

Das Stigma bleibt

Mit dem folgenden Beitrag soll die Geschichte des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und die damit verbundene Stigmatisierung betroffener Kinder und Jugendlicher angesprochen werden

Die aktuelle Reform der Lehrer_innen(aus)bildung, in deren Hamburger Neufassung das Lehramt für „Sonderpädagogik“ das Lehramt an Sonderschulen ersetzt, lässt daran zweifeln, ob vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der UN (2006/2009) einerseits mit Begrifflichkeiten wie „Sonderpädagogik“, „sonderpädagogische Diagnostik“, „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „sonderpädagogische Förderung“ und ob andererseits mit „Sondermaßnahmen“ und „sonderpädagogischem Handeln, das die Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe auslöst, dem Gedanken der Inklusion Rechnung getragen und diesem Ziel gedient wird. Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem“ Förderbedarf werden von Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem Förderbedarf unterschieden, auch wenn sonderpädagogische Förderung und sonderpädagogischer Förderbedarf nichts anderes als pädagogische Förderung und pädagogischer Förderbedarf sind (vgl. Schuck, 2001, S. 63) und wenn die Vergleichbarkeit der Lernentwicklung und der Lernprobleme vieler Schüler_innen mit und ohne Status das „Sonder“ nicht rechtfertigt.

«Der UN-Konvention zufolge ist jede „Diskriminierung aufgrund von Behinderung eine Verletzung der Würde und Werte (...), die jedem Menschen innewohnen.“ Zieht man die Grundsätze der BRK zur Beurteilung der ‚diagnosegeleiteten Integration‘ heran, gelangt man

zu folgenden Feststellungen: Behinderungslabels sind diskriminierend, weil sie die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen am sozialen Verkehr in der Altersgruppe und im täglichen Leben sowie eine unbeschädigte Identitätsentwicklung nachhaltig beeinträchtigen können...» (Wocken, 2010, S.131).

Ein Blick zurück auf die historischen Wurzeln

Die Sonderpädagogik ist (ihrem Anspruch nach) als alle Behindertengruppen „übergreifende besondere Pädagogik“ (Hänsel, 2016, S.11) im Zusammenhang der Hilfsschulpädagogik (und medizinisch orientierten Heilpädagogik) gegen Ende des vorletzten Jahrhunderts entstanden, wurzelnd in der ‚Pädagogischen Pathologie‘ und ‚Kinderfehlerlehre‘ von Strümpell (1890) und in der ‚Pädagogik schwachsinniger Kinder‘ von Fuchs (1890 bzw. 1899). Zu der Zeit wurden diese Kinder von der Sonderpädagogik aus der Volksschule ausgeschlossen und ihre Sondererziehung vor allem in der als Sonderschule begriffenen Hilfsschule, die sich schnell zu einer Schule für die Kinder des Proletariats entwickelt hat, und anderen Sondererziehungseinrichtungen durchgesetzt. Von der Hilfsschul- und Heilpädagogik abgegrenzt hatten sich die Vertreter der „Taubstummen- und Blindenlehrerschaft, die „auf die Gegensätzlichkeit der „Taubstummen- und Blindenanstalten als Heimschulen für Unheilbare gegenüber Hilfsschulen als Halbtagsschulen für Heilba-

re verwiesen“ hatten (Hänsel, 2010, S. 181).

Weimarer Republik

In die 20iger Jahre der Weimarer Republik fallen u.a. die Einführung der Grundschule für alle und die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht für sinnes- und körperbehinderte Kinder. Das Hilfsschulwesen wird ausgebaut, die Anzahl der Hilfsschüler_innen steigt bis 1928 im Vergleich zu 1914 um den Faktor $\approx 1,7$ deutlich. Die Exklusion durch Inklusion Betroffener in Sondereinrichtungen nimmt zu. Jedoch stehen den Ansätzen einer ‚bildungsoptimistischen Heilpädagogik‘ (Bopp, Hanselmann) die „Herausarbeitung und Sicherung der Absonderung unter militanter Abschottung gegenüber jeglicher Infragestellung der Separationsideologie“ innerhalb der Hilfsschul- und Heilpädagogik gegenüber (Jantzen & Reichmann, Handbuch (1984, S. 95)). Gesellschaftlich wird der volkswirtschaftliche Nutzen der Heilpädagogik hinterfragt, eugenische (rassenbiologische) Auffassungen finden ihren Ausdruck in dem Werk von Binding & Hoche „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ (1920).

Nationalsozialistische Diktatur

Gemeinsam mit der „Taubstummen-“, „der Blinden- und der Anstaltspädagogik, die sich bis dahin nicht als Teil der Sonderpädagogik verstanden haben (s.o.), ist die Hilfsschulpädagogik 1934 unter dem Dach der Reichsfachschaft V (Sonder-

schulen) von Karl Tornow, dem Hauptschriftleiter der Zeitschrift der Reichsfachschaft im NSLB und selbst Mitglied in der NSDAP seit 1933, begrifflich als „Sonderpädagogik“ bestimmt worden.

„Der Begriff der Besonderung hat den Vorteil, daß hier nur eine Abweichung vom Üblichen mitgedacht wird, ohne daß sich wie beim Heilen eine Sinnggebung auf Krankes, Anormales, Defekthafes und wie die gefühlsbetonten Begriffe alle heißen, die uns so leicht gegeneinander aufbringen, einschleichen.“ Karl Tornow (zitiert nach D. Hänsel: *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. 2006, S.103)

Mit dem Begriff der Sonderpädagogik gelten Hilfsschüler_innen nicht mehr ausschließlich als ‚angeboren schwachsinig‘, sondern sie sollen als Behinderte in der Sonderschule für die Volksgemeinschaft brauchbar gemacht werden. Die Zahl derjenigen Schüler_innen, die als leistungsschwach aus der Volksschule in die Hilfsschule selektiert werden, steigt während der NS-Diktatur an. Die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (AAoPr, 1938)“ bewirkt den Ausbau des Hilfsschulangebots, da diese nun flächendeckend im Reichsgebiet verfügbar gehalten werden müssen (Hänsel, 2006). Die schulische Exklusion aus Regelschulen wird erweitert. Vorrangiges Ziel der Sonderpädagogik, d.h. der „völkischen Sonderpädagogik“ (Tornow) und der Sonderschullehrkräfte wird es, an der Durchführung des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN, 1934) mitzuwirken. Tornows Karriere vom Hilfsschullehrer zum Rektor der Pestalozzischule in Halle (1937),

zum Mitarbeiter der Reichsleitung des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP (1938) und zum Schulrat in Berlin (1942) mag dies verdeutlichen (Quelle: Ernst Klee: *Das Personenlexikon zum Dritten Reich*, 2003).

Die medizinisch-psychiatrische und die sonderpädagogische Diagnostik stehen am Anfang der sozialen Exklusion Behinderter im Nationalsozialismus und ihrer Inklusion in sich ausdifferenzierende Sonderschulen und Sondereinrichtungen mit der Absicht der Sonderbehand-

„Allein, dass es nach den ‚Sonder‘-Maßnahmen im Hitler-Faschismus noch immer nicht suspekt geworden ist, mit den Begriffen ‚heil‘ und ‚sonder‘ zu denken, zu schreiben und zu handeln, bleibt mir unbegreiflich“. Georg Feuser, 2013

Gesetze sterilisiert worden (Jantzen, 1982 ; vgl. Benz 1997).

Erst mit der militärischen Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland und der Befreiung von der faschistischen Diktatur erfolgt die Beendigung der im Laufe des Krieges noch deutlich ausgeweiteten „Euthanasie“ („Aktion 14f13“) – im Nürnberger Ärzteprozess geht die Anklage von 275000 Ermordeten aus –, aber angesichts der personellen Kontinuität in Ministerien, Verwaltung, Schulwesen, Lehre, Wissenschaft und Forschung wird kein radikaler Bruch mit Sonderschulwesen und Sonderpädagogik der NS-Zeit, sondern nur mit einigen führenden Nationalsozialisten und Teilen ihrer rassistischen und völkischen Ideologie vollzogen.

Nach 1945

„Inklusion bedingt Exklusion, wenn Inklusion verkürzt als sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule verstanden und die Sonderpädagogik in den Bereich des Allgemeinen erweitert wird, ohne in ihren Strukturen, Glaubenssätzen und Superioritätsansprüchen hinterfragt zu werden. Dazu ist auch historische Forschung notwendig, denn wie die Etablierung des Begriffs ‚Sonderpädagogik‘ werden die Zusammenarbeit von Sonderpädagogen mit dem Rassenpolitischen Amt der NSDAP,



Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ ebnete den Weg für einen Ausbau des „Hilfsschulsystems“

lung durch das GzVeN, ihrer Ausschulung bei „Bildungsunfähigkeit“ („Befreiung von der Schulpflicht“, 1938) und der späteren Ermordung von Behinderten im Rahmen der „Euthanasie“ (Hitler-Befehl vom 1.9.1939).

Sonderpädagogische Diagnostik hat sich hier zum willfähigen Hilfsmittel nationalsozialistischer Rassenpolitik entwickelt, ca. 200000 bis 350000 Menschen sind aufgrund dieses

die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik und die Entwicklung der gemeinsamen Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus in den Standardwerken der sonderpädagogischen Historiografie bis heute verschwiegen“ (Hänsel, 2017, S. 148).

Verschwiegen worden ist beispielsweise auch die Rolle des Kinderarztes Hans Asperger als Mittäter im Rahmen der Ermordung behinderter Kinder und Jugendlicher während der NS-Diktatur; diese ist erst in den letzten Jahren einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden (Czech, 2018).

„So ergibt sich bis Ende der 60er Jahre im Wesentlichen folgende Ausdifferenzierung: die Traditionen aus der Weimarer Zeit werden in neuem Gewand aufgearbeitet, jedoch stellen sich die Sonderpädagogen in ihrer weitaus überwiegenden Mehrheit weder den Fehlern der Vergangenheit noch gelangen sie zur analytisch angemessenen Erklärung der realen Lage behinderter Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft und hierdurch zur tatsächlichen Ablehnung und Überwindung der Schwachsinnigenideologie.“ (Jantzen & Reichmann, 1984, S. 96 (Handbuch); vgl. auch Schumann, 2018, S. 29ff.). Es liegt nahe, von bildungspolitischer Restauration zu sprechen (Feuser, 2017).

In der Tradition der defektorientierten Hilfsschulpädagogik dürfen u.a. die Arbeiten und das Wirken des früheren Schriftleiters der ‚Zeitschrift für Heilpädagogik‘ und Professors für Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik in Hamburg (1969-1995), Ulrich Bleidick, reinterpretiert werden: „*Die Anthropologie des Behinderten und seiner Erziehung zählt die Appelle, die Motive, die humanen Verpflichtungen auf, die dem Erzieher abverlangt werden, wenn*

er den Behinderten recht erziehen will. Für welches Menschenbild er sich entscheidet, das ist seine Sache“ (1983, S. 432). Im Menschenbild von Bleidick bleibt hier „der Behinderte“ bloßes Objekt der Erziehung. Die Verpflichtung den Behinderten „recht (zu) erziehen“ deutet auf Normen und Standards gesellschaftlicher Erwartungen hin, die aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang gelöst unhinterfragt bleiben. Offensichtlich aber bleibt das Fortleben kategorialen Denkens bis in die gegenwärtige Sonderpädagogik hinein.

Segregation und Integration

Mit dem weiteren Ausbau und Aufbau des sich differenzierenden Sonderschulwesens in der Bundesrepublik erfolgt der andauernde Spagat zwischen dem Versuch, jungen Menschen, die Normen und Standards nicht entsprechen, die individuelle Unterstützung und die Hilfen zu gewähren, derer sie bedürfen – in Sondereinrichtungen. Erst die in der Nachfolge der Außerparlamentarischen Opposition und bildungspolitischen Reformbewegung wesentlich von Eltern initiierte und getragene Bewegung für die schulische Integration (ihrer) behinderten Kinder bewirkt eine modellhafte Exklusion behinderter Kinder und Jugendlicher aus Sondereinrichtungen und ihre Integration in Regelschulen, ohne jedoch die kategorisierende Sonderpädagogik grundsätzlich in Frage zu stellen. Auch in den 90iger Jahren dominiert der „individuelle Blick“ auf Behinderung(en) (Rödler 2011, 347): „Das Verständnis der konstitutiven Bedeutung des Sozialen als Voraussetzung und Bedingung für jegliche Entwicklung von *allen* Menschen – nicht nur aufgrund von Beeinträchtigung – geht dabei verloren, obwohl gerade dieses die anthropologische Basis der Inklusionsforderung darstellt.“

Demgegenüber Behinderung

als *soziales Konstrukt* zu begreifen, gelingt weder Repräsentanten der traditionellen Sonderpädagogik noch der Integrationspädagogik in den Regelschulen. Diese bleibt traditionelle Sonderpädagogik – an anderem Ort. ‚Behinderung‘ erscheint weiterhin als persönliches Merkmal – wie auch ‚Intelligenz‘.

Exkurs: Armut in der Großstadt Hamburg – ein sonderpädagogisches Aufgabengebiet?

Trotz sehr hoher Wirtschaftskraft, im bundesweiten Vergleich überdurchschnittlich hohem Einkommen der Hamburger und der seit 2009 verbesserten konjunkturellen Lage stagniert die Zahl der unter 15-Jährigen, die auf Sozialleistungen angewiesen sind; die Quote der in Armut lebenden oder von Armut bedrohten Kinder und Jugendlichen liegt bei 20,9 Prozent (Bildungsbericht Hamburg 2017, S. 33).

„Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben häufiger in weniger privilegierten sozialen Wohngebieten als Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf. ... 42,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben in Gebieten mit sehr niedrigem oder niedrigem sozialen Status; dieser Anteil ist noch einmal etwas höher (45,7 Prozent), wenn nur die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten LSE betrachtet werden.“ (Hamburger Bildungsbericht 2017, S. 113). Soziale Probleme werden individualisiert und als Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben. Armut als gesellschaftliches Problem erscheint in den Bildungsbiographien junger Menschen als persönliches Stigma, dem mit Bildungsprogrammen, d.h. einer symptomatischen Behandlung, begegnet wird. Pädagogik mutiert als ‚Sonderpädagogik‘ zu einer Maßnahme zur Milderung der Folgen kapitalistischer

Produktionsweise in ihrer aktuell neoliberalen Ausprägung. Armut verursacht Exklusion.

Die Gegenwärtigkeit kategorialen Denkens

In der Denktadt, soziale Probleme zu individualisieren, ist die traditionelle Sonderpädagogik mit ihrem Intelligenztest-diagnostischen Kern noch immer Ausbildungsinhalt und Fundament bis hinein in die aktuelle Lehrer_innenbildung und Schulpraxis, in der die Feststellungs- und Zuschreibungsdiagnostik in der Primarschule zur Voraussetzung der Verteilung von pädagogischen Ressourcen für inklusive Förderung und Bildung wird. Es sieht aus, als sei der weltanschauliche Kern der „Sonder“pädagogik, die Defizitorientierung, nie wirklich angetastet und überwunden worden. Dafür steht auch die positive Rezeption des aus den USA stammenden behaviouristischen (Hinz) ‚Response-To-Intervention‘-Konzeptes (RTI), das die frühzeitige Testung von Grundschulkindern vorsieht. Nach Hinz könne RTI als Versuch gewertet werden, die Sonderpädagogik auf 25 Prozent eines Altersjahrgangs auszuweiten (vgl. Hinz 2013/ Schumann, 2018, S. 52). Wird aber im Rahmen einer Diagnostik bzw. Förderdiagnostik letztlich doch auch wieder auf den Wetterbericht von Intelligenzmessungen zurückgegriffen, werden individuelle Entwicklungsniveaus zunehmend an (Bildungs)Standards und Leistungsnormen orientiert, erhält das „sonder“pädagogische, kategoriale Denken neue Nahrung. Dieses Denken wird in Hamburg durch die externe Unterstützung durch die zentralen Beratungsabteilungen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren im zweistufigen Verfahren der LSE-Diagnostik von außen legitimiert, anstatt vor Ort in Kooperation mit Schüler_innen, Eltern, Pädagog_innen und weiteren

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe an der Rehistorisierung von Bildungsbiographien mitzuwirken.

Vielart wird proklamiert, aber durch mehr und mehr vereinheitlichte Tests sowie zunehmend mehr zentrale schriftliche Leistungsüberprüfungen, Standardisierung praktiziert. Soll so Inklusion gestaltet werden?

Rückblickend betrachtet haben die „Integrierten Regelklassen“ in Hamburg, in deren Konzept festgelegt worden ist, Kinder nicht zu etikettieren, Ausnahmecharakter erworben. Hier scheint der Nichtetikettierungsansatz als Möglichkeit, eine andere Praxis zu etablieren, auf (Schuck u.a.). Folglich wäre Kindern und Jugendlichen mit pädagogischem Förderbedarf eine zeitlich begrenzte Unterstützung zu gewähren. Konzeptionell ist ebenso mit dem „Bremer Modell“ (Feuser, 2008) ein anderer Weg beschritten worden, als von Anfang an eine Integration aller Kinder – unabhängig von Art und Schweregrad einer Behinderung oder möglichen Hochbegabung – in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf Grundlage einer Allgemeinen Pädagogik und Entwicklungslogischen Didaktik angestrebt

worden ist. Was ist geblieben?

Ausblick

Ohne die Strukturen des Hamburger Schulwesens, d.h. das Zwei-Säulen-Modell, in den Blick zu nehmen, ohne schulförmübergreifend nach der Reduzierung von Klassenfrequenzen zu fragen, ohne Schulen räumlich nach inklusiven Erfordernissen zu bauen oder umzugestalten, ohne das zweistufige LSE-Diagnostikverfahren aufzuheben, ohne die Arbeitsbelastung der Hamburger Pädagog_innen deutlich zu senken und ohne eine pädagogisch-didaktische Neuausrichtung von Unterricht, Schule und Lehrer_innenbildung einzuleiten, die eine Aufhebung der Sonderpädagogik in der Allgemeinen Pädagogik beinhaltet, wird allenfalls neu etikettierter alter Wein in erneuerte Schläuche gefüllt, (schulische) inklusive Bildung verwaltet statt gestaltet.

Die Geschichte der Inklusion als pädagogisches und bildungspolitisches Ziel beginnt mit der Überwindung eben des kategorisierenden und stigmatisierenden Denkens.

Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Immanuel Kant (1784).

STEPHAN STOECKER

Literatur:

- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsbericht Hamburg 2017.
Ulrich Bleidick (1983): Pädagogik der Behinderten. 4. Aufl., Berlin-Charlottenburg
Christoph Butterwege: Armut. Köln 2016
Herwig Czech: Hans Asperger, National Socialism, and "race hygiene" in Nazi-era Vienna. 2018 (Molecular Autism).
Georg Feuser: Bremer Modell (in: Sabine Lingenauber (Hrsg.) Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum/Freiburg, 2008)
Georg Feuser: Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. BHP, Heft 1/2010.
Georg Feuser: Entwicklungslogische Didaktik (in Astrid Kaiser u.a.: Didaktik und Unterricht, Stuttgart 2011)
Georg Feuser: Menschenbilder - Ansichten und ihre Auswirkungen innerhalb der sonderpädagogischen Beziehung (Vortrag im Rahmen der Interdisziplinären Ringvorlesung der Universität Zürich (UZH) und der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETH) im Frühjahrsemester 2012 unter dem Titel „Menschenbilder“ am 29.03.2012)
Georg Feuser: Integrative Heilpädagogik – Eine Fachdisziplin im Wandel. Inklusion – eine ‚Wende‘ ohne Wandel? BHP, Heft 2/2013 (S.132).
Dagmar Hänsel: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn, 2006
Dagmar Hänsel: Geschichte der Sonderpädagogik als Mythenzählung. BHP, Heft 2/2010
Dagmar Hänsel: Glaubenssätze der Sonderpädagogik in historischer Perspektive. BHP, Heft 1/2016.
Dagmar Hänsel: Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der Zusammenhang von Exklusion und Inklusion. BHP, Heft 2/2017.
Andreas Hinz (2013): Inklusion - Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!?: kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion-online-net, 1/2013. (Zitiert nach Schumann, 2018).
Christiane Hofmann: Quo vadis- Sonderpädagogik? Zum Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung. BHP, Heft 1/2010.
Wolfgang Jantzen: Sozialgeschichte des Behindertentreuenswesens, München 1982. (► vgl. Benz, W. u.a.: Enzyklopädie des Nationalsozialismus, München 1997)
Erwin Reichmann (Hrsg.): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertpädagogik. 1984(Solms-Oberbiel).
Stefan Romey: Faschismus. (in: Reichmann (Hrsg.): Handbuch... S. 187-220.)
Peter Rödl: Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion. BHP, Heft 4/2011.
Karl-Dieter Schuck: Fördern, Förderung, Förderbedarf. In Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handbuch der Behindertpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.. Stuttgart 2001, S.63.
Brigitte Schumann: Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Frankfurt/M. 2018.
Hans Wocken: Restauration der Stigmatisierung! Kritik der diagnosegeleiteten Integration. BHP, Heft 2/2010