Andreas Fröhlich
Norbert Heinen
Wolfgang Lamers
(Hrsg.)

Schwere Behinderung in Praxis und Theorie- ein Blick zurück nach vorn

Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik

verlag selbstbestimmtes leben

Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Wolfgang Lamers (Hrsg.)

Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik

Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn

verlag selbstbestimmtes leben

Die Deutsche Bibliothek - CIP Einheitsaufnahme

Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik :
Schwere Behinderung in Praxis und Theorie ;
ein Blick zurück nach vorn / Andreas Fröhlich ... (Hrsg.). -
Düsseldorf : Verl. Selbstbestimmtes Leben, 2001
ISBN 3-910095-50-X

0101 deutsche buecherei

Impressum

Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik
Schwere Behinderung in Praxis und Theorie
– ein Blick zurück nach vorn

Herausgeber: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Wolfgang Lamers
Titelentwurf: Cornelia Pasch, Krefeld
Satz: gata-Verlag, Eitorf
Druck und Herstellung: reha gmbh, Saarbrücken

Der verlag selbstbestimmtes leben ist Eigenverlag des
Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V.,
Brehmstraße 5-7, 40239 Düsseldorf,
Tel. 02 11/ 64 00 4-0, Fax: 02 11/64 00 4-20
e-mail: info@bvkm.de
www.bvkm.de

Alle Rechte vorbehalten

DM 34,80 € 17,40

Norbert Heinen / Wolfgang Lamers

Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft

– Walther Dreher gewidmet –

Unterwegs
Ich möchte Sie zu einer Wanderung einladen.
Vielleicht wird es anstrengend. Ich hoffe aber, daß interessante Einsichten und Ausblicke uns belohnen.
Vor uns liegt eine Landschaft von Therapie und Förderung ...
Wir können ganz unterschiedliche Wege einschlagen – je nach vorliegenden Bedürfnissen. Es gibt anstrengende Strecken, Hochleistungsstrecken, erholsam-entspannende Wege. Für alle Aktivitätsgrade gibt es Möglichkeiten. Unterschiedliche Erlebnisse und Erfolge sind uns zugesagt. Manche Wegstrecken sind lang. Wanderführer bieten sich an, möchten uns von unserer eigenen Verantwortung entlasten.
Manche Strecken liegen klar vor uns. Andere sind verwirrend. Vielleicht verlieren wir die Orientierung.
Wie sollen wir uns an unübersichtlichen Kreuzungen entscheiden?
Müssen wir vielleicht ein Stück zurückgehen und eine andere Richtung einschlagen?
Muß man alle Wege gehen, die es in einer Landschaft gibt?
Sind die anstrengendsten die besten?
Gibt es den richtigen Weg?
Wenn wir die Landschaft anschauen, können wir mit Befriedigung feststellen: es gibt viele Möglichkeiten.
Es gibt mit unterschiedlichen Möglichkeiten gute Erfahrungen. Unser Wissen hat sich vergrößert ...
Das mag uns bewegen, unseren Wanderweg genauer anzuschauen.
(HAUPT 1998, 95 f.)

Wir haben die Einladung von Frau Haupt zur Wanderung durch die ‚Therapie- und Förderlandschaft' angenommen und besondere ‚Sehenswürdigkeiten' in dieser Landschaft entdeckt, die uns in den folgenden Beiträgen von ihren ‚Architekten' oder besonderen ‚Werkkennern' vorgestellt und erschlossen werden. Die sich anschließende Wanderung über einen Panoramaweg skizziert *unseren* Blick auf einzelne Landschaftsstriche und lässt die Wege zu und zwischen ausgewählten Sehenswürdigkeiten und unsere Entscheidungen an bestimmten Weggabelungen erkennbar werden.

1 Geschichtliche Koordinaten in dieser Landschaft

Die geschichtlichen Wurzeln und die Entwicklung der pädagogischen Hinwendung zu Menschen mit schweren Behinderungen lassen sich für die Zeit bis 1933 nur sehr lückenhaft nachzeichnen, da sowohl aufgrund des historisch fragmentarischen Wissens als auch bedingt durch die unklare und uneinheitliche Beschreibung des Personenkreises viele Aussagen nur als Vermutungen gewertet werden können (vgl. unter anderem MERKENS 1988; MÜHL 1991; SCHRÖDER 1983).

Als gesichert kann allerdings gelten, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durchweg nicht in die im 19. Jahrhundert beginnenden Versuche zum Nachweis der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung einbezogen waren. Sie verblieben überwiegend in Anstalten, in denen ihnen allenfalls Pflege, Versorgung und Bewahrung zukam, das heißt pädagogische Förderung blieb ihnen weitgehend vorenthalten (vgl. MÜHL 1991, 127).

Drei Gründe lassen sich anführen, die für die Ausgrenzung schwerstbehinderter Menschen maßgebend waren:

1. Schwerstbehinderte Menschen blieben von dem durch die Aufklärung verbreiteten Bildungsoptimismus ausgeschlossen, da man ihnen, indem man sich unter anderem auf PINELs Behauptung des Mangels an seelischem Vermögen (1801, 177 ff.) berief, nicht zutraute, einen Nachweis von Bildbarkeit zu erbringen. Ähnliche Gedanken äußerte auch STÖTZNER 1863 in seiner Schrift über ‚*Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben*', in der er empfahl, schwerstbehinderte Kinder wegen ihrer Bildungsunfähigkeit vom Schulbesuch auszuschließen und sie in den Anstalten zu lassen (vgl. STINKES 1998, 252).
2. Unter dem Einfluss sozialdarwinistischen Gedankenguts entzündete sich die Frage nach dem persönlichen und sozialen Lebenswert vor allem an schwerstbehinderten Personen (vgl. MERKENS 1988, 55).
3. Fehlende pädagogische Konzepte lösten einen Bildungspessimismus hinsichtlich der Bemühungen um die Erziehung, Förderung und

Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung aus (vgl. STINKES 1998, 252). Hier deutet sich bereits der circulus vitiosus an, der sich später in der Diskussion um Bildungsrecht und Lebensrecht wiederfindet.

In der nationalsozialistischen Zeit waren Menschen mit schwerer Behinderung von Beginn an in ihrer Existenz gefährdet. Am 14. Juli 1933 wurde das ‚*Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses*' verabschiedet, das am 1. Januar 1934 in Kraft trat, „*in dessen Gefolge Träger erblicher Krankheiten und unter ihnen vor allem auch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zwangssterilisiert wurden*". (MÜHL 1991, 131) 1938 folgte das Reichsschulpflichtgesetz, dessen Paragraph 11 die endgültige Aberkennung des Rechtes auf Bildung für die noch in Schulen verbliebenen schwerstbehinderten Kinder und Jugendlichen festschrieb. Durch die damit vollzogene Verknüpfung von ‚Bildungsunfähigkeit' und ‚Lebensunwertigkeit' wurde das Recht auf Leben der betroffenen Personen in Frage gestellt.

> *Ein Erlaß vom 18.08.1939 verpflichtete Hebammen, Geburtshelfer und Leiter von Entbindungsanstalten, alle ‚idiotischen und mißgebildeten Neugeborenen' beim zuständigen Gesundheitsamt zu melden. Nach einer ‚Begutachtung' wurden sie zur ‚Vernichtung freigegeben'. Am Ende dieser ‚Kinder-Aktion' (1941) wurden auch ältere Kinder und Jugendliche erfaßt. Von 1939 bis 1941 lief die Aktion ‚T 4' gegen erwachsene Geisteskranke, unter denen sich auch Menschen mit geistiger Behinderung befunden haben; die Zahl der Getöteten wird auf 80000 bis 100000 geschätzt. Von 1941 bis 1943 lief die ‚Sonderbehandlung 14f13', die zur ‚Ausmerzung' kranker, auch geisteskranker Häftlinge, schwachsinniger, verkrüppelter und anderer als ‚lebensunwert' Gekennzeichneter in den Konzentrationslagern führte. Die Zahl der Opfer wurde auf 20000 geschätzt.* (MÜHL 2000, 24)

Nach dem Ende des Krieges änderte sich für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche sozial- und bildungspolitisch zunächst wenig. Der über 1945 hinaus gültige §11 des Reichsschulpflichtgesetzes bestimmte weitgehend die Lebenssituation schwerstbehinderter Menschen, so dass für sie aufgrund ihres Ausschlusses vom Schulbesuch nur die Familie, ein Heim oder eine Anstalt als Lebensraum zur Verfügung stand.

> *Die zahlreichen Anstalten, zumeist in kirchlicher Trägerschaft, hatten nach dem Krieg einen schweren Stand. Die materiellen und geistigen Verwüstungen hatten Spuren hinterlassen, die nicht so rasch überwunden werden konnten. Die Finanzierung war im wesentlichen auf ‚Mildtätigkeit' angewiesen. Der empfindliche Mangel an pädagogischem Fachpersonal erlaubte im allgemeinen nur Pflegedienste, freilich unter Einbeziehung pädagogischer Elemente.* (SPECK 1997, 29)

Diese Situation änderte sich erst Ende der 50er Jahre unter anderem durch die Gründung der ‚*LEBENSHILFE FÜR DAS GEISTIG BEHINDERTE KIND E.V.*' in Marburg,

> *obgleich bereits 1948 von den Vereinten Nationen die ‚Universal Declaration of Human Rights' verabschiedet worden war, die die Gleichheit der Menschen (Artikel 1 und 2) und das Recht auf Bildung (Artikel 26/1 und 2) betont, und trotz Artikel 1 des 1949 in Kraft getretenen Grundgesetzes der Bundesrepublik, der die Würde des Menschen postuliert.* (FORNEFELD 2000, 41)

Erst durch die Kritik und die Forderungen betroffener Eltern konnten Verantwortliche in Staat und Gesellschaft gewonnen und überzeugt werden, ein umfassendes System für Menschen mit geistiger Behinderung zu schaffen, das sowohl alle Altersstufen als auch alle Lebensbereiche umfasste. Bereits Ende der 50er Jahre kam es zur Gründung von einzelnen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen sowie in der Folgezeit zur Errichtung von Frühförderstellen, Werkstätten, Wohneinrichtungen, Freizeitangeboten etc. Bei allen Bemühungen wurden die Bedürfnisse von Menschen mit schweren Behinderungen meistens erst nach Etablierung der jeweiligen Regelung oder Einrichtung berücksichtigt, so dass die Ansprüche dieses Personenkreises erst mit zeitlicher Verspätung realisiert werden konnten.

Frühförderung

Erst seit Beginn der siebziger Jahre hat sich die Frühförderung in der Bundesrepublik – abgesehen von einigen Vorläuferinstitutionen vornehmlich für hörgeschädigte Kinder und Kinder mit Cerebralparesen – in unterschiedlichen Organisationsformen etabliert. Die Zielgruppen früher Hilfen werden im § 39 Bundessozialhilfegesetz beschrieben, in dem das Recht auf Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung oder mit ‚drohender' Behinderung formuliert ist. Wiederum war es die LEBENSHILFE, die bereits 1969 mit ihrer ‚*Empfehlung Früherziehung*' (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, A 1) den Anstoß für den Aufbau der Frühförderung gab. Positiv wurde diese angestoßene Entwicklung durch das seit Mitte 1971 geltende Früherkennungsprogramm (Vorsorgeuntersuchungen) für Säuglinge und Kleinstkinder sowie durch die 1973 vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT vorgestellte Empfehlung ‚*Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*' unterstützt und vorangetrieben. Einen Wendepunkt [...] schaffte die 8. Studientagung der BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE ‚*Frühe Hilfen – Wirksamste Hilfen*', im Mai 1974. Die Intention dieser Studientagung war, der Früh-

förderung in großer Breite zur Durchsetzung in die Praxis zu verhelfen (vgl. BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, A 1).

> *Mittlerweile dürfte die Gesamtzahl [der Einrichtungen, d.V.] in der Bundesrepublik Deutschland etwa 1000 erreicht haben: Es reicht von kleinen mobilen Diensten der Hausfrüherziehung über Frühförderstellen mit pädagogischem und therapeutischem Personal bis hin zu großen Sozialpädiatrischen Zentren.* (LEYENDECKER 2000, 13)

Kinder mit schwerer Behinderung waren von Beginn an in das System der Frühförderung einbezogen, was auch durch die einschlägigen Publikationen dieser Zeit belegt wird, in denen keine Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme in eine Frühfördereinrichtung formuliert sind. Allerdings bezieht sich nur ein verschwindend kleiner Teil der seit den siebziger Jahren erschienenen zahlreichen Literatur speziell auf die Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern. Sicherlich lassen sich viele therapeutische Maßnahmen und Teilaspekte pädagogischer Konzeptionen in der Arbeit umsetzen, inwieweit sie allerdings den besonderen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen können, lässt sich nur schwer beurteilen. Somit müssen die Ergebnisse einer kritischen Literaturübersicht von DUNST 1989 sowie die Aussagen von THURMAIR 1991 – wie LEYENDECKER resümierend feststellt – nachdenklich stimmen, die aufzeigen, „*dass der Erfolg von Frühförderung bei schweren organischen Schädigungen, niedrigem Entwicklungsniveau und spätem Förderbeginn äußerst begrenzt ist.*" (2000, 17) FORNEFELD weist darauf hin, dass auch die Konzepte der Elternarbeit in der Frühförderung nicht den besonderen Erfordernissen der Eltern schwerstbehinderter Kinder zu entsprechen scheinen (vgl. 2000, 96), so dass diese sich mit ihren Fragen und Problemen oft allein gelassen fühlen.

Kindergarten

In seinen ersten ‚*Empfehlungen zur Organisation und Erziehungsarbeit von Sonderkindergärten für geistig Behinderte*' von 1968 stellte der PÄDAGOGISCHE AUSSCHUSS DER BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE zunächst Kriterien auf, die als Voraussetzung für den Besuch des Kindergartens von allen Kindern zu erfüllen waren. Die Feststellungen wurden zwar dadurch relativiert, dass schwerstbehinderten Kindern grundsätzlich die Förderung in Sondergruppen ermöglicht werden sollte (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, B 1), allerdings ist damit zu rechnen, dass sie durchaus einschränkenden Einfluss hatten. Erst in der Revision des Textes von 1979 wurde durch die Formulierung: „*Zur Aufnahme in die Einrichtung gibt es keine Mindestvoraussetzungen*" (BUNDESVEREINIGUNG LEBENS-

HILFE 1983, B 2) diese Restriktion beseitigt, so dass seit dieser Zeit allen Kindern der Besuch einer vorschulischen Einrichtung möglich ist.

Schule

Die Schwierigkeiten bei der Etablierung der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung waren zum einen in den damaligen Versuchen, die Hilfsschule wieder als Leistungsschule zu konzipieren, und zum anderen in einer einseitig geführten Diskussion und nicht durchgeführten Revision des Bildungsbegriffs begründet, was insbesondere durch die Gültigkeit des Reichsschulpflichtgesetzes über 1945 hinaus deutlich wurde. Somit war es nicht verwunderlich, dass noch 1960 im ‚*Gutachten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur Ordnung des Sonderschulwesens*' unter der Überschrift „*Heilpädagogische Lebenskreise für pflegebedürftige Kinder*" formuliert wurde:

> *Diejenigen Kinder, deren Erziehbarkeit und Bildbarkeit so gering sind, daß sie weder in Schulen noch in Heilpädagogischen Kindergärten gefördert werden können, haben ein Anrecht darauf, als Menschen beachtet und gefördert zu werden – Der Staat darf sich der Verpflichtung nicht entziehen, auch diesen Kindern gerecht zu werden [...] Diese Lebenskreise sind stationär in Heimen oder [...] als Tagesheimstätten einzurichten. Wieweit die Jugendfürsorge oder die Schulbehörde oder beide gemeinsam solche Einrichtungen schaffen und beaufsichtigen, hängt von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten und dem jeweiligen Charakter dieser Einrichtung ab.* (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 39)

In demselben Dokument wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch die Schule für Körperbehinderte nicht für diesen Personenkreis offensteht, sondern dass „*Kinder und Jugendliche, deren Behinderung hirnorganisch bedingt ist, [...] aus psychologischen, pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Gründen einer entsprechenden Sonderbetreuung bzw. -einrichtung [bedürfen].*" (ebd. 25)

In der Folgezeit bis 1965 wurden zwischen den Verantwortlichen in den verschiedenen Gremien des Staates und in den verschiedenen Verbänden kontroverse Diskussionen über den Status und die Konzeption der Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung im Schulalter geführt. Der zunächst sozialpädagogisch orientierte Entwurf, der hauptsächlich von Vertretern der Hilfsschule präferiert wurde, musste schließlich einem schulpädagogischen Konzept weichen, das endgültig im Sonderschulgesetz von 1965 Rechtsgültigkeit erlangte und den Weg zur Gründung der Schule für

Geistigbehinderte in der gesamten Bundesrepublik ebnete. Obwohl bereits in dieser Gründungsphase eine

> *Schulkonzeption entworfen [wurde], die zwar eigenständige Lehrinhalte vor allem als lebenspraktische Bildung empfahl, [...] sah [man] kaum Möglichkeiten, auch die schwerstbehinderten Schulpflichtigen einzubeziehen, nicht zuletzt sicherlich auch deshalb, weil man keine tragfähigen Ansätze für deren Förderung vorweisen konnte.* (MÜHL 1991, 132)

Durch die 1968 in den ‚*Empfehlungen und Materialien des Pädagogischen Ausschusses der BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE*' vorgenommene Festlegung von Mindestvoraussetzungen für den Schulbesuch (vgl. BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, C1), die von den meisten Ländern in ihre Verordnungen übernommen wurden, wollte man diesen Schwierigkeiten entgehen und war bemüht, für die abgewiesenen Kinder und Jugendlichen Ersatzmaßnahmen zu schaffen. Die sich daraus ergebenden Probleme veranlassten den PÄDAGOGISCHEN AUSSCHUSS DER BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE bereits 1973, die formulierten Einschulungsvoraussetzungen zu revidieren, indem er formulierte:

> *Im Hinblick auf eine zumindest ansatzweise vorhandene Bildbarkeit ist eine untere Grenze der Schulfähigkeit bei geistig Behinderten nicht zu ziehen. Als Einschulungsvoraussetzung ist lediglich ein körperlicher Zustand anzusehen, der eine Teilnahme an schulischen Veranstaltungen möglich erscheinen läßt [...] Für geistig schwerstbehinderte und extrem pflegebedürftige Schüler sind auf Dauer entsprechende besondere personelle, räumliche und ausstattungsmäßige Voraussetzungen erforderlich. Damit entfällt die Einrichtung besonderer Tagesbildungsstätten für geistig Schwerstbehinderte, wie sie noch 1969 in den Empfehlungen zur Erziehung Schwerstbehinderter vorgeschlagen wurden.*
> (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, C5)

Diese Stellungnahme fand durchaus Gehör, da sie eine Tendenz in der Sonderpädagogik beschreibt, „*keine ‚untere' Grenze zu markieren und alle Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung aufzunehmen.*" (MÜHL 1991, 133) Wiederum war es die BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE, die 1978 mit ihrer Stellungnahme ‚*Pädagogische Förderung schwer geistig Behinderter*' (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, E 4) die Förderung und Eingliederung schwerstbehinderter Menschen aller Altersstufen in allen Einrichtungen – einschließlich der Schule – forderte und damit die Entwicklung vorantrieb. Schließlich findet sich diese Aussage auch in den ‚*Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)*': „*Grundsätzlich ist jeder Geistigbehinderte unabhängig von der Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen.*" (STÄNDIGE KONFERENZ der

KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1980, 4) Diese Grundaussage wurde von einigen Bundesländern bereits ab 1978 und in der Folgezeit bundeseinheitlich als verbindliche Leitlinie für die Entscheidungsfindung im Rahmen der Schulaufnahme anerkannt und in der Praxis angewandt. Die damit einhergehenden Notwendigkeiten zur Veränderung des Selbstverständnisses und der Konzeption der sich gerade erst etablierenden Schule für Geistigbehinderte erwiesen sich als eine enorme Herausforderung, zumal tragfähige und erprobte Organisationsmodelle sowie Erziehungs- und Bildungskonzepte kaum existierten. In der Folgezeit kam es zu einer Konsolidierungsphase, in der unterschiedliche Konzepte geschaffen und erprobt wurden.

Ab 1989 stellte sich durch das Zusammenwachsen der alten und neuen Bundesländer die Aufgabe, die unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen und Konzeptionen der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung zu harmonisieren, ohne dabei das Bildungsrecht zu gefährden. Wie eine Synopse von ELLGER-RÜTTGARDT (1995) belegt, existiert zwischenzeitlich in den meisten Bundesländern eine allgemeine Schulpflicht, die das Recht auf Schulbesuch einschließt; dennoch lassen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern erkennen, die DIE DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR DIE REHABILITATION BEHINDERTER e.V. im Jahre 1994 veranlasste, eine ‚*Resolution zur Pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen*' zu veröffentlichen, in der es unter anderem heißt:

> *Nach der Bestandsaufnahme entsprechender landesrechtlicher Bestimmungen wird mit Genugtuung zur Kenntnis genommen, daß die Mehrheit der Bundesländer auch für den Personenkreis der schwerstbehinderten Kinder und Jugendlichen die uneingeschränkte Bildungs- und Schulpflicht anerkennt. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus sowie angesichts der neu aufflammenden Diskussion um den Lebenswert behinderter Menschen registrieren wir allerdings mit Sorge, daß in einzelnen Bundesländern eine Schulpflicht für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche in Frage gestellt wird und damit die Möglichkeit besteht, ein ‚Ruhen der Schulpflicht' auszusprechen [...] Wir fordern daher nachdrücklich, daß auch für Menschen mit schwerster Behinderung das Recht auf Bildung im Rahmen der Schulpflicht anerkannt wird [...] Wir appellieren daher an alle Bundesländer, in ihren Schulgesetzen – soweit noch nicht geschehen – die Schulpflicht auch für Menschen mit schwersten Behinderungen ohne Einschränkungen zu verankern und ein Ruhen der Schulpflicht somit nicht zu ermöglichen.* (zit. nach ELLGER-RÜTTGARDT 1995, 137)

Für die zukünftigen Entwicklungen bilden die 1998 in Ergänzung zu den 1994 erschienenen ‚Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland' verabschiedeten ‚*Empfehlungen*

zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung' in den einzelnen Bundesländern die Grundlage für die Entwicklung und Gestaltung der Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Ein für die Zukunft tragfähiges Konzept, das in der nächsten Zeit in den Richtlinien und Lehrplänen der einzelnen Bundesländer grundgelegt werden muss, wird nur dann den Anforderungen der Zukunft standhalten, wenn durch Rezeption (vgl. unter anderem KLAFKI 1959 und 1985) und Weiterentwicklung des Bildungsbegriffes (vgl. unter anderem LAMERS 2000; SPECK 1998; STINKES 1999) die angesprochene Heterogenität in der Schulgesetzgebung zu einem tragfähigen und zukunftsorientierten Konsens geführt wird. Damit würde zudem das Fundament für eine überzeugende Argumentationskette gelegt (vgl. ANTOR & BLEIDICK 2000, 95-102), die schließlich gegen aktuelle Tendenzen angeführt werden könnte, die SPECK in seiner Schrift ‚Bildung – ein Grundrecht für alle' (1998) als „Aktuelle Besorgnisse zur schulischen Situation" vorträgt.

Werkstatt

Dass der Gedanke zur Einrichtung von Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung zu Beginn der 60er Jahre neuen Aufschwung bekam, ist weitgehend auf die Initiative der BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE zurückzuführen, die das Konzept der ‚*Beschützenden Werkstatt*' entwickelte und dessen Realisierung vorantrieb. Eine Beschleunigung erfuhr diese Entwicklung durch das Bundessozialhilfegesetz von 1961, das die Werkstätten mit Heimen und Anstalten gleichstellte. Bereits 1968 existierten 140 Werkstätten mit ca. 5300 Mitarbeitern. Während in dieser Anfangsphase keine Aufnahmekriterien galten, die einen Ausschluss von schwerstbehinderten Menschen vorsahen, änderte sich die Konzeption mit der 1974 durch Anwendung des Schwerbehindertengesetzes vollzogenen Umwandlung der ‚*Beschützenden Werkstatt*' in die ‚*Werkstatt für Behinderte*' dahingehend, dass nunmehr als Aufnahmekriterium das Erbringen eines ‚*Mindestmaßes an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung*' galt, womit die Gefahr verbunden war, Menschen mit schwerer Behinderung auszuschließen und die Errichtung von alternativen Einrichtungen in Form von Tagesförderstätten durchzusetzen (vgl. SAVELSBERG 1987, 12 f.). Seitdem zeigt sich in der Bundesrepublik ein uneinheitliches Bild: Während ein Teil der Werkstätten Menschen mit schwerer Behinderung aufnimmt und ihnen durch Teilhabe an Produktionsprozessen einen Dauerarbeitsplatz bietet, besuchen sie andernorts den Werkstätten zugeordnete oder sie ersetzende Tagesförderstätten, in denen sie betreut und gefördert werden, um ihnen durch diese Maßnahmen gegebenenfalls einen Wechsel in die Werkstatt für Behinderte zu ermöglichen. Diesen heterogenen institutionell-organisatorischen und rechtlichen Bedingungen entspricht auch die Vielfalt der inhaltlichen und methodischen Konzepte, die in den jeweiligen Einrichtungen richtungsweisend und praxis-

relevant sind. Trotz aller Bemühungen bleiben auch heute noch Menschen mit schwerer Behinderung vom Besuch der etablierten Institutionen ausgeschlossen, da die Entscheidung über die Aufnahme nach §§ 54 und 54a SchwbG einem Ermessensspielraum unterliegt (vgl. VATER 1996).

Wohnen

Nach 1945 lebten die meisten Menschen mit schwerer Behinderung in Vollzeiteinrichtungen wie Anstalten, Psychiatrischen Kliniken sowie Alten- und Pflegeheimen. Erst

> *in den 60er Jahren [entstanden] als Folge des in Skandinavien formulierten und praktizierten Normalisierungsprinzips und überwiegend auf Initiative von Elternvereinen zunehmend kleinere Wohneinrichtungen mit eher wohnortbezogenem Einzugsgebiet. Im Zuge der Integrationsbewegung in den 80er Jahren wurden [...] mehr und mehr gemeindeintegrierte Wohngruppen [...] eingerichtet, die dem Anspruch auf größtmögliche Normalisierung der Lebensbedingungen und auf Autonomie in der Lebensgestaltung sehr nahe kommen. Ein Personenkreis ist bei den Bemühungen um Normalisierung der Lebensbedingungen weitgehend vergessen worden: die Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Viele von ihnen leben in stationären Großeinrichtungen, mehr oder weniger isoliert vom Alltag der übrigen Bevölkerung [...] Obwohl sich in den letzten Jahren die Bemühungen verstärken, auch Menschen mit schweren Behinderungen ein ihren Bedürfnissen entsprechendes Leben außerhalb von Großeinrichtungen zu ermöglichen, ist für den überwiegenden Teil der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ein Leben ‚so normal wie möglich' noch lange nicht Realität.* (SEIFERT 1997, 1 f.)

Somit haben die Richtlinien, die von der Bundesregierung 1975 in der ‚*Psychiatrie-Enquête*' veröffentlicht wurden, noch immer nicht die Fehlplatzierung und die damit verbundene Hospitalisierung aller Menschen mit schwerer Behinderung aufheben und ihre Integration bewirken können. Inwieweit allerdings konzeptionelle Veränderungen innerhalb der Einrichtungen den Bedürfnissen der Bewohner zwischenzeitlich Rechnung tragen, lässt sich sicherlich nur individuell beurteilen.

Erwachsenenbildung

Aus der Tatsache, dass ein Erwachsener mit schwerer Behinderung in der Regel während seines ganzen Lebens vielfältiger Hilfestellungen und Begleitung bedarf, wurde und wird bisweilen heute noch bewusst oder unbewusst die Schlussfolgerung abgeleitet, es handle sich nicht um einen erwachsenen Menschen. Diese sehr einseitige und in ihren Folgen für die betroffenen Personen fatale Sichtweise gründet sowohl auf einem einseitig kognitiv geprägten und statischen Mündigkeitsbegriff als auch auf einer primär „*defektologisch-reduktionistisch*" und „*evolutiv-entwicklungspsychologisch*" (KOBI 1983a)

geprägten Vorstellung von schwerer Behinderung, die weder Voraussetzungen bietet, die Vielgestaltigkeit und Komplexität der Lebenssituation differenziert zu erfassen, noch dem Individuum gerecht wird, da wir bei Menschen mit schwerer Behinderung feststellen müssen,

> *daß zwar die kognitive Bewältigung der Selbstverwirklichung behindert sein mag, daß aber der Prozeß des Selbstwerdens, die zentralen Bedürfnisse nach Lösung von den bisher gültigen Autoritäten, vor allem den Eltern, hin zu mehr Unabhängigkeit, Selbstentscheidung und Selbsthandeln deutlich zu beobachten sind.* (SPECK 1982, 69)

Die 1981 von HAHN vorgelegte Studie ‚*Behinderung als soziale Abhängigkeit*' und der von PFEFFER 1983 vorgelegte Ansatz einer handlungstheoretisch orientierten Beschreibung geistiger Behinderung, in denen die Bedingungsfaktoren und ihr Wirkungszusammenhang beschrieben werden, bewirkten eine Hinwendung zur Situation von Erwachsenen mit schwerer Behinderung. Auf der Grundlage dieser Gedanken erweist sich die individuelle Situation des Menschen als das Resultat aus dem Bedingungsgefüge der „*individuellen Beeinträchtigung der Handlungsdispositionen*" (PFEFFER 1983, 106) und der konkreten Alltagswirklichkeit, die ihrerseits in ihrer Vielgestaltigkeit durch die Sichtweisen der jeweiligen Sozietät und deren Normen und Vorstellungen bezüglich Erwachsenseins und Erwachsenwerdens geprägt und bestimmt wird.

Inwieweit die außerschulische Bildungsarbeit mit schwerstbehinderten Menschen und deren didaktisch-methodischen Implikationen als ein Faktor der Alltagswirklichkeit positiv wirksam werden konnte, lässt sich allgemein nur schwer bestimmen. Allerdings zeigt die Sichtung einschlägiger Publikationen der letzten zwanzig Jahre, dass das Kernproblem, nämlich die Schaffung einer didaktischen andragogisch fundierten Konzeption, bis heute – sieht man von Einzelprojekten wie zum Beispiel dem Kölner Theater ‚SinnFlut' ab – einer Lösung nur bedingt näher gebracht werden konnte (GRÜTJEN & WACHE 2000).

Der kurze geschichtliche Überblick über die Entwicklung der pädagogischen Bemühungen um Menschen mit schwerer Behinderung zeigt, dass sie nach 1945 lange im Schatten der Sonderpädagogik standen und auch heute bei weitem noch nicht in allen Lebensbereichen ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechend integriert sind. Zusammenfassend lassen sich hierfür mehrere Gründe erkennen:

- Die politische und gesellschaftliche Situation nach dem Krieg war insgesamt in der Wiederaufbauphase durch Leistungsorientierung geprägt, so dass die kritiklose Übernahme des Reichsschulpflichtgesetzes in die Landesverfassungen somit einerseits als Indiz für diese durch

den Zeitgeist geprägte Haltung gelten kann; andererseits offenbart diese Entwicklung, dass die Verantwortlichen bei der Wiedereinrichtung der Hilfsschule als Leistungsschule unreflektiert dort die Arbeit wieder aufnahmen, wo sie bereits vor der Zeit des Nationalsozialismus gestanden hatte (vgl. STINKES 1998, 253) oder aber Standards ignorierten, wie sie zum Beispiel vor 1933 in der ‚*Krüppelfürsorge*' bereits bestanden hatten (vgl. VON PAWEL 1984, 53 f.).

- Die Zeit des Nationalsozialismus hatte die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis verhindert, so dass weder tragfähige institutionelle noch konzeptionelle Anknüpfungspunkte existierten. Zudem blieben die außerschulischen Lebensbereiche bis in die 60er Jahre weitgehend unbeachtet, da sich die etablierte Sonderpädagogik weitgehend als Sonderschul-Pädagogik verstand und ihre Bemühungen auf die Entwicklung des Schulwesens fokussierte. Somit blieben Menschen mit schweren Behinderungen teilweise bis in die 80er Jahre als Lebensräume nur ihre Familien sowie Anstalten und Heime, in denen ihnen wie bereits in der Zeit vor 1933 durchaus Pflege, Versorgung und Bewahrung zukam, jedoch nur bedingt pädagogische Förderung zuteil wurde.

- Erst der sich in den siebziger Jahren unter anderem durch den Einfluss des Normalisierungsprinzips anbahnende Paradigmenwechsel hat in der Sonderpädagogik den Blick für diesen Personenkreis geöffnet, so dass sich zunächst einzelne Pädagoginnen und Pädagogen vornehmlich aus der Praxis heraus Menschen mit schweren Behinderungen zuwandten und ihre besondere Lebenssituation und die sich daraus ableitenden Bedürfnisse in das allgemeine Bewusstsein brachten.

- Die großen Tagungen der Verbände (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1978 in Hamburg, VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN 1982 in Würzburg und 1988 in Hamburg, BUNDESVERBAND FÜR KÖRPERBEHINDERTE UND MEHRFACHBEHINDERTE 1989 in Düsseldorf, LANDESVERBAND NRW DER BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1992 in Duisburg sowie die FORSCHUNGSARBEITSGEMEINSCHAFT ‚*ETHIK DER GESUNDHEITSVERSORGUNG*', 1997, initiiert aus der Mitte des Landtages NRW unter Beteiligung des BUNDESVERBANDES FÜR KÖRPERBEHINDERTE UND MEHRFACHBEHINDERTE) boten zu ihrer Zeit jeweils die formalen Foren, auf denen Eltern, Vertreter der Praxis und der Verbände sowie Wissenschaftler den gegenwärtigen Diskussionsstand in die Öffentlichkeit tragen und erörtern konnten, so dass die Ergebnisse auch an die relevanten gesellschaftlichen und politischen Gruppen herangetragen werden konnten, um in der

Folgezeit auf den verschiedenen Ebenen eine Verbesserung der Lebenssituation zu erreichen.

Die Menschen in dieser Landschaft

Die Veränderungen der praktischen, theoretischen und wissenschaftstheoretischen Grundlegung innerhalb der Sonderpädagogik ermöglichten bis heute neue Zugangsweisen und Erkenntnisse, die sowohl auf der Ebene der Erziehungspraxis und der methodischen Konzeptionen als auch besonders auf der Ebene der Theoriebildung (vgl. FORNEFELD 2000; HEINEN & LAMERS 2000) eine kontinuierliche Entwicklung vorangetrieben haben. So hat auch das Beschreiben, Definieren, Charakterisieren und Klassifizieren des Personenkreises der Menschen mit schwerer Behinderung in den letzten 25 Jahren vielgestaltige Formungen erfahren.

Über viele Jahrzehnte, noch zu Beginn der siebziger Jahre, dominierte eine an Defekten orientierte pathologische Sichtweise, die, ausgehend von biologisch medizinischen Normen, Störungen des Organismus in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellte und schwere Behinderung als feststehenden Defekt, als persönliches, weitgehend unabänderliches Schicksal erscheinen ließ (vgl. THEUNISSEN 1992, 16). Schwere Behinderung wurde als umfassende Inkompetenz verstanden. Die Orientierung am medizinischen Denkmodell *„in ihrer Verfangenheit an ‚Defekt' und ‚Pathologie', in ihrer Gläubigkeit an die Kategorie der ‚Devianz'* " (FEUSER 1983, 23) hatte nicht selten zur Folge, dass diese Menschen von einer pädagogischen oder therapeutischen Betreuung ausgeschlossen wurden, weil kaum vorstellbar war, dass ‚man da noch etwas machen könne'. Für THEUNISSEN führte dieses biologisch-nihilistische Menschenbild mit seinen Typisierungen und Klassifizierungen der Abnormalitäten zwangsläufig auch zu einem therapeutischen Nihilismus (vgl. THEUNISSEN 1992, 16).

Die anschließenden Berichte spiegeln diesen Nihilismus ‚eindrucksvoll' wider. Der erste ist von FEUSER, veröffentlicht im STERN, und handelt über eine Behinderteneinrichtung in der damaligen BRD von 1980; der nachfolgende, aus dem STERN von 1990, beschreibt eine Institution in der ehemaligen DDR, unmittelbar nach Fall der Mauer.

> *Die Kinder werden regelrecht ‚abgefertigt', der Tagesablauf ist vom Wecken bis zum ins Bett bringen genau eingeteilt und terminiert, für ‚schmusen und streicheln' ist keine Zeit. Kinder, die sich selbst verletzen oder ‚Unsinn' machen, werden angebunden. Anstelle eines Spaziergangs, welcher zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde, werden die Kinder jeden Nachmittag eine Stunde ans Fenster gesetzt. Für viele bedeutet dies die einzige Abwechslung. Nachts werden die Kinder in ‚Käfige' gesperrt, die mit Fahrradschlössern verschlossen werden.*

Dazu sagt ein Sachbearbeiter von der Abteilung Heimaufsicht des zuständigen Landessozialamtes:
‚Die Käfige sind medizinisch die beste Lösung und auch die menschenwürdigste Art der Unterbringung. Man muß doch sehen, daß die Kinder mit der Zeit aufsässig werden und sich nicht mehr wie Babys im Arm hin- und herwiegen lassen. Es beflügelt mich bei meiner Arbeit, zu sehen, daß die Kinder zu unserer großen Zufriedenheit versorgt werden.‘ (zitiert nach FEUSER 1982 19 f.)

Gefangen, gequält, vergessen
Stern vom 7. Juni 1990
[...] Frau Dr. Rosch öffnet die erste Tür. Wir sehen ein Kind in einem Gitterbett mit einem dicken Netz darüber. Ein Käfig, aus dem uns große traurige Augen anschauen. Das Kind hat eine rote Plastikente im Mund. Die Ärztin lacht: ‚Das ist Rene. Als er vor fünf Jahren zu uns kam, war er ein niedlicher kleiner Junge. Aber jetzt, einfach furchtbar. Er zerreißt alles. Ein Vollidiot. Er muß da drin bleiben.‘
[...] ‚Sie werden sehen‘, sagt Frau Dr. Rosch, ‚50 von 70 Kindern hier sind Vollidioten. Denen ist es völlig egal, wo sie liegen. Die haben keine Hospitalismusschäden. Denn dazu gehört ein gewisser Intellekt.‘
[...] Ein kleiner Junge, der wach geworden ist, will sich losreißen. Ein vergeblicher Kampf. Sein Oberkörper steckt in einer Zwangsjacke, Arme und Füße sind am Bett angebunden. ‚David ist ein Idiot. Er ist autoaggressiv. Als er vor vier Jahren aus dem Säuglingsheim zu uns verlegt wurde, da war er noch süß und lieb.‘
[...] Chefärztin Dr. Rosch führt uns in Räume, in denen Jugendliche in großen Käfigen hausen. ‚Wir haben hier keinen Platz für Isolierzellen. Ich bin froh, daß die Männer unserer Schwestern für die Kinder diese Hundezwinger gebaut haben. Sie haben sie schön bunt angemalt, damit sie ein bißchen freundlicher aussehen. Das ist unsere Endlösung.‘
[...] ‚Die Medikamente halten die Kinder ruhig. Sie glauben ja gar nicht, was die Idioten alles vertragen. Sie bekommen mindestens die doppelte Dosis eines Erwachsenen.‘ Die Ärztin erzählt von Kindern, die ‚ohne jedes Krankheitssymptom‘ plötzlich gestorben sind, an Atemstillstand oder Kreislaufversagen. ‚Cornelia war eine ganz Kernige. Sie konnte laufen, selber essen und sich anziehen. Wir mußten sie fast immer in den Käfig sperren. Eines Abends hat sie ein paar mal nach Luft geschnappt und war tot. Einfach so.‘
(STERN vom 7 Juni 1990)

Das Anfang der siebziger Jahre einsetzende Bemühen um einen Zugang zu Menschen mit schwerer Behinderung in verschiedenen Praxisprojekten, die bislang von jeglicher pädagogischer Betreuung ausgeschlossen waren, änderte auch die Auffassung, schwere Behinderung als ‚feststehenden Defekt' zu verstehen. Leitgebend für das Nachdenken über die Bedürfnisse und Fördermöglichkeiten wurde das aus dem Grundgesetz und den Menschenrechten abgeleitete Grundrecht auf Erziehung und Bildung eines jeden menschlichen Lebewesens. Es entwickelte sich in Praxis und Theorie der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik ein breites Spektrum verschiedener anthropologischer, pädagogischer, psychologischer und gesellschaftskritischer Anschauungen auf der Basis unterschiedlicher Theoriebezüge und methodischer Zugänge, denen jedoch allen gemeinsam war, ein defektorientiertes Verständnis zu Gunsten einer interaktionalen, „*d.h. die soziale Umwelt mit einbeziehenden, stark anthropologisch betonten Zugangsweise*" (FORNEFELD 1995a, 110) und einer subjektorientierten Auffassung überwinden zu wollen. Die Analyse der einzelnen Konzepte, die in den folgenden Jahren bis heute entstanden sind, macht deutlich, dass die dort vertretenen Positionen oft nur eine ‚Momentaufnahme' mit Vorläufigkeitscharakter und einer Fokussierung auf einen bestimmten Ausschnitt der Lebenswirklichkeit schwerstbehinderter Menschen darstellen, die die einzelnen Autoren im Laufe der Zeit weiterentwickelt, verändert oder auch revidiert haben. Die Leitidee der Normalisierung, die das Recht der Förderung um das Recht auf ein gleiches Leben durch entsprechende Hilfen erweitert, die Integrationsbewegung, die das Recht auf Nicht-Aussonderung einfordert, das Paradigma der Autonomie, das die Eigenarten eines Menschen in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit sichtbar werden lässt (vgl. KLAUß 1996, 234) und die Vorstellung vom Menschen als ‚autopoietisches System', die Menschen mit geistiger Behinderung als eigenständige und eigenverantwortliche Gestalter ihrer Lebenswelt sieht, haben die Auffassungen nahezu aller Autoren in der Schwerstbehindertenpädagogik stark beeinflusst. Die unterschiedlichen Paradigmen, zum Beispiel

> *[e]in physiologisch und entwicklungspsychologisches (FRÖHLICH) neben einem materialistischen (im engeren und weiteren Sinne, FEUSER), ein körperorientiertes im engeren Sinne (KERN/KLOSTERMANN) und schließlich ein leibphilosophisches (PFEFFER; FORNEFELD, STINKES)* (DREHER 1991, 66),

lassen sich nicht immer streng voneinander abgrenzen und zeigen, orientiert am jeweils zugrundeliegenden theoretischen Zugang, Akzentuierungen und Engführungen mit fließenden Übergängen zu anderen Positionen auf. Nach DREHER liegt in der Schwerstbehindertenpädagogik „*eine mehrperspektivische, eklektizistische Sichtweise von Einzelperspektiven vor*" (1991, 66). Das Prinzip der Segregation hat in der theoretischen Auseinandersetzung nach wie vor

Vorrang vor dem Prinzip der Integration (vgl. ebd.). Es finden Abgrenzungen zwischen den Ansätzen und Etikettierungen statt, die einerseits den Prozess der Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigen und andererseits eine wünschenswerte Verzahnung der einzelnen Theorieansätze außer acht lassen, weil diese zu einer Bewusstseinsänderung im pädagogischen Handlungsvollzug und zu einem Paradigma auf höherer Qualitätsstufe führen könnten (vgl. ebd.).

Auch die nachfolgenden Überlegungen zu den Vorstellungen über Menschen mit schwerer Behinderung in den verschiedenen Theorieansätzen können diese Integration und Verzahnung nicht leisten. Sie erheben auch nicht den Anspruch, die jeweils zugrundeliegenden anthropologischen, philosophischen und pädagogischen Implikationen umfassend darzustellen. Es geht vielmehr um einen fokussierten, fragmentarischen Blick, ohne eine Bewertung vornehmen zu wollen, welches das richtige Menschenbild ist, da gerade diese Diskussion in den Veröffentlichungen der letzten Jahre häufig moralisierend geführt wurde und der Leser sich nicht selten mit der Frage konfrontiert sah: „Hast Du wohl das richtige Menschenbild?"

AFFOLTER sieht den Mensch von seiner Geburt an im wechselseitigen Austausch mit der Welt. Er nimmt die Welt wahr, erfährt sie als seine Umwelt, wirkt in ihr und gestaltet sie zu seiner Wirklichkeit. Sinnvolles Leben und Lernen ist als eine Interaktion von Geben und Nehmen, als Assimilation und Akkomodation zu verstehen (vgl. AFFOLTER 1987, 17 ff.). Bei Menschen mit schwerer Behinderung sind die Möglichkeiten der Informationsaufnahme über die Umwelt und den eigenen Körper durch die teilweise gravierenden Wahrnehmungsstörungen eingeschränkt, wodurch Entwicklung und Lernen erschwert werden (vgl. AFFOLTER & BISCHOFBERGER 1991, 241 ff.).

PRASCHAK bezieht ebenfalls entwicklungspsychologische Grundlagen und Sichtweisen in sein Konzept mit ein. Mit Bezug auf PIAGET sieht er den Bewusstseins- und Entwicklungsstand schwerstbehinderter Menschen dem des Kleinkindes in der sensumotorischen Phase vergleichbar (vgl. PRASCHAK 1992, 29). Trotz einer vorliegenden Schädigung des biologischen Substrats der Erkenntnisentwicklung stellt schwere Behinderung aber eine humane Form menschlicher Handlungsfähigkeit dar, die den Menschen auf der Grundlage sensumotorischer Erkenntnismodalitäten befähigt, alltägliche Probleme bewegungs- und wahrnehmungsgebunden zu lösen (vgl. PRASCHAK 1993, 52). Die Austauschprozesse mit der Umwelt, wie bereits bei AFFOLTER beschrieben, erfordern den aktiven Einsatz des Individuums. In diesem Austausch ist der Mensch fähig, selbst Verantwortung für seine Persönlichkeitsentwicklung zu tragen. Bei Menschen mit schwerer Behinderung, insbesondere wenn schwere körperliche Beeinträchtigen vorliegen, sind diese Austauschprozesse nur sehr eingeschränkt möglich, was im Extremfall zu einer dauerhaften Abhängigkeit in *allen* Lebensbereichen führt

(vgl. PRASCHAK 1992, 25). PRASCHAK geht jedoch davon aus, dass auch schwere Schädigungen die Möglichkeit, Bewusstsein auszubilden, nicht ausschließen. Bedingung hierfür ist es jedoch, dass „*die geschädigten Voraussetzungen des Individuums in eine bewegliche Beziehung zu seinen Lebensbedingungen gebracht werden*" (PRASCHAK 1992, 26).

Bei FRÖHLICH finden sich im Laufe der Jahre unterschiedliche Beschreibungen und Sichtweisen von schwerer Behinderung. War zu Beginn seiner Arbeit eine Orientierung an der ‚Normalentwicklung' des nichtbehinderten Kindes leitend, aus der heraus schwere Behinderung für ihn dadurch gekennzeichnet war, dass der logisch nächste Entwicklungsschritt nicht aus eigener Kraft erreicht werden kann, sieht er diesen Personenkreis heute mehr aus einer ökologischen Perspektive. Menschen mit schwerer Behinderung sind danach in all ihren Lebensvollzügen und sozialen Beziehungen schwer beeinträchtigt (vgl. FRÖHLICH 1998a, 13). Entwicklungsmöglichkeiten können ihm nur über eine heilpädagogische Gestaltung des gesamten Bezugs- und Lebenssystems eröffnet werden. „*Die ausschließliche Arbeit am, besser gegen den Defekt vernachlässigt sowohl das Potential des Kindes, wie auch dessen sozial-emotionale Bedürfnisse, seine eigene Dynamik*" (FRÖHLICH 1989, 13). Im Zentrum der Überlegungen FRÖHLICHs steht die „*physische Realität des Menschen, die uns auch dann einen persönlichen Zugang eröffnet, wenn scheinbar alle kommunikativen und geistigen Beziehungen verhindert sind*" (FRÖHLICH 1998a, 10). Er geht davon aus, dass auch Menschen mit schwerer Behinderung – wie alle anderen Menschen auch – in der Lage sind, „*Selbstgestaltungskräfte zu entwickeln, die sie befähigen, ihr individuelles Leben auszudifferenzieren und Entwicklungsprozesse voranzutreiben*" (FRÖHLICH 1998b, 96 f.). Dabei unterscheiden sie sich in ihren Grundbedürfnissen nach

- Vermeidung von Hunger, Durst und Schmerzen
- Anregung, Abwechslung und Bewegung
- Sicherheit, Stabilität und Verläßlichkeit der Beziehungen
- Bindung, Angenommensein und Zärtlichkeit
- Anerkennung und Selbstachtung
- Autonomie und Selbstachtung

nicht von anderen Menschen (vgl. FRÖHLICH 1998a, 24 ff.).

Für FEUSER ist schwere Behinderung der Menschen „*resultativer Ausdruck ihrer Aneignung von Welt unter den spezifischen Bedingungen ihrer organischen Voraussetzungen und ihrer sozialen Situation.*" (FEUSER 1978, 70) Er betrachtet ihre Situation nicht als individuelles, sondern als gesellschaftliches Problem (vgl. FEUSER 1984, 25). Durch die Behinderung kann dieser Mensch gesellschaftliche Minimalvorstellungen nicht erfüllen und stellt zugleich hinsicht-

lich seiner Erziehung und Bildung höchste Ansprüche an die Gesellschaft. Menschen mit schwerer Behinderung sind nach seiner Auffassung nicht durch ihre individuelle Existenz, sondern durch unsere Zuschreibungen an sie in die Isolation getrieben (vgl. FEUSER 1984, 24). In einem viel beachteten Artikel greift FEUSER 1996 diesen Gedanken aus postrelativistischer Perspektive, erkenntnistheoretisch naturwissenschaftlich argumentierend nochmals auf. Seine Aussage „*Geistigbehinderte gibt es nicht!*" bedeutet übertragen auf Menschen mit schwerer Behinderung: Es gibt ‚den Menschen mit schwerer Behinderung' nicht, sondern nur Menschen, die wir aufgrund unserer Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem wir sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den wir als ‚schwerbehindert' bezeichnen (vgl. FEUSER 1996). Naturwissenschaftlich systemtheoretisch betrachtet, kann jede Entwicklung jedoch nur als gemeinsame Entwicklung mit anderen Systemen verstanden werden, ist Evolution immer Koevolution und so kann der Mensch, wie FEUSER mit Bezug auf BUBER feststellt, nur am DU zum ICH werden (vgl. FEUSER 1995, S.103). Der Mensch lässt sich nur als systemisches Ganzes, als Einheit aus den in enger Abhängigkeit zueinander stehenden biologischen, physischen und sozialen Systemen, sinnvoll betrachten, die ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten und eine eigene Entwicklungslogik besitzen. Auch bei Ausfall oder starker Einschränkung einer der Ebenen bleibt der Mensch lebensfähig, solange andere Ebenen die ausgefallenen Funktionen übernehmen können. Jeder Mensch hat die Fähigkeit, seine Lebensprozesse sinnvoll selbst zu organisieren (vgl. FEUSER 1995, 86 ff.).

Schwere Behinderung wird von BREITINGER und FISCHER als Dissonanz von eigenen Lebensäußerungen und Umweltbedingungen beschrieben. Sie hat Auswirkungen auf alle Lebensäußerungen und Umweltbezüge des behinderten Menschen und führt zu Begrenzung, Abhängigkeit und Isolation (vgl. BREITINGER & FISCHER 1981, 15). Menschen mit schwerer Behinderung teilen zwar in ihrem Leben mit uns unsere Realität, weisen jedoch in ihrer Verarbeitung individuelle Unterschiede auf. Dadurch sind sie in besonderem Maße von unserer Zu- und Aufbereitung der Realität abhängig (vgl. BREITINGER & FISCHER 1981, 40 f.).

Auch PFEFFER nimmt bei der Beschreibung des Personenkreises die Lebens- und Erziehungswirklichkeit dieser Menschen als Ausgangspunkt seiner Überlegungen, erweitert diese Perspektive allerdings, indem er sie in den Kontext erkenntnistheoretischer Erträge der Phänomenologie stellt. Statt bloßer Defizitbeschreibungen widmet sich PFEFFER dem spezifischen Zur-Welt-Sein der Menschen mit schweren Behinderungen. Die Möglichkeiten des schwerbehinderten Menschen zum intersubjektiven Austausch und zur Teilhabe an einer gemeinsamen Welt sind wesentlich eingeschränkt und führen zu Isolation und Unverständnis zwischen ihm und seinen Bezugspersonen in kommunikativen Situationen. Davon sind jedoch nicht

seine grundsätzliche Intentionalität, sein Leibsein und sein Zur-Welt-Sein betroffen. Jede seiner Ausdrucksformen gilt es als grundsätzlich sinnvoll und sinnstiftend zu verstehen (vgl. PFEFFER 1988, 107 ff.). „*Menschen mit schwerer geistiger Behinderung stiften eine Welt. Sie geben den Dingen Bedeutung nach Maßgabe ihrer Leiblichkeit.*" (PFEFFER 1988, 12)

FORNEFELD richtet ihr Augenmerk – die Ausführungen PFEFFERs weiterführend – dabei in besonderer Weise auf die Beziehungsstörungen, die sich zwischen dem schwerstbehinderten Menschen und seinen Bezugspersonen durch Nicht- oder Missverstehen entwickeln können (vgl. FORNEFELD 1995b). Sie spricht vom „*Fremden in der Nähe*". Der Mensch mit schwerster Behinderung ist uns fremd, weil wir ihn nicht verstehen, er uns Angst macht. Um diese Angst zu überwinden, versuchen wir, die Fremdheit aufzulösen, indem wir ihn an unseren Normen messen und nach Möglichkeit suchen, ihn auch an diese anzupassen. FORNEFELD sieht vor diesem Hintergrund die Gefahr der Verobjektivierung von Menschen. Therapie, Behandlung und Förderung suggerieren, man könne den behinderten Menschen auf diesem Weg zu einem ‚ganzen' oder ‚richtigen' Menschen machen. Außer acht gelassen wird die individuelle Subjektivität, das Sein des Schülers und sein Anspruch, in diesem So-Sein ernst genommen zu werden. Sie fordert die Anerkennung der Fremdheit als ‚positives Phänomen'. Sie geht davon aus, dass das Fremde in seiner Eigenart nicht aus dem Bewusstsein verstanden werden kann. Zugangsmöglichkeiten eröffnen sich im leiblichen Dialog, weil sich dadurch Möglichkeiten des Verstehens ergeben, ohne den Menschen mit schwerer Behinderung zu vereinnahmen. Es gilt, im Dialog die Fremdheit des anderen anzuerkennen und ihm dennoch nahe zu sein bzw. zu erkennen, dass er uns nahe ist (vgl. ebd.).

Wie bereits bei FEUSER dargestellt, findet in der aktuellen Diskussion auch bei anderen Autoren der Schwerstbehindertenpädagogik (zum Beispiel DREHER 1998; FRAGNER 1991; FRÖHLICH 1998b, 2000; HAUPT 1998; RÖDLER 1993; WAGNER 1995) eine Neuorientierung unter Einbeziehung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse statt, die davon ausgeht, dass lebendige Systeme ihre inneren und äußeren Prozesse selbst regulieren und organisieren (vgl. FRAGNER 1991, 40)

> *Wir betrachten heute die Entwicklung lebender Organismen nicht mehr als erbfixierte Reifung von Mustern, ebensowenig wie als bloßes Ergebnis von äußeren Konditionierungsbedingungen. Prozesse des Lebendigen produzieren selbstgesteuerte Aktivitäten, die Spielräume schaffen, flexibel und variabel zu reagieren.*
>
> *Das eigene System ist im Prozeß der Interaktion mit der Umwelt fähig, seine eigene Gesetzlichkeit und Organisation aufzubauen, das Eigene zu spezifizieren, es zu erhalten und auch strukturell zu verändern. Die Prinzipien der ‚Selbst-*

organisation und -regulation' erlauben ein neues Verstehen des Kosmos und des Aufbaus der Materie.

[...] Der Aufbau der eigenen Strukturen erfolgt nicht durch die Determination der Umwelt, sondern das System wählt aus, welche Umwelteinwirkungen zu Strukturveränderungen führen. Ein Eingriff von außen, ohne die genügende Beachtung der autonomen Funktion des Auswählens des eigenen Systems, bleibt an der Oberfläche. Alle Entwicklung ist als Ko-Ontogenese zu verstehen. Die Entwicklung eines autonomen Systems ist an die Entwicklung anderer Systeme gekoppelt. Durch die strukturelle Koppelung verändern sich auch die beteiligten Systeme im Miteinander. Die Entwicklung eines Systems kann also nicht ohne den ökologischen Kontext betrachtet werden. Wir existieren also nur in der Welt, die wir uns mit anderen schaffen und die auf uns zurückwirkt. Wir bringen also die Welt mit anderen zusammen hervor und haben sie auch mit zu verantworten. (FRAGNER 1991, 40)

Für DREHER ergibt sich daraus, dass der Mensch mit schwerer Behinderung nicht primär mit Defiziten besetzt ist, sondern er als wirklichkeitsschaffendes, interaktiv agierendes Individuum in der Welt des Pädagogen auftaucht (vgl. DREHER 1998, 66). Schwere Behinderung ist somit nicht etwas schicksalhaft geprägtes, sondern ein soziales Phänomen, das heißt schwere Behinderung ist *„etwas im Kontext des sozialen Lebens der Menschen Gewordenes und ist nur verstehbar in diesem Kontext"* (ebd.).

Für HAUPT ergibt sich aus diesem veränderten und erweiterten Wissen auch ein neues Verständnis von Entwicklungsprozessen, das sie mit drei Grundbausteinen beschreibt:

1. Baustein: Entwicklung wird von innen gesteuert – Kinder entwickeln sich.
2. Baustein: Entwicklung kann man nicht einüben.
3. Baustein: Entwicklung wir von außen beeinflusst – Entwicklung braucht förderliche Bedingungen. (HAUPT 1998, 105 ff.)

Dieses neue Verständnis bildet für sie die Grundlage zur konsequenten Überwindung einer ‚Defizitorientierung' hin zu einer ‚Befähigungsorientierung', wie sie sich in der nachfolgenden Beschreibung von ECKMANN darstellt:

Er stellt heraus, daß neben der spezifischen Abhängigkeit und Angewiesenheit dieser Kinder ihre elementare Befähigung auffällt.

Elementar Befähigtsein heißt, daß ein Kind in den menschlichen Grundfähigkeiten des Begegnens, Wahrnehmens und Handelns eine persönliche Kompetenz besitzt, die es auf ganz persönliche Weise lebt und mitteilt.

Zu seinem Wahrnehmungs- und Lernstil gehört auch eine ursprüngliche Erlebnisfähigkeit, eine fundamentale Vitalität, die sich der Fremdbestimmung kraftvoll entzieht und eine ganz eigenständige Form von Selbstsein ausdrücken kann. Es beinhaltet ein existentielles Interesse, das sich den Gegenständen und Situationen zuwendet mit einer einzigartigen Intensität und intuitiven Neugierde.

Diesen Kindern ist eigen eine Gegenwarts- und Augenblicksoffenheit, die durch keine perspektivische Spekulation verfälscht wird, emotionale Stimmigkeit und archaische Klarheit in Verbindung mit einer sozialen Integrität, die bestimmt wird durch eine unverbrüchliche Loyalität, Empfindungstiefe, Fähigkeit zur Nähe und vertrauensvoller Unmittelbarkeit.

Diese Kinder sind eben eigenständige Charaktere, selbständige Wahrnehmungs- und Empfindungspersönlichkeiten mit eigenen Lebensrichtungen, sinnvollen Ausdruckshandlungen, einem außergewöhnlichen Sinn für Situationen und einem unerschütterlichen Vertrauen in die Redlichkeit ihrer Partner. (ECKMANN zit. nach DREHER 1998, 59 f.)

Ebenfalls relativ neu ist bei der Beschreibung und Klassifikation des Personenkreises der Menschen mit schwerer Behinderung bei mehreren Autoren (FISCHER, E. 2000, 49 ff.; FORNEFELD 2000, 47 ff.; FRÖLICH & LAUBENSTEIN 2000, 903 ff.; LAMERS 2000) die Einbeziehung des integrativ biopsychosozialen Konzeptes der WHO (vgl. WHO 2000), in dem sich auch wesentliche Aspekte der zuvor dargestellten Theorieansätze wiederfinden. Danach wird schwere Behinderung als Oberbegriff verstanden, der alle Dimensionen schwerer Schädigungen einer Körperfunktion (physiologische oder psychische Funktionen von Körpersystemen) oder einer Körperstruktur (anatomische Teile des Körpers wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile) im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes umfasst, durch die es der Person schwer fällt oder unmöglich wird, selbständig zu handeln (Aktivitätsstörungen), so dass sie weitreichend darin eingeschränkt ist, an Lebensbereichen bzw. Lebenssituationen teilzuhaben (Einschränkungen der Partizipation). Die Integrität des Menschen mit schwerer Behinderung ist auf der Ebene des Körpers, der Person und der Gesellschaft schwer beeinträchtigt. Es gilt zu berücksichtigen, dass eine dynamische Wechselwirkung oder komplexe Beziehung zwischen diesen Faktoren existiert. „*Interventionen bezüglich eines Elements können andere Elemente verändern. Die Wechselwirkungen sind zwar spezifisch, stehen aber nicht immer in einem vorhersagbaren Eins-zu-Eins Zusammenhang zueinander*" (ebd. 23).

Abb. 1: Verständnis von Behinderung nach WHO (aus: Lamers 2000)

Wenn wir davon ausgehen, dass bei dem Personenkreis, der in den nachfolgenden Beiträgen angesprochen wird, immer eine geistige Behinderung beteiligt ist, lassen sich aus dem mehrdimensionalen Klassifikationsmodell der ICIDH-2 zwei Erscheinungsformen von schwerer Behinderung ableiten, wobei die einzelnen ‚Bestimmungsstücke' nicht streng abgrenzend sind, sondern nur akzentuierende Hinweise geben. Zudem ist schwere Behinderung injunktiv zu verstehen, das heißt es gibt fließende Übergänge zu anderen Behinderungsformen, wie zum Beispiel Autismus oder schwerer Verhaltensauffälligkeit.

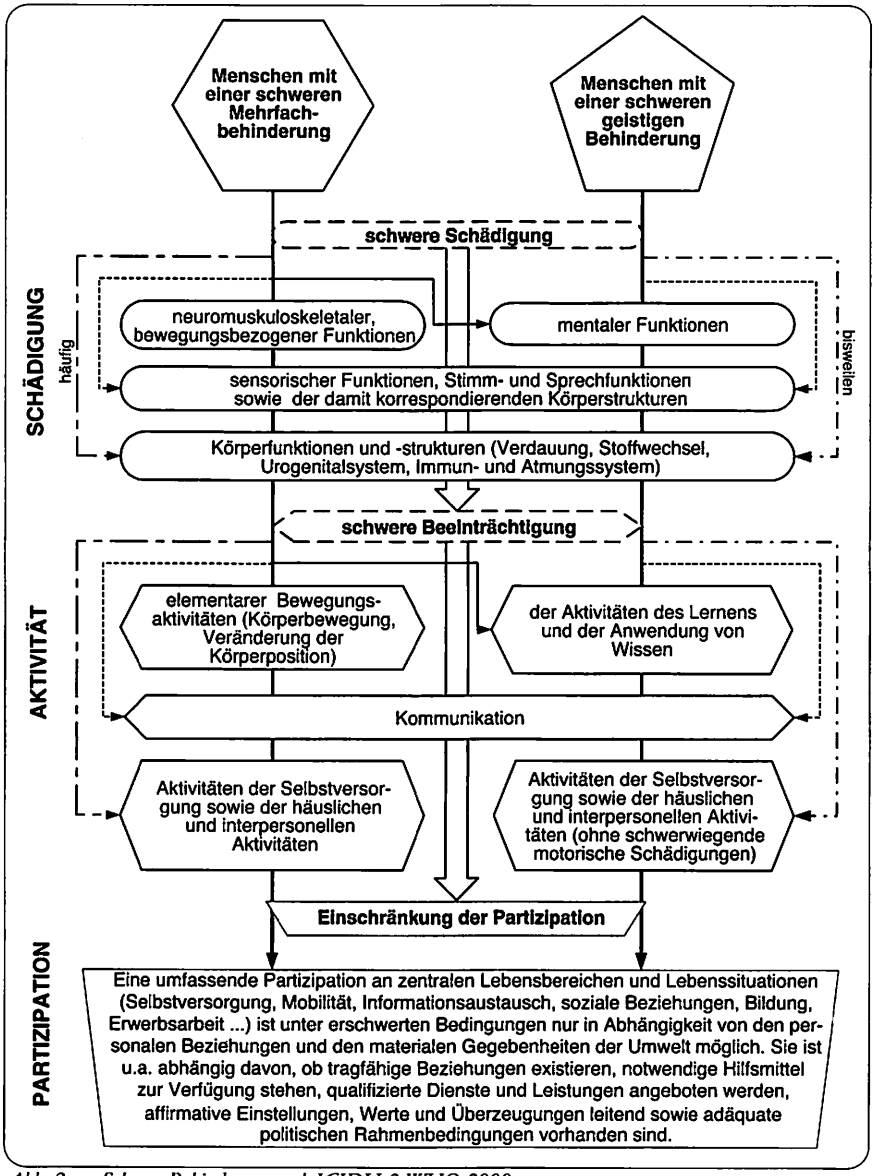

Abb. 2: Schwere Behinderung nach ICIDH-2 WHO 2000

Unter Anwendung sonderpädagogischer Begrifflichkeiten (s. Abb. 3) lässt sich mit FORNEFELD festhalten: Schwere Behinderung ist *„in der Regel eine Mehrfachbehinderung, die aus einer Verbindung von zwei oder mehr Behinderungen besteht [...], wobei der Ausprägungsgrad der einzelnen Behinderungen immer gravierend ist"* (FORNEFELD 2000, 70).

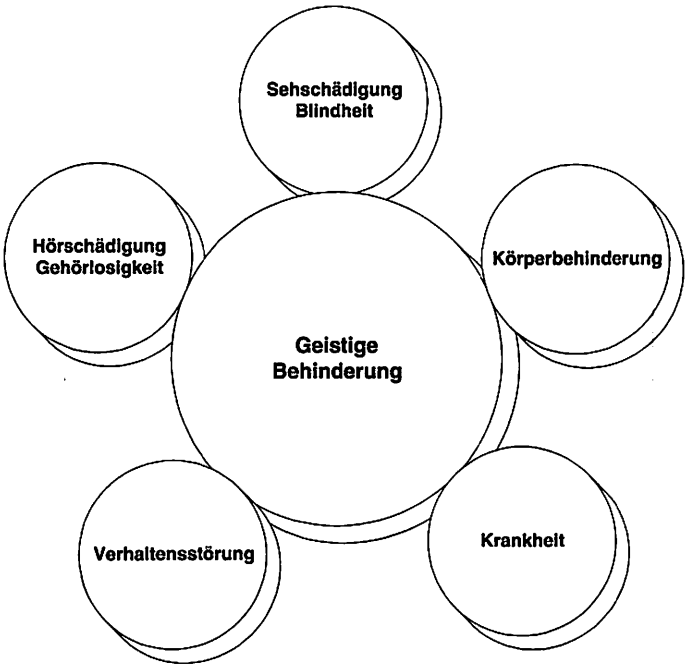

Abb. 3: Behinderungsformen, die an einer schweren Behinderung beteiligt sein können (in Anlehnung an FORNEFLD 2000, 71)

Landschaftsformationen

Bei der Erarbeitung, Etablierung, Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Konzepte einer basalen Pädagogik (DREHER 1991) mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung waren sehr unterschiedliche Ausgangspunkte und Zielrichtungen leitend, die im wesentlichen von den persönlich-weltanschaulichen Überzeugungen, den beruflichen Tätigkeitsfeldern sowie den wissenschaftlichen Positionen der Urheberinnen und Urheber bestimmt wurden. Ein alle verbindendes Kriterium bildet allerdings die Tatsache, dass sich die Autorinnen und Autoren durch ihre Begegnungen und/oder ihre praktische Arbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung herausgefordert sahen, grundlegende Fragen zur Lebenssituation anzusprechen und konkrete Vorschläge zur Veränderung und zur Verbesserung zu formulieren und in die Öffentlichkeit zu tragen. Bei aller Heterogenität der Überlegungen lassen sich doch verschiedene Ausgangs- bzw. Bezugspunkte erkennen und beschreiben, die im Folgenden unter den Formationen ‚Pflege', ‚Therapie', ‚Förderung', ‚Erziehung' und ‚Unterricht' expliziert werden sollen. Auch wenn ‚Bildung' zunächst vornehmlich mit Schule

assoziiert wird, soll abschließend diskutiert werden, inwieweit die einzelnen Begriffe Aspekte von Bildung beschreiben, die sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich leitend für die Lebensgestaltung für Menschen mit schwerer Behinderung sein können.

„Pflege umfasst alle Maßnahmen, die die Grundbedürfnisse von Menschen mit schwerster geistiger Behinderung befriedigen." (BAUMGART & BÜCHELER 1998, 230) Wie die Darstellung der Entwicklung der Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung aufgezeigt hat, sind Versorgung und Pflege bis heute Konstitutiva ihrer Lebensgestaltung, was an sich noch kein Problem darstellt, sondern erst durch die Reduzierung der Gestaltungsmöglichkeiten und durch damit verbundene Begrenzungen und Einschränkungen in der dinglichen und sozialen Lebenswelt zu einer existentiellen Bedrohung für Menschen wird. Aus dieser Erkenntnis heraus, die vor allem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Großeinrichtungen gewonnen hatten, wurden Konzeptionen entwickelt, die sich zum einen um ein erweitertes Verständnis von Pflege bemühten und zum anderen der Pflege ergänzende und unterstützende Aspekte zufügten. Diese Impulse konnten durch die kontinuierlichen, von verschiedenen Personen in unterschiedlichen Praxisfeldern vorgenommenen Entwicklungen sowohl das zunächst einseitige und enge Verständnis von Pflege erweitern und ausdifferenzieren als auch Ansätze aus anderen Professionen beeinflussen.

Der ursprünglich aus der Medizin stammende Begriff der ‚Therapie' hat in die Psychologie und schließlich auch in die Sonderpädagogik – wenn auch bis heute nicht unumstritten – Eingang gefunden. Erst die Überwindung eines engen Verständnisses von Therapie als Wiederherstellung von Normalität im Kontext von Krankheit als Normabweichung und Gesundheit als Normalität hin zu einem Verständnis von Krankheit als Variante menschlichen Seins und Therapie als Maßnahme zur Verbesserung und Unterstützung der Lebenssituation kranker Menschen konnte die allmähliche Akzeptanz des Therapiebegriffes und die Etablierung therapeutischer Konzepte und Behandlungsmethoden in der Sonderpädagogik bewirken (vgl. DUPIUS & KERKHOFF 1992, 665 f.).

Therapeutische oder therapieorientierte Ansätze fanden zunächst in Form verhaltenstherapeutischer Elemente oder Grundlagen Eingang in Konzepte zur Arbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung. Diese Tatsache hat sicherlich einerseits einen zeitgeschichtlichen Bezug, lässt sich zum anderen aber auch mit der behavioristischen Grundlegung erklären, von der man in der praktischen Arbeit rasche Erfolge erwartete. Sowohl die Reflexion der praktischen Arbeit als auch die Einflüsse des Paradigmenwechsels in der Geistigbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik machten eine Erweiterung und Neuorientierung im Kontext therapeutischer Schulen und Ansätze notwendig und führten zu Adaption und Integration verschiedener Therapien oder einzelner Bestandteile, was zum Teil den Vorwurf des

Methodeneklektizismus hervorrief. Neben den psychologisch begründeten Ansätzen stehen Konzeptionen, die auf der Basis medizinisch-physiologischer Erkenntnisse und Theorien erarbeitet und schließlich auf die spezifischen Bedürfnisse des Personenkreises hin verändert und angepasst wurden.

‚Förderung' nimmt in der heilpädagogischen Begriffssystematik (vgl. unter anderem SPECK 1996, 324 ff.) eine zentrale Stellung ein, ohne hinreichend inhaltlich bestimmt, in Abgrenzung zu anderen Begriffen konturiert und in seinen etymologisch-historischen Dimensionen reflektiert zu sein. Eine exemplarische Analyse der Interpretationen von ‚Förderung' in den Arbeiten von SPECK (1988), FRÖHLICH (1991) und THEUNISSEN (1992) lässt FORNEFELD zu dem Ergebnis kommen, dass

> *[a]lle drei Autoren [...] die Förderung in engem Zusammenhang mit der gestörten oder verzögerten Entwicklung behinderter Kinder [thematisieren]. Förderung soll Entwicklung ermöglichen [...] Zum einen ist beeinträchtigte Entwicklung Grund für das Ersetzen des Erziehungsbegriffs durch den der Förderung und zwar in dem Sinne, daß die Entwicklungsabweichungen besondere pädagogische Zugänge verlangen, eben nicht Erziehung und Unterricht, sondern Förderung, Therapie und Pflege. Andererseits richtet sich Förderung aber gerade auf die ‚behinderte Entwicklung'. Sie scheint* ***Anlaß für und Ziel von Förderung*** *zu sein.* (FORNEFELD 1995a, 91)

Analysiert man die vorliegenden Konzeptionen zur Förderung schwer behinderter Menschen hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen oder Orientierungen, so scheint – trotz ihrer Unterschiedlichkeit in der Grundlegung und Vielfältigkeit in der Zielrichtung – die Aussage FORNEFELDs zutreffend zu sein.

„*Was ist Erziehung? – Auf diese Frage gibt es keine einfache, von allen geteilte Antwort.*" (LENZEN 1999, 165) Diese von LENZEN formulierte Einsicht kennzeichnet auch den der jeweiligen Konzeption eigenen impliziten oder expliziten Erziehungsbegriff, der vornehmlich durch verschiedene wissenschaftstheoretische Grundpositionen, weltanschaulich-ideologische Orientierungen oder konkrete Anforderungen in den jeweiligen Praxisfeldern bestimmt sein kann. Bezogen auf die vorliegenden Konzepte und Konzeptionen lassen sich auch intrakonzeptionelle Veränderungen und Entwicklungen hinsichtlich des Erziehungsbegriffes konstatieren, die durch unterschiedliche interne oder externe Einflüsse initiiert und gesteuert wurden. Versucht man dennoch, in den vorliegenden Konzeptionen Erziehung konstituierende und sie von anderen (pädagogischen) Handlungsformen abgrenzende Kriterien zu identifizieren, so treten vor allem Merkmale hervor, die das dialogische Verhältnis und die interpersonale Beziehung im Kontext zwischen-

menschlicher Begegnung als Konstitutivum benennen, beschreiben und fordern.

Die mit Schule verknüpfte Entstehungsgeschichte einiger Konzeptionen rückt den Begriff ‚Unterricht' in ihren Mittelpunkt oder stellt sie zumindest in seinen engeren Kontext. Die dadurch entstandenen Irritationen – auch bei Zugrundelegung einer weiten Definition von Unterricht als zielorientierter Planung, Durchführung und Überprüfung von Lehr-Lernprozessen (vgl. LENZEN 1999, 195) – finden ihre Begründung unter anderem in den aufgezeigten historischen Zusammenhängen und zudem in einem traditionellen Bildungsbegriff, der im wesentlichen von den (Unterrichts-)Inhalten bestimmt ist. Erst die in den letzten Jahren zunehmend, wenn auch nicht offen, geführte Diskussion um das Bildungsrecht von Menschen mit schwerer Behinderung deckte die Problematik auf und führte zu notwendigen Weiterentwicklungen maßgeblicher Konzepte bzw. zu einer grundlegenden Diskussion und einer sich abzeichnenden Revision des Bildungsbegriffes.

> *Das anthropologische Bestimmungsstück der Lernfähigkeit gilt – da es gattungsspezifisch ist – für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Anlagen, aber auch ungeachtet ihrer durch günstige oder ungünstige Faktoren beeinflußten Entwicklungsmöglichkeiten. Die Höhe des erreichen Lernstandes kann nicht entscheidend sein. Es gehört zur vielfältigen Ausprägung des Menschseins, daß das Maß der Bildung sehr unterschiedlich sein muß. Auch Menschen mit geringen kognitiven Fähigkeiten, fehlender Sprache, gestörter Motorik oder unkontrollierbarem Verhalten sind lernfähig gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten.* (ANTOR & BLEIDICK 1995, 12)

Diese von ANTOR und BLEIDICK viele Jahre nach Beginn der Entwicklung erster Konzeptionen formulierte Grundaussage fasst unseres Erachtens sehr präzise den Leitgedanken und die Grundhaltung zusammen, von denen die Autorinnen und Autoren der im folgenden aufgeführten Konzepte geprägt und in ihrer Entschlossenheit, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen mit schwerer Behinderung zu leisten, angetrieben wurden. Somit ist auch für die Entstehungsgeschichte der einzelnen Konzepte zunächst nachrangig, aus welcher Profession oder welchem institutionellen Kontext die Arbeit erwuchs. Damit erscheint auch manche Kritik, die sowohl einzelnen Personen als auch ihren Konzepten im Laufe der Zeit entgegengebracht wurde, im Lichte dieser Pionierphase als voreilig und teilweise ungerecht, da sie zu wenig das persönliche Bemühen des einzelnen sowie seine konkrete Ausgangsposition und die Kontextfaktoren seiner Arbeitsbedingungen berücksichtigte.

Erst später bei klarer werdender Konturierung einzelner Ansätze und Sichtbarwerden theoretischer Bezugspunkte konnten kritische Anmerkungen zur sachlichen Auseinandersetzung und damit zur Weiterentwicklung

verschiedener Konzepte beitragen. Damit waren auch die Voraussetzungen für eine gegenseitige Beeinflussung und Befruchtung gegeben, die schließlich nicht einer Nivellierung Vorschub leisteten, sondern eine inhaltliche Präzisierung und theoretische Fundierung vorantrieben, von der die Entwicklung einer Pädagogik für Menschen mit schwerer Behinderung auf allen Ebenen erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns (vgl. BREZINKA 1978) erfasst und weitergetragen wurde.

Durch die enge Verknüpfung einiger Konzepte mit der Unterrichtsarbeit in Schulen für Geistigbehinderte und/oder Körperbehinderte ergaben sich erkenntnisleitende Diskussionen im Hinblick auf den Schule konstituierenden Begriff ‚Bildung', indem das Interdependenzverhältnis zwischen Bildungsrecht und Lebensrecht offengelegt wurde (vgl. u.a. ANTOR & BLEIDICK 1995 und 2000; DREHER 1998; FORNEFELD 1998 und 2000; SPECK 1998; STINKES 1999). Hieraus ergibt sich die Anfrage an die vorliegenden Konzeptionen, welchen Beitrag sie dazu zu leisten vermögen, das Recht auf lebenslange – nicht nur schulische – Bildung zu legitimieren. Darüber hinaus geht es vor allem aber auch darum, Bildung in ihren unterschiedlichen Dimensionen (vgl. LENZEN 1999, 177 ff.) zu realisieren und so zu gestalten, dass dem Interdependenzverhältnis von Bildungsrecht und Lebensrecht im Hinblick auf das Individuum Rechnung getragen wird,

> *[d]enn der Mensch kann [...] nur existieren, wenn er den Schritt »zur proportionierlichen Weiterentwicklung« seiner Naturanlagen tut, wenn er Bedingungen dafür zugestanden bekommt. Lebensrecht und Bildungsrecht sind zwei Aspekte ein und derselben normativen Anerkennung des Menschen als eines Wesens, dessen Leben auf Weiterentwicklung angelegt ist. Nichts anderes sagt Artikel 2 Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland: »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit«. Die Interpretation liegt in diesem Fall nicht auf der Freiheitlichkeit der individuellen Entwicklungsentscheidungen, sondern auf dem Akzent, der das Recht zur Entfaltung der Persönlichkeit garantiert.* (ANTOR & BLEIDICK 1995, 14)

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Aussagen Ausrichtungen der einzelnen Konzeptionen, so wird evident, dass sie durch ihre Schwerpunktlegungen und/oder ihre jeweilige theoretische Grundposition weitgehend nur Teilaspekte dessen berücksichtigen und erfüllen, was mit ‚Bildung' umschrieben wird. Es wäre allerdings fatal, diese ‚Zubringerleistung' geringzuschätzen, da dieses zum einen eine Fehleinschätzung der Entwicklungen seit 1945 bedeuten und zum anderen die Aspekte ignorieren würde, die durchaus Bildungsmächtigkeit besitzen. Sowohl die Definition „*Bildung als Interaktion*" (ANTOR & BLEIDICK 2000, 100) als auch die Festlegung SPECKs „*Bildung als kulturelle Teilhabe*" (1998, 43 ff.) weisen ‚Pflege', ‚Therapie', und ‚Förderung' – wenn auch nur aspekthaft – bildende Funktion zu,

wie SCHÖNBERGER am Beispiel der Pflege aufzeigt, indem er seine These:

> *Pflege ist eine Errungenschaft der Kultur, daher unterliegen die Bereitschaft und die Fähigkeit zu pflegen und wohlgemerkt, auch die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich pflegen zu lassen, dem kulturellen Wandel. Sie sind Teil dessen, was wir als Enkulturation bezeichnen, d.h. des Hineinwachsens und Hineinführens von Menschen in unsere Kultur* (SCHÖNBERGER 1992, 160)

sukzessive durch eine historisch-systematische Beweiskette belegt. BIENSTEIN & FRÖHLICH (1995) sowie PITSCH (2001) erweitern und vervollständigen diese Grundlegung, indem sie vor allem den Aspekt der Beziehung als Konstitutivum beschreiben und akzentuieren. Trotz der Bedenken, die gegen den Begriff ‚Förderung' in diesem Kontext vorgebracht werden können (vgl. DREHER, HEINEN & MÜNCH 2000; FORNEFELD 1985; SPECK 1996), darf nicht ignoriert werden, dass dieser Terminus in der sonder(schul)pädagogischen Fachdiskussion einen festen Platz einnimmt und vor allem in den 1994 erschienenen ‚*Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*' sowie den 1998 verabschiedeten ‚*Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*' die Grundlage für die Entwicklung und Gestaltung der Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger und/oder schwerer Behinderung in den einzelnen Bundesländern bildet. SPECK (1996, 326 ff.) kommt bezugnehmend auf die Untersuchungen von KOBI (1983b) für die Rolle und Bedeutung von ‚Therapie' zu einem komparablen Befund, da ‚Therapie' sich auf eine vergleichbare Tradition in der Sonder(schul)pädagogik zurückführen lässt, die sich vor allem aus den gleichen theoretischen Wurzeln wie ‚Lernen' erklärt, so dass ihr im Kontext von ‚Bildung' Relevanz zukommt.

Die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung der Arbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung zeigt eine Vielfältigkeit und Vielgestaltigkeit der Konzeptionen auf, die nur bedingt einer systematischen Analyse unterzogen werden können. Allerdings lassen sich die Entwicklungslinien durchaus in den (sonderpädagogischen) Grundbegriffen ‚Pflege', ‚Therapie', ‚Förderung', ‚Erziehung' und ‚Unterricht' – wenn auch nur akzentuiert aspekthaft – zusammenfassen und unter dem Zentralbegriff ‚Bildung' reflektieren. Ein richtungsweisender Ansatz, der sowohl die theoretischen als auch praktischen Anforderungen berücksichtigt, könnte darin liegen, den spezifischen Beitrag der jeweiligen Konzeption im Kontext des Bildungsgeschehens zu definieren und zu begründen.

Routen und Zielpunkte

Als Mitte der siebziger Jahre, mit Beginn der ersten Versuche zur Förderung von Menschen mit schwerer Behinderung, der ‚therapeutische Nihilismus' (s.o.) überwunden wurde, war die damalige Schwerstbehindertenpädagogik stark von der Leitidee der ‚pädagogischen Machbarkeit' geprägt. Man vertrat die Ansicht, dass Beeinträchtigungen und Defizite durch intensive therapeutische Maßnahmen und konsequentes Training korrigiert, wegtherapiert oder wegerzogen werden könnten (vgl. FEUSER 1985, 12), dass *„für jede auftretende Störung, für jede Fehlfunktion, für jedes Noch-nicht-Können ein Maßnahmenkatalog zur Verfügung steht, anhand dessen Pädagogik oder Therapie gestaltet werden könnte."* (FRÖHLICH & LAUBENSEIN 2000, 907) FEUSER stellte fest: „Wenn wir so verfahren, verkennen wir diagnostisch und behindern erzieherisch." (FEUSER 1985, 12) Die Vorstellung von der ‚Machbarkeit' wurde oft zur Illusion. Zu hohe Erwartungen, überhöhte Lernziele, isolierte Lernangebote, fehlende Lebensbedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit, mangelnde affektiv-emotionale Qualität der Angebote, starke Orientierung an der ‚Normalität', am Messbaren und schulmäßiges Vorgehen (vgl THEUNISSEN 1987, 171) ließen viele Bemühungen scheitern. In den nachfolgenden Jahren änderten sich die Ziele der Schwerstbehindertenpädagogik analog zu den sich wandelnden Paradigmen und Sichtweisen von schwerer Behinderung. In einem bis heute andauernden Prozess wandelt sich das Selbstverständnis von Pädagogik und Therapie. *„[D]as Objekt ‚Behindertes Kind' wird zum Subjekt ‚Eigen-aktiver-Mensch'."* (FRÖHLICH 1998b, 97) Ein integrierendes Menschenbild, das die individuellen Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung in den Vordergrund rückt, wird mehr und mehr zum Fokus der pädagogischen Betrachtung. Dies wird in besonderer Weise in der zunehmenden Orientierung an konstruktivistisch-systemtheoretischen Ansätzen innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik deutlich (s.o.). Damit ergeben sich auch nochmals neue Akzentuierungen in der Formulierung von Aufgaben und Zielen. Die Anerkennung des Menschen mit schwerer Behinderung als *„Gestalter seiner Welt"* (Wagner 1995) hat zur Folge, dass Erziehung und Bildung dieser Selbstgestaltung des Menschen dienen müssen (vgl. FORNEFELD 2000, 80), indem sie optimale Bedingungen für die selbstgestaltete Weiterentwicklung des Individuums in seinem sozialen Umfeld bereitstellt (vgl. FRÖHLICH 1998, 97).

> *Vor diesem Hintergrund ergibt sich für WAGNER die Feststellung: ‚Daß die Vorstellung, die Pädagogik könne direkt und geplant auf den Educandus einwirken, nicht zu halten ist' (1995, 216). Was dem Pädagogen möglich ist, ist nur das Schaffen von Resonanzräumen, auf die der behinderte Mensch sich einlassen kann.* (DREHER 1998, 66)

Lässt man die den einschlägigen Konzepten zugrundeliegenden Theorien außer acht, finden sich zusammenfassend mit etwas unterschiedlichen Formulierungen und Akzentuierungen im Wesentlichen die folgenden Ziele und Aufgaben:

Persönlichkeitsbildung durch

- Herstellung eines dynamischen Gleichgewichts zwischen einem vital abhängigen, sensumotorisch handelnden Menschen und einer sozial gestalteten, bedeutungsvollen und vital erfahrbaren Lebenswelt (vgl. PRASCHAK 1993, 105)
- Aufbau bzw. Vertiefung eines affektiv-emotional positiven Bezuges zur personalen und materialen Umwelt (vgl. PFEFFER in FISCHER 1985, 519) zur Erweiterung der Erlebnismöglichkeiten
- Begleitung in bestehenden sozialen und gegenständlichen Lebensbezügen zur individuellen, normunabhängigen Lebensgestaltung (vgl. FRÖHLICH 1998b, 96)
- Schaffung von Möglichkeiten zum Einsatz der eigenen Fähigkeiten (vgl. FRÖHLICH 1998a, 260 ff.).
- Orientierung an biographischen Bezügen (FEUSER 1983, 25),

Sinnstiftung durch

- Anerkennung individueller, subjektiver Sichtweisen und Bedeutungszuweisungen
- Gestaltung gemeinsamer Lebens- und Lernsituationen im Wirkungsfeld individueller Dispositionen und kultureller wie natürlicher Vorgaben der Umwelt (vgl. PFEFFER 1988, 107 ff.)
- dialogischen Austausch zwischen Erzieher und zu Erziehendem mit dem Ziel der Gestaltung einer gemeinsamen Welt (vgl. FORNEFELD 2000, 79),

Integration durch

- Einleitung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zur Gestaltung adäquater politischer Rahmenbedingungen (vgl. FEUSER 1983, 25)
- Orientierung sowohl an individuellen als auch an gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen (vgl. FORNEFELD 2000, 71)
- Partizipation an zentralen Lebensbereichen und am Leben anderer Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen, die ein Leben so normal wie möglich erlauben (vgl. FRÖHLICH 1998b, 96).

Am Ende der Wanderung ...

Ohne einen vollständigen Überblick gegeben zu haben, verlassen wir den Panoramaweg. Während unserer Wanderung haben wir auf geschichtliche Zusammenhänge, Menschen, Formationen sowie Routen und Ziele in der schwerstbehindertenpädagogischen Landschaft aufmerksam gemacht.

Sicherlich hätten *andere* ‚Wanderer' auch *andere* Wege eingeschlagen und die ‚Sehenswürdigkeiten' aus *anderen* Perspektiven vorgestellt. Wir haben unser Ziel erreicht, wenn wir den Leser ermutigen konnten, sich selbst auf *den* Weg zu den ‚Sehenswürdigkeiten' zu begeben, um die verschiedenen Werke aus einem *eigenen* Blickwinkel in Augenschein zu nehmen, um einen *eigenen* Standpunkt zu jedem von ihnen zu finden.

Literatur

AFFOLTER, F. (1987): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen.

AFFOLTER, F., BISCHOFBERGER, W. (1991): Lernen im Alltagsgeschehen. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 12. (S. 241-247). Berlin.

ANTOR, G. & BLEIDICK, U. (1995): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen zur Behindertenpädagogik. Heidelberg.

ANTOR, G. & BLEIDICK, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart.

BAUMGART, E. & BÜCHELER, H. (Hrsg.) (1992): Lexikon – Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied.

BIENSTEIN, C. & FRÖHLICH, A. (1995): Basale Stimulation in der Pflege. Düsseldorf.

BREITINGER, M. & FISCHER, D. (1981): Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg.

BREZINKA, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. (4. Auflage). München.

BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.) (1983): Frühförderung, Kindergarten, Schule. Empfehlungen des Pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg.

BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.) (1992): WfB-Handbuch. Marburg.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1973): Empfehlung der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart.

DRAVE, W., RUMPLER, F. & WACHTEL, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg.

DREHER, W. (1991): Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 12. (S. 60-69). Berlin.

DREHER, W. (1998): Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. In: DÖRR, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. (S. 57-75). Düsseldorf.

DREHER, W., HEINEN, N. & MÜNCH, J. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DRAVE, W., RUMPLER, F. & WACHTEL, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. (S. 289-298). Würzburg.

DUPIUS, G. & KERKHOFF, W. (Hrsg.) (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin.

ELLGER-RÜTTGARDT, S. (1995): Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 132-138.

FEUSER, G. (1978): Zur Realisation des Auftrags der Förderung aller geistig Behinderten in Kindergarten und Schule. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation. Bericht der 9. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (S. 68-77). Marburg/Lahn.

FEUSER, G. (1983): Thesen zum Problemkreis schwerst geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: FEUSER, G., OSKAMP, U. & RUMPLER, F.: Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. – Symposion 1982 in Würzburg. (S. 19-27). Stuttgart.

FEUSER, G. (1984): Schwerstbehinderte in der Schule für Geistigbehinderte. In: DITTMANN, W., KLÖPFER, S. & RUOFF, E. (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher (2. erweiterte Auflage). (S. 21-42). Heidelberg.

FEUSER, G. (1985): Ein „bißchen" Förderung reicht nicht. Schulunterricht mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Das Band 3, 6-21.

FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.

FEUSER, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!" Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung 1, 18-25.

FISCHER, E. (1985): Ansätze und Tendenzen in der pädagogischen Förderung schwer Geistigbehinderter in der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 510-524.

FISCHER, E.(2000): Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen – einführende Überlegungen und Fragen. In: FISCHER, E. (Hrsg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. (S. 15-67). Dortmund.

FORNEFELD, B. (1995a): „Elementare Beziehung" und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. (3. unveränd. Aufl.) Aachen.

FORNEFELD, B. (1995b): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg.

FORNEFELD, B. (1998): Menschen mit (schwersten) Behinderungen eine Herausforderung für die Pädagogik? In: DÖRR, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. (S. 77-94). Düsseldorf.

FORNEFELD, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München.

FRAGNER, J. (1991): Sonderpädagogische Intentionen der Förderung von Menschen mit schwerer Behinderung. In: FRÖHLICH, A: Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. (S. 39-59). Berlin.

FRÖHLICH, A. & LAUBENSTEIN, D. (2000): Geistige Behinderung. In: BORCHERT, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. (S. 896-909). Göttingen.

FRÖHLICH, A. (1989): Kommunikation und Sprachentwicklung bei körperbehinderten Kindern – eine Einführung. In: FRÖHLICH, A. D. (Hrsg.): Kommunikation und Sprache bei körperbehinderten Kindern. Dortmund.

FRÖHLICH, A. (1998a): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf.

FRÖHLICH, A. (1998b): Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen unter restriktiven Bedingungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 96-99.

GRÜTJEN, A. & WACHE, A. (2000): SinnFlut – Erlebnistheater für Menschen mit einer schweren Behinderung in sozialer Integration. In: MARKOWETZ, R. & CLOERKES, G. (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Heidelberg. (S. 264-267).

HAHN, M. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. München.

HAUPT, U. (1998): Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen im Spannungsfeld von eigenen Entwicklungsimpulsen und fremdbestimmter Anleitung. IN: DÖRR, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. (S. 95-116). Düsseldorf.

HEINEN, N. & LAMERS, W. (2000): Heilpädagogische Kompetenzen und professionelles Selbstverständnis in der Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: HEINEN, N. & LAMERS, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. (S. 53-65). Düsseldorf.

KLAFKI, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren. Weinheim.

KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

KLAUß, Th. (1996): Probleme und Perspektiven der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 233-240.

KOBI, E. (1983a): Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. Geistige Behinderung 22, 155-166.

KOBI, E. (1983b): Grundfragen der Heilpädagogik. (4. Auflage). Bern.

LAMERS, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit schwerer Behinderung. In: HEINEN, N. & LAMERS, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. (S. 177-206). Düsseldorf.

LENZEN, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg.

LEYENDECKER, Ch. (2000): Qualität früher Förderung: Grundlagen und Ziele. In: KORSTEN, S. & WANSING, G. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Frühförderung. (S. 13-22). Dortmund.

MERKENS, L. (1988): Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten. München.

MÜHL, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. (S. 126-138). Berlin.

MÜHL, H. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. (4. überarbeitete Auflage). Stuttgart.

OSKAMP, U. (1982): Schwerstbehinderte als Herausforderung der Sonderpädagogik. In: FEUSER, G., OSKAMP, U. & RUMPLER, F. (Hrsg): Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. (S. 9-17). Würzburg.

PFEFFER, W. (1983): Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 22, 101-111.

PFEFFER, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg.

PINEL, PH. (1801): Philosophisch-medicinische Abhandlung über Geistesverwirrungen oder Manie. Aus dem Französischen übersetzt von Michael Wagner. Wien.

PITSCH, H.-J. (2001): Vom pädagogischen Auftrag der Pflege. Geistige Behinderung 2, 156-166.

PRASCHAK, W. (1992): Schwerstbehinderung als sensumotorische Handlungsveränderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 1, 25-40.

PRASCHAK, W.(1993): Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter. Grundlagen einer allgemeinbildenden und integrativen Erziehungs- und Bildungskonzeption. In: ARBEITSKREIS KOOPERATIVE PÄDAGOGIK: Kooperative Pädagogik schwerstbehinderter Menschen. Frankfurt. Berlin. Bern. New York. Paris. Wien.

RÖDLER, P. (1993): Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt am Main.

SAVELSBERG, J. (1987): Die geschichtliche Entwicklung der Werkstatt für Behinderte. In: JOKISCH, K., SAVELSBERG, J. & BRINKER, R. (Hrsg.): Grundlagen zur Arbeit in der Werkstatt für Behinderte. (S. 9-22). Köln.

SCHÖNBERGER, F. (1992): Pflege als Bildung – Zur ethischen Begründung der Pflege schwerstbehinderter Menschen. In: LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg): Annehmen und Verstehen – Förderung von Menschen mit sehr schweren Behinderungen. (S. 158-177). Hürth.

SCHRÖDER, S. (1983): Historische Skizzen zur Betreuung schwerst- und mehrfachgeschädigter geistigbehinderter Menschen. In: HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. (S. 17- 61). Heidelberg.

SEIFERT, M. (1997): Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis. Reutlingen.

SPECK, O. (Hrsg.) (1982): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. München.

SPECK, O. (1996): System Heilpädagogik. München.

SPECK, O. (1997): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. (8. Auflage). München.

SPECK, O. (1998): Bildung – ein Grundrecht für alle. In: Dörr, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. (S. 33-55). Düsseldorf.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (1972): Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (1980): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) Bonn 1979. Neuwied.

STERN (1990): Gefangen, gequält, vergessen. Heft 24, 07-06-1990.

STINKES, U. (1998): Der Verband und die Erziehung schwer behinderter Kinder. In: MÖCKEL, A. (Hrsg.): Erfolg – Niedergang- Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. (S. 249-264). München.

STINKES, U. (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 3, 73-82.

THEUNISSEN, G. (1987): Entwicklungsgemäßes Lernen. Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 170-176.

THEUNISSEN, G. (1992): Neuere Ansätze zur Förderung schwerstbehinderter Menschen und Perspektiven für die heilpädagogische Arbeit. Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 16-27.

VATER, W. (1996): Zukunft der schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen in Werkstätten für Behinderte. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.): WfB-Handbuch. O 5. Marburg.

VON PAWEL, B. (1984): Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart.

WAGNER, M. (1995): Menschen mit geistiger Behinderung – Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn.

WHO (Hrsg.) (2000): ICIDH-2 – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung. Beta-2 Entwurf. Deutschsprachiger Entwurf, Februar 2000.