



Ernst Wüllenweber,
Georg Theunissen, Heinz Mühl (Hrsg.)

Pädagogik bei geistigen Behinderungen

Ein Handbuch für Studium und Praxis

Kohlhammer

Ernst Wüllenweber
Georg Theunissen
Heinz Mühl (Hrsg.)

Pädagogik bei geistigen Behinderungen

Ein Handbuch für
Studium und Praxis

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2006 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 3-17-018437-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9
Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen & Heinz Mühl

Teil I Geschichte der Pädagogik bei geistiger Behinderung

Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus . 12
Norbert Störmer

Der Nationalsozialismus 23
Klaus Dörner

Geistigbehindertenpädagogik in der DDR 30
Georg Theunissen

Aufbau und Entwicklung der Pädagogik bei geistiger Behinderung von 1950 – 1989 in der BRD 41
Bettina Lindmeier & Christian Lindmeier

Teil II Strukturen, Verbände und finanzielle Transferleistungen im System der Behindertenhilfe in Deutschland

Strukturen, Zuständigkeiten und Finanzierung der Geistigbehindertenhilfe . . . 54
Peter Trenk-Hinterberger

Organisationen und Verbände – Die Hauptlinien der bisherigen Entwicklung . 63
Karl-Heinz Boeßenecker

Materielle Transferleistungen für Menschen mit geistiger Behinderung 72
Kurt Wörrle

Teil III Internationale Konzepte in Europa und den USA

Unterstützungsmöglichkeiten für geistig behinderte Menschen in Europa. 94
Bettina Lindmeier & Christian Lindmeier

Aktuelle Trends in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung in den USA 107
David Westling, Wolfgang Plaute & Georg Theunissen

Teil IV Begriff und Phänomen der geistigen Behinderung

Geistige Behinderung	116
<i>Wolfram Kulig, Georg Theunissen & Ernst Wüllenweber</i>	
Merkmale und Schweregrade geistiger Behinderung	128
<i>Heinz Mühl</i>	
Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behindertensoziologische Aspekte der These ‚Entstigmatisierung durch Integration‘	142
<i>Reinhard Markowetz</i>	
Geistige Behinderung – medizinische Grundlagen	160
<i>Michael Seidel</i>	
Menschen mit geistiger Behinderung aus psychologischer Sicht: Konzepte und Tätigkeitsfelder	171
<i>Wolfgang Hesse</i>	
Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung	187
<i>Georg Theunissen</i>	
Krisen und soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung – programmatische Ansätze zum Verständnis kritischer Lebenslagen.	199
<i>Ernst Wüllenweber</i>	
Geistige Behinderung und Autismus.	212
<i>Melitta Stichling, Manuela Paul & Georg Theunissen</i>	

Teil V Leitkonzepte der Pädagogik bei geistiger Behinderung

Normalisierung	224
<i>Hans-Jürgen Pitsch</i>	
Selbstbestimmung und Empowerment	237
<i>Wolfram Kulig & Georg Theunissen</i>	
Integration und Inklusion	251
<i>Andreas Hinz</i>	

Teil VI Frühe Förderung und Diagnostik

Frühförderung – erste Hilfen für Kind und Eltern	264
<i>Sabine van Nek</i>	
Pädagogische Angebote im Vorschulalter	281
<i>Heinz Mühl</i>	

Förderdiagnostik, Fähigkeits- und Entwicklungsdiagnostik.	286
<i>Susanne Nußbeck</i>	
Verstehende Diagnostik	311
<i>Georg Theunissen</i>	
Rehistorisierung	320
<i>Wolfgang Jantzen</i>	
Teil VII Schulische Förderung	
Konzeption der Förder-/Sonderschule für geistig Behinderte	332
<i>Heinz Mühl</i>	
Integrativer Unterricht bei geistiger Behinderung? Integrativer Unterricht ohne geistige Behinderung!	341
<i>Andreas Hinz</i>	
Gemeinsames Lernen in Kooperationsklassen	350
<i>Heinz Mühl</i>	
Schulische Didaktik und Methodik.	362
<i>Heinz Mühl</i>	
Teil VIII Außerschulische Angebote und Bildung	
Pädagogik im Bereich des Wohnens	376
<i>Monika Seifert</i>	
Berufliche Bildung und Teilhabe geistig behinderter Menschen am Arbeitsleben	394
<i>Christian Lindmeier</i>	
Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit – Versuch einer Standortbestimmung.	408
<i>Ulrich Niehoff</i>	
Bildung im Erwachsenenalter und Alter	416
<i>Claudia Hoffmann & Georg Theunissen</i>	
Teil IX Methoden, Therapie, Intervention	
Pädagogische Beratung – ein bedeutender Ansatz für die heilpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung.	428
<i>Ernst Wüllenweber & Marion Ruhmau-Wüllenweber</i>	
Case Management – Konzept, Implementierung, Chancen	436
<i>Ernst Wüllenweber</i>	
Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung.	445
<i>Ulrike Luxen</i>	

Behindertenpädagogische Krisenintervention – ein pragmatischer Ansatz zum pädagogischen Handeln in kritischen Lebenslagen	465
<i>Ernst Wüllenweber</i>	
Alternative Kommunikation (AK)	474
<i>Adrienne Biermann</i>	
Verfahren, Konzepte, Methoden – Hilfen für die Förderung geistig Behinderter	485
<i>Hans-Jürgen Pitsch</i>	
Sexualität von und Sexualpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung.	501
<i>Wolfgang Plaute</i>	
 Teil X Herausforderungen, Perspektiven und Forschung	
Die Geschlechterperspektive in der Geistigbehindertenpädagogik.	514
<i>Ulrike Schildmann</i>	
Skizzen zu Fragen der Professionalisierung	520
<i>Ernst Wüllenweber</i>	
Interdisziplinarität – Auftrag, Chance, Herausforderung	531
<i>Ernst Wüllenweber</i>	
Geistige Behinderung – Menschenbild, Anthropologie und Ethik	542
<i>Markus Dederich</i>	
Netzwerk People First Deutschland – Zur Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten	558
<i>Stephan Göthling, Kerstin Schirbort & Georg Theunissen</i>	
Skizzen zur Forschung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung	566
<i>Ernst Wüllenweber</i>	
AutorInnenverzeichnis	573

Vorwort

Die Pädagogik für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend gewandelt und befindet sich bis heute in einer ständigen Weiterentwicklung. Das betrifft zum Beispiel den Behinderungsbegriff im Allgemeinen und das Verständnis von geistiger Behinderung im Besonderen. Ferner vollzieht sich derzeit im internationalen Bereich ein Wandel von der Integration zur gesellschaftlichen Partizipation und Inklusion, der auch die hiesigen Konzepte der Geistigbehindertenpädagogik erreicht hat; und mit dem Empowerment-Konzept und dem Leitgedanken der Selbstbestimmung gibt es weitere Wegweiser einer zeitgemäßen Behindertenarbeit. Darüber hinaus begegnen wir selbstverständlich auch einer Fülle neuer Methoden und Handlungskonzepte im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik, die sich nicht selten der Förderung von Selbstbestimmung und Unterstützung eines physisch-psychischen Wohlbefindens verschrieben haben.

Das vorliegende Handbuch trägt diesen Entwicklungen und Veränderungen Rechnung und versucht, den aktuellen Stand der Fachdiskussion aufzuzeigen. Hierzu ist das Themenspektrum sehr breit angelegt, um einen umfassenden Theorie und Praxis bezogenen Überblick zu bieten. Damit hat das Buch zugleich den Charakter eines Nachschlagewerkes, indem sich Leserinnen und Leser über die wichtigsten Gebiete, Themen, Diskussionen und Ansätze, welche die Geistigbehindertenpädagogik betreffen, informieren können. Gerade dadurch unterscheidet sich das vorliegende Buch von anderen Sammelbänden, die einen enger gefassten Themenbereich behandeln.

Das Buch ist systematisch aufgebaut: In zehn Hauptteilen werden fast fünfzig verschiedene Themenbereiche durch mehr als dreißig namhafte Autorinnen und Autoren bearbeitet. Dabei werden sowohl theoretische als auch methodische Ansätze der Geistigbehindertenpädagogik aufgegriffen. Ein weiterer Schwerpunkt wurde – wie es sich für ein Pädagogik-Buch gehört – auf die Einbeziehung von Konzepten für die Praxis gelegt.

Darüber hinaus stellen benachbarte Fachdisziplinen, wie die Soziologie, die Medizin, die Psychotherapie und die Psychologie, ihren jeweiligen Diskussionsstand zum Thema geistige Behinderung vor.

Zum Aufbau des Buches:

- In Teil I wird die Geschichte der (heilpädagogischen) Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung beleuchtet.
- Teil II befasst sich mit dem System der Geistigbehindertenhilfe.
- In Teil III werden europäische und US-amerikanische Konzepte aufgegriffen.
- Teil IV trägt den Titel Begriff und Phänomen geistige Behinderung.
- In Teil V werden die Leitkonzepte vorgestellt.

- In Teil VI wird die frühe Förderung und die Diagnostik behandelt.
- Teil VII zielt auf die schulische Förderung.
- In Teil VIII wird die außerschulische Begleitung differenziert.
- In Teil IX werden verschiedene Methoden und Interventionen vorgestellt.
- Teil X ist den Herausforderungen und Perspektiven gewidmet.

Damit richtet sich das Buch zugleich an Wissenschaftler, Lehrende, Studierende, Auszubildende und praktisch Tätige.

Unser Dank gilt alle Autorinnen und Autoren für ihre engagierte Bereitschaft zur Mitarbeit.

Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl
Berlin, Halle, Oldenburg – im Dezember 2005

Teil I
Geschichte der Pädagogik
bei geistiger Behinderung

Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus

Erste Anknüpfungspunkte für eine Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten in einen systematisierten und institutionell abgesicherten Erziehungs- und Bildungsprozess¹ lassen sich in der Pädagogik der Aufklärung mit ihren Vorstellungen der Prinzipien der allgemeinen Menschenbildung und der Erziehung zur Brauchbarkeit im gesellschaftlichen Leben finden. Erste Schritte zur praktischen Realisierung derartiger Vorstellungen, auch unter Einbezug einer Vielzahl weiterer pädagogischer Vorstellungen, ließen jedoch noch lange auf sich warten. Diese Probleme existierten parallel zur Schaffung von Strukturen einer Elementarbildung überhaupt. Zwar bestand zu dieser Zeit in allen deutschen Staaten eine gesetzlich verankerte Schulpflicht, eine flächendeckende Struktur von Bildungseinrichtungen im Elementarbereich gab es jedoch nicht.

Die hiermit einhergehenden Probleme strahlten in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit auch auf die Realisierung einer schulischen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus. Dennoch entwickelten sich erste Versuche einer derartigen Erziehung und Bildung bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine systematische institutionelle Betreuung erwachsener Menschen finden wir jedoch erst in der zweiten Hälfte.

¹ Ich verwende hier den Begriff „Lernschwierigkeiten“ anstelle des heute üblichen Begriffs „geistige Behinderung“ deshalb, da im 19. Jahrhundert zwar vielfältige Bemühungen zu verzeichnen waren, zu einer einheitlichen Begriffsbildung im Fachgebiet zu kommen, jedoch dies nicht so ohne weiteres gelang. Damit blieb auch oft unscharf, ob bei vielen Diskussionen und Überlegungen nach den heutigen Begrifflichkeiten eher von „Lernbehinderung“ oder von „geistiger Behinderung“ gesprochen wurde.

Erste Schritte zur Konkretisierung der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und die Ausbildung entsprechender Strukturen

Erste Schritte zur praktischen Verwirklichung der Ideen einer Erziehung und Bildung für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten lassen unterschiedliche Ausgangslagen erkennen.

Im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert wird in den pädagogischen Fachdiskussionen bereits über eine Aufgliederung des Volksschulwesens im Sinne „besonderer Schularten“ nachgedacht. Als Kriterien für diese Aufgliederung wurden die unterschiedlichen Fähigkeiten bzw. Unfähigkeiten der Kinder angesehen. Aufgrund der „besonderen Lagen“ der Kinder sollten folgende besondere Schularten entstehen: Taubstummschulen, Blindenschulen, Schulen für Verwahrloste und Verbrecher sowie Schulen für Blödsinnige und Schwache. Aufgrund der desolaten Lage im Elementarbereich des Bildungswesens kam es jedoch nicht zur Schaffung entsprechender Strukturen. Erste Versuche, Kinder mit Lernschwierigkeiten zu erziehen und zu unterrichten, resultierten zunächst einmal aus dem Engagement einzelner Pädagogen, die sich aus eigenem Antrieb dieser Aufgabe zuwandten. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es hauptsächlich zur Gründung von sechs Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – und zwar in Hallstein (Guggenmoos), Delmenhorst (Katenkamp), Berlin (Sägert), Hubertusburg, Eisenach (Kern), Fellgersburg-Stuttgart (Helferich) (siehe insgesamt Störmer 1991, 106 ff.).

Eine andere Entwicklungslinie basiert auf den karitativen Bestrebungen des Protestantismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In der Sorge um die Seele und das Wohl des Nächsten entwickeln sich Bestrebungen zur „Rettung“ der Menschen im Allgemeinen. Diese Grundorientierung prägte sich in der Vorstellung aus, „dass auch diesen Schwachsinnigen das Wort Gottes verkündet wird, da sie ja getauft und darum zum Reich Gottes berufen sind, und dass sie, wenn irgend möglich dazu erzogen werden, diese Verkündigung zu verstehen“ (Schlaich 1936, 427). Um dies jedoch erreichen zu können, erschien es notwendig, die intellektuellen Fähigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen über Erziehung und Unterricht zu entwickeln. Auf dieser Grundlage entstehen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vier Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – in Wildberg, Schreiberhau, Rieth-Winterberg-Stetten, Neuendettelsau/Polsingen (siehe Störmer 1991, 159 ff.).

Auch der Katholizismus befindet sich am Anfang des 19. Jahrhunderts in einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung. Eingebunden in diese Neuorientierung sollten die Anstalten ein „beschützender Lebensraum“ sein, der sich durch eine mystische, romantische „Spiritualität“ auszeichnet und im Wesentlichen geprägt wurde „von einer Frömmigkeit und Religiosität, die als weltabgewandt, als verinnerlicht selbstlos und sittlich streng im Sinne einer mystischen Nachfolge Christi zu verstehen war“ (Stockhausen 1975, 40). Erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts kam es auf der Grundlage dieser Orientierungen zur Gründung einer Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten – Ecksberg (siehe Störmer 1991, 177 ff.).

Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts zeichnete sich ab, dass sich auch die Medizin mit Fragen der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzte. Dies geschah eingebettet in die Auseinandersetzung um den „endemischen Kretinismus“. In den zu der damaligen Zeit diskutierten Maßnahmepaketen zur Eindämmung wurde immer auch auf die Notwendigkeit der Kindererziehung in zu gründenden „Kleinkinderbewahranstalten“ verwiesen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden dann ausgehend von diesen Vorstellungen vier Einrichtungen gegründet – Abendberg/Interlaken, Marienberg, Bendorf, Eckernförde (siehe Störmer 1991, 197 ff.).

Prägend für die Einrichtung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten muss auch der in Frankreich durch Séguin entwickelte Ansatz gelten. Séguin ging von der prinzipiellen Erzieh- und Sozialisierbarkeit dieser Kinder und Jugendlichen aus. Deren Probleme sah er darin, dass sie sich nicht selbst in Beziehung zur Umwelt setzen können. Um diesen „Zustand der Isolation“ aufzuheben, sieht er eine systematische Erziehung und Bildung dieser Kinder und Jugendlichen im Sinne einer „Gesellschaftlichmachung“ als notwendig an, über die eine Aufhebung des „pathologischen Zustandes“ erfolgen würde.

Diese an der Schwelle erster Überlegungen einer Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aufweisbaren Motivkomplexe relativierten sich jedoch in der praktischen Arbeit recht schnell. Denn das damalige Unterrichtsgeschehen in den Einrichtungen richtete sich überwiegend an den Konzepten des Elementarunterrichts der Volksschule aus, modifizierte diese geringfügig oder gewichtete einzelne Unterrichtselemente anders. Dabei wurde dem auf Pestalozzi zurückgehenden „Anschauungsunterricht“ eine große Beachtung geschenkt. All diese Erziehungs- und Bildungseinrichtungen waren durchgängig sehr klein und standen vor dem Problem ihrer Finanzierung als Privateinrichtung. Nur eine dieser ersten Einrichtungen – die Anstalt Hubertusburg in Sachsen – wurde als Staatsanstalt gegründet und war deshalb finanziell relativ gesichert.

Konsolidierungen und Weiterentwicklungen

In den 1860er und 1870er Jahren werden in einem relativ kurzen Zeitraum zahlreiche weitere Erziehungs- und Bildungsanstalten für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten gegründet werden. Ein wichtiger Impuls hierzu ging von dem „Noth- und Hülferruf“ von Disselhoff von 1857 aus. Schon bestehende Einrichtungen konsolidieren sich in dieser Zeit, und es werden in dieser Phase einige Entwicklungstendenzen deutlich, die für die künftige Arbeit dieser Einrichtungen prägend wurden.

Zunächst einmal wollten all die Anstalten – trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangslagen – „Bildungs-“ bzw. „Heilanstalten“ für Kinder und Jugendliche sein, bei denen ein „erheblicher Erfolg der Erziehung“ zu erwarten sei. Dieser „Erfolg“ wurde darin gesehen, wenn sich Menschen mit Lernschwierigkeiten „im bürgerlichen Leben nützlich machen“ und zu ihrem eigenen Lebensunterhalt beitragen können. Dieses Ziel

war bereits mit Einschränkungen versehen. Denn es galt als ausreichend, wenn die Jugendlichen als Hilfskräfte in der Wirtschaft – am ehesten in der Feldwirtschaft und Viehzucht – Verwendung finden würden, da hier der größte Spielraum für die Verwendung von Hilfskräften bestehen würde (siehe hierzu Störmer 1992, S. 614 ff.).

Zum Beispiel wurde für die Sächsische Staatsanstalt Hubertusburg durch Verordnung 1852 festgelegt, dass die Arbeit der „Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder“ darauf auszurichten ist, Kinder zu befähigen, nach der Schulzeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Als Aufnahmeprinzip wurde festgeschrieben, dass nur solche Kinder aufgenommen werden, „die begründete Aussicht zur Besserung“ geben. In diesen frühen Festlegungen wird bereits das Prinzip deutlich, im Aufnahmeverfahren eine Unterscheidung zwischen „bildungsfähigen“ und „bildungsunfähigen“ Kindern vorzunehmen. Zudem wurden, aber auch Kinder und Jugendliche dann wieder aus der Einrichtung entlassen, wenn sie sich als „bildungsunfähig“ erwiesen – in den ersten 25 Jahren des Bestehens dieser Einrichtung insgesamt 43%. Kriterium für die Einschätzung war, ob Kinder dem Unterrichtsangebot der Einrichtung folgen konnten oder nicht bzw. die Pädagogen sie sich mit ihren Fähigkeiten als Hilfskräfte in Feldwirtschaft und Viehzucht vorstellen konnten.

Weiterhin fällt in diese Entwicklungsphase die Entwicklung der recht kleinen „Bildungs-“ bzw. „Heilanstalten“ zur „großen Anstalt“ auf. Diese Entwicklung basiert zum einen auf dem großen Aufnahmepressur, zum anderen aber auch auf der als notwendig angesehenen Differenzierung der Anstaltsarbeit. Dieser Prozess lässt sich beispielhaft an der Entwicklung der damaligen Anstalt Stetten verfolgen. Ausgangspunkt dieser Entwicklung war zunächst einmal die Feststellung, dass viele in den Anstalten aufgenommenen Kinder und Jugendliche den Anforderungen des Unterrichtsgangs nicht gerecht werden konnten. Entlang der Differenzierungslinie „bildungsfähig“ – „nichtbildungsfähig“ wurden die der letzteren Gruppe zugeordneten Kinder und Jugendliche aus den schulischen Bemühungen ausgeschlossen und gesonderten „Pflegeabteilungen“ – damals: „Bewahr-Anstalten“ – zugeordnet. Spezifische Bildungsangebote erfolgten in diesen Abteilungen dann in der Regel nicht mehr.

Weiterhin wurde deutlich, dass die Entlassung von Jugendlichen nach der Schulzeit in freie Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse nicht immer einzulösen war. Hieraus erwuchs die Vorstellung, für diese Gruppe von Jugendlichen in der Anstalt selbst Ausbildungs- und dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse aufzubauen – man sprach von „Beschäftigungs-Anstalten“. Gleichfalls sah man in der Schaffung solcher Abteilungen die Möglichkeit, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen „für die Anstalten selbst“ arbeiten und diese damit letztendlich ihre Existenz besser sichern können.

Mit diesem Schritt richteten sich nun auch die Bemühungen in den Anstalten auf erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten. Mit der Schaffung von Beschäftigungs- und Wohnmöglichkeiten für erwachsene Menschen können nun die nicht in das „normale Leben“ zu vermittelnden jungen Erwachsenen in der Anstalt verbleiben, es können nun aber auch direkt erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgenommen werden. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es für diese außerhalb familiärer Zusammenhänge nur die Möglichkeit einer Betreuung in der Psychiatrie. Mit der Schaffung von Betreuungsstrukturen für Erwachsene in den Anstalten tritt jedoch das Kriterium der „Brauchbarkeit“ wieder stärker in den Vordergrund.

Für das Kinder- und Jugendalter waren die Kriterien der Bildungs- und Nichtbildungsfähigkeit bzw. Brauchbarkeit eng bezogen auf den Unterrichtsgang in der Anstaltsschule und die mögliche bzw. nicht mögliche Brauchbarkeit in künftigen Ausbildungsverhältnissen und Hilfstätigkeiten jenseits der Anstalt. Diese Grenzlinie der „Brauchbarkeit“ wurde auch auf die „Beschäftigungsanstalten“ übertragen. Sie richtete an der Frage aus, ob erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Anstaltsbereichen der Hauswirtschaft, Gärtnerei, Landwirtschaft und handwerklichen Betrieben einer Tätigkeit nachgehen, ob sie für die Anstalt „nutzbar“ werden können. Die Kriterien für diese Entscheidung resultierten sehr stark aus den durch die Anstaltsökonomie gesetzten Möglichkeiten, von dem Grad der Selbständigkeit und dem Maß der möglichen Anleitung für bestimmte Arbeiten.

War es nicht möglich, erwachsene BewohnerInnen in die Strukturen der Anstaltsökonomie einzubinden bzw. konnten sie sich nicht „nutzbar“ machen, wurden sie den Pflegeabteilungen zugewiesen. Wie auch bei den Kindern zeichneten sich auch diese Abteilungen für Erwachsene dadurch aus, dass die Handlungsmöglichkeiten der BewohnerInnen auf ein Minimum reduziert wurden.

Indem die Anstalten sich also immer mehr zu einer „großen Anstalt“ entwickelten, waren sie nicht mehr ausschließlich Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Sie differenzierten sich immer weiter aus und hierin wurde wiederum die Möglichkeit gesehen, BewohnerInnen stärker nach Ursache, Grad und Art der Behinderung wie auch nach dem Alter und Geschlecht gliedern bzw. separieren zu können. Hiervon versprach man sich damals eine Verbesserung der pädagogischen und medizinischen Arbeit, was jedoch aufgrund unserer heutigen Erkenntnisse eher als problematisch einzuschätzen ist. Insbesondere das in allen Lebensphasen der BewohnerInnen der Anstalten zur Anwendung gebrachte Kriterium der „Brauchbarkeit“ führte zwangsweise zu Ausgrenzungsprozessen in den Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst.

Dennoch blieb die institutionelle Betreuung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Psychiatrie neben den sich ausdifferenzierenden Anstalten als Möglichkeit bestehen. Eine Unterbringung in der Psychiatrie bot sich neben den Aspekten der Gefährdung der öffentlichen Ordnung bzw. der Selbstgefährdung immer dann an, wenn die Anstalten keine Aufnahmekapazitäten besaßen, jedoch sich eine institutionelle Betreuung jenseits der Familie als notwendig herausstellte, oder aber Menschen in den sich ausgestaltenden Erwachsenenbereichen der Anstalten nicht mehr „tragbar“ erschienen.

In diese Entwicklung zur großen, sich differenzierenden Anstalt gingen auch Überlegungen ein, die Anstalt als ein „Sozialgefüge eigener Art“ aufzufassen. Für die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sollte die Anstalt selbst „ein Stück Welt“, eine „Welt in der Welt“ werden. So sah der Leiter der Anstalt Stetten – Landenberger – in der Anstalt nichts anderes als eine christliche Familie, die nach innen zu stabilisieren und nach außen hin abzugrenzen sei. Friedrich von Bodelschwingh sah zwar die Anstalt als eine Institution der Gesellschaft an, jedoch könne diese ihre Arbeit nur dann richtig versehen, wenn sie selber Gemeinde wird. In diesem Sinne verstanden sich die Anstalten zunehmend als ein „Sozialgefüge eigener Art“, als eine Gemeinde besonderer Art neben der Gemeinde.

In dieser Phase der Entwicklung ist auch auffallend, dass sich die medizinischen Betrachtungen des Konstrukts „Geistige Behinderung“ immer stärker durchzusetzen begannen, obwohl die Mediziner selbst sich aus der praktischen Arbeit in diesen Einrichtungen eher zurückzuziehen begannen. Entsprechende pädagogisch-psychologische Betrachtungsweisen zur geistigen Behinderung traten immer stärker in den Hintergrund der Fachdiskussion. Diese wurde künftig eindeutig von den pragmatischen pädagogischen Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung dominiert, sie erfolgte jedoch nur noch auf der Basis medizinischer Kategoriebildungen.

Mit dem Entwurf einer Heilpädagogik von Georgens und Deinhardt (1861/1863) wurde nochmals ein Vorstoß unternommen, die Heilpädagogik von der allgemeinen Pädagogik aus zu denken und an diese anzulehnen wie auch das Konstrukt „Geistige Behinderung“ von der psychologischen Seite her zu definieren. Jedoch konnte dieser Entwurf die Fachdiskussion kaum noch beeinflussen und erlangte auch in der Folgezeit keine praktische Bedeutung mehr.

Weitere Ausdifferenzierungen der Bemühungen der Erziehung und Bildung im schulischen Bereich

In den Jahren der Konsolidierungsphase der Erziehungs- und Bildungsbemühungen für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in den Anstalten war die Diskussion über einen „Nachhülfeunterricht“ und die Einrichtung von „Nachhülfeklassen“ sowie speziellen Schulen für diese Gruppe von Kindern, die zu dieser Zeit als „schwachsinnig“ bezeichnet wurden, wieder aufgenommen worden. So hatte z. B. Kern² in einem Vortrag im Jahre 1863 den Wunsch formuliert, dass für solche Kinder, welche mit den „vollsinnigen“ in der Schule nicht mitkommen könnten, eigene Schulen einzurichten seien (siehe Synwoldt 1984, 86 f.). Ein Jahr später legte Stötzner³ eine Schrift vor, in der er anmerkte, dass in der Kette der verschiedenen Erziehungseinrichtungen zwischen den normal gebildeten und den „blödsinnigen“ Kindern noch ein Glied fehlen würde. Verwiesen wurde auch hier auf Kinder, die in der Volksschule versagten und mit dem dortigen Unterrichtsgeschehen nicht zurecht kamen.

2 Karl Ferdinand Kern (1814-1886), Taubstummenlehrer und Arzt, war zunächst als Taubstummenlehrer in Leipzig tätig, leitete seit 1839 die Taubstummenanstalt in Eisenach, die auch „schwach- und blödsinnige“ Kinder aufnahm. Diese Anstalt wurde in den folgenden Jahren mehrfach verlegt, bis sie 1861 in Möckern Raum fand und sich hier rasch vergrößerte. In seiner Arbeit in der Anstalt kam Kern nach und nach zu der Überzeugung, dass allein über die Gründung von Anstalten die Probleme der Unterrichtung „blödsinniger“ Kinder nicht zu lösen sind. In diesem Zusammenhang stehen seine nachstehenden Überlegungen.

3 Heinrich E. Stötzner (1832-1910), Lehrer, war von 1851 bis 1855 als Lehrer an der Sächsischen Staatsanstalt Hubertusburg tätig. Hieran an schloss sich eine Tätigkeit als Taubstummenlehrer bis 1887 in Leipzig. Von 1887-1901 war er Vizedirektor, ab 1890 Direktor an der Taubstummenanstalt zu Dresden.

Problematisch bei der nun einsetzenden Diskussion war jedoch insgesamt, dass das Kriterium des „Schulversagens“ oft das einzige Kriterium blieb. Alle darüber hinausgehenden Begrifflichkeiten blieben unscharf. So verwendete Stötzner die Begriffe „schwachsinnig“ wie auch „schwachbefähigt“ noch synonym. In den nachfolgenden Jahren sprach man eher von „schwachsinnigen“ Kindern, die als „neue Gruppe“ von den „Blödsinnigen“ abgehoben wurde. Aber auch für diese Abgrenzung waren keine stichhaltigen Kriterien vorhanden. Das Fazit dieser Unschärfe war, dass diese Begriffe je nach persönlicher Meinung und Neigung zur Anwendung gebracht wurden, jeder fasste und verstand letztendlich etwas anderes darunter. Dadurch blieben jedoch auch alle Abgrenzungsversuche zu anderen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen ähnlich unscharf und willkürlich.

Auch die Realisierung dieser Gedanken gestaltete sich schwierig, denn zwei konkurrierende Modelle prägten die Diskussion. Zum einen ging man davon aus, dass die in der Volksschule versagenden Kinder im Rahmen eines „Nachhülfeunterrichts“ oder aber in „Nachhülfeklassen“ in der Schule selbst gefördert werden könnten. Dabei ging man soweit, auch in diese Klassen die SchülerInnen einbeziehen zu wollen, die bisher aufgrund fehlender Möglichkeiten zur Unterrichtung in Anstalten untergebracht worden waren. Zum anderen wurde an die Einrichtung von spezifischen „Schwachsinnigenschulen“ gedacht, die in allen größeren Städten einzurichten wären. Die Modelle eines derartigen Schultyps lehnten sich sehr stark an die Gliederung der Volksschule an, der jedoch eine auf den Unterricht vorbereitende Vorschule vorgeschaltet wurde.

Im Jahre 1867 wurde durch die Stadt Dresden mit der Einrichtung einer „Klasse für Schwachbefähigte Kinder“, die sich sodann nach und nach zu einer eigenständigen Hilfsschule ausgestaltete, der erste Schritt zur Realisierung dieser Gedanken getan. Diese Schule kann somit als die erste Hilfsschule angesehen werden, die neben den Anstaltsschulen entsteht (siehe Klewinghaus 1972, 28). Jedoch erst in der zweiten Hälfte der 1870er Jahre folgten weitere Städte dem Dresdner Beispiel (Gera, Apolda, Elberfeld). Und es dauerte noch einmal einige Jahre, ehe sich ab den 1880er Jahren dieser Schultyp weiter ausbreitete und sich letztendlich durchsetzte.

Eine erste gesetzliche Regelung hinsichtlich dieses neuen Schultyps erfolgte in Sachsen mit dem Volksschulgesetz von 1873 und der Verordnung zur Ausführung dieses Gesetzes von 1874. In diesem Gesetz wurde die Schulpflicht nun auch für „schwachsinnige Kinder“ festgeschrieben und Schritte zu deren Verwirklichung angegeben. Andere deutsche Länder vollzogen in den nachfolgenden Jahren ebenfalls diesen Schritt.

Dieser Entwicklung stand nach wie vor eine kontrovers geführte Diskussion über das Für und Wider solcher „Nachhülfeklassen“ bzw. „Nachhülfeschulen“ gegenüber. Stötzner hatte bei seinen Überlegungen für die Einrichtung solcher „Nachhülfeklassen“ bzw. „Nachhülfeschulen“ immer argumentiert, „es ist bisher sehr wenig für diese Kinder getan worden, die 26 Idiotenanstalten in Deutschland sind größtenteils Privatanstalten mit ungenügenden Mitteln und haben überdies die wenig empfehlenswerte Kombination Blöd- und Schwachsinniger, wodurch diese letzteren in Gefahr geraten, auf den Standpunkt der ersteren hinabzusinken“ (zit. n. Kirmße 1911, 198 f.). Die Vertreter der damaligen Anstaltsschulen zweifelten überhaupt am Wert derartiger Schulen, da diese nicht in der Lage seien, eine Anstalt mit ihrer umfassenden Erzie-

hung zu ersetzen. Des Weiteren blieb nach wie vor die begriffliche Fassung und Bezeichnung der schulversagenden Kinder und Jugendlichen Diskussionsgegenstand – ganz besonders die Frage der Abgrenzung von „blöd- und schwachsinnigen“ Kinder und Jugendlichen. Lange Zeit Diskussionsgegenstand war auch die Frage über den Umfang der täglichen Unterrichtszeit, um eine individualisierende Erziehung und Bildung realisieren zu können, und daran gebunden die Frage, wie überhaupt Unterricht in „Nachhülfeklassen“ und „Nachhülfeschulen“ aussehen soll und wie er sinnvoll gestaltet werden kann.

Ausdifferenzierungen hinsichtlich der fachlichen Orientierungen

Ab der Mitte der 1860er Jahre wurden auch vermehrt Bemühungen unternommen, eine Fachkonferenz für das Arbeitsfeld der Erziehung, Bildung und Pflege von Menschen mit Lernschwierigkeiten ins Leben zu rufen. Dies gelang 1874 mit der Gründung der „Konferenz für Idioten-Heil-Pflege“, die jedoch aufgrund ihrer Schwerpunktverlagerungen und den Differenzierungen im Arbeitsfeld in den folgenden Jahren immer wieder ihren Titel änderte.

Schon auf der Konferenz von 1895 wurden sogenannte Nebenversammlungen für Lehrer eingerichtet und auch Vertreter der Hilfsschulen in den Konferenzvorstand gewählt. Jedoch wurde in den folgenden Jahren das Bestreben immer größer, einen Verband gründen zu wollen, der sich ausschließlich mit der „Hilfsschulsache“ befasst. Entsprechende Initiativen führten dann 1898 zur Etablierung eines „Hilfsschulverbandstages“, der in den folgenden Jahren immer wieder vehement seine Eigenständigkeit gegenüber dieser Konferenz wie auch gegenüber der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung herauszustreichen bemüht war.

Im gleichen Jahr kam es auch noch zu einer weiteren Ausgründung. Nach der Auffassung einer Reihe von Leitern von Anstalten waren die spezifischen Belange einer auf der Grundlage der Inneren Mission stehenden Arbeit auf der „Konferenz“ immer mehr zurückgetreten. Ihnen schien jedoch eine stärkere Herausstellung der konfessionellen Anteile der Arbeit als unverzichtbar und sie gründeten die „Konferenz der Vorsteher Evangelischer Idioten- Epileptischenanstalten“.

Die ursprüngliche „Konferenz“ bestand nach wie vor weiter fort, verlor jedoch insbesondere in den 1920er Jahren immer mehr ihre spezifische fachliche Ausrichtung und Ausstrahlung.

Ein Fazit

Die Erziehung und Bildung von Kindern mit Lernschwierigkeiten hat im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert eine klare Struktur bekommen. Neben der Erziehung und Bildung in Volksschulen hatte sich für sogenannte „schwachbefähigte“ bzw. „schwachsinnige“ Kinder die Beschulung in Hilfsschulen etabliert. In allen Ländern des Deutschen Reiches war die Schulpflicht auf diese Gruppe von Kindern ausgedehnt worden. Schulorganisatorisch gab es die Hilfsschulen entweder in den größeren Städten vor Ort oder aber sie wurden als Internate für Kinder aus dem ländlichen Bereich zentral geschaffen. Dies führte dazu, dass als „schwachbefähigt“ bzw. „schwachsinnig“ angesehene Kinder aus ländlichen Gebieten ihrer Schulpflicht nur in diesen zentralen Institutionen genügen konnten.

Als ungelöstes Problem blieb nach wie vor die Abgrenzung dieser Gruppe von „schwachsinnigen“ Kindern zu den damals als „blödsinnig“ bezeichneten Kindern – heute würde man „geistig behindert“ sagen. Nachdem sich die Hilfsschule als besonderer Zweig des Bildungswesens etabliert hatte, verlief die Linie des Kriteriums „bildungsfähig“ – „bildungsunfähig“ nicht mehr entlang der Vorstellungen der Volksschule, sondern entlang der Vorstellungen der Hilfsschule. Bildungsunfähig waren von nun an all jene Kinder, die dem Bildungsgang der Hilfsschule nicht mehr folgen konnten. Diese Kinder wurden entweder aus der Hilfsschule nach Hause entlassen oder aber es wurde eine Unterbringung in einer Anstalt mit dem Ziel empfohlen, unter den Anstaltsbedingungen doch noch ein Maß an Erziehung und Bildung zu realisieren. Geling auch dies nicht, war eine Überweisung in die so genannte „Bewahr-Anstalt“ (die Pflegeabteilung) die Regel. Systematische Erziehungs- und Bildungsangebote wurden in diesen Bereich den Kindern und Jugendlichen jedoch nicht mehr unterbreitet.

In den 1920er Jahren wurden in den Hilfsschulen teilweise sogenannte Förderklassen eingerichtet. Hier fanden sich die Kinder zusammen, die den Ansprüchen der Hilfsschule nicht unmittelbar gerecht werden, jedoch noch mit gewissen Einschränkungen und Abstrichen an einem nochmals reduzierten Anforderungsprofil teilhaben konnten. Damit wurde die Grenzziehung „bildungsfähig – bildungsunfähig“ schulorganisatorisch abermals verschoben. Mit dem Reichsschulgesetz von 1938 wurde dieser Prozess jedoch wieder umgekehrt und abermals härtere Kriterien hinsichtlich des Anforderungsprofils der Hilfsschule gezogen. Damit wurde wieder eine größere Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus der Hilfsschule ausgegrenzt bzw. ihnen der Zugang von vornherein verwehrt.

In allen größeren Einrichtungen hatte sich jedoch in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgestaltet und rasch einen großen Umfang angenommen und sich damit die Gewichtung der Arbeit verschoben. In vielen Anstalten stellten die Pflegeabteilungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene wie auch die Beschäftigungsbereiche für Erwachsene den größten Bereich dar, während die Erziehungs- und Bildungsbemühungen um Kinder und Jugendliche eher zu einem kleineren Teilbereich geschrumpft waren. Auf jeden Fall wurden in dieser Ausdifferenzierung die Kriterien der „Brauchbarkeit“ zu einem selektierenden Maßstab in der Arbeit selbst.

Die Orientierung an der Kategorie der „Brauchbarkeit“ in ihren unterschiedlichen Nuancen war an sich schon problematisch, sie erlangte im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert nochmals besondere Bedeutung. Zu dieser Zeit setzten sich zum einen verstärkt neue Sichtweisen bezogen auf die Probleme von der „normalen“ Entwicklung abweichender Kinder, Jugendlicher und Erwachsener durch, die hinsichtlich ihrer Definitionsversuche jedoch unscharf und unpräzise bleiben. Sie zeichneten sich dadurch aus, dass bestimmte beobachtbare Erscheinungen mit Begrifflichkeiten wie „Idiotie“, „Schwachsinn“ und „Blödsinn“ in Beziehung gesetzt, die zudem mit einer Ansammlung der unterschiedlichsten existierenden Vorurteile kombiniert wurden. Die so gewonnenen Konstrukte wurden sodann als wissenschaftliche Erkenntnisse ausgewiesen. Zum anderen banden sich in diese Diskussionslinie sozialdarwinistische, eugenische wie auch rassistische Vorstellungen ein. Und drittens führten die so entstehenden neuen Sichtweisen zu spezifischen „Umwertungen“, die ihre spezifische Ausprägung in Begriffen wie „erziehungsunfähig“, „bildungsunfähig“, „minderwertig“ bzw. „anormal“ bzw. „nicht brauchbar“ fanden.

Gerade eugenische Vorstellungen erfuhren nach Beendigung des Ersten Weltkrieges nochmals eine besondere Ausgestaltung. Die Diskussion über die Auslese von „tüchtigen“ und die Zurückdrängung von „minderwertigen“ Menschen fand immer mehr Anhänger in weiten Kreisen der Mediziner, Biologen, Volkswirtschaftler, Politiker, Theologen und Pädagogen. Mit eugenischen Maßnahmen – so der Grundtenor – sollte einer „Schwächung der Erbsubstanz des deutschen Volkes“ entgegen getreten werden. Zum einen sollte dies im Rahmen einer „positiven Eugenik“, also mit Maßnahmen einer Förderung der Fortpflanzung geschehen, zum anderen sollten Maßnahmen im Sinne einer „negativen Eugenik“, also Maßnahmen zur Fortpflanzungsverhinderung ergriffen werden. Zu diesen Maßnahmen, die unmittelbar auf alle Menschen mit Lebens- und Lernerschwernissen zielten, gehörte z. B. auch die Asylisierung dieser Menschen in Anstalten bei strikter Trennung der Geschlechter. Es gehörten hierzu aber auch Maßnahmen einer Zwangssterilisierung, die im Übergang von den 1920er und 1930er Jahren bereits in konkrete Gesetzentwürfe gegossen wurden, auf denen dann das 1933 beschlossene Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses basierte. Bereits 1920 wurde aber auch über eine Ermordung der als „nichtbrauchbar“ eingestuften Menschen nachgedacht und diesbezüglich konkrete Realisierungsschritte durch Binding und Hoche (siehe 1922) aufgezeigt. Binding und Hoche prägten für diese Gruppe von Menschen den Begriff der „Ballastexistenzen“ und fanden den wesentlichen Bezugspunkt darin, dass diese für die Gesellschaft keinen Beitrag leisten können und deshalb dieser als „Ballast“ zur Last fallen.

Neben diesen vorstehenden Diskussionssträngen setzte sich in der Weimarer Republik immer mehr die Auffassung durch, dass die öffentlichen Ausgaben für die so genannten „minderwertigen“ Menschen in den Anstalten, also den Menschen, von denen man meinte, sie nur noch versorgen zu können, dringend reduziert werden müssten. Der Aspekt der „Nützlichkeit“ setzte sich zu dieser Zeit zu einer verpflichteten Bewertung wohlfahrtspflegerischer und gesundheitspolitischer Maßnahmen durch. Diese Bewertung entsprach den Rationalisierungs- und Sparprogrammen einer „differenzierten Fürsorge“, welche sich an der Erwerbs- und Bildungsfähigkeit des jeweiligen Menschen ausrichtete. Vorstellungen einer „individuellen Fürsorge“, welche

sich jenseits des Nützlichkeitsaspektes an dem Unterstützungsbedarf der Person orientierte, wurden immer mehr zurückgedrängt. Letztendlich hieß dies für Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Anstalten, dass ihre Lebensbedingungen sich massiv verschlechterten und eventuelle Beschäftigungsmöglichkeiten jenseits der Anstaltsökonomie sich – wenn überhaupt vorhanden – weiter minimierten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bis in die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts durchaus als positiv einzuschätzenden Bemühungen um Menschen mit Lernschwierigkeiten in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts eine negative Wendung erfahren haben und in den 30er Jahren in den bedrohlichen Maßnahmen der Zwangsassylierung, der Zwangssterilisierung und der Ermordung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren absoluten Tiefpunkt fanden, jedoch sowohl in Theorie und Praxis schon seit dem Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert vorgedacht worden waren.

Literatur

- BINDING, K. & HOCHÉ, A. (1920): Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig
- BRADL, CH. (1991): Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung („Idiotenanstaltswesen“). Frankfurt/Main
- DROSTE, TH. (1999): Die Historie der Geistigbehindertenversorgung unter dem Einfluß der Psychiatrie seit dem 19. Jahrhundert. Eine kritische Analyse neuerer Entpsychiatrisierungsprogramme und geistigbehindertenpädagogischer Reformkonzepte. Münster
- FORNEFELD, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel
- JANTZEN, W. (1982): Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München
- KIRMSSE, M. (1911): Heinrich Ernst Stötzner, der Vater der deutschen Hilfsschule. In: EOS, 7. Jg., 184 – 210
- KLEVINGHAUS, J. (1972): Hilfen zum Leben. Zur Geschichte der Sorge für Behinderte. Bielefeld
- LINDMEIER, B. & Lindmeier, Ch. (Hrsg.) (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Weinheim, Berlin, Basel
- MÖCKEL, A. (1984): Historische und gesellschaftliche Aspekte der pädagogischen Förderung geistig Behinderter. In: Geistige Behinderung, 1, 3 – 18
- MÖCKEL, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart
- SCHLAICH, L. (1936): Die soziale Haltung der Schwachsinnigenarbeit der Inneren Mission vor 100 Jahren. In: Gesundheitsfürsorge. Zeitschrift der evangelischen Kranken- und Pfléganstalten, Heft 12, 10. Jg., 427 – 431
- SOLAROVA, S. (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- STOCKHAUSEN, K.-H. (1975): Geistigbehinderte erwachsene Menschen in Heimen. München
- STÖRMER, N. (1987): Historische Aspekte der diakonischen Behindertenhilfe. In: Behindertenpädagogik, Heft 1, 26. Jg., 35 – 48
- STÖRMER, N. (1991): Innere Mission und geistig Behinderung. Von den Anfängen der Betreuung geistig behinderter Menschen bis zur Weimarer Republik. Münster
- STÖRMER, N. (1998): Die Zuwendung zu Menschen mit geistigen Behinderungen und psychischen Problemen. In: Röper, U. & Jüllig, C.: Die Macht der Nächstenliebe. Einhundertfünfzig Jahre Innere Mission und Diakonie. 1848 – 1998. Berlin, 294 – 301
- SYNWOLDT, J. (1984): Heinrich Ernst Stötzner. Die Idee der Schule für schwachsinnige Kinder. In: Heilpädagogische Forschung, Heft 1, Band XI, 83 – 92

Der Nationalsozialismus

Das Ausmaß der NS-Verbrechen gegen geistig Behinderte und psychisch Kranke muss uns Deutschen ja wohl die Sprache verschlagen haben; jedenfalls haben wir uns über Jahrzehnte nach 1945 nicht systematisch damit auseinandergesetzt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, wie etwa dem Buch von Alexander Mitscherlich (1995) über den Nürnberger Ärzteprozess.

Dieses Verschweigen ist ziemlich genau seit 1980 – also gleichsam über Nacht – ins Gegenteil umgeschlagen, übrigens ein mutmachendes Lehrbuchbeispiel dafür, dass wichtige Veränderungen oft nicht von oben, von den Verantwortlichen, sondern nur von der Basis bottom up angestoßen werden können. Denn nicht die professionellen Historiker, die Einrichtungsleiter, die Verbände, Träger oder Ministerien haben plötzlich mit dem Wissen- und Lernenwollen angefangen; sondern die damals hinreichend jungen und daher mit den Täter-Vätern nicht mehr in Angriff und Verteidigung verstrickten Basismitarbeiter in den Einrichtungen für geistig Behinderte und psychisch Kranke, also Sozialarbeiter, Psychologen, Krankenschwestern, Erzieher, Pädagogen und Ärzte, fingen unabhängig voneinander und doch fast gleichzeitig damit an, die bisher meist ausgesparte Geschichte ihrer Einrichtung zwischen 1933-45 kennen lernen zu wollen, anfangs oft gegen den gut eingespielten stillschweigenden Widerstand der jeweiligen Leitungen.

Weil nun diese Barfußhistoriker, die sich in etwas einmischten, was sie nichts anging, zwar Erfahrung mit Behinderten hatten und an deren Bürgerrechten engagiert waren, aber historische Laien waren, schlossen sie sich 1983 in einem informellen „Arbeitskreis zur Erforschung der NS-Euthanasie“ zusammen, um Erfahrungen auszutauschen, sich die Forschungsmethoden beizubringen und sich vor allem der Frage auszusetzen: „Wenn wir davon ausgehen, dass unsere Vorgänger in der NS-Zeit moralisch nicht besser oder schlechter waren als ich, wie hätte ich damals gehandelt?“ – eine Frage, die, einmal gestellt, einen das ganze weitere Leben nicht wieder los lässt. Seither trifft sich dieser „Arbeitskreis“, diese kleine Bürgerbewegung, regelmäßig zweimal im Jahr abwechselnd in all den betroffenen Einrichtungen, die sich aufklären wollen – bis heute; die Frühjahrstagung 2004 war eine gemeinsame Veranstaltung mit dem beim polnischen Staatspräsidenten angesiedelten „Institut für das nationale Gedenken“ in Warschau.

Der „Arbeitskreis“, jederzeit offen für alle, die sich die obige moralische Frage stellen, hat wesentlich dazu beigetragen, dass erstens heute fast alle Einrichtungen für geistig Behinderte und psychisch Kranke eine Monographie über ihre NS-Zeit herstellt haben; zweitens nun auch die Fachhistoriker Behinderte für Menschen halten, mit denen man sich beschäftigen muss; drittens die überlebenden NS-Opfer sich in Selbsthilfe zum „Bund der ‚Euthanasie‘-Geschädigten und Zwangssterilisierten“ zusammengeschlossen und über zahlreiche politische Kampagnen 1987 im Bundestag

die Anerkennung als NS-Verfolgte, wenn auch als „Verfolgte zweiter Klasse“ sowie bescheidene Entschädigungsmöglichkeiten erstritten haben; viertens die vollständigen Dokumente des Nürnberger Ärzteprozesses in einer deutschen und englischen Edition vorliegen, durch einen Spendenaufruf an alle heutigen deutsche Ärzte finanziert; fünftens heute etwa 30 polnische und deutsche Behinderteneinrichtungen oder Regionen Partnerschaften unterhalten (in Polen nämlich haben die Behindertenmorde begonnen); und sechstens zur heutigen Diskussion über Sterbehilfe, Eugenik und Medizinethik zahlreiche Publikationen aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung vorliegen, wodurch auch das von den Behinderten-Verbänden getragene Berliner „Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft“ entstehen konnte.

All diesen Aktivitäten innerhalb – und natürlich auch außerhalb – des „Arbeitskreises“ lag und liegt ein intensives Arbeiten zugrunde, das sich immer wieder neu an einem Dreierschritt zu orientieren hatte: Erst mussten die NS-Verbrechen vor Ort möglichst genau erforscht werden; dann musste der Frage nachgegangen werden, wie dies Unausprechliche dennoch möglich geworden ist, weshalb vor allem die Geschichte des 19. Jahrhunderts revidiert oder ergänzt werden musste; und daraus ergaben sich die Fragen nach einer Kontinuität bis heute, die Fragen, ob und was wir für die Gegenwart und Zukunft daraus lernen können. Im Folgenden gebe ich – natürlich in gebotener Verkürzung – den heutigen Stand unseres Wissen- und Lernkönnens in meiner Sicht wieder, dabei von meiner Mitarbeit in dem „Arbeitskreis“ besonders geprägt (Dörner 2002). Die Gliederung meiner Darstellung folgt dem erwähnten Dreierschritt: I. Die NS-Verbrechen und ihre Bedeutung. II. Die Modernisierung der Gesellschaft im 19. Jahrhundert durch die Institutionalisierung der Behinderten. III. Wird die zukünftige Modernisierung der Gesellschaft bedeuten, dass auch die Behinderten als Ware gehandelt werden oder werden wir uns von ihnen das Leben in community care beibringen lassen?

Die NS-Verbrechen und ihre Bedeutung

Schon kurz nach der NS-Machtergreifung, nämlich 1934, trat das „Erbgesundheitsgesetz“ in Kraft, weshalb es später nicht zu Unrecht auch als das Grundgesetz der Nazis bezeichnet worden ist. Damit sollte Deutschland an die Spitze der damals weltweiten Eugenik-Bewegung treten. Andere Länder hatten bereits ein solches Gesetz, einschließlich der Möglichkeit der Zwangssterilisation. Auch die Weimarer Republik hatte schon einen ähnlichen Gesetzentwurf erarbeitet. Die Nazis mussten nicht viel Neues erfinden. Die damalige Eugenik-Begeisterung und die Abwertung der Würde von Menschen mit Behinderung waren so groß, dass es in Deutschland fast nur Zustimmung zu diesem NS-Gesetz gab, auch von Seiten der Kirchen. 3-400.000 Bürger wurden bis 1945 zwangssterilisiert, wegen dieser im internationalen Vergleich großen Zahl und der schwammigen Grenzen vor allem beim „Schwachsinn“ und beim „Alkoholismus“ obendrein zu lokalpolitischem Missbrauch einladend. Aber schon Mitte der 30er Jahre ließ die Begeisterung für diese Verstümmelungsmaßnahme nach, schon

weil nüchterne Wissenschaftler errechneten, dass man Jahrhunderte brauchen würde, um die eugenische Absicht auch nur in geringem Umfang zu verwirklichen. Dies förderte die Suche nach schnelleren und einschneidenderen Maßnahmen; glaubte man doch, dank des Wissenschaftsfortschritts die „leidensfreie Gesellschaft“ in Kürze herstellen zu können.

Auch hier konnte man auf eine gut etablierte, bürgerlich-anständige Denktradition zurückgreifen, nämlich auf die liberale, aufklärerische Bewegung für das Recht auf den eigenen Tod, die seit dem Ende des 19. Jahrhundert zunehmend Befürwortung fand. So ging man davon aus, dass ein Teil der Insassen der Behinderteneinrichtungen sicher ein so unwürdiges und qualvolles Leben fristen würde, dass es ein Akt humaner Menschlichkeit sei, sie von ihrem Leiden zu erlösen. Man dürfe auch *für* sie entscheiden, da dies wohl zumindest ihrem mutmaßlichen Willen entspreche. Zunächst dachte man dabei an die behinderten Kinder und integrierte die humane Erlösungsabsicht in ein flächendeckendes Versorgungsnetz von über 30 Kinderfachabteilungen, das es bis dahin noch nicht gab. Dort sollten die Kinder mit den damals möglichen Mitteln therapeutisch und pädagogisch optimal gefördert werden, und erst beim Mislingen all dieser Bemühungen sollte ein kleiner Teil von ihnen in der Regel mit Luminal, nach Möglichkeit mit stillschweigender Zustimmung der Eltern, eingeschläfert werden, jedes einzelne Kind individuell und persönlich. Bis 1945 sind ca. 5.000 Kinder, später auch Jugendliche, so ermordet worden. Aber noch während die in Berlin in der Tiergartenstraße 4 (daher das Kürzel „T4“) zusammengezogenen renommierten Psychiater, von denen einige nach 1945 weiter Karriere machten, das Tötungssystem auf Erwachsene ausweiteten, begann mit dem Überfall auf Polen der Zweite Weltkrieg. Damit mussten die Absichten der Verantwortlichen, soweit sie sich anfangs für human hielten, freilich da schon die Unantastbarkeit der Würde des Menschen ignoriert hatten, immer offener inhuman werden (weil der Krieg für die „großen Ziele“ auch Opfer erlaubte). Vielleicht ohne dass die Experten dies selbst hinreichend wahrnahmen, hatten sie die Grenze doch schon überschritten, sich zu Herren über Leben und Tod anderer Menschen gemacht. Denn mit dem 1. September 1939 begann der Krieg nicht nur gegen äußere, sondern auch gegen innere „Feinde“; daher auch die Rückdatierung des Hitler-Erlasses zur Ermächtigung von Ärzten, (auch körperlich) unheilbar Kranke zu töten, auf den 1. September 1939. Insbesondere Polen sollte zu einem Sklavenvolk werden, seine Intelligenz ebenso wie seine „Ballastexistenzen“ waren auszurotten. Noch während des Polenfeldzuges begannen die dadurch entstandenen berüchtigten Einsatzgruppen, polnische psychisch Kranke und Behinderte zu Tausenden aus den Einrichtungen zu holen und zu erschießen. Der Gauleiter von Pommern übernahm eigenmächtig diese Methode für seine reichsdeutschen Behinderten. Das Morden drohte außer Kontrolle zu geraten. Es bedurfte also einer „Ordnung des Tötens“, zumal außerdem angesichts der zahlenmäßigen Größe dieser Aufgabe den Verantwortlichen das Erschießen der Mordopfer als zu ineffizient und auch noch als zu persönlich erschien, sollten die Täter nicht moralisch verrohen. Man suchte eine distanziertere Methode und fand sie in Fort VII der Befestigungsanlagen von Posen (Poznan), wo man, wohl am 18.10.1939, einen Bunker abdichtete und einige Hundert Behinderte der nächstgelegenen psychiatrischen Anstalt „zur Probe“ vergaste. Damit war die Methode des industriellen Mordens erfunden, wie sie später

auch auf die jüdischen Bürger Europas ausgedehnt wurde. Es mussten also erst die beiden Unwert-Urteile „behindert“ und „slawischer Untermensch“ zusammenkommen, um die immerhin auch bei den NS-Verantwortlichen vorhandene Schamschranke zu überwinden. Darauf aufbauend sorgten in der Folge die psychiatrischen Behinderten-Experten in Berlin für ein flächendeckendes Netz von „Euthanasie-Vergasungsanstalten“ für deutsche Behinderte und psychisch Kranke, wodurch bis zum Vergasungs-Stopp im Juli 1941 70.000 Bürger ermordet wurden, während man gleichzeitig an einem „Sterbehilfegesetz“ arbeitete, das dem heutigen niederländischen Gesetz nicht unähnlich ist und durch das man nach dem Krieg das „revolutionäre“ und bewusst-illegale Vorgehen legalisieren wollte.

Ob die Gründe für den Vergasungs-Stopp mehr im Aufwand für den Russlandfeldzug zu suchen sind oder in der Verlagerung der Vergasungsanlagen und der Bedienungsmannschaften in den Osten für den geplanten Judenmord oder im Widerstand der Bevölkerung, lässt sich noch nicht sicher entscheiden. Widerstand gab es durchaus. Dass von den über die Gefahr informierten Angehörigen etwa 10 % ihre Behinderten nach Hause holten oder versteckten, ist angesichts der totalitären Kriegsverhältnisse keine kleine, sondern eine große Zahl. Auch die Verantwortlichen für die Einrichtungen waren in der Regel gegen die Ermordung ihrer Schutzbefohlenen, nur war die Liebe zu ihnen aufgrund der bis dahin schon mitvollzogenen vielen kleineren Entwertungsschritte der Behinderten nicht mehr „brennend“ (Burn out?) genug, um sich den Verbrechen offen und kollektiv zu widersetzen, was vermutlich sogar erfolgreich gewesen wäre, wofür (freilich erst heute) zumindest alle Indizien sprechen. So aber blieb es bei Wenigen, die sich – teilweise erfolgreich – absolut widersetzen; den Mut dazu fanden am ehesten die, die entweder geradezu fundamentalistisch katholisch oder in den Augen ihrer Umgebung von „psychopathischer Unbeugsamkeit“ waren.

Das Morden ging aber nach dem Ende der Vergasungen in eher noch größerem Umfang weiter. Zu diesem Zweck griff man auf eine andere Tradition zurück, nämlich die Tradition des Ersten Weltkriegs, als menscheitsgeschichtlich zum ersten Mal gezielt und absichtlich die Bewohner von Institutionen ernährungsmäßig so benachteiligt wurden, dass man dadurch eine „Übersterblichkeit“ von 70.000 Toten erzielte – und zwar geräuschlos, ohne dass fachlich Verantwortliche oder Kirchen dagegen protestierten: Man führt die Behinderten solange nieder, bis sie „niedergeführte Existenzen“ sind, deren Tod herbeizuwünschen – mit oder ohne medikamentöser Nachhilfe – nun wieder das humanitäre Mitleid erreicht. Heinz Faulstich (1998) hat dies nachgewiesen und damit die Gesamtzahl der „Euthanasie“-Mordopfer mit knapp 300.000 errechnet. Sein Bericht ist daher – neben dem Klassiker von Ernst Klee (1983) – das bisher wichtigste Buch über die NS-Verbrechen an den Behinderten.

Die Institutionalisierung der Behinderten im 19. Jahrhundert

Damit die Nazis zu ihren Verbrechen kommen konnten, mussten sie – so haben wir gesehen – nicht viel Neues hinzuerfinden; sie konnten sich vielmehr auf wohl etablierte Denk- und Verhaltensmuster, die mit der Entwertung und Entwürdigung der Behinderten zu tun haben, stützen. Zygmunt Bauman (1992) hat daher die NS-Verbrechen geradezu als ein Symptom der Moderne bezeichnet. Der Modernisierungsschub der Moderne, der mit dem 19. Jahrhundert begann, brachte nun für die geistig Behinderten und psychisch Kranken insbesondere ihre Institutionalisierung. Dies geschah einerseits im Zeichen von Fortschritt, Humanität und Förderung; denn die in den Institutionen entstehenden Professionellen sollten eher als die laienhaften und überforderten Angehörigen in der Lage sein, den Behinderten zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten zu verhelfen. Zugleich wurde ihre Institutionalisierung aber auch durch die Industrialisierung der Arbeit und durch die Vermarktlichung der Wirtschaft erzwungen. Denn sollten die Erwerbsfähigen statt Heimarbeit zwecks Produktivitätssteigerung in den Fabriken arbeiten, konnte niemand mehr zu Hause nach den Behinderten sehen, für die nun – komplementär – ein flächendeckendes Netz sozialer Institutionen geschaffen werden musste. Dies brachte nicht nur Vorteile, sondern führte auch zu einem dramatischen Bedeutungsverlust für die bisherigen Institutionen der Solidarität, nämlich der Familie, der Nachbarschaft und der Kommune, zumal die Bürger mit den Sozialgesetzen ab 1880 sich durch Steuern und Beiträge von ihrer persönlichen Solidarität mit den Behinderten im Sinne einer nur noch finanziellen Solidarität freikaufen konnten. Das musste schließlich auch zu einer Beschädigung der Bürger führen, die nunmehr immer weniger Gelegenheit hatten, ihr Solidaritäts-Bedürfnis nach Bedeutung für Andere zu verwirklichen (weil die von ihnen bezahlten Sozialprofis dies nun wissenschaftlich kontrollierter und daher sicher auch besser tun würden), sodass jeder einzelne Bürger seither – zu seinem Schaden – glauben kann, es gelte für ihn nur noch das andere Grundbedürfnis, nämlich das nach Selbsterhaltung und -bestimmung.

Ebenso ungewollt wie aber auch unvermeidlich war damit auch eine Beschädigung, eine Entwürdigung der Behinderten selbst verbunden; denn eine beliebige Bevölkerungsgruppe, die man aus ihren familiären Lebenswelten herauslöst, selektiert, homogenisiert und potenziell lebenslang in Institutionen konzentriert, verliert unweigerlich – auch beim besten Willen der Institutions-Profis – an Wert, was spätestens in Krisenzeiten auch die Gewalthemmschwelle gegen sie erniedrigen wird. Gehört zum Wesen des Menschen Weltoffenheit und Nicht-Festgestelltheit, so machen Institutionen Menschen weltgeschlossen und festgestellt, wobei die Formen dieser strukturellen Gewalt erstens therapeutisch-pädagogisch (ab 1800) sein können, zweitens administrativ (ab 1850), drittens z. B. mit der Sterilisation präventiv (ab 1892) und (da Weltkriege Krisen sind) tödlich, nämlich viertens durch gezieltes Verhungernlassen (ab 1914) und fünftens durch Vergasen (ab 1939).

Behinderte als Ware oder Leben in community care?

Die dänische Behindertenpädagogin Birgit Kirkebaek (2001) beschreibt – leider bisher nur auf dänisch – den atemberaubend spannenden Prozess, wie sich schon in den 30er Jahren, vor und vor allem während der deutschen Besatzungszeit, aus Angehörigen geistig Behinderter, aber auch aus engagierten Bürgern eine an Solidarität orientierte Bürgerbewegung entwickelte, die sich dem dänischen Sterilisationsgesetz und zugleich der Institutionalisierung geistig Behinderter widersetzte, was zunächst aussichtslos erschien, aber dann doch mit viel politischem Mut und Geduld schließlich dazu führte, dass die Regierung nicht mehr auf die technokratischen Ärzte, sondern auf die Bürger hörte, sodass die Deinstitutionalisierung beginnen konnte. Das Buch gibt Erklärungsansätze dafür, warum das Erschrecken über die NS-Verbrechen an den Behinderten am frühesten gerade in den mit Deutschland kulturell besonders verwandten Ländern einsetzte, also in Skandinavien, England, den Niederlanden und den neuenglischen Staaten der USA, warum die in den Verbrechen zum Ausdruck kommende Behindertenverachtung dort vor allem auf die Institutionalisierung der Behinderten seit dem 19. Jahrhundert zurückgeführt wurde und warum daher gerade aus diesen Ländern bis heute die wichtigsten wegweisenden Reformkonzepte wie „Normalisierung“, „Deinstitutionalisierung“ oder „community care“ stammen, weshalb Länder wie Schweden und Norwegen heute schon fast ganz ohne Institutionen für Behinderte auskommen, was die Gelegenheiten zu kommunaler Solidarität zwischen den Bürgern mit und ohne Behinderung vervielfacht hat.

Diesen Deinstitutionalisierungsweg auch in Deutschland zu gehen, ist die eine Lehre aus dem Nationalsozialismus. Der Weg folgt dem kategorischen Imperativ der Solidarität: „Handele in deinem Verantwortungsbereich so, dass du mit dem Einsatz all deiner Ressourcen immer beim jeweils Letzten beginnst, bei dem es sich am wenigsten lohnt.“ Die andere Lehre ist aber die, dass der Solidaritätsweg immer der schwächere ist; denn je einseitiger unsere Gesellschaft sich weiterhin im Sinne des Wettbewerbs der Selbstbestimmten modernisiert, desto einseitiger wird das Soziale weniger von der Solidarität, sondern mehr vom Markt gesteuert, der von dem umgekehrten Imperativ ausgehen darf, immer dort zu investieren, wo es sich am meisten lohnt, indem man sich von dem Ballast der jeweils Letzten, Schwächsten, Chancenlosesten befreit. Dies war auch die Absicht der NS-Verantwortlichen, und insofern ist der NS in der Tat ein Symptom der Moderne, waren die Nazis „modern“.

Heute braucht man zur weiteren Modernisierung der Gesellschaft nicht mehr die brutalen NS-Methoden, weil man nunmehr auf breite Unterstützung für die restlose Ökonomisierung des Sozialen setzen kann, die die Solidarität überflüssig macht. Die im Sinne der Globalisierung von der WTO aufgezwungene EU-Dienstleistungsrichtlinie, der auch Deutschland folgt, hat das Ziel, mit dem öffentlichen Dienst auch das gesamte Gesundheits- und Sozialsystem zu privatisieren, zu kommerzialisieren, zu vermarktlichen, sodass die expandierenden Großen die lokal-solidarischen Kleinen schlucken, primär bei den Chancenreichsten investiert wird und die jeweils Letzten an die Konkurrenz abgedrückt oder sonst wie von der Moderne abgekoppelt werden.

Insofern stellt die ökonomische Gewalt, gewissermaßen als sechste Form institutioneller Gewalt, alle früheren Gewaltformen an Wirksamkeit in den Schatten, ohne dass sich bisher nennenswerter Solidaritäts-Widerstand dagegen organisiert hätte, während die Institutionalisierungsquote der Behinderten ununterbrochen steigt. So resümiert Martin Hahn (2003, 429 f.) nach 10-jähriger, weitgehend erfolgloser Ambulantisierungs-Beratung in Behindertenheimen, die geistig Behinderten würden heute nicht mehr nur „wie Gegenstände behandelt“, sondern auch „wie eine Ware“ gehandelt. Ich könnte einige Dutzend ähnliche Erfahrungen beisteuern, wo die Liebe zu den geistig Behinderten nicht brennend genug ist, um das betriebswirtschaftliche Interesse einer Einrichtung oder die Angst um den Arbeitsplatz zu erschüttern. Es bleibt also bis auf Weiteres offen, ob wir mehr dem Markt-Imperativ der Modernisierung oder dem kategorischen Imperativ der Solidarität folgen wollen, mit dem die Behinderten uns beibringen könnten, wie man – im Sinne von *community care* – die Zahl der von ihnen benötigten Sorge-Schultern kommunal findet und kultiviert.

Natürlich habe ich hier meine Gedanken nachgerade atemlos komprimiert, weshalb sie teilweise einseitig, kurzschlüssig und missverständlich wirken müssen. Genauere Begründungen findet man bei Dörner (2001; 2002; 2003). Zufrieden wäre ich schon, wenn mir gelungen wäre zu zeigen, dass wir von den NS-Behinderten-Profis, gerade wenn wir sie als unsere Vorgänger ernstnehmen, auf nicht absehbare Zeit für unsere Gegenwart und Zukunft – negativ – lernen können; für mich hat es sich bewährt, sie zu meinem ständigen „Mitläufern“ zu machen, weil mich dies wenigstens gegen einige meiner eigenen Gefährdungen, meine Profi-Interessen über die Behinderten zu stellen, zu schützen vermag.

Literatur

- BAUMAN, Z. (1992): *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg
 DÖRNER, K. (2001): *Ende der Veranstaltung*. Neumünster
 DÖRNER, K. (2002): *Tödliches Mitleid*. Neumünster
 DÖRNER, K. (2003): *Die Gesundheitsfalle*. München, Berlin
 FAULSTICH, H. (1989): *Hungersterben in der Psychiatrie 1914 – 1949*. Freiburg
 HAHN, M. U. A. (2003): *Die Leute sind ja draußen aufgeblüht* Reutlingen
 KIRKEBAEK, B. (2001): *Normalisierungsperiode, Dansk ændssvage-forsorg 1940 – 1970*, Holte: Vorlaget SOCPOL
 KLEE, E. (1983): *„Euthanasie“ im NS-Staat*. Frankfurt
 MITSCHERLICH, A. & Mielke, F. (1995): *Medizin ohne Menschlichkeit*. Frankfurt