Sieglind Ellger-Rüttgardt

Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität

Antrittsvorlesung

30. Juni 1995

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften

Der Text dieser Antrittsvorlesung ist erschienen in: der Zeitschrift: „Die neue Sonderschule“ 41. Jg. 1996, Heft 1, S. 3-20.

Herausgeberin:
Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 67

Redaktionsschluß: 20.05.1996

Bevor 1967 an westdeutschen Universitäten der Ruf erscholl „Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren“, gehörte zu den festgefügten Ritualen der deutschen Universität nicht nur die feierliche Eröffnung zu Beginn des Semesters mit den Professoren (wohl nur Männern) in farbenprächtigen Talaren, sondern auch der Brauch, als neu berufener Professor eine Antrittsvorlesung zu halten. Seit 1968 hat die deutsche Universität einen tiefgreifenden Wandel durchlaufen. Von einer eher elitären Einrichtung der höheren Bildung wandelte sie sich zu einer weitgehend anonymen Massenuniversität, die berechtigten Forderungen nach Demokratisierung dieser Institution erstarrten nicht selten in Bürokratie und Formalismus. Weitgehend auf der Strecke geblieben sind aber auch traditionelle Verkehrsformen, Feste und Feiern.Und somit hat auch die Antrittsvorlesung ihren einst festgefügten Platz eingebüßt. Häufig erfolgt sie überhaupt nicht mehr und findet sie statt, so variiert ihre Form von der Darbietung momentaner Forschungsergebnisse bis hin zu weit ausladenden programmatischen Entwürfen.

Die Tatsache, daß ich eine Antrittsvorlesung angekündigt habe, mögen Sie als ein Zeichen dafür nehmen, daß ich - auch und gerade - in der kaum noch überschaubaren Universität der Gegenwart Feste und Feiern und ritualisierte Verkehrsformen für wichtig halte, da sie Möglichkeiten der Begegnung, der Sinnstiftung und der Identifikation für die in ihr Tätigen eröffnen.
Vor gut einem Jahr, im April 1994, wurde im Rahmen eines akademischen Festaktes die Neukonstituierung des Fachbereiches - inzwischen Institut - für Rehabilitationswissenschaften genau an diesem Ort feierlich begangen. Dem vorausgegangen waren langwierige Beratungen der Struktur- und Berufungskommission, der die schwierige Aufgabe oblag, Leitlinien für eine zukünftige Struktur dieses neu zu bildenden Instituts zu entwerfen. Dem sich etablierenden Institut ist die Aufgabe gestellt, an der Humboldt-Univer-

sität eine neue Wissenschaftsdisziplin zu begründen, für die Interdisziplinarität, Methoden- und Theoriepluralismus sowie enger Praxisbezug konstitutiv sein sollen. Das Konzept einer disziplinübergreifenden Rehabilitationswissenschaft[1] findet ihre theoretische Legitimation zweifellos in dem gegenwärtigen Ruf nach einer stärker ökologischen Betrachtungsweise von Behinderung, nach Vernetzung, lebenslauforientierter Zugehensweise sowie komplex angelegter Qualitätssicherung von Rehabilitationsprozessen, in dem Ruf nach Normalisierung und lebensweltlicher Orientierung - die konkrete Forschungspraxis allerdings wird erst noch erweisen müssen, in welcher Weise dieser theoretische Anspruch einlösbar ist.

Die Schwierigkeiten der konzeptionellen Arbeit beginnen schon - um nur ein Beispiel herauszugreifen - bei der Verständigung über die jeweilige Terminologie. Zwar sollte man dem semantischen Gehalt von Begriffen keine überzogene Bedeutung beimessen, da jene als Bestandteil kommunikativer Prozesse stets einem Bedeutungswandel unterliegen, aber man sollte ihre Wirkung auf wissenschaftliche Verständigungsprozesse auch nicht unterschätzen. Die geistigen Gründerväter des Berliner Instituts entschieden sich für den Begriff der Rehabilitation - und zwar auch für die Pädagogik. Dies ist insofern bedeutungsvoll, als Rehabilitation - zumindest in der alten Bundesrepublik - kein einheimischer pädagogischer Begriff war und demnach auch nur in wenige sonderpädagogische Ausbildungsstätten Eingang fand. Bislang geläufig waren die meist synonym verwendeten Termini Heilpädagogik, Sonderpädagogik und der jüngere Begriff der Behindertenpädagogik. Die Vielfalt der Begriffe spiegelt die unterschiedlichen Konzeptionen und Erwartungen wider, die an jenes Aufgabengebiet der Pädagogik gerichtet werden, das sich mit der Bildung und Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher beschäftigt. Mir scheint die Verwendung unterschiedlicher Begriffe für den gleichen Sachverhalt symptomatisch zu sein für die tiefe Verunsicherung jener pädagogischen Disziplin, die man neutral-beschreibend wohl am ehesten als „spezielle Pädagogik“ bezeichnen könnte. Heilen, das Heil suchen und finden, etwas in Ordnung bringen und damit verändern - all das sind ganzheitliche, nicht zuletzt religiöse Deutungen, die über die rein medizinische hinausweisen.

Der Begriff „Heilpädagogik“ geriet in die Kritik, weil er als der Medizin zu nahe verwandt empfunden wurde, wodurch der Wunsch nach Anerkennung des eigenständigen pädagogischen Handelns nicht genügend berücksichtigt schien. Zudem wurde der Begriff der Heilpädagogik als in der Sache mißverständlich abgelehnt, da pädagogisches Handeln nicht dem medizinischen Heilen gleichzusetzen sei. Diese Kritik scheint mir heute weitgehend historische Reminiszenz zu sein. Der Begriff der Heilpädagogik repräsentiert nicht nur die Verbindung zu den Traditionen unseres Faches, sondern er beschreibt zugleich das Ziel unseres Arbeitsfeldes als grundsätzlich veränderungsorientiert. Diese optimistisch-veränderungsorientierte Sichtweise der Bildungsprozesse behinderter Kinder findet ihre moderne Entsprechung in den Zielen von Autonomie und Emanzipation, und somit ist Heilpädagogik ein Begriff, der für mich den großen Vorzug aufweist, Traditionen und Neuerungen gleichermaßen zu umspannen.

Das gleiche gilt sicherlich nicht für den Terminus Sonderpädagogik, der semantisch eindeutig auf das Besondere einer Pädagogik in Theorie und Praxis verweist. Es dürfte kein Zufall sein, daß im Dritten Reich allein dieser Begriff geläufig war. Die assoziative Erinnerung an die NS-Sprachschöpfung „Sonderbehandlung“ macht es heute schwer, mit diesem Begriff unbefangen umzugehen. Angesichts unseres Wissens ex-post stockt uns doch der Atem, wenn wir in einer Darstellung des Berliner Sonderschulwesens von Arno Fuchs aus dem Jahre 1927 den aus damaliger Sicht zweifellos harmlosen Satz lesen: „Die Sonderbehandlung der Schwachsinnigen begann Berlin mit der Eröffnung der Idiotenanstalt Dalldorf.“[2] Die „Sonderbehandlung“ der Behinderten - nämlich deren Ermordnung -, nur wenige Jahre später, begründet für mich die Abneigung gegenüber dem Terminus „Sonderpädagogik“. Angemerkt sei, daß der analoge angelsächsische Terminus „special education“ diese ausschließlich auf die Besonderung abhebende Bedeutung nicht ausweist. Das Wort special bedeutet ja zugleich das Besondere und das Spezielle. Special Education übersetzt als Spezialpädagogik entspräche demnach sicherlich besser dem Bedürfnis nach einem weniger stigmatisierenden Sprachgebrauch.

Die Einführung des Begriffs Behindertenpädagogik Anfang der 70er Jahre war von dem Bemühen geleitet, den stigmatisierenden Begriff der Sonderpädagogik abzulösen und an seine Stelle einen erziehungswissenschaftlich begründeten Begriff zu setzen, den der gestörten Bildsamkeit. Damit wurde Behinderung zu einer relativen Größe, einer intervenierenden Variable des Bildungsprozesses - so Ulrich Bleidick in seinem Grundwerk „Pädagogik der Behinderten“.[3] Trotz der Rückkopplung an die allgemeine Pädagogik und der Betonung des relativen Charakters von Behinderung blieb auch dieser Begriffsbildung die Kritik nicht erspart. Moniert wird die in dieser Begrifflichkeit liegende Tendenz zur Etikettierung und Ontologisierung, die Gefahr, daß an einem Menschen nur noch seine Behinderung wahrgenommen wird - daher auch zunehmend das Bemühen, nicht mehr etwa von Geistigbehinderten zu sprechen, sondern von Menschen mit einer geistigen Behinderung.
Der nun für Berlin gewählte Terminus Rehabilitationspädagogik hat zweifellos mehrere Vorzüge: Er verweist auf das umfassende sozialstaatliche System der gesellschaftlichen Eingliederung von Behinderten und nötigt damit die Pädagogik, nicht nur über die Grenzen der Schulpädagogik hinaus den Blick zu lenken, sondern zugleich mit anderen Disziplinen zu kooperieren, die am Prozeß der gesellschaftlichen Eingliederung behinderter Menschen beteiligt sind. Der Begriff hat ferner den Vorzug, im Ausland geläufig zu sein und somit die internationale Kommunikation zu befördern. Seine möglichen Nachteile sollten aber gleichfalls benannt werden: Der Begriff der Rehabilitation könnte die gesellschaftliche Eingliederung des behinderten Menschen lediglich als einen technokratischen Anpassungsprozeß begreifen, nicht jedoch als einen Bildungsprozeß, dessen oberstes Ziel die Autonomie des einzelnen Menschen mit einer Behinderung ist. Zudem ist der Begriff Rehabilitation kein einheimischer pädagogischer Begriff. Und ferner - und das halte ich keineswegs für unwichtig - spricht sich dieser Begriff ausgesprochen schlecht, was wiederum zu sprachlich fragwürdigen Umformungen führt; Rehabilitationspädagogik wird im sprachlichen Umgang zur „Rehapädagogik“. Die noch ausstehende fachliche Diskussion wird sich auch diesem Problem der Sprachregelung widmen müssen.

Bei der Entscheidung für das Institut Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität spielte der Standort Berlin eine gewichtige Rolle, wurde doch explizit auf die lange Tradition der Behindertenforschung und des Behindertenwesens in Berlin verwiesen. Ich möchte diesen Aspekt der Berliner Tradition aufgreifen und ihn im folgenden gewissermaßen zu einem Bezugs- und Angelpunkt meiner Ausführungen machen. Dabei werden die folgenden Überlegungen sich auf jene Aspekte beziehen, die neben den wissenschaftstheoretischen Fragen die inhaltlichen Schwerpunkte der Allgemeinen Rehabilitationspädagogik in Berlin repräsentieren sollen: die Geschichte, die Komparatistik und die Integration.

Historische Aspekte

„Zur Lehrmeisterin taugt die Geschichte nur als kritische Instanz. Sie sagt uns im besten Fall, wie wir es nicht machen sollen. Es sind Erfahrungen negativer Art, aus denen wir lernen. Deshalb wird 1989 nur so lange ein glückliches Datum bleiben, wie wir 1945 als das eigentlich lehrreiche respektieren“. Diese Sätze aus der Rede von J. Habermas 1995 in der Frankfurter Paulskirche anläßlich der 50. Wiederkehr des 8. Mai[4] könnten auch als Motto über der Geschichtsschreibung der deutschen Heilpädagogik der Gegenwart stehen. Denn die Herausforderung eines deutsch-deutschen Dialogs in der Behindertenpädagogik[5] wird nur dann zu einer begründeten, historisch reflektierten neuen Standortbestimmung führen, wenn sie sich nicht auf die letzten 40 Jahre der getrennten Entwicklung beschränkt, sondern ihre Ursprünge bis weit in das 18. und 19. Jahrhundert verfolgt. Dabei wird die Zeit des Nationalsozialismus als die im Sinne von Habermas eigentlich lehrreiche gelten müssen, da während dieser Epoche Menschen mit Behinderungen in einer bis dahin nicht vorstellbaren Weise von gesellschaftlichem Ausschluß bedroht und betroffen waren.
In Westdeutschland setzte die Auseinandersetzung mit der Rolle der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus sehr verspätet ein und hat bis heute eine Reihe weißer Flecken hinterlassen.[6] Wie

für die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft typisch, hat auch die deutsche Sonderpädagogik nach 1945 die „dunklen Jahre des Verhängnisses“ allzuschnell beiseite geschoben, ohne wirklich die Frage nach dem eigenen Versagen und der eigenen Schuld zu stellen. Versäumt wurde auch, kritisch zu reflektieren, ob die vermeintlich bewährten heilpädagogischen Traditionen der Vor-Nazizeit, an die man nach Kriegsende anknüpfen wollte, wirklich so bewährt waren und ob es überhaupt diese waren, an die man anknüpfte. Und schließlich wurde auch nicht gefragt, welche Personen nach 1945 am Wiederaufbau beteiligt waren. Nur am Rande sei erwähnt, daß eine Personaldebatte - soweit mir bekannt - nicht stattgefunden hat. Selbst ein Karl Tornow, als Schriftleiter der „Deutschen Sonderschule“ exponierter Vertreter der Sonderpädagogik im Dritten Reich, konnte sich offenbar unangefochten 1954 - noch oder schon wieder? - mit einem wissenschaftlichen Vortrag auf dem Internationalen Kongreß für Heilpädagogik in Wien zu Wort melden.[7]

Die DDR schmückte sich mit dem Titel eines „antifaschistischen Staates“ und entledigte sich auf diese Weise der konkreten Auseinandersetzung mit diesem Teil der deutschen Geschichte. Dabei scheint die Sonderpädagogik keine Ausnahme zu bilden. Die Artikel, die 1985 in der DDR-Zeitschrift „Die Sonderschule“ zum „40. Jahrestag des Sieges über den Hitlerfaschismus“ erschienen, weisen keinerlei Bezug zum historischen Gegenstand auf, sondern dienen lediglich der Legitimation des bestehenden DDR-Herrschafts- und Bildungssystems. Soweit mir bekannt, fehlen hingegen einschlägige Untersuchungen zu Funktion und Alltag des Sonderschulwesens im östlichen Teil Deutschlands während des Dritten Reiches ebenso wie Studien zur Praxis von Sterilisation und Euthanasie.

So wie die Zeit des Nationalsozialismus nicht als ein monolithischer Zeitblock gesehen werden darf, so gilt dies ebenso für den Zeitraum von 1945 bis 1989/90. Unter dem Aspekt der vergleichend-zeitlichen Differenzierung wäre vor allem der Neuanfang in der Ost- und Westzone von großer Relevanz. Die Tatsache, daß viele überzeugte Antifaschisten nach 1945 die Ostzone wählten, wo sie auf die Entstehung eines humanistisch-sozialistischen deutschen Staates hofften, dem nicht viele dann ent-

täuscht den Rücken kehrten, eröffnet für die gesamtdeutsche Perspektive viele Fragen, von denen ich hier nur einige andeuten möchte:
Welche Personen aus dem Bereich der Behindertenpädagogik standen im Widerstand zum Dritten Reich, und was wurde aus ihnen nach 1945? Wo verliefen personelle und ideologische Kontinuitäten vom späten Kaiserreich über die Weimarer Republik und das Dritte Reich bis weit hinein in die Nachkriegszeit? An welche historischen Traditionen in Theorie und Praxis knüpfte man an in Deutschland-West und Deutschland-Ost, und welche Veränderungen ergaben sich mit der Gründung der beiden deutschen Teilstaaten?
Inwieweit waren Verfassungsanspruch einer humanistisch-sozialistischen Gesellschaft bzw. eines demokratischen Sozial- und Rechtsstaates in Übereinstimmung mit der realen Lage von Behinderten und Benachteiligten? Gab es so etwas wie eine Pervertierung sozialistischer Ideale, die zu starker Isolierung und Ausgrenzung leistungsunfähiger Behinderter in der DDR führte? Erinnert sei hier an veröffentlichte Berichte über Mißstände in Behindertenheimen und Anstalten der Psychiatrie, in denen sogenannte „nicht förderungsfähige Kinder“ untergebracht waren. Ist der Terminus „nicht förderungsfähig“ identisch mit „nicht bildungsfähig“ - oder gibt es da doch Unterschiede? All diese Fragen führen auch zu einer Diskussion um Werte und Normen, um politische Moral und Ethik, um Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit.

Berlin war vor dem Zweiten Weltkrieg ohne Zweifel jene Stadt, in der die so oft zitierte Blüte der Heilpädagogik in concreto zu finden war. Seit 1925 existierte das Heilpädagogische Seminar Berlin-Brandenburg, das als einzige Ausbildungsstätte in Deutschland in einem viersemestrigen Studiengang Lehrer zu Hilfsschullehrern, Schwerhörigenlehrern, Sehschwachenlehrern und Sprachheillehrern ausbildete. Die wissenschaftliche Ausbildung erfolgte durch den Besuch von Vorlesungen an der Berliner Universität, die fachwissenschaftliche und methodisch-praktische Ausbildung hingegen an der Diesterweg-Hochschule bzw. an verschiedenen Übungsseminaren. Liest

man die einschlägigen Quellen, die über das heilpädagogische Seminar Berlin-Brandenburg berichten, so schien es nur noch eine Frage der Zeit zu sein, bis das ersehnte Ziel einer Universitätsausbildung für alle Heilpädagogen in Berlin verwirklicht sein würde.

Bestrebungen, im Rahmen der neuen Lehrerbildung der Weimarer Republik die Ausbildung von Heilpädagogen an die Universität zu verlegen, gab es auch an anderen Orten. So sprach sich der Hamburger Ordinarius für Erziehungswissenschaft, Gustav Deuchler, 1925 für die Schaffung einer heilpädagogischen Professur aus. Die Positionsbeschreibung Deuchlers ist charakteristisch für ein damals weit verbreitetes Verständnis von Heilpädagogik im Sinne einer engen Verbindung von Medizin und Pädagogik. So war nach Deuchler Heilpädagogik keinesfalls eine ausschließlich pädagogische Disziplin, sondern gewissermaßen die Addition aus Medizin und Pädagogik. „Wenn man also den gegenwärtigen Stand des Gebietes der Heilpädagogik und der Ausbildung der Heilerzieher ins Auge faßt, so kommt man zu einer positiven Stellungnahme zu der Forderung einer heilpädagogischen Professur. Sie wäre als spezialpädagogische Professur der philosophischen Fakultät einzugliedern; ihr Träger müßte ein Mann sein, der nach Vorbildung und wissenschaftlicher Arbeit Mediziner und Pädagoge zugleich ist.“[8]

Wie wir heute wissen, sollten die Träume einer Universitätsausbildung für Heilpädagogen viele Jahre unerfüllt bleiben. Die katastrophale wirtschaftliche Lage gegen Ende der Weimarer Republik und damit einhergehend die zunehmend instabilen politischen Verhältnisse sind zweifellos die entscheidenden Gründe für ein Abbrechen der Bestrebungen nach akademischer Ausbildung der Heilpädagogen. Es war im deutschsprachigen Ausland, in der Schweiz, wo Heinrich Hanselmann 1931 an der Universität von Zürich die erste Professur für Heilpädagogik in Europa antrat. Deutschland, einst Vorreiter der Heilpädagogik, sollte für viele Jahre nicht nur sein Renommee, sondern auch sein Gesicht verlieren. Das Jahr 1933 hatte für die in der Entwicklung sich befindende heilpädagogische Ausbildung besonders fatale Auswirkungen, da nicht nur der Rang einer akademischen Aus-

bildung in weite Ferne gerückt war, sondern aufgrund staatlicher ideologischer Erwägungen überhaupt kein Interesse an einer Qualifizierung des heilpädagogischen Personals bestand.
Die im Mai 1927 im Auftrage des Magistrats der Stadt Berlin von der Berliner Schulbehörde veranstaltete Heilpädagogische Woche ist ein beredtes Zeugnis für den damaligen hohen Entwicklungsstand der Berliner Heilpädagogik. Über eintausend Besucher waren nach Berlin gekommen, um die Vorträge von Universitätsprofessoren, Schulpraktikern, Schulräten und Medizinern zu hören und durch Hospitationen die zahlreichen heilpädagogischen Bildungsangebote des Großraums Berlins kennenzulernen. Bewußt gewählt war das Jahr 1927 im Gedenken an den 100. Todestag Heinrich Pestalozzis. Die Veranstalter hatten als Teilnehmer keineswegs nur die Fachpädagogen im Auge, sondern richteten ihre Einladung außer an Heilpädagogen an „Normalschulpädagogen, Schulräte, Psychologen, Volkswirtschaftler, Juristen, staatliche und städtische Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte, Fürsorger, Eltern und Menschenfreunde“.[9]
Symptomatisch für das Bemühen um Wirkung in der Öffentlichkeit, in der Wissenschaft und der Normalschulpädagogik war die Wahl des Referenten für den Eingangsvortrag: Es war kein geringerer als Eduard Spranger von der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität, der zu dem Thema sprach: „Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik“. So wie Spranger in seinem Referat das Kriterium der individuellen Bildsamkeit als das entscheidende konstitutive Element heilpädagogischen Bemühens herausstellte, so war die gesamte Veranstaltung gekennzeichnet von einem starken Selbstbewußtsein der heilpädagogischen Arbeit - ein Selbstbewußtsein, das sich gerade darin offenbarte, daß man nicht - wie so oft in der Geschichte der Sondererziehung - auf ängstliche Grenzregulierung zur Allgemeinen Pädagogik bedacht war, sondern genau umgekehrt den Dialog mit der Allgemeinen Pädagogik suchte und die Grenzen in vielen Bereichen bewußt fließend ließ. Schulrat Arno Fuchs, zweifellos Motor dieser Veranstaltung, äußerte sich in dem Vorwort zum offiziellen Programmheft wie folgt: „Durch die Zusammenarbeit aller wird es möglich sein, der pädagogischen Welt und der Öffentlichkeit ein geschlossenes Bild von dem Umfange und von der Arbeit der

heilpädagogischen Einrichtungen der Reichshauptstadt zu bieten. Dabei werden die an der Heilpädagogik unmittelbar Beteiligten, insbesondere die Sonder- und Normalschulpädagogen, sich ... des Gleichartigen und Verwandten ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit bewußt werden und sich um so leichter zu gegenseitigem Verstehen und Voneinanderlernen bereitfinden."[10]

Die enge Verbindung von Normal- und Heilpädagogik fand ihren organisatorischen Niederschlag in der Existenz von sogenannten Erziehungsklassen (E-Klassen) an Normalschulen, in der Einrichtung von Vorklassen als Fördereinrichtungen der Regelschule sowie in der Bestimmung, daß die Hilfsschulen als öffentliche Gemeindeschulen immer auch das Ziel der Rückschulung im Auge haben sollten. Hier offenbaren sich Traditionen einer stärkeren Verknüpfung von Allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik, die ein entscheidender Grund dafür sind, daß es wiederum Berlin war, die als erste Stadt in Westdeutschland im Zuge der Bildungsreform im Sonderschulbereich Anfang der 70er Jahre an der Fläming-Schule Integrationsklassen einrichtete.

Beteiligt an der Heilpädagogischen Woche war auch die Israelitische Taubstummenanstalt aus Berlin-Weißensee. Damit möchte ich an eine Tradition Berliner Heilpädagogik erinnern, die bis auf den heutigen Tag so gut wie vergessen ist: die jüdische Heilpädagogik.[11] Der Großraum Berlin, der am Ende der Weimarer Republik die größte jüdische Gemeinde in Deutschland zählte, beherbergte mehrere Einrichtungen jüdischer Heilpädagogik und Wohlfahrtspflege: die Israelitische Taubstummenanstalt in Berlin-Weißensee, die Jüdische Blindenanstalt für Deutschland in Berlin-Steglitz, das Israelitische Erziehungsheim für geistig zurückgebliebene Kinder in Beelitz/Mark Brandenburg.

Gewissermaßen um die Ecke, hier in Berlin-Mitte, am Rande des sogenannten Scheunenviertels befand sich das Kinderheim Ahawa sowie das jüdische Volksheim - beides Einrichtungen, die sich der entwurzelten Kinder und Jugendlichen der osteuropäischen jüdischen Einwanderer nach dem Ersten Weltkrieg annahmen. Der Gedanke einer ambulanten heilpädagogischen Intervention gehörte ebenfalls zu dem System der jüdischen Heilpädagogik in Berlin. So bestand an der Poliklinik der jüdischen Kinderhilfe ein Heilpädagogisches Ambulatorium, das unter der Leitung des Me-

diziners Schneersohn leichtere Grade von Psychopathie - wir würden heute von Verhaltensauffälligkeiten sprechen - durch pädagogisch-psychologische Beeinflussung der jeweiligen Personen zu „heilen“ oder „auszugleichen“ trachtete.[12]

Die jüdische Heilpädagogik, die keineswegs abgekapselt, sondern in enger Verbindung zur nicht-jüdischen deutschen Heilpädagogik stand, fand ihr Ende im Dritten Reich. Ein ehemaliger Berliner Jude, der mit 16 Jahren diese Stadt verließ, um sich nach Palästina zu retten, war viele Jahre später als Heilpädagoge in Israel tätig - zunächst als Erzieher in einem Kinderheim, dann als Leiter der Abteilung Sondererziehung im Erziehungsministerium und schließlich als Professor für Heilpädagogik an der Universität von Tel Aviv. Seine Erinnerungen an Berlin lassen uns verstehen, wie eng die Schicksale jüdischer und behinderter Menschen zur Zeit der Nazi-Herrschaft miteinander verknüpft waren: „Erinnere ich mich an Berlin, dann entsteht in mir die Zeit der Kindheit und der Jugend. Die Gerüche des Herbstlaubes, der Zauber des verschneiten Grunewalds, Verlockung und Faszination der im Entstehen begriffenen Welt des Filmes dieser Zeit. Aber auch anderes verbindet sich damit: Das sich wandelnde Verhalten der Mitbürger, ihr Blick auf uns, zuerst abschätzend, später ablehnend, oft Haß und Schadenfreude; nie vergessen ist das ohnmächtige Gefühl von Angst und Ausgeliefertsein.
Vergilbte Photographien sind nur noch Teil dieser Vergangenheit, zu der die Schulen gehörten, der jüdische Sportverein, Paddeln auf der Havel. Ich hatte die Stadt, in der ich geboren wurde und aufwuchs, mit ihren brausenden Straßen geliebt, mit ihren Grünflächen und den dazugehörigen Bänken, die später - hier kommt die Erinnerung an das andere Berlin - für Juden verboten waren ... Ich werde es nicht vergessen, das Berlin der Kindheit und der Jugend, aber auch nicht das Berlin des Grauens und des Abbruchs. In diese Jahre, Ende der zwanziger Jahre, Anfang der dreißiger, fallen auch meine ersten Eindrücke von behinderten Menschen. ... Ich kam verhältnismäßig früh auf eine jüdische Schule. Im Jahre 1935, noch vor der Berliner Olympiade, wurde ich aus dem Goethe-Gymnasium wegen meines Jude-Seins entlassen. Seitdem ging ich in die jüdische Volksschule in der Klopstockstraße,

in der Nähe des Bahnhofs Tiergarten. ... Die jüdische Schule in der Klopstockstraße war eine interessante, schöne, kleine Schule, in der eine ganz besonders freundliche und warme Atmosphäre herrschte. Die Leiterin war Frau Paula Fürst. ...
Im Zusammenhang mit ihr erinnere ich mich an ein mongoloides Kind, das plötzlich bei uns in der Schule erschien. Dieses Kind fiel derartig in seinem besonderen Aussehen auf, daß wir nach einer Erklärung suchten. Wir waren damals Dreizehn-, Vierzehnjährige. Franz, so hieß dieses Kind, mag etwas jünger gewesen sein. Aber Franz ging in keine Klasse. Franz war eigentlich immer mit Frau Fürst zusammen. Sie hielt ihn oft an der Hand, er kam von Zeit zu Zeit in die Klassen und besorgte kleine Aufträge wie das Verteilen von Briefen und Mitteilungen. Er arbeitete auch im Garten mit Herrn Ehrenfels, dem Schuldiener, ... nicht weit entfernt von den Hochburgen des Grauens und Schreckens, die sich damals langsam anbahnten. Ich denke natürlich an die Gestapo und auch an die Tiergartenstraße Nr. 4, dem Hauptsitz der Euthanasie, der damals dort entstand.
Und dann erinnere ich mich, daß eines Tages Frau Fürst zu uns in die Klasse kam und uns sehr ruhig, bestimmt und wiederum in gewisser Hinsicht beruhigend auf unsere ungefragten Fragen erklärte: ‘Sprecht nicht viel darüber, daß er hier ist. Diese Kinder werden jetzt gesucht. Aber er ist bei uns, und wenn er es auch schwer hat, in eine Klasse aufgenommen zu werden, so bleibt er doch bei uns, und es kann natürlich auch sein, daß im Laufe der nächsten Tage noch einige Kinder erscheinen.’ Und dann war Franz eines Tages verschwunden. Wir fragten Frau Fürst, wo er geblieben ist. Und sie sagte, er wäre ‘verschickt’ worden. ...
Wohin er verschwand, wußte ich nicht. Aber ich kann mich gut erinnern, daß ich dem Gedanken nachging, der Spur nachging, in die er sich verlor. Ich habe immer wieder gedacht: Was geschieht jetzt mit ihm? Und wenn es auch sonderbar klingt, so erscheint mir heute das Verschwinden des mongoloiden Franz, des ersten geistigbehinderten Kindes, das versteckt, behütet und doch nicht mehr gehalten und behütet werden konnte, weil es gefaßt wurde, als der erste Zusammenprall mit der abgrundtiefen Furcht, die mich damals erfaßt hat.“[13]

Vergleichende Aspekte

Die Suche nach einer neuen Identität der Rehabilitationspädagogik in der zukünftigen Hauptstadt Berlin bedarf nicht nur des Blickes zurück in die Vergangenheit, um die Gegenwart reflektiert gestalten zu können, sondern sie braucht zugleich den Blick über den Zaun zu den Nachbarn - und dies sowohl aufgrund der besonderen geographischen Lage im Herzen Europas als auch angesichts der politischen Herausforderungen durch den europäischen Einigungsprozeß.

Während die deutsche Heilpädagogik bis zum Ende der Weimarer Republik international führend war, spielt sie gegenwärtig auf dem internationalen Parkett eine eher untergeordnete Rolle. Und auch innerhalb der europäischen Diskussion sind es vor allem die skandinavischen und angelsächsischen Länder, die tonangebend sind. Die historische Erklärung für dieses Phänomen liegt auf der Hand: durch Theorie und Praxis nationalsozialistischer Behindertenpolitik hatte sich Deutschland selbst diskreditiert und isoliert - eine Selbstisolierung, die zumindest in der westdeutschen Sonderpädagogik durch einen langjährigen Mangel an Internationalität dokumentiert wird.
Geradezu paradox - aber dennoch verständlich - ist hingegen das Phänomen, daß die Befürworter von Reformen im Bereich der Sondererziehung in den 70er Jahren geradezu euphorisch auf ausländische Modelle als Kronzeugen für die Richtigkeit ihrer Ideen verwiesen - nicht selten jedoch ohne die in der vergleichenden Sichtweise enthaltenen Probleme genügend zu reflektieren. Meist unbeachtet bei dem Hinweis auf das fortschrittliche Ausland blieben methodologische Probleme wie die von Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit ausländischer Modelle. Dabei lehrt ein Blick in die Diskussion der vergleichenden Erziehungswissenschaft, daß Fragen der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern nicht zu trennen sind von der allgemeinpädagogischen Debatte um Struktur- und Entwicklungsprobleme unterschiedlicher Bildungssysteme. Systemvergleiche im Bereich der Bildung haben die historischen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen zu untersuchen, wobei es sowohl um das Aufzeigen von Verallgemeinerungen als auch von

Besonderheiten in system-strukturellen Vergleichen geht; erste Ansätze in dieser Richtung finden sich erst seit jüngster Zeit auch in der Rehabilitationspädagogik.[14]

Die ungenügende Berücksichtigung der allgemeinen Struktur ausländischer Bildungssysteme zeigt sich in der deutschen Integrationsdebatte etwa darin, daß die Existenz eines privaten Schulwesens für viele Länder einfach unbeachtet bleibt, in dem ein nicht unbeträchtlicher Teil behinderter Kinder beschult wird. Aber nicht nur die ungenügende Rückkopplung an das allgemeine Bildungswesen ist zu bemängeln, sondern auch die fehlende historische Dimension der vergleichenden Perspektive. Indem in den vergleichenden Studien meist nur die Geschichte der Bildungsreform seit den 70er Jahren, nicht jedoch deren Vorgeschichte, untersucht wird, erfolgt zugleich eine Einschränkung der Betrachtungsweise. So wird beispielsweise für die Diskussion in den USA meist unterschlagen, daß das Erziehungsgesetz von 1975 (The Education of All Handicapped Children Act) einen doppelten Aspekt hatte: den der Favorisierung gemeinsamer Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder, aber auch den der grundsätzlichen Sicherstellung öffentlicher Erziehung für alle behinderten Kinder. Vergessen wird in der deutschen Debatte allzuleicht, daß vor Inkrafttreten des Gesetzes etwa 60 % der behinderten Kinder in den USA überhaupt keine schulische Förderung erfuhren.

Es ist vielleicht kein Zufall, daß in der deutschen Ausgabe des Buches von Kugel und Wolfensberger über die Situation geistig Behinderter in den USA, das - 1969 geschrieben und 1974 in deutscher Übersetzung erschienen - von großem Einfluß auf die Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik war, das Kapitel von Wolfensberger über die geschichtliche Entwicklung in den USA nur erwähnt, nicht jedoch übersetzt worden ist. Der amerikanische Originaltext ist ein aufregendes Dokument, das belegt, daß die Tendenz zum sozialen Ausschluß, zur Dehumanisierung Behinderter - wie Wolfensberger sagt - auch in den USA um die Jahrhundertwende tonangebend war. So wurden auch in den USA Menschen mit geistiger Behinderung zunehmend als Bedrohung und Ballast für die Gesellschaft betrachtet und sozialdarwinistische sowie ökonomisch-utilitaristisch motivierte Maßnahmen wie Eheverbot, Sterilisierung, Asylierung,

Unterbringung in Reservaten und selbst Euthanasie offen diskutiert. Wolfensberger zitiert einen amerikanischen Autor namens Taft, der bereits 1918 das Wort „Endlösung“ gebrauchte.
Die amerikanischen Reformen für eine menschenwürdige Versorgung geistig Behinderter unter Präsident Kennedy orientierten sich an Europa - allerdings nicht mehr an Deutschland, sondern an den skandinavischen Ländern Dänemark und Schweden. Der Schwede Bengt Nirje, einer der Begründer der Normalisierungsidee, urteilte aus skandinavischer Sicht über die Situation in den amerikanischen Großanstalten der 60er Jahre wie folgt: „Während der letzten zwei Jahre habe ich eine Anzahl von staatlichen Anstalten in verschiedenen Gegenden Amerikas besichtigt. Was ich dabei sah, hat mich stets aufs Neue deprimiert. Ich konnte nicht verstehen, wieso ein Land, das nach ausgezeichneten Grundsätzen geleitet wird und das über genügend Mittel verfügt, ... die menschliche Herabwürdigung, die De-Humanisierung einer großen Zahl seiner Bürger in einem Ausmaß duldet, das einen an die Konzentrationslager der Nazis denken läßt“.[15]
Eine gewisse gesamtgesellschaftliche Konstellation vorausgesetzt, besteht die Tendenz des totalen gesellschaftlichen Ausschlusses der Schwächsten offenbar in jeder modernen, nach dem Leistungsprinzip organisierten Gesellschaft. So läßt sich etwa für Frankreich aufzeigen, daß während der Zeit der deutschen Besatzung offenbar kein Euthanasieprogramm wie in Deutschland in den großen Psychiatrieanstalten durchgeführt wurde, daß aber dennoch etwa 40.000 Anstaltsinsassen durch Erfrieren und Verhungern starben.[16]
Im Zuge des europäischen Einigungswerkes wird auch im Bereich der Behindertenpädagogik der vergleichende Aspekt zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dabei ist unverkennbar, daß das traditionelle separate System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland in der internationalen Diskussion in die Defensive geraten ist. Die von der UNESCO und der EU propagierten sozialpolitischen Leitideen von Normalisierung und voller gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit Behinderungen führten auch in der internationalen bildungspolitischen Debatte zu der Forderung nach gemeinsamer Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Die UNESCO-Konferenz über sonderpädagogische För-

derung von 1994 in Salamanca formulierte als oberstes Ziel eine Schule für alle Kinder, eine Schule, die sich nicht damit begnügt, durch einige zusätzliche Angebote auch den Bedürfnissen behinderter Kinder nachzukommen, sondern die durch ihre Struktur und ihre Lernorganisation - soweit wie möglich - eine wirkliche Schule für alle - eine inclusive school - sein soll.
Will die deutsche Rehabilitationspädagogik international nicht abseits stehen, so muß sie sich in diesen gegenwärtigen Diskussionsprozeß um die zukünftige europäische Bildungspolitik mit einmischen. Dies düfte ihr zum gegenwärtigen Zeitpunkt sehr viel leichter fallen als noch vor zwanzig Jahren. Die heftigen Debatten um die schulische Integration in der Bundesrepublik Deutschland gehören weitgehend der Vergangenheit an. Kein Fachkundiger bestreitet ernsthaft mehr, daß schulische Integration machbar ist. Die Bundesrepublik besitzt inzwischen beachtliche eigene Erfahrungen mit der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schüler, wodurch der Blick auf die alles entscheidende Frage nach der praktischen Umsetzung der sozialpolitischen Leitidee von Integration in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Die Heil- und Rehabilitationspädagogik in Deutschland verfügt über eine lange Tradition der pädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Diese Erfahrungen nutzbar zu machen für die Umsetzung von Reformvorhaben im Sinne einer Schule für alle unter Einbeziehung ausländischer Erfahrungen - darin sehe ich die zukünftigen Herausforderungen einer vergleichend orientierten Rehabilitationspädagogik an der Berliner Universität. Die stärkere Öffnung gegenüber der internationalen Diskussion dürfte nicht nur den eigenen Horizont erweitern, sondern zugleich den Blick schärfen für die Spezifika der historisch gewachsenen eigenen Bildungssysteme und damit ein vorzügliches Instrument bei der Suche nach Identität sein.

Ethische Aspekte

Der Umstand, daß im Jahre 1992 in Deutschland eine Professur für Allgemeine Rehabilitationspädagogik ausgeschrieben wurde, die als ein Aufgabengebiet explizit ethische Grundlagen ausweist, ist sicherlich kein Zufall, sondern Spiegelbild gesell-

schaftlicher Verhältnisse - ganz konkret: der sozialen und existentiellen Lage von Menschen mit Behinderungen.

Angesichts der menschenverachtenden nationalsozialistischen Behindertenpolitik hätte noch vor zehn Jahren wohl kaum jemand in der Bundesrepublik es für möglich gehalten, daß es in Deutschland - knapp 50 Jahre danach - erneut zu Gewaltanwendungen gegenüber Behinderten kommen könnte. Dabei sind tätliche Angriffe auf einzelne Behinderte kaum zu trennen von theoretischen Erörterungen, die das Lebensrecht Behinderter aufgrund utilitaristischer Erwägungen in Frage stellen - sei es aus ökonomisch motivierten Rentabilitätserwägungen oder Überlegungen eines ethischen Präferenzutilitarismus, der Schwerstbehinderten die Personenwürde und damit in letzter Konsequenz das Recht auf Leben abspricht. Der Psychiater Klaus Dörner vertritt die These, daß seit der Entwicklung der modernen Industrienationen und der Anerkennung des gesellschaftlichen Leistungsprinzips eine Tendenz bestehe, jene, die eben nicht genügend leistungsfähig sind, als „unbrauchbar“ und „minderwertig“ gesellschaftlich auszuschließen. Die „Endlösung der sozialen Frage“, so Dörner, wurde gedanklich bereits im 19. Jahrhundert vorbereitet; gesellschaftliche Praxis hingegen wurde sie erst in der NS-Ära. Dörner stellt die schockierende These auf, daß wir heute, in den 90er Jahren wieder an eine Mentalität und Denktradition von vor 100 Jahren anknüpfen und daß die Zeit des Entsetzens und der Scham angesichts der NS-Greuel endgültig vorbei sei - und zwar weltweit. Dörner schreibt in seiner jüngsten Veröffentlichung: „Mit Hilfe der Wiederbelebung der utilitaristischen Philosophie des 18. Jahrhunderts, insbesondere in der heutigen Bioethik-Diskussion, ... wurde es jetzt wieder erlaubt, das Tabu zu brechen und zum Gegenstand der öffentlichen Meinung zu machen. Jetzt darf wieder über das Lebensrecht der letzten 10 % diskutiert werden, in den westlichen Gesellschaften seit den 60er und 70er Jahren, in Deutschland - mit schamhaft gebührendem zeitlichen Abstand - ziemlich genau seit 1980.“[17]
Ein Blick in die weltweite Diskussion gibt Dörner recht: China hat ein Gesetz über Rassenhygiene und Gesundheitsschutz verabschiedet, das zur Abtreibung voraussichtlich behinderter Kin-

der auffordert sowie ein Heiratsverbot für geistigbehinderte Menschen und andere Behindertengruppen ausspricht. Aber auch in Europa gibt es starke Bestrebungen, behindertes Leben Fremdinteressen zu unterwerfen. Erinnert sei hier an den Bioethik-Entwurf des Europarates aus dem letzten Jahr, demzufolge Experimente an im Reagenzglas erzeugten Embryonen bis zum 14. Lebenstag erlaubt sein sollten sowie die Forschung an behinderten und hilflosen alten Menschen - auch dann, wenn sie selbst oder ihre Angehörigen keine Zustimmung gegeben haben. Die Konvention berief sich dabei auf ein übergeordnetes Interesse der Forschung.

Wie Sie wissen, wurde der Bioethik-Entwurf aufgrund massiven öffentlichen Protestes zurückgezogen. Man darf sich aber keinen Illusionen hingeben: Das Denken und Urteilen in Nützlichkeits- und Rentabilitätskategorien ist auf dem Vormarsch, denn letztlich geht es um sehr viel Geld. Die gegenwärtigen Diskussionen und Beratungen um ein Transplantationsgesetz berühren die fundamentalen Fragen nach Tod und Leben, nach dem Menschsein und dessen Würde. Die Politikerin Däubler-Gmelin hat unlängst darauf hingewiesen, daß an der Bestimmung dieser Begriffe unser gesamtes Rechtssystem hängt und daß es unerläßlich ist, Festlegungen zu treffen, die unumstößlich, also nicht relativierbar sind. Bezogen auf die Debatte um das Lebensrecht schwerstbehinderter Menschen ist die unterstellte Unterscheidung zwischen Person und Mensch demnach zurückzuweisen, bezogen auf den Tod wird man sich nicht auf Relativierungen durch Formulierungen wie Hirntod, Individualtod oder Teilhirntod einlassen dürfen, sondern um der Rechtsklarheit willen darauf bestehen, daß der Tod den vollständigen Stillstand von Herz, Kreislauf und Hirnfunktion, also aller Körperfunktionen, bedeutet.[18] Daß bei einer Relativierung und daraus resultierenden Instrumentalisierung menschlichen Lebens vor allem jene bedroht sind, die dann - wie auch immer - als lebensuntüchtig definiert werden, ist eine Lehre, die wir aus der Geschichte ziehen können. Sozialdarwinismus, Erbbiologie und Rassenhygiene sind jene Grundpfeiler, die ein Denken stützen, das die Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen negiert. Sterilisation und Euthanasie sogenannter „minderwertiger Ballastexistenzen“ wurde seit dem ausgehenden

19. Jahrhundert öffentlich diskutiert - die historische Wahrheit verlangt anzuerkennen, daß an dieser Diskussion auch jene beteiligt waren, die ihre Anwälte oder Beschützer hätten sein müssen: Vertreter der Kirchen und Anstalten , Ärzte - und auch Heilpädagogen.

Die Heilpädagogische Woche in Berlin von 1927 war noch nicht vergiftet von dem Ungeist rassenhygienischen Gedankengutes. In ihr dominierte nicht nur der Optimismus heilpädagogischen Tuns, sonderne benso die Achtung vor der Würde auch der Schwächsten. Eduard Spranger ging in seinem Einführungsreferat ausführlich auf die ethischen Grundlagen heilpädagogischer Arbeit ein und erteilte den gegen Ende der 20er Jahre immer einflußreicher werdenden sozialdarwinistischen Ideen eine Absage, indem er ausführte: „Man kann... der Arbeit der Sonderschulen das Ziel stellen, den gesundheitlich belasteten Zögling so lebenstüchtig wie möglich zu machen, in dem ganz realistischen Sinne, daß er in bescheidenem Maße erwerbsfähig werde und sich als ein ‚brauchbares Glied' der menschlichen Gesellschaft einfügen könne. Bei den Kindern mit Sinnesdefekten wird dies in vielen Fällen möglich sein. Weniger günstig liegen die Aussichten für die Fälle schweren Schwachsinns... Beseelte ihn (den Heilerzieher, d. Verf.) nichts, als dieser sozialutilitarische Gedanke von künftiger Erwerbstätigkeit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit, so müßte in ihm die Frage wieder und wieder emporsteigen, ob einer Gesellschaft, in der schon der Gesunde schwer zu ringen hat, nicht mehr gedient wäre mit der frühzeitigen Ausrottung von Gliedern, die unter dem Gesichtspunkt ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Leistung doch immer minderwertig bleiben werden... Aber was ihm den l e t z t e n Halt gibt, ist ein anderes. Es ist jene dritte Goethesche Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor dem Leben, das scheinbar unter uns ist, und die Ahnung von der Heiligkeit auch dieses Lebens. Er macht sich damit von der Herrschaft des bloßen Leistungsprinzips frei, das vor der Ewigkeitsperspektive doch nicht standhält... Die Seele aber, die auch in ihrer dumpfesten Gestalt noch unmittelbar zu Gott ist, trägt damit in ihrem Sein und Leben die Keime der Ewigkeit... In der definitiven Wertordnung kommt es auf die Seele an, nicht auf die Leistung"[19].

Und dennoch war auf der Heilpädagogischen Woche schon et-

was von dem neuen heraufziehenden Un-Geist zu spüren. Der über Berlins Grenzen hinaus bekannte leitende Arzt des Oscar-Helene-Heims für Körperbehinderte, Konrad Biesalski, hielt ein Referat zu dem Thema „Der sozialbiologische Einheitsgedanke in der Krüppelfürsorge“, in dem er die Sozialbiologie als ein neues, modernes Tätigkeitsfeld des Arztes propagierte, das den Kampf gegen alles Unsoziale durch Prävention und Intervention zu führen habe und dessen Ziel es sei, „dem Menschen gemäß seiner biologischen Potenz einen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen“. [20]

Im Dritten Reich sollten jene Ideen, wie sie Biesalski vertrat, konkrete soziale Praxis werden. Die Bewertung der Menschen nach Nützlichkeitserwägungen und damit der Ausschluß jener, die diesen Kriterien nicht entsprachen, wurde realisiert durch Asylierung, Sterilisation und Euthanasie. Zu den ideellen Wegbereitern gehörte auch ein Biesalski, der schon 1927 vortrug: „Heute wird viel über die Austilgung lebensunwerten Lebens geschrieben, gesprochen und gestritten, und zwar mit gutem Grunde, weil die Zahl der Unsozialen in einer solchen Weise anschwillt, daß sie als eine kaum noch zu ertragende Belastung des immer geringer werdenden gesunden und erwerbsfähigen Teiles unserer Volksgemeinschaft empfunden wird. Zu diesem Haufen der Unsozialen: Idioten, Epileptische, Geisteskranke, unheilbare Trinker, Schwindsüchtige und manche andere, wirft man nun vielfach in einer rührenden Unkenntnis unseres besonderen Arbeitsgebietes auch die Krüppel, einfach aus einer Art von ästhetischem Widerwillen heraus, der aber als durchaus veraltet bezeichnet werden muß und von einer modernen Auffassung längst abgelöst ist. Nichts ist falscher als das: Die Krüppelfürsorge ist die nahezu einzige... Form der Fürsorge, die im höchsten Maße produktiv ist, und wenn man das Krüppeltum ausmerzen will, so tut man das am besten dadurch, daß man eben den Krüppel erwerbsfähig macht...“[21]

Berlin war zwar nicht die Stadt der „Bewegung“ und der Reichsparteitage, aber sie war die Zentrale des NS-Machtapparates. In der Tiergartenstraße Nr. 4 wurde das Mordprogramm für Behinderte geplant und organisiert, und in Berlin-Wannsee wurde die „Endlösung der Judenfrage“ beschlossen, wobei jene Tötungs-

praktiken zur Anwendung kamen, die zuvor an den Behinderten „erprobt“ worden waren.
Es gab in dieser Stadt aber auch Menschen, die der NS-Barbarei widerstanden, wahrscheinlich mehr als in jeder anderen deutschen Stadt. Erinnert sei hier an den Nichtjuden Otto Weidt, der in seiner kleinen Blindenwerkstatt in der Rosenthaler Straße jüdische Blinde und Taubstumme beschäftigte und dem es bis zum Februar 1943 gelang, „seine Behinderten mit allen nur erdenklichen Tricks vor dem Zugriff der Gestapo zu bewahren.“ Inge Deutschkron hat zurecht gesagt[22], daß Männer wie Otto Weidt die wahren Helden jener Tage waren.
50 Jahre nach Kriegsende erleben wir - auch wenn in einem anderen Gewande - erneut eine Diskussion um das Lebensrecht von Menschen. Dieses Mal gibt es keine Entschuldigung mehr für mangelnde Wachsamkeit, denn die Geschichte - um an die eingangs zitierten Sätze von Habermas zu erinnern - könnte uns sehr wohl als Lehrmeisterin dienen zu erkennen, „wie wir es nicht machen sollen“.

Anmerkungen zum Begriff der „Integration“

Auch wenn in den vorausgegangenen Ausführungen bereits mehrfach Fragen der Integration berührt wurden, so möchte ich diesen Aspekt doch noch einmal gesondert aufgreifen, da er in dem Ausschreibungstext für die Professur Allgemeine Rehabilitationspädagogik ausdrücklich hervorgehoben wurde. Eigentlich - so wäre ich geneigt zu sagen - verwunderlich, denn ist nicht schon seit langem erklärtes Ziel heilpädagogischen Tuns - neben der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit - die Eingliederung in die Gesellschaft?
Daß - unbeschadet dieser vermeintlichen Selbstverständlichkeit - dennoch Integration gesondert benannt wurde, kann sicherlich unterschiedlich interpretiert werden, zumal der Begriff vieldeutig ist und gegenwärtig einem gewissen Abnutzungseffekt unterliegt. Das, was der Begriff Integration meint, wird vermutlich deutlicher, wenn wir von dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe sprechen, das sich an der Leitidee von Normalisierung orien-

tiert. Anders ausgedrückt: Menschen mit Behinderungen sollen so normal wie möglich leben und sie sollen an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens - so normal wie möglich - teilnehmen. Für die Rehabilitationspädagogik folgt nach meinem Verständnis daraus zweierlei:

1. Sie muß ihren traditionellen verengten Blick auf die Schule aufgeben und auch die anderen gesellschaftlichen Felder wie Wohnen, Freizeit, individuelle Lebensführung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit stärker als bisher berücksichtigen. Pädagogen müssen sich der Tatsache bewußt sein, daß alle Bildungsbemühungen während der Schulzeit nur einen Teil eines umfassenden Rehabilitationsprozesses darstellen, und sie dürfen daher die gesamtgesellschaftliche Lage von Behinderten nicht aus dem Auge verlieren. Betrachtet man nun die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre, gekennzeichnet durch die Schlagworte von der Zwei-Drittel-Gesellschaft, der Ökonomisierung der Verhältnisse, der Abnahme von Solidarität und der Zunahme von Individualisierung und Privatisierung, so wird deutlich, daß behinderte Menschen, die mehrheitlich zu den leistungsschwächeren Gliedern gehören, in besonderem Maße von der Gefahr einer gesellschaftlichen Randstellung betroffen sind. Behinderte haben in der Tat in den letzten Jahren die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu spüren bekommen: So sind sie, um nur einen Aspekt zu benennen, überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen, wodurch das erklärte sozialpolitische Ziel der gesellschaftlichen Eingliederung zunehmend ad absurdum geführt wird.

2. Wenn sich das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe an der Leitidee von Normalisierung orientiert, dann muß die Rehabilitationspädagogik nach Wegen suchen, um im Bildungsbereich Formen von Unterricht und Erziehung für behinderte Kinder und Jugendliche umzusetzen, die ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern ermöglichen. Berlin verfügt nicht nur über eine lange heilpädagogische Tradition, sondern ist zugleich eine der Städte in Deutschland, in der das Verhältnis von Normalschul- und Heilpädagogik stets aufs Neue diskutiert wurde, was auch seinen Niederschlag in der Schulorganisation fand. Erinnert sei hier an die politisch-pädago-

gisch begründete Ablehnung der Hilfsschule um die Jahrhundertwende und die Entscheidung für sogenannte Nebenklassen[23] sowie an den schulpolitischen Kampf um die Einheitsschule, an die die gegenwärtige sechsklassige Grundschule noch erinnert.
Betrachtet man die behindertenpädagogische Diskussion der letzten Jahre in der Bundesrepublik Deutschland, so ist sie zweifelsohne von der Frage der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder bestimmt. Wenn nicht alle Anzeichen trügen, so zeichnet sich gegenwärtig allerdings eine gewisse Ernüchterung in der Debatte ab, eine Ernüchterung, die auf pädagogische und nichtpädagogische Gründe zurückzuführen ist. Zentraler außerpädagogischer Grund sind die brüchig gewordenen finanziell-materiellen Grundlagen der behindertenpädagogischen Reformbewegung. Der schon vor Jahren erhobenen Warnung, daß die Finanzminister die schulische Integration „entdecken“ könnten - nämlich als Möglichkeit zum Sparen - vermag sich inzwischen kein Befürworter von schulischer Integration mehr zu entziehen und erzwingt geradezu, bisherige Positionen zu überdenken. Wenn etwa - um nur ein Beispiel zu nennen - den Eltern Wahlfreiheit eingeräumt werden soll, dann setzt das eine große Bandbreite von Organisationsformen voraus, wobei Mehrkosten gegenüber dem traditionellen Sonderschulwesen mehr als wahrscheinlich sind. Es zeichnet sich aber gegenwärtig immer stärker ab, daß durch die finanziellen Herausforderungen der deutschen Vereinigung diese Mehrkosten immer schwieriger aufzubringen sind - ob dies gerechtfertigt ist oder nicht, sei dahingestellt.
Eine gewisse Ernüchterung kennzeichnet aber auch die pädagogische Diskussion im engeren Sinne. Die nahezu zwanzigjährige bundesrepublikanische Geschichte der schulischen Integrationsbewegung ist aus dem Stadium der reinen Theorie herausgetreten und kann erste Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung der sozial- und bildungspolitischen Leitidee von Integration vorweisen. Dabei ist die Erfahrung, daß schulische Integration wirklich machbar ist, gerade vor dem Hintergrund der langjährigen Tradition eines hoch differenzierten, separaten Sonderschulsystems in Deutschland gar nicht hoch genug einzuschätzen. Andererseits wuchs mit zunehmender praktischer Erprobung aber auch die Erkenntnis, daß eine für alle Beteiligten erfolgreiche

schulische Integration abhängig ist von einer ganzen Reihe von bedingenden Faktoren. Erinnert sei an die bereits erwähnten materiellen Ressourcen sowie an Veränderungen sonderpädagogischer Fördersysteme, inklusive der in ihr tätigen Professionellen, vor allem aber an eine erforderliche tiefgreifende strukturell-mentale Wandlung des allgemeinen Schulwesens.
Was für die Gegenwart bleibt, ist eine gewisse Skepsis gegenüber vorschnellen Veränderungen und bildungspolitischen Wolkenkuckucksheimen. Reformen im Bereich der Behindertenpädagogik bedürfen des Augenmaßes für das Machbare, sie bestehen demnach aus vielen kleinen Schritten, und sie haben ein Bewußtsein dafür, daß es im Bereich der pädagogischen Förderung Behinderter vieles zu bewahren und vieles zu verspielen gilt. Die gegenwärtigen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungen erzeugen unübersehbare Paradoxien: Reformorientierte Behindertenpädagogen - und ich zähle mich durchaus dazu - die für mehr Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten plädieren, fühlen sich aufgerufen, möglicherweise Überkommenes zu verteidigen, solange nicht sichergestellt ist, daß Strukturen und Mentalitäten vorherrschen, die eine größere Akzeptanz von Minderheiten erlauben.

Abschließende Bemerkungen

Gestatten Sie mir zum Schluß einige direkte Worte an die Studierenden: Als zukünftige Pädagogen und Pädagoginnen sollten Sie skeptisch sein gegenüber geschlossenen Theorien, festgefügten Ideologien, dogmatischen Positionen. Sie brauchen ohne Zweifel Ziele, Ideen - ja Träume und Visionen - von einer besseren Welt, schon hier auf Erden, nicht erst im Himmelreich, aber Sie sollten diese Träume und Visionen immer wieder zurückholen auf diese Erde - so wie sie nun einmal ist - und das bedeutet, daß Sie nie den einzelnen Menschen aus dem Blick verlieren dürfen - weder das einzelne blinde, gehörlose, geistigbehinderte oder körperbehinderte Kind noch den lernschwachen, sozial unangepaßten Jugendlichen in seiner jeweiligen Lebenslage.
Die in den 60er und 70er Jahren in Westdeutschland nicht selten

erfolgte Verwechslung von Pädagogik und Politik hatte fatale Auswirkungen auch auf die Behindertenpädagogik, weil die Frage der Reformen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung lange Zeit in Gefahr war, sich auf ideologische Grundsatzpositionen zu verengen - wobei das handelnde Individuum, sei es nun Schüler oder Lehrer, zu sehr in den Hintergrund geriet.
Die Frage der schulischen Integration ist zweifellos nicht ohne Berücksichtigung der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angemessen zu diskutieren, aber ihre Lösung, ihre Umsetzung geschieht in der Praxis stets durch einzelne Menschen. Und diese Praxis ist bunt, vielfältig und stets anders.
Nationale und internationale Untersuchungen lassen keinen Zweifel aufkommen: Was wir eigentlich schon immer wußten, nur in den letzten 25 Jahren wohl nicht so ganz wahrhaben wollten, läßt sich auch mit wissenschaftlichen Untersuchungen belegen: Entscheidend für den Erfolg oder Mißerfolg von Bildungsinstitutionen sind die jeweiligen Menschen, die in ihnen arbeiten. Von Hentig schreibt: „Daß die Schule mit dem Lehrer stehe und falle, ist ein Gemeinplatz und wie die meisten Gemeinplätze sogar wahr.“[24] Nicht primär die materielle Ausstattung und auch nicht die spezifische Organisationsstruktur entscheiden über die Qualität von Schule, sondern das Ethos und Engagement der in ihr tätigen Menschen. Benachteiligte und behinderte Kinder und Jugendliche brauchen noch mehr als andere Kinder Pädagogen, die ihnen als Helfer und nicht als „Unterrichts- und Berechtigungsbeamte“ (von Hentig) gegenübertreten, die ihnen Stütze und Hilfe bei dem mühsamen Prozeß der personalen und sozialen Entwicklung sind. Das setzt notwendigerweise Pädagogen voraus, die in der Lage sind, Werte zu vermitteln und Werte vorzuleben.
Lassen Sie mich enden mit einem literarischen Beispiel, das Ihnen Mut machen möge, Ihre Wirkungs- und Einflußmöglichkeiten auf Kinder und Jugendliche nicht gering zu schätzen: Als Albert Camus 1957 den Nobelpreis für Literatur erhielt, sandte er wenige Tage danach einen Brief an seinen Grundschullehrer, Monsieur Germain, der ihn, den kleinen Jungen aus armen Verhältnissen in Nordafrika in seiner Begabung erkannt und gefördert hatte. Er schrieb ihm: „Mir ist gerade eine allzugroße Ehre

erteilt worden, die ich weder gesucht noch um die ich gebeten hatte. Aber als ich die Neuigkeit erfuhr, galt mein erster Gedanke - nach meiner Mutter - gleich Ihnen. Ohne Sie, ohne diese freundliche Hand, die sie dem armen kleinen Jungen, der ich damals war, gereicht haben, ohne Ihren Unterricht und Ihr Beispiel wäre all dies niemals eingetroffen. Ich mache mir nicht viel aus dieser Art von Ehre. Aber sie gibt mir wenigstens Gelegenheit, Ihnen zu sagen, was Sie mir bis heute hin bedeuten. Und ich möchte Ihnen versichern, daß all Ihre Anstrengungen, Ihre Arbeit, Ihr großzügiges Herz nie vergessen sein werden bei einem Ihrer kleinen Schüler, der, trotz seines Alters, nicht aufgehört hat, Ihr dankbarer Schüler zu sein. Ich umarme Sie von ganzem Herzen, Albert Camus.“[25]

Dieses Kompliment Camus’, denke ich, ist sicherlich das schönste, was einem Lehrer oder einer Lehrerin widerfahren kann. Vergessen Sie es daher nie, denn vielleicht sitzt eines Tages auch vor Ihnen ein noch unentdeckter Nobelpreisträger.

Anmerkungen

1 Vgl. Bleidick, Ulrich und Koch, Uwe: In: Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Weinheim 1994, S. 50 ff. u. S. 138 ff.
2 Fuchs, Arno: Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin 1927.
3 Bleidick, Ulrich: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1984[5].
4 Habermas, Jürgen: Zur Normalität der künftigen Berliner Republik. 1889 im Schatten von 1945. Rede in der Frankfurter Paulskirche zur 50. Wiederkehr des 8. Mai. Abgedruckt in der „Frankfurter Rundschau“, Nr. 106 vom 08.05.1995.
5 Vgl. Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Deutsch-deutscher Dialog in der Sonderpädagogik. In: Die Sonderschule, 37. Jg. 1992, S. 386-396 und Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegespräches zwischen Ost und West. Weinheim 1994.
6 Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch die Behindertenpädagogik. In: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1988, S. 129-145.
7 Tornow, Karl: Psychotherapie und Heilpädagogik, aufgezeigt an zwei Fällen von Pseudoschwachsinn. In: Bericht über den 3. Internationalen Kongreß für Heilpädagogik. Wien 1954, S. 106-115.
8 Deuchler, Gustav: Die neue Lehrerbildung. Gesammelte Beiträge, Aufsätze, Vorträge, Richtlinien, Denkschriften, Gutachten und Entwürfe. Braunschweig und Hamburg 1925, S. 132.
9 Fuchs, Arno: Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin 1927, S. 2.
10 Ebenda.
11 Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Jüdische Heilpädagogik in Deutschland. Weinheim 1996 (in Vorbereitung).
12 Schneersohn, Fischel: Heilpädagogisches Ambulatorium (Bericht für 1923 - 1925). Berlin 1925.
13 Sachs, Shimon: Erinnerungen an Berlin und an jüdische Heilpädagogik. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Jüdische Heilpädagogik in Deutschland. Weinheim 1996 (in Vorbereitung).
14 Vgl. Bürli, Alois: Zur Relativität deutscher Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 43. Jg. 1992, S. 676-693.
Bürli, Alois: Sonderpädagogik in Europa oder europäische Sonderpädagogik? Zu einem Vergleich des Unvergleichbaren. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 63. Jg. 1994, S. 235-

252. Kniel, Adrian: Lassen sich Erfahrungen des Auslands mit Alternativen zur Schule für Lernbehinderte auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland übertragen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 31. Jg. 1980, S. 613-619.

15 Kugel, Robert, B./Wolfensberger, Wolf (Hrsg.): Geistig Behinderte-Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen. Stuttgart 1974, S. 23.

16 Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Frankreich und Deutschland während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie. In: Berg, Christa/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1990, S. 88-104.

17 Dörner, Klaus: Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft. 22. Jg. 1994, S. 367-390.

18 Däubler-Gmelin; Hertha: Entmündigt die Sterbenden nicht. In: Die Zeit, Nr. 23 vom 02.06.195.

19 Spranger, Eduard: Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik. In: Fuchs, Arno (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15. bis 22. Mai 1927. Ausführlicher Bericht. Berlin 1927, S. 8-25.

20 Biesalski, Konrad: Der sozialbiologische Einheitsgedanke in der Krüppelfürsorge. In: Fuchs, Arno, a.a.O., S. 266.

21 A.a.O., S. 261 ff.

22 Inge Deutschkron in der Sendung „Talk auf Vier“ des NDR 4 vom 24.11.1994.

23 Vgl. Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1898-1933). Weinheim u. Basel 1980.

24 v. Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. München u. Wien 1993, S. 236.

25 Camus, Albert: Le premier homme. Paris 1994, S. 327.

Literatur

Quellen

Biesalski, K.: Der sozialbiologische Einheitsgedanke in der Krüppelfürsorge. In: Fuchs, A. (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15. bis 22. Mai 1927. Ausführlicher Bericht. Berlin 1927, 261-267.
Deuchler, G.: Die neue Lehrerbildung. Gesammelte Beiträge, Aufsätze, Vorträge, Richtlinien, Denkschriften, Gutachten und Entwürfe. Braunschweig und Hamburg 1925.
Fuchs, A.: Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin 1927.
Fuchs, A.: Der erste Berliner Vor- und Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer und -lehrerinnen. Berlin 1910.
Fuchs, A.: (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15. bis 22. Mai 1927. Ausführlicher Bericht. Berlin 1927.
Hanselmann, H.: Einführung in die Heilpädagogik. Zürich 1953[4].
Koch, H.: Das heilpädagogische Seminar Berlin-Brandenburg. In: Zeitschrift für Kinderforschung. 31.Bd. 1926, S. 296-300.
Koch, H.: Zwei Jahre heilpädagogisches Seminar. In: Die Hilfsschule 20.Jg. 1927, S.72-76.
Schneersohn, F.: Heilpädagogisches Ambulatorium. (Bericht für 1923-25). Berlin 1925.
Spranger, E.: Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik. In: Fuchs, A. (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Berlin 1927, S.8-25.
Städtische Schulbehörde Berlin (Hrsg.): Heilpädagogische Woche. Offizielles Programmheft. Berlin 1927.

Darstellungen

Bleidick, U./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegespräches zwischen Ost und West. Weinheim 1994.
Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin[5] 1984.
Bleidick, U.: Zur Dialektik des Neubeginns: hochschulpolitische Analyse des Vereinigungsprozesses am Beispiel der Humboldt-Universität Berlin. In: Bleidick, U./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Weinheim 1994, S. 50-63.
Bürli, A.: Zur Relativität deutscher Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für

Heilpädagogik, 43.Jg.1992, S. 676-693.
Bürli, A.: Sonderpädagogik in Europa oder europäische Sonderpädagogik? Zu einem Vergleich des Unvergleichbaren. In: Viertel-Jahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 63.Jg. 1994, S.235-252.
Camus, A.: Le premier homme. Paris 1994.
Däubler-Gmelin, H.: Entmündigt die Sterbenden nicht. In: Die Zeit Nr. 23 vom 2.6.1995.
Deutschkron, I.: Ich trug den gelben Stern. München 1992[7].
Dörner, K.: Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft. 22. Jg. 1994, S.367-390.
Ellger-Rüttgardt, S.: Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Weinheim und Basel 1980.
Ellger-Rüttgardt, S.: Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus: Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hochschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: U. Herrmann/J. Oelkers (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1988, S. 147-165.
Ellger-Rüttgardt, S.: Behindert und europäisch. Perspektiven einer europäischen Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. In: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München 1990, S. 49-63.
Ellger-Rüttgardt, S.: Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Frankreich und Deutschland während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie. In: Berg,Christa/Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 88-104.
Ellger-Rüttgardt, S.: Deutsch-deutscher Dialog in der Sonderpädagogik. In: Die Sonderschule, 37. Jg. 1992, S. 386-396..
Ellger-Rüttgardt, S.: Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46.Jg. 1995, S. 477-484.
Galliner, N. (Hrsg.): Wegweiser durch das jüdische Berlin. Berlin 1987.
Habermas, J.: Zur Normalität der künftigen Berliner Republik. 1889 im Schatten von 1945. Rede in der Frankfurter Paulskirche zur 50. Wiederkehr des 8. Mai. Abgedruckt in der „Frankfurter Rundschau“ Nr. 106 vom 8.5.1995.
von Hentig, H.: Die Schule neu denken. München und Wien 1993.
Kniel, A.: Lassen sich Erfahrungen des Auslands mit Alternativen zur Schule für Lernbehinderte auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland übertragen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 31.Jg. 1980, S.613-619.
Koch, U.: Der Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-

Universität Berlin. Versuch einer Innovation. In: Bleidick, U./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Weinheim 1994, S. 138-152.
Kugel, R./Wolfensberger, W. (Hrsg.): Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen. Stuttgart 1974.
Rutter, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim und Basel 1980.
Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München 1988.
Synwoldt, J.: Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte. Die Förderung der schwachbefähigten Kinder am Beispiel Berlins. Berlin 1979.
UNESCO: Final Report. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca 1994.

.

Sieglind Ellger-Rüttgardt

1941 in Hamburg geboren.
1961 bis 1966 Studium der Erziehungswissenschaft und Romanistik in Hamburg, Tübingen und Montpellier.
1966 bis 1970 Schulpraktische Tätigkeit an Grund-, Haupt- und Sonderschulen.
1970 bis 1971 Sonderpädagogisches Zusatzstudium.
1975 bis 1983 wiss. Assistentin für Sonderpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.
1979 Promotion zum Dr. phil. an der Hamburger Universität.
1983 bis 1986 Professorin a. Z. an der Hamburger Universität.
1987 bis 1994 Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover.
Mehrwöchige Lehr- und Forschungsaufenthalte in Israel, Frankreich, Polen, Ungarn, USA, Großbritannien und Italien.
Seit 1979 Mitglied des Aufsichtsrates des Berufsförderungswerkes und des Berufsbildungswerkes Hamburg; seit 1990 Vorsitzende des Ausschusses „Schule und Erziehung“ in der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter.
1994 Ruf an die Humboldt-Universität zu Berlin auf den Lehrstuhl für Allgemeine Rehabilitationspädagogik.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Weinheim und Basel 1980.
Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher (mit Ulrich Bleidick). Stuttgart 1982.
„Die Kinder, die waren alle so lieb...“, Frieda Stoppenbrink-Buchholz: Hilfspädagogin, Anwältin der Schwachen, soziale Demokratin. Weinheim und Basel 1987.
Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München 1990.
“Du bist nichts, dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis

von Pädagogik und Nationalsozialismus (mit Christa Berg). Weinheim und Basel 1990.
Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegespräches zwischen Ost und West (mit Ulrich Bleidick). Weinheim 1994.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

1 *Volker Gerhardt:* **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**

2 *Hasso Hofmann:* **Die versprochene Menschenwürde**

3 *Heinrich August Winkler:* **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie

4 *Michael Borgolte:* **"Totale Geschichte" des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen

5 *Wilfried Nippel:* **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**

6 *Heinz Schilling:* **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**

7 *Hartmut Harnisch:* **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**

8 *Fritz Jost:* **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**

9 *Erwin J. Haeberle:* **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**

10 *Herbert Schnädelbach:* **Hegels Lehre von der Wahrheit**

11 *Felix Herzog:* **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**

12 *Hans-Peter Müller:* **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

13 *Thomas Raiser:* **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**

14 *Ludolf Herbst:* **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik

15 *Gert-Joachim Glaeßner:* **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**

16 *Arndt Sorge:* **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

17 *Achim Leube:* **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

18 *Klaus-Peter Johne:* **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung

19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**

20 *Clemens Wurm:* **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**

21 *Jürgen Kunze:* **Verbfeldstrukturen**

22 *Winfried Schich:* **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**

23 *Herfried Münkler:* **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?

24 *Hildegard Maria Nickel:* **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?

25 *Christine Windbichler:* **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung

26 *Ludmila Thomas:* **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution

27 *Wolfgang Reisig:* **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**

28 *Ernst Osterkamp:* **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers "Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"

29 *Rüdiger Steinlein:* **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen "Kinder-und Hausmärchen"

30 *Hartmut Boockmann:* **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**

31 *Michael Kloepfer:* **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

32 *Dietrich Benner:* **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

33 *Heinz-Elmar Tenorth:* **"Reformpädagogik"**
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

34 *Jürgen K. Schriewer:* **Welt-System und Interrelations-Gefüge**
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft

35 *Friedrich Maier:* **"Das Staatsschiff" auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild

36 *Michael Daxner:* **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**

37 *Konrad H. Jarausch:* **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**

38 *Detlef Krauß:* **Schuld im Strafrecht**
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?

39 *Herbert Kitschelt:* **Rationale Verfassungswahl?**
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien

40 *Werner Röcke:* **Liebe und Melancholie**
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'

41 *Hubert Markl:* **Wohin geht die Biologie?**

42 *Hans Bertram:* **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**

43 *Dieter Segert:* **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**

44 *Klaus R. Scherpe:* **Beschreiben, nicht Erzählen!**
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust

45 *Bernd Wegener:* **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**

46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien

47 *Hans-Peter Schwintowski:* **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

48 *Helmut Wiesenthal:* **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**

49 *Rainer Dietrich:* **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**

50 *Bernd Henningsen:* **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität

51 *Michael C. Burda:* **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer

52 *Volker Neumann:* **Menschenwürde und Existenzminimum**

53 *Wolfgang Iser:* **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anläßlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin

54 *Ulrich Battis:* **Demokratie als Bauherrin**

55 *Johannes Hager:* **Grundrechte im Privatrecht**

56 *Johannes Christes:* **Cicero und der römische Humanismus**

57 *Wolfgang Hardtwig:* **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**

58 *Elard Klewitz:* **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**

59 *Renate Valtin:* **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik

60 *Gerhard Werle:* **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit

61 *Bernhard Schlink:* **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (2 Vorlesungen)

62 *Wiltrud Gieseke:* **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**

63 *Alexander Demandt:* **Ranke unter den Weltweisen**
Wolfgang Hardtwig: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**
(2 Vorträge anläßlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)

64 *Axel Flessner:* **Deutsche Juristenausbildung**
Die kleine Reform und die europäische Perspektive

65 *Peter Brockmeier:* ***Seul dans mon lit glacé*** **- Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**

66 *Hartmut Böhme:* **Das Licht als Medium der Kunst.** Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation