

**Schriftenreihe der Arbeitsstelle
Pädagogische Lesungen
an der Universität Rostock**

Ausgabe 4

Jahrgang 1

06.11.2019

ISSN 2627-9568

<http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>

Katja Koch und Kristina Koebe

Die ‚anderen Kinder‘ in der DDR – Zeitgenössische Quellen und literarische Texte als Quelle für die Illustration, Ergänzung und Relativierung der Diskussion zum Umgang mit geistig behinderten Kindern

The GDR's 'other children' - Contemporary sources and literary texts as trigger for illustrating, complementing and relativizing the discussion about the treatment of mentally impaired children

»

Zusammenfassung

Der Beitrag umreißt zunächst den (institutionellen) Umgang mit geistig behinderten Kindern in der DDR und beschreibt die Entwicklung von 1945 bis 1989, indem er diesbezüglich relevante Handlungsebenen rekonstruiert und analysiert und die wechselseitige Bedingtheit der Teilsysteme beschreibt. Das sich damit abzeichnende Bild wird durch die Alltagswirklichkeit betroffener Eltern und Professioneller, die in zeitgenössischen literarischen und nichtfiktionalen Texten und den Pädagogischen Lesungen beschrieben wird, illustriert, ergänzt und kontrastiert. Eine auf dieser Basis vollzogene Zusammenführung der verschiedenen Fach- und Alltagsdiskursebenen zeigt, dass die bisherige Diskussion zum Umgang mit geistig behinderten Menschen in der DDR um wesentliche Facetten erweitert und in einigen Teilen revidiert werden muss.

Abstract

The article firstly outlines the (institutional) dealing with mentally impaired children in the GDR and describes developments from 1945 to 1989 by reconstructing and analyzing relevant action levels as well as the interrelatedness of the subsystems. The emerging image is illustrated, complemented and contrasted by the everyday reality of concerned parents and professionals as described in contemporary fictional and non-fictional literature and the Pedagogical Readings. The different technical and everyday discourse levels are merged into a summarizing reflection that demonstrates that the hitherto discussion on dealing with mentally impaired children in the GDR has to be expanded and partly revised.

1. Einführung

Während die bildungsgeschichtliche Forschung der Sonder- und Heilpädagogik den Umgang mit Behinderung vom 19. Jahrhundert bis zum Zusammenbruch des Nationalsozialismus ausgiebig thematisiert hat, sind Darstellungen zur Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg, speziell auf dem Gebiet der ehemaligen DDR, eher rar. Dies gilt insbesondere für den Themenbereich geistige Behinderung. Zwar liegen einige differenzierte Betrachtungen vor (z.B. Barsch, 2007), die jedoch das vielerorts gezeichnete Bild einer primär defizitorientierten Haltung in der DDR, das die Kritik an der mangelhaften Versorgung betroffener Kinder und Jugendlicher mit pädagogischen Angeboten in den Vordergrund stellt, nicht signifikant irritieren konnten. Insbesondere die in der DDR vorgenommene Kategorisierung in schulbildungsfähige und schulbildungsunfähige Kinder und Jugendliche und die daraus abgeleitete Aufhebung der Schulpflicht für Kinder mit mittelgradigen und schweren Behinderungen wurde immer wieder harsch kritisiert. Schwerst(mehrfach)behinderte Kinder und Jugendliche seien als förderungsunfähige „Pflegefälle“ in Heimen und Psychiatrien ohne pädagogische Förderung und unter „menschenunwürdigen Bedingungen“ (Theunissen, 2006, S. 38) „verwahrt“ worden, was einer Übernahme faschistoiden Gedankengutes gleichkäme. Aus zeitgenössischen rehabilitationspädagogischen oder bildungspolitischen Texten wird ein ideologischer Überbau rekonstruiert, der den Boden dafür bereitet habe, dass geistig behinderte Kinder in der DDR „eine Art `Ausschussware` dar[stellten], die dem Staat keinen Nutzen brachten, und die deshalb auch kein Recht auf Zuneigung, Bildung und ein menschenwürdiges Leben hatten“ (Gries, 2002, S. 218-219¹). Die mediale Berichterstattung der Nachwendezeit tat ihr Übriges, dieses Bild über Jahrzehnte zu zementieren².

Wenig Beachtung dahingegen finden bis heute die mannigfachen, viel differenzierter verlaufenden ministeriell-administrativen, fachwissenschaftlichen, didaktischen und öffentlichen Diskurse, die mit der Entwicklung dieses Teils des DDR-Bildungssystems einhergegangen sind. Analysen dieser unterschiedlichen Diskursebenen und ihrer Verschränkungen erhellen die Vergangenheit nicht nur, sie relativieren, bei aller berechtigten Kritik, auch das bislang gezeichnete Bild einer inhumanen Gesellschaft.

Ebenfalls weitestgehend unberücksichtigt bleibt bislang die alltagspraktische Ebene und damit ein Bemühen um differenzierte Rekonstruktion des Alltags von Fachkräften und Familien mit geistig behinderten Kindern. Zu Unrecht, denn auch im politisch-ideologischen Rahmen der DDR gab es alltägliche Handlungsspielräume, die genutzt werden konnten und wurden und die weder die

¹ Die Autorin übernimmt hier in großen Teilen die Argumentation eines bereits 1990 veröffentlichten Beitrags im Stern mit dem Titel „Gefangen, gequält, vergessen – Behinderte Kinder in der DDR“, der erschütternde Zustände in mehreren besuchten Einrichtungen beschreibt und diese Bestandsaufnahme mit Äußerungen wie nachfolgender rahmt: „Sie sind die Opfer einer Ideologie, die nur denen einen Platz in der Gesellschaft einräumt, die später am Arbeitsleben teilnehmen können“ (König, 1990, S. 27). In der nachfolgenden Ausgabe veröffentlichte Leserreaktionen auf den Text sind dementsprechend drastisch, sprechen von „Kinder-Folter“ und „Verbrechen“ und attestieren der DDR ein „primitives Nützlichkeitsdenken“. Eine Meinungsäußerung relativiert wie folgt: „Leider werden auch in der ach so sozialen Bundesrepublik Behinderte festgebunden, mit Psychopharmaka ruhiggestellt und aufgrund von Personalmangel nur verwahrt und eingesperrt. Und die Angestellten werden so schlecht bezahlt, daß überall qualifizierte Kräfte fehlen. Bevor wir uns über die Zustände in der DDR aufregen, müssen wir vor der eigenen Tür kehren.“ (Joost, 1990, S. 26).

² U.a. Gries, 2002, S 218-219 oder beispielsweise eine Veröffentlichung im Ärzteblatt von 1990 (Behinderte in der DDR, 1990, S. A2532). Aber auch später publizierte Beschäftigungen mit dem Thema greifen die hier vorgenommene Einschätzung ohne weitere Differenzierung auf, so etwa die Filmdokumentation „Die Hölle von Ueckermünde“ von 2010. Und auch in der Ankündigung eines Forschungsprojekts vom Juni 2018 erklärt der verantwortliche Sprecher der zuständigen Universität: „Behinderte ,standen der Idee eines aktiven planmäßigen Aufbaus des Sozialismus im Arbeiter- und Bauernstaat im Wege‘ [...]“ (Forschung zu Behinderten in der DDR, 2018).

offiziellen Dokumente noch die Fachliteratur widerspiegeln. Diesbezüglich bislang nicht konsultierte Quellen für die retrospektive Analyse der Alltagswirklichkeit sind von DDR-Hilfsschullehrer*innen verfasste Pädagogische Lesungen sowie jene literarischen und faktualen Texte, die (erstmalig) ab Ende der 1970er Jahre in der DDR publiziert wurden. Diese geben, aus der Perspektive betroffener Eltern oder handelnder Professioneller, eindrücklich Auskunft über den Alltag mit geistig behinderten Kindern in der DDR.³

Der hier vorgelegte Beitrag möchte das aktuell zu konstatierende Defizit beheben, indem er diese bislang vernachlässigten Diskurse in die Rekonstruktion des Umgangs mit geistiger Behinderung in der DDR nutzbar einbezieht. Ausgangspunkt hierfür ist eine diachrone Betrachtung des institutionellen Umgangs mit behinderten Kindern in der DDR ab 1945, die damit die ministeriell-administrativen und fachwissenschaftlichen Diskurse abbildet. Im zweiten Teil des Beitrags wird die so skizzierte Entwicklung zu thematisch relevanten Dokumentationen von Alltagserleben in Bezug gesetzt, wie sie die Pädagogischen Lesungen⁴, ausgewählte literarische Texte und ein populärwissenschaftliches Sachbuch illustrieren. In ihrem Zusammenspiel erweitern die genannten Diskursebenen den bislang dokumentierten Erkenntnisstand über den Umgang mit geistig behinderten Kindern in der DDR um diverse Aspekte und Facetten.

2. Entwicklung des institutionellen Umgangs mit geistig behinderten Kindern in der DDR – Ministeriell-administrative und fachwissenschaftliche Diskurse

Die Entwicklung des institutionellen Umgangs mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen in der DDR lässt sich grob in drei Phasen unterteilen. Alle damit konturierten Zeitabschnitte sind – mit unterschiedlicher Intensität – maßgeblich durch ministeriell-administratives und fachwissenschaftliches Agieren geprägt. Ergänzt werden diese beiden Diskurse um eine dritte Ebene, die hier als die „praktische“ bezeichnet werden soll: die Perspektive der professionellen Akteure aus den praktischen Arbeitsfeldern des Bildungs- und Gesundheitswesens, deren Sicht z.T. in den ministeriell-administrativen Diskurs eingespeist und ggf. als ‚Expertenmeinung‘ in diesen integriert wurden.

Phase 1: In den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg gibt es, was die Arbeit mit geistig behinderten Menschen angeht, nur sehr beschränkt Möglichkeiten zum Anknüpfen an Traditionen. Hinzu kommt der Umstand, dass ein erheblicher Teil medizinischer und sozialer Einrichtungen aufgrund der (nach-)kriegsbedingten Notwendigkeiten zweckentfremdet wird (siehe Hübner, 1998, S. 29). Sowohl in den pädagogischen als auch in den gesundheitspolitischen Diskussionen finden die Probleme geistig behinderter Menschen zunächst wenig Beachtung, was vor allem als fatale Nachwirkung der nationalsozialistischen Ideologie und Gesetzgebung („Verhütung erbkranken Nachwuchses“ und „Vernichtung unwerten Lebens“) interpretiert werden muss. Hinzu kommen die hohe Säuglingssterblichkeit in den Nachkriegsjahren sowie äußerst knappe materielle Ressourcen im neugegründeten Staat. So sind administrative Bemühungen, ein tragfähiges Bildungs- und Erziehungssystem für Menschen mit Behinderung aufzubauen, ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland, erst ab den frühen 1950er Jahren zu beobachten (Theunissen, 2006, S. 31).

³ Zur Berücksichtigung dokumentarischer und fiktiver Texte als Quelle weiterer Erforschung (siehe u.a. Müller, 2018, S. 382).

⁴ Ausführliche Informationen zum Format Pädagogische Lesungen, dessen Stellenwert innerhalb des Bildungssystems der DDR und der sich aus diesem ergebenden spezifischen Aussagekraft des Formats finden sich im ersten Beitrag dieser Schriftenreihe (Koch, Koebe, von Brand & Plessow, 2019).

In dieser Zeit wird ein differenziertes Sonderschulsystem für „körperlich und geistig behinderte Schulpflichtige“⁵ etabliert. Für „bildungsfähige schwachsinnige Kinder und Jugendliche“⁶ stehen die sogenannten „Hilfsschulen“⁷ zur Verfügung, als Voraussetzung für deren Besuch wird allerdings „Unterrichtsfähigkeit“ gefordert. Die Hilfsschulklassen werden nach dem Schweregrad der Intelligenzminderung in drei „Züge“ kategorisiert, wobei der sogenannte A-Zug für Kinder und Jugendliche mit leichten Intelligenzminderungen (Debität), die B- und C-Züge für jene mit Intelligenzminderungen mittleren Grades (bis weit in den Bereich der Imbezillität) vorgesehen waren⁸. Dabei gehen sowohl die Bildungsadministration als auch die sich ab etwa 1950 an der Humboldt-Universität zu Berlin etablierende Fachwissenschaft zunächst davon aus, in den Hilfsschulen eine angemessene Bildung und Erziehung aller „bildungsfähigen Schwachsinnigen“ realisieren zu können (Eßbach, 1985, S. 59). Von dieser Gruppe grenzen beide Perspektiven eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit schwerem Grad von ‚Schwachsinn‘ (Idiotie) ab, die sogenannten schulbildungsunfähigen, förderungsunfähigen ‚Pflegefälle‘⁹. Für sie wird ein Schulbesuch (selbst der einer Hilfsschule) generell ausgeschlossen¹⁰. Wo eine institutionelle Unterbringung erfolgt, geschieht dies zunächst vor allem in gesonderten Abteilungen von Pflegeeinrichtungen oder in den psychiatrischen Abteilungen der Krankenhäuser¹¹, viele der Kinder und Jugendlichen jedoch verbleiben in der Häuslichkeit. Gleichzeitig treten im Verlauf der Phase 1 konfessionelle Einrichtungen immer stärker als Betreuungseinrichtungen in Erscheinung¹². Aufgrund des staatlichen Monopolanspruchs im Bildungsbereich wurden sowohl Diakonisches Werk als auch Caritas aus vielen ihrer traditionellen Aufgabenfelder (z.B. Betrieb von Kinderheimen) verdrängt und waren ab etwa Mitte der 1950er Jahre gezwungen, sich verstärkt der Arbeit mit schwer geistig behinderten Menschen zuzuwenden (Hübner, 2000, S.31)¹³. Diese Entwicklung wird von staatlicher Seite explizit befördert, da mit der Übertragung dieses Aufgabenfeldes die Delegation des massiven Betreuungsaufwandes einhergeht. Wie viele zwischen „Debität“ und „Idiotie“ zu verortende Kinder und Jugendliche sich tatsächlich in Hilfsschulen aufhalten, aufgrund mangelnder Versorgung in der Häuslichkeit verbleiben oder aufgrund unklarer diagnostischer Abgrenzungen in Pflegeeinrichtungen untergebracht werden, ließ sich bislang nicht quantifizieren.

Bereits in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre erweist sich im schulischen Alltag, dass nicht alle Hilfsschüler den Anforderungen der differenzierten Hilfsschule entsprechen können. Der zu

⁵ Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln (1951).

⁶ Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln (1951).

⁷ Hilfsschule war der in der DDR lange Zeit gebräuchlichste Terminus für Sonder- oder Förderschulen.

⁸ Gesetzlich sanktioniert mit der 5. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 20.12.1968; gleichzeitig wird jedoch berichtet, dass sich das derart ausdifferenzierte System nur an größeren Hilfsschulen tatsächlich durchgängig realisieren ließ.

⁹ Dies entspricht etwa 0,15% eines Geburtsjahrganges.

¹⁰ Sonderschulverordnung von 1951, § 9.

¹¹ „Kinder und Jugendliche, bei denen Bildungsfähigkeit nicht mehr gegeben ist, sind durch die Abteilung Gesundheitswesen des Rates des Kreises in gesonderten Pflegeheimen oder in besonderen Abteilungen der psychiatrischen Einrichtungen unterzubringen“ (Verordnung über die Durchführung der psychiatrischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen“ v. 15.5.1954).

¹² Ausführlichere Informationen zur Rolle der konfessionellen Betreuungseinrichtungen in der DDR finden sich u.a. bei: Steinhoff & Trobisch, 2014; Stein, 1993; S. 150; Keup, 2009, S. 15; Brill, 2019, S. 13-15.

¹³ Ein Beispiel für Einrichtungen dieser Art ist die diakonische Einrichtung Katharinenhof in Großhennersdorf, zu deren Mitarbeiter Jürgen und Uta Trogisch zählten. Das Ehepaar sicherte nach 1989 noch im Hause vorhandene Akten und bewahrte über deren Veröffentlichung Dokumentationen von Einzelschicksalen betreuter Bewohner*innen für die Aufarbeitung der Heimgeschichte (siehe Steinhoff & Trobisch, 2014, S. 21).

beobachtenden weiten Streuung von Leistungsvoraussetzungen versucht man zunächst, durch noch intensivere Differenzierung der Hilfsschüler*innen hinsichtlich des Schweregrades der Intelligenzminderung in „Züge“¹⁴ zu begegnen. Dennoch beginnt sich immer deutlicher eine Gruppe herauszukristallisieren, die den (hilfs-)schulischen Anforderungen nicht folgen kann. Dies kann zunächst durch deren Unterbringung im so genannten C-Zug noch „weitgehend kaschiert“ werden¹⁵, tritt aber vor dem Hintergrund einer ab Mitte der 1960er Jahre politisch vehement geforderten Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus, die explizit auch Hilfsschulen mit einschließt, immer deutlicher zutage. Die auf diese Forderung reagierende Umgestaltung der sechsstufigen zur achtstufigen polytechnischen Hilfsschule erhöht auf der schulpraktischen Ebene den administrativen Druck zur Ausschulung: Die betroffenen Kindern werden sowohl auf administrativer als auch fachwissenschaftlicher Ebene als bildungsunfähig deklariert. Bildungsfähigkeit wird hier an die Fähigkeit gekoppelt, elementare Lehrplanforderungen der Schule zu erfüllen, also an die Fähigkeit zum Erwerb der Kulturtechniken, geknüpft und meint damit de facto „Schulbildungsfähigkeit“. Indem man nun aber ganz ausdrücklich eine sogenannte „Förderungsfähigkeit“¹⁶ attestieren kann, wird eine neue Kategorie konstituiert, die Gruppe der „schulbildungsunfähigen [aber] förderungsfähigen Kinder und Jugendlichen“¹⁷.

Mit dieser Entwicklung geht eine intensive fachwissenschaftliche Diskussion einher. So bemüht man sich in den rehabilitationswissenschaftlichen Schriften der Zeit verstärkt um definitorische Abgrenzungen der Gruppen („Schwachsinniger“) untereinander sowie um didaktisch-methodische Anleitungen für den differenzierten Hilfsschulunterricht. Etwa zeitgleich datieren die Untersuchungen Siegmars Eßbachs (1966)¹⁸, in denen er die Möglichkeit einer schädigungsadäquaten rehabilitativen Bildung förderungsfähiger Intelligenzgeschädigter nachweist. Diese können als wegberreitend sowohl für die Entwicklung der (1973 an der Humboldt-Universität Berlin institutionalisierten) „Pädagogik für Förderungsfähige“ als auch für die nun vollzogene inhaltliche Konzeption der Förderinstitutionen gelten, mit denen auch der bislang rein pflegerische Auftrag gegenüber jenen schwerer „Intelligenzgeminderten“ eine deutliche Aufwertung (hin zur pädagogischen Förderung) erfährt. Zunächst aber geht mit dieser neuen Form der Kategorisierung (in bildungsfähig einerseits und förderungsfähig andererseits) die Aussonderung schwerer intelligenzgeminderter Kinder und Jugendlicher aus der Schule einher.

Mit der hier skizzierten Entwicklung der Hilfsschule zu einer „Leistungsschule“ wird evident, dass für die nunmehr ausgeschulten schulbildungsunfähigen, jedoch förderfähigen Kinder und Jugendlichen keine alternativen Einrichtungen zur Verfügung stehen. Auf der praktischen Ebene führt dies dazu, so Eßbach (Eßbach, 1985, S. 61), dass verantwortungsbewusstes pädagogisches

¹⁴ Ab 1957, gesetzlich sanktioniert erst mit der 5. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 20.12.1968; gleichzeitig wird jedoch berichtet, dass sich das derart ausdifferenzierte System nur an größeren Hilfsschulen tatsächlich durchgängig realisieren ließ.

¹⁵ Eßbach spricht von bis zu 70% schwer schwachsinnigen (schulbildungsunfähigen), förderungsfähigen Schülern in C-Klassen (Eßbach, 1968, S. 42-45).

¹⁶ Diese „verfügen jedoch noch über physische und psychische Voraussetzungen unter systematischer rehabilitationspädagogischer Förderung elementares Umweltwissen zu erwerben sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und soziale Verhaltensweisen auszubilden, die sie befähigen, bei ständiger Hilfe am Leben der sozialistischen Gesellschaft Anteil zu nehmen und unter den Bedingungen der geschützten Arbeit eine Tätigkeit im gesellschaftlichen Arbeitsprozess auszuüben.“ (Bundesarchiv DQ1/13535: Empfehlungen für die Gestaltung der Förderung schulbildungsunfähiger Kinder und Jugendlicher – Entwurf, übersandt am 15.5.1972, S.3).

¹⁷ Etwa 0,5% eines Geburtsjahrganges.

¹⁸ In einem Diskurs, der sich heute maßgeblich in eher informellen Zeitzeugnissen und Arbeitsunterlagen widerspiegelt, ist Siegfried Eßbach einer der sehr wenigen Autoren wissenschaftlicher Fachbeiträge. So kann er als ein den Diskurs maßgebend bestimmender Experte gelten.

Personal sich bemüht, Lösungen im Rahmen der C-Klassen zu suchen, indem z. B. Versetzungen auch ohne Erreichung des Klassenzieles durchgeführt, die Studentafeln modifiziert werden und dergleichen mehr. Ebenso wurde versucht, dem Problem mit einer Aufnahme betroffener Kinder in die Vorschulteile der Hilfsschulen zu begegnen. Beides wird von schuladministrativer Seite jedoch schnell unterbunden – ersteres mit dem Verweis auf das Leistungspostulat, letzteres mit Verweis darauf, dass die Förderung schulbildungsunfähiger Kinder und Jugendlicher nicht im Verantwortungsbereich der Volksbildung läge, sondern Aufgabe des Gesundheitswesens sei (Eßbach, 1985, S. 61).

Als ab der ersten Hälfte der 1960er Jahre die administrative Ebene den C-Zug der Hilfsschule endgültig für eine Beschulung sogenannter „imbeziller“ Kinder verschließt, mehren sich die Eingaben betroffener Eltern, für deren Kinder es nunmehr keine institutionelle Bildungsmöglichkeit mehr gibt. Soll eine – förderungslose – Unterbringung im Pflegeheim oder in der psychiatrischen Abteilung eines Fachkrankenhauses vermieden werden, gibt es keine Alternative zur häuslichen Betreuung. In ihren Eingaben fordern die Eltern daher vehement die Schaffung spezieller Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für ihre Kinder.

Eine öffentliche Diskussion um die Problematik ist in jener Zeit nicht zu verzeichnen. Dies dürfte vor allem darin begründet liegen, dass behinderte Menschen im öffentlichen Raum und damit auch in der öffentlichen Wahrnehmung so gut wie unsichtbar bleiben. Krankenhäuser und Psychiatrien liegen überall in Deutschland traditionell in den Randbereichen des öffentlichen Raumes. Das Thema war in der DDR ebenso wie in anderen Ländern insgesamt wenig im Blick der Gesellschaft.

Phase 2: Die nun folgenden Jahre sind geprägt von der Suche nach organisatorischen und inhaltlichen Lösungen für die Betreuung der schulbildungsunfähigen, aber förderungsfähigen Kinder und Jugendlichen. Auf administrativer und auf fachwissenschaftlicher Ebene führt man eine intensive Auseinandersetzung über die Verantwortlichkeit für die neu zu entwickelnden rehabilitationspädagogischen Förderungseinrichtungen und deren inhaltliche Ausgestaltung.

In einer ausführlichen Analyse des „gegenwärtigen Standes“ wird 1964 festgestellt, dass von 29.586 erfassten Kindern und Jugendlichen mit geistigen Störungen ca. 75% (22.187) „keine – oder unzureichende – gezielte heilpädagogische Betreuung und Förderung“ erhalten¹⁹. Ähnlich konstatiert man in einer 1965 durchgeführten repräsentativen Erhebung, dass 71% aller schulbildungsunfähigen Kinder und Jugendlichen sich bei den Eltern aufhalten, 16% in konfessionellen Einrichtungen, 7% in Fachkrankenhäusern und 6% in staatlichen Einrichtungen²⁰. Es wird resümiert: „Der weit größere Teil der Kinder erfährt zur Zeit noch keine entsprechende Betreuung und Förderung und ist in seiner Entwicklung von der mehr oder weniger günstigen Erziehung und Förderung im Elternhaus abhängig.“²¹ Den administrativen Handlungsdruck verdeutlichen fünf in den betrachteten Dokumenten benannte Aspekte: 1. wird mehrfach darauf rekuriert, dass das Fehlen einer zielgerichteten Förderung Entwicklungspotenziale verkümmern und Förderfähige zu Pflegefällen werden lässt, was mit der „humanistischen Einstellung“ des sozialistischen Staates unvereinbar wäre; 2. wird darauf hingewiesen, dass dies auch „Auswirkungen auf das internationale Ansehen der DDR“ habe, weil „von den Euthanasieverbrechen der Faschisten besonders dieser Personenkreis betroffen wurde“²². Quantitativ am stärksten vertreten sind jedoch die ökonomischen Argumente. 3. Hier wird detailliert herausgearbeitet, welche Kosten

¹⁹ Bundesarchiv DQ1/23871, S. 17.

²⁰ Bundesarchiv DQ1/23871.

²¹ Bundesarchiv DQ1/23871, S. 1.

²² Bundesarchiv DQ1/23871, S. 1.

entstehen, wenn Jugendliche wegen unterlassener Förderung mit 16 Jahren in ein Pflegeheim eingewiesen oder in psychiatrischen Kliniken oder in Fachkrankenhäusern betreut werden müssen.

„Die [...] geförderten Kinder können später – ihren erreichten Fähigkeiten entsprechend – in das gesellschaftliche Leben eingegliedert werden, auch wenn das in einem noch so bescheidenen Maße erfolgt. Damit erfüllen wir nicht nur eine humanistische Forderung, sondern gleichzeitig erhalten auch ökonomische Gesichtspunkte eine Bedeutung. Denn durch die gezielte Förderung schaffen wir bei den psychisch geschädigten Kindern die Voraussetzungen und die Möglichkeiten, aktiv am Leben der Gesellschaft teilzunehmen und einen Teil ihres Lebensunterhaltes selbst zu erarbeiten, sei er auch noch so gering.“²³

Ebenso wird ausgeführt, dass Förderfähige „durch die Arbeitserziehung in Fördereinrichtungen imstande [sind], in Geschützter Arbeit mindestens zum Teil [ihren] Lebensunterhalt selber zu verdienen“²⁴. 4. leidet das Gesundheitssystem in dieser Zeit unter einer massiven Überbelegung nicht nur durch „Pflegefälle“, sondern nunmehr auch durch die förderungsfähigen Kinder und Jugendlichen, die, obwohl sie nicht krankenhausbearbeitungsbedürftig sind, mangels Alternative in medizinischen Einrichtungen untergebracht werden. 5. hat die Unterbringung in der Häuslichkeit zur Folge, dass ein Familienmitglied (i. d. R. die Mutter) an der Ausübung des Berufes sowie der Teilnahme am politischen und kulturellen Leben gehindert ist. „Der Verbleib der geistig schwer geschädigten Kinder in den Familien kann auf die Dauer zu ernststen Komplikationen im Familienleben führen und in besonders ungünstigen Fällen einen zermürbenden Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und die Gesundheit aller Familienangehörigen ausüben.“²⁵

Die Akten des Ministeriums für Gesundheitswesen belegen, dass man ab etwa Mitte der 1960er Jahre regelmäßig in wechselnden fachlich und ministeriell besetzten Expertenrunden zusammenkommt, um sowohl die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung der zielgerichteten Förderung sogenannter Imbeziller als auch die ministeriellen Zuständigkeiten zu diskutieren. Während bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung weitgehend Einigkeit herrscht (Befähigung zur Selbstversorgung und zur Gestaltung sozialer Beziehungen, Arbeitseingliederung, Freizeitgestaltung etc. – hier orientiert man sich an jenen Materialien, die kontinuierlich an der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt werden)²⁶, ist dies bei der Zuständigkeit keineswegs der Fall.

Die Frage, in wessen Verantwortlichkeit die institutionelle Förderung schulbildungsunfähiger, förderungsfähiger Kinder und Jugendlicher letztlich liegen soll, bleibt ein fundamentaler Streitpunkt: Ist es das Ministerium für Gesundheitswesen oder das Ministerium für Volksbildung? Beide Seiten rekurrieren in dieser Debatte auf das gerade neu erarbeitete „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) bzw. dessen § 19, Abs. 1, zitiert mit den Worten „[d]ie Sonderschulen und andere sonderpädagogischen Einrichtungen – nachstehend Sonderschulen genannt – haben die Bildung und Erziehung aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit wesentlichen physischen oder psychischen Schädigungen zu gewährleisten.“²⁷ Während im Folgenden die einzelnen Sonderschulen genau benannt werden, finden sich zu den „anderen pädagogischen Einrichtungen“ keine weiterführenden Angaben. Lediglich im fünften Absatz wird noch einmal gefordert, „dass die Bildung und Erziehung der physisch bzw. psychisch Geschädigten in Zusammenarbeit der Ministerien für Volksbildung und für Gesundheitswesen zu gewährleisten sei.“ Diese Unklarheit in der Formulierung befeuert das bereits bestehende ‚Gerangel‘ um die generelle Zuständigkeit, das sich anschaulich am Schriftwechsel zwischen den

23 Bundesarchiv DQ1/23871, S. 21.

24 Bundesarchiv DQ1/13535, S. 4.

25 Bundesarchiv DQ1/13535, S. 1.

26 Siehe Eßbach, 1985, S. 67-68.

27 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 (GBl. I Nr. 6 S. 83), §19, S. 13.

stellvertretenden Ministern für Gesundheitswesen (Prof. Dr. Ludwig Mecklinger) und Volksbildung (Karl Dietzel) und den dazugehörigen Stellungnahmen verschiedener Experten(-gremien) belegen lässt (Bundesarchiv DQ1/23871).

Während das Ministerium für Volksbildung darauf beharrt, dass „die Erfassung und Unterbringung dieser SchülerInnen nach wie vor in der Verantwortung des Ministeriums für Gesundheitswesen liegt“ (Bundesarchiv DQ1/23871), betont Mecklinger in mehreren Schreiben, dass „der Zuständigkeitsbereich der Abteilung Sonderschulwesen beim Ministerium für Volksbildung [...] auch auf diese Kinder ausgedehnt werden [muss], da erfahrungsgemäß bei vielen noch eine Förderungsfähigkeit vorliegt“ (Bundesarchiv DQ1/23871).

Auf der Grundlage von Stellungnahmen weiterer Kommissionen und Arbeitsgruppen schreibt wiederum Mecklinger (am 20.12.1965):

„Die schwer schwachsinnigen Kinder und Jugendlichen – es fallen darunter im wesentlichen die Imbezillen – sind nicht bildungsfähig im Sinne der 10-klassigen Oberschule und der Sonderschule. Sie sind aber als bedingt bildbar anzusehen, da sie die Voraussetzungen bieten zum Erwerb eines elementaren Umweltwissens, zur Entwicklung praktischer Fertigkeiten und zur Ausbildung sozialer Gewohnheiten. Diese anzuerkennen und zu fördern ist ein pädagogisches Anliegen. [...] Wir vertreten jedoch die Auffassung, dass die Förderung und Bildung sowie die handwerkliche Erziehung der imbezillen Kinder nur durch ausgebildete Kader der Volksbildung gewährleistet werden kann“ (Bundesarchiv DQ1/23871).

Die Grundauffassung des Ministeriums für Volksbildung hierzu offenbart sich, wenn daraufhin geantwortet wird:

„Förderungsfähige schwer schwachsinnige Kinder sind organisch geschädigte Menschen. Als solche haben Sie ein Recht auf eine ihren physischen und psychischen Voraussetzungen angemessene Förderung. Sie sind schulisch nicht bildbar. Ihre Förderung kann deshalb nicht Aufgabe der Hilfsschule sein. Zur Wahrung des in der sozialistischen Gesetzgebung garantierten Rechts auf eine angemessene Förderung der schwer schwachsinnigen Kinder ergibt sich die Notwendigkeit, durch die Organe des Gesundheitswesens die materiellen und personellen Voraussetzungen hierfür zu schaffen. Die Betreuung der nicht schulbildungsfähigen aber noch förderungsfähigen schwer schwachsinnigen Kinder ist eine echte Aufgabe des Gesundheitswesens“ (Bundesarchiv DQ1/23871).

Grundsätzlich legt das Ministerium für Volksbildung damit seinen originären Aufgabenbereich auf die schulische Bildung fest. Gleichzeitig ist aber auch (allen Beteiligten) klar: „Die Betreuung kann aber nicht erfolgen, weil das Gesundheitswesen noch nicht über die notwendigen Einrichtungen und die entsprechenden pädagogischen Arbeitskräfte verfügt“ (Bundesarchiv DQ1/23871). Deshalb müsse sich „die Volksbildung [...] mehr als bisher der Förderung der geistig schwergeschädigten Kinder [annehmen].“ Hierbei bezieht man sich auf das o.g. Gesetz, § 19, Abs. 1:

„Wir meinen, dass zu den sonderpädagogischen Einrichtungen unbedingt die heilpädagogischen Abteilungen der Fachkrankenhäuser für Psychiatrie, die Fördergruppen in den Pflegeheimen und die zu schaffenden Tageseinrichtungen für schulbildungsunfähige förderungsfähige Kinder gehören. Das geistig schwer geschädigte Kind hat einen Anspruch auf ein seinen physischen oder psychischen Schädigungen entsprechendes Erziehungs- und Förderungs-Optimalprogramm. Die Lösung des Problems der Förderung setzt also voraus, dass auf der Grundlage des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem eine endgültige Entscheidung über Kompetenz durch das Ministerium für Gesundheitswesen und das Ministerium für Volksbildung getroffen wird“ (GBl. I Nr. 6 S. 83, §19, S. 13).

Grundsätzlich geht man also davon aus, dass eine sonderpädagogische Expertise unerlässlich ist. Die „sonderpädagogischen Anteile bei der Lösung der Probleme der Förderung schwer schwachsinniger Kinder“ bestünden laut o.g. Konzeption: a) in der Ausarbeitung und Bereitstellung von Lehrprogrammen zur Ausbildung von Betreuungskräften aus der nicht berufstätigen Bevölkerung; b) in der sonderpädagogischen Beratung beim Aufbau und der Gestaltung der Einrichtungen für förderungsfähige schwer schwachsinnige Kinder und

c) Pädagogischer Berater (Hilfsschulerzieher) für zentrale Einrichtungen zur Verfügung zu stellen (Bundesarchiv DQ1/23871).

Auf praktischer Ebene kämpft man währenddessen mit maroden Baulichkeiten und einem permanenten Mangel an Personal und institutionellen Strukturen. Eßbach (1985) beschreibt die Situation dieser Jahre folgendermaßen:

„Während auf ministerieller Ebene um die Klärung des Kompetenzproblems gerungen wurde, entwickelten sich auf territorialer Ebene sowohl im Bereich der Volksbildung als auch im staatlichen Gesundheitswesen, oft aber in gemeinsamem Bemühen von Pädagogen, Ärzten, Psychologen, Fürsorgern u.a., vielfältige Initiativen, um mit den verfügbaren Mitteln eine den gegebenen Bedingungen angemessene Lösung des Problems der Bildung und Erziehung schulbildungsunfähiger förderungsfähiger schwachsinziger Kinder und Jugendlicher zu finden“ (Eßbach, 1985, S. 59).

Der ministeriell-administrative Diskussionsprozess mündet schlussendlich 1968 in die Herausgabe der

„Programmatischen Empfehlungen des Ausschusses für Gesundheitswesen der Volkskammer der DDR zur Entwicklung umfassender gesellschaftlicher Hilfsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche, die infolge Hirnschädigungen nicht in der Lage sind, sich auf normalem Weg eine geachtete Stellung in unserer Gesellschaft zu erwerben und sich in dieser zu behaupten“ (Bundesarchiv DQ1/13535).

Hier wird zunächst festgestellt, dass es sich bei den vorhandenen Bemühungen um angemessene Förderung Förderungsfähiger lediglich um Einzelfälle handele (2,1%). 60,1% der Kinder und Jugendlichen käme überhaupt keine Förderung zu, 37,8 erhielten in C-Zügen eine unangemessene Förderung (Bundesarchiv DQ1/13535). Anhand solcher wiederholt erhobenen Daten konstatiert man zusammenfassend, dass

„die Betreuung für einige Gruppen Kinder und Jugendlicher, die wegen hochgradiger geistiger und körperlicher Schädigungen einer besonders gearteten Hilfe und Förderung durch die gesamte Gesellschaft bedürfen, in unserer Republik bei weitem noch nicht das Niveau erreicht hat, das vom gegenwärtigen Erkenntnisstand her [...] realisierbar wäre“ (Bundesarchiv DQ1/13535).

Mit diesen Empfehlungen wird die Gruppe der „schulunbildungsfähigen förderungsfähigen Kinder und Jugendlichen“ erstmals in einem offiziellen staatlichen Dokument als eigenständige Gruppe (zwischen Hilfsschülern und sogenannten ‚Pflegefällen‘) ausgewiesen und mit einem Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf verknüpft (Eßbach, 1985, S. 67).²⁸

Auf der Grundlage dieser Empfehlungen wird am 20.08.1969 im Präsidium des Ministerrates ein „Beschuß über Maßnahmen zur Förderung, Beschulung und Betreuung geschädigter Kinder und Jugendliche sowie psychisch behinderter Erwachsener“ verabschiedet, in dem die Zuständigkeiten nunmehr eindeutig geregelt werden:

„Der Minister für Gesundheitswesen hat in Abstimmung mit den zuständigen staatlichen Organen und gesellschaftlichen Organisationen die staatliche Verantwortung des Sozialwesens für die umfassende Betreuung und Förderung der schulbildungsunfähigen Kinder und Jugendlichen sowie der geschädigten Erwachsenen vor allem unter dem Aspekt ihrer Förderungsfähigkeit und Eingliederung in den Arbeitsprozess zu sichern. Dem Minister für Volksbildung wird die staatliche Verantwortung für die Sicherung des sonderpädagogischen Anteils bei der Förderung der schulbildungsunfähigen Kinder und Jugendlichen sowie für die Qualifizierung der pädagogischen Erziehungs- und Betreuungskräfte übertragen“ (Bundesarchiv DQ1/13535).

²⁸ Zum Versorgungsgrad wurde zu diesem Zeitpunkt festgestellt, dass von den 0,5% schulbildungsunfähigen förderungsfähigen Kindern und Jugendlichen nur 0,06% versorgt waren; von den 0,15% „Pflegefällen“ waren es 0,10% (Bundesarchiv DQ1/13535).

Mit diesem Beschluss wurde der über Jahre hinweg geführte Behördenstreit entschieden: Das leistungsorientierte Selbstverständnis des Bildungswesens setzte sich durch, die Verantwortung obliegt nun verbindlich dem Gesundheitswesen.

Phase 3: Die „Programmatischen Empfehlungen“ legen den Grundstein für die dritte Phase, den kontinuierlichen Auf- und Ausbau des Systems von Förderungseinrichtungen ab Beginn der 1970er Jahre. Zwischen 1972 und 1974 werden sämtliche C-Züge in den Hilfsschulen geschlossen und die schulbildungsunfähigen, förderungsfähigen Kinder von der allgemein geltenden Schulpflicht befreit, wie zuvor schon die geistig schwerstbehinderten Kinder und Jugendlichen. Zugang zu Schulen haben fortan nur noch Kinder mit Intelligenzminderungen leichteren Grades (Debilität).

Das sich nun etablierende System der Betreuungsstrukturen für ‚schulbildungsunfähige‘ Kinder setzt sich maßgeblich aus drei Einrichtungsarten zusammen:

1) Rehabilitationspädagogischen Tagesstätten („ständige medizinische Behandlung nicht mehr notwendig [...] die nur sehr geringen pflegerischen Aufwand erfordern“), 2) Wochenheimen („besonders geeignet für Kreise mit ungünstigen Verkehrsverbindungen“) und 3) Dauerheimen („für Kinder und Jugendliche [...] die aufgrund ihrer schweren Schädigung oder Doppelschädigung [...] oder aus sozialen Gründen nicht in der Familie verbleiben können“)²⁹.

Den Schwerpunkt legt das staatliche Gesundheitswesen hierbei auf die Einrichtung von Tagesstätten – in ländlichen Gebieten von Wohnheimen – für förderungsfähige Kinder und Jugendliche. Um die Diakonie aus gesellschaftlich relevanten Feldern (Bildung) herauszuhalten, wird ihr verstärkt die Verantwortung für komplex und schwerstbehinderte Kinder (Förderungsunfähige) überlassen (Hübner, 2000, S. 44)³⁰.

Obleich dieser Aufbau von Förderungseinrichtungen in den Bezirken und Kreisen sowohl zentral als auch dezentral intensiv vorangetrieben wird³¹, sind die territorialen Unterschiede so groß, dass selbst bis zum Ende der DDR nicht alle betroffenen Kinder und Jugendlichen adäquat untergebracht und gefördert werden können (Decker und Frühauf konstatieren 1989 einen Versorgungsgrad von 94% (Decker & Frühauf, 1993, S. 58).

Fachwissenschaftlich arbeitet man in den 1970er Jahren intensiv daran, Ziele, Inhalte und didaktisch-methodische Grundlagen der Förderung zu erarbeiten. 1973 wird der von Eßbach et al.³² erstellte „Entwurf eines Rahmenplanes zur Förderung schulisch nicht mehr bildbarer aber noch förderungsfähiger Kinder“ publiziert, dessen Neufassung 1977 als „Bildungs- und Erziehungsprogramm“ erscheint. Inhaltlich fokussiert der Plan v.a. auf die Bereiche Umweltorientierung, Selbstbedienung (i. S. v. Selbständigkeit) und soziale Integration. Die zuvor geführte Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff schlägt sich hier nieder, wenn ausdrücklich darauf verwiesen wird, dass es um die Vermittlung lebenspraktisch zentraler Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten gehe und die zur Verfügung stehende Zeit nicht für die

²⁹ „Diese Einrichtungen nehmen Kinder und Jugendliche in die ganztägige Betreuung und Förderung auf, bei denen eine ständige medizinische Behandlung nicht mehr notwendig ist und die nur sehr geringen pflegerischen Aufwand erfordern. Diese Einrichtungen sind vor allem für mittlere und größere Städte geeignet, bzw. dort, wo günstige Verkehrsverbindungen zwischen verschiedenen Orten bestehen“ (Bundesarchiv DQ1/12019: Empfehlungen für die Gestaltung der Förderung schulbildungsunfähiger Kinder und Jugendlicher – Entwurf, übersandt am 15.5.1972, S. 4-5).

³⁰ Diese ist als Instrumentalisierung mit dem Ziel der Kostenersparnis zu interpretieren.

³¹ Laut Eßbach (Eßbach, 1985, S. 69) steigt die Anzahl der rehabilitationspädagogischen Tagesstätten von 1971 bis 1983 von 48 auf 221, die der Heime und Abteilungen in Fachkrankenhäusern von 30 auf 159, d.h. die Plätze insgesamt von ca. 5000 auf 14038.

³² In Zusammenarbeit mit Praktikern aus 140 staatlichen und konfessionellen Förderungseinrichtungen.

Vermittlung von letztlich kaum anwendbarer Kulturtechniken vergeudet werden solle. Diesen Förderprogrammen kann sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch ein hohes Niveau und eine hohe Ähnlichkeit mit bundesdeutschen Bildungsplänen für geistig Behinderte attestiert werden (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 205).

Als zentrales Ziel der Förderung in Förderungseinrichtungen gilt von Beginn an die Integration in die Gesellschaft.

„[Das Ziel der Förderung] besteht darin, diese Kinder und Jugendlichen nach einem rehabilitativen Förderungsprogramm im Sinne der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung so weit zu fördern, daß sie als relativ selbständige Menschen in der sozialistischen Gesellschaft leben und unter angemessenen Bedingungen eine gesellschaftlich nützliche Tätigkeit ausüben können.“³³

Als Zentrum menschlicher Lebenstätigkeit gilt die produktiv-tätige Arbeit, weshalb, im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten, auch Menschen mit Behinderung zum „Wachstum der sozialistischen Produktionsverhältnisse bei[...]tragen“ sollten – wobei man jedoch ihre Wertschätzung nicht daran koppelt, wie effizient ihnen dies am Ende möglich sein wird. Obwohl man darauf hinweist, dass behinderte Menschen sich durch Arbeit zumindest teilweise ihren Lebensunterhalt selbst verdienen können, wird „Befähigung zur Arbeit“ hier nicht im Sinne der „Nutzbarmachung“ von Produktivkraft für die Gesellschaft verstanden. Vielmehr betrachtet man Arbeit, indem sie der zentrale Aspekt des gesellschaftlichen Lebens in der DDR ist, ebenso als zentraler Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung. Passend dazu betont man in fachwissenschaftlichen Publikationen explizit:

„Es ist [...] unzulässig, in den Bereichen Umweltorientierung, Selbstbedienung und soziale Einordnung ausschließlich nur für die Arbeitseingliederung relevante Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten vermitteln zu wollen. Arbeitszeit und Freizeit sind zwei sich wechselseitig bedingende Seiten der sozialistischen Lebensweise, wobei bei der Wertung beider Seiten der Freizeit noch nicht immer dass ihr für die Persönlichkeitsentwicklung zukommende Gewicht beigemessen wird. [...] Wäre rehabilitationspädagogische Förderung ausschließlich auf die Befähigung zu Arbeitseingliederung ausgerichtet, so müssten förderungsfähige Kinder und Jugendliche, die zwar prinzipiell [...] förderungsfähig sind, mit großer Wahrscheinlichkeit aber später nicht in Arbeitsprozess eingegliedert werden können, schon frühzeitig aus der Förderung ausgesondert werden. Das aber würde allen humanistischen Positionen der sozialistischen Förderungspädagogik diametral entgegenstehen“ (Eßbach, 1985, S. 93).

Die Integration behinderter Menschen in den gesellschaftlichen Alltag ist ein Anliegen, um das man sich auch strukturell bemüht. Zum einen stellt man fest, dass die Einstellung der Bevölkerung gegenüber behinderten Menschen nicht so positiv ist, dass diese sich „als gleichberechtigt in der sozialistischen Gesellschaft“ fühlen können. In dem Bemühen um eine Situationsverbesserung konstatiert man bereits 1969 im „Beschluss über die Maßnahmen...“:

„Von großer Wichtigkeit sind Maßnahmen zur Aufklärung der Bevölkerung mit dem Ziel, die Einstellung der Gesellschaft zum psychisch Kranken bzw. zum Rehabilitanden grundlegend zu wandeln, um die aus der Vergangenheit stammende abwertende Einschätzung Eingruppierung des psychiatrisch Behandelten zu überwinden und seine Rehabilitation zu fördern.“³⁴

Zum anderen, so die fachwissenschaftliche Argumentation, könne man das Ziel, die Kinder auf ihre optimale Integration in die Gesellschaft vorzubereiten, nur durch die Einbettung des Förderungsprozesses in das gesellschaftliche Leben erreichen.

„Soll das Kind im Straßenverkehr und der Benutzung von Verkehrsmitteln Sicherheit erlangen, das Einkaufen erlernen und u. v. m., so muß es ständig Gelegenheit haben, sich – unter Anleitung – im Straßenverkehr zu

³³ Bundesarchiv DQ1/12019: Empfehlungen für die Gestaltung der Förderung schulbildungsunfähiger Kinder und Jugendlicher – Entwurf, übersandt am 15.5.1972, S. 7.

³⁴ Beschluß über Maßnahmen zur Förderung, Beschulung und Betreuung geschädigter Kinder und Jugendliche sowie psychisch behinderter Erwachsener vom 20.08.1969, S. 17 (Bundesarchiv DQ1/13535).

bewegen, Verkehrsmittel zu benutzen, einzukaufen, öffentliche Gebäude und vor allem Menschen kennenzulernen und entsprechende angemessene Verhaltensweisen zu üben“ (Eßbach, 1985, S. 474).

Um dies zu ermöglichen, sei es beispielsweise sinnvoll, „Förderungseinrichtungen in unmittelbarer Nähe, wenn möglich inmitten von Wohngebieten, einzurichten“ (Eßbach, 1985, S. 174). Im Kontext dieser Überlegungen werden, durchaus zeitgemäß, auch die Gefahren von Desintegration und Hospitalisierung intensiv diskutiert.³⁵

3. Die ‚anderen Kinder‘ in der DDR-Literatur als Zeitzeugnis des Alltagslebens

Haben sich die bislang angestellten Untersuchungen auf eine differenziertere Betrachtung der administrativen und fachlichen Behindertenarbeit konzentriert, blieb dabei die Betroffenenperspektive, die Sicht der unmittelbar mit der Betreuung behinderter Kinder befassten Menschen, unberücksichtigt. Die Suche nach entsprechenden Zeitzeugnissen ergab, dass es zwar rückblickende Betroffenenberichte aus der Zeit nach 1989 gibt, aber keine detaillierten Sachtexte im klassischen Sinne (Interviews, Fallbeispiele etc.) Als erstaunlich aussagekräftige Quelle dagegen erweist sich die DDR-Literatur der späten 1970er und 1980er Jahre. Waren Menschen mit geistiger Behinderung in ostdeutschen Buchpublikationen vorher kaum ein Thema gewesen, erscheint nun eine ganze Reihe von Texten, die aus der Sicht verschiedener Betreuungspersonen berichtet³⁶. Im zeitgenössischen Kontext als Literatur und damit fiktionaler Text klassifiziert, handelt es sich eigentlich eher um Sachbücher, die man heute als Erlebnisberichte einordnen würde – sie werden vom Publikum, wie diverse Rezensionen und Leserbriefe bezeugen, auch als solche rezipiert, d.h. ohne nennenswerte ‚Brechung‘ auf die ostdeutsche Lebenswirklichkeit rekurriert. Insofern lassen sich die nachfolgend betrachteten Texte trotz ihrer mehrheitlichen Klassifizierung als Roman als derzeit aussagekräftigste Dokumentationen eines Lebens- oder Arbeitsalltags mit geistig behinderten Kindern in der DDR einordnen.

³⁵ Ein beredtes Zeugnis davon gibt die Begutachtung einer geplanten Unterbringung in Rostock-Lichtenhagen, die aus einem stationären Bereich mit 380 Bettenplätzen und einer Tagesbetreuungsstätte mit 40 Plätzen bestehen soll. Einer der Gutachter lobt die Lösung aufgrund der Integration des Gebäudes in ein Wohngebiet: „Prinzipiell geht die derzeitige Tendenz der Psychiatrie ganz allgemein von der stationären Großeinheit weg zur ambulanten Betreuung in Gemeinschaftsnähe, von der Isolierung zur Integration im Wohngebiet [...] mit dem Ziel einer stufenweisen Wiedereingliederung der Kranken in die Gesellschaft.“ Der zweite Gutachter widerspricht dem Projekt sehr grundsätzlich, weil er das Konzept der Heimunterbringung und auch die Dimensionierung der Betreuungseinrichtung konzeptionell und therapeutisch für überholt hält: „[...] Um alle Entwicklungspotentiale des geschädigten Kindes bestmöglich zu entfalten, ist es unerlässlich, es in der Familie zu belassen. Im Säuglings- und Kleinkindalter sollte die Mutter nach Anleitung durch Fachkräfte die Förderung des Kindes selbst besorgen. Sobald es verselbständigt ist, muß eine Gruppenerziehung in einer Sondertagesstätte angestrebt werden. [...] Jedes Unterbringen eines Kindes in einem Wochen- und Dauerheim macht diesen wechselseitigen Prozeß [Wechselbeziehung Familie – Umwelt, Anm. d. A.] nahezu unmöglich und erschwert somit den späteren Integrationsprozeß der Behinderten in die Gesellschaft ganz erheblich“ (Bundesarchiv DQ1/12019). Zu erwähnen wären hier auch die sogenannten Rodewischer Thesen, in denen bereits 1963 wesentliche Aspekte einer Reform des geschlossenen-verwahrenden psychiatrischen Ansatzes hin zu offenen rehabilitativen Angeboten formuliert wurden.

³⁶ Was den Zeitpunkt der durch Erscheinen der Texte dokumentierten thematischen Öffnung angeht, führt Müller diese darauf zurück, dass die Kulturpolitik mit der Ablösung Ulbrichts durch Honecker einen Wandel vollzog, der auch sensible gesellschaftliche Themen zuließ (Müller, 2018, S. 367). In der Folge habe die Literatur der DDR die eine Art „Ersatzfunktion“ für die (ansonsten fehlender Presse- und Medien-) Öffentlichkeit eingenommen (Müller, 2018, S. 382). Gerade bezüglich der Thematik Behinderung ist jedoch auch ein engerer Zusammenhang mit dem bereits 1976 durch die UN für 1981 ausgerufenen Jahr der Behinderten (in der DDR „Jahr der Geschädigten“ genannt) zu konstatieren, dem die DDR aus dem Wunsch nach internationaler Reputation heraus folgte.

Im Mittelpunkt der hier angestellten Betrachtungen stehen vier maßgebliche Werke, die im skizzierten Kontext zum Thema Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung veröffentlicht wurden. Diese werden systematisch auf Aussagen hin untersucht, welche die ministeriell-administrativen und fachwissenschaftlichen Diskurse aus der Perspektive des praktischen Alltags spiegeln, um zu ermitteln, ob in den Texten enthaltene Aussagen zur Situation der institutionellen Versorgung geistig behinderter Kinder das bislang konturierte Bild ergänzen, differenzieren oder ggf. sogar korrigieren. Die diesbezüglich analysierten Texte sind:

Roswitha Geppert, „Die Last, die Du nicht trägst“ (1978): Der Roman speist sich aus eigenem Erleben der Autorin, die 1966 ein geistig schwerstbehindertes Kind zur Welt bringt, daraufhin ihren Beruf als Regieassistentin aufgibt, sich hauptverantwortlich der Betreuung ihres Sohnes widmet und ihre Erfahrungen literarisch verarbeitet.

Volker Keßling, „Tagebuch eines Erziehers“ (1980): Der Autor, von Beruf Rehabilitationspädagoge, verfasst einen fiktiven Text, dessen deutliche Parallelen zur Biografie des Autors jedoch im Klappentext betont werden, verbunden mit dem Hinweis, dass reales Geschehen zum Verfassen des Buches motiviert habe. Keßling schildert die Etablierung von Fördereinrichtungen für „geistig schwerstbeschädigte Kinder“.

Gerda Jun, „Kinder, die anders sind“ (1981): Das 1981 mit dem Untertitel „Elternreport“ publizierte Buch der in der DDR gut bekannten und renommierten Fachärztin Gerda Jun ist eine seinerzeit einmalige Zusammenstellung von elf Erlebnisberichten von Müttern und Vätern, die in der DDR ein behindertes Kind aufziehen. Deren Schilderungen werden durch Gerda Jun fachwissenschaftlich kommentiert.

Klaus Möckel, „Hoffnung für Dan“ (1983): Der Vater des Jungen hat einen als Bericht der Mutter formulierten Elternbericht über den gleichnamigen Jungen verfasst, der gehörlos und hirngeschädigt auf die Welt kommt.

Alle vier Texte thematisieren bzw. dokumentieren demnach konkrete Alltagspraxis, tun dies jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven: Möckel und Geppert berichten als betroffene Eltern, die im Buch von Gerda Jun zu Wort kommenden Eltern ebenso. Die Rahmung, die Jun ihren Elternberichten gibt, erfolgt ebenso wie Keßlings Erzieher-Bericht aus Sicht der professionell mit geistig behinderten Kindern arbeitenden Fachkraft ein.

Roswitha Geppert „Die Last, die Du nicht trägst“ (1978)

In ihrem als Roman deklarierten Text beschreibt Roswitha Geppert den Verlauf ihres Lebens von der Geburt ihres geistig behinderten Sohnes an. Dieses beginnt mit ahnungslosen ersten Wochen, gefolgt von einer langen Zeit der Unsicherheit über ein sich offenkundig nicht wie erwartet entwickelndes Kind, in der verschiedentlich artikulierten Bedenken der Eltern und Großeltern keine problembewussten medizinischen Reaktionen hervorrufen: „Frau Riezy, der Junge ist ein Spätentwickler. Das gibt’s oft“ (Geppert, 1978, S. 70). Nach letztendlich gestellter Diagnose ist die Familie mit einer aus heutiger Sicht sehr rigiden Vorgehensweise der Ärzte konfrontiert, wobei man die Mutter mit den daraus erwachsenden Sorgen und Ängsten vollkommen allein lässt: „Er sagt, du wirst nie eine Schule besuchen können. Er hätte seine Erfahrung mit solchen Kindern, wie Du es bist. Langjährige Berufspraxis. Nicht mal eine Sonderschule. Woher will er das jetzt schon wissen? Er sagt ein Wunder wäre es, wenn Du überhaupt laufen lernstest. [...] Wir sollen Dich weggeben. In ein Heim. Du würdest uns nur zur Last werden. Und der Umwelt auch“ (Geppert, 1978, S. 135). Das Kind wird ohne Zustimmung der Mutter in eine Klinik eingewiesen und dort wochenlang betreut, lediglich zwei Besuche pro Woche werden ihr gestattet.

Immer aufs Neue sind die Eltern zudem mit verständnislosen Reaktionen von Mitmenschen konfrontiert, die – offenbar unerfahren und ohne nötige Sensibilisierung – extrem auf die Begegnung mit einem behinderten Kind (zu diesem Zeitpunkt 4 Jahre alt) reagieren:

„Die Straßenbahn quietschte in den Kurven, schüttelte die Menschentraube von einer Seite auf die andere. Man stieß und trat sich. Man suchte Halt. Man schwitzte. Und dazwischen immer das entnervende Gebrüll eines kranken Jungen. Da ging es los. Wie eine tollwütige Herde umtobte man den Vater. ‚Scheren Sie sich raus, Sie Rindvieh!‘ – ‚Lassen Sie das nächste Mal Ihren brüllenden Idioten zu Hause!‘ – ‚So ein Wanst gehört in die Anstalt hinter Gitter!‘ – ‚Aussteigen!‘ – ‚Werft ihn raus!‘ – ‚raus!‘ – Klaus [der Mann der Hauptfigur – Anm. d. A.] wurde aus der Straßenbahn geworfen. Aus ‚Menschlichkeit‘ erst an der Haltestelle“ (Geppert, 1978, S. 214-215).

Die Mutter kämpft gegen die aus derlei Erfahrungen erwachsende Mutlosigkeit an, der Vater ist mit der Situation schon sehr bald stark überfordert: „Der ist schuld an allem. An allem. Wir sind nur noch Wracks, Nieten, untauglich. Der ist schuld!“ (Geppert, 1978, S. 215). Obwohl in die Pflege des Jungen sehr viel weniger eingebunden als die inzwischen nicht mehr berufstätige Mutter, erleidet er einen Nervenzusammenbruch, die darauf einsetzende (rein medizinische) Betreuung kann nicht verhindern, dass die Ehe der Eltern an dieser Herausforderung zerbricht. Der Vater plädiert für eine Unterbringung des Jungen im Heim, die Mutter widersetzt sich lange. Mit der Betreuung in hohem Maße allein gelassen, erlebt auch sie am Ende einen Zusammenbruch, dem die Heimunterbringung des Kindes folgt („voll pflegebedürftig und nicht förderungsfähig“ (Geppert, 1978, S. 312). Die Mutter besucht ihn dort regelmäßig und holt ihn an den Wochenenden des Öfteren zu sich nach Hause. Das Ende des Romans schildert dies als zufriedenstellende Lösung angesichts einer für einen einzelnen Menschen nicht ‚zu tragenden Last‘. Der Wunsch nach stärkerer Unterstützung des Alltags durch Dritte (professionelle häusliche Pflege, Tagesunterbringung o.ä.) wird zu keinem Zeitpunkt von keiner Seite formuliert. Stattdessen erwägt der Vater und später auch die Mutter wiederholt die dauerhafte Unterbringung im Heim, die dann lange Zeit als inakzeptabel verworfen wird. Dabei bleibt unklar, ob diese Ablehnung aus konkretem Wissen oder aus Vorurteilen resultiert. („In einem Heim vielleicht. Hinter Gittern, gefesselt. Von Pflegern, die ihn hassen. Ihn schlagen. Er kann sich nicht wehren“ (Geppert, 1978, S. 134). Für letzteres spricht die deutlich differenziertere Schilderung von Heimunterbringungen im Rahmen von Besichtigungen und des eigenen praktischen Erlebens im letzten Teil des Romans. Hier werden nun sehr viel konkreter Vor- und Nachteile sowie bestehende Probleme benannt, so etwa fehlende Kapazitäten, Personalmangel und ein geringer Pflegegeldsatz pro Tag. Bei aller Subjektivität und (durch das Medium Roman definierten) Fiktionalität kann der per Deklaration der Autorin eigenes Erleben abbildende Text als Zeitzeugnis gelesen werden. Unter anderem porträtiert er ein Leben und eine Gesellschaft, in der das Wissen über behinderte Menschen in der ‚normalen Bevölkerung‘ gering und die Irritation im Falle von Begegnungen groß ist.

Der geschilderten Unwissenheit steht die Vielzahl positiver Leser*innenreaktionen gegenüber, die der Roman nach seinem Erscheinen hervorrief. Roswitha Geppert berichtet rückblickend, sie habe in den Folgemonaten „wäschekörbeweise Briefe“³⁷ erhalten. Auch die „Neue Zeit“, Parteizeitung der CDU in der DDR, zitiert die Autorin zwei Jahre nach Veröffentlichung mit den Worten: „Es gab eine sehr große Resonanz. Viele Briefe kamen, viele Menschen ließen mich wissen, daß mein Buch ihnen geholfen hat, Vorurteile zu überwinden. Ich bin zu zahllosen Lesungen und Veranstaltungen eingeladen worden.“ (Menschlichkeit fördern, 1981, o. S.). Vor allem Frauen seien es gewesen, die auf ihr Buch mit Zuschriften reagiert hätten. Bis 1989 erlebt „Die Last, die Du nicht trägst“ elf Auflagen, auch nach der Wende werden noch Exemplare des Buches verkauft – insgesamt 300.000 sind es bis 2018. Die öffentlichkeitswirksame Würdigung dagegen sei

³⁷ Roswitha Geppert in einem Radiointerview vom Juni 2018 (Beulenspiegel, 2019, o. S.).

verhaltener ausgefallen, berichtet die Autorin: Dreimal habe man sie in den Folgejahren für den FDGB-Kunstpreis³⁸ vorgeschlagen, sie habe diesen aber nie erhalten. Auch der Wunsch einer Brigade, sich nach ihr zu benennen, sei dieser verwehrt worden³⁹. Die DDR-Presse nuanciert dieses Bild: Hier wird das Buch wiederholt thematisiert bzw. explizit rezensiert. Die *Neue Zeit* reagiert unmittelbar nach dem Veröffentlichung mit einem Beitrag, der zunächst ausführlich die Romanhandlung paraphrasiert, um die „großzügige Unterstützung unseres sozialistischen Staates“ (Last, die noch getragen wird, 1978, S. 8) für Heimunterbringungen wie die hier beschriebene zu würdigen. Eine starke Wirkung des Textes erhofft man sich vor allem hinsichtlich der Sensibilisierung potentieller Fachkräfte für die Betreuung behinderter Menschen: „Möge dieser aufrüttelnde Problemroman gerade jungen Menschen in unserem Land Lust machen, die Last des kleinen Tino mitzutragen“ (Last, die noch getragen wird, 1978, S. 8). Ein zwei Monate später in der *Berliner Zeitung* erschienener Artikel geht mit dem Roman hinsichtlich seiner literarischen Qualität recht streng ins Gericht, betont aber, dass der Text als Erlebnisbericht durchaus repräsentativ und von hoher gesamtgesellschaftlicher Relevanz sei,

„[...] weil ihr Einzelschicksal repräsentativ für bestimmte soziale Situationen und Wirklichkeitsbereiche ist, die bisher in der Literatur und Öffentlichkeit wenig beachtet wurden [und es] neben dem Problem der realen Möglichkeit für die Gleichberechtigung der Frau vor allem mit dem ethischen Problem der Haltung und praktischen Verhaltensweise unserer Gesellschaft zu geistig Behinderten verknüpft ist“ (Krumrey, 1979, S. 10).

Die hier eingewobene leise Kritik teilt die maßgebliche DDR-Tageszeitung *Neues Deutschland* nicht. Dort reagiert man zunächst nicht auf das Erscheinen des Buches, sondern nimmt erst eine öffentliche Veranstaltung mit der Autorin im Februar 1980 zum Anlass, sich über den Roman zu äußern. Zweifelsohne sei der Text erschütternd, heißt es nun, allerdings habe sie bei besagtem öffentlichem Auftritt deutlich artikuliert, dass Veränderungsbedarf zwar bzgl. „Verständnis und Verantwortungsgefühl“ von Mitmenschen bestünde, nicht jedoch hinsichtlich der staatlichen Rahmenbedingungen:

„Die sozialistische Gesellschaft biete alle Voraussetzungen, daß auch Menschen mit schweren Behinderungen ihre Chance im Leben bekommen, daß sie sich geborgen fühlen, ihre Fähigkeiten entfalten können. Unsere Gesetze seien gut, betonte sie [Roswitha Geppert – Anm. d. A.] doch es gehe auch darum, in den Herzen und Hirnen der nicht unmittelbar Betroffenen Verständnis und Verantwortungsgefühl zu wecken“ (Wetzell, 1980, S. 4).

Dass der Roman in der Tat zur Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung beigetragen hat, attestiert auch ein 1984 von einer Leserin verfasster Text, der Gepperts Roman für den FDGB-Kunstpreis vorschlägt und dies ebenfalls mit der enormen Wirkung des Textes begründet:

„In den letzten 8 Jahren wurde sehr viel für Behinderte und deren Familien getan. Aber auch an Aufklärung mangelte es nicht. Wichtig ist, daß Behinderte in die gesellschaftlichen Aufgaben einbezogen werden. Dann wird es auch für den Betreffenden und die Angehörigen leichter. Die Autorin hat mit ihrem Buch wesentlich dazu beigetragen, das Verständnis der Umwelt zu Behinderten zu fördern und die Isolation aufzuheben.“⁴⁰

³⁸ FDGB steht hier und im Folgenden für die DDR-Gewerkschaft „Freier Deutscher Gewerkschaftsbund“.

³⁹ Diese Darstellung belegt eine Passage des Romans „Hoffnung für Dan“ von Klaus Möckel (1983). Hier wird geschildert, wie die Mutter des geistig behinderten Jungen Trost in Gepperts Text findet, dabei aber dessen öffentliche Würdigung und die darin implizierte Wertschätzung der Leistung betreuender Eltern vermisst: „Nein, für die Leistungen solcher Mütter gibt es keine Auszeichnungen, und fast folgerichtig hat auch das Buch keine erhalten“ (Möckel, 1983, S. 142).

⁴⁰ Bundesarchiv DY/34/13388: Text von B.W. aus Zwickau über den Roman „Die Last, die Du nicht trägst“, verfasst am 13.7.1984.

Klaus Möckel „Hoffnung für Dan“ (1983)

Klaus Möckel, bereits seit 1968 als freier Schriftsteller tätig, erzählt in seinem 1983 im Verlag Neues Leben Berlin veröffentlichten Buch „Hoffnung für Dan“ eine von ihm selbst wiederholt als autobiografisches Erzählen ausgewiesene Geschichte⁴¹ über den gleichnamigen Jungen, der gehörlos und mit einem frühkindlichen Hirnschaden auf die Welt kommt. Bei diesem Text liegt der Schwerpunkt darauf, die aufopferungsvolle Betreuung und Förderung des Kindes aus der Sicht einer Mutter als das Ringen um wenigstens kleine Fortschritte zu beschreiben. Auch hier wird das Bild einer wenig sensibilisierten Umwelt und eines wachsenden Drucks durch ‚Entwicklungserwartungen‘ gezeichnet, auch wenn sich dieses eher aus Randbemerkungen formt: „Ich fuhr abends voller Unbehagen in den Kindergarten, denn ich mußte mit Klagen und Beschwerden wegen Dans mangelndem Mitkommen rechnen, später voller Furcht, denn die Heimfahrt wurde mehr und mehr zum Problem“ (Möckel, 1983, S. 123). Der Wunsch nach mehr Unterstützung bei der Betreuung zieht sich durch den ganzen Text:

„Die Pädagogen und Psychologen sind der Meinung, daß kein Heim, so gut es auch sein mag, solchen Kindern die Familie ersetzen kann, und dem ist nur schwer zu widersprechen. Aber selbst ein Pädagoge, der von Berufs wegen Umgang mit Hirngeschädigten hat, kann den täglichen psychischen und physischen Druck nachempfinden, unter dem die Eltern stehen. [...] Lohnt der Erfolg dieses Opfer? Die Frage wenigstens sollte gestellt werden dürfen“ (Möckel, 1983, S. 71).

Entsprechende Angebote seien jedoch nicht ausreichend verfügbar: "Ein Heim? Die Wartelisten sind lang, die Kapazitäten gering. Ein Antrag, noch einer, die Monate verstreichen." (Möckel, 1983, S. 72). Und auch andere Betreuungsangebote erweisen sich als für die Familie nicht nutzbar, da man dann keine Schuleignung attestieren kann – Dan fällt, zunächst vorläufig, dann endgültig, durch das in der DDR verfügbare ‚Betreuungsnetz‘: „Es ist besser, wenn noch ein Jahr zu Hause bleibt“, sagt die Leiterin mit fester Stimme. „Wir müssen gewisse Anforderungen an die Kinder stellen [...] Die Gruppe würde durch ihn zu sehr aufgehalten.“ (Möckel, 1983, S. 91)⁴² Immer wieder ist die Familie auf sich selbst zurückgeworfen und allein für die Betreuung von Dan verantwortlich („Ja, das ist schwierig, Frau Bade. Im Augenblick können wir da nicht helfen.“ (Möckel, 1983, S. 161)). In diesem Zusammenhang wird die Betreuungssituation im Lande auch grundsätzlicher reflektiert:

"Noch existieren die staatlich gelenkten Tagesstätten für geschädigte Kinder [...] nur als Ausnahme, waren die entsprechenden konfessionellen Einrichtungen überfüllt. Wir versuchten es trotzdem überall, führten Gespräche, schrieben Anträge und Bittgesuche. Die Bittschriften, die wir in den vierzehn Jahren seit Dans Geburt aufgesetzt haben, sind nicht mehr zu zählen. [...] Wir setzen uns mit der Sozialabteilung des Stadtbezirks in Verbindung - unsere Angelegenheit kam nicht voran." (Möckel, 1983, S. 167)

Als am Ende doch eine die Betreuung übernehmende Tagesstätte gefunden wird, ist dies Ergebnis eines langen, zähen Ringens mit der Administrative und fordert die Eltern weiterhin stark, da es massive ökonomische Mängel zu kompensieren gilt:

„Die Tagesstätte, die Dan besucht, ist im Erdgeschoss eines alten Wohnhauses untergebracht. Sie hat den Nachteil vorn von verkehrsreichen Straßen, hinten von einem engen Hof eingegrenzt zu sein. Kein Stückchen Garten oder sonstige Grünfläche, wo die Kinder spielen könnten. [...] Es fehlt ein Raum für ein paar Werkbänke, die sanitären Anlagen reichen nicht aus. Anträge werden geschrieben, man setzt sich zur

⁴¹ Diese Referentialisierbarkeit wurde gerade in den vergangenen Jahren noch einmal bekräftigt, als Möckel und seine Frau Aljonna mit der Nachfolgepublikation „Hoffnung, die zweite – Dan und seine Bilder“ an den hier betrachteten Text anknüpfen. Im Mittelpunkt dieser 2015 erschienenen Veröffentlichung stehen von Dan geschaffene Bilder, begleitet wird sie von mehreren öffentlichen Veranstaltungen, die immer auch auf das erste Buch als Erlebnisbericht Bezug nehmen.

⁴² „Der Kindergarten erweist sich auch in anderen Situationsschilderungen als wenig sensibel für Dans spezifische Situation und Bedürfnisse, so etwa, wenn er mit der Begründung, er würde zu wenig Interesse für die Tiere zeigen, nicht am Zoobesuch teilnehmen darf“ (Möckel, 1983, S. 134).

Diskussion zusammen. [...] Nach langem Hin und her ein Kompromiss. Der Tagesstätte wird eine Zweizimmerwohnung im Hinterhaus zugesprochen, in die wegen der ungünstigen Lage keiner mehr ziehen will. In Wochenendeinsätzen räumen Erzieher und Eltern alte Möbel und Gerümpel aus, das sich angesammelt hat. Dann wird saubergemacht, zu Farbtopf und Pinsel gegriffen.“ (Möckel, 1983, S. 201)

Eine weitere Belastung der Eltern erwächst aus dem Mangel an guter fachlicher Beratung oder hilfreicher Fachliteratur (Möckel, 1983, S. 37) zum Thema:

„Aufreibend jene Gespräche, bei denen die Eltern ausführlich Krankengeschichte und Entwicklung des Kindes in der Hoffnung darlegen, einen Weg gewiesen zu bekommen, und wo sich herausstellt, es ging nur um die Kartei der entsprechenden Institution. Aufreibend Belehrung und Besserwisseri, kluge Ratschläge, die in der Praxis nicht zu verwirklichen sind.“ (Möckel, 1983, S. 115)

Der Roman zeichnet ein Bild, nach dem die – eigentlich ja stark lenkende und regulierende – DDR sowohl in der Tagesbetreuung für die als ‚schulbildungsunfähig‘ kategorisierten Menschen als auch in der Bereitstellung von Kultur- und Integrationsangeboten in hohem Maße auf private und kirchliche Initiativen setzt. So etwa, wenn Dans Mutter aus ihrem Gespräch mit einer Ärztin zitiert, dass sie im Rahmen der Suche nach einer Betreuungsmöglichkeit für ihren Sohn geführt hat: „Ich hab gehört, daß sich hier in der Nähe eine Tagesstätte für hirngeschädigte Kinder befindet. Vielleicht wenn ich mich dorthin wende [...]“. Daraufhin diese: "Das hat keinen Zweck. Sie ist überfüllt. Außerdem wohnen Sie ja in einem anderen Bezirk. Der ist für Sie zuständig." - „Aber in unserem Stadtbezirk gibt es keine Tagesstätte. – „Das ist richtig. Die Eltern sollten sich dafür einsetzen, daß mehr solcher Einrichtungen geschaffen werden. Vielleicht versuchen Sie es mal bei der Kirche. Die kirchlichen Instanzen werden zu diesem Zweck vom Staat finanziell unterstützt.“ (Möckel, 1983, S. 161-162) Relativ deutlich wird damit ins Gericht gegangen, dass die DDR ihren eigenen Anspruch an eine humanistische Gesellschaft nicht einlöst.

"...die Eltern, Hauptpersonen bei diesem mühevollen Spiel, benötigen dazu [für das Aufziehen des Kindes – Anm. d. A.] selbst Geborgenheit und Verständnis. Sozial wie moralisch. [...] ...eine Gesellschaft, die [...] Klassenschranken aufhebt und das gegenseitige Verständnis fördert, kann im Sog wirtschaftlicher Notwendigkeiten, in der Konzentration auf ‚wesentliche Aufgaben‘ empfindungslos gegenüber Randproblemen werden. Weniger im großen Planen als im täglichen Einerlei der Arbeit." (Möckel, 1983, S. 115)

Zwei kurz nach Erscheinen des Romans veröffentlichte Rezensionen stellen explizit den Bezug zum Betreuungssystem der DDR her. Das christlich-demokratische Parteiorgan „Neue Zeit“ etwa greift einen in Möckels Buch explizit formulierten Dank an eine kirchliche Initiative und den daraus abgeleiteten Wunsch eines ähnlichen Engagements auch staatlicher Strukturen auf. Der Autor äußere in seinem Roman „[...] Dank für erfahrene Hilfe – so unter anderem gegenüber der kirchlichen ‚Aktion Sühnezeichen‘ [und] plädiert für FDJ-Initiativen zur Sommerbetreuung geschädigter Kinder. Eine gute Idee!“ (Neue Zeit, 9. Januar 1984, S. 4). Die *Berliner Zeitung* dagegen mag, von einer abstrakteren Würdigung des humanen Gesellschaftskonzepts der DDR gerahmt, keine kritischen Töne im Möckel-Text finden:

„Am Leben von Dan macht Möckel auch ein Stück Geschichte staatlicher Regelung des Behindertenproblems in der DDR deutlich. Besonders durch die Maßnahmen zu Beginn der 70er Jahre wird es für ihn möglich, verschiedene gesellschaftliche Einrichtungen in Anspruch zu nehmen.“ (Krumrey, 1984, S. 7).

Empathie und Aufgeschlossenheit werden auch hier ausdrücklich gefordert – von den Mitmenschen, die mit Behinderten anders umgehen sollten. Einmal mehr konzentrieren sich Veränderungswünsche also auf das soziale Miteinander, die im Text ja recht explizit benannten administrativen Verbesserungsbedarfe werden in keiner Weise aufgegriffen.

Unter den Empfehlungen für den FDGB-Kunstpries von 1984 findet sich eine weniger offizielle Beschäftigung mit dem Text, in dem die Leserin ganzheitlichere Kritik formuliert. So schreibt eine

Frau, die von sich berichtet, dass sie „selber eine schwerstgeschädigte Tochter in meinem Haushalt habe“:

„Trotz staatlicher Grundsatzregelungen, die in den letzten Jahren geschaffen wurden, werden noch viele offene Probleme geschildert. Wie oft fehlt es in unserer sozialistischen Gesellschaft auch heute noch an Verständnis, Toleranz und Hilfe. Wie oft werden durch staatliche Institutionen Entscheidungen getroffen, deren Tragweite nicht zu Ende gedacht wurde. [...] Hoffnung für Dan ist ein sehr realistisches Buch, welches nicht nur Eltern geschädigter Kinder und Jugendlicher lesen sollten.“ (Bundesarchiv DY/34/13388).

Eine ebenfalls im Rahmen des Kunstpreises ihr Leseerleben reflektierende Krankenschwester kommt zu einem ähnlichen Schluss:

„Das Buch macht deutlich, daß noch zu wenig getan wird, um den Familien mit psychisch Kranken bei der Bewältigung ihrer Probleme zu helfen. Der Autor versteht es sehr gut, Verständnis für die vielfältigen Schwierigkeiten, die bei der Betreuung dieser Kinder entstehen können, zu wecken.“ (Bundesarchiv DY/34/13388).

Volker Keßling „Tagebuch eines Erziehers“ (1980)

1980 veröffentlicht der Rehabilitationspädagoge Volker Keßling sein „Tagebuch eines Erziehers“. Es handelt sich um einen als fiktiv deklarierten Text, der aufgrund der deutlich autobiografischen Züge jedoch ebenfalls dokumentarischen Charakter hat. Die Handlung ist in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre angesiedelt und beginnt damit, dass die Hauptfigur des Romans damit beauftragt wird, eine Versorgungsstruktur für „geistig schwerstbeschädigte Kinder“ im ländlichen Raum um Neubrandenburg zu etablieren. Damit betritt er, so im Klappentext explizit formuliert, „Neuland“, denn die ruralen Gegenden dieses Bezirkes sind bislang kaum erschlossen. Im weiteren Verlauf werden die Arbeit mit den Kindern, aber auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und staatlichen Kooperationspartnern als ein Prozess geschildert, in dem der Erzieher „[...] immer aufs neue in den Widerspruch zwischen Wünschenswertem und Möglichem“ (Keßling, 1980) gerät. Immer wieder trifft er auf Kinder, die bislang keinerlei pädagogische Förderung erhalten, einige von ihnen werden in der Psychiatrie betreut. Er lässt Ärzte zu Wort kommen, die über die wachsende Zahl von Anmeldungen in Fachkrankenhäusern klagen, weshalb die Stationen vollkommen überfüllt seien. Den Rundgang durch eine der besuchten Anstalten kommentiert der Erzähler wie folgt:

"Wie ich es erwartet hatte: Es sind viele Kinder unter den ‚Patienten‘, die sich von den Kindern in unserer Tagesstätte keinen Deut unterscheiden, zumal auf der ‚Förderungsstation‘ sind es ausnahmslos solche Kinder. Das nennt sich also Krankenhaus. Die Kinderpsychiatrie stagniert und kommt hoffnungslos in eine Sackgasse, wenn weiter die Kinderstationen Heime für ungelöste gesellschaftliche Probleme bleiben. [...] Die Kliniken sollen der Gesellschaft nicht das Problem verstecken helfen! Wird das Leid geringer, wenn man es hinter eine Tür sperrt?" (Keßling, 1980, S. 36)

Gemeinsames Ziel müsse es vielmehr sein, die Kinder in Tagesstätten unterzubringen:

"Wer einmal in die Klinik aufgenommen, also auf Dauer von der Familie getrennt wurde, ist selten wieder in diese Gemeinschaft zurückzubringen. Er bleibt sein Leben lang hinter den Mauern. Dass es heute diese Mauer nur noch in den Köpfen gibt, macht die Misere nicht geringer. So wandern Sie Kinder von der Kinderstation in die Arbeitstherapie und später in das klinikeigene Altersheim, sorgsam getrennt von der Gesellschaft. [...] Für uns kann es nur um eine "Flucht" aus der traditionellen Psychiatrie gehen, egal, ob uns dieser oder jener Nachbar mit offenen oder verschränkten Armen empfängt." (Keßling, 1980, S. 7)

Sehr deutlich wendet der Erzähler sich gegen eine hospitalisierende und separierende Unterbringung in "Anstalten":

"Weder in unserem noch in anderen Bezirken bestehen bisher genug Einrichtungen. Die noch aufzubauen sind, sollen Tagesstätten direkt am Ort sein, allenfalls ist es vertretbar, Wocheneinrichtungen zu schaffen, dann bleibt den Kindern nur noch das Wochenende in der Familie. Auch die Wocheneinrichtungen sollen so liegen, daß mit der Verbesserung der Verkehrsbedingungen und der Verbesserung der Orientierung der Kinder in ihrer Umwelt jederzeit eine Verbindung mit der örtlichen Gemeinschaft möglich ist." (Keßling, 1980, S. 171-172)

Die Schilderung mündet in ein eindringliches Plädoyer für einen neuen Umgang der Gesellschaft mit behinderten Menschen:

"Wir haben Probleme im Umgang mit Behinderten, manche fürchten sogar Behinderte, weil wir nie mit ihnen ‚unter einem Dach‘ leben mussten. Die alte Gesellschaft hielt uns diese Menschen vom Leibe, und nun kennen und erkennen wir einander nicht. Ich kann mir einfach nicht vorstellen, daß es für das Zusammenleben der Menschen ohne negative Auswirkungen bleiben wird, wenn wir sie schon frühzeitig [...] nach Leistungsfähigkeit trennen. Dem einen die Tür bereitwillig öffnen, sie dem anderen verschließen." (Keßling, 1980, S. 194)

Geschildert werden auch dezidiert Zustand und Arbeit in den bestehenden Tageseinrichtungen:

"Die Baracke ist zwar alt und dürftig eingerichtet, doch die sieben Kolleginnen geben sich große Mühe. Keine hat eine Ausbildung für die Arbeit mit hirngeschädigten Kindern. Sie sind Kindergärtnerinnen, Schwestern, zwei sind ‚nur‘ Mütter von geschädigten Kindern. Ihre Kinder haben in der Baracke Aufnahme gefunden und sie selbst eine Arbeit." (Keßling, 1980, S. 17)

Von Eltern gefragt, warum "erst heute [begonnen würde], Förderungseinrichtungen zu schaffen", antwortet der Protagonist: "Erst heute stimmt nicht [...], die ersten entstanden immerhin schon vor fünf bis zehn Jahren in den Großstädten und in einigen Bezirken. Bis dann waren die Kinder in den Hilfsschulen und dort fehl am Platze, wie sich zeigte, nach Jahren zeigte, und eben dann begannen die ersten Lehrer und Erzieher an der Idee Tagesstätte zu arbeiten." (Keßling, 1980, S. 52). In diesem Kontext wird auch die fachliche Zuordnung des Bereiches kritisiert, mit der der Erzähler unmittelbar konfrontiert wird, als er einen Fachbeitrag für Erzieher*innen behinderter Kinder zur Publikation einreichen möchte:

"Die Redaktion teilt mit, in Zukunft werden alle Beiträge zur Förderungsarbeit in dieser medizinischen Zeitschrift erscheinen. Warum erscheinen Artikel für unser Fach nicht in einer Schrift für Rehabilitationspädagogen? Betreiben wir keine ernstzunehmende Pädagogik? Ich verstehe diese Trennung nicht. Es gibt nur eine Rehabilitationspädagogik, nicht eine der Volksbildung in Sonderschulen und eine des Gesundheitswesens in Förderungseinrichtungen." (Keßling, 1980, S. 32)

Die aktuelle Zuordnung habe auch ganz konkrete fachliche Folgen, da sie verhindere, das ausgebildete Sonderpädagogen die Arbeit der Tagesstätte in der Weise unterstützen, obwohl diese dringend gebraucht würden, um einen offenkundigen Entwicklungsrückstand möglichst schnell aufzuholen:

"Es gab viele Diskussionen um die Zuordnung der Tagesstätte zum Gesundheitswesen, demzufolge um die Bezahlung, die Altersversorgung für Mitarbeiterinnen, um die pädagogischen Aufgaben, die Einweisung der Kinder, um Anteile der Arbeit, die in den medizinischen Bereich gehören, im Zusammenhang mit der Auswahl der Kinder. [...] Da zeigen sich die eigentlichen Probleme meiner neuen Tätigkeit. Es ist ein weiter Weg, bis alle Erzieherinnen in Förderungseinrichtungen annähernd so informiert sind, wie das in meiner früheren Arbeit in der Schule selbstverständlich war. Von dem einheitlichen Stand einer Qualifizierung gar nicht zu reden. Die Volksbildung hat allerdings auch schon vor 25 Jahren begonnen aufzubauen, womit wir hier erst beginnen. Unsere Sektion an der Universität verlassen hat alle zwei Jahre etwa zwanzig Absolventen, die eigens für die Förderungseinrichtungen ausgebildet sind. Das ist wenig, aber ein Beginn ist es." (Keßling, 1980, S. 25)

Diese und andere Reflexionen nehmen erkennbar Bezug auf die fachwissenschaftliche Diskussion um die Kategorisierung geistig behinderter Kinder, wobei u.a. die hierzu vollzogene Diagnostik und die Notwendigkeit einer klaren Abgrenzung der definierten Gruppen untereinander thematisiert werden:

"Das ist das Hauptübel: Die Kinder werden entsprechend ihrem augenblicklichen Leistungsvermögen in eine Institution gewiesen. [...] Stellt sich dann später heraus, daß sie dort fehl am Platz sind, werden sie in eine andere Institution versetzt. Und das bestenfalls. Viele müssen auch einfach bleiben, wo sie sind [...] weil es an Zusammenarbeit fehlt. Man beachtet dabei nicht genug die Differenziertheit der Leistungen und die unendliche Vielfalt der Kinder." (Keßling, 1980, S. 193)

Auch gebe es Diskrepanzen zwischen theoretisch-fachwissenschaftlicher und praktischer Ebene, die aus einer zu starken Entkopplung der Theoretiker von der praktischen Arbeit und einem daraus resultierenden Mangel an Empathie erwachse:

„In den wissenschaftlichen Abhandlungen werden diese Kinder ‚schweschwachsinnig‘ genannt. Das Wort gebrauche ich nicht. Meine Universitätslehrer verübeln mir das. Für sie gilt dieses Wort, und sie bestehen darauf. Sie argumentieren: Das Wort ‚Schwachsinn‘ sei abgegrenzt vom umgangssprachlichen Gebrauch, da es *expressis verbis* schwach im Sinnen (Nachdenken) bedeute und mithin eindeutig die Population kennzeichne... Das mildert nicht den Schmerz, den die Mutter eines solchen Kindes empfindet, wenn Sie dieses Wort hört, und ich habe hier mit Müttern zu reden!“ (Keßling, 1980, S. 24).

Das *Neue Deutschland* berichtet schon im Februar 1981 vom Erscheinen des Buches. Eine kurze Notiz, die die Publikation zum auch in der DDR begangenen „UNO-Jahr der Behinderten“ in Bezug setzt und den Autor als fachlich kompetent ausweist, endet mit der dementsprechend knappen Abstraktion: „Die Aufzeichnungen regen an, eigene Denkgewohnheiten zu überprüfen und sich Fragen des Zusammenlebens mit Behinderten, Fragen des Verständnisses, der Hilfe, Humanität und Toleranz zu stellen“ (Aus Notizen eines Lehrers und Erziehers, 1981, S. 14). Die *Neue Zeit* zeigt fast zeitgleich kurz das Erscheinen des Buches an (Neu und demnächst, 1981, S. 13), um es dann fünf Monate später als „literarisches Tagebuch und Sachbuch zugleich“ (Kraetzer, 1981, S. 4) ausführlicher zu rezensieren. Auch hier wird der Text dafür gewürdigt, dass er Informationslücken schließt und so zu einer Revision der Einstellung zu und des Umgangs mit Behinderten anregt: „Mein Verständnis ist größer geworden, und das ist es, was wir geschädigten Menschen entgegenbringen müssen: ein wenig Verständnis und nicht Mitleid“ (Kraetzer, 1981, S. 4). Auch hier wird ausdrücklich der Wunsch formuliert, der Text möge eine große Breitenwirkung erzielen, auch hier offenbar aus dem Empfinden einer dringend nötigen stärkeren Sensibilisierung der Menschen heraus, wobei offenbleibt, welche Bevölkerungs- und Akteursgruppen der Begriff ‚Leute‘ bezeichnet: „Wünschen wir ihm eine massenhafte Verbreitung, Auflage um Auflage, damit immer mehr Leute Verständnis für die Probleme geistig behinderter Menschen aufbringen [...]“ (Kraetzer, 1981, S. 4). Die *Berliner Zeitung* würdigt im selben Jahr ausdrücklich die ideologische Dimension des Textes: „Er zeigt sich auf seinen Tagebuchseiten als ein hochsensibler, sogar empfindlicher, aber bei aller Subjektivität ganz den sozialistischen Gegebenheiten zugewandter Mensch.“ (Neubert, 1981, S. 7). Auch Volker Keßlings Buch kann als in der DDR breit rezipiert gelten: bis 1989 erreicht er eine Auflage von 70.000 Exemplaren.

Gerda Jun „Kinder, die anders sind“ (1981)

Die wohl stärkste öffentliche Resonanz erzielt ein Buch, das verschiedene Erfahrungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen betroffener Eltern nebeneinander präsentiert: „Kinder, die anders sind“. Das 1981 mit dem Untertitel „Elternreport“ publizierte Buch der in der DDR gut bekannten und renommierten Fachärztin Gerda Jun ist eine seinerzeit einmalige Zusammenstellung von elf Erlebnisberichten von Müttern und Vätern (von der Autorin verschriftlicht auf der Basis von Tonbandinterviews), die in der DDR ein behindertes Kind aufziehen. Die Berichte zeichnen ein ungeschönt wirkendes Bild vom Lebensalltag mit diesen Kindern, die zu diesem Zeitpunkt zwischen acht und dreizehn Jahren alt sind. Bereits im Vorwort benennt Gerda Jun Hauptanliegen und -zielgruppen der Publikation: Sie möchte neben ausgebildeten und zukünftigen Fachkräften auch Menschen erreichen, „die bisher noch gar nicht bemerkt haben, daß auch in unserem Land, in unserer Gesellschaft Behinderte leben; diejenigen, die meinen, diese Probleme gäbe es nur woanders“ (Jun, 1981, S. 7). Die hier konstatierte Unerfahrenheit vieler Menschen mit dem Thema Behinderung untermauern die Elternberichte, aber auch Gerda Jun selbst, etwa wenn sie in ihren rahmenden Ausführungen verständnislose Reaktionen Anwesender auf das Verhalten eines achtjährigen behinderten Jungen schildert, den

die Menschen im Umfeld schlicht als unerzogen wahrnehmen und zum Aussteigen aus einem Bus auffordern (Jun, 1981, S. 11). Auch ‚normale‘, d.h. nicht spezifisch ausgebildete Pädagog*innen scheinen auf das Thema wenig vorbereitet zu sein: „Ich hatte auch das Gefühl, daß die Lehrerin vorher nichts über behinderte Kinder wußte oder kaum etwas [...] Das hat sie erst durch mich erfahren“ (Jun, 1981, S. 18), weiß etwa die Mutter von Norbert in ihren rückblickenden Schilderungen zu berichten. Sie attestiert aber auch große Aufgeschlossenheit und Unterstützungsbereitschaft nach vollzogener Sensibilisierung. Sie und auch die meisten anderen zu Wort kommenden Eltern fühlen sich weder umfassend beraten (so erfährt eine Mutter nur über eine Zufallsbekanntschaft von der Möglichkeit des Besuchs einer Blindenschule – Jun, 1981, S. 43) noch in ihren durch das ‚andere‘ Kind stark belasteten Paarbeziehungen unterstützt, so dass die meisten Partnerschaften starke Krisen durchleben oder sogar scheitern (u.a. Jun, 1981, S. 20-21 und 35-36). Selbst einige Väter meiden das eigene Kind. Sie ziehen sich aus dem Familienleben und teilweise aus den Beziehungen zurück, weil es ihnen nicht gelingt, Verständnis für dessen Situation zu entwickeln bzw. die gesellschaftliche Stigmatisierung zu ertragen. Und auch im unmittelbaren Umfeld, so etwa bei den Großeltern der Kinder oder im eigenen Freundeskreis, erleben die Eltern fehlendes Verständnis, Rückzug oder sogar aktive Zurückweisung (u.a. Jun, 1981, S. 35, 36, 39, 45, 47). Die daraus resultierenden Belastungen tragen mehrheitlich die Mütter dieser Kinder, die, wie auch schon Roswitha Geppert, oft für lange Zeit aus dem aktiven Berufsleben aussteigen, um ihre Kinder zu betreuen⁴³. Die vom Staat nicht kompensierte familiäre Belastung ließe sich nach Meinung der Betroffenen nicht nur durch eine Heimunterbringung lösen, es werden auch andere Unterstützungsmöglichkeiten identifiziert: „Wie viele gesellschaftliche Organisationen und Kommissionen – und es gibt ja nicht wenige! – haben sich noch nicht einmal mit dem Behindertenproblem beschäftigt. Schon eine gelegentliche Abendaufsicht könnte den Eltern eines behinderten Kindes sehr viel bedeuten.“ (Jun, 1981, S. 22) Wo Betreuungsangebote zur Verfügung stehen, werden diese an verschiedenen Stellen positiv charakterisiert, die Kompetenz und Engagement von Fachkräften, vor allem Lehrern, lobend hervorgehoben.

"Frau D. [...] hat nicht nur Mirjam, sondern auch uns gelehrt, mit Behinderten zu leben. Wir haben erlebt, wie bei Mirjam und ihren Klassenkameraden Fähigkeiten erschlossen und soziales Verhalten entwickelt wurde, was wir nie zu hoffen gewagt hätten. [...] Nie zuvor hatten wir erlebt, daß ein anderer Mensch sich für unser Kind so vorbehaltlos eingesetzt hat. Die meisten Eltern der Mitschüler erlebten die Bemühungen der Lehrerin auch für sich persönlich als große Ermutigung. Frau D. bemühte sich um den Lehrstoff, aber gleichzeitig ging es ihr um die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder." (Jun, 1981, S. 70-71)

Gleichzeitig thematisieren die Berichte wiederholt die Sorge um eine angemessene Betreuung der ‚anderen Kinder‘ im Erwachsenenalter, formulieren dabei den dringenden Wunsch nach integrativen Konzepten: "Und so muss es eine Forderung an die Gesellschaft sein, dafür Sorge zu tragen, daß für später ausreichende geschützte Wohn- und Werkstätten gibt und dann nicht auf dem Gelände einer Nervenklinik, sondern im echten Sinne eingegliedert in unsere Gesellschaft auch andere Betriebe und Wohnheime." (Jun, 1981, S. 29) Abstrakt versichert man wiederholt die bestehende Unterstützung des Staates, das konkrete Erleben jedoch ist das eines überwiegend von den Eltern geführten fortwährenden Kampfes.

„Es ist noch immer viel zu tun und zu verändern. Nicht nur an den Bordsteinen der Straßen, sondern vor allem in den Gedanken und Einstellungen vieler Menschen" (Jun, 1981, S. 75), heißt es in einem Elternbericht, ein anderer bekräftigt:

"Ich finde, das ganze Thema eigentlich ein Politikum. Wo, wenn nicht in unserer Gesellschaft, können diese Dinge richtig angepackt werden? Ich meine, so richtig bewusst ideologisch. Kommunistische Erziehung -

⁴³ „Das Programm im Gehörlosen-Kindergarten hat Norbert leider nicht geschafft [...] weil seine Intelligenz nicht ausreicht. Da mußte ich also meine Arbeit, die ich wirklich geliebt habe, wieder aufgeben und mit dem Jungen zuhause bleiben.“ (Jun, 1981, S. 14).

dazu gehört auch das alles. Das hat auch zu tun mit der ‚Revolution nach innen‘, in jeden Menschen hinein. Dass wir gründlich aufräumen mit überholten Denk- und Gewohnheitshaltungen, in uns selbst und bei anderen.“ (Jun, 1981, S. 132)

Hier hakt Gerda Jun selbst ein, die die Berichte mit einem ausführlichen Nachwort rahmt und dort betont, wie dringend zusätzliche Betreuungskapazitäten gebraucht würden und wie wichtig eine angemessene Würdigung der Betreuungsarbeit sei. Die Verantwortung für die Verbesserung sieht auch sie nicht ausschließlich in den hauptberuflichen Strukturen:

„Ich meine auch, daß Mitglieder der sozialistischen Brigaden aus anderen Arbeitsbereichen der Volkswirtschaft hier mit freiwilligen Arbeitseinsätzen ihre ‚Solidarität nach innen‘ beweisen könnten. [...] Auch unsere FDJ hätte hier noch mehr Möglichkeiten, jugendliche Menschen zu gesellschaftlich notwendiger Sozialarbeit und damit auch grundsätzlich zu den in diesem Zusammenhang richtigen Einstellungsbildungen zu veranlassen und zu begeistern“ (Jun, 1981, S. 175).

Gerda Jun ist es auch, die einen expliziten Bezug zwischen dem Fachdiskurs über die Gruppenkategorien und Aufgabe von Rehabilitation und der alltäglichen Arbeitsebene herstellt:

[...] aber auch schon der Grenzbereich zwischen förderungsfähig und nichtförderungsfähig ist ja für die weitere Entwicklung eines Kindes und damit auch für seine Familie von entscheidender Bedeutung. Wenn sich in unseren rehabilitationspädagogischen Tagesstätten für förderungsfähige Kinder zum Teil auch nur bedingt Förderungsfähige befinden, so meine ich, daß das durchaus gerechtfertigt und offiziell zu vertreten ist. Auch das ist Rehabilitation. Denn diese bezieht sich ja nicht nur auf das einzelne Kind, sondern vor allem auch auf seine Familie. Und es ist ein großer Unterschied, ob eine Mutter mit einem schwer behinderten Kind ohne Berufstätigkeit zu Hause sitzt und sich allein ihrem Schicksal überlassen fühlt oder ob auch sie berufstätig sein kann.“ (Jun, 1981, S. 151).

Der im Vorwort formulierte Anspruch des Buches, Sensibilität zu erzeugen und Verhaltensänderungen zu erwirken, scheint sehr schnell eingelöst worden zu sein, wie etwa aus Leserreaktionen ersichtlich ist, die mit der drei Jahre später veröffentlichten 2. Auflage abgedruckt werden. Immer wieder wird darin betont, wie wichtig mehr Wissen und Problembewusstsein in der Bevölkerung seien, um betroffenen Eltern und auch den Kindern selbst unterstützender und verständnisvoller zu begegnen – ein aus einem von Fachleuten (Pädagog*innen, Psycholog*innen, Mitarbeiter*innen der kirchlichen Frauen- und Familienarbeit etc.) und Privatpersonen gleichermaßen konstatierten Defizitempfinden heraus formulierter Wunsch. Ein im *Neuen Deutschland* veröffentlichter Leserbrief bringt einen Kerngedanken von Integration auf den Punkt:

„Es wäre wünschenswert, bei allen Pädagogen unseres Landes mit Hilfe dieses Elternreports noch mehr Verständnis und Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu wecken, um durch vielfältige Formen der gemeinsamen Freizeitgestaltung von geschädigten und nicht geschädigten Kindern interessante Erlebnisse zu vermitteln und so auf ganz natürliche Weise das Verständnis für den anderen zu wecken“ (Leue, 1982, S. 14).

Die abgedruckten Leserreaktionen deuten es an: Auch wenn sich dies, historisch bedingt, nicht durch Bestsellerlisten oder Verkaufsstatistiken dokumentieren lässt, wurde das Buch in der DDR breit rezipiert.⁴⁴ Die insgesamt acht Auflagen des Buches bis 1989 und die Übersetzung in vier Sprachen sprechen ebenso für die hohe Relevanz, die der Text entfalten konnte, wie die in der Presse artikulierte Hoffnung, er möge Fachdiskurse ebenso wie die öffentliche Wahrnehmung nachhaltig beeinflussen. „Jeder, auch der Laie auf diesem Gebiet, wird aus den Darlegungen reichen Gewinn ziehen. [...] Man kann diese Sätze auch als Appell an sich selbst verstehen, immer wieder neu über den Sinn und den Wert dessen nachzudenken, was man tut und was man für wichtig hält. [...] Das Buch scheint bereits vergriffen zu sein; hoffentlich erscheint es bald in

⁴⁴ So berichtet der Sohn der 2018 verstorbenen Buchautorin (2018) von zahlreichen Leserbriefen und durch das Buch initiierten Briefwechseln mit Fachkollegen aus Ost und West. Die große Beachtung sei dadurch begünstigt worden, dass Gerda Jun zum Zeitpunkt der Buchveröffentlichung schon über Fachkreise hinaus bekannt gewesen sei, u.a. durch Ratgeberartikel in diversen DDR-Zeitschriften.

einer neuen Auflage⁴⁵, heißt es etwa in einer 1981 erschienenen ausführlichen Betrachtung zum Buch. Weitere Indikatoren für ein großes öffentliches Interesse an Buch und Thema sind etwa eine auf dem Stoff basierende Theaterinszenierung in Dresden und durch das Buch motivierte Veranstaltungen mit Fachleuten, so etwa ein Treffen zwischen Gerda Jun und 123 Sonderpädagog*innen aus dem Bezirk Magdeburg, über das die DDR-Presse berichtet (Leue, 1982, S. 14).

4. Die ‚anderen Kinder‘ in den Pädagogischen Lesungen der DDR – Dokumentationen der praktischen beruflichen Arbeit

Aufgrund der DDR-spezifischen Definition der geistigen Behinderung als ‚Schulbildungsunfähigkeit‘ können sich die den 1980er Jahren veröffentlichten Pädagogischen Lesungen, die für den Bereich Hilfsschule entstanden sind, theoretisch nicht mehr auf geistig behinderte Kinder im engeren Sinne beziehen. Eine klare diagnostische Abgrenzung der Gruppen untereinander gestaltete sich damals wie heute problematisch, so dass sich sogenannte ‚Grenzfälle‘ sehr wohl auch in den Hilfsschulen fanden. Die didaktisch-methodischen Überlegungen im Arbeitsalltag der Hilfsschule können als ein Bemühen um Unterrichtsgestaltung bei bzw. den Umgang mit Intelligenzminderungen eingeordnet werden.⁴⁶ Insofern konturiert der gesamte Fundus der überlieferten, weil für die Präsentation bei den zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen ausgewählten Lesungen über die Arbeit an den DDR-Hilfsschulen den Untersuchungsgegenstand. Aus dem damit konturierten Gesamtkonvolut von 161 Pädagogischen Lesungen wurden hier ausschließlich die der 1980er Jahre betrachtet, da sie es sind, die den parallel zum im Vorfeld skizzierten literarischen Diskurs abliefen und damit eine vergleichende Betrachtung der privaten und professionellen Perspektiven auf den Umgang mit geistig beeinträchtigten Kindern dieser Zeit ermöglichen. Aus den damit insgesamt zu betrachtenden knapp sechzig Pädagogischen Lesungen wurden stichprobenartig je drei Lesungen pro Jahr genauer untersucht. Der so konturierte Untersuchungsgegenstand wurde einer Analyse unterzogen, die die betrachteten Texte auf das der damaligen pädagogischen Arbeit an Hilfsschulen zugrundeliegende pädagogische Verständnis, den Anspruch an die eigene Tätigkeit, die Offenheit für Neuerungen und die professionsspezifische Sicht auf die betreuten ‚anderen Kinder‘ hin befragte. Das im Ergebnis einer derartigen quasi explorativen Analyse gezeichnete Bild kann auch deshalb als weitestmöglich authentische Rekonstruktion damaliger pädagogischer Unterrichtspraxis im Hilfsschulbereich gelten, als die Verfasser*innen der betrachteten Texte mehrheitlich selbst an diesen Schulen tätig waren. Sie entwickelten in ihren Lesungen Empfehlungen für einen gelungenen (‚wirksamen‘) Unterricht, die sich, obgleich durchaus auch auf Fachdiskurse rekurrierend, primär aus eigener Unterrichtserfahrung speisen.

Schaut man nun auf die untersuchten Pädagogischen Lesungen selbst, fällt auf, dass die Mehrheit der Autor*innen den in diesem Format quasi-obligatorischen Rekurs auf relevante bildungspolitische Programmatiken für eine sehr schulspezifische Legitimationen des eigenen Handelns nutzt, die den Eindruck vermitteln könnte, man suche stärker als in anderen Pädagogischen Lesungen nach echter Legitimierung des eigenen Bemühens und nach Untermauerung der Relevanz der eigenen pädagogischen Tätigkeit. Die Autor*innen berufen sich

⁴⁵ Bredendiek, 1981, S. 8. Ein zweiter Beitrag in der gleichen Zeitung, nur eine Woche später veröffentlicht, verweist auf Fachtexte über Kinder mit Down-Syndrom und autistischem Syndrom und formuliert den Wunsch: „Bleibt zu hoffen, dass die von Psychiatern und Psychologen nachgewiesene Bildungsfähigkeit autistischer Kindern auch pädagogisch noch stärker genutzt werden wird“ (Klager, 1981, S. 5).

⁴⁶ Diese These wird auch durch die Lesungen bestätigt, die sich dezidiert mit den Schwierigkeiten bei der Eingrenzung der Schülerschaft der Hilfsschule auseinandersetzen.

– oft vergleichsweise ausführlich – auf einen ausformulierten politischen Willen zur Förderung auch geistig behinderter Menschen, artikulieren beispielsweise in den Empfehlungen der Volkskammer von 1968 und dem sozialpolitischen Programms des IX. Parteitags der SED von 1976. Den dort ausdrücklich erhobenen Anspruch, durch die Bildung und Erziehung in der DDR eine optimalen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Möglichkeiten leisten zu wollen, übertragen die Pädagogische Lesungen verfassenden Pädagog*innen auch auf ‚geschädigte Kinder‘ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-12-16e). Es ist ihnen nachdrücklich formuliertes Anliegen, dass auch diese ihren „Platz in der Gesellschaft finden“ und den eigenen Möglichkeiten entsprechend Leistungen vollbringen (DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-14-26c): „Mein Anliegen ist es, durch das Schaffen spezifischer Bedingungen zur korrektiv-erzieherischen Einflussnahme jeden Schüler langfristig auch auf die wachsenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen in unserer sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-10-28c), äußert etwa eine 1986 von einer Sonderschullehrerin verfasste Pädagogische Lesung. Auch anderweitig wird explizit auf politisch-administrative Zielsetzungen Bezug genommen, in diesem Fall allerdings weniger auf interne Verständigungsprozesse, als auf entsprechende öffentliche Proklamationen. Dabei sind es vor allem der VIII. Parteitag der SED (15.-19. Juni 1971), aber auch auf der 8. Pädagogische Kongress (18.-20. Oktober 1978) und die Zentrale Direktorenkonferenz (hier vermutlich die vom 10.-12. Mai 1982), die, so argumentieren die Verfasser*innen der Pädagogischen Lesungen, zugesichert hätten, eine Bildungsarbeit zu ermöglichen, die die Anlagen eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin optimal zur Entfaltung zu bringen, um diesem einen optimalen Start ins Leben zu ermöglichen. Dies schließe folgerichtig auch die physisch-psychisch geschädigten Kinder mit ein. Darüber hinaus bezieht man sich auf relevante Gesetzestexte, wie etwa die 5. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1969, in der eine besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung für sonderschulbedürftige Kinder explizit formuliert worden sei. Die in den 1970er Jahren veränderten Anforderungen an die pädagogische Arbeit an den DDR-Schulen werden hierbei immer wieder thematisiert: „Besonders nach dem VIII. Parteitag gewann der Begriff der differenzierten Arbeit wieder an Bedeutung. Alle Unterrichtsfächer leisten ihren spezifischen Beitrag“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29e). In einer anderen Pädagogischen Lesung aus demselben Jahr ist von einer Schwerpunktverlagerung der pädagogischen Arbeit „in der gesamten Volksbildung“ die Rede, durch die man nun „mehr Wert auf Kommunikationstüchtigkeit“ der Lernenden lege, was folgerichtig auch die an Hilfsschulen betreuten Kinder und Jugendlichen mit einschließe (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c).

Die Unterrichts- und Vermittlungsmodelle, die die Verfasser*innen der Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen aus diesem Grundverständnis heraus entwickeln, zeigen eine bemerkenswerte Innovationsbereitschaft, die sich offenkundig aus dem Bemühen speist, möglichst individuell auf Lernende einzugehen, die – trotz Unterteilung der Hilfsschüler in die erwähnten Abteilungen I und II im Sinne einer äußeren (Leistungs-)Differenzierung – auch in einer Klasse sehr unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und wohl auch Leistungsbereitschaften aufweisen. Immer wieder wird betont, dass das Ziel darin bestehe, ein freudbetontes Lernen zu ermöglichen. Hierfür sei es nötig, die an die Schüler*innen gestellten Anforderungen im Vorfeld genau zu analysieren (DIPF/BBF/Archiv: PL83-02-29c). Aus einem solchen Grundverständnis heraus werden interdisziplinäre Ansätze erprobt, verschiedenste Materialien entwickelt (so etwa Piktogramme und Wortbildkarten (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 86-09-31), selbst entwickelte grafische Abbildungen, Stempel und Arbeitsblätter (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 86-05-27), Chorarbeit und Spiel als Möglichkeiten der Erhöhung der Lernbereitschaft und Sozialkompetenz und Verbesserung des sozialen Zusammenhalts betrachtet, (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 85-05-24) Planungsrahmen entwickelt

oder so genannte Sonderstunden konzipiert, die darauf abzielten, ausgewählte Schüler*innen ergänzend zum Unterricht in der Klasse individuell zu unterstützen.

Das konkrete pädagogische Erleben ist in den meisten Fällen die zentrale Argumentationsbasis – die Lehrkräfte beobachten Probleme bei der Stoffvermittlung und suchen nach Wegen, diese zu überwinden. So betont Klaus-Dieter Voigt, Lehrer und Direktor der Albert-Schweizer-Hilfsschule in Guben, dass es sein Anliegen sei „mit allen zur Verfügung stehenden pädagogischen Mitteln die Defektivität zu korrigieren“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c) und hat zu diesem Zweck nicht nur eigene Arbeitsmittel entwickelt, sondern auch eine neue Methode erprobt:

„Mit Hilfe von aufbereiteten und selbst geschaffenen Märchen und Geschichten versuche ich, musikalische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, zu festigen und gleichzeitig die Freude am Singen und Musizieren zu entfalten und die verschiedenen Störungen oder Minderleistungen im Persönlichkeitsbereich des Hilfs-Schülers zu korrigieren..“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c).

Zum Zeitpunkt der Vorstellung in der Pädagogischen Lesungen hat er dieses Konzept selbst über drei Jahre hinweg in den Klassenstufen 3 bis 5 erprobt und weiterentwickelt und betont dessen positive Wirkung nicht nur auf die musikalische Ausbildung. Gleichmaßen sei sein Ansatz geeignet, literarisches Wissen zu vermitteln, die kommunikativen Fähigkeiten und das Sprachwissen der Lernenden zu verbessern, ihre verbosensmotorischen Leistungen zu steigern, Sprachstörungen zu überwinden, die Motorik und Konzentrationsfähigkeit zu verbessern und die emotional-volitve Seite der Lernenden zu entwickeln (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c). Sie seien ein Mittel „zum aktiven Tätigsein in spielerischer Form“ und hätten sich bezüglich einer „Besserung der Lerneinstellungen“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c) sehr bewährt. Aus diesem Erleben heraus empfiehlt er sie als „nur ein Element in dem System der verschiedensten pädagogischen Maßnahmen“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c).

Eine 1984 von der Rostocker Hilfsschullehrerin Marianne Klatt verfasste Pädagogische Lesung erklärt es zu ihrem Anliegen, Verfahren, Methoden und Maßnahmen aufzuzeigen, durch die sogenannte Sonderstunden bestehende Lernschwierigkeiten mindern oder sogar beseitigen können (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14). Die Betrachtungen speisen sich aus einer Unzufriedenheit mit offenbar verbreiteten Vorgehensweisen, deren Benennung sie mit Unterstützung von oberster Hierarchieebene legitimiert, indem sie eine jüngere Äußerung Margot Honeckers zitiert: „Wir können nicht übersehen, dass das erreichte Niveau noch nicht immer den Anforderungen entspricht.“ Aus diesem Empfinden leitet sie die Notwendigkeit her, „die Qualität der pädagogischen Praxis zu erhöhen und nach effektiveren Methoden zu suchen, um für alle Kinder eine optimale Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14). Von zentraler Bedeutung hierfür sei eine angemessene Differenzierung, für die die hier betrachteten Sonderstunden ein wichtiges Instrument seien, was allerdings nicht die Binnendifferenzierung im Unterricht ersetzen könne. Vielmehr sei es grundsätzlich unerlässlich, die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden möglichst stark zu berücksichtigen: „Um günstige Lernbedingungen für alle Kinder zu schaffen ist es erforderlich, den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schüler einer Klasse zu beachten und den für alle einheitlichen Lernprozess durch überlegte Differenzierungsmaßnahmen anzureichern.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14). Dennoch böten die Sonderstunden eine besondere Gelegenheit, weil sie innere und äußere Differenzierung miteinander vereinten und so auch den „Schülern mit schwerer Ausprägung des Intelligenzdefektes“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14) ein Erreichen der Unterrichtsziele ermöglichten. Nach einer solchen Kontextuierung veranschaulicht diese Pädagogische Lesung, wie sich „durch planmäßigen Einsatz der Sprache – das Kommentieren – der Ablauf der Denkschritte im Prozess der Verbesserung der Rechtschreibleistungen dem Schüler bewusster und ‚sichtbarer‘ machen lässt und so von diesen

Schülern noch besser erfasst werden kann“. Das hier vorgestellte Konzept hat die Pädagogin aus dem geschilderten Defizitempfinden heraus entwickelt und selbst erprobt. Sie illustriert ihre Erfahrungen an einem konkreten Fallbeispiel („Petra E.“ – DIFP/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14).

Auch die Lehrerin Ursula Rohde verfasst ihre Pädagogische Lesung im Jahr 1985 aus dem Bedürfnis heraus, den „physisch-psychischen Besonderheiten meiner intellektuell geschädigten Schüler[...] besser [zu] entsprechen“ (DIFP/BBF/Archiv: APW PL85-14-26c). Aus der Annahme heraus, dass es sich hierbei um eine generelle Herausforderung handelt, die der Unterricht an Hilfsschulen noch besser bewältigen könnte, hat sie in Zusammenarbeit mit dem Fachzirkel „Unterstufe“ der Hilfsschule Lüthten und der Bezirksfachkommission Unterstufe Schwerin versucht, einen „Algorithmus“ (DIFP/BBF/Archiv: APW PL85-14-26c) zu entwickeln, „mit dessen Hilfe die Schüler der Klassen 2 bis 4, Abt. I systematisch zum Erzählen von gemeinsamen und individuellen Erlebnissen befähigt werden können“ (DIFP/BBF/Archiv: APW PL85-14-26c). Diesen wiederum habe sie nun in ihren Unterrichtsstunden praktisch erprobt und die Pädagogische Lesung verfasst, um den Kolleg*innen Ablauf und praktische Empfehlungen („Vorschläge für die zeitliche, didaktisch-methodische und inhaltliche Planung der Arbeit“) (DIFP/BBF/Archiv: APW PL85-14-26c) vermitteln zu können.

Setzt man die hier betrachteten Pädagogische Lesungen zum von Gerda Jun und Roswitha Geppert konturierten professionellen Umgang mit behinderten Kindern auf anderen Betreuungsebenen und in anderen Einrichtungen in Bezug, entsteht der Eindruck, es habe in der DDR zwar eine sehr große Bevölkerungsgruppe gegeben, die sich noch bis in die 1980er Jahre hinein wenig mit Kindern mit Behinderungen und auch Lernbehinderungen beschäftigte, und im Alltag offenbar auch nur selten mit ihnen in Berührung kam. Gleichzeitig existierten offenbar aber eben auch Expert*innen wie Gerda Jun, Volker Keßling oder die Verfasser*innen der Pädagogischen Lesungen, die sich engagiert darum bemühten, eine binnendifferenzierende Betreuung und Hilfsschulpädagogik zu konzipieren und umzusetzen. Diese hatten die spezifischen Bedürfnisse sogenannter ‚debiler Kinder‘ im Blick und waren um deren optimale „korrektiv-erzieherische“ (u.a. DIFP/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14) Entwicklung bemüht. Selbst die im Vorfeld erwähnten einführenden Legitimationen durch die aktuelle DDR-Bildungspolitik lesen sich vor diesem Hintergrund als ein Plädoyer für einen binnendifferenzierenden und am Lernenden ausgerichteten Unterricht, für den man sich der Zustimmung ‚oberster Stellen‘ versichert sieht. Der Umstand, dass die hier berücksichtigten Pädagogischen Lesungen am Ende eines qualitativen und ggf. auch ideologischen Auswahlprozesses standen, und die Tatsache, dass diese Lesungen unter Anleitung wissenschaftlicher oder administrativer Fachbetreuung entstanden bzw. erfolgreich die einschlägigen Selektionsprozesse absolvierten, sprechen mindestens für eine staatliche Duldung, wenn nicht sogar Beförderung einer solchen Subjektorientierung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Der Begriff einer einheitlichen „Staatspädagogik“ (Niemann, 2015) kann die tatsächlich gelebte Praxis nur unzureichend beschreiben.

5. Illustrationen, Ergänzungen und Relativierungen

Während es für die Kinder mit leichten Intelligenzminderungen (sog. Debität) ein differenziertes, gut ausgebautes System von Sonderschulen gab, wurden die schwerstbehinderten Kinder nicht nur von der schulischen Bildung ausgeschlossen, sondern es wurde ihnen, bis sich Mitte der 1980er Jahre der Begriff ‚elementar Förderfähige‘ durchzusetzen begann, de facto jegliche „Förderfähigkeit“ abgesprochen. Sie waren in ihren Elternhäusern untergebracht, alternativ in Pflege- und psychiatrischen Einrichtungen. Konzeptionell waren diese Einrichtungen in der Regel

nicht auf die Bedürfnisse von Langzeitbewohnern ausgerichtet, ebenso war der bauliche Zustand mehrheitlich äußerst marode. Nicht ohne Grund attestieren rückblickende Untersuchungen der Mehrzahl dieser Einrichtungen „katastrophale, menschenunwürdige Zustände“, insbesondere für erwachsene Menschen (Theunissen, 1992, S. 680) und eine schlechte Betreuungsqualität, vor allem aufgrund schwieriger räumlicher Voraussetzungen und fehlenden Fachpersonals. Dies wird sowohl durch ministerielle Akten ebenso wie durch die literarischen Texte bestätigt. Gleichwohl trafen diese Umstände nicht auf alle Einrichtungen zu, vereinzelt konnten auch gute Wohn- und Unterbringungsmöglichkeiten geschaffen werden. Grundsätzlich besser waren die materiellen Voraussetzungen und damit auch die Betreuungsbedingungen der konfessionell getragenen Einrichtungen⁴⁷. Bei aller berechtigten Kritik an der überaus problematischen Situation kann nach umfangreichen Recherchen inzwischen festgehalten werden, „dass es [in den Psychiatrien der DDR] keinen systematischen Missbrauch gab.“ (Richter, 2001, S. 1). Die Frage nach den Ursachen für die konstatierten Missstände und weiterführende Informationen über die Lebensbedingungen von Familien mit behinderten Kindern in der DDR beantwortet die hier vollzogene Zusammenschau der ministeriellen Akten, der Fachliteratur und relevanter literarischer Texte zum Umgang der DDR mit intelligenzgeminderten Kindern und Jugendlichen, die damit ein deutlich differenzierteres Bild als die eingangs erwähnten Berichte der letzten drei Dekaden gezeichnet haben.

Auf administrativ-ministerieller Ebene lassen sich ab den späten 1970er Jahren sowohl ein gesteigertes Problembewusstsein als auch größere Reformbemühungen beobachten (Barsch, 2007, S. 212-213), deren Wirkung sich aber nur langsam entfaltet, weshalb es bis 1989 noch nicht gelang, flächendeckend zufriedenstellende Förderungs- und Betreuungsmöglichkeiten zu schaffen werden. Das Problem der Hospitalisierung schwerstbehinderter Kinder bleibt bis zum Ende der DDR evident.

Dass dies nicht allein einem Mangel an politischem Willen zuzuschreiben ist, zeigen die realisierten praktischen Maßnahmen. So beginnt bereits Mitte der 1970er Jahre der Aufbau einer systematischen Dispensaire-Betreuung als Variante ambulanter (auch psychiatrischer) Betreuung sowie Prophylaxe, Diagnostik, und Nachsorge psychisch entwicklungsgestörter Kinder und Jugendlicher. Dieses Betreuungsangebot kann jedoch nicht kompensieren, dass den sogenannten bildungsunfähigen, förderungsfähigen Kindern und Jugendlichen nach der Strukturreform der frühen 1970er Jahre der Bildungsort Schule verschlossen bleibt. Das ihnen zugewiesene Attribut ‚bildungsunfähig‘ legitimiert ihre Ausschulung und damit die Exklusion vom eigentlich per DDR-Verfassung garantierten Recht auf Bildung. Ihre Kategorisierung als ‚schulbildungsunfähig‘ basiert auf einem Bildungsbegriff, der untrennbar mit dem schulischen Erwerb der Kulturtechniken verbunden ist. Im Gegensatz zum Begriff der Förderunfähigkeit, um den sich in den späten 1980er Jahren ein Diskurs entwickelte, wurde über eine „Förderfähigkeit“ geistig behinderter Menschen an der Institution Schule bis zum Ende der DDR nicht diskutiert. Der an die Kulturtechniken gebundene Bildungsbegriff wurde nicht in Frage gestellt. Hier zeigt sich eine deutliche Differenz zur Bundesrepublik, in der seit etwa Mitte der 1970er Jahre eine Schulpflicht für alle Kinder mit geistiger Behinderung eingeführt worden war, wobei bis Mitte der 1980er Jahre die sonderschulische Erfassung geistig behinderter Kinder nicht vollständig abgeschlossen werden konnte.⁴⁸

⁴⁷ Siehe Hübner, 2000, S. 40-44 zum Pflegebauprogramm ab Ende der 1960er Jahre.

⁴⁸ Gleichwohl die Betreuungsangebote in der DDR dem Bereich Gesundheitswesen unterstellt waren, findet ihre inhaltliche Ausgestaltung ihre Entsprechung in der bundesdeutschen Beschulung, so dass zumindest diskutabel wäre, den rehabilitationspädagogischen Förderungseinrichtungen den Status einer Schule zuzuerkennen. Siegmund Eßbach spricht 1999 in einem Leserbrief von einem entterminologisierten (bundesdeutschen) Schulbegriff.

Das von Barsch konstatierte „Festhalten an traditionellen Denkmustern insbesondere bei politisch Verantwortlichen der Medizin“ (Barsch, 2013, S. 219) lässt sich anhand der Aktenlage nicht bestätigen. Traditionelle Denkmuster zeigen sich sehr wohl, allerdings eher auf der Handlungsebene der praktisch tätigen Fachärzte, die, wie sich auch in den literarischen Beschreibungen abzeichnet, um Deutungshoheit, Kompetenzen und Ressourcen ringen. Die politisch-administrative Diskussion hingegen versucht schon frühzeitig, die pädagogischen Notwendigkeiten und damit Verantwortlichkeiten herauszustellen und institutionell zu verankern.

Die Akten dokumentieren außerdem, dass die Diskussion nicht auf einen ‚politischen Inner Circle‘ beschränkt bleibt, sondern verschiedenste Expertengruppen (Ärzt*innen, Pädagog*innen) einbezieht und mit der Weiterentwicklung befasst. Das deren Stimmen Gewicht haben, dokumentiert die bisweilen wörtliche Übernahme fachlicher Stellungnahmen in politische Positionspapiere.

Mit großer Sicherheit hat der Diskussionsprozess um die ministerielle Zuordnung der Thematik einen maßgeblichen hemmenden Einfluss gehabt, der sich schlussendlich in der merkbaren zeitlichen Verzögerung der Entwicklungslinien (im Vergleich zur BRD) niederschlägt. Zuzustimmen ist Barsch darin, dass gravierende ökonomische Mängel und ein verheerendes Defizit an professionellen Fachkräften (Barsch, 2013, S. 219) ebenfalls zentrale Entwicklungshemmnisse sind. Nichtsdestotrotz lassen sich merkliche Bemühungen verzeichnen, gerade das Fachkräfteproblem in den Griff zu bekommen⁴⁹.

Erschwert wird die geschilderte Problemlage durch ein praktisches Problem, mit dem man im Gesundheitswesen infolge fehlender alternativer Strukturen kämpft: In den Fachkrankenhäusern und Psychiatrien werden Betten von Kindern und Jugendlichen blockiert, die nicht in erster Linie medizinischer Betreuung, sondern eigentlich pädagogischer Förderung bedürfen. Dafür verfügt man im Gesundheitswesen weder über angemessen geschultes Personal, noch will man (dann anderweitig fehlende) Plätze zur Verfügung stellen. Gleichwohl die Notwendigkeit (sonder-)pädagogischer Expertise in den politischen und fachlichen Gremien unstrittig ist, sieht sich die Volksbildung ihrerseits ebenfalls nicht in der Lage, Personal zur Verfügung zu stellen (d.h.: dieses auszubilden und zu finanzieren).

Die Akten konterkarieren das in der retrospektiven (bundesdeutschen) Analyse der Entwicklung der institutionellen Betreuung in der DDR gezeichnete Bild, hier sei vor allem eine recht abstrakte politisch-ideologischen Diskussion geführt worden und habe die Entwicklung der Versorgungsstrukturen behindert.

Die detaillierte Analyse der fachwissenschaftlichen Diskussion relativiert das pauschale Bild einer DDR-Pädagogik als „monolithische Wissenschaft“ und „politische Staatspädagogik“ (Niemann, 2015, S. 16), ihre Charakterisierung als rückständig und losgelöst von internationalen Diskursen. Die im internationalen Vergleich als sehr frühzeitig einzuordnenden sozialpsychiatrischen Bemühungen in Form der Rodewischer Thesen (1963)⁵⁰ sind nur ein Indiz für den Anschluss der DDR-Wissenschaft an internationale Diskussionen. Dass sich diese Thesen, in denen wesentliche

⁴⁹ „Für die Förderarbeit in den Gruppen können sowohl speziell vorgebildete als auch nicht vorgebildete Kader eingesetzt werden. Nicht vorgebildete Beschäftigte müssen die Neigung und die Fähigkeit haben, mit förderungsfähigen Kindern zu arbeiten. Die genannten Kader sind für die Gestaltung eines Förderungsprogramms in der Gruppe auf der Grundlage des rehabilitativen Förderungsprogrammes verantwortlich. Sie qualifizieren sich im Rahmen der für sie vorgesehenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.“ (Bundesarchiv DQ1/12019: Empfehlungen für die Gestaltung der Förderung schulbildungsunfähiger Kinder und Jugendlicher – Entwurf, übersandt am 15.5.1972, S.7).

⁵⁰ Siehe auch die Brandenburger Thesen von 1976 (Jachertz, 2013, S. A-1732).

Aspekte einer Reform des geschlossenen, verwahrenden psychiatrischen Ansatzes hin zu offenen, rehabilitativen Angeboten formuliert wurden, nur insulär durchsetzen konnten, lag nach Richter (Richter, 2001, S. A-307) nicht in DDR-spezifischen Hindernissen begründet.

Anschlussfähigkeit lässt sich auch der ostdeutschen Rehabilitationspädagogik attestieren. Die Diskussionen um die Schülerschaft der Hilfsschulen gleichen bis in die 1970er Jahre weitestgehend den bundesdeutschen Diskursen. In beiden Teilen Deutschlands kämpft man mit diagnostischen Kriterien zur Abgrenzung „echten“, d.h. aufgrund biologischer Schädigung auftretenden, Schwachsinn von aus Sozialisationsbedingungen resultierendem Lernversagen. Die DDR war in ihrem ideologischen Selbstverständnis weitaus optimistischer, dass sich letztere im Verlaufe der Weiterentwicklung massiv verringern würden, dennoch wird schon früh eine intensive Diskussion um die Wechselwirkung biologischer und sozialer Faktoren geführt (Bröse, 1966, S. 359). Um sich demonstrativ (!) von der Terminologie "kapitalistischer Staaten" (z. B. jener der Bundesrepublik) abzugrenzen, verweigert sich die DDR dem Terminus "Behinderung" und verwendet stattdessen die Bezeichnung "physisch-psychisch geschädigte Kinder und Jugendliche".

Dabei wird die Begrifflichkeit physisch-psychische Schädigung durch drei Faktoren konstituiert: den biologischen Mangel (z. B. Blindheit), die Spezifik der Persönlichkeitsentwicklung zu dem Zeitpunkt, an dem der biologische Defekt aufgetreten ist, und die gesellschaftlichen Verhältnisse (Becker, 1987, S. 120). Schädigung wird von Schaden (biologischer Mangel) unterschieden und meint das soziale Bedeutsam-Werden der Auswirkungen jenes Schadens im o.g. Bedingungsgefüge. Indem Schädigung so zur sozialen Kategorie wird, entspricht das Paradigma der DDR-Rehabilitationspädagogik bereits zu einem frühen Zeitpunkt der ICDH der Weltgesundheitsorganisation, wie auch Ellger-Rüttgardt (2008, S. 226) konzediert.

Eine ähnliche Sprache spricht der bereits 1973 veröffentlichte „Entwurf eines Rahmenplanes zur Förderung schulisch nicht mehr bildbarer aber noch förderungsfähiger Kinder“, der von Eßbach in Zusammenarbeit mit 140 staatlichen und konfessionellen (!) Förderungseinrichtungen erarbeitet wurde. Die in der Bundesrepublik etwa zeitgleich stattfindende Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, der im Kontext der Beschulung geistig behinderter Kinder in den sogenannten „erweiterten Bildungsbegriff“ mündete, nahm man in der DDR zur Kenntnis, argumentierte jedoch mit dem hohen Zeitaufwand, dessen es bedürfe, ohne dass anwendbare Erkenntnisse vermittelt werden können. Vielmehr solle die zur Verfügung stehende (Förder-)Zeit besser „umfassend für die Vermittlung und Aneignung der lebenspraktisch wirklich bedeutsamen Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten genutzt“ werden (Eßbach et al., 1981, S. 50). Dass der „Rahmenplan zur Förderung schulisch nicht mehr bildbarer aber noch förderungsfähiger Kinder“ (1973) in seiner Neufassung von 1977 als „Bildungs- und Erziehungsprogramm“ betitelt war, kann als Ausdruck einer Intensivierung der Auseinandersetzung mit den Begriffen Bildungsfähigkeit und Schulbildungsfähigkeit verstanden werden. Diesen Förderprogrammen kann sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch ein hohes Niveau attestiert werden. Ellger-Rüttgardt konstatiert zudem „eine erstaunlich weitgehende Übereinstimmung der Stoffpläne und des Methodeninventars“ mit Lehr- und Bildungsplänen für die praktische Bildung geistig Behinderter der Bundesrepublik (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 205). Ein (offener) fachlicher Diskurs um die Förderung so genannter „Förderungsunfähiger“ lässt sich ab Beginn der 1980er Jahre verzeichnen, als sich nach und nach der Begriff „elementar Förderfähige“ durchzusetzen beginnt. Auf der alltagspraktischen Ebene gibt es entsprechende Bemühungen schon sehr viel früher, wie u.a. an den Aktivitäten des Ehepaars Trogisch erkennbar, das bereits um 1970 praktische Konzepte zur Individualförderung geistig schwer- und schwerstbehinderter Menschen erarbeitet (Trogisch & Trogisch, 1977, S. 720-721). Auch in der fachwissenschaftlichen (medizinischen) Literatur lassen sich in den 1980er Jahren Anzeichen für einen Paradigmenwechsel nachweisen. So

kritisieren Jung und Pocher (1988), dass die Unterbringung schwerst geistig Geschädigter als „nicht förderfähig“ auf Pflegestationen psychiatrischer Krankenhäuser nicht adäquat sei, da sie „stets elementar förderbar“ (Jung & Pocher, 1988, S. 321) seien und fordern sogar die „Einführung einer Förderpflicht“ (Jung & Pocher, 1988, S. 327).

Zur Rekonstruktion der von diesen Diskursen geprägten alltagspraktischen Situation wurden vier Bücher betrachtet, die ab Ende der 1970er Jahre in der DDR erschienen sind. Die Einbeziehung literarischer und damit ja eigentlich fiktionaler Texte als Zeitzeugnis in diese Rekonstruktion und Analyse ist dadurch legitimiert, dass alle vier Texte, einer teilweisen Zuordnung zum Genre Roman zum Trotz, in hohem Maße auch als authentische Zeitzeugenberichte gelesen werden können, da es sich bei allen Autor*innen bzw. Befragten (im Falle des Jun-Buches) um Personen handelt, die aus einer der Erzählperspektive identischen Betroffenenensicht (als Eltern oder Erzieher*innen) schreiben und den eigenen Text explizit als Dokumentation eigenen Erlebens erklären. Insofern lässt sich das in allen vier Publikationen gezeichnete Bild über die konkrete Versorgung für geistig behinderte Kinder in der DDR als relativ authentische Schilderung lesen. Einhellig beschreiben Möckel, Geppert, Keßling und die bei Jun zu Wort kommenden Eltern sowohl katastrophale bauliche Zustände als auch schwierige personelle Bedingungen in den ohnehin nur sehr begrenzt verfügbaren Betreuungseinrichtungen. Ebenfalls unisono schildern sie die Kompetenzstreitigkeiten auf unterministerieller administrativer Ebene, die ambivalente Politik gegenüber den kirchlichen Einrichtungen sowie Arroganz, Ignoranz und traditionelle Denkmuster im medizinischen Bereich. Intertextuelle Differenzen dagegen ergeben sich aus den unterschiedlichen Positionen der Autor*innen innerhalb der so konturierten Alltagssituation: Während die ‚Professionellen‘ Jun und Keßler sich als Handelnde vor Ort begreifen, die aktiv und voller Engagement für notwendige Veränderungen eintreten, weisen die Darstellungen aus der Perspektive betroffener Eltern (Geppert, Möckel und auch die Elternberichte bei Jun) größere Anteile von Verzweiflung und Hilflosigkeit angesichts der konkreten persönlichen bzw. familiären Lage auf.

Alle Bücher setzen sich dezidiert kritisch mit den bestehenden Verhältnissen auseinander. Dabei wird sowohl auf die fachwissenschaftliche Diskussion rekurriert (z. B. Thematisierung des Terminus Schwachsinn und Hospitalisierung), als auch auf die hemmende Wirkung der ministeriell-administrativen Zuständigkeits-Diskussion in den für die Umsetzung verantwortlichen Kreisen und Bezirken. Damit wird deutlich, dass, während auf ministerieller Ebene ein durch Expertengruppen gestützter, durchaus als sachbezogen zu bezeichnender Diskurs stattfand, der Kompetenzstreit zwischen Bildungs- und Gesundheitswesen auf den unteren administrativen Ebenen (also in den Bezirken und Kreisen) als zähes und die Betroffenen ohnmächtig machendes Kompetenzgerangel weitergeführt wurde. Sowohl Jun und Keßling als Fachpersonen als auch die betroffenen Eltern schildern ein Hin- und Herschieben von Verantwortlichkeiten, blockierende Bürokratie, traditionelle Denkmuster und unfähiges oder unambitioniertes Personal auf allen unterministeriellen – administrativen und praktischen – Ebenen. Doch auch dieses Bild lässt sich keinesfalls pauschalisieren: Gleichzeitig finden sich in allen vier Texten Situationsbeschreibungen, in denen auf den verschiedensten Ebenen verständnisvolle Mitmenschen und engagierte Professionelle agieren. Hierzu kontrastiert das retrospektiv durchweg kritisch gezeichnete Bild deutlich, indem gezeigt wird, dass es auch innerhalb der ordnungspolitisch eng gesetzten Grenzen Akteure gab, die sich um fachliche Qualität und praktizierte Menschlichkeit bemüht und verdient gemacht haben.

Bemerkenswert ist, dass der in allen vier Büchern artikulierte Wunsch nach Veränderung, teilweise in Form expliziter Forderung nach notwendigen Reformen, sich nicht auf medizinische oder pädagogische Herausforderungen beschränkt, sondern immer auch die gesellschaftspolitische

Dimension in den Blick nimmt⁵¹. Die Protagonisten aller vier betrachteten Texte identifizieren sich mehr oder weniger klar mit den humanistischen Grundgedanken ihres Staates. Sie nehmen eben jenen Staat allerdings auch ausdrücklich und entschieden beim Wort, indem sie die Einlösung dieses Gedankenguts auf praktischer Ebene, also den umfassenden Aufbau einer pädagogischen Betreuungsstruktur fordern. Immer wieder verweisen sie auch auf vorhandene Vorurteile und Abwehrhaltungen gegenüber ‚geistiger Behinderung‘, indem sie detailliert erschreckende Reaktionen im öffentlichen Raum oder auch auf unterschiedlichen Verwaltungsebenen beschreiben. Aus heutiger Sicht erstaunt, dass so offenkundig kritische Werke im streng reglementierten (und zensierten) Literaturbetrieb der DDR publiziert werden konnten. Dass dies nicht selbstverständlich und auch erst in einem bestimmten historischen Kontext möglich war, belegen andere Publikationsprozesse, die mit deutlich größeren Hürden zu kämpfen hatten und erst mit jahrelanger Verspätung zum Erfolg führten.⁵²

Eine mögliche Erklärung dafür, dass diesen Initiativen, die jeweils von den Autor*innen selbst ausgehen, nun staatlicherseits Raum gegeben wird, liegt in der kurz zuvor (im Jahre 1976)

⁵¹ Ähnliches gilt für literarische Texte, die die psychiatrische Betreuung thematisieren (siehe u.a. Müller, 2018).

⁵² So etwa ein schon 1971 verfasstes Buch, das seinen Weg zu den Lesern erst findet, nachdem die Autorin eine ganze Dekade lang hartnäckig um Veröffentlichung in der DDR gekämpft hatte und das, obwohl thematisch etwas anders zu verorten, deshalb hier dennoch erwähnt sei: Sibylle Boden-Gerstner, Begründerin und Namensgeberin des DDR-Modemagazins „Sibylle“, hat in ihrem unter dem Pseudonym Sibylle Muthesius veröffentlichten Buch „Flucht in die Wolken“ psychische Erkrankung und Suizid ihrer damals 19-jährigen Tochter Sonja literarisch aufgearbeitet und hierfür die eigene Schilderung des Geschehens mit Briefen, Bildern und Tagebucheinträgen der Verstorbenen verwoben. Erst ein 1990 veröffentlichter Rückblick auf die Entstehungsgeschichte des Textes erklärt, warum das Buch, dessen Veröffentlichung in westdeutschen Verlagen schon in den 1970er-Jahren problemlos möglich gewesen wäre, am Ende doch zuerst in der DDR und erst ein Jahr später auch in der BRD erschien: „Schon seit dem Jahr 1971 versuchte beispielsweise Sibylle Muthesius, einen Durchbruch gegen die Negierung bestimmter Wissenschaften in der DDR zu erzwingen, d.h. die Probleme der Tiefenpsychologie nicht länger zu tabuisieren und psychische Krankheiten wie die der Angst nicht länger zu verideologisieren, wodurch die Erkrankten um ihre Heilungschancen gebracht wurden. [...] Nachdem das Manuskript zuerst in der DDR verboten, doch bei westlichen Verlagen schon angenommen war, kämpfte die Autorin einen fast aussichtslosen Kampf, um die Druckgenehmigung in unserem Staat zu erlangen, d.h. dies Buch zuerst in der DDR zu veröffentlichen und nicht einen Skandal im Westen daraus zu machen, was unseren Erkrankten nicht nur nicht genützt, sondern geschadet hätte. Das Buch erschien dann 1981 in der DDR [...] und bald darauf im Ausland“ (*Neues Deutschland*, 10./11. Februar 1990). Christel Berger berichtet in der Berliner Zeitung vom großen Interesse an dem Buch, ordnet das im Text entwickelte Geschehen aber als Einzelfall ein. „Es hat bereits so viele Interessenten gefunden, dass, wer’s noch erwerben will, schon großes Glück haben oder auf eine Nachauflage warten muss. [...] ein sehr anspruchsvolles, kultiviertes Buch, eine tiefgründige Auseinandersetzung mit Lebensmöglichkeiten und Anforderungen des Alltags“ (Berger, 1981, S. 7). Dennoch endet der Artikel mit einem Appell an die Mitmenschen: „Schließlich geht es um die Art, wie wir miteinander umgehen, und darum, welche Möglichkeiten jeder von uns findet, im Leben zu bestehen“ (Berger, 1981, S.7). Die am 26.9.1981 veröffentlichte Rezension von Michael Schädlich in der *Neuen Zeit* artikuliert einen ähnlich lautenden Appell, formuliert aber auch deutliche Kritik daran, wie Krankenhäuser und Psychiatrien des Landes mit diesen Patienten umgehen: „Auf dem Leidensweg durch die psychiatrischen Stationen und Krankenhäuser gelingt es nicht, den einen verständnisvollen Arzt für sie zu finden [...] Zu viele Ärzte, zu viele Methoden, zu wenig Kontinuität kennzeichnen die Behandlung. [...] selbst Herrschergelüste und Kommandotöne treffen wir an.“ (Bredenick, 1981, S. 8) - Als ähnlich deutliche Kritik an der Betreuung in den Psychiatrien und Krankenhäusern des Landes nimmt eine Leserin den Roman wahr, die ihn im Jahr 1984 für den FDGB-Kunstpreis vorschlägt und den Text, da selbst Mitarbeiterin einer psychiatrischen Einrichtung, zum Anlass für ein Umdenken nimmt: „Die Autorin gibt ein realistisches Bild der heutigen Psychiatrie und es resultieren daraus für Schwestern und Ärzte viele Denkanstöße, Hinweise für die tägliche Arbeit. Wie das Buch zu erkennen gibt, sind die Verhältnisse in unserem sozialistischen Gesundheitswesen noch verbesserungswürdig. Auch bei uns sind nicht alle Probleme gelöst. Schwestern sind durch pausenlosen Einsatz im Schichtdienst arg strapaziert, übernehmen zusätzliche Küchen- und Reinigungsarbeiten und müssen alles mit Familie und Haushalt in Einklang bringen. Das Buch macht uns klar, daß solche Probleme unsere Arbeit mit kranken Menschen nicht beeinflussen dürfen. Das Anliegen der Autorin ist, mehr Verständnis für psychisch Erkrankte zu wecken und bestehende Vorurteile abzubauen.“ (Schwester C.F., Psychiatrie, Zwickau, Betrachtungen zum Roman vom 1.11.1984 (Bundesarchiv DY/34/13388))

vollzogenen Deklaration des Jahres 1981 durch die UN als Jahr der Behinderten. Dieser Zeitraum stellt nicht nur in der DDR, sondern auch international einen entscheidenden Wendepunkt hinsichtlich des Engagements für behinderte Menschen dar. In der DDR vollzieht sich in der Vorbereitung und im Umfeld dieses offenkundig als relevant eingestuften UN-Jahres ein deutlich wahrnehmbarer, mehrdimensionaler Sensibilisierungsprozess. So berichtet Reger von strukturellen Veränderungen, etwa der Bildung informeller Arbeitsgruppen, der Etablierung von Fahrdiensten für Behinderte, der Gründung betrieblicher Rehabilitationskommissionen und der Produktion des ersten elektrischen Rollstuhls etc. (Reger, 2016, S. 54).⁵³

Mit großer Wahrscheinlichkeit war der Verlust an internationaler Reputation, der mit einer Verweigerung potenziell einhergegangen wäre, eine wesentliche Motivation für die Teilnahme der DDR an der UN-Initiative. Dies unterschied sie allerdings kaum von anderen Staaten⁵⁴ und ist kein Indiz dafür, dass es nur um Prestige nicht auch um ‚echtes‘ Bemühen ging, die gesellschaftliche Wahrnehmung und Akzeptanz (geistig) behinderter Menschen zu erhöhen. Vor dem Hintergrund der großen Rolle, welche der Kunst in der DDR bei der Erziehung der Menschen beigemessen wurde, ist es bezeichnend, dass die Werke nicht nur zur Publikation zugelassen, sondern auch systematisch und sehr gezielt einer breiten Leserschaft zugeführt wurden. Dies vollzog sich über Lesungen in den Betriebsgewerkschaftsgruppen im Rahmen der jährlich stattfindenden Auswahlprozesse für den FDGB-Kunstpreis. Über dieses Instrument zur Involvierung breiter Bevölkerungsgruppen in die Beschäftigung mit Literatur wurden auch die hier betrachteten Werke in unzähligen betrieblichen Gewerkschaftsgruppen gelesen und diskutiert, wie durch diverse erhaltener schriftliche Einschätzungen der Leserinnen und Leser belegt ist (Bundesarchiv DY/34/29448). Hinzu kommt die im Vorfeld beschriebene Rezeption durch die Organe der staatlichen Presse. Damit erweisen sich die hier betrachteten literarischen Texte nicht nur als wertvolle Zeitzeugnisse, sondern haben zweifellos auch eine nicht zu unterschätzende Rolle für die zunehmende Verankerung der Bedarfe und Bedürfnisse behinderter Menschen im öffentlichen Bewusstsein gespielt, was in gewissem Rahmen die ansonsten geringe mediale Präsenz des Themas kompensiert.

In der bundesdeutschen Retrospektive der DDR wird immer wieder auf die aktivere und selbstbestimmtere Elternarbeit im Westen Deutschlands hingewiesen. Während Eltern in der DDR innerhalb eines von Fachleuten vorgegebenen Aktionsrahmens und ohne maßgebliche Vernetzung miteinander agierten, habe man sich in westdeutschen Vereinen und Interessenverbänden ein eigenes Selbstbewusstsein erarbeitet und eine Stimme verschafft (Theunissen, 2006 & Barsch, 2007). Begründet wird die Unerwünschtheit von Selbsthilfestrukturen in der DDR mit dem Wunsch des Staates nach umfassender Kontrolle und dessen Anspruch, die Menschen optimal zu versorgen⁵⁵. „Selbsthilfe – das Wort gab’s gar nicht vor der Wende. Eine Selbsthilfegruppe, das war ein Ding der Unmöglichkeit, da wurde von Zusammenrottung gesprochen“ (Stein, 1993, S. 150). Der These absoluter Vereinzelung widerspricht Zander in einer Untersuchung von 2005, in der er

⁵³ Für die Bundesrepublik werden zahlreiche Protestveranstaltungen, bei denen sich der Unmut über politische, soziale und kulturelle Ausgrenzung von Behinderten durch die offizielle Politik entlud, berichtet, u.a. auf der Eröffnungsveranstaltung in Dortmund. Ebenso zu erwähnen ist das beinahe zeitgleiche Erscheinen der Fernsehserie "Unser Walter", in der erstmals im bundesdeutschen Fernsehen (ZDF) das Leben einer Familie mit einem behinderten Kind geschildert wurde.

⁵⁴ An dieser Stelle sei daran erinnert, dass auch die Inklusionsentwicklung erst mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ihren Niederschlag in staatlichen, d.h. bildungspolitischen Aktivitäten fand.

⁵⁵ Siehe u.a. Rönsch, 1992; Maaz 1991, S.134; Brill, 2019, S. 13 und 63. Eine gewisse Nische habe es innerhalb der kirchlichen Strukturen gegeben, die Zusammenkünfte dieser Art als private Treffen in Kirchenräumen oder Privatwohnungen ermöglichten (Stein, 1993, S. 150; Keup, 2009, S. 15).

von einer „eigenen Behindertenbewegung, deren differenzierte Darstellung noch aussteht“ spricht (Zander, 2005, S. 1). Interviewte Zeitzeugen zeichnen hier ebenfalls sehr differenzierte Bilder (Regner, 2016, S. 58-59), ebenso berichten Steinhoff & Trobisch, „dass sich aus dem Engagement einzelner Eltern und Angehöriger Initiativen entwickelten, die dem Modell der Lebenshilfe vergleichbar waren“ (2014, S. 21). Dafür, dass diese These einer Differenzierung bedarf, sprechen ebenso die hier konsultierten vier Werke. So berichtet etwa Gerda Jun mehrfach von Elterngruppen und ähnlichen Zusammenschlüssen Betroffener. Sie böten, angesichts einer für die eigenen Sorgen und Nöte wenig offenen Umwelt besonders wohlthuendes, Verständnis und Unterstützung (1981, z. B. S. 48 und S. 123), würden aber in zunehmenden Maße auch als „Anwalt für behinderte Kinder“ agieren: „Zu uns gehören auch viele engagierte Ärzte, Psychologen und Pädagogen, aber auch wiederum Eltern von Behinderten, die die Fachleute ständig auf Trab halten. Sicherlich ist durch die berechtigte Ungeduld der Angehörigen behinderter Kinder doch manches in der Entwicklung beschleunigt worden“ (Jun, 1981, S. 75). Solche Strukturen gäbe es keineswegs überall, aber doch in einigen Städten und oft aus gemeinsam besuchten Betreuungseinrichtungen heraus (Jun, 1981, S. 123). Anders als die bundesrepublikanischen Elternbewegungen, in denen es bereits ab den 1980er Jahren Initiativen zur integrativen Beschulung gab, forderte man in der DDR das Recht auf den Besuch von Fördereinrichtungen. Der integrative Gedanke im Sinne von gemeinsamer Beschulung war hier noch kaum ausgeprägt.

Die hier als weiteres Zeugnis eine Alltags mit geistig behinderten Kindern betrachteten Pädagogischen Lesungen rekurrieren nicht ganz auf die gleiche Ebene wie die literarischen und dokumentarischen Berichte in den Romanen und Sachbüchern – fokussieren die hier angestellten Betrachtungen doch formatbedingt auf die pädagogische Arbeit mit ‚schulbildungsfähigen Kindern‘ und somit nur auf eine Teilgruppe geistig behinderter Kinder im definierten Sinne. Auf der so repräsentierten Diskursebene vervollständigen sie jedoch das Bild eines professionellen Alltagsbemühens um diese Kinder, das sich bemüht, den individuellen Anforderungen der einzelnen Schüler*innen in ausgesprochen heterogenen Betreuungssituationen gerecht zu werden. Die Pädagog*innen entwickeln hier kreative Lösungen für identifizierte Schwachstellen – wenn auch konsequent unter dem Primat einer möglichst weitgehenden Kompensation der Defizite der Kinder.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sowohl die zeitgenössischen literarischen und nichtfiktionalen Texte als auch das Korpus der Pädagogischen Lesungen den Diskurs, wie er sich bezüglich des Umgangs mit geistig behinderten Kindern in der DDR gegenwärtig zeigt, um wesentliche Aspekte ergänzen können. Insbesondere zur alltagspraktischen Ebene des Umgangs kann hier eine zusätzliche wesentliche Aufklärung geleistet werden. Die vor allem kurz nach der Wiedervereinigung getroffenen, harschen Urteile, in deren Sog auch die ehrlichen Bemühungen von unter schwierigsten Bedingungen tätigen Akteure wenig Wertschätzung erfuhren, sollten, wie gezeigt werden konnte, in einigen Aspekten deutlich relativiert werden – dem bisherigen Bild lassen sich somit einige Grautöne hinzufügen.

Literaturverzeichnis

Bundesarchiv DQ1/23871

Bundesarchiv DQ1/13535

Bundesarchiv DY/34/13388

Bundesarchiv DY/34/29448

Bundesarchiv DQ1/12019

DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29e

DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-02-29c

DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-12-16e

DIPF/BBF/Archiv: APW PL 84-13-14

DIPF/BBF/Archiv: APW PL 85-05-24

DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-14-26c

DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-10-28c

DIPF/BBF/Archiv: APW PL 86-09-31

Aus Notizen eines Lehrers und Erziehers. (1981, 14. Februar). *Neues Deutschland*, S. 14.

Bach, O. (1992). Entwicklung und Stand der Versorgung psychisch Kranker und Behinderter auf dem Gebiet der ehemaligen DDR. In W. Picard, & F. Reimer (Hrsg.), *Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten der Versorgung psychisch Kranker und Behinderter* (S. 25-30). Köln: Rheinland-Verlag.

Barsch, S. (2007). *Geistig behinderte Menschen in der DDR: Erziehung – Bildung – Betreuung*. Oberhausen: Athena.

Barsch, S. (2008). Bildung, Arbeit und geistige Behinderung in der DDR. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Deutschland Archiv*, 3, S. 480-487.

Barsch, S. (2013). Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung – Bildung – Betreuung. In H.-J. Pitsch & I. Thümmel (Hrsg.) *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen* (Band 12, 2., neu bearbeitete Aufl.). Oberhausen: Athena.

Barsch, S. (2016). Der ‚geschädigte‘ Mensch in der Rehabilitationspädagogik der DDR – Entfaltung und Wirkung eines sozialistischen Modells von Behinderung. In G. Lingelbach & A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kontinuitäten, Zäsuren, Brüche? Die Lebenslage von Menschen mit Behinderungen in der deutschen Zeitgeschichte* (S. 191-213). Frankfurt a.M.: campus.

Baudisch, W., & Winter, K. P. (1989). *Mein Kind soll in die Hilfsschule*. Berlin: Volk und Wissen.

Becker, K. P. (1987). *Pädagogische Rehabilitation Geschädigter in der Deutschen Demokratischen Republik und in den Vereinigten Staaten von Amerika. Ein Überblick*. Berlin: Volk und Gesundheit.

Behinderte in der DDR: Staatliche Mittel, zentralistische Führung (1990). *Deutsches Ärzteblatt*, 34/35, S. A2532.

Berg, C. (Hrsg.). (1991). *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart* (Band 6). München: Beck.

Berger, C. (28.10.1981). Auskünfte über ein Mädchenschicksal. Sybille Muthesius Buch „Flucht in die Wolken“. *Berliner Zeitung*, S. 7.

Literarische Irr-Fahrt: Roswitha Geppert zum 75sten. (2018). *Beulenspiegel*. Verfügbar unter: <https://www.machdeinradio.de/mediathek/video/beulenspiegel-literarische-irff-fahrt-roswitha-geppert-zum-75sten/>

Bredeniek, W. (26.9.1981). Für Solidarität mit den Schwachen. *Neue Zeit*, S. 8.

Brill, W. (2019). *Die sogenannten schulbildungsunfähigen förderungsfähigen Kinder und Jugendlichen in der DDR*. Berlin: Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Bröse, B. (1966). Zur Diskussion um den Schülerbestand der Hilfsschulen. *Die Sonderschule*, 11, S. 359-365.

Büchner, R., Büchner, R., & Lellgemann, R. (2010). Die Schule für Körperbehinderte in der DDR. Geschichte aus Schulleiterperspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, S. 342-350.

Decker, W., & Frühauf, T. (1993). Zwischen Verdrängtwerden und Verdrängen. Zur Personalsituation in der Behindertenhilfe der neuen Bundesländer. *Geistige Behinderung*, 1, 51-66.

Die Hölle von Ueckermünde – Psychiatrie im Osten (1993). Berlin: ARD

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt.

- Eßbach, S. (1966). *Zur Problematik der Bildung und Erziehung förderungsfähiger schwachsinniger (imbeziller) Kinder*. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin.
- Eßbach, S. (1968). Zur Diskussion um den Schülerbestand der Hilfsschulen. *Die Sonderschule*, 13, 42-48.
- Eßbach, S. et. al. (1973). Entwurf eines Rahmenplanes zur Förderung schulisch nicht mehr bildbarer, aber noch förderungsfähiger hirngeschädigter Kinder und Jugendlicher in Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens.
- Eßbach, S. et al. (1981). *Ein Kind kann keine Schule besuchen – hat es überhaupt eine Entwicklungschance?* Eine Information zur Bildung und Erziehung schulisch nicht mehr bildbarer, rehabilitationspädagogisch jedoch noch förderungsfähiger hirngeschädigter Kinder. Berlin (Ost): Verlag Volk und Gesundheit.
- Eßbach, S. (1985). *Rehabilitationspädagogik für schulbildungsunfähige förderungsfähige Intelligenzgeschädigte*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Eßbach, S. (1999). Förderung: Falschdarstellungen. *Deutsches Ärzteblatt*, 96 (5), A-244 / B-192 / C-180.
- Forschung zu Behinderten in der DDR (2018, 2. August). *Volksstimme.de*. Verfügbar unter: <https://www.volksstimme.de/kultur/wissenschaft-forschung-zu-behinderten-in-der-ddr>
- Freiburg, G. (2013). Zum Schulproblem in der Bundesrepublik Deutschland, in der DDR und in Österreich. In B. Hille & B. Roeder (Hrsg.), *Beiträge zur Jugendforschung: Sozialpsychologische Befunde zum Jugendalter* (S. 95-120). Wiesbaden: VS.
- Geißler, G., & Wiegmann, U. (1995). *Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente*. Neuwied: Luchterhand.
- Geppert, R. (1979). *Die Last, die Du nicht trägst*. Halle-Leipzig: Mitteldeutscher Verlag.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 (GBl. I Nr. 6 S. 83), Abschnitt 3, §9.* (2019, 12. Januar), 13. Verfügbar unter: <http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung-DDR-Dateien/pdf/1965-a.pdf>
- Gries, S. (1995). "Sie haben doch gesunde Kinder, da stört das behinderte nur." Vom wissenschaftlichen und staatlichen Umgang mit behinderten Kindern in der DDR. In L. Mertens & D. Voigt (Hrsg.), *Humanistischer Sozialismus? Der Umgang der SED mit der Bevölkerung, dargestellt an ausgewählten Gruppen* (S. 235-282). Münster: LIT.
- Gries, S. (2002). *Kindesmisshandlung in der DDR. Kinder unter dem Einfluss traditionell-autoritärer und totalitärer Erziehungsleitbilder*. Münster: Lit-Verl. Wilhelm Hopf.
- Hofmann, M. (Hrsg.). (1991). *Aufbruch im Warteland. Ostdeutsche soziale Bewegungen im Wandel*. Bamberg: Palette.
- Hübner, R. (2000). *Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jachertz, N. (2013). Sozialpsychiatrie in der DDR: Die unvollendete Reform. *Deutsches Ärzteblatt*, 110, A-1732/B-1528/C-1504.
- Joost, D. (1990). Mitten in Deutschland – Leserbrief. *Stern*, 25, 26.
- Jun, G. (1981). *Kinder die anders sind*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Jung, N. & Pocher, G. (1988). Betreuung schwer und schwerst geistig Retardierter, Beiträge zu einem einheitlichen Gesamtkonzept. *Zeitschrift für Klinische Medizin*, 43, 321-327.
- Keßling, V. (1980). *Tagebuch eines Erziehers*. Berlin: Neues Leben.
- Keup, K. (2009). *Resilienzentwicklung durch Selbsthilfe. Wirtschaftlicher Nutzen für das Gesundheitssystem*. Hamburg: Diplomica.
- Klager, E. (1981, 17. September). Koblode, denen zu helfen ist. *Neue Zeit*, S. 5.
- Koch, K., Koebe, K., Brand, T. von & Plessow, O. (2019). *Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz* zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 1. Verfügbar unter: <http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>
- Köbsell, S. (2006). *Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung. Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/bewegungsgeschichtekobsell.pdf>
- Köhler, H. (1999). *Was die Schulstatistik der SBZ/DDR erfragte: Analyse und Dokumentation des Erhebungsprogramms 1945-1989*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- König, U. (1990). Gefangen, gequält, vergessen. Behinderte Kinder in der DDR. *Stern*, 24, 27-36.
- Kraetzer, R. (1981, 6. Juli). Verständnis haben statt Mitleid. *Neue Zeit*, S. 4.
- Krumrey, M. (1979, 20. Januar). „Die Last die Du nicht trägst.“ Ein erster Roman von Roswitha Geppert. *Berliner Zeitung*, S. 10.
- Krumrey, M. (1984, 8. März). Authentizität des Stoffes. Klaus Möckels „Hoffnung für Dan“ im Verlag Neues Leben. *Berliner Zeitung*, S. 7.
- Last, die doch getragen wird. (1978, 11. November). *Neue Zeit*, S. 8.

- Leue, E. (1982, 8./9. Mai). Sonderschulpädagogen berieten mit Autorin. *Neues Deutschland*, S. 14.
- Maaz, H. J. (1991). *Das gestürzte Volk oder die verunglückte Einheit*. Berlin: Argon.
- Marwege, U. (1989). *Endlich: Aktuelles zur Sonderpädagogik in der DDR*. Deutschland Archiv, 22.
- Menschlichkeit fördern. Gespräch mit Schriftstellerin Roswitha Geppert (1981, 2. Februar). *Neue Zeit*, o. S.
- Möckel, K. (1983). *Hoffnung für Dan*. Berlin: Neues Leben.
- Müller, T. R. (2018). Das Bild der Psychiatrie in der DDR-Literatur – Psychiatrische Themen in der fiktionalen und dokumentarischen Literatur der DDR der 1970er und 1980er Jahre. In E. Kumbier & H. Steinberg (Hrsg.), *Psychiatrie in der DDR. Beiträge zur Geschichte* (S. 367-384). Berlin: be.bra Wissenschaftsverlag.
- Muthesius, S. (1979). *Flucht in die Wolken*. Berlin: Der Morgen.
- Neu und demnächst. (1981, 27. Februar). *Neue Zeit*, S. 13.
- Neubert, W. (1981, 7. Mai). Fragen des Lebens, die jeden berühren. *Berliner Zeitung*, S. 7.
- Niemann, T. (2015). *Geistigbehindertenpädagogik in der DDR: Die Entwicklung einer Pädagogik zwischen Bildungsfähigkeit und Ausgrenzung*. Hamburg: Diplomica.
- Pehnke, A. (1996). Die schulische Betreuung behinderter Kinder in der ehemaligen DDR. In M. Liedtke (Hrsg.), *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte* (S.223-235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reger, A. (2016). *Behindertenbewegung und Behindertenselbsthilfe in der DDR*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Humboldt-Universität Berlin.
- Richter, E. A. (2001). Psychiatrie in der DDR: Stecken geblieben – Ansätze vor 38 Jahren. *Deutsches Ärzteblatt*, 98, A-307/B-259 /C-241. Verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/25939/Psychiatrie-in-der-DDR-Stecken-geblieben-Ansaetze-vor-38-Jahren>
- Rodewischer Thesen. Internationales Symposium über psychiatrische Rehabilitation vom 23. bis 25. Mai 1963 in Rodewisch / Vogtland (1963). Verfügbar unter: <https://sozialpsychiatrie-in-sachsen.de/images/rodewischer-thesen.pdf>
- Rönsch, H. (1992). Vorwort. In Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.), *Selbsthilfe in den neuen Bundesländern. Stand der Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie und Senioren, 11).
- Sander, A. (1969). *Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Eine vergleichende Studie zum Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: Carl Marhold.
- Stolz, H., Herrmann, A., & Krüger, H. (1966). *Über das Kind und seine sozialen Beziehungen in der DDR*. Berlin: E. Reinhardt.
- Scholz, G., & Helbig, S. (1983). Zu Ergebnissen und Erfahrungen bei der Weiterentwicklung des Netzes der Hilfsschulen in der DDR. In *Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* (S. 360-371). Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.
- Stein, R. (1993). Selbsthilfe - das Wort gabs gar nicht vor der Wende. Im Osten Deutschlands gibt es jetzt viele Gruppen. In C. W. Müller (Hrsg.), *Selbsthilfe. Ein einführendes Lesebuch* (S. 150–152). Weinheim und Basel: Beltz.
- Steinhoff, M., & Trobisch, A. (2014). *Behindertenhilfe in der DDR. Orientierung*, 3, 17-21.
- Theunissen, G. (1992). Zur Lage hospitalisierter (psychiatrisch untergebrachter) Menschen mit geistiger Behinderung in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 680-686.
- Theunissen, G. (2006). Geistigbehindertenpädagogik in der DDR. In E. Wüllenweber, H. Muehl & G. Theunissen, *Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 30-36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Trogisch, J., & Trogisch, U. (1977). Sind Förderungsunfähige „nur“ Pflegefälle? *Zeitschrift Ärztliche Fortbildung*, 71(15), 720-722.
- Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln* (1951)
- Verordnung über die Durchführung der psychiatrischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen* (15.5.1954)
- Waterkamp, D. (1987). *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin: Spitz.
- Wellnitz, B. (2003). *Zur Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik in der DDR*. *Heilpädagogik online*, 4, 21-44. Verfügbar unter: https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik_online_0403.pdf
- Werner, B. (1999). *Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und DDR zwischen 1945 und 1952*. Hamburg: Dr. Kovac.

Wetzel, M. (1980, 25. Februar). Zur Erziehung der Gefühle. Literarischer Wortwechsel. *Neues Deutschland*, S. 4.

Zander, M. (2005). *Die radikale Linke in der Behindertenbewegung*. In Arranca, 33: Verfügbar unter:
<http://arranca.org/ausgabe/33/die-radikale-linke-in-der-behindertenbewegung>

Zur Zeit wird er von jedermann gelobt... Zu Klaus Möckels Bericht „Hoffnung für Dan“ (1984, 9. Januar). *Neue Zeit*, 9, S. 4.

Über die Autor*innen:

Katja Koch ist Professorin für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock.

Kristina Koebe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen der Universität Rostock.

Impressum

Die *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* (ISSN 2627-9568) wird herausgegeben von Prof. Dr. Katja Koch und Prof. Dr. Tilman von Brand. Die einzelnen Ausgaben sind online und kostenlos zu beziehen über www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

Redaktion: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand, Prof. Dr. Oliver Plessow, Dr. Kristina Koebe

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Sebastian Barsch (Kiel), Prof. Dr. Stephan Ellinger (Würzburg), Prof. Dr. Ute Geiling (i.R.) (Halle), Prof. Dr. Astrid Müller (Hamburg), Prof. Dr. Birgit Werner (Heidelberg), Prof. Dr. Dieter Wrobel (Würzburg)

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand

Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Zitation – auch in Auszügen – nur unter Nennung der Onlinequelle. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen
Doberaner Straße 114
18057 Rostock
www.pl.uni-rostock.de