

Die Forderung der Menschlichkeit in der Heilpädagogik\*

[S. 80]

1. Die Anerkennung des Menschen als Menschen als Voraussetzung des Gesprächs 1
2. Der pädagogische Bezug 3
3. Die Übertragung auf die Erziehung der Schwerstbehinderten 4
4. Die Welt des geistig oder körperlich behinderten Menschen 6
5. Die Teilnahme am gemeinsamen Leben 10
6. Die Forderung an den Erzieher 11
7. Zusammenfassung 13

Ich habe aus einem doppelten Grund lange gezögert, die Einladung zu diesem Vortrag anzunehmen. Zum einen: ich habe keine eigene Erfahrung im Umgang mit geistig oder körperlich schwer behinderten Menschen. Ich habe mich überhaupt mit heilpädagogischen Fragen wenig beschäftigt. Was ich von meiner Seite zu Ihren Überlegungen vielleicht beitragen kann, muß sich auf einige allgemeine philosophisch-anthropologische Bemerkungen beschränken, und ich muß mich dabei der Gefahr aussetzen, daß Sie von Ihren reichen Erfahrungen aus widersprechen und einwenden, daß es in der Praxis ganz anders aussieht, als ich es von der Theorie her dargestellt habe, ja, daß ich vielleicht sogar vom Heilpädagogen Unmögliches gefordert habe.

Hinzu kommt aber ein für mich nicht weniger gewichtiges Bedenken: Die Schweiz hat eine so lange zurückreichende und so reich entfaltete heilpädagogische Tradition, daß es als Annahme erscheinen könnte, wenn ich als Deutscher dazu überhaupt etwas beizutragen versuche. Immerhin mag es nicht uninteressant sein, wenn unter Fachleuten ein von deren Diskussion unbelasteter Außenseiter das Wort ergreift. Ich habe darum auch gar nicht erst versucht, die umfangreiche Fachliteratur zu diesem Thema, von schweizer wie von deutscher Seite einzu beziehen, sondern mich auf das beschränkt, was sich aus der allgemeinen philosophisch-pädagogischen Perspektive zu Ihrem Tagungsthema sagen läßt, und nur einiges wenig hinzugenommen, was mir von mir persönlich nahestehenden Autoren nahegebracht wurde. Mit diesem Vorbehalt bitte ich meine bescheidenen Ausführungen freundlich aufzunehmen. Ich bitte um Nachsicht, wenn ich dabei allzu Bekanntes wiederhole. Ich bitte auch um Nachsicht, wo ich aus Unkenntnis von dem Ihnen geläufigen Sprachgebrauch abweiche. [80/81]

*1. Die Anerkennung des Menschen als Menschen als Voraussetzung des Gesprächs*

Lassen Sie mich etwas weiter ausholen, um von da aus den Zugang zu unserer spezielleren Frage zu gewinnen. Bei Hölderlin heißt es in einer seiner späten Hymnen: „seit ein Gespräch wir sind und hören können voneinander“<sup>1</sup> Das bedeutet, wie es Heidegger dann mit Nachdruck aufgenommen hat<sup>2</sup>, daß wir nicht nur gelegentlich miteinander Gespräche führen, sondern daß wir ein Gespräch sind, d.h. daß wir in unserm Wesen durch das Gespräch-sein, also als ein sich in der Sprache vollziehendes Verhältnis bestimmt sind. (Die Heidegger noch nicht

---

\* Erschienen in: Begrenztes Menschsein. Zur Forderung der Menschlichkeit in der Betreuung. Verlag des Vereins für Schweizerisches Heimwesen, Seegartenstraße 2, Zürich, S. 79-106. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Hölderlin, Sämtliche Werke, 4. Bd. besorgt durch Norbert von Hellingrath, S. 343. Vgl. jetzt: Hölderlin, Friedensfeier. Hrsg. v. Friedrich Beissner, Stuttgart 1954.

<sup>2</sup> Martin Heidegger, Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung, Frankfurt/Main 1951, S. 31 ff.

bekannte Fortsetzung in der erst später als ganze aufgefundenen Hymne: „bald aber sind wir Gesang“ kann an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben. Sie würde in einer schwer noch zu fassenden Weise über diese erste Bestimmung hinausführen.)

Martin Buber hat das sich in der Sprache vollziehende Verhältnis als das „dialogische Prinzip“ überzeugend herausgearbeitet<sup>3</sup> und damit einen ganz wesentlichen Schritt zur Überwindung der die neuzeitliche Philosophie weitgehend beherrschenden Orientierung am isolierten Subjekt geleistet. Das ist seitdem vielfach aufgenommen worden, vielfach dabei auch zu einer bequem handhabbaren Formel, gradezu zu einem Schlagwort, abgesunken. Dabei wird leicht übersehen, wie Buber darauf hinweist, daß ehe die Menschen beginnen können, ein Gespräch, ein wirkliches Gespräch, das diesen Namen verdient, zu führen, etwas anderes erfüllt sein muß, das aller Sprache und aller auf Sprache sich gründenden menschlichen Beziehungen vorausgehen muß: Der Sprecher muß den andern Menschen, wie Buber sich ausdrückt, „angenommen“, ihn „akzeptiert“ haben, ihn, soweit es von ihm abhängt, in seinem einmaligen und besonderen Mensch-sein „bestätigt“ haben.<sup>4</sup> Das wird bei flüchtiger Lektüre leicht übersehen und bedeutet doch etwas ganz Entscheidendes im Verhältnis zum andern Menschen. Es bedeutet, daß wir den andern Menschen nicht [81/82] wie einen uns sonst in der Welt begegnenden Gegenstand betrachten, den man sachlich behandeln und für seine Zwecke gebrauchen kann, sondern daß wir ihn als einen Partner anerkennen, der uns mit dem Anspruch einer grundsätzlichen Gleichberechtigung entgegentritt, und daß wir unsererseits bereit sind, ihn in seiner Gleichberechtigung voll und rückhaltlos anzuerkennen. Wir können auch mit Gabriel Marcel sagen, daß wir ihn nicht als Es, sondern als Du betrachten.<sup>5</sup>

Das ist eine nicht leicht zu erfüllende Forderung; denn es verlangt von uns, unsere naive Selbstbefangenheit aufzugeben, die die Welt nach unserm Bild betrachtet und nach unserm Willen behandelt, weil wir hier auf ein Anderes stoßen, das uns in unserm Anspruch einschränkt. Das bedeutet in Bezug auf das Gespräch: Wenn ich einen andern Menschen im Gespräch ernst nehme, auch da, wo er anderer Auffassung ist, so fordert das von mir die Bereitschaft, von ihm zu lernen, mich von ihm berichtigen zu lassen, d.h. daß ich mit der Möglichkeit rechne, daß der andere mit seiner mir widersprechenden Auffassung recht hat und ich mich im Irrtum befinde. Das aber verlangt von mir den Verzicht auf meinen naiven egozentrischen Standpunkt. Und das fällt mir begreiflicherweise schwer.

Die Forderung, den andern Menschen als gleichberechtigten Partner „anzunehmen“, erfordert allerdings nach zwei Seiten hin eine Ergänzung.<sup>6</sup> Erstens: Diese Forderung kann sich nicht unterschiedslos auf alle Menschen erstrecken, mit denen ich zu tun habe. Ich würde dadurch hoffnungslos überfordert. Ich brauche mich nicht mit jedem Menschen in ein im vollen Sinn genommenes Gespräch einzulassen. Es gibt auch andere, durchaus berechnete Formen des Umgangs, der Menschenbehandlung und der Menschenbeherrschung. Es sind die weiten Bereiche des geschäftlichen und des politischen Lebens, von denen ich hier absehe. Aber wenn ich mich in ein echtes Gespräch einlasse, dann ist die volle Anerkennung des andern als gleichberechtigten Partner allerdings die unerlässliche Voraussetzung. [82/83]

Und zweitens, worauf auch schon Buber aufmerksam macht: Diese Anerkennung bedeutet noch lange nicht, daß ich mit allem einverstanden bin und alles billige, was der andere denkt oder tut; denn das würde jede kritische Auseinandersetzung und vor allem auch, was uns hier beschäftigen soll, jede erzieherische Einwirkung unmöglich machen. Aber alle diese Auseinandersetzung geschieht nur auf dem Boden einer grundsätzlichen Anerkennung. So sagt Buber: „Keineswegs bedeutet solch eine Bestätigung schon eine Billigung, aber wenn immer ich

<sup>3</sup> Martin Buber, Schriften über das dialogische Prinzip Heidelberg 1954.

<sup>4</sup> A. a. O., S. 269, 279.

<sup>5</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965, S. 99 ff.

<sup>6</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Das Gespräch als Ort der Wahrheit, in: Universitas, 36. Jahrg. 1980, S. 113 ff., ders. Das Doppelgesicht der Wahrheit, Stuttgart 1975, S. 26 ff.

wider den anderen bin, ich habe damit, daß ich ihn als Partner echten Gesprächs annehme, zu ihm als Person ja gesagt“.<sup>7</sup>

## 2. Der pädagogische Bezug

Damit komme ich zu meinem engeren Thema; denn was bisher allgemein von der Anerkennung des Menschen als Menschen im Gespräch gesagt wurde, muß sich jetzt auch im erzieherischen Verhalten bewähren, wenn es hier vielleicht auch oft schwieriger durchzuhalten ist als im Umgang unter Erwachsenen. An dieser Stelle scheint mir der Begriff des pädagogischen Bezugs fruchtbar, wie ihn mein Lehrer Herman Nohl in die Pädagogik eingeführt hat. Er versteht darunter „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“.<sup>8</sup>

Diese als solche noch ziemlich vage und vielleicht auch angreifbare Formulierung verliert den Anschein der Selbstverständlichkeit und bekommt ihre polemische Schärfe erst, wenn man auf die konkrete Situation zurückgeht, in der dieser Begriff entstanden ist. Es ist die Verwahrlostenpädagogik, die Kriminalpädagogik, wie sie in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg in Deutschland als brennendes Problem erkannt wurde. Hier, vor den schwer verwahrlosten und kriminell gewordenen, kaum noch ansprechbaren Menschen, die teils trotzig jeden Zuspruch ablehnten, teils völlig [83/84] stumpf geworden waren, hier entstand die Frage: Wie kann ich ihnen helfen? Und hier, wo jeder menschliche Zuspruch zu versagen scheint, entsteht die Aufgabe, erst einmal einen menschlichen Bezug herzustellen, auf dessen Boden dann eine menschliche Hilfe und eine erzieherische Beeinflussung möglich wird. In diesem Sinn betont Nohl: „Wer von Pädagogik redet, sei es in der Normalpädagogik oder am Richtertisch, in der Schutzaufsicht oder im Gefängnis, wird sich unerbittlich klar machen müssen, daß die Gewinnung dieses Bezugs seine erste Aufgabe ist, ohne die alles übrige vergeblich bleibt“.<sup>9</sup>

Dieser ganz persönliche Bezug aber beruht auf dem Vertrauen, das der Zu-Erziehende seinem Erzieher entgegenbringt. (Das Wort Zögling läßt sich im abgekürzten Sprachgebrauch oft schwer vermeiden. Das Kunstwort Edukand ist auch nur eine vornehm klingende Verlegenheitslösung und auch nicht besser.) Darum kommt alles darauf an, zunächst dies Vertrauen zu gewinnen. Das aber ist nur da möglich, wo sich der Zu-Erziehende als Mensch bejaht, im Buberischen Sinn anerkannt fühlt. So betont Nohl: „Wo ich mich pädagogisch um einen andern bemühe, muß er wissen: man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern ... diese Hilfe gilt zunächst und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilfesusuchenden Menschentum“.<sup>10</sup>

Hiermit ist eine ganz entscheidende Wendung vollzogen, die das erzieherische Verhältnis von allen andern zwischenmenschlichen Beziehungen unterscheidet: Der Zu-Erziehende soll nicht in die bestehenden Institutionen eingefügt, er soll nicht - wenigstens nicht in erster Linie - „sozialisiert“ werden, wie das geläufige Schlagwort heißt, der Erzieher tritt ihm nicht mit Ansprüchen gegenüber, sondern es geht um sein „verschüttetes“, im Kern also vorhandenes Menschentum, um den „Menschen im Menschen“<sup>11</sup>, wie es in einer an Buber erinnernden, aber schon vor Buber entstandenen Stelle heißt: Es geht darum, daß der Mensch [84/85] vom

<sup>7</sup> A. a. O., S. 279.

<sup>8</sup> Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main <sup>4</sup>1957, S. 1969. Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Herman Nohl und die Pädagogik, Zeitschr. f. Pädagogik, 25. Jahrg. 1979, S. 659 ff., ders. Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, Zeitschr. f. Pädagogik, 27. Jahrg. 1981, S. 31 ff.

<sup>9</sup> Herman Nohl, Pädagogik in dreißig Jahren, Frankfurt/Main 1949, S. 154.

<sup>10</sup> A. a. O., S. 142.

<sup>11</sup> A. a. O., S. 140.

Erzieher „in der Tiefe seiner Person absolut bejaht wird“<sup>12</sup>.

Wie weit das hier in der Verwahrlostenpädagogik Entwickelte auch auf die Erziehung geistig oder körperlich Schwerbehinderter übertragen werden kann, bleibt noch zu bedenken; denn es handelt sich nicht mehr um ein „verschüttetes“, im Grunde also vorhandenes, sondern um ein in anderer, tiefer in die menschliche Substanz eingreifenden Weise bedrohtes Menschentum.

Ein Wort noch zu der ungewöhnlichen Wortprägung „Bezug“, an der sich manche Kritiker gestossen haben. Nohl scheint es gewollt zu haben, um durch die evozierende Kraft des Wortes das, was er meinte, auch sprachlich von andern, geläufigeren Ausdrucksweisen abzuheben und dadurch an die dahinter liegende pädagogische Konzeption zu erinnern. Es darf aber vielleicht auch daran erinnert werden, daß das Wort im Sprachgebrauch der Zeit nicht so ungewöhnlich ist, wie es zunächst scheint. Es erscheint bei Rilke<sup>13</sup> geradezu als Schlüsselwort, um das auszudrücken, was die Phänomenologen mit dem Begriff der Intentionalität bezeichnet haben: daß das Sein des Menschen nicht in einem in sich ruhenden Eigenwesen besteht, sondern in der Bezogenheit auf etwas anderes, was nicht er selbst ist. In einem verwandten Geist heißt es bei Rilke: „Überall Lust zu Bezug und nirgends Begehren“, „Statt des Besitzes erlernt man den Bezug“ und endlich an der bedeutsamen Stelle in den „Sonetten an Orpheus“: „Singer steige, preisender steige zurück in den reinen Bezug“ und ähnlich an anderen Stellen. Was mit der Forderung des „reinen Bezugs“ gemeint ist, das ist, sehr abgekürzt gesagt, dahin zu verstehen, daß der Mensch unter Verzicht auf das allzu natürliche Streben nach Selbstbewahrung und, wie man heute so schön sagt, „Selbstverwirklichung“, wo man früher einfach von Egoismus gesprochen hätte, sich selbstvergessen an die zu erfüllende Funktion hingibt. Das zielt natürlich in eine etwas andere Richtung, aber kann doch helfen, dem Wort Bezug den Schein des Ungewohnten zu nehmen. [85/86]

Trotzdem würde ich für meinen eigenen Gebrauch das unauffälligere Wort Beziehung vorziehen, so wie es auch Bodenheimer in seinem „Versuch über die Elemente der Beziehung“<sup>14</sup> nach den verschiedenen Dimensionen entwickelt hat. Dabei scheint mir vom pädagogischen Gesichtspunkt bedeutsam, daß diese menschliche Beziehung nicht nur, wenn auch vielleicht in besonderem Maße im Medium der Sprache möglich ist, daß aber im Umgang mit Schwerstbehinderten die Kontaktgewinnung mit aussersprachlichen Mitteln eine besondere Wichtigkeit gewinnt, wofür Bodenheimer sehr eindrucksvolle, mit ungewöhnlichen Mitteln zum Erfolg führende Beispiele gibt.<sup>15</sup>

### 3. Die Übertragung auf die Erziehung der Schwerstbehinderten

Ich deutete schon an, daß es noch die Frage ist, wie weit sich die von Nohl in der Verwahrlostenpädagogik entwickelten Gedanken auf den geistig schwer behinderten Menschen, insbesondere auf das geistig schwer behinderte Kind übertragen lassen; denn bei der Verwahrlosung handelt es sich um eine Fehlentwicklung an sich voll vorhandener menschlicher Möglichkeiten, und das Ziel ist, nachlässig ausgedrückt, die Wiedereingliederung als normales, vollwertiges Glied der Gemeinschaft. Bei den geistig wie körperlich behinderten Menschen handelt es sich dagegen um einen bleibenden Schaden, den die Erziehung hinnehmen und mit dem sie sich auseinandersetzen muß. Daß es Zwischenformen gibt, daß geistige oder körperliche Behinderung leicht zur Verwahrlosung führt, hebt die Notwendigkeit einer gedanklichen Trennung nicht auf, die mir auch bei Nohl noch zu fehlen scheint.

Ich gehe von einem extremen Grenzfall aus, dem schwer geistig behinderten Menschen, und

<sup>12</sup> A. a. O., S. 153

<sup>13</sup> Dazu Otto Friedrich Bollnow, Rilke, Stuttgart<sup>2</sup>1956, S. 179 ff.

<sup>14</sup> Arnold Ronald Bodenheimer, Versuch über die Elemente der Beziehung, Basel/Stuttgart 1967

<sup>15</sup> Arnold Ronald Bodenheimer, Taubheit – Die Barriere als Brücke, Villingen/Schwenningen 1978.

ich stütze mich mangels eigener Erfahrungen auf diesem Gebiet auf die Zeugnisse eines mir persönlich nahestehenden Sonderschulpädagogen, [86/87] von Walther Dreher in Köln, der diese, gewiß auch von manchen andern geteilten Auffassungen in einer letzten, zur Auseinandersetzung zwingenden Schärfe herausgearbeitet hat. In mehreren kürzlich erschienenen kleineren Arbeiten: „Was bedeutet die Anerkennung des geistig Behinderten als Menschen für dessen Erziehung?“<sup>16</sup>

„Was bedeutet die Einführung des Menschen in die Geistigbehindertenpädagogik für die Geistigbehindertenpädagogik“<sup>17</sup> und „Die Herausforderung des sogenannten schwer geistigbehinderten und mehrfachgeschädigten Menschen an die Geistigbehindertenpädagogik“<sup>18</sup> tritt er mit Nachdruck für das Recht dieser am schwersten betroffenen Menschengruppe ein. Er beklagt es bitter, daß „es in unserer Zeit noch nicht selbstverständlich (ist), den Geistigbehinderten in seinem vollen Menschsein zu akzeptieren

19 und die ihm eigenen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen“<sup>19</sup>

Ich habe die Titel der Arbeiten im Wortlaut angeführt, weil in ihnen das Problem scharf zum Ausdruck kommt: die „Anerkennung des Menschen“, die „Einführung des Menschen“.

Dreher bezieht sich in diesen Formulierungen auf den Internisten Victor von Weizsäcker, der als erster die „Einführung des Subjekts“ in die Medizin gefordert hatte und den er schon in seiner Dissertation für die Pädagogik fruchtbar zu machen versucht hatte.<sup>20</sup> Unter Berufung auf Weizsäcker hatte schon Werner Loch von einer „Einführung des Menschen in die Pädagogik“ gesprochen und mit dieser, wie er selbst sagt, „etwas überspitzten, aber durchaus ernst gemeinten Formulierung“ darauf aufmerksam gemacht, daß der Erzieher das Kind nicht als bloßes Objekt seiner Bemühungen betrachten dürfe, sondern es als eigenes Subjekt anerkennen und behandeln müsse.<sup>21</sup> Aber erst an der Grenze der Erziehbarkeit, bei den am schwersten behinderten Menschen, gewinnt diese in der „Normalpädagogik“ fast selbstverständlich klingende Formulierung ihr volles Gewicht.

Auch diese an der Grenze der Ansprechbarkeit stehenden extrem Geistesschwachen, die man vielfach nur noch als [8788] Gegenstand medizinischer Forschung ansah, die man als „unerziehbar“ und „nicht bildungsfähig“ nur noch pflegen und bewahren zu können glaubte, haben ein Anrecht darauf, als Menschen „angenommen“ zu werden, im selben Sinn angenommen, wie Buber dies als Voraussetzung des Gesprächs betont hatte. Noch in ihrem auffälligen Verhalten müße man den verzweifelten Versuch spüren, als Menschen gehört zu werden, und den Widerstand dagegen, immer nur „getestet, etikettiert, modifiziert und therapiert zu werden“.<sup>22</sup> (Nebenbei: das Wort „therapieren“ gehört überhaupt in die Sprache des modernen Unmenschen und sollte unter Erziehern mit einer Geldstrafe belegt werden; denn mit dieser Ausdrucksweise wird der Mensch zum willenlosen Objekt ärztlicher Manipulation degradiert.) Ich betone ausdrücklich: Die Notwendigkeit medizinischer und psychologischer Untersu-

<sup>16</sup> Walther Dreher, Was bedeutet die Anerkennung des Geistigbehinderten als Menschen für dessen Erziehung? in: Jugendwohl 1979, S. 374 ff.

<sup>17</sup> Walther Dreher, Was bedeutet die 'Einführung des Menschen' in die Geistigbehindertenpädagogik für die Geistigbehindertenpädagogik? noch ungedrucktes Manuskript, erscheint in Walther Dreher (Hrsg.), Schwerbehinderte in der Schule für Geistigbehinderte.

<sup>18</sup> Walther Dreher, Die Herausforderung des sogenannten geistigbehinderten und mehrfachgeschädigten Menschen an die Geistigbehindertenpädagogik (Sonderpädagogik). Oder: Auf der Suche nach einer basalen Pädagogik, in: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime. 5. Jahrg. 1980, S. 153 ff.

<sup>19</sup> Dreher, 1979, S. 374.

<sup>20</sup> Walther Dreher, Das Pathosophische Denken Viktor von Weizsäckers, Ein Beitrag der medizinischen Anthropologie zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik, Frankfurt/Main 1974.

<sup>21</sup> Werner Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Neue Pädagogische Bemühungen, Bd. 1, Essen 1963, S. 114.

<sup>22</sup> So Walther Dreher im angeführten Manuskript S. 14, frei zitiert nach Ronald D. Laing, Das geteilte Selbst, Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 26: „Er wehrt sich dagegen, gewertet und getestet zu werden. Er will gehört werden.“

chung und Behandlung wird damit nicht verkannt, aber sie bleibt, von der Erziehung gesehen, ein Hilfsmittel und darf nicht den Blick dafür verstellen, daß es zunächst darum geht, auch den Schwerstbehinderten als Menschen zu erkennen und anzuerkennen, zu ihm in ein menschliches Verhältnis, in eine „personale Wechselwirkung“ zu treten, so schwer das auch sein mag.

Darum: das Wort „unerziehbar“ darf es im Sprachgebrauch des Pädagogen grundsätzlich nicht geben, so sehr sich das im einzelnen schweren Fall auch aufdrängen mag. Die Anerkennung als Mensch bedeutet immer zugleich die Anerkennung seiner Erziehbarkeit. Deren Spielraum mag im einzelnen Fall noch so klein sein, aber sie ganz aufgeben hieße den Menschen als Menschen aufgeben. Darum fordert Dreher, unter Berufung auf Feuser, eine „basale Erziehung“, die „keinen Menschen mehr von Erziehung ausschließt“<sup>23</sup>, d.h. keinen Menschen als „unerziehbar“ in Anstalten verwahrt, sondern ihn in geeigneter Weise in die Schule einbezieht. Er betont: „Erziehung ... kennt keine Grenze der *conditio humana*, an der sie sich zum Aufgeben ihrer Bemühungen zwingen ließe“<sup>24</sup>. In ähnlicher Weise betont

auch der Sonderschulpädagoge Andreas Möckel aus Würzburg, [88/89] der ebenfalls aus unserem Tübinger Kreis hervorgegangen ist, ganz grundsätzlich: „Keine Behinderung der Erziehung macht Erziehung unmöglich“<sup>25</sup>.

Ich weiß, daß hiermit vom Erzieher etwas unmöglich Scheinendes verlangt wird. Ich weiß, daß er hierbei immer wieder scheitert und im Scheitern schmerzhaft die Grenze seiner Möglichkeiten erfährt<sup>26</sup>, aber eben in der Auseinandersetzung mit dieser Grenze, darin, daß er keine Grenze als unwiderruflich hinnimmt, in dem unablässigen Bemühen, dem aussichtslos Scheinenden doch noch ein Stück erweckter Menschlichkeit abzugewinnen, entzündet sich das wahre Ethos des Heilpädagogen. Es ist für mich eine wichtige Bestätigung, daß ich mich hiermit in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Fachtagung 'begrenzt Menschsein'“, weiß, in denen ebenfalls die schwere Frage gestellt wird: „Wie versucht der Mensch denkerisch damit (mit dieser Grenzerfahrung) 'fertig' zu werden – und gleichzeitig zu wissen, daß er dies nie zu leisten vermag.“<sup>27</sup>

#### 4. Die Welt des geistig oder körperlich behinderten Menschen

Und nun ein Zweites: Wenn wir mit einem geistig oder körperlich behinderten Menschen menschlich umgehen wollen, dann ist die notwendige Voraussetzung, daß wir uns zunächst seine Welt vergegenwärtigen. Das ist die Welt, in der er lebt und auf die sein Leben bezogen ist. Wir verdanken dem Biologen J. von Uexküll die weitreichende Erkenntnis, daß wir das Verhalten eines Tieres nur dann verstehen, wenn wir *uns* zuvor die Welt vergegenwärtigt haben, in der es lebt, daß wir also nicht einfach von der naiven Vorstellung einer für alle Lebewesen gleichen Welt ausgehen und unsere menschliche Welt auch auf die Tiere übertragen dürfen, sondern uns überlegen müssen, wie sich aus der jeweils verschiedenen leiblichen und [89/90] sinnlichen Organisation eines Tieres seine besondere, ihm korrespondierende Welt aufbaut. So sind etwa für den Hund Tisch und Stuhl nur sinnlose Hindernisse, die seinen Bewegungsspielraum einengen. Für die Fliege wiederum sind senkrechte Zimmerwände wie der Boden begehbar, und selbst der Luftraum des Zimmers steht ihr frei zur Verfügung usw. Ich

<sup>23</sup> Dreher, 1981, S. 133, unter nachdrücklicher Berufung auf G. Feuser, Schwerstbehinderte in der Schule für Geistigbehinderte, in: W. Dittmann (Hrsg.), Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerbehinderter Kinder und Jugendlicher, Rheinstetten 1978, S. 21 ff. Auf das Problem dieser basalen Pädagogik komme ich noch zurück.

<sup>24</sup> Dreher, 1979, S. 379.

<sup>25</sup> Andreas Möckel, Scheitern und Neuanfang in der Erziehung, in: Sonderpädagogik, 9. Jahrg. 1979, S. 124.

<sup>26</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Wagnis und Scheitern in der Erziehung, in: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1977, S. 132 ff.

<sup>27</sup> Hermann Siegenthaler, Hinweise zur Fachtagung „Begrenzt Menschsein“ Vom Menschenbild des Heilpädagogen.

kann es nicht im einzelnen ausführen, wie in jedem Fall diese Welt nach der Eignung zur Nahrung und der Bedrohung durch Feinde als ein Gefüge von Bedeutungen gegliedert ist, obgleich es einen eigentümlichen Reiz hat, sich das im einzelnen Fall einmal genau durchzukonstruieren.<sup>28</sup>

Diese Betrachtungsweise ist auch auf den Menschen zu übertragen. Spranger hat immer wieder auf ihre pädagogische Fruchtbarkeit aufmerksam gemacht.<sup>29</sup> Wichtig für unsern Zusammenhang ist die Konsequenz, daß auch die Welt des Behinderten eine andere ist als die eines gesunden Menschen. Das bedeutet, daß der Erzieher nicht einfach seine Welt auch beim Behinderten voraussetzen darf, sondern sich sehr genau überlegen muß, wie dessen durch sein Behindert-sein bedingte Welt beschaffen ist. Diese ist nicht einfach durch Subtraktion aus der uns vertrauten Welt zu gewinnen. Es ist damit zu rechnen, daß der Behinderte mit kompensatorischen Leistungen eigene Möglichkeiten des Umgangs mit Dingen und Menschen entwickelt hat. So ist auch bei aller gut gemeinten Hilfe zu fragen, wie diese vom Behinderten von seiner Seite her aufgefaßt wird. So kann er es etwa als einen Eingriff in seine Freiheit empfinden, wenn man ihm einen Handgriff abnimmt, den er mit eigenen Mitteln auszuführen gelernt hat.

Man muß sich einmal klar machen, wie die Welt eines Gelähmten und an sein Bett Gefesselten aussieht, für den schon die Dinge einer nahen Umgebung unerreichbar sind. Samuel Beckett, der ja überhaupt immer wieder die geschrumpfte Welt im äußersten Verfall befindlicher Menschen dargestellt hat, beschreibt beispielsweise in „Malone stirbt“ die aus einem Zimmer bestehende Welt eines gelähmten Menschen, der nur noch an einem mit einem Haken versehenen Stock sich herausholt, was er von seinem zu einem ungeordneten Haufen zusammengeschmolzenen Besitz noch braucht und es dann wieder fortschiebt.<sup>30</sup> Das ist ja überhaupt immer wieder das erregende Thema bei Beckett, zu verfolgen, wie sich in einer durch die äußersten Behinderungen eingeschränkten Lage ein durch diese Behinderungen bedingtes Mensch-sein behauptet.

Ein mehr theoretisches Interesse mag es haben, wenn man sich einmal überlegt, daß es in der Welt des Blinden keine gerade Linie geben kann, weil diese nämlich nur mit Hilfe des Lichtstrahls festgestellt werden kann, daß er also in einer nichteuklidischen Welt lebt, daß ihm aber trotzdem beim aufrechten Stehen durch die Schwerkraft das Verhältnis von Vertikale und Horizontale gegeben ist.

Von unmittelbarer praktischer Bedeutung scheint mir dagegen zu sein, was Bodenheimer über die Umwelt des Gehörlosen und des Schwerhörigen ausführt. Obgleich er selbst auch immer wieder mit dem geläufig gewordenen Wort von Schwerhörigkeit spricht, wendet er sich doch entschieden gegen dieses Wort. Er betont, die Taubheit sei keineswegs als ein Mangel zu begreifen, sie sei vielmehr etwas „Eigenwertiges und Eigenständiges“<sup>31</sup> (190, 249). Er erklärt dazu ganz grundsätzlich: „In der Natur ... gibt es so etwas wie '-losigkeit' nicht. Auch wo ein Mangel sich offenkundig zeigt, ist das Wesen, welches ihn trägt, nicht '-los', sondern anders, das heißt: von eigener, besonderer Wesensart; nicht besser und nicht schlechter, sondern einfach anders“. Und er fügt hinzu: „Dieses Anderssein ist anzuerkennen von denen, die anders sind“ (85). Das ist eine grundsätzliche Erklärung, die auch von allen andern Formen geistiger oder körperlicher Behinderung gilt. Letztlich steht es in Übereinstimmung mit Goethe, der in seinen biologischen Betrachtungen versichert, daß jeder Organismus in seiner Art vollkom-

<sup>28</sup> Jakob von Uexküll, *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin 1921, mit Kriszat, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*, Berlin 1934.

<sup>29</sup> Eduard Spranger, *Gesammelte Schriften*, Bd. 2, S. 300 ff., Bd. 6, S. 236 ff. und anderwärts.

<sup>30</sup> Samuel Beckett, *Malone stirbt*, deutsch von E. Tophoven, Frankfurt/Main 1958. Vgl. dazu Otto Friedrich Bollnow, *Französischer Existentialismus*. A. a. O., S. 202 ff.

<sup>31</sup> Bodenheimer, *Taubheit*, a. a. O. Das Werk wird im folgenden mit bloßer Seitenzahl zitiert.

men ist.<sup>32</sup>

Dieses Anders-sein des Gehörlosen bedingt neben manchem anderen, was ich beiseite lasse, auch ein anderes Verhältnis zur Sprache - und damit zugleich natürlich auch ein [91/92] anderes Verhältnis zu der in der Sprache erschlossenen Umwelt. Er vermag nicht in der uns geläufigen Weise zwischen Wort und Sache zu unterscheiden. Bodenheimer begründet dies: „Niemand wird dem Gehörlosen das Gesprochene zum Symbol für Leistungen oder Sachverhalte, niemals zum Gleichnis ... sondern es stellt ihm die Realität selbst dar. Daher wird dem Gehörlosen alles Gesagte zum Sachverhalt selbst“ (67). Oder an anderer Stelle: „Für den Gehörlosen ist die Sprache volle Realität, das heißt: sie ist ihm identisch mit der Realität“ (86). Er stellt dabei in einer sehr tief sinnigen, aber hier nicht weiter zu verfolgenden Bemerkung den Gehörlosen in die Nähe zum Dichter, und ich erinnere daran, daß Sartre schon im Titel seines Flaubert-Buchs Flaubert als den „Idioten der Familie“ bezeichnet<sup>33</sup>. Idiot ist für ihn der, der noch ursprünglich zu erleben imstande ist und nicht in der Welt abgegriffener Formen eingesperrt ist. Doch muß man sich hüten, für das Verständnis hilfreiche Analogien einfach als Gleichheit zu verstehen. Auch hier gilt es, zugleich die Unterschiede zu sehen. Darüber hinaus scheint die Identifizierung von Wort und Sache, die Überzeugung, mit dem Wort über die Sache verfügen zu können, ein allgemeines Merkmal des sogenannten primitiven Denkens zu sein, das sich in manchem „magischen“ Sprachgebrauch noch heute erhalten hat. Mich würde interessieren, wie weit hier Analogien zum Sprachverständnis des Gehörlosen bestehen. Nur um Analogien kann es sich handeln; denn selbstverständlich ist der Gehörlose kein primitiver Mensch. Hier scheint sich mir ein weites Feld auch für die allgemeine Sprachphilosophie wichtiger Forschungen zu eröffnen. Das aber würde uns von der heutigen Fragestellung abführen. Auch muß ich mich hüten, ohne eigene Erfahrung hier voreilige Vermutungen anzustellen.

Um aber zum engeren Thema zurückzukehren, so ist das veränderte Verhältnis zur Sprache für den Umgang mit dem Gehörlosen von ganz entscheidender Bedeutung. Bodenheimer zieht auch sogleich diese Folgerung: „Daher ist für den [92/93] Tauben jedes Wort schlechthin wahr, und es hält sich bedingungslos an das, was gesagt wird“ (69). Er kennt darum nur eine „schlechthinnige Wahrheit“ (86), eine „Wahrheit, die 'wahrer' ist als diejenige der Hörenden“ (86). Bodenheimer betont: „Taubheit ist bedingungslose Wahrhaftigkeit“ (193.). Das muß man wissen, wenn man den Gehörlosen nicht tief enttäuschen will. Man muß wissen, daß er jedes Wort als unbedingt wahr und jedes Versprechen als unbedingt verpflichtend nimmt.

Diese Unbedingtheit zeigt sich auch in der durch die Sprache ermöglichten Beziehung zum andern Menschen. Der Gehörlose ist dem Hörenden „in der Spontaneität seiner Beziehungnahme voraus“ (86). Er nimmt den andern Menschen, sobald er mit ihm in Beziehung tritt, sogleich auch voll und ganz in Anspruch und erwartet von diesem eine ebenso rückhaltlose Erwidern seiner Zuwendung. Ich möchte Bodenheimers Schlussfolgerung wegen ihrer mir ganz wichtig scheinenden Bedeutung im Wortlaut anführen. Er fragt: „Ist eine solche schlechthinnige Wahrhaftigkeit oder eine solche Befähigung zur intensiven Beziehungnahme ein Mangel, eine '-losigkeit'? Tritt uns in diesen Eigenarten ... nicht das Menschliche unerwartet aber bedingungslos entgegen? Wäre dann die Scheu vor dem Gehörlosen die Scheu vor dem bedingungslos Menschlichen?“ (86).

Damit sind wir zugleich und unerwartet und in uns im Innersten fordernder Weise bei unserm zentralen Thema: der Forderung der Menschlichkeit, wie sie in den angeführten Worten so unmittelbar zu uns spricht. Es geht nicht um eine sich dem benachteiligten Wesen zuwendende Caritas, sondern viel unmittelbarer und fordernder: darum daß uns im behinderten Menschen die Wahrheit und die Menschlichkeit in einer Form entgegentritt, die uns verloren ge-

<sup>32</sup> Vgl. dazu Hans Lipps, Die Wirklichkeit des Menschen, Frankfurt/Main 1954, S. 19.

<sup>33</sup> Jean-Paul Sartre, Der Idiot der Familie, Flaubert von 1925 bis 1957. Deutsch von Traugott König, Reinbek 1977, 1979.



gangen ist, daß wir also die in Wahrheit Benachteiligten sind und im Umgang mit den Behinderten nur bestehen können, wenn wir in uns selbst zu dieser uns verloren gegangenen Wahrheit und Menschlichkeit zurückfinden. [93/94] Es geht nicht nur um den Behinderten, sondern zugleich und unmittelbar um uns selbst.

Das ist, wenn Sie mir den Ausblick erlauben, nur die Anwendung des von Fröbel klassisch formulierten pädagogischen Grundproblems: „Laßt uns unsern Kindern leben!“ denn, so fährt Fröbel fort, „fast alles, was wir sprechen, ist hohl und leer, ... Hüllen ohne Mark, Marionetten ohne Leben“. Erst in der Berührung mit dem echten und ursprünglichen Leben der Kinder können die Erwachsenen wieder echt und ursprünglich werden. Darum mahnt Fröbel: „Väter, Eltern, ... was wir nicht mehr besitzen, diese alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen!“<sup>34</sup>. Diese tiefe Fröbel'sche Einsicht tritt uns erneut im besonderen Fall des Behinderten entgegen, der ja in irgend einer Weise dem Kind verwandt ist.

Aber dies ist wiederum nur ein Problem unter vielen andern, und ich bin ihm, weil mich das Problem der Sprachlichkeit besonders interessiert, vielleicht etwas weiter nachgegangen, als an dieser Stelle angemessen war. Vielleicht ist das Problem bei der sprachlichen Kommunikation schon zu „hoch“ angesetzt, und man muß sich darüber hinaus die Situation eines geistig schwer Behinderten vergegenwärtigen, dessen Verlangen nach menschlichem Kontakt immer wieder an der Unmöglichkeit einer sprachlichen Artikulation scheitert. Hier gewinnt der unmittelbare Körperkontakt eine besondere Bedeutung. So schreibt eine Erzieherin, sie könne zu einem geschädigten Kind „nur über Körperkontakt Kommunikation bewirken. Meine Aufgabe mit ihr möchte ich als den Versuch bezeichnen, mit ihr ein Körpergespräch zu führen“<sup>35</sup>. Der Begriff des „Körpergesprächs“ scheint mir von großer Wichtigkeit zu sein. Aber ich muß mich zurückhalten. Ich kann hier ohne eigene diesbezügliche Erfahrungen nur die Probleme andeuten und auf die eigenen Erfahrungen meiner geduldrigen Zuhörer verweisen. [94/95]

Wo wir auch ansetzen mögen, überall ist es die Aufgabe, die Welt aus der Perspektive des Behinderten zu sehen, erst einmal diese Welt in ihrem von der unsrigen abweichenden Aufbau zu erfassen, um darin sein Verhalten zu begreifen und das eigene Verhalten dem anzupassen. Was von Bodenheimer am Beispiel einer bestimmten körperlichen Behinderung, nämlich des Gehörs entwickelt ist, gilt natürlich entsprechend auch von der geistigen Behinderung. Hier ist auf Manfred Thalhammer hinzuweisen, der dies besonders klar herausgestellt hat.<sup>36</sup> Er wendet sich leidenschaftlich gegen jede Ausdrucksweise, die die Verfassung des Behinderten als etwas negativ zu Definierendes, als einen Mangel, faßt, weil dieser hiermit an einer ihm unangemessenen Norm gemessen und darum in seinem Eigenwesen verkannt wird. Er betont die große Verantwortung, die in der sprachlichen Fassung liegt; denn durch sie wird die Auffassung schon immer in einer bestimmten Weise geleitet. Er beruft sich hier auf Hans Lipps, der die „Potenz des Wortes“ und die „Verbindlichkeit der Sprache“ in eindrucksvoller Weise herausgearbeitet hat: „Die Dinge zeigen sich im Licht der im Wort gefallenen Entscheidung“ (18). Sie werden erst in der sprachlichen Fassung zu dem, *was* sie dann in der Folge sind. So wie Bodenheimer die Taubheit als ein Anders-sein, als etwas „Eigenwertiges und Eigenständiges“ begreift, so spricht auch Thalhammer, um von vorn herein „negative Tendenzen auszusparen“ (39), von einem „Anderssein“, insbesondere von einem „kognitiven Anderssein“ (30 ff.). „Kognitives Anderssein“, so erklärt er, „umschreibt die Situation desjenigen Menschen, der in seinen intellektuellen Systemen anders strukturiert erscheint“. Und

<sup>34</sup> Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung, hrsg. v. Erika Hoffmann, Godesberg 1951, S. 55, 56. Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1977, S. 188 ff., Klaus Giel, Fichte und Fröbel, Heidelberg 1959.

<sup>35</sup> Zitiert bei Dreher, in einem ebenfalls noch ungedruckten Vortrag: Schwer geistigbehinderte und mehrfach geschädigte Schüler – Ärgernis oder Chance für die Schule für Geistigbehinderte? S. 8 f.

<sup>36</sup> M. Thalheimer, Geistige Behinderung, in: O. Speck/ M. Thalheimer, Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München/Basel 1974, zitiert mit blosser Seitenzahl.

es ist eine direkte Anspielung auf von Weizsäcker, wenn er mit dem in Anführungszeichen gesetzten Wort hinzufügt: „Dies sind für den Außenstehenden ‚nie geschauten Welten‘“ (40). Die Aufgabe einer Anthropologie des Geistigbehinderten wäre dann wieder die sorgsame Rekonstruktion dieser nicht unmittelbar verständlichen Welten, weil diese erst das angemessene kommunikative Verhalten [95/96] ermöglichen. In dieser Hinsicht fand ich in dem angeführten Buch noch wenig. Hier wird noch viel behutsam interpretierende Forschungsarbeit nötig sein. Dabei wäre, wie Thalhammer mit Recht betont, nicht nur die kognitive, sondern auch die kommunikative und die existentielle Dimension zu berücksichtigen (31).

In diesem Zusammenhang, bei der Frage nach der je eigenen Welt des behinderten Menschen, scheint mir auch der vorhin im Vorbeigehen aufgenommene Begriff der basalen Pädagogik einen präziseren Sinn zu bekommen. Wenn ich das von den genannten Autoren, von Feuser und von Dreher, mit diesem Begriff Gemeinte richtig verstehe, so kommt es entscheidend darauf an, daß man den behinderten Menschen nicht isoliert betrachten darf, sondern ihn immer im Zusammenhang der Gesamtsituation sehen muß, durch die er mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt verbunden ist, in der Einheit mit seiner Welt. Erziehung bedeutet dann mit der Entwicklung der Fähigkeiten zugleich die Entfaltung der Welt, in der diese Fähigkeiten einen Sinn haben, und auf den Behinderten bezogene basale Erziehung bedeutet dann, angefangen mit den elementarsten leiblichen und geistigen Funktionen zugleich eine ihnen entsprechende basale Welt aufzubauen, wobei wieder die Schwierigkeit entsteht, daß diese dem Behinderten entsprechende, ihm eigentümliche Welt doch wiederum nicht isoliert ist, sondern in die große gemeinsame Welt eingefügt ist.

### *5. Die Teilnahme am gemeinsamen Leben*

Damit komme ich zu einem dritten Punkt. Die Anerkennung des geistig Behinderten als Menschen verlangt zugleich, wie es in dem angeführten Satz hieß, ihm „die ihm eigenen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen“<sup>37</sup>. Das bedeutet, daß man ihn nicht in eigene Anstalten abschiebt und dort in der Isolation hält, in der seine menschlichen Möglichkeiten sich nicht entfalten können, sondern daß man ihn, [96/97] solange es irgend möglich ist, am Leben der Familie und des Berufs teilnehmen läßt, daß man also seinen Anspruch auf ein „Angenommensein und Aufgenommenwerden“<sup>38</sup> anerkennt, auch wenn dies noch so große Anforderungen an die „gesunde“ Umwelt stellt.

Ich berufe mich noch einmal auf Walther Dreher, der hier als Beispiel für eine lebhaft in Gang gekommene Diskussion in der Heilpädagogik stehen mag. Dreher bringt die allgemeine Forderung der Behindertenpädagogik auf die prägnante Form: „Als nicht mehr hinterfragbare Grundvoraussetzung gilt: jeder ist Mensch, der vom Menschen geboren ist. Und neben dieser Voraussetzung bleibt zugleich die andere stehen, daß jeder Mensch auch immer in sein Menschsein hineinwachsen muß“<sup>39</sup>. Dies zu verwirklichen, ihm dazu die Möglichkeiten bereitzustellen, ist die Pflicht der mitmenschlichen Umgebung, vor allem der Erziehung. Und so fährt Dreher fort: „Um dies zu ermöglichen, muß es unser Ziel sein, den geistigbehinderten Menschen an allen Dimensionen des Lebens teilnehmen zu lassen, die wir auch für uns beanspruchen“, damit er darin die ihm zukommende Form des Menschseins gewinnen kann. Ich wiederhole: Man soll ihn „an allen Dimensionen des Lebens teilnehmen lassen“. Das kann sich nicht auf die Entwicklung der körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten beschränken, sondern verlangt, „ihm alle Möglichkeiten der Kommunikation zu öffnen“<sup>40</sup>. Das aber ge-

<sup>37</sup> Dreher, 1979, S. 374.

<sup>38</sup> Dreher, 1979, S. 374.

<sup>39</sup> Dreher, 1979, S. 376.

<sup>40</sup> Dreher, 1979, S. 176.

schiebt

vor allem in dem „Interaktionsverhältnis“ mit dem Erzieher, in einem „Miteinanderhandeln“, für das Heinrich Lenzen den Begriff der „Konviktio“, also des Zusammenlebens, vorgeschlagen hat.<sup>41</sup> Für die weiterführende Eingliederung des Behinderten in das öffentliche Leben verdient der Gedanke einer „Erziehung zur Geschäftigkeit“, wie ihn Gottfried Heller und Franz Schönberger im „Entwurf einer Handlungsorientierten Sonderpädagogik“<sup>42</sup> entwickelt haben, ein besonderes Interesse. [97/98]

Ich weiß, daß ich auch hier wieder auf den Zweifel der Praktiker stoße, die erklären: das sind utopische Forderungen, die niemals zu erfüllen sind. Ich gebe das sogar in einem gewissen Maße zu. Aber trotzdem ist hiermit eine Aufgabe gegeben, der sich die Sonderpädagogik bis *an* die letzte Grenze ihrer Möglichkeiten hingeben muß. Sie darf sich niemals mit einer bestimmten, von ihr als unüberwindbar hingenommenen Grenze abfinden.

### *6. Die Forderung an den Erzieher*

Grade bei den letzten Überlegungen ist in einer beunruhigenden Weise klar geworden, daß die Schwierigkeiten nicht nur beim behinderten Menschen, sondern ebenso sehr beim Erzieher, darüber hinaus aber allgemein in der sozialen Umwelt liegen, die hier in ihrer Verantwortung angesprochen ist. Damit komme ich auf die andere Seite zurück, die im

Thema dieser Tagung, der Frage nach dem „begrenzten Menschsein“, nach dem „Menschsein an der Grenze des Menschlichen“<sup>43</sup> angesprochen ist; denn es ist zunehmend deutlich geworden, daß die Grenze, auf die die Erziehung des geistig schwer Behinderten stößt, nicht nur in der „Naturanlage“ des behinderten Menschen gelegen ist, sondern ebenso sehr in der gesellschaftlichen Situation, in der er sich befindet, und insbesondere in einer Behinderung des Erziehers, der zunächst sich selber erziehen muß, um seiner erzieherischen Aufgabe gerecht zu werden, wie sich auch die Gesellschaft ändern muß, wenn sie ihrer erzieherischen Verantwortung gerecht werden soll. Hier ergeben sich neue, schwierige Probleme, die es zu durchdenken gilt.

Zunächst ist wohl jeder „gesunde“ Mensch im Umgang mit einem Behinderten befangen. Diese Befangenheit nimmt unwiderstehlich von ihm Besitz, ohne daß er zu sagen wüßte, worauf sie beruht. Ist es, weil die gewohnten Weisen des Umgangs gestört sind, weil man unsicher ist und nicht weiß, wie man sich verhalten soll? Oder ist es ein sich aufdrängen- [98/99] des Gefühl des schlechten Gewissens, weil man sich als Gesunder dem Behinderten gegenüber als unverdient bevorzugt fühlt? So fragt man sich schon bei einem durch eine Narbe Entstellten: soll man sein Mitgefühl bekunden? Dann besteht die Gefahr, daß man ihn durch Mitleid kränkt oder schmerzhaft an seinen Mangel erinnert, ihn dadurch also zu einem Ausgestossenen macht. Oder soll man tun, als ob man nichts merkte und sich dadurch wiederum der Gefahr aussetzen, als teilnahmslos zu erscheinen? Hier handelt es sich um sich unbewußt einstellende Hemmungen, die erst durch eine Selbstüberwindung ausgeschaltet werden müssen. Schwieriger werden die Anforderungen, wenn es sich um wirklich entstellende körperliche Verunstaltungen oder um gestörtes, unverständliches Verhalten handelt, wo sich also der Eindruck des Ekelregenden auf der einen oder des Unheimlichen auf der andern Seite einstellt. Den Berufserzieher werden diese Schwierigkeiten vielleicht weniger belasten, weil er gelernt hat, sich sachlich damit auseinanderzusetzen, um so mehr aber den Menschen, der unvorberei-

<sup>41</sup> Heinrich Lenzen, Heilpädagogische Ratschläge zur Betreuung trisomal retardierter Kinder, in: F. Schmid, Das Mongolismus-Syndrom, Münsterdorf 1976.

<sup>42</sup> Gottfried Hiller und Franz Schönberger, Erziehung zur Geschäftsfähigkeit, Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik, Essen 1977.

<sup>43</sup> [Fußnote fehlt.]

tet in eine solche Lage kommt.

Die heutige Gesellschaft hat die Neigung, solchen bedrohlichen Anblick vor der Öffentlichkeit zu verstecken, indem man die betreffenden Menschen in Anstalten bewahrt, sie dort isoliert, oder, soweit sie noch in der Familie geblieben sind, im Hause zu verbergen. So kann es kommen, daß ein gepflegtes Wohnviertel Einspruch dagegen erhebt, daß ein Behinderten-Heim dorthin verlegt werden soll, oder daß die Gäste ein Hotel unter Protest verlassen, wenn dort eine Gruppe von Behinderten aufgenommen wird. Das sind gewiß beschämende Einzelfälle, aber die Hemmung besteht allgemein. Und demgegenüber ist unbedingt daran festzuhalten: Die Anerkennung des geistig Behinderten gebietet es, ihn, soweit es irgend möglich ist, in das gemeinsame Leben einzubeziehen, weil er nur so zur Entfaltung der ihm gegebenen Möglichkeiten kommen kann. [99/100]

Daß es Grenzen gibt, weiß ich, und ich denke hier vor allem an die am schwersten Behinderten, bei denen sich die menschliche Zuwendung oft erst gegen den Widerstand des Abgestoßen-werdens und des Ekels durchsetzen muß. Es ist vielleicht nicht abwegig, hier als extremen Grenzfall an Franz Werfels aufrüttelndes Gedicht „Jesus und der Äserweg“ zu erinnern. Hier heißt es beim Gang durch die verwesenden Kadaver:

Ich nannt mich Liebe und nun packt mich auch  
Dies Würgen vor dem scheußlichsten Gesetze ...  
Mein Vater du, so du mein Vater bist,  
Laß mich doch lieben dies verweste Wesen,  
Laß mich im Aase dein Erbarmen lesen!  
Ist das denn Liebe, wo noch Ekel ist?<sup>44</sup>

Das ist im Geist des Expressionismus leidenschaftlich zugespitzt, aber etwas von dieser den Ekel überwindenden Liebe wird auch vom Heilpädagogen, aber auch von jedem andern Menschen im Verkehr mit dem Schwerbehinderten gefordert. Es klänge wie Hohn, wollte man hier von pädagogischem Eros sprechen. Dies viel mißbrauchte Wort mag in „höheren“ Bereichen des geistigen Lebens berechtigt sein. Hier aber handelt es sich um die zutiefst verstandene Caritas, eine, die sich dem Leben in seiner am meisten vom Leid betroffenen Form zuwendet. Und selbst beim Wort Caritas zögere ich; denn wo die Anerkennung des Behinderten wirklich echt ist, da darf es sich nicht um ein mitleidiges Sich-hinabneigen handeln, wie es auch bei jedem leidenden Tier möglich und geboten ist, sondern um die Anerkennung einer trotz aller Unterschiede letzten menschlichen Gleichberechtigung. Biblisch gesprochen: daß vor Gott alle Menschen gleich sind und ein gleiches Recht auf Lebenserfüllung haben, wie es sich nur in der Teilnahme an einem gemeinsamen Leben auswirken kann.

Damit ist ein letztes gegeben: Wer sich auf diesen menschlichen Bezug einläßt, der behandelt den andern nicht mit dem sicheren Gefühl seiner Überlegenheit, sondern exponiert sich selbst und wagt es, in seiner erzieherischen Bemühung zu scheitern, und was mehr ist, er wagt es, daß [100/101] der andere merkt, daß er scheitert. Ja, gehen wir einen Schritt weiter: Wenn das erzieherische Verhältnis zu einem gemeinsamen Handeln und einem Miteinanderleben geworden ist, dann ist auch das Scheitern ein gemeinsames, von beiden Seiten gleichermaßen schmerzlich empfundenenes Scheitern, und wird beitragen, das Gefühl der Verbundenheit zu stärken, und so erzieherisch fruchtbar zu werden. Das führt in der Perspektive des Tagungsthemas zu der zunächst paradox erscheinenden Folgerung, daß gerade die Erfahrung der Grenze pädagogischer Anstrengungen, sobald sie ehrlich durchgehalten wird, wesentlich zur Vertiefung des Verhältnisses, damit aber auch zur Vertiefung des Selbstverständnisses des Heilpädagogen beiträgt und ihm klar macht, wo er sich selber ändern muß, wenn er dem andern helfen will.

---

<sup>44</sup> Franz Werfel, Einander, Leipzig 1915, S. 91

## 7. Zusammenfassung

Zur Verdeutlichung des manchmal vielleicht etwas verschlungenen Weges blicke ich noch einmal zurück.

1. Die Anerkennung des geistig schwer Behinderten als Menschen ist die unabdingbare Forderung an die Heilpädagogik. Diese Forderung ist nicht ganz so selbstverständlich, wie sie klingt; denn aus der Tatsache der Behinderung entspringt notwendig die Frage nach der Art und dem Ausmaß der Behinderung und den Möglichkeiten einer Abhilfe. Psychiatrische und psychologische Beurteilung und Behandlung ist dazu unentbehrlich, und damit auch eine diesbezügliche intensive empirische Forschung. Aber daraus entspringt die Gefahr, daß sie zum Selbstzweck werden und die Heilpädagogik ihren wissenschaftlichen Anspruch auf die diesbezügliche empirische Forschung zu gründen sucht. Das aber darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich zunächst einmal um Erziehung handelt und daß alle Diagnose und Therapie nur ein Hilfsmittel ist. Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Heilpädagogik ist falsch gestellt, [101/(102)] ja liefert letztlich ihr Tun der Unmenschlichkeit aus, wenn dabei die Anerkennung des Menschen als Menschen übersprungen wird. Es gibt grundsätzlich keine Grenze nach unten, wo der Mensch aufhört, Mensch zu sein. Und darum bleibt mit aller Entschiedenheit der Satz von Paul Moor bestehen, von mir mit Bedacht als Ehrung des größten Erziehers ans Ende meiner Ausführungen gestellt: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes.“<sup>45</sup>

2. Das Problem spitzt sich zu bei den Fällen einer extremen Behinderung, die unsere Gesellschaft als „unerziehbar“ aufzugeben und als reine Pflegefälle zu behandeln geneigt ist; denn damit würde ihnen das Recht auf das Mensch-sein überhaupt abgesprochen. Demgegenüber gilt mit aller Entschiedenheit, daß auch der Schwerstbehinderte ein Recht hat, als Mensch angenommen zu werden. Und weil er sich nur durch Erziehung zum Menschen entwickelt, heißt das, daß auch er ein Recht auf Erziehung hat. Dies muß als ein elementares Menschenrecht anerkannt werden. Als Grundlage einer solchen Erziehung entsteht das Problem einer basalen Pädagogik.

3. Ein letztes sei angemerkt, obgleich es eigentlich nicht mehr zu unserem Thema gehört. Es gilt nicht nur der Moorsche Satz, daß alle Heilpädagogik Pädagogik ist, sondern auch der umgekehrte: daß alle Pädagogik, auch die sogenannte Normalpädagogik, zugleich Heilpädagogik ist und das in unseren immer komplizierter werdenden und immer häufiger zu Fehlentwicklung führenden Lebensverhältnissen in immer stärkerem Maße wird. Mit Recht betont darum Möckel: „In jeder Pädagogik ist auch Heilpädagogik enthalten ... Heilpädagogik macht nur einen allgemein gültigen Aspekt der Pädagogik bewußt“<sup>46</sup>. An ihren extremen Fällen tritt nur mit besonderer Deutlichkeit hervor, was verborgen auch schon in der sogenannten Normalpädagogik enthalten ist. Diese hat also immer wieder von der Heilpädagogik zu lernen. (Daraus würde, wenn ich mir als für diese Fragen gar nicht zuständig eine [102/103] organisatorische Bemerkung erlauben darf, folgen, daß eine völlige Trennung der Ausbildungswege der Heilpädagogen und der allgemeinen Lehrerbildung verkehrt ist und jeder Lehrer, ganz gleich welcher Schulform, eine gewisse Kenntnis der Heilpädagogik besitzen muß).

Damit bin ich am Ende. Ich knüpfe an meinen Anfang an. Ich habe Ihnen nichts sagen können, was Sie nicht schon von sich aus und sogar besser wissen als ich. Was ich auszuführen versucht habe, ist von anderen übernommen und nicht aus eigener Erfahrung erwachsen. Nur daß es von einem Außenseiter gespiegelt und in dessen Sprache übersetzt ist, mag vielleicht

<sup>45</sup> Paul Moor, Heilpädagogik, Stuttgart/Wien 1974, Bern/Stuttgart 1956, S. 336.

<sup>46</sup> Möckel, a. a. O., S. 124.

zur Klärung der Fragen ein wenig beigetragen haben. In diesem Sinne bitte ich noch einmal um Ihre freundliche Nachsicht.