

# 50 Jahre pädagogische Förderung und Begleitung von Menschen mit einer geistigen Behinderung

Theo Klauß

■ Fünfzig Jahre nach der Gründung der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. liegt die Frage nahe, was sich dadurch für die Menschen verändert hat, die damals „geistig behindert“ genannt wurden, um alte und äußerst diskriminierende Begriffe wie blöd, debil und idiotisch aus der Welt zu schaffen. Die Lebenshilfe hat inzwischen als Vereinigung von Eltern, Menschen mit Behinderungen, Fachleuten und von Verantwortlichen in den Einrichtungen ihre Wirkungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen entfaltet. Sie hat durch ihre vielfältigen Initiativen und Aktivitäten – neben der Medizin und der Psychologie – vor allem die Vertreter(innen) der Pädagogik veranlasst, sich ernsthaft mit Menschen zu beschäftigen, für die sie sich bis dahin kaum interessierten, weil sie als bildungsunfähig galten. Dadurch konnte die Pädagogik ihr Spektrum erweitern und zu einer Veränderung des Bildes beitragen, welches in der Gesellschaft von kognitiv beeinträchtigten Menschen bestand, und das diese dementsprechend vermutlich auch selbst von sich haben. Möglicherweise ist dies die größte Leistung der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, dass sich deren Bildungschancen und damit ihre Möglichkeiten, ein für sie befriedigendes und möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen, wesentlich verbessert haben. Gleichwohl sind längst nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft: Die Pädagogik muss sich weiterhin neuen Herausforderungen stellen, damit das Recht auf unbehinderte Teilhabe tatsächlich realisiert werden kann. Die Lebenshilfe wird weiterhin eine Triebfeder dieser Entwicklung sein. Durch Tagungen und Kongresse, durch ihre Öffentlichkeitsarbeit und Publikationen, vor allem aber durch ihre praktische Arbeit hat sie im vergangenen halben Jahrhundert die Pädagogik immer wieder gefordert und ihrerseits deren Erkenntnisse im Interesse der Menschen mit geistiger Behinderung genutzt.

## Das veränderte Bild vom „geistig behinderten Menschen“

Es ist fraglich, ob ohne die Initiativen der Lebenshilfe eine eigene Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung entstanden wäre. Deren Geschichte kann als Geschichte wichtiger Entdeckungen verstanden werden. Im Laufe der fünf Jahrzehnte wurde deutlich, welche Entwicklungschancen diese Menschen haben, wenn man ihnen Bildung nicht vorenthält. Welche Vorstellungen hatten die Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik Deutschland in den 50er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, also mitten im Wirtschaftswunder in einem reich gewordenen Land, von diesen Menschen? In einem medizinischen Lehrbuch von 1959, also kurz nach Gründung der Lebenshilfe, hieß es: „In der Regel ist der Mongoloide zutraulich, anhänglich, zärtlichkeitsbedürftig und gutmütig. Er besitzt – im Hinblick auf die Minderbegabung – eine relativ große Fähigkeit zur Imitation. Die Bereitschaft zur Arbeit fehlt ihm; wegen seiner ‚Faulheit‘ und raschen Ermüdbarkeit bereitet er

nicht selten Erziehungsschwierigkeiten. Seine Stimmungslage ist heiter und echte Trauer vermag er nicht zu empfinden“ (König, K.: Der Mongolismus. Stuttgart 1959, nach JANTZEN 1998). Noch Anfang der 70er-Jahre vertraten bei einer Befragung durch VON BRACKEN (1976) von 1.000 Personen etwa zwei Drittel die Auffassung, es sei „für ein geistig behindertes Kind besser, [...] in einem Heim zu leben, das speziell für diese Kinder geschaffen wurde, als zu Hause“. Und immerhin etwa jeder Fünfte war der Meinung, Anstalten sollten für diese Menschen „mehr in abgeschiedenen Orten (Land)“ als in „dicht bevölkerten Gegenden (Stadt) gebaut werden“.

Vermutlich tradieren viele Menschen nach wie vor solche an Defiziten orientierten Einstellungen. Immerhin äußern sich jedoch heute die Vertreterinnen und Vertreter der Medizin, der Psychologie und der Pädagogik in der Regel nicht mehr so. Auch von Politiker(inne)n und in Gesetzen wird hervorgehoben, dass alle Menschen als Subjekte, als Persönlichkeiten und wertvolle Mitbürgerinnen und -bürger ernst genommen werden, und dass sie möglichst umfassend die Regie über ihr eigenes Leben übernehmen können, auch wenn sie auf Unterstützung angewiesen sind. Zumindest das offizielle Bild, das in unserer Gesellschaft von den Menschen vorherrscht, die wir geistig behindert nennen und die selbst gerne als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet werden möchten, hat sich offenbar in den vergangenen fünf Jahrzehnten verändert. Dies ging damit einher, dass viele von ihnen selbst ein größeres Selbstbewusstsein und ein verändertes Selbstbild entwickeln konnten (vgl. SCHUPPENER 2005). Wenn etliche von ihnen selbstverständlich eigene Vorstellungen entwickeln, ihre Wünsche äußern und Forderungen stellen (vgl. SCHLUMMER & SCHÜTTE 2006), so hängt beides miteinander zusammen: Wer erlebt, dass andere ihm etwas zutrauen, ihm Wege eröffnen und Barrieren abbauen, traut sich selbst mehr (zu), und wer selbstbewusst zeigt, was er kann, trägt dazu bei, dass andere ihre Vorurteile abbauen.

Diese Entwicklung ist – hoffentlich – noch nicht zu Ende. Weiterhin existieren verbreitet Negativbilder von Menschen, die nicht den allgemeinen Erwartungen entsprechen. Die positiven Veränderungen sind außerdem nicht unumkehrbar. Durch immer stärker vertretene ökonomistische Orientierungen (vgl. SPECK 1999), die beispielsweise auch durch die Humangenetik bestärkt werden können (vgl. ANTOR & BLEIDICK 2000), werden positive Einstellungen behinderten Menschen gegenüber wieder in Frage gestellt. Die Frage, was insbesondere die Pädagogik zur anscheinend positiven Entwicklung beigetragen hat, erhält deshalb auch dadurch Relevanz, dass sich daraus Hinweise darauf ergeben, welche Aufgaben sich ihr weiterhin stellen.

Überblickt man die vergangenen 50 Jahre, so haben sich

- institutionelle und andere Rahmenbedingungen für Menschen mit geistiger Behinderung verändert, u. a. durch die Orientierung an modernen Leitideen;
- die Vorstellungen von der Bildbarkeit kognitiv beeinträchtigter Menschen und dementsprechend auch die Qualität der Bildungsangebote für sie weiter entwickelt und
- die Vorstellungen und Konzepte bezüglich der zwischenmenschlichen Begegnung verändert, also des Bildes, das vor allem Pädagoginnen und Pädagogen von ihnen haben, sowie davon, wie sie ihr eigenes Handeln ihnen gegenüber gestalten sollten.

## Die Veränderung von institutionellen Rahmenbedingungen

Vorstellungen, Menschenbilder und Ideen entstehen und verändern sich nicht im luftleeren Raum und nur in den Köpfen der Menschen. Sie stehen immer in einem Zusammenhang mit den Bedingungen, unter denen Menschen leben und sich begegnen, mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Verhältnis der Menschen zueinander, das damit zusammenhängt. Das negative Bild von Menschen mit geistiger Behinderung war durch die Lebensbedingungen und -möglichkeiten geprägt, die es für diesen Personenkreis gab: Sie wurden nach 1945 zwar nicht mehr, wie kurz zuvor noch in der Nazizeit, zu Tausenden ermordet, weil man sie für unnütze Esser und lebensunwerte Schmarotzer hielt. Sie blieben am Leben. Das fand entweder lebenslang im familiären Rahmen statt oder in einer Großeinrichtung: in einer kirchlichen Anstalt oder in einer anonymen psychiatrischen Großklinik. Nur einzelne Kinder wurden von engagierten Pädagogen in die Allgemeine Schule aufgenommen (KLAUSS 2005). Die Menschen orientierten ihre Einstellungen an dem, was sie als Realität, als Möglichkeit vorfanden. Ärzte beispielsweise rieten bis in die 1960er-Jahre Eltern häufig, ihr geistig behindertes Kind möglichst im frühen Kindesalter in eine Anstalt zu geben und ein weiteres zu zeugen. Es bedurfte der Veränderung von Lebensbedingungen und Möglichkeiten, um solche Einstellungen zu verändern. Und es war eine Pädagogik erforderlich, die Wege aufzeigte, wie Menschen mehr aus ihren Möglichkeiten machen konnten, als man dies bis dahin für möglich gehalten hatte, wenn sich die Verhältnisse ändern, unter denen sie leben.

JANTZEN (1998) verdeutlicht am Beispiel der Menschen mit Trisomie 21 die Veränderung des Bildes von Menschen mit diesem Syndrom innerhalb weniger Jahrzehnte. Er sieht darin ein „Lehrstück, was aus Kindern dann wird, wenn man sie nicht unter dem ausgrenzenden Etikett von biologischer Minderwertigkeit, sondern als lern- und entwicklungsfähige menschliche Wesen sieht und behandelt“ (225), nachdem noch 1968 Bard und Fletcher in den USA unter dem Titel ‚A Down’s is not a person‘ zur sogenannten Euthanasie aufgefordert hatten und die Lebenserwartung bis in die 1960er-Jahre als auf 25 Jahre begrenzt galt. Durch das System von Bildungs- und Beschäftigungsangeboten, das seit Anfang der 60er-Jahre für Menschen mit geistiger Behinderung entstand, hat sich das Bild grundlegend geändert. Die durchschnittliche Lebenserwartung stieg von neun Jahren (1929) über zwölf (1947) auf über fünfzig (1970), und viele „Personen mit diesem Syndrom leben heute im fünften, sechsten oder sogar siebten Lebensjahrzehnt“ (225). Unter der Voraussetzung einer „kompetenten Umwelt“ resultiere, so JANTZEN, aus der chromosomalen Besonderheit eine „leichtere Form geistiger Behinderung“, und es gebe durchaus „weitere, noch nicht aufgedeckte Entwicklungspotenziale“ (226).

Mit großem Engagement, vor allem von Eltern, wurde ein System von Hilfen entwickelt, um Kindern und Jugendlichen einen möglichst normalen Lebensweg zu eröffnen, die zuvor ohne besondere Bildungsmöglichkeiten in den Familien aufwuchsen, nur vereinzelt in den Allgemeinen Schulen geduldet wurden oder schon als kleine Kinder in abgelegenen Anstalten unterkamen. Dort fand bis in die 1960er-Jahre fast nur eine notdürftige Verwahrung statt (vgl. SCHEUING 1997). Eines der Hauptanliegen der 1958 gegründeten Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind (inzwischen Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) war es deshalb, die Aufnahme von Kindern in Anstal-

ten zu vermeiden. Sie sollten in der Familie aufwachsen, und trotzdem wie Kinder ohne Behinderungen Bildung, Förderung und, wo nötig, therapeutische Hilfe erhalten können. Vorrangiges Ziel war die Nichtaussonderung, der möglichst lange Verbleib in der ursprünglichen Umgebung. Es schien jedoch zunächst für die meisten Beteiligten klar zu sein, dass dies in den herkömmlichen Kindergärten, Schulen und Arbeitsstätten nicht möglich war. Diese Institutionen hatten sich als mit diesen Kindern überfordert und für sie nicht zuständig erklärt und auch erwiesen. So wurden eigene besondere Institutionen gegründet, die den besonderen Lern- und Lebensbedürfnissen dieser Menschen gerecht werden und ihnen Integration in die Gesellschaft ermöglichen sollten.

Der Ausbau besonderer Institutionen wurde als Beitrag zu den Zielen der Normalisierung und Integration verstanden, die von der Pädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren vor allem nach skandinavischen, angelsächsischen und italienischen Anregungen aufgegriffen wurden. Als Leitziel der Schule für Geistigbehinderte galt seit 1980 die „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (MÜHL 1994). Sie sollte die Eingliederung in die Gesellschaft erreichen, allerdings auf einem Umweg, im geschützten Rahmen. Einem ähnlichen Verständnis folgten die „beschützenden Werkstätten“ (später Werkstatt für behinderte Menschen, WfbM) und die Wohnstätten. Die Menschen mit geistiger Behinderung sollten so eine annähernd normale Biografie erleben können, vom Kindergartenbesuch bis zum Arbeitsplatz in der Werkstatt und dem Auszug aus der Familie. Die Pädagogik verstand sich im Grunde patriarchalisch. Die Pädagogen meinten zu wissen, was die Menschen brauchten, und versuchten, ihnen in einem Schonraum individuelle Kompetenzen und Selbstständigkeit zu vermitteln. In einem Parallelsystem zu den üblichen gesellschaftlichen Institutionen sollte damit ein Lebensweg eröffnet werden, der in seiner Abfolge dem von Heranwachsenden ohne Behinderung entsprach, und dieser Weg sollte in die Gesellschaft hineinführen – wenn auch über den Umweg besonders geschützter Einrichtungen (KLAUSS 1995).

In diesem flächendeckend ausgebauten System der Behindertenhilfe konnten Menschen mit geistiger Behinderung erfahren und zeigen, was ihnen – unter diesen Bedingungen – möglich ist. Für die Arbeit in diesen Einrichtungen wurden fachliche Konzepte entwickelt und in Studiengängen (Lehramt Sonderpädagogik und Diplom Heilpädagogik) und Ausbildungen (beispielsweise Heilerziehungspflege) vermittelt. Mit den häufig von der Lebenshilfe gegründeten und später vom Staat übernommenen Bildungseinrichtungen entstand auch eine eigene Pädagogik, da Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden mussten. Im Jahr 1967 veröffentlichte Heinz BACH das erste Buch zur Geistigbehindertenpädagogik, und 1970 zog Otto SPECK mit einer Monografie „Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung“ nach, in der es ihm vor allem um die didaktische Gestaltung der schulischen Förderung dieser Kinder ging, und die inzwischen in der 10. Auflage vorliegt (SPECK 2005).

So konnten Menschen mit geistiger Behinderung ihre Selbstständigkeit im geschützten Rahmen entwickeln. Die Vorstellungen in der Gesellschaft und ihr eigenes Selbstbild konnten sich verändern: Anders als zuvor angenommen, sind diese Menschen lern- und entwicklungsfähig, und sie können zu einer begrenzten Selbstständigkeit gelangen, wenn sie in einem ihren Möglichkeiten angepassten Rahmen dafür befähigt werden.

Die Orientierung an einer möglichst normalen Biografie und die Integration waren damit aber nur ansatzweise gelungen. Die Menschen blieben zwar in ihrer Familie und in ihrem Heimatort, aber sie besuchten besondere Einrichtungen, in denen sie nicht ihre Nachbarkinder trafen, und zu denen sie oft lange Wege in besonderen Bussen zurücklegen mussten. Werkstätten erreichten nur äußerst selten das Ziel, Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln, und Wohnheime waren nur in begrenztem Maße in normale Wohnquartiere integriert. Es bedurfte der Aktivitäten und Initiativen der in den 1970er-Jahren beginnenden Integrationsbewegung, bei denen vor allem Eltern ("Gemeinsam leben – gemeinsam lernen"; ROSENBERGER 1995), aber auch Pädagogen treibende Kräfte und Italien sowie nordeuropäische Staaten anregende Vorbilder waren (vgl. FEUSER 1989), um dieses Bild weiterzuentwickeln. In Modellprojekten wurde gezeigt, dass Kinder mit und ohne kognitive Beeinträchtigungen gemeinsam im Kindergarten spielen und in der Schule lernen können, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, und sofern die Pädagog(inn)en gut kooperieren und fachlich-didaktische Kompetenzen dafür nutzen (ebd.). Die meisten Bundesländer verankerten in der Folge die Möglichkeit des Gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit geistiger Behinderung an den Allgemeinen Schulen gesetzlich. Später folgten Projekte in den Bereichen der Freizeit (MARKOWETZ 1997), des Arbeitens (SCHARTMANN 2000) und des Wohnens (HAHN u. a. 2004).

Der Anteil der Menschen mit geistiger Behinderung, die inzwischen integrative Angebote nutzen, ist immer noch sehr begrenzt und regional sehr unterschiedlich. Im Kindergartenalter liegt er in manchen Bundesländern bei bis zu 84 % – in anderen nur bei 14 % (FRÜHAUF & FEGERT 1999). Von den vorhandenen Plätzen für behinderte Kinder sind in fünf Bundesländern weniger als 33 % der Plätze integrativ, in sieben Ländern zwischen 34 % und 66 %, und in vier Ländern liegt die Versorgung zwischen 67 % und 100 %. Auf Grund dieser Zahlen ergibt sich im Bundesdurchschnitt, dass 50,7 % der Plätze, die für Kinder mit Behinderungen zur Verfügung stehen, integrative Plätze sind (ebd.). Eine Allgemeine Schule besuchen im Höchstfall (Hamburg) knapp 18 % der Kinder und Jugendlichen im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“, im Durchschnitt der gesamten Bundesrepublik Deutschland jedoch nur ca. 2,8 % (FRÜHAUF 2006, 259). Der Anteil der Menschen mit geistiger Behinderung, die auf dem Arbeitsmarkt einen Arbeitsplatz erhalten, ist in den vergangenen Jahren durch sinnvolle Konzepte der Begleitung und Unterstützung vermutlich gestiegen (SCHARTMANN 2000), er liegt jedoch immer noch bei einem geringen einstelligen Prozentwert. Im Bereich des Wohnens nimmt die Zahl der Menschen zu, die – im Modell des Betreuten Wohnens – eine eigene Wohnung beziehen und dort ambulant die erforderlichen Hilfen und Assistenzleistungen erhalten, auch dies ist jedoch nach wie vor eine Minderheit.

Dennoch konnte sich das allgemeine Bild von Menschen mit geistiger Behinderung auch durch diese nur ansatzweise Entwicklung im Bereich der Integration weiterentwickeln. Es wird zunehmend zur Kenntnis genommen, dass es normal ist, verschieden zu sein, und dass Aussonderung nicht notwendig ist, sondern dass Menschen mit geistiger Behinderung ein ganz normales Leben mitten in der Gesellschaft führen können. In die Sozialgesetzgebung wurden Prinzipien wie „Teilhabe“ und „ambulant vor stationär“ aufgenommen, die integrativen Zielen entsprechen (vgl. SGB IX). Auch wenn die Motive vieler Politiker(innen) und Kostenträger vor allem darin liegen, dass sie hier Einsparmöglichkeiten vermuten, ist

die Veränderung der Vorstellungen davon, welche Art des Lebens für Menschen mit geistiger Behinderung möglich erscheint, doch unverkennbar. Kritisch ist allerdings anzumerken, dass eine ökonomistische Sicht auch dazu führt, ein normales, selbstbestimmtes und gemeindeintegriertes Leben nicht allen Menschen zuzubilligen und zuzutrauen (vgl. KLAUSS 2006b). So wird beispielsweise das Wohnen in einer eigenen Wohnung mit der notwendigen Assistenz (Ambulant Betreutes Wohnen) in der Regel nur bei geringem Unterstützungsbedarf ermöglicht (KLAUSS 2008). Eine Sozialpolitik der Integration und Normalisierung nach dem Prinzip „Integrieren und normalisieren, wo es preiswerter ist und separieren, wo das kostengünstiger erscheint“ ist nicht nur unglaubwürdig, sondern verschlechtert die Lebenssituation und -chancen der Menschen, die dann als scheinbar nicht integrierbarer Rest unter sich bleiben müssen.

Seit Beginn der 90er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts wird Menschen mit geistiger Behinderung auch Selbstbestimmung zugetraut, zumindest taucht dieser Begriff in der Fachliteratur erst ab 1992 auf. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe setzte 1994 mit ihrem Kongress „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ ein Signal. Sie trug damit zur Verbreitung der Erkenntnis bei, dass Unterstützungsbedarf und geringe Selbstständigkeit nicht zu einem weitgehend fremdbestimmten Leben führen müssen (KLAUSS 2003). Die aus den USA importierte Idee des „Empowerment“ akzentuierte und erweiterte die Zielsetzung der Selbstbestimmung. Mit THEUNISSEN (2006) bedeutet Empowerment,

- die vorhandenen Stärken des Einzelnen zu nutzen,
- sich zusammenzuschließen, weil man gemeinsam stärker ist,
- dabei neue Stärke(n) zu entdecken und zu nutzen, und
- durch andere dazu ermutigt und dabei unterstützt zu werden. Eltern, Pädagog(inn)en und andere Profis sollten sich als Partner, nicht als „Bestimmer“ verstehen.

Es ist zu erkennen, dass sich Dienste und Einrichtungen inzwischen zumindest bemühen, kognitiv beeinträchtigte Menschen mit ihrer Möglichkeit, selbst Entscheidungen zu fällen und über die Angebote und die Unterstützung mitzubestimmen, ernst zu nehmen. In den Schulen werden inzwischen Unterrichtsmethoden und -konzepte angewandt, die mehr Selbstbestimmung ermöglichen und fördern als der traditionelle Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte (MÜHL 1994, KLAUSS 2000b). Die Rechte von Selbstvertretungsorganen (Heim- und Werkstattbeiräte) wurden gesetzlich erweitert, und Dienste und Einrichtungen unternehmen mehr Versuche, die Qualität ihrer Leistungen auch von ihren Kundinnen und Kunden selbst beurteilen zu lassen (WETZLER 2005). In der Pädagogik wurden Vorstellungen darüber entwickelt, wie die Unterstützung so gestaltet werden kann, dass sie eine individuelle und institutionelle Selbstbestimmung ermöglicht. Einzelne Menschen, Selbsthilfegruppen und -gremien können Coaches engagieren, die sie bei der Selbstbestimmung unterstützen (SCHLUMMER & SCHÜTTE 2006).

Eine Auswirkung dieses Umdenkens, dieses weiter veränderten Bildes von Menschen mit geistiger Behinderung, ist das im Jahr 2008 bundesweit eingeführte „Persönliche Budget“ (FRÜHAUF u. a. 2000). Allerdings ist auch hier zu erkennen, dass die Selbstbestimmung nicht allen Menschen gleichermaßen zugetraut und zu-

gebilligt wird. Was sich jemand über das persönliche Budget einkaufen kann, darf beispielsweise nicht mehr kosten als entsprechende bisherige durch Institutionen erbrachte Leistungen (KLAUSS 2008). Das Persönliche Budget, das in Modellregionen bereits seit einigen Jahren erprobt wurde, wird offenbar bisher von Menschen mit geistiger Behinderung nur in sehr geringem Maße genutzt. Hier sind vor allem Angebote der Erwachsenenbildung und der adäquaten Beratungsmöglichkeiten gefragt (ebd.), damit die Chancen auch genutzt werden können.

## **Das Bildungsverständnis: Was Menschen zugetraut und zugebilligt wurde und wird**

Mit der Entwicklung der institutionellen und gesetzgeberischen Rahmenbedingungen ging eine Erweiterung der Vorstellungen von den Bildungsmöglichkeiten der Menschen einher, die als geistig behindert bezeichnet werden. Ausgehend vom Tiefpunkt in der Nazi-Zeit, als sie weder ein Recht auf Bildung noch eines auf Leben hatten (ANTOR & BLEIDICK 2000), fand eine Erweiterung des Bildungsverständnisses mit der Entwicklung von Konzepten statt. Die im Folgenden exemplarisch nachgezeichnete Entwicklung der Bildungsangebote für Kinder mit geistiger Behinderung findet ihre Parallelen in anderen pädagogischen Bereichen. Auch im Bereich des Wohnens, der Arbeit und Beschäftigung und der Freizeit veränderten sich Sichtweisen und Angebote parallel dazu.

### **Erweiterung des Bildungsverständnisses um die praktische Bildbarkeit**

Die Gründung der Schule für Geistigbehinderte in den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts kennzeichnete den erstmaligen Versuch einer umfassenden Realisierung des Rechts auf (schulische) Bildung für alle Menschen. Bis dahin waren Kinder mit geistiger Behinderung weitgehend ausgeschlossen, weil unter Schulbildung vor allem die Vermittlung der Kulturtechniken verstanden wurde und sie als unfähig galten, lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Durch die Erweiterung des Bildungsverständnisses um die sogenannte praktische Bildbarkeit, die Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit umfassen sollte (BACH 1967), ließ sich begründen, dass auch sie von schulischer Bildung profitieren können. Die Schulen für Geistigbehinderte sollten durch die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten die Selbstständigkeit und Fähigkeit zur Alltagsbewältigung fördern. Mit viel Fantasie wurden für alle möglichen Fähigkeitsbereiche Förder- und Therapiekonzepte entwickelt.

Im Konzept der lebenspraktischen Bildung stand die Selbstständigkeit im Mittelpunkt: Menschen, die zuvor als (schul)bildungsunfähig galten, konnten und sollten durch lebenspraktische Bildung unabhängiger von Hilfe und Pflege werden (KLAUSS 2000b). Es ging um das Ziel, geistig behinderte Kinder zu einem möglichst hohen Maß an selbstständiger Lebensführung (Mündigkeit) zu befähigen. Dieses Ziel war – gemessen an dem, was man in der damaligen Gesellschaft für möglich hielt – sehr anspruchsvoll. So entstand durch die Einrichtung eigener Schulen – sehr oft in Regie der Lebenshilfe – ein verändertes Bild vom geistig behinderten Menschen. Dieser galt (so WALBURG 1976) als selbstständig, „wenn er gelernt hat, Alltagshandgriffe ohne Hilfe auszuführen“ (5). Selbstständigkeit bedeutete nach

diesem Verständnis also, in der Lage zu sein, etwas selbst ohne Hilfe von außen aus- und durchzuführen – und zwar richtig und sachgerecht. Ziel, Form und Bewertung der Tätigkeit werden dabei wesentlich von anderen Personen festgelegt.

## Von der praktischen Bildbarkeit zur Handlungskompetenz

Praktische Bildbarkeit bedeutete eigentlich, dass Kinder mit geistiger Behinderung lernen konnten, wie man alles richtig macht, wie man also das ausführt, was andere vorgeben. MÜHL (1979) machte durch seinen Begriff des handlungsbezogenen Lernens deutlich, dass sie mehr können: Sie können auch handeln, also nicht nur etwas ausführen, was andere vorgeben, sondern auch selbst Motive haben und sich Ziele setzen, etwas planen und das Durchgeführte selbst bewerten. Ein Kind, das ein Brot isst, nutzt eine angeeignete Fertigkeit – und zwar so, wie es vorgesehen, üblich ist. Eine Klasse, die gemeinsam einem Mitschüler einen Brief ins Krankenhaus schreibt, führt demgegenüber eine umfassende kollektive Handlung aus: Es gibt ein Motiv (ein Schüler ist krank, ihm will man eine Freude machen), die Kinder setzen sich ein Ziel, machen Pläne, realisieren diese, bewerten das Ergebnis (ist der Brief okay?) und handeln gemeinsam. An diesem Beispiel (nach MÜHL 1979) wird deutlich, wie das Verständnis von Bildung erweitert wurde. Menschen mit geistiger Behinderung können nicht nur praktisches Tun einüben, sie können auch Handeln lernen. Handeln ist ein Prozess, an dessen Beginn Motive und Ziele stehen; um diesen zu entsprechen, braucht man Pläne, in die Erfahrungen, Kenntnisse und Erwartungen einfließen. Dann erst erfolgt die eigentliche Durchführung, das praktische Tun, doch diesem folgt sofort, im Grunde sogar schon bei der Planung und begleitend, die Bewertung dessen, was wir tun. Diese Bewertung erfolgt sowohl kognitiv (Erreichen wir die Ziele?) als auch emotional (Entspricht das Handlungsergebnis unseren Motiven und dem, was uns wichtig ist?).

Menschen mit geistiger Behinderung können nicht nur lernen, wie man richtig die Schuhe bindet, Essen kocht oder Straßenbahn fährt. Sie können auch lernen, selbst zu entscheiden, welche Schuhe sie anziehen, welches Essen sie essen und wohin sie fahren möchten, auch wenn sie bei der Realisierung weiterhin erhebliche Hilfe brauchen. In modernen Unterrichtsformen wird ihnen mehr Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches, soziales Lernen zugetraut. Offener Unterricht, Freiarbeit und Unterrichtsprojekte finden heute im Unterricht mit Kindern mit Behinderungen möglicherweise häufiger statt als an Allgemeinen Schulen (vgl. MÜHL 1994).

## Bildung im Bereich von Kreativität und Kunst

Menschen mit geistiger Behinderung wurden im Zuge dieser Entwicklungen auch als Künstlerinnen und Künstler entdeckt. Die Kreativität, die Gestaltung, wurde als Kompetenzbereich einbezogen, in dem sie auch von Bildungsangeboten profitieren und sich bilden können. An vielen Orten entstanden Kunstprojekte, deren Produkte inzwischen auch vom allgemeinen Kunstmarkt zur Kenntnis genommen werden. Die kreativen Potenziale jedes Menschen werden jedoch auch geweckt, wenn man Kleidung auswählt, den Wohnraum oder das Klassenzimmer gestaltet. Menschen können einen eigenen Geschmack entwickeln, wenn man sie experimentieren lässt und mit Vorlagen und Modellen bekannt macht. Das Verständnis der Bildung hat sich dadurch erweitert: Es geht nicht nur um praktische Bildung in dem Sinne, dass

Fertigkeiten ein- und ausgeübt werden. Die Menschen brauchen auch die Möglichkeit, ihren eigenen Stil zu entwickeln, indem sie mit ihrem Können experimentieren, andere imitieren und das für sich übernehmen, was ihnen entspricht.

### Von der scheinbaren Sprachlosigkeit zur Unterstützten Kommunikation

Die Ermöglichung, Unterstützung und Förderung der Kommunikation ist zu einer zentralen Bildungsaufgabe geworden. Wenn Menschen keine Lautsprache entwickeln, kann ihnen die Beteiligung an einer Unterhaltung dennoch gelingen, wenn sie beispielsweise Handzeichen oder einen elektronischen „Delta-Talker“ nutzen. Sie können sich mit Kommunikations-Hilfsmitteln und speziellen Sprachen am Unterricht beteiligen und ihre Bedürfnisse äußern (vgl. KRISTEN 1994).

Menschen, die als geistig schwerbehindert erscheinen, können sich mitteilen und an der Interaktion mit anderen beteiligen, wenn ihre teilweise minimalen Äußerungen und ihre Aktivitäten wahrgenommen, aufgegriffen und dialogisch beantwortet werden. Voraussetzung sind andere Menschen, die ihnen begegnen, auf ihre Äußerungen eingehen und dabei entdecken, dass jeder Mensch ein Subjekt ist, mit dem Interaktion und Kommunikation möglich sind.

### Von der Förderung der Selbstständigkeit zur Begleitung der Selbstbestimmung

Die Ermöglichung von Kommunikation als Ziel pädagogischer Förderung steht in engem Zusammenhang mit dem der Selbstbestimmung. Gegenüber einem engen Verständnis von praktischer Bildbarkeit setzt die Selbstbestimmungs-Idee neue Akzente. Menschen mit geistiger Behinderung wird zugetraut, sich selbst Ziele zu setzen, Ergebnisse ihres Handelns zu bewerten, Bedürfnisse auszubilden und zu artikulieren und Einfluss auf ihre Lebensbedingungen zu nehmen. Die Selbstbestimmungsdiskussion führt „zu einem selbstkritischen Hinterfragen sonderpädagogischer Theorie und Praxis“ (RITTMEYER 2001, 144) und zum Überdenken vertrauter Handlungs- und Deutungsmuster. Sie zielt darauf, Menschen selbst entscheiden zu lassen und Bevormundung abzubauen. Es geht um eine Subjektzentrierung, „die die Unterstützung und Begleitung ausschließlich in den Dienst bereits vorhandener Interessen, Wünsche und Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen zu stellen versucht“ (LINDMEIER 1999, 213). Da Menschen mit geistiger Behinderung mehr soziale Abhängigkeit erleben als nötig (HAHN 1981), geht es um eine Verschiebung von Grenzen: Mehr Selbstbestimmung bedeutet eine „Befreiung des beeinträchtigten Menschen aus Abhängigkeit, sozialer Kontrolle und (psychiatrischer) Definitionsmacht“ (STINKES 2000, 170). THEUNISSEN & PLAUTE (1995) verknüpfen die Idee mit dem Begriff des „Empowerment“; in der „Selbstbemächtigung Betroffener“ sehen sie ein „neues Fortschrittskonzept mit dem Ziel der Selbstbestimmung“ (8). Im Jahr 1994 setzte die Bundesvereinigung Lebenshilfe hierzu ein deutliches Zeichen. Bei dem großen Kongress in Duisburg beteiligten sich erstmals Menschen mit und ohne geistige Behinderung gleichberechtigt unter dem Motto: „Ich weiß doch selbst, was ich will“ an Vorträgen, Workshops und Diskussionen.

## Die Wiederentdeckung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen

An den Kulturtechniken hatte sich bis in die 50er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts entschieden, dass Menschen mit geistiger Behinderung als nicht bildungsfähig galten. Mit den damaligen didaktischen Mitteln konnten sie diese nicht erlernen. Doch längst ist klar, dass sowohl der Schriftspracherwerb als auch die Mathematik ihren festen Platz im Bildungsangebot für kognitiv beeinträchtigte Schüler haben. Dabei half auch die Entwicklung der Fachdisziplinen. Das moderne Mathematikverständnis beginnt nicht erst beim Zählen und Rechnen, sondern beispielsweise bei der zeitlichen Strukturierung von Ereignissen (vgl. KORNMANN 2003). Der erweiterte Lesebegriff (HUBLOW & WOHLGEHAGEN 1978) half ebenfalls dabei, das Lesen (wieder) zum Lerngegenstand für alle Kinder werden zu lassen. Fremdsprachen sind längst kein Tabu mehr in der Schule für Geistigbehinderte, die inzwischen häufig beispielsweise Englischunterricht anbieten, und die Arbeit am PC ist auch hier zu einer Kulturtechnik geworden. Beides ist notwendig, um Zugang zur Vielfalt der Kultur zu bekommen und den Alltag zu bewältigen und auch zur Weiterentwicklung der Kultur. Menschen mit geistiger Behinderung zeigen, dass sie auch in diesem Bereich Bildungsbedarf haben und entsprechende Angebote nutzen können.

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

Das Bildungsverständnis erfuhr eine neue Erweiterung, als Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts sehr schwer behinderte Kinder und Jugendliche in die Schulen kamen, die zuvor trotz des inzwischen etablierten Verständnisses der praktischen Bildbarkeit als nicht bildungsfähig gegolten hatten, weil sie mit dem Erlernen lebenspraktischer Fertigkeiten überfordert und lebenslang auf ständige Unterstützung bei Ernährung, Kleidung, Hygiene und Orientierung angewiesen sind. Es war vor allem ein Verdienst von Andreas FRÖHLICH (1998), der die Wahrnehmung als eigenen Kompetenzbereich auffasste, in dem Menschen mit sehr schwerer Behinderung Fähigkeiten erwerben und Entwicklungsfortschritte machen können. Sein Konzept der Basalen Stimulation trug wesentlich dazu bei, ihnen den Zugang zur schulischen Förderung zu eröffnen. Die große Tagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe im Jahr 1978 in Hamburg zum Thema „Hilfen für schwer geistig Behinderte: Eingliederung statt Isolation“ unterstützte die Aufnahme schwerstbehinderter Menschen in die Schulen nachhaltig.

## Beziehung als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung

Unterricht mit sehr schwer behinderten Menschen macht noch eine andere Erweiterung des Bildungsverständnisses notwendig: Es gibt Menschen, bei denen eine Beziehung als Voraussetzung jeder Erziehung und Bildung erst einmal ausgebildet werden muss. JANTZEN weist bereits 1978 darauf hin, dass der beeinträchtigte Kontakt zu anderen Menschen eine der isolierenden Bedingungen darstellen kann, die geistige Behinderung ausmachen. PFEFFER (1988) und an ihn anknüpfend FORNEFELD (1989) postulieren eine grundsätzliche Beziehungsstörung zwischen Pädagogen bzw. Eltern und den Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Im „leibhaften Dialog“ sieht Letztere die Chance, eine „elementare Beziehung“ zu

ermöglichen und Beziehungsstörungen zu überwinden. Tatsächlich zeigen Menschen, denen so geantwortet wird, dass sie ihrerseits Anregungen von außen zulassen und in ein Wechselspiel treten können. Mit der zwischenmenschlichen Beziehung wird ein selbstverständlich erscheinender Aspekt menschlichen Lebens zur Aufgabe schulischer Bildung, weil nicht alle Kinder diese Bildungsvoraussetzung mitbringen.

## Anspruchsvolle Kultur und Bildung für alle Schüler

Bereits in den 1980er-Jahren wurde gefordert, Kinder mit geistiger Behinderung nicht von den Inhalten auszuschließen, mit denen sich andere Schülerinnen und Schüler beschäftigen und an denen sie sich bilden (FEUSER 1989). Dennoch beinhalteten die Bildungspläne der Schule für Geistigbehinderte noch lange Zeit ein sehr reduziertes Spektrum an Inhalten. Erst allmählich und in den Bundesländern unterschiedlich schnell setzt sich die Erkenntnis durch, dass man jedem Menschen den Zugang zur ganzen Vielfalt dessen eröffnen kann und auch muss, was in unserer Gesellschaft als relevant für die heranwachsende Generation gilt. Dieser Anspruch, alle Kinder alles zu lehren (KLAUSS & LAMERS 2003, LAMERS & KLAUSS 2003), hat inzwischen dazu geführt, dass im Unterricht mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch ganz „normale“ Bildungsinhalte – bis hin zur „anspruchsvollen“ Kultur – auf dem Stundenplan stehen. LAMERS (2000) hat beispielsweise gezeigt, wie Goethe und Matisse Bildungsinhalte für Menschen mit schwerer Behinderung sein können. Die Idee, anspruchsvolle Bildungsinhalte für Schüler mit schweren Behinderungen zu „elementarisieren“ (vgl. LAMERS & HEINEN 2006), ist hier zukunftsweisend.

## Veränderungen im pädagogischen Selbstverständnis: Von der Verwahrung über die Betreuung zur Begleitung und Assistenz

Die Pädagogik befasst sich als Handlungswissenschaft vor allem mit der Frage, wie Menschen anderen Menschen begegnen sollen, damit diese gute Chancen haben, sich zu bilden. Die Erkenntnisse darüber, wie diese Interaktion bei Menschen mit geistiger Behinderung gestaltet sein sollte, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten verändert. Der Umgang mit kognitiv beeinträchtigten Menschen in den traditionellen Anstalten konnte noch als überwiegende Verwahrung verstanden werden. Demgegenüber entsprach es den Zielen der lebenspraktischen Bildung in Schulen, Wohnstätten und Werkstätten eher, wenn von Betreuung, Behandlung und Förderung gesprochen wurde. Diese Begriffe implizieren jedoch noch ein hierarchisches Gefälle zwischen den beteiligten Personen in solche, die eine aktive, bestimmende Rolle innehaben, und jene, die eher passiv etwas erfahren und betreut, behandelt, gepflegt, gefördert oder therapiert werden. Je höher der Bedarf an Unterstützung bei einem Menschen ist, desto eher tendieren seine Mitmenschen dazu, ihm keine eigene Regiekompetenz zuzutrauen und ein hohes Maß an Fremdbestimmung für erforderlich zu halten (KLAUSS 2000a, 2003; HAHN 2003).

Die Vorstellung, Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen seien darauf angewiesen, in dieser Art und Weise zum Objekt hilfreicher Bemühungen anderer Men-

schen zu werden, gilt inzwischen – zumindest in der Theorie – als überwunden und nicht mehr akzeptabel. „Ein deutliches Zeichen für eine neue, gemeinsame Kultur von Menschen ohne und auch mit schwersten Formen der geistigen Behinderung dürfte der Wandel von der ‚Betreuung‘ zur ‚Assistenz‘ sein. D. h., mit dem anderen Menschen zu handeln, nicht an und nicht für ihn“ (FEUSER 1998). Das Assistenzprinzip entstammt der Selbsthilfebewegung von Menschen mit Körperbehinderungen und ist nach deren Auffassung „ein zentraler Schlüssel zur Ausübung von mehr Selbstbestimmung und zur Befreiung aus entmündigender Abhängigkeit“ (SCHLUMMER & SCHÜTTE 2006, 140). Auch Personen mit gravierenden kognitiven Beeinträchtigungen sind in der Lage, eigene Intentionen, Vorlieben und Gewohnheiten auszubilden und zum Ausdruck zu bringen, was sie ihren Mitmenschen mitteilen und von ihnen haben möchten (vgl. SEIFERT 1994, KLAUSS 2000a). Damit besteht die Möglichkeit, dass sie selbst zum Subjekt dessen werden, was sie an Unterstützung durch andere Menschen brauchen.

Durch Formulierungen wie Begleitung und Assistenz soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die erforderliche Unterstützung in einem nicht hierarchischen Verhältnis stattfinden und der Nutzer der Hilfe eigentlich der darüber bestimmende Teil sein sollte. Damit wird intendiert, dass nicht die Person, die die Hilfestellung leistet, über deren Art und Umfang entscheiden sollte, sondern dass der Unterstützte der „Chef“ in Bezug auf die für ihn notwendigen Leistungen ist und der andere sich auf die Funktion eines Assistenten, also einer „Hilfskraft“ einlassen muss.

Da manche Menschen offenkundig Schwierigkeiten dabei haben, in dieser Form selbst zu bestimmen und anderen Personen beispielsweise zu sagen, was sie wie tun sollen, wird der Assistenzbegriff teilweise sehr weit gefasst, um damit alle Formen der hilfreichen Interaktion zu kennzeichnen. Bei FEUSER (1998) werden darunter beispielsweise auch die Situationen subsumiert, in denen „geleitet“ und „angeleitet“ werden muss und in denen ein anderer Mensch nur erspürt, welche Bedürfnisse die Person haben könnte, oder wenn lebenssichernde Handlungen durchzuführen sind. LANWER (2006) fordert demgegenüber eine klare Trennung zwischen Assistenz und einer Begleitung, bei der es notwendig ist, Verantwortung für den begleiteten Menschen zu übernehmen. Wenn man nur von Assistenz rede und nur diese zubillige, enthalte man den Menschen, die auf mehr Verantwortungsübernahme durch andere angewiesen sind, möglicherweise die für sie notwendige Unterstützung vor. Unabhängig davon, wie man den Begriff der Assistenz versteht, kann als unbestritten gelten, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich in ihrem Denken und Handeln als allererstes am Interesse, an den Bedürfnissen und den Meinungen und Wünschen der Menschen orientieren sollten, die auf ihre Unterstützung angewiesen sind. Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst haben – bereits 1995 – ihre Vorstellung von einem guten Helfer dementsprechend formuliert:

„Ein guter Helfer: Jemand, der Dir wirklich zuhört. Jemand, der nicht gleich alles für Dich macht. Jemand, der daran glaubt, was Du tust. Jemand, der Dich als Erwachsenen behandelt. Jemand, der Dir und der Gruppe hilft, Dinge für Euch selbst zu tun. Jemand, der Euch nicht die Entscheidungen abnimmt“ („Wie man eine People-First-Gruppe aufbaut und unterstützt“, Geistige Behinderung 1/1995, 15–16).

## Unbehinderte Teilhabe als anhaltende Herausforderung für die Pädagogik

Die Geschichte der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung kann durchaus als eine Erfolgsgeschichte beschrieben werden: Für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und alte Menschen, die wegen ihrer Beeinträchtigungen während des größten Teils der menschlichen Kulturgeschichte überwiegend isoliert, abgewertet, von der Teilhabe an jeglicher Bildung ausgeschlossen und in ihrer physischen Existenz bedroht waren, gibt es in unserer Gesellschaft zumindest die Chance auf ein „möglichst normales Leben“. Politisch, rechtlich und auch in der öffentlichen Meinungsbildung ist ihr Recht auf Teilhabe weitgehend anerkannt. Im Begriff der Teilhabe, der als Übersetzung des in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF zentralen Aspekts der participation relevant wurde, werden die zentralen Anliegen der klassischen Leitideen der Normalisierung, der Integration und Inklusion sowie der Selbstbestimmung und des Empowerments aufgenommen. Die Pädagogik hat dabei vor allem die Erkenntnis zu vertreten, dass Menschen sich nur entwickeln, bilden und ein gutes Leben führen können, wenn sie an dem, was ihre Gesellschaft, ihre Kultur enthält und ausmacht, unbehindert teilnehmen und sich ihren Teil davon zu eigen machen können. Dafür wird die Pädagogik – auch in Kooperation mit der Psychologie, der Medizin und anderen Disziplinen (KLAUSS 2006b) – weiter dazu beitragen müssen, dass die Angebote und Dienste so gestaltet werden, dass sie nicht ausschließen, sondern integrieren. Sie wird in der Forschung und in den Ausbildungen darauf hinwirken, dass für professionelle Unterstützerinnen und Assistenten die Handlungskonzepte verfügbar sind, die sie brauchen, um Teilhabe in allen Lebensbereichen zu begleiten und zu ermöglichen. Dies bezieht sich auf das Leben in der Familie, die vorschulische und schulische Erziehung und Bildung, auf das Wohnen, Arbeiten und die Gestaltung der Freizeit und das Altwerden. Eine besondere Herausforderung an die professionelle Pädagogik besteht auch darin, sich selbst teilweise zurückzunehmen und Raum für bürgerschaftliches Engagement zu eröffnen. Ihr Beitrag kann hier darin bestehen, Netzwerke zu unterstützen und zu knüpfen und gegebenenfalls auch privaten Bezugspersonen Know-how weiterzugeben, damit Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Nachbarschaft und in privaten Beziehungen Vieles von der Unterstützung erhalten können, die sie benötigen. Durch die Einführung des Persönlichen Budgets wird es einen Qualifizierungsbedarf von Personen geben, die bei der Vereinbarung der Budgetleistung beraten, Möglichkeiten aufzeigen und Interessen zu vertreten helfen, ohne zu bevormunden.

Die Pädagogik wird weiterhin kritisch mit ihren eigenen Vorstellungen und Zielsetzungen umgehen müssen. Sie sollte sich beispielsweise der Gefahren bewusst sein, die in einem individualistisch interpretierten Selbstbestimmungs-Verständnis liegen, das leicht als Argument für den Abbau von sozialen Rechten missbraucht werden kann (KLAUSS 2003). Sie muss beispielsweise Kostenträgern widersprechen, wenn diese eine Unterbringung von alt werdenden Menschen mit geistiger Behinderung in regulären Altenpflegeheimen als angebliche Normalisierung darstellen. Diese müssten dort trotz ihres altersbedingt gewachsenen Hilfebedarfs mit weniger Unterstützung, Anregung und Begleitung bei der gesellschaftlichen Teilhabe auskommen als zuvor. Im Namen der Ideen der Integration und Inklusion wird immer wieder versucht, die spezielle Unterstützung zu reduzieren, die notwendig ist,

um gemeinsam mit Menschen ohne besondere Beeinträchtigungen lernen und leben zu können. Die Pädagogik muss inhaltliche und fachliche Argumente liefern und den Versuchen entgegenreten, über Budgetisierungen und Haushaltsvorbehalte die Mittel zu begrenzen, die für eine unbehinderte Teilhabe erforderlich wären.

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

**Kurzfassung** Die Lebenshilfe hat in den vergangenen 50 Jahren durch ihre vielfältigen Initiativen und Aktivitäten sowie die von ihr entwickelten Angebote erheblichen Einfluss auf die Pädagogik genommen, die sich mit Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt. Sie hat dabei wesentlich zu einer Veränderung des in der Gesellschaft vorherrschenden Bilds von kognitiv beeinträchtigten Menschen beigetragen. Deren Bildungschancen und damit ihre Möglichkeiten, ein für sie befriedigendes und möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen, haben sich dadurch wesentlich verbessert. Die Pädagogik hat ihr eigenes Verständnis von Bildung weiterentwickelt, sodass heute außer Frage steht, dass jeder Mensch ein Recht auf eine unbehinderte Teilhabe an einer umfassenden und alle Persönlichkeitsbereiche einbeziehenden Bildung hat. Als aktuelle Herausforderungen stellen sich Pädagoginnen und Pädagogen die Fragen, wie Teilhabe ohne Ausgrenzung und unabhängig von Art und Grad der Beeinträchtigung gelingt, wie sie ihr professionelles Selbstverständnis weiterentwickeln können, damit Menschen mit geistiger Behinderung ihr Leben weitmöglichst in eigene Regie übernehmen können, und wie sie deren Rechte angesichts ökonomistischer Tendenzen in der Gesellschaft wirkungsvoll sichern können.

**Abstract** *50 Years of Education and Accompaniment of People with Intellectual Disabilities.* During the last 50 years the Federal Association of Lebenshilfe with its initiatives and activities has considerably influenced educational theory dealing with people with intellectual disabilities, thus having contributed to a significant change of the predominant social image of cognitively impaired people. The educational opportunities of those people and their chances to lead a happy life as in-

dependent as possible have noticeably improved. Educational theory has developed its own understanding of education in so far that today everybody has the right to a comprehensive education. Educationalists see themselves confronted with the question of how to achieve participation without being excluded regardless of kind and degree of impairment; furthermore, of how their professional self-understanding could be improved to make intellectually disabled people resume the greatest possible responsibility for their own lives, and of how to successfully secure their rights in the face of economic changes.

## Literatur

**ANTOR, G.; BLEIDICK, U.** (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart. – **BACH, H.** (1967): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin. – **BRACKEN, H. von** (1976): Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin. – **FEUSER, G.** (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1, 4–48. – **FEUSER, G.** (1998): Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration. Vortrag am 11.6.1998 anlässlich der bundesweiten Tagung Dialoge mit der Thematik Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung, veranstaltet vom Martinsclub Bremen e.V. im Rahmen der Aktion Grundgesetz vom 11.–13.06.1998 in Bremen. URL: [http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang\\_lernen.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang_lernen.html). – **FORNEFELD, B.** (1989): Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen. – **FRÖHLICH, A.** (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Dortmund. – **FRÜHAUF, T.** (2006): Geistig behinderte Schüler(innen) in Sonderschulen und allgemeinen Schulen 1999 bis 2003. Geistige Behinderung 3/2006, 257–261. – **FRÜHAUF, T.; FEGERT, J. M.** (1999): Integration von Kindern mit Behinderungen, Band 4. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, DJI: München. – **FRÜHAUF, TH.; BEIER, M.; KRÄLING, K.; NIEHOFF, U.; WAGNER-STOLP, W.** (2000): Persönliches Budget. Empowerment für Betroffene oder Etikettenschwindel zugunsten von Sparmaßnahmen? Fachdienst der Lebenshilfe 1, 1–21. – **HAHN, M. T.** (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München. – **Ders.** (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 2/1994, 81–94. – **Ders.** (2003): Die langsame Entdeckung der Gemeinsamkeit. Klauf, Th.; Lamers, W. (Hg.): a. a. O., 29–50. – **HAHN, M.; FISCHER U.; KLINGMÜLLER B.; LINDMEIER CH.; REIMANN B.; RICHARDT M.; SEIFERT, M.** (Hg.) (2004): Warum sollen sie nicht mit uns leben? Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Reutlingen. – **HUBLOW, CH.; WOHLGEHAGEN, E.** (1978): Lesenlernen mit Geistigbehinderten. Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 23–28. – **JANTZEN, W.** (1978): Behindertenpädagogik Persönlichkeitstherapie. Köln. – **Ders.** (1998): Zur Neubewertung des Down-Syndroms. Geistige Behinderung 3/1998, 224–239. – **KLAUSS, TH.** (1995): Irgendwann kommt die Trennung ... Für einen möglichst normalen Lebenslauf von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 443–450 – **Ders.** (1996): Probleme und Perspektiven der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 233–240. – **Ders.** (2000a): Selbstbestimmung – unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? Bundschuh, K. (Hg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, 263–271. – **Ders.** (2000b): Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Klauf, Th. (Hg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg: Winter, 100–145. – **Ders.** (2003): Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Fischer, E. (Hg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen. Theorien. Aktuelle Herausforderungen. Oberhausen, 83–127. – **Ders.** (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg, 2. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. – **Ders.** (2006a) (Hg.): Geistige Behinderung. Psychologische Perspektiven. Heidelberg. – **Ders.** (2006b): Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Geistige Behinderung, 1/2006, 3–18. – **Ders.** (2008): Wohnen so normal wie möglich. Ein Wohnprojekt für Menschen mit Autismus (Asperger Syndrom). Heidelberg. – **KLAUSS, TH.; LAMERS, W.** (2003): Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? Klauf, Th.; Lamers, W. (Hg.) a. a. O. 13–28. – **KLAUSS, TH.; LAMERS, W.** (2003): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg. – **KORNMANN, R.** (2003): Entwicklungstheoretische Überlegungen und praktische Beispiele für ein pä-

dagogisches Verständnis von Mathematik, das keinen Menschen ausschließt. Lamers, W.; Klaub, Th. (Hg.) a. a. O. 137–153. – **KRISTEN, U.** (1994): Praxis Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung. Düsseldorf. – **LAMERS, W.** (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung (Mehrfachbehinderung) !?! Heinen, N.; Lamers, W. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf, 177–206. – **LAMERS, W.; KLAUSS, TH.** (Hg.) (2003): Alle Kinder alles lehren ... aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung. Düsseldorf. – **LAMERS, W.; HEINEN, N.** (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. Laubenstein, D.; Lamers, W.; Heinen, N. (Hg.): Basale Stimulation. Kritisch-konstruktiv. Düsseldorf, 141–205. – **LANWER, W.** (2006): Assistenz oder Unterstützung? Anforderungen an die Lebensbegleitung von Menschen mit schweren Behinderungen. Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hg.): Schwere Behinderung – eine Aufgabe für die Gesellschaft. Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik. Marburg, 81–101. – **LINDMEIER, C.** (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. Die neue Sonderschule (44) 3, 209–224. – **MARKOWETZ, R.** (1997): Freizeit behinderter Menschen. Cloerkes, Günther (Hg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter Programm Ed. Schindele, 269–299. – **MÜHL, H.** (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn. – **Ders.** (1994): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. – **PFEFFER, W.** (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg. – **RITTMAYER, CH.** (2001): Zur Bedeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. Sonderpädagogik 3, 141–150. – **ROSENBERGER, M.** (1995): 10 Jahre „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung“ – was erreicht wurde und was noch zu erreichen ist. Gemeinsam leben 1, 4–10. – **SCHARTMANN, D.** (2000): Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. Gemeinsam Leben (8) 1, 9–14. – **SCHEUING, H.** (1997): ... als Menschenleben gegen Sachwerte gewogen wurden. Heidelberg: Winter. – **SCHLUMMER, W.; SCHÜTTE, U.** (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung: Schule, Arbeit, Wohnen. München. – **SCHUPPENER, S.** (2005). Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. – **SEIFERT, M.** (1994): Autonomie als Prüfstein für Lebensqualität von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Wohnrichtungen. Hoffmann; Klingmüller (Hg.): Abhängigkeit und Autonomie – Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik. Berlin, 223–252. – **SEIFERT, M.; FORNEFELD, B.; KOENIG, P.** (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld. **SGB IX:** Sozialgesetzbuch IX. Fassung vom 01. 07. 2001. – **SPECK, O.** (1970): Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München, Basel. – **Ders.** (1999): Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und sozialer Arbeit. München, Basel. – **Ders.** (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München, Basel. 10. Auflage. – **STINKES, U.** (2000): Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. Bundschuh, K. (Hg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, 169–192. – **THEUNISSEN, G.; PLAUTE, W.** (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg. – **THEUNISSEN, G.** (2006): Empowerment als Handlungsorientierung für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hg. 2006): Schwere Behinderung – eine Aufgabe für die Gesellschaft. Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 103–125. – **WALBURG, W.-R.** (1976): Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter. Berlin. 3. Auflage. **WETZLER, R.** (2005): Direktbefragungen in der Behindertenarbeit. Johannes-Anstalten Mosbach (Hg.): Ein soziales Dienstleistungsunternehmen in der Diakonie, Festschrift zum 125-jährigen Jubiläum. Mosbach, 125–129.

Der Autor: **Prof. Dr. Theo Klaub**, Mitglied im Vorstand der Bundesvereinigung Lebenshilfe, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg