

Kleinbach, Karlheinz

Die Schule für Geistigbehinderte als Bildungsprojekt- Zur Begründung eines topischen Modells

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Sonderpädagogik 33 (2003) 4, S. 235-246



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:01111-pedocs-116070

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Karlheinz Kleinbach

Die Schule für Geistigbehinderte als Bildungsprojekt

- Zur Begründung eines topischen Modells -

Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich ineinander drängen und auseinander deduzieren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles nebeneinander steht.

*Herbart Allgemeine Pädagogik; Pädagogische Schriften
Bd. 2, 39 (Ausgabe Asmus)*

und das ist vielleicht eines der größten Probleme zwischen Kindern und Erwachsenen: Die Erwachsenen sprechen über Dinge, die wir nicht sehen können und wir reden über Dinge, die sie nicht wahrnehmen, und so gibt es zwischen uns eine unsichtbare Trennungslinie, und wer sie überquert, hört auf, etwas zu sein und ist dabei, etwas anderes zu werden.

Benny Barbasch: Mein erster Sony

Zusammenfassung:

Der gesamten Gesprächskultur von der Antike bis zum Dialogmodell der Gegenwart liegt das Rechenschaftgeben zugrunde (Bubner 1990, 68). Welche Argumente werden in einer gemeinsam zu lösenden Aufgabe von den Beteiligten beigebracht? Ob ein Argument ‚sticht‘ entscheidet sich daran, ob es vom Kreis der Beteiligten akzeptiert wird. Im nachfolgenden Text werden Gründe dafür vorgetragen, in das gegenwärtige Nachdenken über einen Bildungsplan diesen

Grundgedanke topischen Denkens aufzunehmen. Die systematische Unschärfe der Topik lässt sich, so mein Versuch, produktiv für eine Architektur der etwas anderen Art nutzen.

In der Nachfolge der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung entstehen in den Bundesländern eine Reihe neuer Bildungspläne für Sonderschulen¹. Sie kommen entweder daher im alten System-Gewand oder im Zuschnitt knapper Rahmenvorgaben. Und dies obwohl von der Allgemeinen Pädagogik längst erkannt wurde, dass ein konsistentes, also in sich stimmiges und durchgängiges curriculares

¹ Empfehlungen der Kultusministerkonferenz in der Bundesrepublik Deutschland zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von 1998; dazu auch Drawe/Rumpler 2000; auf Ebene der Bundesländer u.a. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Sonderpädagogische Förderung (Anhörungsfassung 2002); Bayrischer Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Stand 31.01.2003);

Gesamtwerk weder möglich noch wünschbar (Paschen/Wigger 1996) ist. *Rahmenkonzepte* bedienen geschickt die neue bürokratische Heilsbotschaft des Outsourcing, ohne allerdings den Status von nachgeordneten Verfassungen (Schulprofile, Schulentwicklungspläne, örtliche Stoffverteilung, Leitbilder usw.) zu legitimieren.

Was sollte ein Bildungsplan gegenwärtig leisten? In welchen Prozessen und Verfahren wird er überhaupt (noch) gebraucht? Die *Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G* in Baden-Württemberg versucht mit ihrer Sicht die Reichweite eines topischen Zuschnitts eines Bildungsplans zu erkunden und zu formulieren. Sie möchte damit einerseits systematisierenden Universalitätsansprüchen entgehen und dabei gleichzeitig einen gemeinsamen Horizont der Verständigung offen zu halten. Andererseits ist jedoch klar, dass die dazu notwendige theoretische Kontextualisierung nicht ‚vor Ort‘, also an den einzelnen Schulen, erfolgen kann. Und dies nicht so sehr, weil Kollegien dazu außer Stande sind. Vielmehr ist bei einer solchen Verschiebung der Verantwortlichkeit nicht auszuschließen, dass soziale, finanzielle, personelle und professionelle Standards nicht mehr öffentlich und politisch diskutiert werden brauchen, sondern in Obhut einzelner Schulen genommen und dort von Insidern kultiviert werden.

Ein Bildungsplan als politisch verantwortetes Programm mit hohem Gegenwartsbezug formuliert einen *Auftrag*. Dabei hat er nicht nur den Gesetzesvorbehalt zu berücksichtigen sondern ebenso das Elternrecht und den allgemeinen staatlichen Erziehungsauftrag. Dieser Erziehungsauftrag umschreibt das Recht auf Erziehung und Ausbildung eines jeden Kindes und Jugendlichen, sowie die Aufgabe der Schule zur Vorbereitung einer angemessenen Wahrnehmung von Verantwortung, Rechte und Pflichten in Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft.

Der Bildungsplan richtet sich also an die für Schulen verantwortlichen Menschen und Institutionen. Nur so kann er auch zur *Geschäftsgrundlage* für jede einzelne Schule werden. Dies bedeutet jedoch, dass ein Bildungsplan unterschiedliche Adressaten hat und von diesen zu unterschiedlichen Argumentationen, Anlässen und Entscheidungsverfahren verwendet wird, beispielsweise

- zur Feststellung des optimalen Lernortes eines Kindes
- für Angaben über die Art und den Grad der Professionalisierung der Mitarbeiter (Ausbildung, Studium, Fortbildung)
- für die räumliche, personale und sachliche Ausstattung einer Schule (Ressource, Mittelverteilung)
- zur Weiterentwicklung schulinterner Konzepte
- oder die Erstellung eines individuellen Förderkonzepts

Gemeinsam ist solch unterschiedlichen Anlässen und Verfahren, dass sie alle die Zuverlässigkeit, Erwartbarkeit, Transparenz und Kontinuität pädagogischen Handelns innerhalb der Schule herstellen und sichern wollen.

Dass ein Bildungsplan sich einer einzigen Systematik verdankt ist nicht nur unmöglich sondern unerwünscht (Paschen/Wigger 1996, Tenorth 2000). Es fehlt dazu nicht nur eine Fundierung durch eine allgemeine überzeugende hierarchische Erschließung sonderpädagogischer Literaturbestände. Vielmehr mangelt es gegenwärtig an einer sonderpädagogischen Fachsystematik (Wember 1996). Dies wird u.a. deutlich im bislang ungeklärten Konstitutionsdilemma der Geistigbehindertenpädagogik als Profession und Disziplin und ihrer gegenseitigen Bestätigung in der Kategorie ‚Be-

hinderung' (Moser 2000). Über die Diskussion zum Bildungsbegriff der Geistigbehindertenpädagogik wird die bisher fehlende Verständigung mit der Allgemeinen Pädagogik offenbar (Stinkes 1999). Beide Fragestellungen, Disziplinarität und Bildungsbegriff, bestärken die Absicht, für den Bildungsplan einen topischen Zuschnitt zu wählen.

Die nachfolgenden Überlegungen dazu gliedern sich deshalb in drei Abschnitte. Nach einer kurzen Einleitung zur Geschichte der Topik (Abschnitt 1) wird an den pädagogischen Traditionsbestand topischen Denkens erinnert (Abschnitt 2). Im Verständnis einer Didaktik als ‚Kunstlehre‘ (Hausmann 1959) wurde dabei nicht nur das Unterrichten durch die Ausbildung von Verständigungsformen professionalisiert. Darüber hinaus sollte damit Schule und Unterricht für Kinder zum Ort eines spezifischen Zugriffs auf Welt ausgewiesen werden. Lässt sich ein solches didaktisches Verständnis, das sich zunächst als unterrichtliche Kunstlehre ausformuliert, als Verständigungs-Modell über Bildungs- und Erziehungsprozesse nutzen? Im letzten Teil (Abschnitt 3) wird dazu ein topischer Zuschnitt des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte vorgeschlagen.

1. Kurze Einleitung zur Geschichte der Topik

Topik handelt von Örtern des Denkens, von Gesichtspunkten, Argumenten, Motiven, „Gemein-Plätzen“, - von den einer Gesellschaft gemeinsamen Denkstrukturen, den objektivierten Denkmustern. Sie verlangt nicht nach der absoluten Wahrheit, sondern begnügt sich mit der Wahrscheinlichkeit von Wahrheit. Exaktheit wird nur soweit als notwendig erachtet, als das Problem sie verlangt. Wichtiger ist für die Topik die vollständige Erschließung des natürlichen Gemeinnsinns, als die wissenschaftliche Abgrenzung und Eindeutigkeit. Sie sucht Wahrheit in Bereichen die der Wissenschaft verborgen sind oder allenfalls am Rande liegen wie die Wahrheiten der Religion, Philosophie, Kunst und Geschichte. Sie sieht wie Martin Buber den Dialog als den Weg der Wahrheit, ergründet die argumentativen Bedingungen der Konsenserstellung. Sie ist die Kunst des aufeinander Eingehens, des miteinander zu Rate Gehens. Sie ergründet die handlungsanleitenden Regeln, was sie stark der Ethik verbindet.

Anders als eine konsistente wissenschaftliche Theorie, die sich auszeichnet durch widerspruchsfreie Bezüge und definierte Termini, ist Topik ein heuristisches Verfahren das sich besonders dort eignet, wo es um Situationsverständnis und die Verge-
wisserung über einen gemeinsamen Horizont geht, also um Akzeptanz und Partizipation.

Deshalb verwendet die Topik tradierte Muster, die in ihrer Plausibilität – wenigstens zunächst - nicht in Frage gestellt werden. Solche Topoi gehören der herrschenden Zeitmeinung an und sind damit zum unbefragten Arsenal lebensweltlicher Erfahrungen, kurrenter Ideen und Interessen, Dogmen, Ideologeme, Phantasien und Zielen einer Gesellschaft (*Praxis*). Topik ist deshalb keine Wissenschaft allenfalls eine *Kunstlehre*. Für die Pädagogik hat Rudolf Künzli (1986) dies in seinen historischen Analysen herausgearbeitet. Danach ist das Lehrplandenken topisch orientiert, löst „Probleme für die man keine Theorie hat ... Topiken zeigen die Art von Prinzipien, die für praktische Wissenschaften typisch sind“ (Tenorth 2000, 27). Auf Lehr- und Bildungsprobleme bezogen heißt dies, darin sachliche und zeitliche Ordnungen verhandelt und festgelegt werden, die sich unterschiedlichen Interessen, Ebenen, Ar-

gumentationen und Aufgaben zuordnen und keinesfalls stimmig systematisieren lassen.

In Antike und Mittelalter hatte sie dort Bedeutung, wo es um die handlungsbezogene Auslegung von (Gesetzes-)Texten ging. Der Begriff des Topos wurde in den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts von Ernst Robert Curtius für die Literaturwissenschaft ‚wieder entdeckt‘. Er weist darauf hin, dass mit *Topoi* ursprünglich Hilfsmittel für die Ausarbeitung von Reden gemeint sind, die mit dem Untergang der griechischen Stadtstaaten verschwanden bzw. in Rhetorikschulen verschwanden und dort zu Techniken der Lobrede verengt wurden. Über diese Rhetorikschulen drang die Topik als kunstvoll ausgebautes System in alle Literaturgattungen ein und wird zu einer Sammlung allgemein verwendbarer Klischees. Curtius betont, dass sich in dieser Tradition die beiden Grundelemente antiker Topik erhalten haben, nämlich die argumentative und die verstärkende Funktion von Topoi, nach der jede Rede die Aufgabe hat, „einen Satz oder eine Sache annehmbar zu machen“ (Bornscheuer 1976, 140). Curtius erweitert dieses Verständnis um die historische Dimension indem er „die ‚Seelengeschichte‘, das Literaturbiologische Werden und Vergehen von Topoi“ (a.a.O. 142) untersucht. Er bezieht sich dabei u.a. auf das tiefenpsychologische Konzept C.G. Jungs vom kollektiv Unbewussten und den dort ausformulierten Formen des Urbilds bzw. Archetypus. Damit wird Topik auch inhaltlich bestimmt.

Im Gegensatz zu Curtius konzentriert sich Edgar Mertner in ‚Topos und Common-place‘ (1948) auf die ursprüngliche Bedeutung nach der „Locus (nur) eine Methode, Technik oder Norm, ein Instrument zum Auffinden einer Sache, niemals aber die Sache selbst (meint)“ (Mertner, cit. Bornscheuer 150, vgl. Boehm 2002, 50). In dieser Linie steht auch die Absicht von Bornscheuer und dessen Rückgriff auf den aristotelischen Gedanke, nach dem es so etwas „wie ein aus dem Alltagsdenken und den Problemen der Alltagspraxis erwachsendes allgemeinverständliches inventorisches Forschungsverhalten (gibt), das allen Künsten und Wissenschaften voraus lieg(t) und deren Prinzipien überhaupt erst begründen(nach der) Topik als Instrument einer ebenso allgemeinverständlichen wie schöpferischen Argumentationskunst zu bestimmen (ist)“ (a.a.O. 93).

Zu Recht weist Bornscheuer darauf hin, dass bei Aristoteles wie auch bei Cicero als den beiden wichtigsten Gewährsleuten antiker Topik ein hoher Anteil ethischer Normen zugrunde liegt. Zwar soll nach deren Vorstellungen die Topik gedanklich und sprachlich schöpferisch sein. Zugleich soll sie auf allgemein anerkannten Meinungs-, Sprach- und Verhaltensnormen aufrufen. Bornscheuer nennt deshalb bei seiner Charakteristik eines Topos *Habitualität* als erstes Strukturmerkmal. Bornscheuer bezieht sich dabei auf Bourdieus Aufsatz über Panofsky und dessen Arbeiten zur mittelalterlichen Bildung. „Ein Topos ist ein Standard des von einer Gesellschaft jeweils internalisierten Bewusstseins-, Sprach- und/oder Verhaltenshabitus, ein Strukturelement des sprachlich-sozialen Kommunikationsgefüges, eine Determinante des in einer Gesellschaft jeweils herrschenden Selbstverständnisses und des seine Traditionen und Konventionen regenerierenden Bildungssystems“ (a.a.O. 96). Es geht also um ein allgemein zugängliches, erlernbares und zu erlernendes Regelwerk das sich bezogen auf seine Produktivität mit einer musikalischen Kompositionsweise vergleichen lässt (Bourdieu bestimmt in seinem Aufsatz den Habitus als generative Grammatik der Handlungsmuster). Es ist nicht falsch, wenn man daher den Topos-Begriff als ‚Argumentationsgesichtspunkt‘ versteht der verwurzelt ist in der Umgangssprache und in gesellschaftlichen Vorverständnissen. Die topisch ausformulierten Kunstfertig-

keiten Dialektik und Rhetorik sind bewegen sich deshalb erfolgreich nur solange sie rückgebunden bleiben auf ihre jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Normgefüge.

Aristoteles lässt nicht nur den Anwendungsbereich der Topik offen, er lehnt jede streng methodisierte Problembehandlung und systematische Kategorisierung ab. Er macht gerade dies zum Prinzip. Dieses ‚methodologische Unschärfe-Prinzip‘ (Bornscheuer) schließt jedes schulmäßig reglementierte Verfahren aus, wie man von einem zum anderen Topos gelangt. Ebenso wenig gibt es eine Anleitung für die Brauchbarkeit oder Situationsangemessenheit eines Topos. „Es gibt keine generellen Prioritäten, keine systematisierbare Kohärenz innerhalb der Topik“ (a.a.O. 98). Jeder Topos ist und bleibt interpretationsbedürftig. Und gerade darin liegt seine *inventorische Potenz* weil er eben darin die Interpretationsbedürftigkeit herausfordert.

Die Überzeugungskraft, also das konkrete Verständnis eines Topos, ist abhängig vom Grad interpretatorischer Übereinstimmung der Beteiligten. Zur Allgemeingültigkeit eines Topos im Rahmen der Habitualität tritt deshalb eine situationsbezogene Überzeugungskraft hinzu. Diese muss jedoch argumentativ hergestellt werden und sich Lebensbedeutsamkeit orientieren. Das dritte Bestimmungsmerkmal des Topos ist deshalb seine Intentionalität. Tradition und Konvention (Habitualität) und assoziativer Einfall (Potentialität) alleine reihen als Bestimmungsgrößen des Topos nicht aus. Tradition alleine lässt den Topos absinken als trivialer Gemeinplatz; als bloß assoziatives Gedankenspiel wird der Topos zum Bonmot; und ausschließlich an Lebensbedeutsamkeit orientiert wird der Topos zur Sentenz, zum Sprichwort. Erst in der Verbindung aller drei Bestimmungsmomente wird der Topos produktiv².

Wirkung und Anwendbarkeit eines Topos ist dann gesichert, wenn er einen gewissen Elementarcharakter besitzt, d.h. er muss gegenüber anderen Topoi abgrenzungsfähig, merkfähig, erkenntnisfähig und wiederholbar sein. „Jeder Topos ist in diesem Sinn eine ‚Einheit in sich‘ (und daher gegenüber jedem anderen eigenständigen Topos heterogen)“ (a.a.O. 103). Diese Formelhaftigkeit sichert er sich durch seine Habitualität in einem sprach- und bildungssoziologisch eingrenzbaaren Symbolsystem (*Symbolizität*). „Ein Topos ist im Blick auf seine Symbolizität ein elementarer, kategorialer Bedeutungsträger, dessen Ausdrucksform vor allem von sprach- und bildungssoziologischen Faktoren abhängt“ (a.a.O. 104).

Topisches Wissen als ‚Horizontwissen‘ ist einerseits eingespannt in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext und ist deshalb erlernbar und prägend; andererseits wird es zum flexiblen und veränderbaren ‚*Bildungsmedium*‘. In systematischer Hinsicht ist ein Topos also unscharf, als Bauelement eines sprachlich-sozialen Kommunikationsgefüges wird er benutzt und verstanden. Weil ein Topos der Konzentrationspunkt

² Den Gebildeten unter ihren Verächtern gibt Bornscheuer zu bedenken, „dass die innersten Bedürfnisse, für die sich der europäische Geist bislang zu sensibilisieren vermochte, über Jahrhunderte aus einem relativ festen und dennoch überaus reichen topischen Bestand gestillt wurde; z.B. jener Topik, die dem bürgerlichen Subjektivitätskult zum abstoßenden Inbegriff von Topik überhaupt geworden war: der alten Topik des Trostes. Man möge bedenken, ob es auch im 20. Jahrhundert, etwa in politischen Straflagern der totalitären Regime, irgendeinen wirklich bedeutenden, humanen, persönlichen Trostgrund gibt, der nicht durch die machtfeindliche späte Stoa und das frühe sozialrevolutionäre Christentum oder die Staats- und Sozialutopien der Neuzeit schon ausgesprochen und auf das vielfältigste variiert worden wäre. Die vermeintlich intimsten Gründe einer kultivierten Humanität wurzeln weitgehend in einem gesellschafts- und bildungsgeschichtlichen Habitus, für dessen Struktur erst die hochbürgerliche, idealistisch-spekulative Selbstreflexion blind geworden ist“ (a.a.O. 210).

eines Bedeutungs-,Horizontes' ist, kann man ihn prinzipiell nur in Umrissen beschreiben; mit zunehmender Konkretion verliert er an Kontur. Bevor er sich zum System verhärtet bricht ab (oder zusammen). Bornscheuer kennzeichnet die Umrisse eines Topos bzw. einer Topik durch vier verschiedenartige Bestimmungen, nämlich „die kollektiv-habituelle Vorprägung (*Habitualität*), die polyvalente Interpretierbarkeit (*Potentialität*), die problemabhängige, situativ wirksame Argumentationskraft (*Intentionalität*) sowie die sich gruppenspezifisch konkretisierende Merkform (*Symbolizität*)“ (a.a.O. 105)

Daraus ergibt sich eine besondere *ästhetische* Qualität von Topoi (OESTERREICHER 1999, 17), nämlich ihre unverwechselbare symbolische Prägnanz. Denn um einen Topos gegenüber anderen abzugrenzen, diesen zu erkennen, sich daran zu erinnern und ihn wiederholen zu können ist zwingend eine prägnante Ausdrucksform notwendig. Topiken können deshalb keine ‚geistigen Gebilde‘ sein, sondern sind wahrnehmbar und zeigbar³.

Für den vorliegenden Zusammenhang ist dieser sozial-kollektive Kern von Topiken entscheidend. Und zwar nicht nur im Sinne einer Anerkennung seiner sozialen Verbindlichkeit. Darüber hinaus wird es möglich, die eigenen Bedingungen und reale Problemlage als veränderlich und veränderbar anzusehen und sich darüber mit anderen auszutauschen.

Zusammenfassung Topik

Die traditionelle Topik grenzt sich bewusst ab von disziplinierter Wissenschaft („-nomie“, „-logie“). Ihre Bereiche der Grammatik, Rhetorik, Politik und Hermeneutik sind als *Kunstlehre* ausformuliert und zeichnen sich aus durch Regelmäßigkeit und einen spezifischen Bezug auf Handlungszusammenhänge des Redens, Rechnens, Sichbewegens, Verstehens. Regeln initiieren keine Praxis, sondern gliedern einen Vollzug. Dies ist gemeint mit *Artikulation*. Erst durch Artikulation kann der Vollzug zum Können gesteigert werden. Deshalb hilft – so wenigstens bei Aristoteles - Rhetorik zum guten Reden, Grammatik zum richtigen Reden und Dialektik zum wahren und angemessenen Reden. Es geht dabei um Figuren und deren Zugänglichkeit. Topik als Argumentationslehre untersucht, wie diese Loci (*Örter*) verwaltet und gebraucht werden. Die *Disposition* gilt dabei als ein geregeltes Verfahren zum Auffinden. Statisch blieb ein solches Verfahren solange ein göttlichen Ursprung von Sprache angenommen wurde. Das Arsenal der Figuren diente entsprechend dem Wiederauffinden der ‚Schätze‘. Mit Geschichtlichkeit und Enttheologisierung entfällt diese Grundlage der Topik. Sie passt sich der veränderten Situation durch den Begriff der Invention und wechselt damit vom Auffinden zum Erfinden des Neuen (übrigens bis hinein in die barocke Kompositionslehre)⁴.

³ Formal gesehen ist ein Topos strukturalistisch und funktional, in materialer Hinsicht ist er sprach- und bildungssoziologisch ausgelegt.

⁴ Das Neue praesentiert stets eine Ueberraschung, und der Erfinder des Neuen ist das *Subjekt*. Dem entspricht die neue Theorie des menschlichen Sprachursprungs: Sprache zielt nicht mehr auf die Wiederauffindung der göttlichen Weisheit, sondern ist nur noch sekundaer und zeichenhaft. So ergibt sich die Frage, ob die Topik von Invention und Disposition noch tauglich ist, wenn sich die Invention zur Erfindung wandelte und aus der Disposition die alte Regelmäßigkeit verschwunden ist. Was bedeutet dies für den Wahrheitsanspruches der Topik neu, wenn die Sprache zum Zeichensystem ohne Sachreferenzen geworden ist und nur noch die je eigene Gegenwart zu konstituieren vorgibt?

2. Topik in der Pädagogik

In der neueren deutschsprachigen Pädagogik ist es wohl Oskar Negt, der die Produktivität eines topischen Verständnisses erkannt und ausformuliert hat⁵. Negt geht davon aus, dass es „eine unauflösliche Verbindung von individueller Anschauung und typisierender Sprache gibt“ (Negt 1971, 62). So ist jeder von uns in mit seiner Argumentation in eine soziale Topik eingebunden. In der Darstellung, im Austausch über und im Einfordern unserer Interessen⁶, Absichten, Wünsche und Vorstellungen greifen wir in der Regel zwar auf unmittelbare Erfahrungen zurück, teilen diese aber in einem vorgegebenen, relativ festen Bestand umgangssprachlicher Formeln, Stereotypen, Bildern mit. Wir verwenden solche sozialen Deutungsmodelle, haben einen Vorrat von Topoi. Daraus entstehen, so Negt, nicht nur ein Weltverständnis sondern gleichzeitig auch Lernbarrieren. Aufgabe der Pädagogik ist es, diese Lernbarrieren sichtbar zu machen (1971, 74). Negt bezeichnet dies als *soziologischen* Lernprozess (1971, 105).

In systematischer Hinsicht wurde die topische Tradition insbesondere von Harm Paschen und # Topischen Verständnis von Paschen, Künzli und Reinhard Müller als Überleitung und Einengung um was es hier geht, nämlich um die Rolle des Arguments in pädagogischen Entscheidung und den Versuch, diese (bereits) auf der Ebene eines Bildungsplans angemessen zu verorten. Damit erweitern sich nicht nur die Anforderungen an diesen. Als Ordnungsinstrument (in politischer, juridischer und schultheoretischer Hinsicht) erweitert es sich zu einem Verfahrensinstrument für pädagogische Entscheidungen unterschiedlicher Provenienz.

2.1. Zur Begründung pädagogischer Entscheidungen

Planung und Durchführung von Erziehung und Unterricht werden vorbereitet und begleitet durch pädagogische Entscheidungen. Sonderschullehrerinnen sind mit einer Reihe von Situationen konfrontiert, in denen sie *entscheiden* müssen: Soll Boris heute in der Pause besser im Klassenzimmer bleiben? Kommt Rainer heute mit zum Schwimmen, obwohl er zum vierten Mal keine Schwimmsachen mitgebracht hat? Welche Förder-Ziele kann ich für Nicole mit den Eltern vereinbaren? Wie lange sollen diese gültig sein? Wie stelle ich den aktuellen Lernbedarf von Boris fest? Für meine Planung in der Unterstufe ist zu entscheiden: Kulturtechnik statt/vorangehend/als Psychomotorik? Stimme ich dem Antrag auf Verlängerung des Schulbesuchs bei Harald zu? Sollen die Eltern von Stefan eine Antrag auf Rückstellung von der Schul-

⁵ Zur Produktivität topischen Denkens in der Bildungsplanung: Helmer 1997, Helmer 1999, Petersen/Künzli 1986, Hopmann/Künzli 1994, Lenzen 1987. Anders als die vorgenannten Autoren betont Harm Paschen die Tragweite einer pädagogischen Topik in systematischer Hinsicht (1991). Reinhard Müller (1996) entfaltet im Anschluss an Herbarth eine an Derrida orientierte grammatologische Topik der Institutionen des Unterrichts. Sonderpädagogische Theoriebildung und Reflexion kommt m.W. bisher ohne Bezugnahme auf topische Bestände aus.

⁶ Einen neuerer Anlauf zur philosophischen Grundlegung einer sozialen Topik in Bedürfnissen und Interessen legt Rudolf Boehm in seiner Topik (2002) vor. Vor dem Hintergrund einer vernunftbegründeten Unentscheidbarkeit für ein wissenschaftliches Konzept entwickelt Boehm seine Topik entlang der Unterscheidung zwischen materieller Bedürfnisse, ökonomischer, politischer Interessen und dem Interesse an einer Kunst des Ausdrucks. Die ‚Sache‘ um die es der Topik dabei geht ist die Frage nach der Wahrheit und deren Geltungsbereich. Diese werden allerdings von Boehm weniger systematisch als eher ideengeschichtlich (Descartes, Kant, Popper, Kuhn, Husserl) entfaltet.

pflicht stellen? Wie beantworte ich die Fragestellung im Überprüfungsverfahren von Sabine?

Eine Entscheidung setzt voraus, dass es einen ‚Entscheidungsanlass‘, eine Option und damit Kontingenz, gibt und dass die entscheidende Person entscheidungsfähig (Kompetenz) ist. Beides ist nicht selbstverständlich. Mit Hilfe spieltheoretischer Modelle kann man versuchen, solche Optionen zu formalisieren. Dabei werden Sachverhalte/Konstellationen bilanziert und Daten entscheidungsreif aufbereitet. Es werden logische Kalküle (wenn/dann), wertgeleitete Urteile (besser/weniger gut) sowie zeitliche Sequenzen (zuerst/dann) *in einem Verfahren* miteinander in Beziehung gebracht. In formaler Sicht liegt der Entscheidung ein *Argument* zugrunde. Argumente bündeln die Kriterien/Hinsichten/Verfahren, die zu einer Entscheidung führen sollen oder geführt haben.

Teil eines jeden Studiums und jeder Ausbildung ist es, solche problembezogenen Topiken zu erarbeiten. Eine solche Topik enthält alle bekannten Argumente pro und kontra alternativer Entscheidungsmöglichkeiten. Solche Sammlungen sind nichts neues. Denn sie ersparen, dass man Argumente mühsam zu jeder Entscheidung zusammensucht.

Der Ausdruck „pädagogische Entscheidung“ enthält noch keine Bestimmung, ob eine solche Entscheidung gemeinsam oder alleine, spontan oder vorbereitet getroffen oder zurückgestellt wird. Jedenfalls werden fast immer solche Topoi angezogen und als Konsens vorausgesetzt. Gegenwärtig sind solche argumentative Topoi der Sonderpädagogik z.B. *Ganzheitlichkeit, Förderung, Lebensunmittelbarkeit, Integration, Qualitätssicherung*. Topiken sind Bestandteil von disziplinenem Wissen, gewissermaßen professioneller Standard der zu berücksichtigenden Aspekte, Sammlungen von Argumenten, die eine Sichtweise/Scopus stützen (vgl. Paschen in Paschen/Wigger 1992, 147). Deshalb leuchtet ein, dass eine Topik nicht hierarchisch und abgeschlossen sein kann. Denn es steht nicht fest, welches Argument entscheidend oder das wichtigste für eine spezifische Situation sein wird (Kasuistik). Deshalb ersetzt eine Topik nicht die konkrete Argumentation oder begründet eine Entscheidung in toto. Topiken sind Sammlungen von Verfahren mit deren Hilfe *mögliche* Argumente, ihre Auswahl und ihr Bedeutungszusammenhang in Beziehung gesetzt werden, ihre Gewichtung zu explizieren ist. Topiken dienen dazu, Argumente vernünftig, gemeinsam (d.h. gesellschaftlich) und nachvollziehbar zu machen. Ihr Ziel ist die Aufarbeitung und Differenzierung der pädagogischen Probleme entsprechend ihrem Geltungsbereich. Es werden also keine weiteren Theoriebestände erzeugt, keine Probleme beschrieben. Eine Topik ist die Gesamtheit von Gesichtspunkten hinsichtlich einer Entscheidung in einem spezifischen Handlungsfeld (vgl. Mietz in Paschen/Wigger 1992, 256).

Wie ist ein Argument zu gewichten? Welches ist seine problemspezifische, situative Rangstellung im Vergleich zu anderen möglichen Argumenten? Die Beantwortung dieser beiden Fragen können ein Maß seiner argumentativen Bedeutung (d.h. seiner Plausibilität) sein. [Damit ist allerdings nicht Geltung gemeint. Denn Geltungsanspruch eines Arguments bemisst sich z.B. an Häufigkeit, Tradition, Sozialisation und Normorientierung]

Wie lassen sich jedoch Gewichtungskalküle entwickeln? Welches Modell liegt dabei zugrunde? Lässt sich das Problem unterschiedlicher Gewichtungen durch argumen-

tative Diskussion oder durch Gewichtungskalküle lösen? Gibt es überhaupt solche Kalküle? Lassen sie sich simulieren (etwa auch mit Hilfe des Computers)? Diese Fragen beziehen sich nicht nur auf fallbezogene Entscheidungshilfen (Kasuistik), sondern gleichermaßen wird damit die Sonderpädagogik als Wissenschaft ihrer pragmatischen Funktion gerecht. Insofern dient pädagogisches Argumentieren der Disziplinierung der Sonderpädagogik⁷. Denn in einer Topik wird die Vielzahl der pädagogischen Wissensbestände erfasst (Wie zugänglich ist Forschungswissen?!). Ebenso werden die mit diesen Beständen korrespondierenden Entscheidungsmöglichkeiten, also das Professionswissen, aktualisiert.

2.2. Argument als demokratische Forderung

Es geht darum, implizite Gewichtungen und das Abwägen als Prozess in einem politisch funktionalen Entscheidungsprozeß transparent zu machen. Dies ist ein Stück demokratischer Kultur. Sich mit Argumenten zu beschäftigen ist also nicht nur eine theoretisch interessante Aufgabe. Gewichtungskompetenz (als Fähigkeit + Befugnis) könnte Voraussetzung für autonomes Handeln sein (Paschen 1991, Paschen/. Mit der Entscheidung für ein topisches Modell wird allerdings auch die Haltbarkeit von Argumenten preisgegeben. Denn ihre Geltung ist an die jeweilige Lebenswelt gebunden und somit endlich. Anders als wissenschaftliche Gesetze neigen topische Argumente im täglichen Gebrauch zur Abnutzung, verlieren ihre Kraft und Geltung. Oder umgekehrt: die Geltung unterliegt einer ständigen kommunikativen Bewährung und können sich durch eine Verschiebung der Problemlage schnell ihre Argumentationskraft verlieren. Sie besitzen nur solange Überzeugungskraft, „wie sie sich bei der Lösung der gesellschaftlich lebensbedeutsamen Probleme bewähren. Sie können mit anderen Worten auch durch Problemsituationen verändert oder gar überholt werden“ (Bornscheuer 1976, 101). Topoi sind gewissermaßen allgemeine Wissensformen der Lebenswelt⁸ und nicht bloß logische Formeln, Schemata oder Begriffe

Generelle Probleme des argumentativen Ansatzes in der Sonderpädagogik

Können/dürfen Argumente von ihrem situativen (u.U. existentiellen) Sinnzusammenhang isoliert werden?! Jedoch ist dies notwendig, damit eine Gewichtung von Gegenargumenten überhaupt verfahrensmäßig möglich wird. Klar muss dabei werden,

⁷ Neben der argumentativen Disziplinierung können noch Theoretisierung (Rössner), Bildung des Pädagogen (Flitner), systemtheoretische Verfahren (König/Riedel) und die Aufstellung regulativer Ideen (Benner) als mögliche Disziplinierungsverfahren genannt werden. Diese Verfahren zeichnen sich allerdings dadurch aus, dass sie sich gegenüber situativen, praktischen Erziehungsproblemen, der konkreten Erziehungswirklichkeit eher zurückhaltend äußern.

⁸ Das ursprünglich durch Husserls ‚Krisis-Schrift‘ eingeführte *Lebenswelt*-Thema wird längst nicht mehr nur innerhalb seines phänomenologischen Ursprungsbereichs verwendet (Bermes 2002); vielmehr ist zum thematischen Brennpunkt einer Anzahl von Forschungsrichtungen in unterschiedlichen Disziplinen geworden. Als relativ-natürliches und vorwissenschaftliches ‚Reservoir‘ oder als ‚Horizont‘, Boden oder ‚Hintergrund‘ für rational stilisierte Prozeduren repräsentiert die Lebenswelt jedenfalls so etwas wie den unhintergehbaren „Hintergrund der Vernunft“ (B. Waldenfels: In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt 1985, 107). Ein möglicher Bezug zwischen Topik und dem phänomenologischen Begriff der Lebenswelt könnte führen über dessen wissenssoziologische Konzeptionalisierung durch Schütz und Luckmann. Sie verstehen Lebenswelt als Reservoir versprachlichter „Typisierungen“ (Schütz/Luckmann, Strukturen der Lebenswelt Bd. 1, Frankfurt 1979, 283). Um Typisierungen geht es in der klassischen Rhetorik bei (Auf-)Finden geeigneter Argumente. Diese liegen immer im Horizont des je gemeinsamen Welt-Sinn-Verständnisses (locus communes).

weshalb Plausibilität und Gerechtigkeit nicht identisch sind. Sie sind unterschiedlichen Wissenstypen zuzurechnen.

Auch muss deutlich gemacht werden, dass die Kenntnis von Argumenten und deren Vermittlung an Nicht-Professionelle nicht identisch ist mit der Entwicklung einer Topik.

Aufmerksam sollte man auch sein bei der ungleichen Spreizung von Argumenten. Damit ist gemeint: es ist zu unterscheiden zwischen dem systematischen und dem rhetorischen Gewicht eines Arguments.

Gibt es einen Argumentationsfortschritt, historisch-disziplingeschichtlich und/oder theoretisch-systematisch?

Was also wäre der spezifische epistemologische Raum (= Wissenstyp) gegenwärtiger Sonderpädagogik? Welche Wissensbestände enthält er? Aus welchen Quellen kommen diese Bestände? Wie sieht die immanente Ökonomie dieser Bestände aus? Wie werden diese Bestände bewirtschaftet? In welcher Zugänglichkeit? Welche Ordnungslogiken bestimmen seine Zugänglichkeit?

Gibt es eine Ordnung von Kontexttypen innerhalb der Sonderpädagogik?

Lassen sich Praxisbereiche möglicherweise dadurch unterscheiden, dass sie unterschiedliche soziale Bedingungen, Strukturen, Verfahren des Argumentierens und ihrer Kontrolle und Entscheidens zulassen/praktizieren/favorisieren? Gibt es Unterschiede in der Repräsentation der Argumentationsergebnisse?

Pädagogische Entscheidungen finden statt zwischen Menschen. Deshalb geht es darum, das *Maßgebliche* einer Ansicht herauszustellen (Lipps 1976, 11). Dazu muss ich selbst mich jedoch bewegen, erst so begegne ich dem anderen Menschen in seiner *Lage*. Sich der Sichtweise, Perspektive des anderen Menschen anzunähern, ihm nahe zu sein heißt nicht: seinen Standpunkt einzunehmen. Das ist leibphänomenologisch nicht nur unmöglich sondern würde ihm in ethischer Hinsicht seinen Standort streitig machen. Zwingend bleibt die Distanz gerade in der Nähe des anderen (Kleinbach 1993, 163).

2.3. Mehrperspektivität als methodische Leitkategorie

(hier Vorstellung des Würfel-Modells als durchgängige Orientierung und Möglichkeit sich gemeinsam über unterschiedliche Sichtweisen, Interessen, Standpunkte zu zeigen klar zu werden)

Zunächst ist die Mehrperspektivität des Würfelmodells noch keine eigentlich didaktische Fragestellung. Entscheidend ist vielmehr, dass sich hier das Zeigen selbst zum Thema macht: es ist gebunden an jene Sichtweise, die es produziert, an einen Standpunkt der er ermöglicht und einen Ausschnitt, der andere Ausschnitte verhindert. Die Wirklichkeit des Bildungsprojekts wird sichtbar in

- rechtlicher/juristischer Perspektive
- wissenschaftlicher Perspektive
- politischer Perspektive

- ökonomischer Perspektive
- bürokratische, organisatorische Perspektive

Es geht dabei nicht nur um unterschiedliche Sichtwinkel. Vielmehr entspricht jeder dieser Perspektiven ein eigentümliches Sprachspiel, d.h. ein Repertoire von Regeln, die die je eigene Sicht auf Wirklichkeit erst hervor bringen. Die Regelwerke (*set, frame*) produzieren und projizieren unterschiedliche Interessenlagen.

3. Simulacrum

Der Würfel ist ein *simulacrum*, eine Produktionsinstrument der nicht nur (neue) Zugänge schaffen kann, sondern dabei – und darauf kommt es uns an – immer seine Künstlichkeit, sein Gemachtes thematisiert⁹.

Wir bevorzugen dieses Würfelmodell, weil es nicht einem beliebigen Pluralismus das Wort redet, sondern weil es respektierte und erwünschte Vielfalt zum Ausdruck bringt, die sich gleichwohl gemeinsamer Sache verpflichtet weiß. Dabei geht es um das Erlernen eines argumentativen Stils, ein Spiel mit Positionen und Sichtweisen mit dessen Hilfe Entscheidungen, Handlungen, Übereinkünfte, Verfahren erleichtert und transparent werden können.

Dies soll mit dem Würfel deutlich gemacht werden: die Alternative besteht nicht nur zwischen einer Ergebnisheit in die ‚neue Unübersichtlichkeit‘ und Maßnahmen die Einheit stiften sollen.

4. Angemessenheit und Kohärenz

Die Flächen des Würfels sind demnach auszulegen nach je eigenen/eigensinnigen Wirklichkeitsbezügen: die Betrachtung einer Unterstufenklasse unter dem betrieblich-organisatorischen Aspekt der Schulverwaltung hat andere Zusammenhänge im Blick und steht dabei in anderen Entscheidungsprozessen als die Jahresplanung einer Lehrkraft für diese Gruppe. Eine solche Unterscheidung nach je eigener Perspektive unterstellt zweierlei, nämlich ihre *Angemessenheit* und eine *Kohärenz* der Elemente. Eine angemessene Perspektive rückt also nicht nur in den Blick „was Sache ist“, in ihr und durch sie soll auch klar werden, warum gerade eine solche Sicht gewählt wird. Kohärenz bezieht sich auf den internen Bestand an Elementen und Regeln jedes Feldes mit denen Aussagen über die solchermaßen begriffene Wirklichkeit hervorgebracht werden. Die Flächen des Würfels bringen demnach nicht nur unterschiedliche *Modelle* von Wirklichkeit hervor, sie geben auch ihren Geltungsanspruch an, d.h. auf welche Weise sie sich auf Ereignisse, Entscheidungen, Konstellationen beziehen. Argumente werden nur dort überzeugend, wo sie rückbezogen bleiben auf der Fläche der sie entstammen und vernünftig durch das Verfahren, der Regel also, die diese Rückführung formalisiert und damit auch sichert. Sie haben lokale Geltung, lokale Wahrheit und lokale Relevanz. Die Fläche repräsentiert also nicht Wirklichkeit im Sinne eines Platzhalters, sondern sie ist gewissermaßen *Sachhalter*.

⁹ der grundlegende Text dazu: R. Barthes über ‚Strukturalistische Tätigkeit‘ im Kursbuch 5

Einem solchen Zugang geht es also um *soziologische Lernprozesse* (Negt) der Beteiligten. Das Würfel-Modell soll helfen, solche Prozesse zu ermöglichen/initiieren, erleichtern/kontrollieren/transparenz zu halten und voran zu bringen/weiter zu entwickeln.

Verantwortliche und Beteiligte müssen sich zunächst gemeinsam darüber klar werden, welche diskursive *Ordnung* sie gemeinsam anerkennen. Die Züge/Schritte des Würfels – als Diskursergebnis oder als Folge eines individuellen Standortwechsels – erschließen so *kommunikativ* die Landschaft. Es geht um die Erzeugung von *Gemeinsinn*. Ein solches Verfahren muss – bezogen auf seine Elemente und Erzeugungsregeln – für alle Beteiligten

- *merkbar/erinnerbar* bezüglich der Regeln und Elemente („dass nichts vergessen wird“)
- *vernünftig* bezüglich Anlass und Geltung (produktiv i.S. von Weitermachen ermöglichen)
- *verständlich* in seiner Darstellungsform („wie kommt es zu einer solchen Entscheidung, Einschätzung, Argumentation usw.?“)
- *handlungsorientierend* in Bezug auf das konkrete Erfordernis sein (Begründung)
- durch die Darstellung als Fläche eines geometrischer Körpers wird eine hierarchische Anordnung unterlaufen. Damit soll deutlich werden: Flächen stehen ‚quer‘ zueinander und ergeben keine nachgeordnete Ausdifferenzierung: Ihre Differenz wird durch die Entgegensetzung zu einer anderen Fläche ersichtlich.

5. Das Bildungsprojekt als gemeinsame Arbeit mit dem Würfel-Modell

Ein Bildungsplan kommt durch Verfahren zustande, in denen die damit Beauftragten bilanzieren, ordnen, beurteilen und vorschlagen. Das Bildungsprojekt – soll es transparent sein – hat gleichzeitig öffentlich und professionell zu sein, d.h. es muss Beteiligungsformen sicherstellen und offen legen, welcher eigener Mittel es sich bedient.

Wie kann man Nachvollzug und Beteiligung bei der *Ausarbeitung von Formen* sicherstellen, in denen tatsächlichen Ereignissen, Handlungen, Verhältnissen und Beziehungen *erzieherische Bedeutung* zugesprochen wird? Einer Topik geht es darum, solche spezifischen Ordnungen zu bestimmen, in der sich Argumente auf Ereignisse beziehen lassen¹⁰. In welchen Diskursformen, diskursiven Ordnungen wer-

¹⁰ die traditionelle Topik grenzt sich bewusst ab von Wissenschaft („-nomie“, „-logie“). Ihre Bereiche der Grammatik, Rhetorik, Politik und Hermeneutik sind als *Kunstlehre* ausformuliert und zeichnen sich aus durch Regelmäßigkeit und einen spezifischen Bezug auf Handlungszusammenhänge des Redens, Rechnens, Sichbewegens, Verstehens. Regeln initiieren keine Praxis, sondern gliedern einen unbewussten Vollzug. Dies ist gemeint mit *Artikulation*; erst durch Artikulation kann der Vollzug zum Können gesteigert werden. Deshalb hilft – so wenigstens bei Aristoteles – Rhetorik zum guten Reden, Grammatik zum richtigen Reden und Dialektik zum wahren und angemessenen Reden. Es geht dabei um Figuren und deren Zugänglichkeit. Topik als Argumentationslehre untersucht, wie diese Loci verwaltet und gebraucht werden. Die *Disposition* gilt dabei als ein geregeltes Verfahren zum Auffinden. Statisch war ein solches Verfahren solange es einen göttlichen Sprachursprung gab. Das Arsenal der Figuren diente dem Wiederauffinden der „Schätze“ und grundlegenden. Mit Geschichtlichkeit und Enttheolo-

den Geltungen von erzieherisch relevanten Elementen in spezifischer Weise konkret ausgehandelt?

Das Bildungs-*Projekt*, als das nach vorn Entworfenene, meint den Prozess des Übereinkommens hin zu einer *gemeinsamen* Bewegungsrichtung (auf Ebene aller Schulen, zwischen zwei Schulen, innerhalb einer Schule, einer Stufe, einer Klasse oder auch im Einzelgespräch). Bleiben die Beteiligten auf unterschiedlichen Seiten, dann hat jeder nur seine eigene Bewegungsrichtung vor sich. Die Folge ist nicht nur allgemeiner Stillstand.

Grafik mit Würfel-Modell: Bildungsprojekt ist residentenes Hintergrundprogramm, Verortungs- und Markierungsgarant und Arbeitsumgebung (in der von den Verantwortlichen Entscheidungen getroffen werden müssen). Es dient der Verständigung der Beteiligten. Es unterstellt, dass die Beteiligten bezüglich pädagogischer Entscheidung unterschiedliche Interessen, Sichtweisen, Lebenslagen und Argumentationen haben können. Es geht davon aus, dass Partner eine Begründung verlangt bevor er zur Zustimmung bereit ist; der Behauptende erscheint unglaubwürdig, wenn er dieser Erwartung nicht gerecht wird.

(Zunächst Anschluss an Modell und Übertragung auf Bildungsprojekt (3.1.), dann geht es um die interne Logik der einzelnen Würfelflächen (3.2.). Diese sind paradigmatisch und syntagmatisch ausgelegt. Erst hier ist wissenschaftliche Disziplinierung – also Kohärenz, Begrifflichkeit und Fachdiskurs – eingefordert (3.3.).)

5.1. „Eckdaten“ eines Bildungsplans

(hier ist einzufügen ein kurzer Hinweis auf Arbeitszusammenhang)

Anforderungen an den Bildungsplan:

1. man muss sich damit bewegen können. Doch wie schafft man operative Mobilitätsgaranten? (Bsp. für Anwendungskontexte: Entwicklung, Bedarf, Anforderungen, Erwartungen).
2. Man muss sich darin orientieren können, seine Bewegung sichern können. Doch welche Gedächtnisformen zur Stabilisierung der Topografien werden bereitgestellt? (Anwendungskontexte: Pläne, Zeugnisse, Zuweisungsdiagnostik)
3. Praktiken zur Verwaltung von Wissensbeständen (epistemische), rechtlichen Rahmen (Legitimation) und Fundierungen päd. Handelns (ethisch) (Anwendungskontexte: Statistik, Schülerakten, Protokolle)

gisierung entfällt die Grundlage der Topik. Dem passt sich die Topik durch den Begriff der *Invention* an: Er wird vom Auffinden zum Erfinden des Neuen (übrigens bis hinein in die barocke Kompositionslehre). Das Neue praesentiert stets eine Ueberraschung, und der Erfinder des Neuen ist das *Subjekt*. Dem entspricht die neue Theorie des menschlichen Sprachursprungs: Sprache zielt nicht mehr auf die Wiederauffindung der goettlichen Weisheit, sondern ist nur noch sekundaer und zeichenhaft. So ergibt sich die Frage, ob die Topik von Invention und Disposition noch tauglich ist, wenn sich die Invention zur Erfindung wandelte und aus der Disposition die alte Regelmäßigkeit verschwunden ist. Was bedeutet dies für den Wahrheitsanspruches der Topik neu, wenn die Sprache zum Zeichensystem ohne Sachreferenzen geworden ist und nur noch die je eigene Gegenwart zu konstituieren vorgibt?

In diesem Vorschlag werden Inhalt (*keywords*) und Darstellungen (*Form*) aufeinander bezogen. Die Schlüsselbegriffe des Bildungsprojekts sind Auftrag – Lebenswelt – Organisationsform – Förderung – sonderpädagogische Praxis - Menschenbild. Diese lassen sich als Flächen eines Würfels darstellen. Eine solche Darstellung soll zeigen (!) machen:

- im Zentrum steht die gemeinsame Aufgabe Bildungsprojekt, die aus unterscheidbaren Elementen (Schlüsselbegriffen) besteht. Diese Elemente berühren einander, liegen jedoch auf einer je eigenen Ebene. Von seinem Standort aus sieht jeder von uns jeweils nur drei Elemente; die Beteiligten müssen den Standort der je anderen einnehmen, um deren Sicht/Prioritäten wahrzunehmen und sich dazu *bewegen*. Der Würfel ist nicht nur Gedächtnismedium (Erinnerungshilfe bezüglich Vollständigkeit), sondern könnte Prozesse begleiten und die Wahrnehmung unterschiedlicher Standpunkte bewusst halten.
- im Zentrum der Aufmerksamkeit ist nicht mehr das „Objekt Schüler“ (sein Veränderungsbedarf), sondern ein operationales Repräsentationsmodell das die Problematik der Vollständigkeit, Perspektivität, Gemeinsamkeit und Bewegungsimpuls des Bildungsprojekts SfG darstellt. Der Würfel ist zweifelsfrei etwas Gemachtes, Künstliches. Darin unterscheidet sich dieses Modell von ‚natürlichen‘ Bildungs- und Erziehungs-Figuren. Der Ausdruck *Methode* erhält damit seine ursprüngliche Bedeutung des Transportierens zurück. Es ist kein Modell einer topografischen *Übersicht* (wie etwa die Tafel der chemischer Elemente), sondern ‚enthält‘ gewissermaßen seine Entwicklungsmöglichkeiten als Bewegungszüge (*Schritte*), Standorte der Akteure (*Ansichten*) und Bestimmungen (Tiefendimension und *gegenseitige Eingrenzung* jeder Fläche; geht man „in die Tiefe“, dann verlässt man die Würfelfunktion).
- die Professionellen sind dabei diejenigen, von denen die Fähigkeit zum Standortwechsel erwartet werden muss (Stellungs-, Positionsänderung), man kann dies auch – entsprechend einschlägiger Orientierungen - *Entgegenkommen, Verstehen, Empathie* nennen.
- Die Felder sind gewissermaßen der Ort, von dem aus sich Argumente formulieren lassen. Diese unterscheiden sich nicht voneinander durch Zuständigkeit, sondern durch je spezifische Diskurse und Aufmerksamkeiten.
- Es gibt für die Beteiligten zunächst keine voraus laufenden zwingenden Gründe – also inhaltliche Leitlinien – für eine Orientierung. Deshalb enthalten die Felder zunächst wesentlich formale Anweisungen zum Auffinden der auf den jeweiligen Anlass passenden Argumente.
- Das Spektrum der Flächen besagt nicht, dass sie in jedem Fall und unter allen Umständen relevant sind; damit wird jedoch nicht ihre Gültigkeit und Verbindlichkeit in Frage gestellt.

Flächen“	Perspektiven (Fragestellungen)	Inhalte, Geltungsbereich, Bezüge, Unterscheidungen, Klärungsbedarf usw.
<p>Auftrag an die Schule und ihre Mitarbeiter</p>	<p>Welchen Auftrag haben Schulen für Geistigbehinderte und die dafür verantwortlichen Menschen?</p> <p>Der Bildungsplan SfG ist ein bildungspolitisch verantwortetes Programm mit hohem Gegenwartsbezug. Die Formulierung eines Auftrags stellt ein zentrales Element jedes Bildungsplans dar. Nur als Auftrag kann dieser zur Geschäftsgrundlage für die Schule werden. Dieser Auftrag richtet sich an die dafür verantwortlichen Menschen und Institutionen. Bei einer Neuformulierung oder Änderung des Bildungsplans kann es deshalb nicht nur darum gehen Bestehendes und Hinzugekommenes zu legitimieren und legalisieren. Ein Bildungsplan muss auch den Kern der beruflichen Identität der Schulakteure treffen, gewissermaßen den ‚professionellen Common Sense‘ erneuern helfen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - politisch-administrativer Inhalt und Bezug: - In welchen Entscheidungs- Zusammenhängen (<i>Prozessen</i>) kommt der - Bildungsplan vor? Soll er verwendbar sein zur <i>Unterrichtsplanung</i>, als <i>Legitimation</i> für Schulentwicklung, als <i>Vorgabe</i> des ‚Kerngeschäfts‘ einer Schule? (Lesbarkeit/Verständlichkeit/Klarheit und Adressatenbezug) - Recht auf schulische Bildung (GG, LV, SchG) - Anschlussfähigkeit (FöS, FF, SchKG) - KMK-Empfehlungen - Zusammenarbeit mit Eltern - Organisationserlass (Personalversorgung, Qualifikation) - Sachmittel (Schulträger) und Kostenträger (Hilfen nach BSHG) - Schulbesuchsbescheid (Pflicht zum Besuch...)
<p>Lebenswelt der Schüler</p>	<p>Welche Bedingungen kennzeichnen die aktuelle Lebenslage der Schüler? (An welchen anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen orientiert sich eine solche Bestimmung der Bedingungen?)</p> <p>Welche Erwartungshorizonte werden von Lehrern, Eltern, vom Schüler selbst formuliert?</p> <p>[<i>Lebenswelt</i> lässt sich didaktisch fassen durch Handlungsfelder, Intentionalität, Formen der Befindlichkeit/Dimensionen von Lebenswelt (Leib, Raum, Zeit, Sprache), Pragmatik des Alltags, den Spielcharakter von Sinnzusammenhängen]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - individueller Kontext-Bezug (Erschwer-nisse, Möglichkeiten und - Erwartungen) - Die Vermittlung zwischen Lebenslage und Angebot (<i>Pflege, Allgemeinbildung und berufliche Grundbildung</i>)

Flächen“	Perspektiven (Fragestellungen)	Inhalte, Geltungsbereich, Bezüge, Unterscheidungen, Klärungsbedarf usw.
<p>Organisationsformen schulischer Arbeit</p>	<p>Wie sind Verbindlichkeiten organisiert?</p> <p>Wie werden <i>Kontinuität</i> und <i>Innovation</i> verstanden und aufeinander bezogen?</p> <p>Welche Erwartungen werden an eine <i>lernende Schule</i> gestellt?</p> <p>Welche eigen verantworteten Gestaltungsräume hat Schule?</p> <p>Aufgabe der einzelnen Schule ist es, ihre <u>eigene Schuli- dee zu formulieren</u>, z.B. als Erfahrungs- raum/Labor/Theater/Garten/Werkstatt; Überlegungen zur Gültigkeitsdauer sollten einbezogen werden. Selbstbe- schreibungen und programmatische Orientierungen jeder Schule werden klarer, wenn sie neben der stand- ortbezogenen Schulentwicklung auch Restriktionen kenntlich machen. Der Bildungsplan SfG ist verbindlich, auf seiner Grundlage sind <u>schulinterne Curricula</u> zu erarbeiten und <u>individuelle Förderpläne</u> zu erstellen. Deshalb stellt er für alle Schulakteure und Beteiligte ein Instrument der <u>Qualitätssicherung</u> dar.</p> <p><u>Bestandsnotwendigen Elemente</u> müssen in einem über- geordneten <u>Rahmenplan</u> enthalten sein; sie machen allen Beteiligten klar, welche operationalen und strategi- schen Aspekte an einer Schule überhaupt entscheidbar sind. Damit werden für alle Beteiligten die Erwartungs- horizonte klarer. Ein Rahmenplan muss demnach auch formale und prozedurale Regeln für pädagogisches Handeln formulieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schule als <i>Haus des Lernens/ des Le- bens/Förderzentrum/ambulante Hilfen</i> usw.? (schultheoretische Klärung) - Lernen in Gruppen und Altersstufen - Handlungsorientierung des Unterrichts - Gliederung der Lernangebote nach Handlungsfeldern, Themenbereiche, Leistungs- bzw. Entwicklungsbereiche, Lebensabschnitte? - Zusammenarbeit und Kommunikation, Verantwortlichkeiten, Transparenz, Schulkonzept, Profil, Schulentwicklung, Geschäftsverteilung
<p>Förderung</p>	<p>Welche Angebote (Inhalte, Verfahren, Lernorte, Koope- rationen) sind für Schüler notwendig und vorgesehen?</p> <p>Was ist Unterricht?</p> <p>Im Bildungsplan SfG geht es nicht nur um <i>Allgemeinbil- dung</i> und <i>berufliche Grundbildung</i>. Bei manchen Schü- lern haben <u>Leben erhaltende und erleichternde Maß- nahmen</u> nicht nur Priorität sondern sind die <u>Vorausset- zung für alle nachfolgende Bildungs- und Erziehungsan- gebote</u>. Diese Reihenfolge ist nicht umkehrbar; die Wert- igkeit dieser Angebote ist gleichrangig.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lernen = Fördern? - In welchem Verhältnis/in welchen Ver- hältnissen stehen Schulpädagogik, Son- derpädagogik, Sozialpädagogik ? Worin besteht ihr Allgemeines? - VV 8.3.99 ,Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - zeitlich befristetes Angebot und umfäng- licher, lebenslanger Hilfebedarf - individuelle Förderung und gemeinsa- mer Unterricht - Klärung des unterrichtlichen Methoden- begriffs: lebensunmittelbares und an- schauliches Lernen wird abgelöst durch <i>lebensweltorientierte</i> Bildung - Technologiedefizit pädagogischen Den- kens

Flächen“	Perspektiven (Fragestellungen)	Inhalte, Geltungsbereich, Bezüge, Unterscheidungen, Klärungsbedarf usw.
Menschenbild	<p>Wie bewerten wir milieuhabhängige und personelle Bedingungen und Lebensumstände von Menschen mit geistiger Behinderung? Welche faktische ‚Definitions-macht‘ unterstellen wir dabei Schädigung (impairment), Behinderung (disability) und Benachteiligung (handicap)?</p> <p>Die Umsetzung des Auftrages bedarf besonderer Form, Gestaltung und Geltung. Neben räumlichen und sächlichen Voraussetzungen sichert dies der Bildungsplan durch sonderpädagogische Praxisformen wie Unterricht, Erziehung, Pflege, Therapie, Beratung, Betreuung und das Arrangieren von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten durch eine verständliche, akzeptierte/konsensfähige Sicht auf Wirklichkeit (Staat, Gesellschaft, Natur, Religion). Diese Sicht auf Wirklichkeit ist in Aussagen zum Menschenbild enthalten. Erziehungsverantwortliche müssen beantworten können: Was ist für den Menschen gut? Wie ist seine Teilhabe am gemeinsamen Leben zu befördern? Welche Fertigkeiten und Kenntnisse braucht er um seine eigenen Angelegenheiten zu regulieren und über diese zu entscheiden? Wie müssen sich alltägliche Strukturen, Umgebungen, Verhaltensweisen und Voraussetzungen dafür verändern (Normalisierung)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ethische Fundierung pädagogischer Praxis - Selbstbestimmung als <i>Teilhabe</i> am Üblichen (= <i>Normalisierung</i>) - kulturelle Identitäten - Definitionen : ICF; Rechts- und Gesetzesnormen; - Positionspapier <i>Lebenshilfe</i>
sonderpädagogischer Praxisformen	<p>Welche <i>Professionalität</i> kennzeichnet die Mitarbeiter einer Schule? Welche Spezifika kennzeichnen <i>schulische</i> Förderung?</p> <p>Worin besteht sonderpädagogische Kompetenz?</p> <p>Pädagogisches Handeln als Entscheidungshandeln riskiert immer auch sein Misslingen; es gibt in jedem erzieherischen Umgang auch prekäre Situationen in denen wir Fehler machen, überlastet sind, nicht (mehr) zuhören, eine ‚Sache zuende bringen‘ wollen usw. Formen <i>kollegialer Kooperation und Beratung</i> schaffen gleichzeitig Transparenz und Vertrauen. Auch wir selbst als Lehrer nehmen als Lernende teil.</p>	<p>methodische und didaktische Kompetenzen von Sonderpädagogen:</p> <p>wahrnehmen (der Lebenslage) und beschreiben (Diagnostik)</p> <p><i>pflügen</i> (Bedürfnisse und Gesunderhaltung)</p> <p><i>zeigen</i> (auf relevante Weltausschnitte)</p> <p><i>inszenieren</i> (von Erfahrungsmöglichkeiten)</p> <p><i>planen</i> (von Angebotskontinuität)</p> <p><i>unterstützen</i> (von Absichten; Interessen der Schüler)</p> <p><i>beraten</i> (Zusammenarbeit und Reflexion und Supervision)</p> <p><i>therapieren</i> (kompensatorische Möglichkeiten bei eingeschränkter Bewegung, Wahrnehmung, Kommunikation, Erinnerung)</p> <p><i>ermöglichen</i> von Teilhabe (in der Schule und außerhalb)</p>

Syntagmatische und paradigmatische Auslegung der Flächen

Jede dieser Flächen hat eine spezifische formale Struktur und ermöglicht darin entsprechend je eigene sinngebende Leistungen. Roland Barthes fasst dies als „strukturalistische Tätigkeiten“. Er versteht darunter, „Operationen“, in denen paradigmatische

sche und syntagmatische Beziehungen ausgelegt werden¹¹. Was mit beidem gemeint ist zeigt Barthes am ‚Menü‘ eines Restaurants: die horizontale Lektüre der Vorspeisen z.B. entspricht dem System (Paradigma), die vertikale Lektüre des Menüs dem Syntagma“ (Barthes 1979, 53). Paradigmatische Beziehungen sind die ‚zugelassenen‘ Elemente (Klassen, Begriffe, Verfahren, Zutaten, Werkzeuge, Verfahren) der Disziplin, ihr Repertoire gewissermaßen. Diese Elemente sind nach ihrer Substituierbarkeit gegliedert. Auf die Menükarte bezogen: ich wähle normalerweise unter Vor-, Hauptspeise und Nachtisch jeweils eine aus. Die syntagmatische Beziehung entsteht durch die Funktion die dieses Element in der Reihe besitzt, also dass ich einen ‚passenden‘ Rotwein zur Hauptspeise aussuche.

5.2. Würfel als Repräsentationsform eines doppelten theoretischen Sachverhalts

Das Würfelmodell zeigt zwei aufeinander bezogene Sachverhalte: Durch den Würfel selbst soll erstens deutlich werden, dass der theoretische Blick auf Wirklichkeit immer und zwangsläufig bestimmte Hinsichten bevorzugt (Felder als *Simulacren*). D.h. es wird nicht ein einzig gültiges Koordinatensystem aufgespannt, das sich wie ein Netz über die ‚gemeinsame Sache‘ legt. Zweitens kann deutlich werden, dass diese Felder von den Beteiligten in je eigener Perspektive wahrgenommen und gewichtet werden. D.h. sie werden auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft und darin als je eigene Weltverhältnisse (*Dispositive*) qualifiziert.

Darin würde sich auch eine Art Selbstvorbehalt systematisieren lassen¹². Nicht nur, dass man sich eines Zugriffs nicht ganz sicher sein soll, sondern dass der Zugriff seine Bedingungen mitliefert und präsent hält und uns (hoffentlich) davor bewahrt, das „künstlich *ineinander* (zu) drängen und *auseinander* deduzieren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles *nebeneinander* steht“ (Herbart s.o.). Damit geht es um mehr als nur um die Binnenstruktur des Bildungsplans sondern zugleich um eine „gesellschaftlich etablierte, prozessual wirksame Form der Kultivierung des Wissens“ (Tenorth 2000, 28) über Inhalte und Ziele pädagogischen Handelns in der Schule für Geistigbehinderte.

6. Zusammenfassung

Eine so verstandene argumentative Topik zeigt ihre Leistungsfähigkeit in der „öffentlichen Kontrollierbarkeit von Gewichtungsvorgängen“ (Paschen 1991, 454; vgl. Bubner 1990, 109) pädagogischer Entscheidungen. Dies bedeutet auch, dass sich hinter einzelnen Begründungsdiskursen sehr viel kompliziertere Sachverhalte verbergen

¹¹ Barthes macht dabei folgende Voraussetzung: Wirklichkeit ist keineswegs vorgegeben und ‚an sich‘ selbstverständlich. Auch in der (strukturalistischen) Tätigkeit entsteht nicht ein Abbild davon, sondern ein Simulacrum von dieser. Barthes meint damit, dass im Simulacrum Wirklichkeit in strukturierter Form zugänglich wird, als eine Ordnung von Klassenbeziehungen und Verknüpfungen. „Das Ziel jeder strukturalistischen Tätigkeit (...) besteht darin, ein ‚Objekt‘ derart zu rekonstruieren, dass in dieser Rekonstruktion zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert. Die Struktur ist in Wahrheit also nur ein Simulacrum des Objekts, aber ein gezieltes, ‚interessiertes‘ Simulacrum, da das imitierte Objekt etwas zum Vorschein bringt, das im natürlichen Objekt unsichtbar oder, wenn man lieber will, unverständlich blieb.“ (Barthes 1966, 191)

¹² In diesem perspektivischen Vorbehalt liegt auch ein entlastendes Moment gegen eine universalistische Überforderung (etwa transzendentalphilosophisch oder ontologisch)

können. Deshalb kann eine Topik weder erziehungswissenschaftliche Systematisierung und noch handlungstheoretische Reflexion ersetzen. Wenn man dies berücksichtigt, muss man die systematische Unschärfe eines solchen Modells nicht als Einschränkung oder Schwäche sehen. Seine Ordnungsfunktion ist zwar weniger deutlich umrissen als in einer Systematik (*Kategorien*) und die Orte erfolgreichen Argumentierens stellen sich erst im Gang der Erörterung heraus (Bubner 1990, 70).

Die Seriosität eines solchen Vorschlages muss sich einerseits an seiner Anschlussfähigkeit messen. Andererseits – und das wäre im topischen Denken ja ein Prüfstein – müsste er andere Menschen durch Plausibilität, Anwendbarkeit, Durchsichtigkeit und Produktivität überzeugen.

Literatur:

Barthes, R. (1966)	Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5, Frankfurt, 190ff
Barthes, R. (1983)	Elemente der Semiologie, Frankfurt (Syndikat)
Boehm, Rudolf	Topik, Phaenomenologica Band 162 (2002)
Bornscheuer, L.	Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft, Frankfurt (Suhrkamp), 1976
Bourdieu, P. (1970)	Zur Soziologie der symbolischen Formen; dt. Frankfurt (Suhrkamp); darin insbesondere S. 125ff: Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. Dieser Beitrag ist die Übersetzung des Nachworts zur 1967 erschienenen französischen Übersetzung von E. Panofskys <i>Gothic Architecture and Scholasticism</i>
Bubner, R. (1990)	Dialektik als Topik. Bausteine zu einer lebensweltlichen Theorie der Rationalität, Frankfurt (Suhrkamp)
Curtius, E. R. (1948)	Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern 1948
Drawe, W / Rumpler, F. / Wachtel, P.(Hg) (2000)	Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte mit Kommentaren, Würzburg (Bentheim).
Halbwachs, M.	Das kollektive Gedächtnis, Stuttgart (Enke) 1967
Hausmann, G.	Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg
Helmer, K. (1997)	Topik und Argumentation. In: Apel, H.-J. / Koch, L. Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis. Weinheim und München 1997, S.81ff.
Helmer, K. (1999)	<i>Rhetorische Argumentation in der Pädagogik</i> . In: Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. Hg. von Andreas Dörpinghaus und Karl Helmer. Würzburg
Hopmann, S. / Künzli, R. (1994):	Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 2, S. 161-184.

Jehn, P. (Hg)	Toposforschung. Eine Dokumentation, Frankfurt 1972
Kleinbach, K. (1993)	Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
Künzli, R. (1986)	Topik des Lehrplandenkens, Kiel (VWB) (= Kieler Beiträge zu Unterricht und Erziehung)
Lenzen, D. (1987)	Rezension über Jörg Petersen/Rudolf Künzli (Hg.): Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel: Verlag Wissenschaft und Bildung in Kiel GmbH, 1986. In: International Review of Education, Vol. 33 (1987), No. 2, S. 245-248.
Lipps, H. (1976)	Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Werke II, Frankfurt (Klostermann) 4. Aufl.
Mertner, E. (1956)	Topos und Commonplace, in: Strena Anglica. Festschrift für Otto Ritter, Halle 1956, S. 178ff
Moser, Vera	Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: Friedrich Albrecht/Andreas Hinz/Vera Moser (Hg) Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen; Neuwied/Berlin (Luchterhand) 2000, 45-57
Negt, O.	Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, Frankfurt 1968.
Oesterreich, P. (1999)	Verstehen heißt Verbindenkönnen. Die Erfindung des Selbst in der topischen Lebenswelt. In: Iris Denneler (Hg) Die Formel und das Unverwechselbare. Interdisziplinäre Beiträge zu Topik, Rhetorik und Individualität, Frankfurt (Peter Lang) 1999, 15-25
Paschen, H. (1991)	Zur Gewichtung pädagogischer Argumente. Gewichtungskompetenz als Autonomiebedingung; in: Bildung und Erziehung 44 (1991) 453-468
Paschen, H. / Wigger, L. (Hg)(1996)	Schulautonomie als Entscheidungsproblem, Weinheim/München 1996;
Tenorth, E.	Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür. Differenz und Gleichheit in Lehrplänen; in: Schlömerkemper, J. (Hg) Differenzen. Über politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheit im Bildungswesen (= Die Deutsche Schule, 6. Beiheft), 2000, 21-32
Stinkes, Ursula	Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff; in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 3/1999, 73-82
Wember, F.	Wissenschaftstheorie: interdisziplinäre Ansätze und Forschung und Lehre. In: Günter Opp/Freytag, A./Budnik, I. (Hg) Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche – Kontinuitäten – Perspektiven. Luzern (Edition SZH), 1996, 192-200