

Sonderpädagogik in Berlin. Bildungspolitische Herausforderungen im Spiegel historischer Entwicklungen

Prof. Dr. Sieglinde Ellger-Rüttgardt^{*)}

1. Einleitung

Als ich noch mit einer gewissen Unsicherheit über das mir aufgebene Thema nachsann, fiel mir die Rede des Verlegers Dirk Ippen in die Hand, die er auf dem Kongress des Bundesverbandes Deutscher Zeitungsverleger im September gehalten hat und die er mit einer Anekdote begann, die mir so passend für die Frage nach der Situation der Sonderpädagogik zu sein scheint, dass ich Sie Ihnen hier gerne zum Besten geben möchte. Es heißt dort: „Vor einem Fachpublikum zu sprechen, ist immer eine undankbare Aufgabe. Das wusste auch schon der geniale Albert Einstein. Als er wieder einmal ein Referat halten sollte, dieses Mal vor Physikern der Universität Utah, mischte er sich in der Kluft seines Fahrers unter die Zuhörer. Den Fahrer ließ er sein vorbereitetes Referat vortragen. Niemand merkte etwas, bis im Anschluss an das Referat die Fragestunde

begann und der Fahrer natürlich schon die erste Frage eines Professors der theoretischen Physik aus der Zuhörerschaft nicht beantworten konnte. Aber er wusste sich zu helfen: ‚Es wundert mich, Herr Kollege, dass Sie diese Frage stellen. Sie ist so simpel, dass sogar mein Fahrer sie beantworten kann.‘ Mit diesen Worten wies er auf den im Publikum sitzenden Einstein und ließ ihn die passende Antwort geben!“

Und ich könnte in Anlehnung an die Worte des Verlegers fortfahren: „Über die Situation der Sonderpädagogik kann ich Ihnen, wie Einsteins Fahrer den Physikern natürlich nichts sagen, was Sie nicht bereits wissen, oder Dinge, die Ihren Widerspruch erregen, weil sie es besser wissen.“ (Frankfurter Rundschau Nr. 239 v. 15.10.2002).

In der Tat: Ist nicht schon alles, was nötig ist, gesagt worden? Wissen Sie nicht sehr genau, was im Hinblick auf behinderte und benachteiligte Schüler zu geschehen hat und werden Sie nicht zunehmend ratlos und müde, weil - so interpretiere ich die gegenwärtige Stimmungslage - viel zu wenig von dem eingelöst

^{*)} Überarbeitete Fassung eines Vortrages anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Landesverbandes Berlin des vds am 7.11.2002

wird, was wir uns erhoffen und erträumen und was wir für unverzichtbar halten?

Offenbar brauchen wir zur eigenen Selbstvergewisserung immer wieder den Blick zurück, um uns die Frage vorzulegen, was wir erreicht haben und was wir zukünftig tun sollen.

2. Historische Aspekte

Dass jedes behinderte Kind ein Recht auf Leben und auf Bildung hat, ist eine kulturelle Errungenschaft, deren Tradition im europäischen Kulturkreis auf gerade einmal 250 Jahre zurück blicken kann und deren Anerkennung und Durchsetzung bis in die Gegenwart stets gefährdet war und ist. Wenn wir von der Sicherstellung von Bildungschancen für Behinderte reden, dann denken wir wohl inzwischen nur an die sogenannte Dritte Welt, und mit der Genugtuung einer historisch argumentierenden Sonderpädagogin habe ich kürzlich der Presse entnommen, dass in einem indischen Bundesstadt mit Hilfe von „Brot für die Welt“ Hilfsschulen eingerichtet werden, die den Teufelskreis aus Armut, Analphabetentum und Kinderarbeit durchbrechen sollen (Stroisch 2002) - wie Sie sehen, die Parallele zur deutschen Geschichte ist unübersehbar! Aber wenn es um die Anerkennung des Lebens- und Bildungsrechts für Behinderte geht, brauchen wir gar nicht so weit zu schauen. Wer in Berlin lebt und arbeitet, wird nicht ver-

gessen können, dass hier einst die Zentrale für die „Euthanasie-morde“ an behinderten Menschen gestanden hat.

Es war die Aufklärung, die die Bildungsfähigkeit gehörloser und blinder Menschen „entdeckte“ und propagierte. Mit der „Entdeckung“ der Bildungsfähigkeit behinderter Kinder im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entstand eine Idee, die nicht nur zur Herausbildung einer pädagogischen Spezialdisziplin sowie einer Veränderung der allgemeinen Pädagogik führte, sondern zugleich Einfluss auf Gesellschaftspolitik in Theorie und Praxis gewann (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998).

Damit die Idee der Bildbarkeit Behinderter gesellschaftliche Wirksamkeit erlangen konnte, war eines allerdings unerlässlich: die Anerkennung als öffentliche Aufgabe. Die Frage, in welcher Organisationsform dies geschehen solle, wurde in der Vergangenheit im deutschsprachigen Raum meist in der Weise beantwortet, dass man besondere Einrichtungen für Blinde und Gehörlose, später auch Verwahrloste, Krüppel und Geistesschwache schuf. Und insofern kann eine These als historisch richtig gelten, die da lautet: Erst die Etablierung öffentlicher Schulen für Gehörlose und Blinde und später für andere Behindertengruppen hat das Bildungsrecht bislang ausgegrenzter Schülergruppen langfristig gesichert. Erst durch

tatkräftiges staatliches Handeln während der preußischen Reformära zur Zeit Wilhelm von Humboldts wurde der Grundstein gelegt für den mühevollen Weg der institutionellen Sicherung aller Bildungsanstrengungen für Blinde und Gehörlose, der schließlich 1911 seinen Abschluss in dem Erlass für die Unterrichtspflicht für Blinde und Gehörlose fand. Ausschlaggebend für die weitere Entwicklung war nicht die Frage, ob die Gründung privater oder staatlicher Natur war, sondern allein, wie schnell und zuverlässig der Staat seiner Verantwortlichkeit durch Bereitstellung finanzieller Mittel wahrzunehmen bereit war, also *ob und wie* er die Bildung Behinderter als eine öffentliche Aufgabe anerkannte.

Nun ist unbestritten, dass von Anbeginn an die besonderen Institutionen für behinderte und benachteiligte Schüler immer auch negative Seiten aufzeigten, nämlich die Tendenz zu sozialer Isolierung gegenüber der Außenwelt und zu sozialer Kontrolle im Inneren - ein Phänomen, das sich bereits in der Entwicklung der ersten Pariser Gehörlosen- und Blindenanstalt nachweisen lässt (Ellger-Rüttgardt 2001). Diese negativen Begleiterscheinungen waren zweifellos ein entscheidender Grund für Überlegungen und praktische Versuche, die pädagogischen Bemühungen um die „Notfälle“ der Erziehung - so ein Terminus von Wilhelm Flittner

- in stärkerer Verbindung zur allgemeinen Pädagogik zu realisieren. Diese Versuche können zu Recht als die historischen Vorläufer der gegenwärtigen Integrationsdebatte gelten (Ellger-Rüttgardt 1988) und es lohnt sich, die bislang weitgehend vergessenen Modelle etwas genauer unter die Lupe zu nehmen.

Ich möchte mich im Folgenden einer Sonderschule zuwenden, die mir im Hinblick auf das gegenwärtige Problem der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder als besonders geeignet erscheint, das spannungsreiche Verhältnis von allgemeiner und spezieller Pädagogik zu beleuchten: die Lernbehinderten- bzw. Hilfsschule. Dabei soll, wie kann es anders sein, die Stadt Berlin im Mittelpunkt stehen.

Die Gründung des Hilfsschulverbandes 1898 hatte in zahlreichen deutschen Städten zu einem raschen Ausbau des Hilfsschulwesens geführt - nur nicht in der Reichshauptstadt selbst. In Berlin gab es einflußreiche Gegner der Hilfsschule, die sowohl aus den Reihen der Volksschullehrerschaft als auch der sogenannten Idiotenanstalt kamen. Dies führte dazu, dass Berlin 1898 nicht selbständige Hilfsschulen, sondern sogenannte Nebenklassen einrichtete, die den Gemeindeschulen angeschlossen waren und ein zweifaches Ziel verfolgten: einerseits sollten die Neben-

klassen die zurückgebliebenen, normal intelligenten Kinder nach entsprechender Förderung so schnell wie möglich in die Normalschule zurückversetzen. Andererseits sollten jene Schüler, die sich im Laufe der Zeit als schwachsinnig herausstellten, einer Idiotenanstalt überwiesen werden. Verfechter des Nebenklassengedankens waren der Direktor Hermann Piper sowie der Volksschulrektor Otto Hintz. Piper erkannte zwar an, dass die Hilfsklassen in einem gewissen Sinne „Humanitätsanstalten“ sind, die einem offenkundigen Notstand begegnen wollten, hielt sie aber dennoch für ganz verfehlt“, da sie sehr unterschiedliche Kategorien von Kindern aufnahmen. Im Gegensatz zu den Hilfsschullehrern war für Piper das „Schwachbegabtheit“ kein krankhafter, unveränderlicher Zustand infolge eines Gehirndefekts, sondern „ein zeitweiliges Zurückbleiben hinter den Besserbegabten“. Mit eindringlichen Worten mahnte Piper die Volksschullehrerschaft, nicht vorschnell ihre schwächeren Schüler aufzugeben: „Was soll nun mit den schwachbegabten, schwachbefähigten Kindern geschehen? Sie bleiben bei den gutbegabten, gutbefähigten Kindern. Das Zusammenleben, das Arbeiten, das Spielen mit diesen erhält sie obenauf, es wird ihnen der Mut nicht genommen, Nachhilfestunden oder Arbeitsstunden ... gegeben von einer freundlichen, nachsichtigen Lehrkraft, die die

betreffenden Kinder nicht betrachtet als Faulenzer und träge Menschen ... werden daneben in den meisten Fällen den gewünschten Erfolg erzielen. (Piper 1897, S. 136f.). Dies sind Argumente, die uns sehr modern anmuten.

Nicht anders als Piper, sprach Hintz den Hilfsschulen die Daseinsberechtigung ab, da nach seiner Auffassung wirklich schwachsinnige Kinder in Anstalten bzw. Tagesanstalten besser aufgehoben, schwachbegabte oder nur vernachlässigte Schüler hingegen in der Volksschule zu fördern wären. Der Hauptkritikpunkt von Hintz lag in dem Vorwurf, dass die Hilfsschulvertreter grundsätzlich alle Arten von Schulversagern in ihren Schulen aufnehmen, und zwar schwachsinnige, schwachbegabte und zurückgebliebene Kinder. Dass bereits um die Jahrhundertwende „schwache Begabung“ durchaus als eine schulorganisatorische Größe verstanden wurde, belegt die folgende Bemerkung des Berliner Rektors: „Die Frage, ob ein Kind schwach- oder normalbegabt sei, lässt sich nicht immer absolut richtig beantworten, weil die sich berührenden Grenzen der geistigen Zustände ineinander übergehen. Ihre Beantwortung wird sich gewöhnlich nach dem Durchschnittsmaß der an die Schule gestellten Anforderungen richten müssen. Je höher die Anforderungen sind, desto größer ist die Zahl der Schwach-

begabten...“ (Hintz 1897, 821). Eine schulpolitische Alternative zur Hilfsschule lag nach Ansicht von Hintz allein in einer grundlegenden Reform der Volksschulorganisation. Hintz sah das Ideal der Allgemeinen Volksschule nur dann verwirklicht, wenn es gelänge, nicht nur die begabten, sondern auch den schwachen Gliedern der Volksschule zu ihrem Recht zu verhelfen: „Wer die Volksschule heben will, trachte nicht danach, die schwächeren Elemente auszuschneiden, sondern bemühe sich vielmehr, dafür zu sorgen, daß den Befähigtesten unter den Volksschülern die Wege von der Volksschule zu den höheren Bildungsanstalten mehr geebnet werden als dies leider bisher geschehen ist“ (a.a.O., 822).

Das Experiment der Nebenklassen scheiterte, und 1911 erfolgte die Umwandlung der Nebenklassen in selbständige Hilfsschulen. Die Gründe für das Scheitern sind noch nicht erforscht (Stoellger, 1998), aber ein wesentlicher Faktor liegt zweifellos in dem mehrheitlichen Votum der Berliner Volksschullehrerschaft für die neue Schulform Hilfsschule (Reinke 1897) - ähnliche Entwicklungen lassen sich übrigens auch für andere Regionen aufzeigen (Willand 1989). Der Beschluss des Magistrats stellte insofern einen Kompromiss dar, als auch in den neuen Bestimmungen der Gedanke der Nachhilfe nicht vollständig aufgegeben wurde, da die so-

wurde, da die sogenannte „Vor-klasse“ als Förderklasse zurückgebliebenen Schülern der 8. Klasse helfen sollte, den Anschluss an die nächstfolgende Klasse der Gemeindeschule zu finden oder aber als Eingangsstufe für die Hilfsschule fungieren sollte.

Als mit der Novemberrevolution die Verwirklichung des Einheitschulgedankens in greifbare Nähe gerückt war, beschloss die Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins im Juni 1919 ihr Schulprogramm zur Einheitsschule, in dem unmissverständlich die Notwendigkeit von besonderer Erziehung und Unterweisung behinderter Kinder betont wurde, nicht jedoch *expresis verbis* von Sonderschulen die Rede war. Es waren die Unterverbände des Hilfsschulverbandes Berlin und Brandenburg, die im Dezember 1918 Grundsätze für das Verhältnis von Einheitsschule und Hilfsschule festlegten, in denen unmissverständlich die Existenz besonderer Schulen gefordert wurde (Raatz 1919).

Unbestritten ist, dass *ein* Grund für die Trennung zwischen Normal- und Hilfsschule auch während der Weimarer Republik in der spezifischen berufsständischen Interessenlage der Sonderpädagogen lag - aber, und das scheint mir ebenso unbestritten: der *entscheidende* Grund war das nicht. Die zentrale Ursache für die bis in die Gegenwart

nachwirkende geringe Berührung von allgemeinem Bildungswesen und Sonderschulwesen liegt in der besonderen Verfassung unseres Schulwesens begründet, die in ihrer Grundstruktur seit dem 19. Jahrhundert unverändert blieb. Denn abgesehen von dem Weimarer Schulkompromiss von 1920, der die vierjährige gemeinsame Grundschule für alle Kinder festlegte, blieb das drei- bzw. viergliedrige Schulsystem unangetastet, und alle Versuche um die Einführung einer Einheits- oder Gesamtschule sind - wenn nicht gescheitert - so doch Stückwerk geblieben. Dieser selektive Charakter des Schulwesens hatte auch zur Konsequenz, dass die Mehrheit der Volksschullehrer die Entlastung durch die Hilfsschule stets sehr begrüßte.

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 Friedrich-Wilhelms-Universität, die fachwissenschaftliche und methodisch-praktische Ausbildung hin-

gegen geschah an der Diederweg-Hochschule bzw. an verschiedenen Übungsseminaren. Es schien nur noch eine Frage der Zeit zu sein, bis das ersehnte Ziel einer Universitätsausbildung für alle Heilpädagogen in Berlin verwirklicht sein würde.

Im Mai 1927 fand in Berlin die Heilpädagogische Woche statt, die im Auftrage des Magistrats der Stadt Berlin von der Berliner Schulbehörde veranstaltet wurde und ein beredtes Zeugnis für den damaligen hohen Entwicklungsstand der Berliner Heilpädagogik repräsentiert. Über 1000 Besucher waren nach Berlin gekommen, um die Vorträge von Universitätsprofessoren, Schulpraktikern, Schulräten und Medizinern zu hören und durch Hospitationen die zahlreichen Bildungsangebote für behinderte Schüler des Großraums Berlin kennen zu lernen. 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 auch an „Normalschulpädagogen, Schulräte, Psychologen, Volkswirtschaftler, Juristen, staatliche und städtische Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte, Fürsorger, Eltern und Menschenfreunde“ (Fuchs 1927, 2). Es ging den Veranstaltern um eine optimale Wirkung in der Öffentlichkeit, in der Wissenschaft und in der Normalschulpädagogik und

symptomatisch hierfür war die Wahl des Referenten für den Eingangsvortrag: Es war kein geringerer als Eduard Spranger von der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität, der zu dem Thema sprach: „Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik“ (Spranger 1927). 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 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.

Die enge Verbindung von Normal- und Heilpädagogik fand ihren organisatorischen Niederschlag in der Existenz von so genannten Erziehungsklassen (E-Klassen) an normalen Schulen, 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 offenbarten sich Traditionen einer stärkeren Verknüpfung von allgemeiner Pädagogik und Heil-

pädagogik, die ein entscheidender Grund dafür sind, dass es wiederum die Stadt Berlin war, die als erste Stadt in Westdeutschland im Zuge der Bildungsreform im Sonderschulbereich 1975 an der Fläming-Grundschule die ersten Integrationsklassen einrichtete.

Auch in der Gegenwart ist Berlin führend in der Republik im Hinblick auf eine Annäherung von allgemeiner und besonderer Pädagogik und die Vielfalt der organisatorischen Angebote für die Bildung und Erziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Schüler ist wahrhaft eindrucksvoll. Aber - wie sieht die Praxis aus? Befinden sich behinderte Schüler in einem Schulsystem, das jedem einzelnen von ihnen ein Höchstmaß an Bildung und Erziehung zuteil werden lässt?

3. Gegenwart und Zukunft

Bei meinem Nachdenken über die gegenwärtige bildungspolitische Debatte in der Bundesrepublik fiel mir der Filmtitel „Bleierne Zeit“ von Margarethe von Trotta aus dem Jahre 1971 ein. Bleiern, denke ich, ist die Diskussion nach „PISA“, weil, so weit ich erkennen kann, nirgendwo bislang die Bereitschaft und der politische Wille erkennbar sind, das deutsche Bildungswesen einer radikalen - und hier ist der Begriff wirklich angebracht und unerlässlich - Reform zu unterziehen (Hans-Böckler-Stiftung 2001,

Klemm 2001) Auch wenn die Pisa-Untersuchung keineswegs all das erfasst, was Lernen in der Schule ausmacht (Struck 2001; Knauer 2002), so fördert sie doch einige Ergebnisse zutage, die eine grundsätzliche Herausforderung darstellen.

Aus sonderpädagogischer Sicht ist diese internationale Vergleichsstudie von hoher Brisanz, weil sie zutage befördert, was Sonderpädagogen schon lange wissen und immer wieder beklagt haben: die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Lage oder anders ausgedrückt: der enge Zusammenhang von Armut und schulischem Erfolg an deutschen Schulen. Die Mehrheit der Experten ist sich einig, dass das mäßige Abschneiden deutscher Schüler auf strukturelle Schwächen unseres Schulsystems zurückzuführen ist. Dazu zählen:

1. Die hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs vom sozialen Status des Schüler, was ungleiche Bildungschancen bedeutet - ein Widerspruch zu dem Anspruch eines demokratischen Schulsystems. Ausdruck dieser sozialen Selektivität ist das drei- bzw. viergliedrige Schulsystem.
2. Die Tendenz zur Homogenisierung, also die grundsätzliche Schwierigkeit, heterogene Schülergruppen angemessen zu fördern.

Daraus folgt

3. Eine unangemessene Förderung besonders begabter und beson-

ders schwacher Schüler, Emigrantenkinder eingeschlossen.

4. Die unterdurchschnittliche Finanzierung des deutschen Schulwesens im OECD-Durchschnitt.
5. Die Vernachlässigung von Elementar- und Primarbildung.
6. Die Kürze der Grundschulzeit und damit die frühe Selektivität.
7. Das weitgehende Fehlen eines schulischen Ganztagsangebotes.

Es dürfte niemanden wundern, dass all diese negativen Parameter dazu führen, dass Lehrer an die Grenzen ihrer Belastbarkeit geraten und viele Schüler ungern zur Schule gehen. Nach der neuesten jährlichen OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ haben nur 41 % der Schüler in Deutschland das Gefühl, dass sich ihre Lehrer für ihren Lernfortschritt interessieren - ein wahrhaft niederschmetterndes Ergebnis, denke ich.

Spätestens seit „PISA“ müsste eine grundsätzliche Debatte um die Struktur unseres Schulsystems geführt werden, die die Politik, so ist meine Wahrnehmung, aber scheut wie der Teufel das Weihwasser. Statt dessen kursiert ein „Trend zum Kurieren von Einzelsymptomen“ - so die unverdächtige Bertelsmann-Stiftung (Frankfurter Rundschau v. 24. 6.2002), was nicht zuletzt an den von der KMK im Dezember 2001 beschlossenen sieben Handlungsfeldern ablesbar ist. Die Neigung, in eine vordergründige Geschäftigkeit zu verfallen, wobei der Ruf nach einseitiger Leis-

tungssteigerung und Kontrolle von Lernergebnissen unüberhörbar ist, zäumt das Pferd allerdings vom Schwanz her auf. Testen und Messen bringen keinen Wandel, sondern zementieren nur die alte Paukschule mit Siegern und Verlierern. Ist Erfurt schon so schnell vergessen? Führt die Erkenntnis, dass unser Schulsystem zu selektiv, zu viele Verlierer produziert (Etzold u.a. 2002) zu keinem grundlegenden Wandel in unserem Schulsystem? Rüttelt der Satz des nach Anerkennung lechzenden Amokläufers: „Ich möchte, dass mich eines Tages alle kennen“ nicht die politisch Verantwortlichen auf? Dabei wäre doch jetzt, so kurz nach den Wahlen und ausgestattet mit international abgesicherten Erkenntnissen für alle bildungspolitischen Reformer der geeignete Moment gekommen, die seit über 100 Jahren schwelende Diskussion um ein demokratisches Schulwesen beherzt aufzugreifen und endlich zu einem zukunftsorientierten Ergebnis zu führen. Ich bin sicher, die Wähler würden es honorieren.

Die Sonderschulen, insbesondere die Lernbehindertenschulen, sind immer auch ein Spiegelbild des allgemeinbildenden Schulwesens. Wenn mit Blick auf das Ausland die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Schülern gefordert wird, wird allzu oft vergessen, dass diese Länder wie etwa die skandinavischen

nicht nur eine andere Geschichte, Geografie und kulturelle Tradition besitzen, sondern spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg ein Gesamtschulsystem aufgebaut haben, das sich wie selbstverständlich auch für „schwierige“ Schüler zuständig erklärt hat - nicht als Dogma, sondern erprobt in der pädagogischen Praxis und nicht in Konfrontation, sondern in Kooperation mit der Sonderpädagogik (Barrow 2002). Auf einem internationalen Treffen vor einigen Jahren wollte mir ein Däne verdeutlichen, dass „Integration“ nichts Neues, Aufgesetztes in seinem Land sei, sondern Teil der skandinavischen Kultur ist. Er sagte mir: „Ach wissen Sie, schon die alten Wikinger haben jeden mit ins Boot genommen und irgendwie hat jeder seine Aufgaben gehabt. Der geistig Behinderte hat eben das Feuer gehütet.“

Was fand doch „PISA“ heraus? In Deutschland nimmt man nicht jeden mit ins Boot, dort ist das Boot sehr schnell voll, auch in der Schule!

In der Sonderpädagogik wird seit der Reformära der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts geradezu gebetsmühlenartig daran erinnert, dass Reformen im Bereich der Sonderpädagogik nicht losgelöst vom allgemeinen Schulwesen debattiert werden dürfen. Gustav Kanter schrieb 1985: „Notwendig wäre es ... das Gesamtkonzept und die Rahmen-

bedingungen heutiger Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen zu überdenken und von daher Änderungen einzuleiten. Bei näherem Zusehen geht es dann auch gar nicht mehr um eine bloße Annäherung von zwei Schulformen, Sonderschule - Allgemeine Schule, sondern im Grunde genommen darum, für alle Kinder und Jugendlichen in einem optimal organisierten Bildungswesen pädagogisch ideale Unterrichts- und Erziehungsbedingungen zu schaffen. In dieser reformierten Schule und in diesem Unterricht müsste jedem Kind die ihm am besten angemessene Form der pädagogischen Förderung zuteil werden, und dies möglichst an einem Ort gemeinsamen Umgangs, Lebens und Lernens“ (Kanter 1985, 309f.). Andreas Möckel sprach 1983 davon, dass das Bildungsratgutachten von 1973, das erstmals in der Bundesrepublik für mehr Gemeinsamkeiten von behinderten und nicht behinderten Schülern plädierte, die „Rechnung ohne den Wirt“ gemacht habe (Möckel 1983) und Urs Haerberlin thematisierte 1998 erneut die seit langem von vielen gehegte Befürchtung, dass die Finanzminister den „Mehrwert“ schulischer Integration entdecken könnten (Haerberlin 1998). Ich selber habe angesichts der Ignorierung der gesellschaftlichen und historisch-vergleichenden Rahmenbedingungen in der Integrationsdebatte von einem „Verlust des Politi-

schen“ gesprochen (Ellger-Rüttgardt 1998).

Die Sonderpädagogik hat ihre Hausaufgaben gemacht (Kanter 2002) - und ganz besonders hier in Berlin. Sie beharrt schon lange nicht mehr auf einem separaten Sonderschulsystem, sondern hat sich dem allgemeinen Schulwesen geöffnet. Sie wartet allerdings darauf, dass sich die allgemeine Schule noch weiter bewegt. Die Richtung, denke ich, ist eindeutig: ein weniger selektives Schulsystem, das viel Zeit, Aufmerksamkeit und Zuneigung für jeden Schüler bereit hält!

Nun kann es ja sein, dass uns Deutschen radikale Schnitte nicht so liegen, vielleicht entspricht es unserer Mentalität eher, Wege der Reform durch allmählichen Wandel zu gehen. Die sich abzeichnenden Veränderungen in einigen Bundesländern sind hierfür ein Indiz. Der Kommunalverband Ruhr hat ein politisches Manifest zur „Lebenslage von Kindern und Jugendlichen im Ruhrgebiet nach ‚PISA‘“ am 31. Oktober des Jahres vorgelegt, in dem nicht nur die geringe Chancengleichheit des deutschen Bildungswesen beklagt, sondern zugleich die überfällige Zusammenarbeit der verschiedenen Träger eingefordert wird. Es heißt dort u.a.: „Gefordert sind abgestimmte Handlungskonzepte für eine gemeinsame Praxis von Schule, Jugendhilfe, Kultur und Sport. Vor allem für eine päd-

gogisch qualifizierte Ganztagsbetreuung können vielfältige Möglichkeiten ehrenamtlichen und zivilgesellschaftlichen Engagements erschlossen werden“ (Frankfurter Rundschau Nr. 253 vom 31.10.2002).

Rheinland-Pfalz ist eines der Länder - natürlich neben Berlin - in dem große Anstrengungen für die Ganztagsbetreuung von Schülern unternommen werden, und zwar auch im Sonderschulbereich. Besonders erfreulich an diesen Konzepten ist, dass sie nicht einfach eine Verlagerung des Schulvormittags vorsehen, sondern eine neue und vielfältige Aufgabenbestimmung von Schule vornehmen. Hierzu zählen unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Vorhaben, Förderangebote sowie Freizeitaktivitäten.

Darstellung s.S.42

4. Schlussbemerkung

Es ist schon oft bemerkt worden: Wir leben in einem schwierigen Land, dessen bisherige Geschichte von zahlreichen Widersprüchen und innerer Zerrissenheit gekennzeichnet ist. Wir sind weit davon entfernt wie die selbstbewussten Skandinavier so etwas wie ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, wir teilen aber auch nicht den unerschütterlichen Nationalstolz der Engländer oder Franzosen. Dennoch: Wir brauchen einen Zusammenhalt in diesem Land, der

mehr ist als die Anhäufung von Partikularinteressen. Wir benötigen eine Identität in dem sich neu entwickelnden Europa und wir brauchen die Akzeptanz von Grundwerten und Grundüberzeugungen, die der entscheidende Kitt einer jeden Gesellschaft sind.

Der Appell an die Verantwortlichen in der Politik kann nur lauten: Lassen Sie uns an die guten Traditionen Deutschlands anknüpfen, auch an die zahlreichen in der Pädagogik. Seien wir unverzagt und mutig und wagen wir eine Reform, die den Namen verdient - zum Nutzen aller Menschen in diesem Land, aber ganz besonders zum Glück und zur Freude junger Menschen und zur Zufriedenheit von Pädagogen und Eltern. Es ist eine Binsenwahrheit, die aber stets wiederholt werden muss: die Schule ist für die Schüler da, für ihre zweckfreie personale Entfaltung. Die Schule darf sich daher nicht in den Dienst irgendwelcher einseitigen Interessen stellen. Schule soll „Lebens- und Erfahrungsraum“ (von Hentig) sein, aber ihre vornehmste Aufgabe ist es, ein Ort der Bildung zu sein. Von Hentig drückt es so aus: „Und wenn sie (die Schule, E.-R.) ... nicht die ‚Bildung‘ neu ‚denkt‘, wird sie bald keine Schule mehr sein, sondern ein sozialpädagogisches Heim einerseits und eine Berufsvorbereitungsanstalt andererseits“ (von Hentig 1996, 58).

Eine weitere Binsenweisheit ist, dass es entscheidend von dem Lehrer oder der Lehrerin abhängt, ob eine zehnjährige oder noch längere Schullaufbahn die Schüler zu geglückter personaler und sozialer Identität führt oder nicht. Nicht Unterrichtsbeamte sind gefragt, sondern Pädagogen, die diese verantwortungsvolle Aufgabe mit viel Sympathie für junge Menschen übernehmen und die sich im Sinne des von von Hentig vorgeschlagenem Sokratischen Eides einer hohen Selbstverpflichtung stellen. Sie können diese Aufgabe nur leisten, wenn die Gesellschaft ihrer Arbeit Respekt zollt und wenn die Politik ihnen Arbeitsbedingungen einräumt, die die Berufszufriedenheit nicht unterhöhlen.

Es gibt ein wunderbares literarisches Zeugnis, dass die Bedeutung der Person des Pädagogen hervorhebt. 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 allzu große 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“ (Camus 1994, 327).

Dem Landesverband Berlin wünsche ich für die Zukunft, dass er mutig und unerschrocken die Interessen jener Kinder und Jugendlichen vertritt, die in der Regel nicht auf der Sonnenseite des Lebens stehen. Nur wenn ein Schulsystem Pädagogen hat, die jedes Individuum als Person wahr- und ernstnehmen und ihm optimale Entwicklungsmöglichkeiten, Daseinsfreude und Lebensperspektiven eröffnen, verdient es, das Attribut human und demokratisch zu tragen.

Anschrift der Verfasserin:
Prof. Dr. S. Ellger-Rüttgardt
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften – Abteilung Allgemeine Rehabilitationspädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Sitz: Georgenstr. 6

