädagogik ist belegt durch eine Fortsetzung der Gültigkeit schulrechtlicher Bestimmungen. Dies betrifft das Reichsschulpflichtgesetz vom Juli 1938, das die Stellung eines eigenständigen Sonderschulwesens im Rahmen des Bildungswesens des „Dritten Reiches“ festgelegt hatte, das an den Prinzipien von Leistung und Auslese ausgerichtet war, und das die Ausschulung „bildungsunfähiger“ Schüler festgelegt hatte.

Die Lage der Sonderschulen nach 1945 muss im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen als besonders katastrophal eingeschätzt werden. Aufgrund der negativen Bewertung behinderter Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus war an der materiellen Ausstattung insbesondere der Hilfsschulen allerorten gespart worden. Somit war es naheliegend, dass die Nachkriegsgeneration das Ziel eines Neuaufbaus des traditionellen Sonderschulwesens verfolgte.

Einen Höhepunkt in dem Streben der westdeutschen Sonderpädagogik nach ideeller und schulorganisatorischer Abgrenzung, Eigenständigkeit und Expansion stellte das von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1960 vorgelegte „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ dar, das immerhin zwölf verschiedene, jeweils eigenständige Sonderschulformen vorsah, wobei die spätere Schule für Geistigbehinderte noch nicht berücksichtigt war.

Der eindrucksvolle Ausbau des Sonderschulwesens in den 60er und 70er Jahren erfolgte weitgehend ohne Bezug zur allgemeinbildenden Schule. Es waren erneut Impulse aus dem Ausland, vor allem den skandinavischen Ländern und Italien, die eine Reformbewegung in der westdeutschen Behindertenpädagogik auslösten, die nun die Forderung nach gemeinsamem Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern auf ihre Fahnen schrieb. Dies alles geschah vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Reformbestrebungen, die auch ihren Niederschlag in der Pädagogik fanden.

Die seit den 70er Jahren in der Behindertenpädagogik geführte Debatte um eine gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder ist ohne die Bildungsratsempfehlung von 1973 nicht vorstellbar. Diese Empfehlung, die als Nachtrag zum Strukturplan von 1970 als eine „Art Strukturplan für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ konzipiert wurde, läutete einen Wendepunkt in der westdeutschen Sonderpädagogik ein, indem sie mit der Tradition eines separaten Sonderschulwesens brach und stattdessen als neues Ziel die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder propagierte.

Die durch die Bildungsratsempfehlung erzeugte Wirkung fand ihren Niederschlag zum einen in der Initiierung von Modellversuchen zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht

behinderter Kinder, wobei der Fläming-Grundschule in Berlin als erstem Schulversuch (1975) eine besondere Schlüsselstellung zukam. Gleichzeitig entstand zum anderen aber auf der theoretischen Ebene in den 70er Jahren ein zunehmend ideologischer Streit um die Frage nach der richtigen Organisationsform für die pädagogische Förderung behinderter Schüler.

Nach mehreren Jahrzehnten praktischer Erprobung neuer Unterrichtsformen war die KMK-Empfehlung von 1994 ein wichtiges Dokument auf dem Weg zu mehr gemeinsamem Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern, da sie den Blick von der Institution auf die einzelne Person lenkte. Nicht mehr die Zuschreibung der „Sonderschulbedürftigkeit“ stand nun im Fokus des Interesses, sondern allein die Zuweisung eines individuellen Förderbedarfs. Dies hatte zur Konsequenz, dass an die Stelle der traditionellen Sonderschule nun organisatorische Vielfalt trat (vgl. Drave, Rumpler & Wachtel 2000).

3 Sonderpädagogische Professionalisierung im Spiegel der Geschichte

Die ersten Pioniere der Heilpädagogik, die die aufklärerische Idee der Bildbarkeit für behinderte Menschen theoretisch begründeten und in der Praxis erprobten, entwickelten spezifische Methoden, suchten den kollegialen Austausch und strebten nach der Schaffung besonderer Lehrhäuser für ihre Zöglinge. Ende des 18. Jahrhunderts erschien es völlig illusionär, gehörlose oder blinde mit „normalen“ Schülern gemeinsam zu unterrichten. Der Gedanke des französischen Gehörlosenpädagogen Charles Michelle de l'Épée, dass sich die Welt der „Normalen“ nicht jenen anpasst, die anders sind, sondern die Tendenz hat, sie aus der menschlichen Gesellschaft auszuschließen (vgl. de l'Épée 1910), findet sich auch bei Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt, etwa ein Jahrhundert später: „Was in den Rahmen der Normalität [...] nicht hineinpasst, wird von der Gesellschaft überall, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, ausgeschlossen, bei Seite geschoben, verdeckt. Ebenso verfahren die Erziehung und die Heilpraxis, welche an sich die Aufgabe haben, die Abnormitäten und Deformitäten, die sich vorfinden, soweit es möglich ist, zu überwinden und die Normalität herzustellen“ (Georgens & Deinhardt 1861, 30).

Die enge Verbindung von Disziplin- und Professionsentwicklung mit Institutionalisierungsprozessen verlief auf nationaler und internationaler Ebene in sehr ähnlicher Weise. Die ersten Pioniere wussten nicht nur voneinander, sondern sie pflegten einen engen, international geprägten Kontakt und inspirierten sich nicht selten gegenseitig. Und somit war es naheliegend, dass mit einer wachsenden Institutionalisierung auf nationaler Ebene das Bedürfnis nach fachlichen Kontakten stieg; ihren Niederschlag fanden diese Bestrebungen in der Gründung von beruflichen Vereinigungen sowie in der Herausgabe von fachlichen Publikationsorganen. In Deutschland wurden 1838 die „Blätter für das Taubstummen- und Blindenwesen“ ins Leben gerufen, die als Beilage der „Darmstädter Allgemeinen Schulzeitung“ an die Öffentlichkeit traten. Schon bald allerdings empfanden die Gehörlosen- und Blindenlehrer ein regional begrenztes Beiblatt als unbefriedigend, und so kam es 1856 zur Herausgabe des „Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern“, das bis 1880 erscheinen sollte.

Analog zur weiteren, zunehmend separaten Entwicklung von Taubstummen- und Blindenanstalten entstand der Wunsch nach jeweils eigenen Zeitschriften. Seit 1881 erschien „Der Blindenfreund“ und im selben Jahr rief der Gehörlosenlehrer Johannes Vatter aus Frankfurt a.M. das „Organ der Taubstummenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern“ (bis 1916) ins Leben.

Vergleichen wir den Professionalisierungsprozess der neuen, aufstrebenden Gruppe der Hilfsschullehrer mit dem der Pädagogen für Sinnesbehinderte, so fallen gravierende Unterschiede ins Auge: Die Hilfsschullehrer waren gerade nicht Repräsentanten einer allseits anerkannten Bildungsinstitution, sondern kämpften für Anerkennung und Ausbreitung einer durchaus umstrittenen neuen Schulform, deren Legitimität durch den Nachweis einer spezifischen Klientel nur schwer zu beschaffen war. Für die Durchsetzung bildungs- und standespolitischer Ziele brauchten die Hilfsschullehrer einen schlagkräftigen Verband, und so war es nur folgerichtig, dass nach einer relativ kurzen Periode der Kontaktaufnahme zur „Conferenz für Idioten-Heil-Pflege“ und dem Deutschen Lehrerverein sich 1898 ein nationaler Interessenverband gründete, der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ (Möckel 1998), der erst zehn Jahre später, 1908, auch eine eigene Zeitschrift mit dem programmatischen Titel „Die Hilfsschule“ ins Leben rief. Professionalisierungsprozesse beinhalten stets standespolitische Aspekte wie Ausbildung, Besoldung und Amtsbezeichnung. Die Gehörlosen- und Blindenlehrer erhielten bereits in der frühen Anfangszeit eine zusätzliche Qualifikation durch Fortbildungskurse an den beiden Berliner Anstalten für Gehörlose und Blinde, was in der Folgezeit ausgebaut und fortgesetzt wurde. Bereits 1831 wurde in Preußen erstmals eine Prüfungsordnung für Taubstummenlehrer erlassen, die in den Folgejahren immer wieder revidiert wurde, und schon bald erfolgte eine besoldungsmäßige Gleichstellung der Taubstummenpädagogen mit den Oberlehrern. Bis in die 70er Jahre existierte die enge Verbindung zwischen Taubstummenanstalten und Lehrerseminaren in der Weise, dass die Taubstummenanstalten dem Direktor des jeweiligen Lehrerseminars untergeordnet waren. Es war nur eine Frage der Zeit, bis sich aus dieser Verbindung Zündstoff entlud, der zur Loslösung der Taubstummenanstalten von den Seminaren führte.

Friedrich Moritz Hill, Seminardirektor und Vorsteher der Taubstummenanstalt in Weissenfels versuchte vergeblich, sich dieser Entwicklung entgegen zu stellen. Mit Argumenten, die wir aus der gegenwärtigen Debatte kennen, verfocht er sein Ideal einer engen Verbindung von Volksschullehrer- und Taubstummenlehrerbildung. Die Mehrheit der Gehörlosenpädagogen verweigerten Hill allerdings ihre Zustimmung, indem sie eigenständige Ausbildungseinrichtungen für Gehörlosenpädagogen forderten.

Damit war die Marschrichtung für eine besondere Ausbildung der Heilpädagogen eingeschlagen, die in der Folgezeit immer stärker auf Spezialistentum setzte und im Rahmen dieses Emanzipationsprozesses nahezu zwangsläufig die Fäden zur Mutterdisziplin Pädagogik brüchiger werden ließ. Die für die Taubstummenpädagogik charakteristische starke Abgrenzung von der allgemeinen Pädagogik erklärt sich allerdings nicht allein aus der berufsständischen Interessenslage, sondern auch aus der Eigenart und Kompliziertheit dieses Fachgebietes.

Während der Prozess der Professionalisierung in der Gehörlosen- und Blindenpädagogik und vor allem in der Hilfsschulpädagogik stark auf Eigenständigkeit und damit Abgrenzung von anderen pädagogischen Professionen gerichtet war, vollzog sich in der sich zeitlich später entwickelnden Geistigbehindertenpädagogik eine deutlich andere Tendenz, die unserem gegenwärtigen Verständnis von Subsidiarität und Teamarbeit sehr nahe kommt.

Das Besondere der pädagogischen Arbeit in den Schulabteilungen der Idiotenanstalten war, dass sie eingebunden war in einen multiprofessionellen Kontext, der durch Theologen, Pädagogen und Mediziner geprägt war, repräsentiert durch die von dem Theologen Heinrich Matthias Sengelmann gegründete „Conferenz für Idioten-Heil-Pflege“. Zumindest in den ersten Jahren bis zum Ausscheiden Sengelmanns 1889 wurde in den Zusammenkünften der Konferenzen ein „interdisziplinäre(r) Dialog zwischen den verschiedenen Berufsgruppen gepflegt“ (Schumann 2001, 302), und auch die Zeitschriften, in denen Fragen des Idiotenwesens erörtert wurden, waren interdisziplinär besetzt, als da wären: Die „Zeitschrift für das Idiotenwesen“ (1880-1884),