

Immacolata Venturiello

**Aktueller Stand des Gemeinsamen
Unterrichts im Hinblick auf die Integration
des Förderschwerpunktes geistige
Entwicklung in NRW**

Ein System der Chancengleichheit?

Examensarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2006 GRIN Verlag
ISBN: 9783668343146

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/93661>

Immacolata Venturiello

Aktueller Stand des Gemeinsamen Unterrichts im Hinblick auf die Integration des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in NRW

Ein System der Chancengleichheit?

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

**Aktueller Stand des Gemeinsamen Unterrichts im Hinblick auf die Integration
des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in NRW.
*Ein System der Chancengleichheit?***

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für
Sonderpädagogik, dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehr-
ämter an Schulen in Köln, vorgelegt von:

Heilpädagogische Fakultät/ Seminar für Geistigbehindertenpädagogik

INHALTSVERZEICHNIS	Seite
0 EINLEITUNG	4
Motivation und Zielsetzung.....	4
Methodik.....	8
1 DIE ENTWICKLUNG DER SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG IN DEN SCHULEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND- EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK.....	10
1.1 Entwicklung bis 1945	13
1.2 Phase des Aufbaus.....	17
1.3 Phase des Ausbaus.....	17
1.4 Phase des Umbaus	20
2 SCHULISCHE INTEGRATION- SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG IN ALLGEMEINEN SCHULEN.....	23
2.1 Begriffsbestimmung	23
2.2 Organisationsformen der Sonderpädagogischen Förderung in den allgemeinen Schulen Nordrhein- Westfalens.....	28
2.3 Gemeinsamer Unterricht.....	30
3 DER GEMEINSAME UNTERRICHT IN NORDRHEIN- WESTFALEN	34
3.1 Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht in NRW.....	34
3.2 Positionen der Landesregierung auf dem Weg zu einer gesetzlichen Regelung sonderpädagogischer Förderung in Nordrhein- Westfalen.....	37
3.3 Das Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen.....	40
3.4 Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Festlegung des Förderortes	42
3.5 Gegenwärtiger Stand der schulpolitischen Entwicklungen.....	44
4 DER GEMEINSAME UNTERRICHT IN DER PRAXIS AM BEISPIEL EINER WUPPERTALER UND ZWEI KÖLNER SCHULEN	48
4.1 Vorstellung der Peter- Petersen Schule (Köln), der Ernst- Moritz- Arndt Schule (Köln) und der Gemeinschaftsgrundschule Rudolfstraße (Wuppertal).....	48

4.2 Wichtige Aussagen und Ergebnisse der Interviews.....	51
4.2.1 Aussagen bezüglich besonderer Organisationsformen des jeweiligen Gemeinsamen Unterrichts	51
4.2.2 Darstellung der Verteilung der Förderschwerpunkte an o. g. Schulen	56
4.2.3 Aussagen bezüglich der Aufnahme von Schülern mit Förderschwerpunkt	60
5 DISKUSSION	64
LITERATURVERZEICHNIS	70
ANHANG	76
1. Interviewleitfaden	76
2. Interview- Transkripte	77
2 a) Interview- Transkript I	77
2 b) Interview- Transkript II	94
2 c) Interview- Transkript III	104
3. Schulkonzepte	117
3 a) Schulkonzept der Ernst- Moritz- Arndt Grundschule	117
3 b) Schulkonzept Gemeinschaftsgrundschule Rudolfstraße, Wuppertal	174

0 EINLEITUNG

Motivation und Zielsetzung

Zu Beginn der vorliegenden Staatsexamensarbeit soll kurz aufgezeigt werden, womit sie sich befasst und welches Ziel die Verfasserin bei der Auseinandersetzung mit dem Thema vor Augen hatte. Vor allem soll kurz beschrieben werden, welche *persönliche* Motivation bei der Autorin vorliegt, sich mit dem Thema des Gemeinsamen Unterrichts und der Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Nordrhein- Westfalen zu beschäftigen.

Wahrscheinlich wirkt im Zusammenhang einer Staatsexamensarbeit die Formulierung der *persönlichen* Motivation eher unangebracht.

Ich wähle dies hier aber sehr bewusst, weil mein Interesse an gemeinsamen, integrativen (Unterrichts-)Situationen nicht ausschließlich durch mein wissenschaftlich geprägtes Studium geweckt wurde, sondern vor allem durch Erlebnisse bei einem Begegnungsseminar, welches sich durch die Kombination von Freizeit- und Workshop- Anteilen auszeichnete.

So trafen bei dem oben erwähnten Begegnungsseminar behinderte und nicht behinderte junge Erwachsene (zwischen 16 und 30 Jahren) aus verschiedensten Ländern Europas für zwei Wochen aufeinander. Sie verbrachten zum einen Freizeit miteinander, wie abendliche Kneipengänge oder Zoo- bzw. Freibadbesuche. Zum anderen arbeiteten sie in Workshops zu gemeinsamen Themen miteinander.

Die Arbeit in diesen Workshops zeichnete sich dadurch aus, dass sie sich nach den Wünschen der Teilnehmer richteten und sowohl ein kreativer (und präsentierbarer) Umgang mit den Themen möglich war, als auch ein eher wissenschaftlich, diskursiver Umgang, beispielsweise in Diskussionsrunden, stattfinden konnte.

Als durchführende bzw. moderierende Studentin verschiedener Workshops konnte ich den jeweilig laufenden Prozess stetig beobachten, der sich mir durch die Wahrnehmung, dass die Zusammenarbeit in den heterogenen Gruppen ‚*ja tatsächlich funktionierte!*‘ besonders einprägte. Diese Wahrnehmung des ‚*das funktioniert ja tatsächlich!*‘ ist für meine weitere pädagogische Einstellung deshalb wichtig, weil sie die Grundlage bildet für meine zukünftige Beschäftigung mit dem Umgang von Heterogenität in der Schule. Oft herrscht die Meinung vor, dass Lernen oder Arbeiten in heterogenen (Lern-) Gruppen besonders schwierig und mühsam sei und außerdem

zu insgesamt schlechteren Lernleistungen bzw. Lernergebnissen führe. Schließlich so wird argumentiert- bestünden heterogene Gruppen meist aus stärkeren und schwächeren Gliedern (Schülern), die beim Erlernen des gleichen (Lehr-) Stoffs (in der Schule vorgegeben durch Richtlinien) nicht gleich schnell, gleich gut etc. erfasst sein könnten.

Meiner Ansicht nach stellen Klafki und Stöcker aber ganz richtig fest, dass es kaum eine Lerngruppe gibt, die ganz homogen ist, selbst wenn eine Gruppenzuordnung zu gleichen oder ähnlichen Lernmöglichkeiten stattfindet (1996, 176 ff). Dabei ist an solch einer Gruppenzuordnung nicht nur die rigorose Trennung von Kindern/ Schülern verschiedener Sozialschichten und daraus folgender unterschiedlicher schulischer Behandlung (vgl. Klafki/ Stöcker 1996, 177) zu kritisieren, sondern auch die Annahme, dass Schüler in homogenen Lerngruppen besser bzw. erfolgreicher lernen als in heterogenen Gruppen. Klafki/ Stöcker fassen zu dieser Annahme die Ergebnisse anglo- amerikanischer, empirischer Forschung zusammen:

- (1) Es fehlt in homogen zusammengesetzten Leistungsgruppen für die Leistungsschwächeren die Anregung durch die Leistungsstärkeren. (...)
- (2) Eine Zuweisung zu homogenen Gruppen führt häufig dazu, daß auch die Lehrer bestimmte Zuschreibungen im Hinblick auf die Schüler vornehmen. (...)
- (3) Eine Zuweisung zu homogenen Gruppen, die sich im Laufe der Zeit gewöhnlich verfestigen, hat offenbar Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung der Schüler (...) (Klafki/ Stöcker 1996, 179f).

Die Forschungen zeigen somit, dass in jedem Fall leistungsschwächere Schüler in homogenen Lerngruppen Nachteile erfahren. Während eine leistungssteigernde Wirkung auf leistungsstärkere Schüler noch umstritten ist (vgl. ebd., 179).

Auf der Grundlage dessen was ich in der Praxis erlebt habe und was (nicht nur) die oben erwähnten Autoren beschreiben, bin ich in meinem pädagogischen Selbstverständnis zu der Ansicht gekommen, dass eine (Schul-) Lernsituation niemals so beschaffen sein darf, dass eine Ausgrenzung bestimmter Schülergruppen begünstigt wird. Schließlich bildet das Schulsystem und die Stellung, die man in diesem eingenommen bzw. zugewiesen bekommen hat, die Grundlage dafür, wie sich Menschen in allen weiteren Lebensbereichen wie Beruf, Freizeit, Alter etc. verhalten. Jede pädagogische Institution sollte demnach größtmögliche demokratische Strukturen aufweisen bzw. diese umfassend praktizieren, um Schüler auf die *große Demokratie*, in der sie sowohl Rechte einfordern können, als auch aktiv partizipieren sollen, vorzubereiten.

Natürlich gehe ich nicht davon aus, dass ein Schulsystem, welches idealerweise die ‚Schule für Alle‘ praktizieren würde, sofort alle Probleme, wie schlechte Lernleistungen oder mangelnde Lernmotivation von Schülern etc. lösen würde.

In dem Zusammenhang schließt auch Anne Ratzki in einer Bilanz aus internationalen Schulerfahrungen, dass Heterogenität zwar eine notwendige, aber nicht „hinreichende Bedingung für eine hohe Leistungsfähigkeit der gesamten Schülerschaft“ (2005, 12) ist. Sie nennt vielmehr vier Bedingungen, die gegeben sein müssten, damit die Chancen von Heterogenität sowohl im Interesse der Schüler, als auch der Lehrer genutzt werden können:

- Eine Ausbildung und Befähigung der Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit heterogenen Schülergruppen: (...)
- Allgemeiner- und nicht nur punktueller- Verzicht auf alle Selektionsinstrumente: das ist eine Forderung an die Politik.
- Investitionen in die Förderung (...).
- Sehr behutsamer und vertrauensvoller Umgang mit Evaluationsverfahren, Standards, Prüfungen und Tests (Ratzki 2005, 12).

Daran wird deutlich, dass die Thematik der Heterogenität, deren Chancen und Risiken, eng verknüpft ist mit politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen. Dieser Bereich soll hier zunächst nur erwähnt bleiben.

Mit der oben bereits genannten demokratischen Schulstruktur, in denen Schüler die gleichen Chancen haben, kann ein Schulsystem geschaffen werden, das niemanden separiert, abstempelt oder nur verpflegt.

Der Gemeinsame Unterricht, der Gegenstand dieser Arbeit sein soll, ist der bislang erfolgreichste und am meisten verbreitete Versuch des Schulsystems allen Schülern gleiche Lerngrundlagen und Möglichkeiten mitzugeben.

Ob die Art und Weise, wie der Gemeinsame Unterricht in NRW durchgeführt wird und gesetzlich festgelegt ist, für echte Chancengleichheit sorgt, soll im Rahmen dieser Arbeit erörtert werden.

Dabei soll zunächst der Personenkreis eingegrenzt und ein kurzer historischer Überblick über die sonderpädagogische Förderung in der BRD gegeben werden.

Weiterhin wird der Bereich der schulischen Integration beschrieben, wobei die Form des Gemeinsamen Unterrichts im Mittelpunkt stehen soll.

Im darauf folgenden Kapitel wird der Gemeinsame Unterricht, vor allem wie er in Nordrhein- Westfalen stattfindet, dargestellt. Diese Eingrenzung ist notwendig, da der Bildungsföderalismus große Unterschiede in der Praxis der integrativen Beschulung der BRD mit sich bringt (vgl. Lochte 2003, 20).

Um die Thematik nicht nur theoretisch, mit Hilfe von Literatur, zu beleuchten, wurden Interviews geführt, die in Kapitel 4 dargestellt und hinsichtlich ausgewählter Themenbereiche ausgewertet werden.

Welche Methodik diesen Interviews zugrunde liegt oder ob die Literaturarbeit Besonderheiten aufweist, soll im Folgenden erläutert werden.

Methodik

Die vorliegende Arbeit gibt in Kapitel 1 zunächst einen auf die Entwicklung des Sonderschulwesens und der Sonderpädagogik der BRD beschränkten historischen Überblick, der die Basis für das Verständnis der im Weiteren erarbeiteten aktuellen Entwicklung schaffen soll. Dieses Kapitel beschränkt sich bewusst auf wenige Übersichtswerke.

Die Kapitel 2 und 3 der Arbeit basieren hingegen auf möglichst aktuellen Texten, Aufsätzen und weiteren Dokumenten. Die Aktualität der analysierten Dokumente soll hierbei besonders im Vordergrund stehen, da das Thema der Arbeit impliziert, die neuesten Entwicklungen und Probleme darzustellen. Ziel ist es, hier eine Verknüpfung zu erreichen zwischen dem Thema der Arbeit und den verschiedensten Entwicklungen hinsichtlich neuer Schul- bzw. Bildungsgesetze, hauptsächlich angestoßen durch die Ergebnisse der PISA- Studie. Aktuelle politische, didaktisch- methodische oder pädagogisch- philosophische Diskussionen betonen die Brisanz der momentanen Entwicklung und sollen hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Thema der Arbeit untersucht werden.

Die aktuellen Entwicklungen, die in der Arbeit durch die Analyse von Dokumenten nachvollzogen werden, sollen im Kapitel 4 durch drei Interviews bekräftigt oder zur Diskussion gestellt werden. In diesen Interviews äußern sich zwei Sonderschullehrer sowie eine stellvertretende Schulleiterin drei verschiedener Schulen mit Gemeinsamen Unterricht.

Die Aufnahmen der Interviews (bei der Verfasserin einzusehen) sind wörtlich transkribiert worden (vgl. Mayring 1999, 70ff), wobei jedoch zum besseren Verständnis schrift- sprachliche Veränderungen vorgenommen wurden, auf die durch die vorangestellte Legende verwiesen wird (siehe Anhang 2 a)- c)).

Die Aktualität des Themas erfordert eine genaue Betrachtung der momentanen schulischen Praxis. Dieser Praxisbezug ist nur in Form von Interviews mit Lehrenden vor Ort möglich gewesen.

Hinsichtlich einer gezielten Datenerhebung wurden problemzentrierte Interviews (vgl. Mayring 1999, 50) geführt, die sich offen und halbstrukturiert und demnach subjektbezogen gestalteten. Das heißt, dass den Interviewpartnern im Vorhinein ein grober Leitfaden (siehe Anhang 1) für das Interview bereitgestellt wurde, der jedoch nicht die einzige Basis des Gesprächs bot. Die Interviews zeichneten sich dadurch aus,

dass Ad- hoc Fragen bezogen auf den Themenkomplex der Arbeit die Gespräche bestimmten und diese in die notwendige Richtung lenkten.

Kritisch zu betrachten ist allerdings die Auswahl und besonders die Anzahl der Interviews als Informationsquellen: Von insgesamt ca. 20 kontaktierten Schulen mit Gemeinsamen Unterricht in Köln und Wuppertal, haben letztlich nur drei auf die Anfrage reagiert und Gesprächsbereitschaft gezeigt. Daher muss hier ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass der durch die Interviews ermöglichte Blick in die Praxis nur beispielhaft sein kann und keinen allgemeingültigen Charakter hat.

Die Arbeit schließt mit einer Diskussion der erhaltenen Informationen bezüglich der Aufgabenstellung, ob man den aktuellen Stand des Gemeinsamen Unterrichts im Hinblick auf die Integration des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in NRW als ein System der Chancengleichheit betrachten kann.

1 DIE ENTWICKLUNG DER SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG IN DEN SCHULEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND- EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK

Bevor in den folgenden Punkten die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung dargestellt wird, soll zunächst der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung eingegrenzt und definiert werden, da im Rahmen der Erörterung der schulischen Integration vor allem Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dargestellt werden. Diese Definition bildet die Grundlage der Arbeit und soll dazu dienen, die schulische Integration des genannten Personenkreises sinnvoll zu begründen und aufzuzeigen, warum diese notwendig ist.

Das Menschen- und Behinderungsbild, welches hier zugrunde liegt, weicht von den medizinischen Definitionen der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, WHO) oder der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) ab. Hier hat zwar ein Wandel von den defizitorientierten Merkmalen ‚Impairment‘, ‚Disability‘ und ‚Handicap‘ zu den Begriffen ‚Impairment‘, ‚Activity‘ und ‚Participation‘ stattgefunden, dennoch greifen diese Begriffe nicht die pädagogische Definition von Behinderung, die sich in dieser Arbeit an Feuser orientiert. Dieser beschreibt, dass Behinderung nie als Eigenschaft eines Menschen gesehen werden kann, sondern immer im Zusammenhang mit seinen Lebensumständen und seiner Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen zu sehen ist:

‚Behinderung‘ verstehen wir als Ausdruck jener gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse, die auf einen Menschen hin zur Wirkung kommen, der durch psycho- soziale und/ oder biologisch- organische Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung, Leistungsfähigkeit und Verwertbarkeit in Produktions- und Konsumtionsprozessen nicht entspricht. Sie definiert folglich einen sozialen Prozess und ist in diesem selbst wiederum eine wesentliche Variable [...]. Sie ist Ausdruck der Selbst- und Aneignungstätigkeit des Systems und seiner Kompetenz in bezug auf seine Welt-Mensch- Beziehung; mithin *von ihm hervorgebracht, aber nicht aus ihm selbst geworden* (Feuser 2000, 1).

Wird demnach einem Menschen mit Behinderung der Zugang zu allgemeinen Schulen verwehrt, erfährt dieser nach Feuser eine „Be- Hinderung“ (Feuser 1996, 2).

Die vorliegende Arbeit basiert also nicht auf der defizitorientierten medizinischen Perspektive, sondern auf einer an der Phänomenologie orientierten Sichtweise. Darunter ist „allgemein die Lehre von den Erscheinungen der Dinge und Menschen, d.h. von dem Sinn, der aus ihnen herausgelassen werden kann“ (Speck 2005, 45) zu

verstehen. Diese Grundlage macht es in der zwischenmenschlichen Begegnung mit Behinderten möglich ein tieferes Verstehen aufbringen zu können, indem dem anderen Menschen, der zunächst einmal ein „Fremder“ (ebd., 45) ist, unter Zurückstellung des eigenen geschlossenen Wissens begegnet wird. Dieses Vorgehen verlangt, dass ich „die Andersheit des Kindes primär setze, d.h. besonders beachte und achte“ (ebd., 45):

Mein Wissen, das primär vom eigenen Subjekt bestimmt ist, kann ihn nicht entschlüsseln. Wenn ich es trotzdem versuche wird der Andere zu meinem Objekt. Der „objektive“ Beobachter ist verleitet, das Kind mit einer geistigen Behinderung aus seiner Sicht zu beurteilen, so dass dessen Eigenheit nicht hinreichend zur Geltung kommt. Das Kind wird zu einem Abbild der eigenen Vorstellung des Beobachtenden (Speck 2005, 45).

Damit ist verbunden, dass der eigene Zugang zum Anderen immer nur ein „Annäherungsversuch“ (ebd., 45) sein kann und eine Anerkennung der Andersheit im Vorhinein erfordert, daraus folgt für die Pädagogik, dass die „*menschliche Haltung* des Pädagogen gegenüber dem Anderen“ (ebd., 45) Priorität hat. Hiermit verbunden ist auch die Tatsache, dass geistige Behinderung nicht als „*fixierter Zustand*“ (ebd., 69) gesehen werden darf, sondern immer als ein dynamisches Wechselwirkungsgeflecht mit der Umwelt betrachtet werden muss, welches kontinuierliche Veränderungen und Entwicklungen erfährt:

Die gesellschaftliche Realität einschließlich der Erziehung steht unter dem wechselwirkenden Einfluss der Realität geistiger Behinderung. Sie steht deshalb unter dem verbindenden humanen Anspruch, ihre Normen- und Handlungssysteme nicht am geistig behinderten Menschen vorbei zu konstituieren (Speck 2005, 70).

Speck fasst die bisher genannten Bedingungsfaktoren einer geistigen Behinderung in seinem „Interaktionalen Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung“ (2005, 70) wie folgt zusammen:

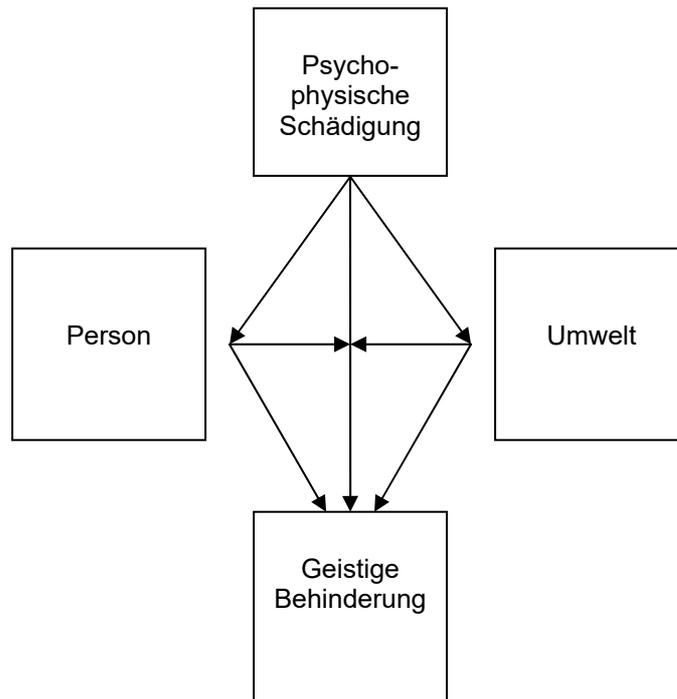


Abb. 1: Interaktionales Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung (Speck 2005, 70)

Der Ansatz der Phänomenologie, die Definitionen von Speck und Feuser und auch der von der ICF angegebene Bereich der ‚Participation‘ zeigen, dass das System Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wie es die KMK formuliert, ausschließlich in einer Sonder- bzw. Förderschule zu unterrichten, diesen Schülern nicht in jeder Hinsicht gerecht werden kann. Die Fokussierung der Behinderung, die durch dieses System erfolgt, steht im Gegensatz zu dem Recht der Menschen mit Behinderung auf ein uneingeschränktes Leben in der Gemeinschaft, wie es jedem Menschen offen stehen sollte. So dass meiner Ansicht nach der Fokussierung der Behinderung nur entgegen gewirkt werden kann, wenn Schüler mit geistiger Behinderung bzw. dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in erster Linie als *Schüler* gelten, die ein Recht auf uneingeschränkte Teilhabe an der Gemeinschaft haben, der am besten durch die Möglichkeit der schulischen Integration aller Schüler entsprochen werden kann.

Der folgende historische Überblick dient der gegenwärtigen Standortbestimmung und soll zeigen, welchen Einschränkungen Menschen mit Behinderung unterlegen sind und in wie weit sich in der Aufhebung dieser Einschränkungen Fortschritte erkennen lassen. Vor allem aber soll ersichtlich werden, dass die Veränderungen in den Gesetzgebungen für die Beschulung und gesellschaftliche Teilhabe von Men-

schen mit Behinderung immer noch mancher Erweiterung bedürfen, wozu in den Punkten 3 und 4, aber vor allem in der Schlussdiskussion der vorliegenden Arbeit Raum sein wird. Der Blick auf diese Entwicklung soll auch vergegenwärtigen in wie fern frühere Sichtweisen und Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung heutige Maßnahmen zur Förderung dieses Personenkreises prägen.

1.1 Entwicklung bis 1945

In diesem Kapitel geht es um die geschichtliche Aufarbeitung der sonderpädagogischen Förderung und die Entwicklung dessen von Beginn des 19. Jahrhunderts an, weil zu dieser Zeit die ersten Anstaltsgründungen beschrieben werden und man somit von einem Beginn der Geistigbehindertenpädagogik sprechen kann. Weiter zurückliegende Dokumente, Schriften etc. über den Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung, so genannten „Schwachsinnige[n] Menschen“ (Fornefeld 2002, 29), werden hier nicht beschrieben, da sie über den für diese Arbeit gewählten Rahmen hinausgehen würden.

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich das 19. Jahrhundert dadurch aus, dass Menschen mit geistiger Behinderung zum ersten Mal kontinuierlich und systematisch „pädagogische Aufmerksamkeit“ (ebd., 31) geschenkt wurde. Auslöser war das aufklärerische Gedankengut der Industrialisierung, welches für derartige Veränderungen die Basis schaffte. Zunächst engagierte „man sich für die Befreiung bzw. Behandlung von Sklaven, Gefangenen, Kranken, Blinden und Tauben“ (Mühl 1991, zit. nach: Fornefeld 2002, 31), dann setzte sich immer mehr die Ansicht durch, dass auch das Recht auf Bildung nunmehr nicht länger nur privilegierten Bevölkerungsschichten vorbehalten sein sollte. Fornefeld beschreibt, dass nun alle Kinder durch Erziehung zu „Sittlichkeit und bürgerlicher Nützlichkeit gebracht werden“ sollten (2002, 31), was erst nachdem man die Menschen mit Behinderung aus gefängnisähnlichen Unterbringungen heraus holte, in auf private Initiative hin (vgl. ebd., 31) neu errichteten Anstalten geschehen konnte. Parallel wurden erste Klassifizierungsversuche gestartet, wie beispielsweise durch den Arzt John Langdon H. Down (1826- 1896), über den Speck berichtet:

Darin unternimmt er den Versuch, die ihm bekannten Gruppen von Schwachsinnigen bestimmten Rassen zuzuordnen, und beschreibt dabei erstmals den von ihm so genannten ‚mongolischen Typ der Idiotie‘. Beachtlich ist hierbei, dass er nicht nur Symptomatologie und eine spekulative Ätiologie darstellt, sondern auch konkrete Mög-

lichkeiten der Behandlung- ‚systematic training‘ (Speck 1999, zit. nach: Fornefeld 2002, 32).

Fornefeld beschreibt, dass Menschen mit Behinderung im 19. Jahrhundert aus drei Arten von Gründen im 19. Jahrhundert Aufmerksamkeit geschenkt wurde: „aus medizinischem, pädagogisch- sozialem oder religiös- karitativem Interesse“ (2002, 32), was erklärt, warum die ersten Anstalten von Ärzten, Pädagogen und Theologen gegründet wurden. Doch erst Pestalozzi unternahm in unserem Sinne pädagogische Erziehungsversuche und Maßnahmen, während, wie Fornefeld aufzeigt, die Anstalten noch ein sehr klassisches Bild von ‚Heilung und Pflege‘ aufwiesen:

Bei der Gründung der ersten Heil- und Pflegeanstalten war die Hoffnung auf medizinische Heilung bestimmend. Man versuchte, den Gesundheitszustand der Zöglinge durch Hygiene und diätische Ernährung zu verbessern. Bäder, Waschungen, Schwimmen und Gymnastik sollten den Körper stärken. Die Ärzte suchten nach Behandlungsmethoden, die aber nur begrenzt wirkungsvoll waren (2002, 32).

Neben Pestalozzi machte auch Jean- Marc- Gaspard Itard (1774- 1838) erste Erziehungsversuche mit einem verwilderten, fünfjährigen Jungen, ‚Victor‘, der als „psychiatrisch unheilbarer Idiot diagnostiziert“ (Fornefeld 2002, 33) wurde und legte damit den Grundstein für die „physiologische Erziehung“, die später Edouard Séguin (1812- 1880) zu einem Konzept der Sinnes- und Funktionsschulung weiterentwickelte. Des Weiteren blieb diese heilpädagogische Arbeit nicht nur eine praktische, die also der „Entwicklung und Erprobung von konkreten Behandlungs- und Erziehungsmethoden“ (Fornefeld 2002, 34) diene, sondern sie erlebte auch eine erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der erwähnten neuen Form der Pädagogik durch beispielsweise Pädagogen wie Jan Daniel Georgens (1823- 1886) und Heinrich Marianus Deinhardt (1821- 1880). Man tauschte sich bald auf Tagungen und Treffen über die Pädagogik aus, die gleichzeitig, so von Möckel charakterisiert, eine „Kritik der bestehenden Pädagogik“ (Möckel 1997, zit. nach Fornefeld 2002, 35) implizierte und einen „ernstzunehmenden Reformversuch“ (ebd., zit. nach Fornefeld 2002, 35) darstellte.

Es wurden auf der Basis der bisher entstandenen Anstalten weitere gegründet und das „komplexe Phänomen(...) des ‚Schwachsinn‘“ (Fornefeld 2002, 35) durch eine Zusammenarbeit von Medizinern, Pädagogen und Theologen erforscht, um so der erforderlichen „mehrdimensionale[n] Vorgehensweise“ (ebd., 35), die man für notwendig hielt, gerecht zu werden. Dem seit 1860 erfolgten Rückzug der Ärzte aus der Arbeit der Anstalten, der in der Anerkennung der Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit durch Erziehung und Betreuung begründet lag, schloss sich jedoch kein staat-