

# Theo Klauß: Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik

*Gastvortrag Budapest 05. 05. 06*

Eingangs eine kurze Anmerkung zum Unterschied zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung. Im Englischen beispielsweise können wir nur von education sprechen – im Deutschen meint Erziehung den Vorgang, bei dem eine Person (Erzieher) ein Ziel beim zu Erziehenden anstrebt, Erziehung ist also ein Vorgang zwischen Personen, von einer Intention bestimmt. Bildung bezeichnet demgegenüber den Prozess, bei dem ein Mensch sich Bildung aneignet und zugleich das Ergebnis. Ein Mensch mit Bildung hat sich z.B. kulturelle Werte, Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch Normen etc. angeeignet. Es ist klar, dass Bildung auch auf das Zusammenwirken von Personen angewiesen ist (Bildung wird vermittelt), aber man kann sich auch selbst bilden („Reisen bildet“). Bei der Erziehung ist der Inhalt eher die Vermittlung von Normen, Sozialverhalten, aber auch Erziehung zur Selbständigkeit – sie geschieht traditionell in der Familie. Bildung ist wesentlich (nicht ausschließlich) eine Aufgabe auch der Bildungsinstitutionen, v.a. der Schule. Sie vermittelt z.B. die „Kultur-Techniken“, also Schriftsprache, Mathematik etc., also die Mittel, mit denen man sich Kultur aneignet, mit denen man aber auch Kultur erzeugen kann. Neuerdings wird überlegt, ob auch der Umgang mit dem Computer, mit neuen Medien zu den Kulturtechniken gehört.

Wesentlich an der Bildung ist, dass diese formal und material ist. Formal meint, dass die Person mit ihren Fähigkeiten, Kompetenzen etc. gebildet wird. Man lernt z.B. eine Sprache, man lernt Schreiben und Rechnen – um etwas einmal Gelerntes wie eine formale Kompetenz in allen möglichen Situationen anzuwenden. Die materiale Bildung legt den Wert auf die Inhalte. So legen z.B. Bildungspläne fest, was Kinder in der Schule wann lernen sollten, womit sie sich befassen sollten. Daraus resultiert bei Kindern mit Behinderungen beispielsweise die Frage, ob sie sich mit denselben Bildungsinhalten befassen sollten wie andere Kinder – oder nicht. Darum wird es u.a. später gehen. Jetzt geht es um die Entwicklung des Bildungsverständnisses bei Menschen mit geistiger Behinderung – dies ist verbunden mit der Entwicklung des Rechts auf Bildung für diese Menschen. Es war notwendig, das Verständnis von Bildung zu verändern – oder zu präzisieren, ihm seine Beschränkungen zu nehmen, es umfassend als „Allseitige Bildung“ zu verstehen, um dem Anspruch einer „Bildung für alle“ ohne Einschränkungen gerecht zu werden.

## Die Zeit der Bildungsunfähigkeit

Zur Einleitung zeige ich Ihnen ein Bild von einem Schlafsaal in einer traditionellen „Anstalt“. Was ist hier zu sehen, was bedeutete das für unser Thema?

So haben Menschen gelebt – bis vor noch nicht allzu langer Zeit. Ihnen fehlte nicht nur die Intimsphäre etc. – sie bekamen auch keine Bildung. Für mich war das die erste Erfahrung mit Behinderung, mit Menschen, die wir geistig behindert nennen, etwa um 1970: Große Säle, Gitterbett etc. In Deutschland gab es ab etwa 1955 ein so genanntes „Wirtschaftswunder“. Die Wirtschaft wuchs rasant, die Einkommen stiegen, es fehlten Arbeitskräfte – aber Menschen mit Behinderungen lebten noch so, mindestens bis 1970, also 15 Jahre nachdem die Gesellschaft reich geworden war.

In diesem Bild ist keine Sprache, keine Kommunikation, keine Individualität. Man sieht ihm an, dass gedacht wurde, diese Menschen könnten nichts lernen, sich nicht individuell entwickeln und keine Kultur aneignen. Es seien – so die implizite Annahme – auch keine Menschen, die spielen, die sich gemeinsam beschäftigen, die ihren Raum gestalten: Es gibt keine Spielsachen und keine Bilder an den Wänden, weil sie nicht davon profitieren.

Fragte man Verantwortliche, warum die Menschen so lebten, dann hieß es vermutlich: Sie sind behindert. Es liegt an ihnen, dass man sie so unterbringt. Sie erhielten keine Erziehung, keine Sprachtherapie und Physiotherapie – sie wurden wie Gebilde nur aus Fleisch behandelt. Aber was hat das eine mit dem anderen zu tun? Nichts! Schon damals gab es – auch – Menschen mit geistiger Behinderung, die anders lebten. Die Bücher hatten, in die Schule gingen, Freunde hatten, spielen konnten, in individuell gestalteten Wohnungen lebten – aber es waren nur einzelne, privilegierte. Die meisten aber erlitten Zuschreibungen, die den Charakter von self fulfilling prophecy, einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung hatten: Das Bild der Menschen wird mit ihrer vermeintlichen Natur gleichgesetzt und man sagt, sie könnten nicht anders sein, man behandelt sie entsprechend und sorgt dadurch dafür, dass sie so und nicht anders sein können. Im folgenden Text von 1972 findet sich ein Beispiel für eine solche Auffassung:

*Der Schwachsinn vom Ausmaß einer Idiotie bedingt praktisch Bildungsunfähigkeit und Pflegebedürftigkeit, doch gelingt es mit großer Geduld, auch bei schweren Fällen einen gewissen Grad an Sauberkeit und Eingliederung in eine Gemeinschaft zu erreichen. Bei einer Idiotie findet man außerdem noch Neigung zu ständiger motorischer Unruhe, oft verknüpft mit lautem unartikuliertem Schreien. Weiter beobachtet man Neigung zu Sachbeschädigung und Zerstörungssucht, etwa Besmieren und Verkratzen der Wände und Einrichtungsgegenstände ... Ferner sehen wir Neigung zu stereotypen, einfachen Bewegungsabläufen. Am häufigsten ist z.B. das einförmige rhythmische Vor- und Zurückbiegen des Oberkörpers [...]* (Ausbildungs-Skript einer Heilerziehungspflege-Schule; ENGLER 1972)

Was sagt dieser Text über die Bildbarkeit und ihre Bedingungen? Wie werden Personen hier charakterisiert? Aus Beschreibungen werden Zuschreibungen und Prognosen. Man erweckt den Eindruck, die Menschen seien von Natur aus so – und nicht deshalb, weil sie unter Bedingungen leben, unter denen sie dieses Verhalten entwickeln, um überhaupt (über)leben zu können.

Ein weiterer Text, diesmal aus einem wissenschaftlichen Lehrbuch von 1959. Hier heißt es: „In der Regel ist der Mongoloide zutraulich, anhänglich, zärtlichkeitsbedürftig und gutmütig. Er besitzt - im Hinblick auf die Minderbegabung - eine relativ große Fähigkeit zur Imitation. Die Bereitschaft zur Arbeit fehlt ihm; wegen seiner ‚Faulheit‘ und raschen Ermüdbarkeit bereitet er nicht selten Erziehungsschwierigkeiten. Seine Stimmungslage ist heiter und echte Trauer vermag er nicht zu empfinden“ (König, K.: Der Mongolismus. Stuttgart 1959, nach Jantzen 1998)

Sie werden – zu Recht – sagen, das ist ja schrecklich, und das ist nicht unser Bild von Menschen, die wir geistig behindert nennen. Das stimmt, doch diese Veränderung der Vorstellungen von Menschen, die wir geistig behindert nennen, kam nicht von alleine. Es ist eine interessante Frage, wodurch diese Veränderung zustande kam. Beschäftigen wir uns mit der Entwicklung des Bildungsverständnisses, der Geschichte des „Rechts auf allseitige Bildung“ für alle Menschen.

## **Allseitige Bildung – ein Recht aller Menschen**

Eigentlich ist die Idee schon als, sie stammt aus dem europäischen Humanismus. Bereits im 17. Jahrhundert formulierte COMENIUS (1592-1670; vgl. SCHALLER 1991) für die Pädagogik eine Aufgabe, deren Bewältigung bis heute eine Herausforderung darstellt. „Omnes omnia docere“ kann übersetzt werden mit „Alle Alles allseitig, auf alle Arten und Weisen lehren“. Kein Kind soll von einer breiten, alle wichtigen Inhalte unserer Kultur umfassenden Bildung ausgeschlossen werden, so ist diese Forderung aus heutiger Sicht zu interpretieren, und mit PESTALOZZI ist zu ergänzen, dass nicht einseitig, sondern „mit Kopf, Herz und

Hand“, also unter Nutzung aller Sinne, aller Lernformen das angeeignet werden soll, was Menschen zum Leben brauchen. Selbst wenn COMENIUS vermutlich davon ausging, es könne auch bildungsunfähige Menschen geben, ist die von ihm formulierte Zielsetzung zu einem Maßstab geworden, an der sich jede Pädagogik messen lassen muss: Wie gelingt es, allen Menschen den Zugang zu einer umfassenden, allseitigen Bildung zu sichern?

## Die Idee der allseitigen Bildung für alle

Die Vorstellung, dass alle Menschen eine umfassende Bildung erhalten sollen, ist also noch nicht sehr alt. Die Idee der Pädagogik (,paideia’) entstand zwar schon in den griechischen Stadtstaaten vor 2500 Jahren und meinte die Vorbereitung der Bürger-Kinder auf das Leben in der Stadt (,polis’); ihrem selektivem Charakter entsprechend war sie jedoch elitär. Im Mittelalter diente umfassende Bildung dem kirchlichen Nachwuchs, selbst Ritter und Handwerker kamen mit praktischer Bildung aus, während das Landvolk „durch Mittun, Liturgie und Brauchtum, bei dem es auf emotionale Übereinstimmung, nicht aber auf Verstehen [ankam]“ (GUDJONS 1995, 78), in die Gesellschaft hineinwuchs. Es herrschte ein Stadt-Land-Gefälle bei der Bildung und selbst die praxisbezogenen Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens beherrschten noch im 17. Jahrhundert allenfalls 15 Prozent der Bevölkerung (ebd.). Demgegenüber war der Anspruch von COMENIUS (1592-1670) „revolutionär“ (GUDJONS 1995, 81).

Das neuhumanistische Konzept einer allgemeinen Menschheitsbildung knüpfte daran an. Bezugspunkte für diese Bildungskonzeption waren das idealisierte antike Griechenland und seine Kultur sowie ein stark sprachlich-literarisch (Griechisch und Latein) gefärbter Bildungskanon, der das Verständnis der ‚höheren Bildung’ im Deutschland des 19. Jahrhunderts begründete. Im Sinne HUMBOLDTS sollte der gebildete Mensch seine geistigen Möglichkeiten zu einer geformten Individualität ausbilden. Umgesetzt wurde diese Bildungsidee nur teilweise, da sie sich im Kontext der Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert und der Bildungsbedürfnisse des Staates nicht verwirklichen ließ, der die Bildung lieber auf das begrenzte, was ihm nützlich erschien. Mit dem aufkommenden Merkantilismus und der folgenden Industrialisierung kommt es zwar zur Einrichtung von ‚Schulen für alle’, dort wird allerdings vor allem das gelehrt, was die Kinder zu ‚brauchbaren’ Bürgern (in der Industrie, im Militär etc.) machen sollte. Gegen diese Begrenzung der Bildung auf die Aspekte der Brauchbarkeit und Nützlichkeit stritt HUMBOLDT (1767-1835), der einen „Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor aller besonderen Berufsausbildung“ einforderte (GUDJONS 1995, 93). Auch MARX strebte allseitige Bildung für alle Menschen, die Aufhebung der Trennung von Kopf- und Handarbeit und des Bildungsgefälles zwischen Stadt und Land an.

Daran anknüpfend definiert KLAFKI (1991) im Gegensatz zu einer auf ein enges Ziel hin begrenzten Bildung (vgl. ‚Berufsbildung’) allgemeine Bildung „als Anspruch aller Menschen auf allseitige Bildung im Medium der allgemeinen Schlüsselprobleme der Menschheit heute (also nicht: kleiner Gruppen von Begabten in kognitiver Hinsicht in spezialisierten Bereichen)“ (GUDJONS 1995, 204). Er belebt damit das von HUMBOLDT geprägte Verständnis einer „umfassenden Entwicklung aller Kräfte des Menschen [...] als Grundrecht für alle“ wieder, das im so genannten (Bildungs-)Bürgertum zum Vehikel der Privilegiensicherung missbraucht und verengt worden war, weshalb der Bildungsbegriff lange als undemokratisch und elitär galt und vermieden wurde (198).

## Allseitige Bildung – auch für Menschen mit geistiger Behinderung?

Es war allerdings nie – und ist es m.E. bis heute nicht – endgültig gesichert, ob das Recht für Bildung ausnahmslos für alle Kinder gelten sollte. Wenn Sie an die sog. Dritte Welt denken, sehen Sie, dass es viele Kinder ohne jede kognitive Beeinträchtigung gibt, denen dieses Recht vorenthalten wird. Und auch in unseren Gesellschaften gibt es die Auseinandersetzung um die

Frage, ob nicht für manche Kinder eine geringere, weniger umfassende Bildung ausreiche, weil sie ohnehin später nur einfachere Arbeiten erledigen.

Die pädagogische Grundfrage, ob Kinder nur die Bildung bekommen sollen, die – nach ökonomischen oder politischen Kriterien – nützlich erscheint, oder ob jedem Kind seinen Möglichkeiten entsprechend eine allseitige Bildung ermöglicht werden soll, stellt sich aber vor allem in Bezug auf die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Im Nationalsozialismus wurde diese ‚Rechnung‘ mit unmenschlicher Konsequenz aufgemacht: Bei wem kein ökonomischer Nutzen zu erwarten war, für den lohnte sich schulische Bildung nicht, und damit war auch sein Lebensrecht in Frage gestellt (ANTOR/BLEIDICK 1995). Die Frage, ob Bildung von zu erreichenden nützlichen Ergebnissen abhängig sein soll, stellt sich aber auch heute noch: Erhält nur der intensive Förderung, bei dem sie sich ‚lohnt‘ (oder zu lohnen scheint), beispielsweise weil seine Betreuung durch die Förderung der Selbständigkeit weniger aufwändig wird? Oder orientieren sich die Bildungsangebote an dem, was Menschen benötigen, um sich umfassend, allseitig bilden zu können? Die Begründung lebenspraktischer Förderung mit der Minimierung des Betreuungsaufwands oder physiotherapeutischer Behandlung mit der Erleichterung des ‚handling‘ beim Windelwechseln etc. ist durchaus legitim. Es war in der Geschichte der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung immer ein wichtiges Argument, dass sie zu brauchbaren, nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft werden, wenn man ihnen entsprechende Möglichkeiten eröffnet (vgl. HANSELMANN 1976).

### **Nützlichkeit und Brauchbarkeit begründen allseitige Bildung nicht ausreichend**

Mit Nützlichkeit und Brauchbarkeit lässt sich jedoch nicht begründen, weshalb (auch) Menschen Behinderung umfassende Bildung brauchen. Für wen bringt es einen zählbaren Nutzen und inwiefern wird beispielsweise ein Mensch ‚brauchbarer‘, wenn er statt einer stets gleich schmeckenden pürierten Masse verschiedene in unserer Esskultur vorhandene Geschmacksrichtungen kennen- und schätzen lernt? Die Betreuung wird dadurch oft sogar aufwändiger, weil er Vorlieben und Ansätze eines eigenen Geschmacks ausbildet und nicht wahllos alles zu sich nimmt, was ihm angeboten wird. Wenn jemand mit der Sonde ernährt, so ist das effektiv und dauert nicht lange. Mit Nützlichkeitsargumenten lässt sich nicht begründen, weshalb das nicht ausreicht. Verfolgt man aber das Ziel allseitiger Bildung, so braucht jeder Mensch Angebote, die ihm das vermitteln und erfahrbar machen, was – kulturüblich – zu einer ‚guten Mahlzeit‘ gehört: geschmackvoll zubereitete Speisen mit vielfältigen Geruchs- und Geschmacksangeboten, bei denen auch die Augen mitessen können, eine ‚gepflegte‘ Unterhaltung nebenbei und die Möglichkeit, gemäß eigenen Vorlieben selbst zu bestimmen, was und wie viel man essen mag.

### **Bildung – nur als Menschenrecht begründbar**

Allseitige Bildung lässt sich nur begründen, wenn Bildung als unveräußerliches Menschenrecht verstanden wird, als Anrecht jedes Menschen, die in ihm liegenden Möglichkeiten auszubilden – entsprechend der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Dort heißt es in Artikel 26: „1. Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung ... 2. Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben.“ Diese ethische, menschenrechtliche Begründung gewinnt bei den Menschen besondere Bedeutung, die wegen ihrer Beeinträchtigungen nie in der Lage sein werden, einen Beitrag zum Bruttosozialprodukt zu leisten, aber darauf angewiesen sind, nicht nur versorgt und betreut zu werden, sondern sich als individuelle Persönlichkeiten zu bilden.

## Entwicklung der Bildungsangebote und des Bildungsverständnisses für Menschen mit geistiger Behinderung

Es reicht allerdings nicht aus, menschenrechtlich zu argumentieren. Es kann nämlich immer noch gesagt werden, diese Menschen seien doch gar nicht in der Lage, von Bildung zu profitieren. Das liege an ihrer Behinderung, sie erlaube – wie Engler es ausdrückt – in vielen Fällen allenfalls eine Art Dressur von Alltagsfertigkeiten. Ihnen mehr, eine „Allseitige Bildung“ anzubieten, sei Unsinn.

Die Geschichte der Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung zeigt nach meinem Verständnis, wie dieses Verständnis in Schritten (in der Praxis und auch in der Theorie) verändert und überwunden bzw. erweitert wurde. Es führte dazu, dass wir heute Menschen mit den Ausgangsbedingungen, die zu einer geistigen Behinderung führen können, wesentlich mehr zutrauen als noch vor wenigen Jahrzehnten – und dass sie selbst das auch tun, denn beides hängt zusammen: Sie trauen sich mehr, wenn wir ihnen mehr zutrauen und umgekehrt. Doch zunächst scheint mir noch eine Auseinandersetzung mit der Frage sinnvoll zu sein, wodurch denn Bildung eingeschränkt wird, wenn es nicht (nur) an den mitgebrachten Bedingungen liegt.

## Was behindert die Bildung eines Menschen? Sind wir alle behindert?

PAUL MOOR (1964) verstand Heilpädagogik als Pädagogik unter erschwerten Bedingungen. Ist damit gemeint, dass Bildung und Erziehung bei kognitiv beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen besonders schwierig und aufwändig sind? Ist es womöglich ein Charakteristikum von Menschen mit geistiger Behinderung, ‚an der Bildung behindert‘ zu sein? Ist Bildung bei behinderten Menschen womöglich so schwierig, dass gute Pflege bei manchen ausreicht? Bei der Klärung dieser Fragen wird sich zeigen, dass Bildung sowohl ein individueller als auch ein interaktionaler, sozialer und gesellschaftlicher Vorgang ist.

Genau genommen sind wir alle an der Bildung behindert. Um das zu klären, beantworten Sie sich bitte kurz drei Fragen:

- Was war mein Traumberuf - was hat mich daran gehindert?
- Was würde ich sehr gerne können - Was hindert mich daran? Was wäre notwendig (gewesen), um das zu können?
- Wie wäre ich gerne - weshalb bin ich nicht so, was hindert mich daran?

Wer als Erwachsener nachdenkt, welche Träume er als Kind von seinem Leben hatte und was ihn daran gehindert hat, diese zu verwirklichen, dem fallen vermutlich vor allem folgende Argumente ein:

- Die Zeit hat gefehlt, ich musste Prioritäten setzen.
- Meine individuellen Voraussetzungen haben nicht gereicht.
- Es hat an Unterstützung, an geeigneter Anleitung gemangelt.
- Die Voraussetzungen waren nicht günstig, der Zugang zu Ausbildungsmöglichkeiten hat gefehlt, davon hätte ich nicht leben können.

Diese Erfahrungen lassen sich verallgemeinern: Kein Mensch kann all das ausbilden, was an Möglichkeiten in ihm steckt. So gesehen sind alle Menschen in ihrer Bildung ‚behindert‘, und zwar durch folgende Bedingungen:

- Begrenzte Zeit: Kein Leben reicht aus, um alle in uns und in unserer Kultur liegenden Möglichkeiten anzueignen. Deshalb ist Bildung immer begrenzt und bedarf der Prioritätensetzung. Wer als Kind oder Jugendlicher die Priorität setzt, lieber Schlagzeug zu spielen statt für die Schule zu lernen – oder umgekehrt – der wird eben vielleicht Professorin oder Schlagzeuger, aber eben nicht beides.
- In der Person liegende Grenzen: Was hindert einen Menschen an einer Filmstar- oder Pianistenkarriere? Vielleicht körperliche Gegebenheiten, die Stimme kann zu leise, die Hand zu unbeweglich sein. Es kann am Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten fehlen oder an der Motivation, Mühen auf sich zu nehmen. Bildungschancen sind durch individuelle körperliche, geistige und motivationale Bedingungen begrenzt.
- Äußere Bedingungen und gesellschaftliche Einstellungen: Fehlende Gelegenheiten zum Lernen und nicht ausreichende Unterstützung behindern die Bildung. Sie erfordert den Zugang zur Kultur und sie bedarf der Vermittlung, sonst bleibt sie bruchstückhaft. Wenn die Gesellschaft keine Mittel – inkl. Forschung, Qualifikationen, Personen, Institutionen – bereitstellt, weil sie manchen Menschen Bildung nicht zutraut oder -billigt, dann wird diese behindert. Frauen wurde beispielsweise bis vor wenigen Jahrzehnten höhere Bildung weitgehend vorenthalten. Ein gesellschaftlicher Grundkonsens ist notwendig, damit allen Menschen allseitige Bildung ermöglicht wird.

### Für alle Menschen gilt: Bildung ist begrenzt

Es ist also keine Besonderheit von Menschen mit geistiger Behinderung, dass Bildung begrenzt ist. Auch für sie gilt andererseits, dass in ihnen mehr angelegt ist, als sie in ihrer be-

grenzten Lebenszeit realisieren können. Und auch die Kultur enthält sehr viel mehr an Möglichkeiten, als sie sich tatsächlich aneignen und somit für sich als Lebensmöglichkeit nutzen können. Das macht jedoch auch optimistisch: Es ist die Aufgabe der Pädagogik, dass auch kognitiv beeinträchtigte Menschen möglichst viel von dem, was in ihnen ‚steckt‘ und was die Kultur für sie bereit hält, kennen lernen, damit sie entscheiden können, was davon sie ausbilden möchten.

## Bildung als Aneignung von Kultur, als doppelte Erschließung

*Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen! (GOETHE)*

Bildung ist, das ist der Hintergrund von COMENIUS' Forderung, für Menschen lebensnotwendig. Im Unterschied zum Tier kommen sie nicht mit ihrer mitgebrachten genetischen Ausstattung aus. Sie sind bildungsbedürftig, weil sie als ‚Mängelwesen‘ (GEHLEN) zur Welt kommen, die ihre Mängel durch Aneignung von Kultur ausgleichen müssen. Andererseits ist es ihre Stärke, dass sie kulturellen Reichtum entwickeln können (GUDJONS 1995, 177). An die Stelle der Anlagendetermination tritt für die Pädagogik die ‚Bildsamkeit‘, an Stelle der Umwelttermination „das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (179) im Sinne des Satzes von MONTESSORI „Hilf mir, es selbst zu tun“ (181). Sie sind darauf angewiesen, das was sie an Wissen und Kompetenzen, aber auch an Einstellungen und Wertorientierungen benötigen, selbst auszubilden.

Der Mensch ist – anders als das Tier – auf zwei unterschiedliche, aber zusammenwirkende Vererbungsprozesse angewiesen, auf biologische und soziale. Was er zum Leben braucht, steht ihm aus zwei Quellen zur Verfügung: Aus dem organischen Erbe, der Phylogenese, und aus dem kulturellen Erbe. Er kann – und muss – auf ein doppeltes Erbe zugreifen und sich dieses aneignen: auf das, was ihm als Möglichkeit in den genetischen Anlagen bereitsteht, und in dem, was Menschen über Jahrtausende an Möglichkeiten der Lebensgestaltung entwickelt haben und was hier als kulturelles Erbe bezeichnet wird (vgl. LEONTJEW 1977). Die angeborenen Instinkte reichen ihm nicht, das in ihm Angelegte muss er erst ausbilden, in eine ihm entsprechende individuelle Form bringen und sich dadurch wirklich zu Eigen machen.

Diesen Prozess bezeichnet der Begriff der Bildung. Sie meint die Entfaltung der eigenen Kräfte durch Aneignung der Kultur, durch die Erschließung des doppelten Erbes (vgl. KLAFKI 1996). Bildung ist notwendig, weil der Mensch durch die Begegnung mit der Welt und anderen Menschen zum Menschen wird. Er kann nicht instinktgesteuert überleben. Die Kultur enthält eine fast unendliche Vielfalt von Möglichkeiten, wie man sich und die Welt wahrnehmen und verstehen und wie man Bedürfnisse befriedigen kann, wie man Bewegung und Unterhaltung genießen, wie man Zwecke erreichen (Kenntnisse, Fertigkeiten), etwas gestalten und kommunizieren kann.



Abb. 1 Der doppelte Möglichkeitsraum

Indem Menschen mit diesen Möglichkeiten in Berührung kommen, sich mit ihnen auseinandersetzen, dabei auch unterstützt werden, eignen sie sich einige dieser Möglichkeiten der Lebensführung an. Was das Individuum als mögliches Wissen, als mögliche Fähigkeit, als möglichen Geschmack, als mögliche Handlungsziele und -motive vorfindet, verändert es bei der Aneignung zugleich entsprechend seiner Bedingungen und in subjektiver Entscheidung. Damit trägt es zur Modifizierung und Weiterentwicklung dessen bei, was es an möglichen Formen des Lebens bereits gibt. Im Bildungsprozess werden also zugleich menschliche Individualität und Autonomie ausgebildet und die Kultur weiterentwickelt.

## **Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung**

Die Entwicklung der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung der vergangenen Jahrzehnte zeigt, dass wesentlich mehr in ihrem ‚Möglichkeitsraum‘ liegt, als zuvor für möglich gehalten wurde. Die Bildungsmöglichkeiten sind bei Menschen, die wir geistig behindert nennen, zusätzlich begrenzt. Behinderung bedeutet eine zusätzliche Einschränkung der Aneignung des individuellen und kulturellen Möglichkeitsraumes. Organische Schädigungen behindern direkt, soziale und psychische Aspekte indirekt die individuelle Bildung. Geistige Behinderung kann deshalb „wesentlich als das Ergebnis vorenthaltener Erziehung, Bildung und Therapie“ angesehen werden und „nicht als eine durch organische Faktoren definierte, endgültig begrenzende Konstante im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung“ (FEUSER 1981, 131). Die Frage, wie ein möglichst großer Teil des individuellen wie des gesellschaftlichen Möglichkeitsraums individuell angeeignet und damit zur Bildung der eigenen Persönlichkeit genutzt werden kann, steht (auch) bei Menschen mit geistiger Behinderung im Vordergrund. Sie sind darauf angewiesen, Bildung in adäquater Form vermittelt zu bekommen. Wie jeder Mensch können sie sich nur begrenzt selbst bilden. Diese autodidaktische Bildung gerät vor allem dort an ihre Grenzen, wo Bildung die Orientierung an anderen Personen voraussetzt (grundlegend im Prozess der Nachahmung), wo also das Ausbilden einer Beziehung, einer positiven Einstellung zu anderen Personen unabdingbar ist (vgl. 5.3).

Daraus ergibt sich die pädagogische Aufgabe, den Zugang zum kulturellen Erbe zu vermitteln. In der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung wurden viele Erkenntnisse darüber angesammelt, wie individuelle und äußere Barrieren verrückt und damit individuelle Bildung erweitert werden kann. Dazu gehören nicht aussondernde Formen des Lebens und Lernens ebenso wie die Möglichkeit, auch Menschen mit schwerer Behinderung den Zugang zu ‚anspruchsvollen‘ Bildungsinhalten, etwa zu Schauspiel, Konzert, Film etc., durch didaktische Formen wie die der ‚Elementarisierung‘ zu ermöglichen (vgl. LAMERS 2000, HEINEN 2003).

**Die Geschichte der Pädagogik für Menschen mit Behinderungen zeigt, dass unverrückbar erscheinende individuelle Grenzen der Bildung veränderbar sind**

Wir trauen Menschen heute mehr zu - Menschen mit Trisomie 21 als Beispiel: Die Grenzen ihrer Bildung liegen nicht fest. Individuelle Grenzen fallen bei Menschen mit Behinderungen als erstes auf. Sie sind blind, beim Greifen und damit beim Begreifen beeinträchtigt oder lernen sehr langsam. Aber diese Bildungs-Grenzen sind verschiebbar. Feuser hat (1996) geschrieben, Geistigbehinderte gebe es nicht. Zu Recht hat sein Kollege Jantzen (1998) teilweise widersprochen: Sagen Sie mal einem Menschen ohne Augenlicht, Blinde gebe es nicht. Richtig ist aber, dass viel darauf ankommt, wie wir einen Menschen sehen und wie er sich selbst sieht. Unser Verständnis, inwieweit Menschen durch ihre organischen Ausgangsbedingungen bereits festgelegt sind, hat sich in den letzten Jahren sehr verändert – und das hat deren Bildungsgrenzen verändert. Wir sehen heute, was wir Menschen Behinderung zutrauen



können und welche Bildungsangebote sie deshalb von uns brauchen. Um das zu verdeutlichen, möchte ich drei Menschen kurz vorstellen.

## Frontalunterricht und Begrenzung auf Kulturtechniken behindern Bildung

Es begann damit, dass man Kinder von der Teilhabe an der Schule ausschloss, weil sie – vermeintlich – keine Kulturtechniken aneignen konnten. Die Nazizeit war noch gar nicht so lange vorbei. Das Lebensrecht war nun gesichert, aber nicht das Recht auf schulische Bildung. Das erste Bild zeigt eine Lehrerin vor der Klasse. Es steht für einen traditionellen Frontalunterricht und dafür, dass hier versucht wurde, Kindern vor allem Techniken einzutrichtern: Lesen, Schreiben und Rechnen als formale Kompetenzen, dazu Fächer wie Heimatkunde, Sport und Religion. Eine solche Begrenzung – ohne Anpassung an die Lernmöglichkeiten und auch die Interessen und Lebenswelt von Kindern mit Beeinträchtigungen, hemmt deren Bildung. Sie können nicht von den Angeboten profitieren und erscheinen als bildungsunfähig, obwohl sie es nicht sind.

## Ein verändertes Bild von den Bildungsmöglichkeiten geistig behinderter Menschen

Als nächstes spreche ich von Rolf Brederlow. Er arbeitet in einer Werkstatt für behinderte Menschen. Wir könnten auch sagen: Er hat eine Besonderheit: Sein 21. Chromosom gibt es dreifach, er hat Trisomie 21, früher sagte man Mongolismus. Oder: Er ist Schauspieler und hat etwas getan, von dem viele andere träumen: Eine tragende Rolle in einem Vierteiler des ersten deutschen Fernsehens, gemeinsam mit Senta Berger. Inzwischen hat er auch in weiteren Filmen mitgespielt. Noch vor 30 Jahren hat man Menschen wie Rolf Brederlow so gekennzeichnet: „Die Bereitschaft zur Arbeit fehlt ihm; wegen seiner Faulheit und raschen Ermüdbarkeit bereitet er nicht selten Erziehungsschwierigkeiten“ (Heese/ Wegener 1969).

Der nächste Mensch ist, so sagt er es selbst, Farbenmaler. Das gefällt ihm, und das gelingt ihm auch so gut, dass seine Bilder ausgestellt und verkauft werden. Oder aus einer anderen Perspektive: Er ist Schüler einer Sonderschule, also auch ein Mensch mit einer Behinderung. Die Vorstellung von seinen Möglichkeiten hat sich erheblich erweitert. Galten Menschen mit geistiger Behinderung lange Zeit als phantasielos, unfähig zum kreativen Spiel und zur Gestaltung, so gibt es inzwischen genügend Belege, dass dies nicht so sein muss.

Etwa die Hälfte der Menschen, die wir geistig behindert nennen, haben erhebliche Einschränkungen bei der sprachlichen Kommunikation. Inzwischen zeigen uns viele, dass sie durchaus für ihre Umwelt verstehbar kommunizieren können, wenn wir ihnen die richtigen Hilfsmittel, etwa einen so genannten Delta-Talker, ein Gerät, das sprechen kann oder andere Kommunikationsmethoden wie Gebärdensprache etc. anbieten und vermitteln.

Ein anderer junger Mann übernimmt einige Tätigkeiten im hauswirtschaftlichen Bereich, aber Wege außerhalb der Wohnung legt er nur in Begleitung zurück. Er schläft in einem kahlen Raum, er schmiert Kot. Er gilt als autistisch und erheblich verhaltensauffällig. Wir kennen viele, die so schwerstbehindert sind, werden Sie vielleicht sagen. Doch dann stellen wir plötzlich fest, dass ein Mensch wie er im Zahlenraum bis 1000 rechnet und liest, wenn wir ihm eine bestimmte Art der Unterstützung geben. Dass eine Kommunikation mit ihm möglich ist, die wir ihm vom Augenschein her nie zugetraut hätten. Bei ihm wie bei vielen anderen Menschen mit autistischen Eigenarten kommen unsere Vorstellungen zurzeit ins Wanken – und die Theorien über Autismus gleich mit. Manche Menschen haben Möglichkeiten, die wir bisher nicht ahnten – und brauchen deshalb entsprechende Bildungsangebote von uns.

Viele Menschen, bei denen wir vor Jahren noch meinten, sie seien darauf angewiesen, dass wir alle wesentlichen Entscheidungen für sie fällen, zeigen uns heute, dass sie wesentlich mehr selbst bestimmen können - und wollen - als wir es mal gedacht hatten. Hier sehen sie das Logo des Kongresses, das die BV Lebenshilfe 1994 in Deutschland durchführte – die ers-

te große Tagung, bei der Menschen mit geistiger Behinderung als gleichberechtigte Teilnehmer teilhaben und – natürlich – selbst bestimmen konnten, worüber sie reden und sich informieren wollten.

Viele Menschen, bei denen wir vor Jahren noch meinten, sie könnten allemal in einem sehr beschützten Rahmen lernen und würden es nicht ertragen, mit anderen Kindern zusammen zu sein und Unterschiedlichkeit zu erleben. Auch diese Vorstellung konnten wir korrigieren, weil die Menschen selbst uns gezeigt hat, dass es geht, dass sie vom Zusammensein in Heterogenität profitieren und zur Bereicherung allgemeiner Schulen werden können.

## **Eine Wissenschaft von der allseitigen Bildung aller Menschen**

Reflektieren wir dies noch einmal, so erkennen wir, dass sich in der Praxis hier sehr viel verändert hat, und dass sich dabei unser Bild von den Menschen verändert hat – und ihr eigenes auch. Ich möchte versuchen, diese Entwicklung nun noch einmal theoretisch nachzuvollziehen: Welche inhaltlichen Vorstellungen entwickelten sich hier?

### **Grundlagen im 19. Jahrhundert**

*Es liegt eine große Leistung darin, daß durch die Erziehung gehörloser und blinder Kinder Schuttberge von kollektiven Vorurteilen weggeräumt worden sind. Bei körperbehinderten Kindern, bei verwahrlosten und geistig behinderten Kindern wiederholten sich die Probleme (MÖCKEL 1988, 51).*

Die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik kann als Geschichte der Entdeckungen verstanden werden, was – auch – Menschen mit geistiger Behinderung an allseitiger Bildung möglich ist und deshalb im Sinne der im Grundgesetz festgehaltenen Nicht-Benachteiligung als Menschenrecht zuzubilligen ist. Nach MÖCKEL (1988) wurden im 19. Jahrhundert zunächst durch die Erziehung sinnesbehinderter Kinder viele Vorurteile überwunden. Das wiederholte sich bei körperbehinderten, verwahrlosten und geistig behinderten Kindern (51). Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts getroffene Entscheidung, auch allen Menschen mit geistiger Behinderung schulische Bildung zuzubilligen, hat weiter zur Überwindung der Meinung beigetragen, sie seien bildungsunfähig.

### **Geschichte der Erweiterung des Bildungsbegriffes**

Wer von Schulbildung spricht, versteht darunter zunächst vermutlich das, was in der Schule gelernt wird bzw. werden soll und die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die vor allem im kognitiv-sprachlichen Bereich liegen. Ein solches Verständnis verengt jedoch das, was Bildung in der Tradition von COMENIUS, Pestalozzi und KLAFKI meint und es verstellt den Blick für die vielfältigen Bildungsprozesse, die bei Menschen mit geistiger Behinderung möglich sind und unterstützt werden können.

Die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung hat in Praxis und Theorie ein umfassendes Verständnis von allseitiger Bildung entwickelt. Dieses „beinhaltet neben kognitiven Aspekten auch den Umgang mit dem eigenen Körper, handwerklich-technische und kreative Fähigkeiten, Beziehungsmöglichkeiten, ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit sowie ethische und politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (FURRER 1998). Insbesondere die Beschäftigung mit der Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung führt zu einem grundlegenden Verständnis von allseitiger Bildung.

Die Pädagogik betreibt hier pädagogische Grundlagenwissenschaft, die grundlegende, elementare Bildungsprozesse unter dem Aspekt der darin stattfindenden Bildungsprozesse erforscht und dabei alle Aspekte des menschlichen Lebens als Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten einbezieht, von der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse über Bewegung, Betäti-

gung mit Dingen, Gestaltung, Kommunikation und zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen (vgl. HAISCH 1993).

Auch wenn KLAFKI (1996, 54) alle diese Aspekte des Menschseins als Gegenstand der Bildung benennt, stehen doch für die allgemeine Schulpädagogik vor allem kognitive Bildungsprozesse und deren Unterstützung durch schulische Angebote im Vordergrund. Die Erkenntnis, dass körperliches Wohlbefinden, Gesundheit, Bewegung, Wahrnehmungskompetenzen und -beeinträchtigungen sowie soziale Einstellungen und Kompetenzen wesentliche Bildungsvoraussetzungen und damit auch -gegenstände darstellen, setzt sich beispielsweise in der Grundschulpädagogik erst langsam durch, etwa im Konzept der Bewegten Schule (MÜLLER 2000). Demgegenüber hat die Pädagogik, die sich mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschäftigt, längst einen umfassenden Bildungsbegriff entwickelt, der davon ausgeht, dass sich jeder Mensch durch Bildung Maßstäbe aneignen kann, die es ihm erlauben, der Welt bewertend gegenüber zu treten, indem er sich das zu eigen macht, was sich unter dem Begriff der Kultur zusammenfassen lässt.

Eine derartige Erweiterung des Bildungsverständnisses ging vor allem mit der Entwicklung von Konzepten einher, durch die scheinbar bildungsunfähigen Menschen Bildung vermittelt werden kann. Dabei wurde das Verständnis von Bildung vor allem in folgenden Bereichen ausgeweitet:

- Vom traditionellen Bildungsverständnis zur ‚praktischen Bildbarkeit‘
- Von der ‚praktischen‘ Bildbarkeit zur Handlungskompetenz
- Bildung im Bereich von Kreativität und Kunst
- Von scheinbarer Sprachlosigkeit zur Unterstützten Kommunikation
- Wiederentdeckung der Kulturtechniken
- Wahrnehmung der Welt als Bildung
- Beziehung als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung
- Anspruchsvolle Kultur – auch für Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung

## Erweiterung des Bildungsverständnisses um die praktische Bildbarkeit

Die Gründung der Schule für Geistigbehinderte in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts kennzeichnete die erstmalige umfassende Realisierung des Rechtes auf (schulische) Bildung für Menschen, die wir geistig behindert nennen. Bis dahin blieben Kinder mit geistiger Behinderung weitgehend ausgeschlossen, weil unter Schulbildung vor allem die Vermittlung der Kulturtechniken verstanden wurde und sie als unfähig galten, lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Durch die Erweiterung des Bildungsverständnisses um die sog. praktische Bildbarkeit, die Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit umfassen sollte (BACH 1967), konnte begründet werden, dass auch sie von schulischer Bildung profitieren können. Die Schulen für Geistigbehinderte sollten durch die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten die Selbständigkeit und Fähigkeit zur Alltagsbewältigung fördern. Mit viel Fantasie wurden für alle möglichen Fähigkeitsbereiche Förder- und Therapiekonzepte entwickelt.

**Von der praktischen Bildbarkeit zur Handlungskompetenz** Praktische Bildbarkeit bedeutete eigentlich, dass Kinder mit geistiger Behinderung lernen konnten, wie man alles richtig macht, wie man also das ausführt, was andere vorgeben. MÜHL (1979) hat durch seinen Begriff des handlungsbezogenen Lernens deutlich gemacht, dass sie mehr können: Sie können auch handeln. Sie könnten also nicht nur etwas ausführen, sondern auch selbst Motive haben und sich Ziele setzen, etwas planen und das Durchgeführte auch bewerten. Ein Kind, das ein Brot isst, nutzt eine angeeignete Fertigkeit – und zwar so, wie es vorgesehen, üblich ist. Eine Klasse, die gemeinsam einem Mitschüler einen Brief ins Krankenhaus schreibt, führt demgegenüber eine umfassende kollektive Handlung aus: Es gibt ein Motiv (ein Schüler ist krank), die Kinder setzen sich ein Ziel, machen Pläne, realisieren diese, bewerten das Ergeb-

nis (ist der Brief okay?) und handeln gemeinsam. An diesem Beispiel (nach MÜHL 1979) wird deutlich, wie das Verständnis von Bildung erweitert wurde. Handeln ist ein Prozess, an dessen Beginn Motive und Ziele stehen; um diesen zu entsprechen brauchen wir Pläne, in die Erfahrungen, Kenntnisse und Erwartungen einfließen. Dann erst erfolgt die eigentliche Durchführung, das praktische Tun, doch diesem folgt sofort, im Grunde sogar begleitend und schon bei der Planung, die Bewertung dessen, was wir tun. Diese Bewertung erfolgt sowohl kognitiv („Erreichen wir die Ziele?“) als auch emotional („Entspricht das Handlungsergebnis unseren Motiven und dem, was uns wichtig ist?“). Lange wurde nach der Maxime gehandelt, es reiche aus, Menschen mit geistiger Behinderung zum Einüben praktischen Handelns, also zur Durchführung von Handlungen zu verhelfen. Sie wurden dadurch auf eine ‚Durchführungsselbständigkeit‘ reduziert. Inzwischen wissen wir, dass sie nicht nur in der Lage sind, sich viele Fertigkeiten im Bereich der Selbstständigkeit wie sich anzuziehen und zu waschen, einzukaufen, Bus zu fahren, Sprache zu benutzen und sich durchzusetzen aneignen können. Wir können ihnen auch zutrauen, sich alleine und in Gruppen Ziele zu setzen, Erfahrungen, Wissen und Ideen einzubringen, etwas durchzuführen und das Ganze selbst zu bewerten und zu beurteilen, also das Handeln auch kognitiv und emotional-wertend zu steuern. **Kindern** mit geistiger Behinderung können nicht nur lernen, wie man richtig die Schuhe bindet, Essen kocht oder Straßenbahn fährt. Sie können auch lernen, selbst zu entscheiden, welche Schuhe sie anziehen, welches Essen sie essen und wohin sie fahren möchten, auch wenn sie bei der Realisierung weiterhin erhebliche Hilfe brauchen. In modernen Unterrichtsformen wird ihnen mehr Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches, soziales Lernen zugetraut. Offenen Unterricht, Freiarbeit und Unterrichtsprojekte findet es heute im Unterricht mit Kindern mit Behinderungen möglicherweise häufiger statt als an Allgemeinen Schulen (vgl. MÜHL 1993).

## Bildung im Bereich von Kreativität und Kunst

In den vergangenen Jahren wurden Menschen mit geistiger Behinderung auch als Künstlerinnen und Künstler entdeckt. Damit wurde die Kreativität, die eigene Gestaltung als Bereich einbezogen, in dem sie auch von Bildungsangeboten profitieren und sich bilden können. An vielen Orten entstanden Kunstprojekte, deren Produkte inzwischen auch vom allgemeinen Kunstmarkt zur Kenntnis genommen werden. Das ist aber nicht alles. Die kreativen Potenziale jedes Menschen gilt es zu wecken, und das findet auch statt, wenn man die Kleidung gestaltet, den Wohnraum, das Klassenzimmer. Sie können einen eigenen Geschmack entwickeln, wenn man sie experimentieren lässt und mit Vorlagen und Modellen bekannt macht. Das Verständnis der Bildung hat sich dadurch erweitert: Es geht nicht nur um praktische Bildung in dem Sinne, dass Fertigkeiten ein- und ausgeübt werden. Die Menschen brauchen auch die Möglichkeit, ihren eigenen Stil zu entwickeln, indem sie mit ihrem Können experimentieren, andere imitieren und das für sich übernehmen, was ihnen entspricht.

## Von der scheinbaren Sprachlosigkeit zur Unterstützten Kommunikation

Die Unterstützung und Förderung der Kommunikation ist zu einer zentralen Bildungsaufgabe geworden. Fragen wir, was aus einem Menschen werden kann, der nie Lautsprache entwickeln kann, so können wir heute sagen, dass er z.B. mit seinen Händen mit vielfältigen Handzeichen oder mit einem elektronischen ‚Delta-Talker‘ an einer Unterhaltung teilnehmen oder ‚Mensch ärgere Dich nicht‘ mitspielen kann. Ein Mensch, der uns als geistig schwerbehindert erschien, begegnet uns als jemand, mit dem eine Interaktion möglich ist, bei der er nicht passiv bleibt, sondern in der seine Aktivitäten aufgegriffen und dialogisch beantwortet werden, weil wir ihn nicht mehr nur als jemanden ansehen, dessen gleichförmige Bewegungen und Betätigungen wir als Stereotypen verhindern und durch Bereizung von außen ersetzen müssen.

ten. Die Entdeckung, dass jeder Mensch ein Subjekt ist, ermöglicht die Interaktion und Kommunikation mit ihm.

## Wiederentdeckung der Kulturtechniken

An den Kulturtechniken hatte sich – noch vor 50 Jahren – entschieden, dass Menschen mit geistiger Behinderung als nicht bildungsfähig galten. Mit den damaligen didaktischen Mitteln konnten sie diese nicht erlernen. Doch längst ist klar, dass sowohl der Schriftspracherwerb als auch die Mathematik ihren festen Platz im Bildungsangebot für kognitiv beeinträchtigte Schüler haben. Dabei half auch die Entwicklung der Fachdisziplinen. Das moderne Mathematikverständnis beginnt nicht erst beim Zählen und Rechnen, sondern beispielsweise bei der zeitlichen Strukturierung von Ereignissen (vgl. KORNMANN 2003).

Der erweiterte Lesebegriff (HUBLOW u.a. 1978) half ebenfalls dabei, das Lesen (wieder) zum Lerngegenstand für alle Kinder werden zu lassen. Fremdsprachen sind längst kein Tabu mehr in der Schule für Geistigbehinderte, und der PC ist auch hier zu einer dritten Kulturtechnik geworden. Sie ist notwendig, um Zugang zur Vielfalt der Kultur zu bekommen und den Alltag zu bewältigen und auch zur Weiterentwicklung der Kultur. Menschen mit geistiger Behinderung haben auch hier gezeigt, dass sie auch in diesem Bereich Bildungsbedarf haben und entsprechende Angebote nutzen können, etwa durch die Gestaltung von Homepages.

## Wahrnehmung der Welt als Bildung: Sich ein Bild von sich und der Welt machen

Das Bildungsverständnis erfuhr eine neue Erweiterung, als Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts Kinder und Jugendliche in die Schulen kamen, die auch im Sinne der praktischen Bildbarkeit als nicht bildungsfähig galten, weil sie mit dem Erlernen lebenspraktischer Fertigkeiten überfordert und lebenslang auf ständige Unterstützung bei Ernährung, Kleidung, Hygiene und Orientierung angewiesen waren. Es war vor allem ein Verdienst von FRÖHLICH (1978), der Wahrnehmung als eigenen Kompetenzbereich auffasste, in dem Menschen mit schwerer Behinderung Fähigkeiten erwerben und Entwicklungsfortschritte machen können. Durch sein Konzept der Basalen Stimulation wurde ihre schulische Förderung möglich.

## Beziehung als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung

Auch die Anwendung der Basalen Stimulation stellt eine Vermittlung der Welt durch andere Menschen dar. Doch kann diese gelingen, wenn die Beziehung zu diesen erheblich beeinträchtigt ist? Hier wird eine nochmalige Erweiterung des Bildungsverständnisses notwendig: es gibt Menschen, bei denen eine Beziehung als Voraussetzung jeder Erziehung erst einmal ausgebildet werden muss. JANTZEN weist bereits 1978 darauf hin, dass der nicht adäquate Kontakt zu anderen Menschen eine der isolierenden Bedingungen darstellen kann, die eine geistige Behinderung ausmachen. PFEFFER (1988) und an ihn anknüpfend FORNEFELD (1989) postulieren eine grundsätzliche Beziehungsstörung zwischen Pädagogen und Eltern zu Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Im ‚leibhaften Dialog‘ sehen sie die Chance, eine ‚elementare Beziehung‘ zu ermöglichen und Beziehungsstörungen zu überwinden. Tatsächlich zeigen Menschen, denen so ‚geantwortet‘ wird, dass sie ihrerseits Anregungen von außen zulassen und in ein Wechselspiel treten können. Damit wird ein sonst eigentlich vorausgesetzter Aspekt menschlichen Lebens zur Aufgabe schulischer Bildung, weil nicht alle Kinder diese Bildungsvoraussetzung mitbringen, nämlich dass sie sich auf die Beziehung einlassen, die dafür notwendig ist.

## Anspruchsvolle Kultur für alle Schüler

In vielen Schulen und Einrichtungen gibt es inzwischen eine Tradition, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch anspruchsvolle Kulturgüter zugänglich zu machen. Im Sinne einer allseitigen Bildung ist das sehr sinnvoll. Ein Musikstück etwa ist eine kulturell entstandene Form von Genuss und Unterhaltung, die kein kognitives Verstehen erfordert. LAMERS (2000) hat gezeigt, wie auch GOETHE und MATISSE Bildungsinhalte für Menschen mit schwerer Behinderung sein können.

## Auch Pflege beinhaltet Bildung

Die Grenzen der Bildungschancen wurden zu Gunsten der Menschen mit Behinderungen auch in einem Bereich verschoben, von dem die Pädagogik sich manchmal auch etwas abschätzig abgrenzt, wenn darauf hingewiesen wird, dass Menschen mit schwerster Behinderung nicht „nur Pflege“ brauchen. Auch manche PädagogInnen fragen, ob es sich lohnt, akademisch ausgebildete Sonderschullehrer bei Schwerstbehinderten einzusetzen. Reicht eine praktisch orientierte Ausbildung nicht, können KrankengymnastInnen und Pflegekräfte es nicht besser mit ihnen? Reicht nicht eine Tagesstätte, eine Art Hotel mit kaum fachlich qualifizierter pädagogischer Betreuung, wie Kobi (1999) es vorschlägt? Ich möchte deshalb zum Schluss an diesem Beispiel etwas ausführlicher deutlich machen, wie sich unser Bildungsverständnis erweitert hat.

Es scheint möglich, Menschen danach zu unterteilen, ob sie Bildung brauchen oder ob eine gute Pflege für sie ausreicht. Könnten Sie mal die Pflegeberufe nennen, die Sie kennen. Vermutlich fielen Ihnen ein: Arzt, Krankenschwester, Altenpflegerin etc. Es gibt aber viel mehr in unserer Gesellschaft verbreitete Pflegeberufe an. Für sie wird vermutlich mehr Geld ausgegeben als für die Pflege der Menschen, die wir pflegebedürftig nennen. Wellness-Zentren, Fitnessstudios, sich im guten Restaurant bekochen und bedienen lassen, Hautpflege, Farbberaterinnen und viele andere Beispiele zeigen, wie wichtig uns allen die Pflege unseres körperlichen Wohlbefindens ist.

Pflege bedeutet die kulturentsprechende Form der Befriedigung organismischer Bedürfnisse mit dem Ziel der Beruhigung, Sicherheit und Offenheit für Erfahrung, Beziehung und Lernen – das brauchen wir alle! Manche Menschen sind dabei allerdings umfassend auf Hilfe von außen angewiesen. Diese Erkenntnis vermeidet eine unnötige Separierung in Menschen mit und ohne Pflegebedarf. Die Besonderheit der Menschen mit schwersten Behinderungen liegt in ihrer Abhängigkeit von den pflegenden Hilfskräften.

## Pflege ermöglicht Bildung

Wir befassen uns mit Pflege, weil sie Bildung ermöglicht. Wenn unbefriedigte körperliche Bedürfnisse oder organische Störungen einen Menschen erheblich beunruhigen, ist er pädagogischen Angeboten kaum zugänglich. Bildung braucht deshalb gute Pflege.

## Pflege ist ein Rahmen für Bildung

Viele Konzepte wie z. B. die Basale Stimulation von Fröhlich (1991) lassen sich in Pflegesituationen integrieren. Wir sollten uns mit der Pflege befassen, damit das gelingt. Pflege wird dann durch Angebote der Kommunikation, der Wahrnehmung etc. ergänzt und bereichert. Beim Waschen wird zur Wahrnehmungsförderung die Wassertemperatur gewechselt, Körperteile werden benannt, um die Ausbildung eines Körperschemas zu unterstützen und mit dem Gepflegten wird kommuniziert. Pflege und Bildung lassen sich verbinden.

## **Pflege ist Bildung, weil sie Autonomie fördert**

Pflege ist auch eine pädagogische Aufgabe, weil hier Bildungsprozesse stattfinden. Gute Pflege zielt auf Selbstpflege und damit auf Selbständigkeit und Autonomie - das ist ein Bildungsziel.

## **Pflege ist Bildung, weil sie kulturellen Reichtum vermittelt**

Doch Bildung findet bereits mit der Ausbildung von Bedürfnissen statt. Jeder Mensch braucht Flüssigkeit und Kalorien, Wärme und Sauerstoff. Auf dieser Grundlage bildet er jedoch erst das Bedürfnis nach konkretem Essen und Trinken, nach Kleidung und Atmung. Die Kultur einer Gesellschaft enthält viele Formen, wie Hunger und Durst gestillt und andere Bedürfnisse befriedigt werden können, bis hin zur Sexualität. Nur indem ein Mensch beispielsweise mit kulturspezifisch zubereiteten und präsentierten Speisen und Getränken in Kontakt kommt, kann er das Bedürfnis danach konkret ausbilden. Wer nur sondiert wird, hat keine Chance, Ess- und Trinkbedürfnisse zu entwickeln, er kann keine Vorlieben entdecken und keinen Geschmack bilden. Er kann nicht subjektiv entscheiden, welche Nahrung, welches Getränk er dauerhaft bevorzugt oder ablehnt.

## **Pflege ist Bildung, weil sie es ermöglicht, Geschmack für die Welt und die Menschen zu bilden**

Die sog. Wahrnehmungsförderung ist ein zentrales Element der Bildung von Menschen mit schwerster Behinderung, das im Rahmen der Pflege stattfinden kann. Was bedeutet es, wenn wir einem Menschen kalte und warme Dinge anbieten, süße und saure oder rauhe und glatte? Als reine Übung der Unterscheidung unterschiedlicher Reize macht es wenig Sinn. Begreifen wir es als Bildung, dann machen wir beispielweise keine Aromatherapie mehr, sondern öffnen einem Menschen einen Zugang zur Welt der Gerüche. So können Menschen am kulturellen Reichtum teilhaben und sich davon etwas zu Eigen machen. Sie werden vertraut und können Geschmack entwickeln. Damit das gelingt, müssen die Gerüche nicht nur angeboten werden, sie müssen auch verfügbar sein und im Alltag vorkommen, damit man sie, hat man Gefallen daran entwickelt, wiederfinden kann. Für Geräusche, etwa in Form von Musik, gilt dasselbe. Menschen sollten sie als die ihren entdecken können: was ihnen gefällt, was sie anregt oder beruhigt. Wir enthalten Menschen mit schwerster Behinderung Bildung vor, wenn wir ihnen nicht auch dazu einen Zugang ermöglichen. Man braucht kein Musikstudium, um eine bestimmte Art von Musik für sich zu entdecken. Niemand soll von der Vielfalt der Kultur ausgeschlossen werden.

## **Pflege ist Ermöglichung und Voraussetzung von Beziehung**

Der vielleicht folgenreichste Bildungsprozess im Bereich der Pflege besteht jedoch darin, dass sich hier wesentlich entscheidet, welche Sichtweise und Einstellung ein Mensch gegenüber anderen Menschen ausbildet. Wer bei der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse dauernd mit wechselnden Personen konfrontiert wird und deshalb keine Sicherheit im Umgang mit Personen entwickelt, wer erlebt, dass Signale von Schmerzen, Hunger und elementaren Wünschen ignoriert oder falsch interpretiert werden, weil Pflegepersonen darauf nicht besonders achten oder keine Zeit neben der Routine haben, wird kaum positive Erwartungen in Bezug auf andere Menschen, wird kaum tragfähige Beziehungen und Vertrauen zu ihnen ausbilden. Damit ist aber – hier ist Fornefeld (1989) zuzustimmen – eine wesentliche Basis und Voraussetzung von Bildung und Erziehung gegeben.

## **Perspektiven für Menschen mit geistiger Behinderung**

Die Geschichte der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung kann durchaus als eine ‚Erfolgsgeschichte‘ beschrieben werden: Für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und alte

Menschen, die wegen ihrer Beeinträchtigungen während des größten Teils der menschlichen Kulturgeschichte überwiegend isoliert, abgewertet, von der Teilhabe an jeglicher Bildung ausgeschlossen und in ihrer physischen Existenz bedroht waren, gibt es in unserer Gesellschaft zumindest die Chance auf ein ‚möglichst normales Leben‘. Politisch, rechtlich und auch in der öffentlichen Meinungsbildung ist ihr Recht auf Teilhabe weitgehend anerkannt. In der Pädagogik, teilweise auch von Vertretern der Psychologie, der Medizin und anderer Disziplinen, vor allem aber in der Praxis wurden Konzepte entwickelt, die ihnen die Entwicklung ihrer Kompetenzen und die Bildung ihrer Persönlichkeit ermöglichen sollen und können. Sie werden – zumindest in der Theorie – als Persönlichkeiten anerkannt, als Subjekte ihrer eigenen Biografie, die trotz ihres lebenslangen Bedarfs an Assistenz und Unterstützung Verantwortung für sich selbst übernehmen können und deren Wert nicht an irgendwelche Bedingungen geknüpft ist. Die Wissenschaft, das zeigt sich in diesem Buch exemplarisch für die Pädagogik, profitiert ihrerseits von der Beschäftigung mit Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung, weil sie sich dabei über die traditionellen Aspekte der menschlichen Bildung hinaus mit Bildungsprozessen in allen Lebensbereichen und -formen befasst und damit dem Anspruch, im Sinne von COMENIUS, HUMBOLDT etc. eine wirklich allseitige Bildung und Erziehung zu realisieren, näher gekommen ist.

Doch damit ist nicht alles über die Geschichte und vor allem die Perspektive der Menschen gesagt, die wir mit dem Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ bezeichnen. Nichts von dem Genannten ist dauerhaft gesichert. Die aktuelle sozialpolitische Entwicklung zeigt, dass ihr Recht auf adäquate und bedarfsgerechte Hilfen zunehmend wieder in Frage gestellt wird. Die Versuche nehmen zu, über Budgetisierungen und Haushaltsvorbehalte die Mittel zu begrenzen, die für sie bereitgestellt werden. Auch im Zusammenhang mit den zunehmenden Möglichkeiten genetischer Untersuchungen steht zu befürchten, dass Behinderung mehr und mehr als ‚vermeidbarer Schaden‘ angesehen wird und als ‚Risiko‘ gilt, das die Betroffenen alleine tragen müssen, da sie es hätten vermeiden können. Häufig werden Leitbegriffe, wie sie oben beschrieben wurden, als Begründungen für eine Kehrtwende von der Orientierung an den Menschen und ihrem Bedarf hin zur Ausrichtung an ökonomischen Richtgrößen missbraucht: Die Idee der Selbstbestimmung soll rechtfertigen, dass die Gesellschaft nur noch Geldbeträge bereitstellt und für die Qualität der damit einzukaufenden Hilfen nicht mehr verantwortlich sein möchte. Im Namen der Ideen der Integration und Inklusion wird versucht, die spezielle Unterstützung zu reduzieren, die gerade notwendig ist, um gemeinsam mit Menschen ohne besondere Beeinträchtigungen lernen und leben zu können. Als angebliche Normalisierung stellen Kostenträger es dar, wenn Menschen mit geistiger Behinderung im Alter in Altenpflegeheimen untergebracht werden, in denen sie trotz ihres altersbedingt gewachsenen Hilfebedarfs mit weniger Unterstützung und Anregung auskommen müssen.

Menschen mit geistiger Behinderung stellen als besondere Persönlichkeiten eine Bereicherung unserer Gesellschaft dar. Der Reichtum und die Unterschiedlichkeit ihrer Lebens- und Sichtweisen erweitern das Spektrum dessen, was Menschsein bedeuten kann. Als unverwechselbare Individuen haben sie ein Recht auf Menschenwürde wie alle anderen Bürger unseres Gemeinwesens. Sie dürfen deshalb nicht (wieder) in die Lage kommen, von den Almosen und damit vom Wohlwollen anderer abhängig zu werden – beispielsweise vom Sponsoring derer, die mit ihren Wohltaten ihr ‚image‘ aufpolieren wollen. Dies stellt eine Herausforderung dar, zunächst für die Menschen selbst, deren eigenen Stellungnahmen und Forderungen wir ausreichend Gehör verschaffen sollten, wie auch für ihr Eltern und Angehörigen. Die Pädagogik ist in der Forschung und Theorie ebenso wie in der Praxis herausgefordert, durch ihre Konzepte und ihr praktisches Handeln nicht nur alles daran zu setzen, dass kognitiv beeinträchtigte Menschen ihren ‚Möglichkeitsraum‘ so weit es geht ausschöpfen können, sondern auch immer wieder den Nachweis zu liefern, dass Bildung für ‚alle‘ wirklich möglich ist und dass deshalb niemand vom Recht auf allseitige Bildung ausgeschlossen werden darf.



## Literatur

- Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg 1995
- Bach, H.: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin 1967
- Feuser, G.: Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Solm-Oberbiel 1981
- Feuser, G.: „Geistigbehinderte gibt es nicht“. Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung 1, 1996, 18-25
- Fornefeld, B.: Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen 1989
- Fröhlich, A.: Basale Stimulation. Dortmund 1991
- Furrer, H.: Ist Bildung für Behinderte möglich? In: Martinsclub Bremen e.V. (Hrsg.): Dokumentation der Tagung „Dialoge – Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung. Bremen 1998, unveröff.
- Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1995/4
- Haisch, W.: Pädagogische Grundlagen der Betreuung behinderter Menschen. Skizze qualitativer Standards ... 1993 unveröff.
- Hublow, Ch./Wohlgehaben, E.: Lesenlernen mit Geistigbehinderten. Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 1978, 23-28
- Jantzen, W.: Behindertenpädagogik Persönlichkeitstheorie Therapie. Köln 1978
- Jantzen, W.: Zur Neubewertung des Down-Syndroms. In: Geistige Behinderung 3, 1998, 224-239
- Juchli, L.: Ganzheitliche Pflege - Vision oder Wirklichkeit, Recom Verlag: Basel 1992, 2. Auflage
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/ Basel 1996
- Klauß, Th.: Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern. Heidelberg 2005/2
- Klauß, Th.: Soll die Pädagogik Menschen mit schwersten Behinderungen aufgeben? Leserbrief zu Kobi Geistigbehindertenpädagogik: Vom pädagogischen Umgang mit Unveränderbarkeit (Geistige Behinderung 1, 1999, 21-29). In: Geistige Behinderung 3, 1999, 384-388
- Klauß, Th.: Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Bd.1. Heidelberg 2000 (a), S. 100-145
- Klauß, Th.: Selbstbestimmung - unabdingbar auf für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000 (b), 263-271
- Klauß, Th.: Unterricht mit Facilitated Communication (FC). In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000 (c), 273-282
- KLAUß, TH./LAMERS, W.: Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: KLAUß, TH./LAMERS, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg 2003, 13-28

- Kobi, E.E.: Geistigbehindertenpädagogik: Vom pädagogischen Umgang mit Unveränderbarkeit. In: Geistige Behinderung 1, 1999, 21-29
- Kornmann, R.: Entwicklungstheoretische Überlegungen und praktische Beispiele für ein pädagogisches Verständnis von Mathematik, das keinen Menschen ausschließt. In: Lamers, W./Klauß, Th. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung. Düsseldorf 2003, 137-153
- Lamers, W.: Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung: Düsseldorf 2000, 177-206
- Leontjew, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977
- Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988
- Moor, P.: Notwendigkeit und Möglichkeiten der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder. In: Lebenshilfe (3) Heft 2, 1964, 57ff
- Mühl, H.: Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn 1979
- Mühl, H.: Handlungsbezogener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. In: VHN 4, 1993, 409-421
- Müller, Ch.: Bewegte Grundschule. St. Augustin 2000
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg 1988
- Schaller, K. (Hrsg.): Comenius, Johann Amos: Pampaedia – Allerziehung. Sankt Augustin Schaller 1991
- Seifert, M.: Zurück zur Verwahrung? Menschen mit schweren Behinderungen als Manövriermasse zwischen Kostenträgern: Pflege statt Eingliederung! In: Geistige Behinderung 4, 1997, 337-341