

1 Didaktik, Ethik und Gesellschaft

►► Die Reflexion didaktischer oder auch unterrichtlicher Konzepte, Prinzipien und Methoden findet immer in einem gesellschaftlich-historischen Rahmen statt und spiegelt spezifische Philosophien oder Normvorstellungen wider. Die gegenwärtige gesellschaftliche Grundstruktur legt nahe, dass Selbstbestimmung und persönliche Freiheit vor allem bedeuten, individuelle Verantwortung für eine möglichst hohe Qualifizierung und Einsetzbarkeit der eigenen Person zu übernehmen. In diesem Kontext besteht die Gefahr, dass z.B. Arbeitslosigkeit, aber auch chronische Erkrankung und weitere Lebenssituationen, in denen Menschen auf die Unterstützung durch Mitmenschen angewiesen sind, vor allem als individuelle Probleme oder sogar eigenes Verschulden begriffen werden.

Ethische Reflexionen über Fragen, wie z.B. eine „gute Gesellschaft“ gestaltet werden kann, welche Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung diese ihren Bürgern eröffnet und wie unterschiedliche Menschen ihre Potentiale entfalten, können zu einer Sensibilisierung und Schärfung des Bewusstseins für die eigenen didaktischen Grundvorstellungen führen.

Eine Didaktik der Körperbehindertenpädagogik kann nur daran interessiert sein, möglichst allen Menschen vielfältige Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Selbstbestimmung als Zielperspektive bedeutet in diesem Zusammenhang nicht Hinführung zur Vereinzelung, sondern Eröffnung möglichst selbstbestimmter Perspektiven in sozialen Bezügen. Dies können für Schüler mit einer spezifischen Körperbehinderung die Ermöglichung anspruchsvoller lehrplanorientierter Lernanforderungen, für Schüler mit sehr hohem Unterstützungsbedarf Angebote zu basalen Erfahrungen sein. Innerhalb der Didaktik werden alle Bedingungen kritisch reflektiert und konkret angesprochen sowie eine Perspektive entwickelt, die eine eigenaktive Teilnahme aller Schüler an Bildungsprozessen ermöglicht und absichert. ◄◄

Didaktische Reflexionen beinhalten häufig vor allem Fragen zur Unterrichtsmethodik und den Zielen des Unterrichts. Immer aber schwingen grundsätzliche Fragen der ethischen Grundhaltung der in diesem Rahmen tätigen Personen mit, bestehen mehr oder weniger ausformulierte individuelle oder gesellschaftliche Ansprüche. Zudem werden beide Aspekte durch zeithistorische Entwicklungen geprägt, die nicht immer bewusst waren und sind, dem Leser aber gegenwärtig die Möglichkeit eröffnen, sein eigenes Verständnis kritisch zu reflektieren. Die Didaktik der Körperbehindertenpädagogik ist in jeder Hinsicht von ethischen Grundhaltungen und gesellschaftlich-historischen Entwicklungen geprägt, wie in den folgenden Kapiteln dargestellt wird. Bevor aber die Entwicklung der didaktischen Diskussion innerhalb der Körperbehindertenpädagogik, mögliche Lern- und Entwicklungerschwerpunkte von Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung, didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts und weitere Handlungsfelder der Didaktik dargestellt werden, soll der aktuell gegebene ethische Diskurs reflektiert und wesentliche pädagogisch-didaktische Grundannahmen formuliert werden.

Die gegenwärtige Gesellschaft ist u.a. geprägt durch die leitenden Normen der Nützlichkeit, der Verwertbarkeit und der individuellen Freiheit. Sicherlich könnten noch viele weitere Normen genannt werden. Wer aber die Nachrichten verfolgt, wird feststellen, dass wirtschaftliche Globalisierung vor allem bedeutet, dort zu produzie-

ren, wo es am günstigsten erscheint oder wo die Ressourcen, gleich ob materielle Rohstoffe, körperliche oder intellektuelle Fähigkeiten zum günstigsten Preis eingekauft werden können. Staatliche Einrichtungen eröffnen die Möglichkeit, sich Bildungsgüter zu verschaffen. Wer diese Angebote nutzen kann und nutzt, hat die Chance, sich in diesen Prozess einzubringen und von einer möglichst guten Bezahlung und hohen Berufszufriedenheit zu profitieren. Bildung wird in allen Staaten inzwischen eher funktionell von ihrem Ergebnis her definiert, als Fähigkeit, sich individuell, vor allem aber optimal in Produktionsprozesse einbringen zu können. Gebildete Menschen in diesem Sinne sind selbstverantwortlich und stellen eine volkswirtschaftliche Ressource dar, auf die Firmen zurückgreifen können, ohne selber in „Ausbildung“ investieren zu müssen. Kennzeichnend für dieses Verständnis ist z. B. der gegenwärtig vielfach verwendete Begriff „Humankapital“, mit dem junge, bzw. allgemeiner, Menschen gemeint sind. Für die Wirksamkeit eines solchen Verständnisses im bildungspolitischen Bereich sprechen die Zunahme von Vergleichsarbeiten, die in der Regel zur Selektion der darin gescheiterten Schüler genutzt werden und weniger der Entwicklung eines schulischen Unterstützungssystems für Schüler mit Lernproblemen dienen.

Staatliche Ausgaben, z. B. im Bildungsbereich, stellen eine Belastung der Bürger dar, die in diesem Verständnis minimiert werden muss, da sie individuelle Konsummöglichkeiten verringert. Allerdings verlaufen die hier nur skizzierten Entwicklungen nicht gradlinig, sondern gestalten sich oftmals widersprüchlich. Individuelle Freiheit gilt sicherlich nicht nur im mitteleuropäischen Kulturkreis als positiv. Sie kann aber in einem gesellschaftlichen Rahmen, der vor allem Nützlichkeit und Verwertbarkeit belohnt, zu Situationen führen, in denen Menschen allein die Perspektive einer Übernahme von Verantwortung für andere, z. B. ein eigenes Kind oder ein Kind mit einer kleineren Beeinträchtigung, wie einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, ablehnen. Dies nicht etwa, weil sie etwas gegen Menschen mit Behinderung hätten, sondern weil es ihre individuellen Handlungs- bzw. Wahlmöglichkeiten, letztlich ihre Verfügbarkeit bzw. ihre Beteiligungsmöglichkeiten in Produktionsprozessen einschränken würde. Gegenwärtig erleben wir eine Situation, in der eugenische Gedanken der Selektion auch deshalb wieder populär werden, weil es im Sinne einer möglichst optimalen Lebensgestaltung kritisch erscheint, ein behindertes Kind zu bekommen, wenn man(n) oder frau es denn verhindern könnten. Die erwartete höhere Belastung der Frau oder des Paares reicht zur Legitimation einer Abtreibung bis kurz vor der Geburt. In diesem Rahmen ist es erklärbar, dass in vielen Ländern bereits wieder eine Mentalität zunimmt, in der Eltern sich unter Legitimationsdruck stehend erleben, wenn sie ein Kind mit einer Beeinträchtigung zu ihrer Familie zählen. Die von Singer bereits 1984 in seinem Buch „Praktische Ethik“ veröffentlichten Gedanken zum Lebensrecht von Personen gegenüber Menschen (gebunden an die Bedingungen: Bewusstheit des eigenen Seins, Vorstellungsvermögen für historische und zukünftige Entwicklungen, Schmerzempfinden oder die heute als SKIP-Argumente bezeichneten Faktoren, die eine Person ausmachen sollen, wie „Spezieszugehörigkeit, Wahrnehmung eines Lebenskontinuums, Identität und Potenzialität“) sind nicht deshalb ethisch gefährlich, weil sie ein einzelner Philosoph geäußert hat, sondern weil sie einer gesellschaftlichen Mentalität entsprechen, die z. B. Hilfebedürftigkeit, chro-

nische Erkrankung und Angewiesensein auf Pflege und Unterstützung vor allem als Belastung und gegenläufig zum bestimmenden Grundgedanken des selbstständig und scheinbar autonom handelnden Menschen als Anbieter seiner Arbeitskraft und als Konsumenten begreift. Die unterschwellige und nur selten diskutierte Verbreitung dieses Denkens stellt das Lebensrecht von Menschen mit Beeinträchtigung zwar nicht grundsätzlich und offensichtlich in Frage, erzeugt aber eine Stimmung, in der chronische Erkrankung und Beeinträchtigung, vor allem Leid und Erschwernis nicht nur des einzelnen Menschen, sondern auch seiner Angehörigen oder der Eltern als tendenziell unnötig und vermeidbar begriffen werden.

Die Hilfe und Unterstützung für Menschen mit einer Beeinträchtigung ist in der Bundesrepublik Deutschland nicht erst seit 1993 im Grundgesetz festgeschrieben. Es besteht ein differenziertes System sonderpädagogischer und weiterer Unterstützungsleistungen. Diese Angebote stellen sich gegenwärtig als immer noch vor allem spezialisierte Möglichkeiten oder Leistungen dar, die, anders als in vielen europäischen Ländern, nur wenigen Schülern ein inklusives Bildungsangebot eröffnen oder Unterstützungsleistungen in die Verantwortung des behinderten Menschen selber geben. Die gegenwärtigen Entwicklungen in diesen Bereichen sind vergleichsweise schwer einzuschätzen. Einerseits eröffnet z.B. das Persönliche Budget eine Abkehr von einer traditionell eher fremdbestimmten Fürsorgeleistung, gleichzeitig aber sollen Kosten der Unterstützung und Pflege, auch älterer Menschen mit und ohne Beeinträchtigung, dauerhaft gesenkt werden.

Unsere gegenwärtige Gesellschaft ist also durch zum Teil gegenläufige Tendenzen geprägt. Einerseits bekennt sie sich zur Unterstützung von Menschen, die in Not geraten sind, andererseits müssen die öffentlichen Ausgaben für das Gesundheitswesen, Pflege oder Bildung begrenzt und minimiert bzw. dem Individuum zugemutet werden, um die Lohnkosten zu senken und damit die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit zu erhalten. Dies wird letztlich zu einer Aufgabe der einzelnen Person, die sich fit, gebildet und konkurrenzfähig erhalten muss. MacIntyre (2001) warnt vor einer solch einseitigen Sichtweise, die nur den letztgenannten Aspekt sieht, und verweist auf die Gefahr einer letztlich inhumanen Gesellschaft, wenn diese nicht gleichzeitig eine Ethik der Achtsamkeit im Umgang mit der menschlichen Abhängigkeit entwickelt. Abhängigkeit als zutiefst jeden Menschen betreffende Erfahrung sieht er in allen Lebensphasen gegeben und nicht wegzurationalisieren: sowohl in der Kindheit und Jugend, in der Situation der zeitlich begrenzten Krankheit im Erwachsenenalter, in der Situation des alten Menschen oder in der des zeitlebens auf Unterstützung angewiesenen Menschen mit einer Beeinträchtigung oder einer chronischen Erkrankung. Da jeder Mensch in solchermaßen beschriebene Abhängigkeiten gerät, ja geraten muss, um überhaupt ein soziales Wesen werden zu können, sollte jede Gesellschaft dies in ihrer Gesetzgebung und in ihren Institutionen berücksichtigen. Institutionalisierte, abhängig machende Strukturen akzeptiert er dagegen nicht. Diese Ethik widerspricht nicht dem Streben der Menschen, ihre Fähigkeiten zu entfalten, in vielerlei Hinsicht nach Glück zu streben, sie warnt aber vor den inhumanen Konsequenzen gesellschaftlicher Strukturen, die die Achtung vor der anthropologisch gegebenen Abhängigkeit eines jeden Menschen verlieren und nicht mit bedenken.

Ausgehend von diesem ethischen Grundverständnis sollte jeder Mensch ein Leben führen können, das subjektiv als möglichst gut erlebt werden kann. Die Idee eines möglichst „normalen“ Lebens, wie es das in den 70er und 80er Jahren postulierte „Normalisierungsprinzip“ anstrebte, wird aktuell innerhalb der sonderpädagogischen Diskussion, vor allem wegen der mitschwingenden „Normierung“, weniger verfolgt. In der skandinavischen und der deutschen Diskussion wurde aber immer betont, dass sich das Normalisierungskonzept vor allem auf die Institutionen der Sonderpädagogik bezieht (Veränderung hin zu einer am Subjekt orientierten Struktur, also Wahlmöglichkeiten in möglichst vielen, letztlich allen Bereichen [vgl. Gröschke 2000]) und nicht auf die Normalisierung des Menschen mit einer Behinderung (z. B. durch operative Gesichtsveränderungen bei Menschen mit Down-Syndrom). Auf die Institutionen bezogen, auf Schulen oder Wohnheime für Körperbehinderte, hat das Normalisierungskonzept gegenwärtig noch seine Berechtigung, denn es ermöglicht die kritische Diskussion aktueller Konzepte, wenn akzeptiert wird, dass Normalität heute gerade in der Wahlfreiheit und der Möglichkeit zur Entwicklung individueller Lebensperspektiven besteht (vgl. Beck 1996).

Für die Diskussion der Frage, was ein gutes Leben sein könnte, ist die Einbeziehung der Gedanken von Nussbaum (1999, 190ff und 2006) hilfreich, die als Philosophin und Mutter einer Tochter mit Behinderung aus feministischer Sicht untersuchte, was ein gutes Leben ausmacht. Aus der Beschäftigung mit der Lebenssituation von Frauen in Südamerika, Afrika, Asien, Europa und Nordamerika entwickelte sie eine so genannte vage Theorie des „guten Lebens“. Diese Anforderungen müssen nicht von den einzelnen Mitgliedern einer Gesellschaft erbracht werden, sondern sollen bei der Beurteilung der Qualität der Lebensbedingungen helfen. Ein gutes Leben ist ihrer Vorstellung gemäß ein Leben, in dem Menschen die Möglichkeit haben

- ein ganzes Leben lebenswert zu leben,
- angemessene Ernährung und Unterkunft zu besitzen,
- sexuelle Befriedigung zu erfahren,
- sich frei bewegen zu können,
- unnötigen Schmerz zu vermeiden und Freude zu erleben,
- alle Sinne zu benutzen, Vorstellungen zu entwickeln, zu denken und sich ein Urteil zu bilden,
- sich zu binden, zu lieben, zu sehnen, zu trauern und hierüber reflektieren zu können,
- ein eigenes Bild vom Gutem zu entwickeln und eine eigene Lebensplanung vorzunehmen,
- familiäre und soziale Beziehungen zu leben und Verbundenheit mit diesen, aber auch der Natur zu erfahren,
- zu lachen und zu spielen,
- ein eigenes Leben gestalten zu können, in einem frei gewählten Kontext und in einer selbst gewählten Umgebung, materielles Eigentum zu erwerben und sich an Prozessen politischer Partizipation zu beteiligen.

Diese aus feministischer Perspektive entwickelten Vorstellungen können sicherlich noch erweitert und konkretisiert werden, wie dies z. B. im UN-Übereinkommen über

die Rechte von Menschen mit Behinderungen erfolgt ist. Vor allem aber sind die von Nussbaum entwickelten Vorstellungen übertragbar auf das Leben aller Menschen weltweit. Aus ihnen können juristische Konsequenzen gezogen werden, wie dies in immer noch allgemeiner Form die UN-Konvention vornimmt, es können aber auch grundsätzliche Aspekte abgeleitet werden, aus denen sich ein auf Achtung basierendes Zusammenleben aller Menschen ableiten lässt. Selbsthilfverbände körperbehinderter Menschen verweisen insbesondere darauf und verlangen die Ablösung fürsorglicher Leitgedanken durch ein auf Achtung fundiertes Selbstverständnis. Sie verlangen eine Achtung, die sich in gleichberechtigten Strukturen und Interaktionen ausdrückt und Menschen mit Behinderung ein weitestgehend selbstständiges Leben ohne institutionelle Abhängigkeiten ermöglicht; ein Leben, welches nicht auf individuelle Fürsorge oder Mitleid angewiesen ist.

Gerade weil diese Forderungen berechtigt sind, müssen innerhalb einer Didaktik der Körperbehindertenpädagogik die Begriffe ‚Fürsorge‘ und ‚Mitleid‘ kritisch reflektiert werden. Fürsorge im Sinne einer advokatorischen Ethik, also einer Ethik der Stellvertretung für Menschen, die sich, aus welchen Gründen auch immer, nicht oder noch nicht vertreten können, ist historisch belastet (wie im historischen Kapitel noch auszuführen sein wird) und dennoch im pädagogischen Kontext nicht wegzudenken. Gleiches gilt für den Begriff des ‚Mitleids‘, der hier nicht vertieft diskutiert werden kann. Der Mensch als physiologische Frühgeburt, als Kind, benötigt Eltern oder erwachsene Mitglieder der Gesellschaft, die an seiner Statt Entscheidungen treffen, ihm aber gleichzeitig Wege eröffnen, zunehmend selbstständiger zu handeln. Dies gilt in allen pädagogischen Situationen, nicht nur innerhalb der Körperbehindertenpädagogik. Fürsorge ist, trotz einer auch belasteten Tradition, im gesellschaftlichen Rahmen eine wichtige Leitidee, die immer dann ihre Berechtigung hat, wenn Menschen nicht aus eigener Kraft und mit eigener Fähigkeit weit reichende Entscheidungen überblicken können (dies führt zur Betreuung, nicht zur Entmündigung) oder wenn diese in besonders hohem Maß Unterstützung und Begleitung benötigen, um ein so selbstständiges Leben wie möglich zu führen. Fürsorge auf staatlicher Ebene kann in der Bereitschaft bestehen, finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die eigene Entscheidungen und Wahlmöglichkeiten eröffnen, wie dies z.B. beim Persönlichen Budget der Fall ist. Im Sinne des Verständnisses von MacIntyre darf Fürsorge allerdings nicht mit der Perspektive von Beschränkung und struktureller Abhängigkeit verbunden sein, sondern stellt idealerweise eine Übergangssituation dar, die allerdings für manche Menschen ein Leben lang gegeben sein kann.

Fürsorge in diesem Sinne führt in didaktischer Perspektive zu einer Haltung, die auf die Ermöglichung von Teilhabe und Teilnehmenkönnen zielt. In diesem Sinne kann sie ein Bestandteil von Bildung sein, deren Ermöglichung ein Grundanliegen didaktischer Überlegungen innerhalb der Körperbehindertenpädagogik darstellt. Ohne den Ausführungen in Kapitel 4 vorzugreifen, soll hier festgehalten werden, dass im Bildungsverständnis immer ethische Grundhaltungen mitschwingen. Das Bildungsverständnis der Körperbehindertenpädagogik, im Humboldt’schen Sinne als Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt verstanden, welches angeregt, begleitet, aber in keinem Fall stellvertretend abgenommen oder geplant werden

kann, unterscheidet sich in keiner Weise von dem Verständnis der allgemeinen Pädagogik und Didaktik. Es erweitert dieses aber um die Dimensionen der Körperlichkeit und sozialen Interaktion. Ein so umfassendes Verständnis des Bildungsbegriffs polarisiert nicht zwischen frühem körperlich-leiblichen und damit sozialem Dialog, zu dem jeder Mensch fähig ist, und späterem mentalen Auseinandersetzen mit und Durchdringen der Welt, sondern begreift, dass Zuwendung zur Welt zu Beginn des Lebens (bereits im Mutterleib) nur durch soziale und körperliche Interaktion, Zuwendung, Fürsorge und Anregung stattfinden kann und auf diesem gesicherten Fundament eine selbstständige, auch mentale Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht. Wenn grundlegende Sicherheiten nicht gegeben sind, fehlt die Kraft, sich eigenaktiv der Welt zuzuwenden, ihre Herausforderungen, Verlockungen und Gefahren aktiv anzunehmen und ein eigenes Bild der Welt zu entwickeln. Ein solches Bildungsverständnis macht deutlich, dass Erziehung und Unterricht, Therapie und Pflege, Kooperation und Beratung sowie die Berücksichtigung struktureller Elemente nur unterschiedliche Dimensionen didaktischer Handlungsformen und Reflexionsebenen sind, die jedem Schüler die Chance eröffnen wollen, eigene Vorstellungen zu entwickeln, einen Platz in dieser Welt einzunehmen und sein Leben in sozialen Bezügen selbst zu gestalten. Bildung in diesem Verständnis eröffnet Zugänge zur Welt an unterschiedlichen Bildungsorten und respektiert alle Menschen in ihren individuellen Lebenssituationen, schließt keinen aus und ist nicht reserviert für bestimmte institutionelle Strukturen oder Lebensalter. Ob allerdings Bildung als durch eine spezialisierte Körperbehindertenpädagogik vermittelter Prozess noch im Alter notwendig ist und nicht durch allgemeine, inklusive Angebote realisiert werden kann, bleibt zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen vorbehalten, die im Sinne MacIntyres hoffentlich realisieren werden, dass Menschen mit Beeinträchtigung in abhängigen bzw. zu unterstützenden Lebenssituationen selbstverständlicher Bestandteil unserer Gesellschaft und Kultur sind. Körperbehindertenpädagogen können hierzu einen Beitrag leisten, indem sie einerseits Menschen befähigen, ihre Bildungsmöglichkeiten zu nutzen und ihre Fähigkeiten zu entwickeln, andererseits indem sie in unserer Gesellschaft immer wieder darauf hinweisen, wie man dies unterstützen kann und wo, möglicherweise unbeabsichtigt, häufig aber bewusst diskriminierend Bildungs- und Teilhabechancen verwehrt werden. In diesem Sinne macht sie innerhalb eines gesellschaftlichen Diskurses auch darauf aufmerksam, dass soziale Integration und die Eröffnung von dialogischen Entwicklungs- und Bildungsangeboten Bedeutung für Menschen haben, deren Leben bereits in jüngeren Jahren zeitlich begrenzt erscheint oder deren Zugang zur Welt wir gegenwärtig noch nicht verstehen können.



2 Geschichte und Gegenwart schulischer Bildungsangebote

►► Pädagogische Angebote für körperbehinderte Menschen finden sich vereinzelt schon im Mittelalter. Ein erstes unterrichtliches, insgesamt aber eher berufliches Bildungsangebot für junge Menschen aus nicht begüterten Verhältnissen entstand in München ab 1832. Zwischen 1886 und den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden zahlreiche Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung in Deutschland gegründet. Träger dieser Einrichtungen waren kirchliche Verbände bzw. private Vereine. Schüler mit einer mehrfachen oder sehr schweren Beeinträchtigung waren zumeist vom Schulbesuch ausgeschlossen. Der Unterricht körperbehinderter Schüler sollte deren berufliche Tätigkeit ermöglichen. Eine didaktische Theoriebildung erfolgte erstmalig in den zwanziger Jahren. Die von Würtz entwickelte Didaktik ist durch die Konstruktion einer spezifischen „Krüppelseele“ belastet, auch wenn sich zahlreiche modern anmutende Vorschläge zur Umsetzung handlungsorientierter Unterrichtsformen oder zur Kooperation von Pädagogik und Orthopädie finden. Integrative Schulformen wurden nicht erprobt. Die vielfach mit der Nützlichkeit der Schüler begründeten Schulangebote konnten in der Zeit des Nationalsozialismus oftmals aufrecht erhalten werden. Sie führten allerdings auch zu einer deutlichen Abgrenzung gegenüber mehrfachbehinderten Menschen, sogenannten „Siechen“, deren Lebensrecht nicht akzeptiert wurde.

Nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik orientierte sich die Körperbehindertenpädagogik weiterhin an den Traditionen der Vorkriegsgeschichte. Häufig wurden in Schulen für Körperbehinderte keine lern- und geistigbehinderten oder Rollstuhl fahrenden, begabten Schüler aufgenommen. Vor allem auf Initiative von Elterngruppen kam es in der Bundesrepublik zur Gründung zahlreicher Tagesschulen für Schüler mit einer Körperbehinderung in den sechziger und siebziger Jahren, die schließlich ein flächendeckendes Angebot ermöglichten. Innerhalb der DDR erfolgten Neugründungen vor allem ab Ende der siebziger Jahre. Erst in den achtziger Jahren wurde es in der Bundesrepublik selbstverständlich, auch Schüler mit schwersten Behinderungen aufzunehmen. Schulen innerhalb der DDR nahmen keine Schüler mit geistiger oder schwerster Beeinträchtigung auf, Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung nur in Ausnahmefällen.

Die Ausdifferenzierung der didaktischen Theorie erfolgte systematisch seit Ende der sechziger Jahre und wurde durch den Ausbau mehrerer Professuren begünstigt. In der DDR gab es bereits Anfang der fünfziger Jahre eine Professur für Körperbehindertenpädagogik, der allerdings keine weiteren Lehrstuhlgründungen folgten.

Seit Mitte der sechziger Jahre gibt es in der Bundesrepublik intensivere Diskussionen über Möglichkeiten integrativer Beschulung körper- und mehrfachbehinderter Schüler. Körperbehinderte Schüler, ohne eine weitere Beeinträchtigung, werden häufig ohne sonderpädagogische Begleitung integriert unterrichtet. Bis in die Gegenwart hinein besucht der weitaus größte Teil mehrfachbehinderter Schüler spezialisierte Schulen. Der Wunsch zahlreicher Eltern und die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen, gestützt durch internationale Erklärungen, werden in den nächsten Jahren sicherlich zu einer Zunahme des integrativen bzw. inklusiven Schulunterrichts führen, auch wenn die allgemeinen Schulen gleichzeitig einem zunehmend höheren Anforderungs- und Selektionsdruck unterliegen. ◀◀

In diesem Kapitel werden die Entwicklung der institutionellen Strukturen der Körperbehindertenpädagogik bis in die Gegenwart sowie einige der damit verbundenen didaktischen Implikationen dargestellt. Die Entwicklung der didaktischen Theorie-

bildung innerhalb der Körperbehindertenpädagogik folgt differenziert im vierten Kapitel.

2.1 Entwicklungen bis zum Ende der dreißiger Jahre

Wie Bergeest (³2006, 47), Leyendecker (²2006, 15), vor allem aber Stadler & Wilken (2004) darstellen, lassen sich bereits in der frühen Geschichte bis ins Mittelalter hinein Belege dafür finden, dass Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung nicht nur, wenn auch vor allem, Ablehnung erfuhren, sondern vereinzelt ebenso Zuwendung erlebt haben müssen, und damit Gelegenheit erhielten, ihre Fähigkeiten entwickeln, ausbilden und einbringen zu können. Beispielhaft seien hier nur der Uhrmachermeister Stephan Farffler (1633–1689) (Bergeest 2000, 67) oder der Schreiber Thomas Schweicker (1540–1602) (Stadler 2001 c, 38) genannt. Allgemein zugängliche Lernmöglichkeiten junger Menschen mit Körperbehinderung wurden allerdings erst drei Jahrhunderte später entwickelt.

Die Ursprünge der institutionellen Körperbehindertenpädagogik werden in vier Entwicklungslinien gesehen (Weiß 1999, 97). Einer dieser Stränge führt zu dem von Vénéel in der Schweiz bereits 1780 gegründeten „Institut für Jugendliche Verwachsene“, in dem der Arzt Jean-André Vénéel bereits zu diesem Zeitpunkt eine Verbindung von Orthopädie und Pädagogik für diejenigen Kinder praktizierte, deren Alter eine gewisse Erziehung notwendig erscheinen ließ (Stadler 2004 a, 25). Zu bedenken ist hierbei, dass ein Klinikaufenthalt zum damaligen Zeitpunkt vermutlich nur für Kinder begüterter Familien bezahlbar war (Bergeest 2000, 64) und viele Kinder, die insbesondere zu Beginn der Industrialisierung durch schwere körperliche Arbeit orthopädische Leiden erworben hatten, nicht behandelt wurden und vermutlich kaum die allgemeine Volksschule besuchen konnten.

Eine zweite Entwicklungslinie führt zu den frühen Industrie- und Arbeitsschulen, zu denen die von Edler von Kurz im Jahre 1832 gegründete Industrieschule für krüppelhafte Kinder (die heutige Bayerische Landesschule für Körperbehinderte, München) gezählt werden kann. Ziel dieser Einrichtung war die feinmotorische Übung der Knaben und Mädchen und die Vermittlung beruflicher und allgemein bildender Kenntnisse, die ihnen einen Platz in der Gesellschaft sichern sollten. Durch die eigenständige Produktion von wasserdichten Papiergegenständen, die Erhebung eines Schulgeldes sowie staatliche Zuschüsse sollte sich die Einrichtung finanzieren. Aufgenommen wurden Kinder und Jugendliche im 13. und 14. Lebensjahr (Stadler 2004 a, 54f.), wenn sie brauchbare Arme und Hände hatten, ein gutes Auffassungsvermögen und eine reine Haut aufwiesen. An eine Zusammenarbeit mit einer orthopädischen Klinik war durch von Kurz nicht gedacht. Im Anstaltsprogramm von 1838 (Stadler 2004 a, 77) entwickelt von Kurz eine erste didaktische Konzeption:

„Aller Unterricht soll von Anschauungen ausgehen, dem sich selbst überlassenen Menschen erscheint die Natur als ein unermeßliches Chaos verwirrter Anschauungen, und die Entwicklung

der letzteren zur Deutlichkeit kann in ihm nur äußerst langsam von Statten gehen. Die Kunst des Unterrichts soll dem Schüler den ganzen Umfang der Anschauungen nach und nach geordnet vor Augen legen, und durch den Gang der Entwicklung des menschlichen Geistes von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen beschleunigen. Dieß letztere ist der Zweck alles Unterrichts, seine Regel ist systematischer Stufengang. Nur durch genaue Befolgung des letzteren kann der menschliche Geist zweckmäßig gebildet werden.“

Mit Bergeest (2000, 64) kann vermutet werden, dass sich diese didaktischen Überlegungen eng an das pädagogische Verständnis von Herbart anlehnten, welches eine eher rationalistisch durchgeplante Schuldidaktik vorsah. Die Einrichtung des Edlen von Kurz nimmt als erste berufliche Bildungseinrichtung speziell für junge Menschen mit Körperbehinderung in Deutschland eine besondere Stellung ein (Stadler 2004a, 59) und erst mehr als fünfzig Jahre später wurde eine weitere für die Körperbehindertenpädagogik bedeutende Einrichtung gegründet.

Das 1886 bei Potsdam durch Pastor Hoppe gegründete Oberlinhaus kann als erste Komplexeinrichtung für körperbehinderte Menschen gelten, in der orthopädische, pädagogische und beruflich-rehabilitative Angebote für schwerer beeinträchtigte Menschen angeboten wurden. Das Oberlinhaus verkörpert eine dritte historische Entwicklungslinie und hat zahlreiche weitere Einrichtungen geprägt. Über die benannten Aufgabenbereiche hinaus verstand sich das Oberlinhaus auch als Einrichtung, die die Möglichkeit eines würdevollen Lebens für sog. „Sieche“, also pflegebedürftige Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung, und die Arbeit in einer Werkstatt dauerhaft ermöglichte (Wilken 2004a, 99). Wilken weist daraufhin, dass bereits zur Gründung der Einrichtung didaktische Vorstellungen entwickelt wurden, die nicht bloße Erwerbsfähigkeit anstrebten. Vielmehr sollte durch die Vermittlung der Kulturtechniken, insbesondere des Lesens und Schreibens, die Möglichkeit der Teilhabe an der Kultur und der Gestaltung eines abwechslungsreichen Lebens eröffnet werden (Wilken 2004a, 105). Der Unterricht umfasste u. a. die Fächer Religionslehre, deutsche Sprache, Rechnen, Geografie, Geschichte, Naturkunde, Gesang und Turnen. Zahlreiche technische Unterrichtsfächer sollten Knaben und Mädchen bereits zum Ende der Schulzeit in die Lage versetzen, mit nicht behinderten Lehrlingen zu konkurrieren (Wilken 2004a, 107). Aufgrund der Refinanzierung durch die staatlichen Stellen auch im Oberlinhaus und anderen diakonischen Einrichtungen fand eine Konzentration auf bildungsfähige körperbehinderte Schüler statt, obwohl zahlreiche Schulen sog. Hilfsklassen für Schwachbegabte führten (Wilken 2004a, 112). Zu den weiteren didaktisch-methodisch wirksamen Leitgedanken finden sich keine Aussagen. Ein besonderes Problem aus heutiger und historischer Sicht stellt die als zwingend notwendig betrachtete Verbindung von Bildungsangebot und Heimunterbringung dar, auf die Weiß (1999) und Wilken (2004a) hinweisen und die umfassend erst in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts überwunden wurde.

Eine vierte Entwicklungslinie findet sich in den Idiotenanstalten, in denen Menschen mit einer starken Lern- oder geistigen Behinderung, mit psychischer und psychotischer Erkrankung, Epilepsie und weiteren Erkrankungen kaserniert und beaufsichtigt wurden. Historische Darstellungen zur Körperbehindertenpädagogik