

Faust, Mirjam

Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik. Eine Einführung

Opladen & Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich 2007, 114 S. - (Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen; 4) - (Diplomarbeit, Katholische Fachhochschule Münster, 2006)



Quellenangabe/ Reference:

Faust, Mirjam: Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik. Eine Einführung. Opladen & Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich 2007, 114 S. - (Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen; 4) - (Diplomarbeit, Katholische Fachhochschule Münster, 2006) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301986 - DOI: 10.25656/01:30198; 10.3224/93809478

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301986>

<https://doi.org/10.25656/01:30198>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mirjam Faust



Katholische
Fachhochschule
Nord-Rhein-Westfalen
University of Applied Sciences

Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik

Eine Einführung für Studierende der Heilpädagogik
und fachlich Interessierte

Mirjam Faust
Aktuelle theoretische Ansätze
in der deutschen Heilpädagogik

Schriften der Katholischen Fachhochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 4



Katholische
Fachhochschule ○ ○ ○ ○
Nordrhein-Westfalen
University of Applied Sciences

Mirjam Faust

Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik

Eine Einführung

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

© 2007 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/93809478>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-938094-78-5 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-892-1 (PDF)
DOI 10.3224/93809478

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: Johanna Boy, Brennborg

Probleme sind nicht durch Nachdenken
und nicht durch Meditieren zu lösen,
sondern allein dadurch, daß man Einsichten,
die man gefunden zu haben glaubt,
zu leben wagt.

Paul Moor

Vorwort

Mirjam Faust, die das vorliegende Buch geschrieben hat, ist Absolventin des Diplom-Studienganges Heilpädagogik an der Abteilung Münster der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Als Dekan des Fachbereichs Heilpädagogik an der Katholischen Fachhochschule Freiburg habe ich eine besondere Beziehung zur Heilpädagogik in Münster: Ich durfte vor über 20 Jahren die Einrichtung dieses vierten deutschen Heilpädagogik-Studienganges an einer deutschen Fachhochschule begleiten und durch Weitergabe von *know how* ideell unterstützen. Gut 20 Jahre später war ich dann als Gutachter an der erfolgreichen Evaluation dieses Studienganges beteiligt. Mit den hauptamtlich Lehrenden verbindet mich eine langjährige intensive Zusammenarbeit im Fachbereichstag Heilpädagogik, dem mittlerweile acht eigenständige Fachhochschulstudiengänge angehören.

1984 war ein besonderes Jahr (nicht nur wegen des Buchtitels von George Orwell): Emil Kobi veröffentlichte seine „Grundfragen der Heilpädagogik“ und Peter Singer brachte seine „Praktische Ethik“ in deutscher Sprache heraus. In Münster begannen die ersten zwanzig Studierenden der Heilpädagogik ihr Studium und hatten sich gleich mit den brisanten Fragen nach dem Lebenswert von Menschen mit Behinderungen auseinander zu setzen, von denen man bis zum Erscheinen des Buches von Peter Singer geglaubt hatte, dass sie mit dem Untergang des Nationalsozialismus weitgehend beantwortet worden wären. Die Hochschullehrer des Studienganges Heilpädagogik in Münster haben es seither verstanden, ihre Studentinnen und Studenten in einen lebendigen Dialog über die Grundfragen der Heilpädagogik einzubeziehen.

So verwundert es auch nicht, dass eine Münsteraner Absolventin ein Buch über die wichtigsten theoretischen Strömungen in der deutschen Heilpädagogik schreibt und als Handreichung für Studierende, gleichsam als Kompass, vier Vertreter der wichtigsten Richtungen mit ihren Themen zu Wort kommen lässt. Sie beschreibt damit ein Koordinatensystem, in das sich viele Autoren mit ihren Ansätzen einordnen lassen und leistet wertvolle Orientierungshilfe im unübersichtlichen Gelände heilpädagogischer Theorienbildung.

1984 ist auch die Vereinigung der Studiengänge Heilpädagogik an deutschen Fachhochschulen gegründet worden, die heute den Namen Fachbereichstag Heilpädagogik trägt. Der Fachbereichstag sieht seinen Auftrag auch in der Wahrung einer notwendigen Einheit in der Vielfalt heilpädagogischer Ansätze. Er veranstaltet Tagungen wie z.B. 1990 zum Thema „Auf der Suche nach dem Verbindenden in der Heilpädagogik“ und gibt Empfehlungen zur Gestaltung heilpädagogischer Studiengänge. Letzteres ist im Zuge der Umgestaltung der traditionellen Diplom-Studiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge, die wir gegenwärtig erleben, zur Wahrung eines Minimalkonsenses über Ziele und Inhalte des Studiums der Heilpädagogik auch bitter notwendig. Schließlich

fördert und unterstützt der Fachbereichstag auch Publikationen zu Themen der Heilpädagogik und gibt ein eigenes Jahrbuch der Heilpädagogik heraus. Allen Beteiligten ist es ein großes Anliegen, die Wissensbestände der außerschulischen Heilpädagogik zu sichern und zu erweitern.

Dazu trägt das vorliegende Buch bei. Es ist von einer Heilpädagogin für Heilpädagogen und Studierende der Heilpädagogik geschrieben. Lange Zeit haben Nicht-Heilpädagogen (Psychologen, Mediziner, Sonderpädagogen) die Lehre in den Studiengängen der Heilpädagogik an Fachhochschulen bestimmt. Es ist an der Zeit, dass die Heilpädagogen ihre Sache selbst in die Hand nehmen. Die Münsteraner Abteilung der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen hat hier eine Vorreiterrolle übernommen. Dieses Buch ist ein Zeugnis dafür. Möge es zur Stärkung des Selbstbewusstseins der deutschen Heilpädagogik beitragen.

Freiburg, im Januar 2007

Herbert Pielmaier

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Aspekte heilpädagogischer Theoriebildung	11
1.1 Theorie im erziehungswissenschaftlichen Sinn	11
1.2 Theoretische Ansätze der Erziehungswissenschaft im Überblick	16
1.3 Zum Begriff Heilpädagogik	18
1.4 Ausgewählte Leitideen in der heilpädagogischen Theoriegeschichte	21
1.5 Theoretische Ansätze der Heilpädagogik im Überblick	24
2 Geisteswissenschaftliche Heilpädagogik	27
2.1 Zu den Begriffen Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik	27
2.2 Aspekte geisteswissenschaftlicher Pädagogik	30
2.3 Dieter Gröschke: Praxiskonzepte der Heilpädagogik (1997)	31
2.3.1 Theoretische Grundlagen	31
2.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff	39
2.3.3 Der Heilpädagoge	40
2.3.4 Methoden und Ziele	42
2.4 Abschließende Bemerkungen	43
3 Empirische Heilpädagogik	45
3.1 Zum Begriff Empirie	45
3.2 Aspekte empirischer Pädagogik	48
3.3 Ulrich Bleidick: Einführung in die Behindertenpädagogik (1998)	50
3.3.1 Theoretische Grundlagen	50
3.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff	52
3.3.3 Der Heilpädagoge	55
3.3.4 Methoden und Ziele	56
3.4 Abschließende Bemerkungen	58
4 Materialistische Heilpädagogik	59
4.1 Zum Begriff Materialismus	59
4.2 Aspekte materialistischer Pädagogik	62
4.3 Wolfgang Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik (1992, 1990)	63
4.3.1 Theoretische Grundlagen	64
4.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff	66

4.3.3	Der Heilpädagoge	68
4.3.4	Methoden und Ziele	70
4.4	Abschließende Bemerkungen	71
5	Systemische Heilpädagogik	73
5.1	Zum Begriff System	73
5.2	Aspekte systemischer Pädagogik	75
5.3	Otto Speck: System Heilpädagogik (2003)	77
5.3.1	Theoretische Grundlagen	77
5.3.2	Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff	80
5.3.3	Der Heilpädagoge	82
5.3.4	Methoden und Ziele	84
5.4	Abschließende Bemerkungen	85
6	Tabellarischer Überblick der vorgestellten theoretischen Ansätze der Heilpädagogik	87
7	Zur Bedeutung der Theoriebildung für die heilpädagogische Praxis	89
7.1	Der Streit um die ‚richtige‘ Wissenschaft	89
7.2	Ausgesuchte Probleme der Theorie-Praxis-Verschränkung	92
7.3	Ausgewählte Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Transfers durch den Heilpädagogen	94
	Ausblick	99
	Literaturreport	101
	Literaturverzeichnis	107
	Abbildungsverzeichnis	111
	Danksagung	112

Einleitung

Die aktuelle theoretische Landschaft der Heilpädagogik auf gut hundert Seiten darstellen zu wollen, mag vermessen klingen. Man vermutet zu recht, dass auf diese Weise weder der Entwicklung, noch der Vielschichtigkeit heilpädagogischer Wissenschaftstheorie umfassend Rechnung getragen werden kann. Diesem Anspruch soll das vorliegende Buch jedoch auch nicht genügen. Es soll in erster Linie ein Ordnungsschema sein, in das Studienanfänger die Autoren und Schlagworte heilpädagogischer Theoriebildung einordnen können mit denen sie in den ersten Wochen des Studiums konfrontiert werden. Außerdem sollen hier geeignete Hinweise auf weiterführende Literatur zu finden sein. Mein Wunsch ist es, die Neugier des Lesers zu wecken, sich mit der oft gefürchteten Theoriebildung auseinander zu setzen, nachzuforschen und herauszufinden welche Prinzipien und Ansätze in der eigenen heilpädagogischen Arbeit handlungsleitend sein sollen.

Vier Hauptströmungen der deutschen Heilpädagogik werden hier anhand eines ihrer Vertreter und dessen Hauptwerk vorgestellt. Da das Anliegen ist, dem Leser einen Überblick der theoretischen Ansätze zu verschaffen, müssen zwangsläufig gewisse Details der einzelnen Richtungen und Autoren oder ihre Akzentsetzung innerhalb ihrer Theorie zugunsten besserer Übersichtlichkeit in den Hintergrund gestellt werden.

Da die Heilpädagogik einen Zweig der allgemeinen Pädagogik darstellt, wird im ersten Kapitel erläutert, was die Erziehungswissenschaft unter Erkenntnisgewinn und Theoriebildung versteht und welche verschiedenen Richtungen existieren. Neben einigen Erklärungen, warum hier durchweg der Begriff Heilpädagogik verwendet wird und welche Leitideen aus der Geschichte der Heilpädagogik diese geprägt haben, werden am Ende die verschiedenen theoretischen Ansätze in der Heilpädagogik stichwortartig vorgestellt.

Die Kapitel zwei bis vier befassen sich dann der historischen Entwicklung folgend mit der geisteswissenschaftlichen, der empirischen, der materialistischen und der systemischen Heilpädagogik. Um eine bessere Übersichtlichkeit und eine erste Vergleichbarkeit zu erreichen, sind die Kapitel gleichförmig aufgebaut. Ausgehend von einer Begriffsklärung und Aspekten der jeweiligen allgemeinpädagogischen Richtung, werden anhand des heilpädagogischen Vertreters bestimmte Schwerpunkte innerhalb seines Werkes erarbeitet. Die Schwerpunkte gliedern sich wie folgt:

1. Theoretische Grundlagen
2. Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff

3. Der Heilpädagoge¹
4. Methoden und Ziele.

Dazu wird immer die aktuellste Auflage des Grundlagenwerkes herangezogen. Um möglichst viel Essenz des Werkes transportieren zu können, wird an vielen Stellen aus dem Original zitiert. In diesem Buch stehen für die geisteswissenschaftliche Heilpädagogik Dieter Gröschke, für die empirische Heilpädagogik Ulrich Bleidick, für die materialistische Heilpädagogik Wolfgang Jantzen und für die systemische Heilpädagogik Otto Speck. Die Kapitel schließen mit einigen kurzen Bemerkungen zu dem vorgestellten Vertreter und seiner theoretischen Richtung ab. Dabei ist das Hauptanliegen, die *Unterschiede* der Richtungen darzustellen, was evtl. verbindende Elemente in den Hintergrund treten lässt.

Nachdem im sechsten Kapitel die Schwerpunkte der Vertreter noch einmal kurz in einer Tabelle aufgezeigt werden, befasst sich das siebte Kapitel mit der Bedeutung der Theoriebildung für die Heilpädagogische Praxis. Nach einigen Überlegungen, ob es so etwas wie eine ‚richtige‘ Wissenschaftsauffassung überhaupt geben kann, werden ausgesuchte Probleme und Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Transfers erörtert.

1 Im vorliegenden Buch wird die maskuline Bezeichnung nicht geschlechtsspezifisch gebraucht, sondern steht auf Grund der sprachlichen Kürze für beide Geschlechtsformen.

1 Aspekte heilpädagogischer Theoriebildung

1.1 Theorie im erziehungswissenschaftlichen Sinn

Als Wissenschaft muss sich die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft² an der *allgemeinen* Wissenschaftstheorie orientieren. Allgemeine Wissenschaftstheorie wird hier als eine Metatheorie verstanden, die grundlegende Regeln für den Erkenntnisgewinn aller Wissenschaften aufstellen will. Darunter lassen sich dann die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit ihren eigenen Theorien fassen.³ Wissenschaftliche Forschung will Erkenntnisse gewinnen, die dem Anspruch der Allgemeingültigkeit und der Objektivität genügen. Sie will die ‚Wirklichkeit‘ erfassen und ‚Wahrheit‘ finden. Darum muss sie zuerst verstehen und festlegen wie Erkennen überhaupt geschieht.

Kron (1999: 12 ff.) unterscheidet vier Wege des Erkennens, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen:

1. *Erkenntnis als individueller Konstruktionsprozess, nach George A. Kelly (1905-1967)*

Kelly sieht jeden Menschen zunächst einmal als Forscher, der ein Interesse daran hat, Ereignisse einzuschätzen, zu verstehen und vorausszusagen. Er geht dabei von den Erfahrungen im Alltag aus, die jeder auf seine Weise reflektiert, einordnet und speichert. Das bedeutet, dass der Mensch die Welt nicht einfach abbildet, sondern sie in seiner Erkennensweise, in seinem Denken erschafft und dabei auch bewertet. Kelly nennt dies ‚Konstruktion‘. Der Mensch greift in seinem Denken und Handeln, in der Interpretation seiner Wirklichkeit, auf diese Konstrukte zurück und modifiziert sie gegebenenfalls.

2. *Erkenntnis als Operation, nach Jean Piaget (1896-1980)*

Piaget spannt das Erkennen zwischen folgenden Eckpfeilern auf:

- Die Entwicklung: Das Kind eignet sich seine Umwelt aktiv an, organisiert und konstruiert sie und entwickelt sich dadurch weiter.

2 Die Begriffe *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* werden hier synonym gebraucht, wohlwissend, dass ihnen in Lehre und Literatur teilweise unterschiedliche Auffassungen und Aufgaben zugrundeliegen (vgl. bspw. Böhm 1998).

3 Haeberlin (1996: 173) unterscheidet Wissenschaftstheorie entweder als Theorie einer Wissenschaft oder als Lehre von der Logik wissenschaftlicher Verfahren und Aussagen oder als Lehre der Methoden empirischer Forschung.

Kron (1999: 67ff.) differenziert die Wissenschaftstheorie weiter aus, als Grundlegung der Wissenschaften, als Theorie von Theorien, als Analyse der Wissenschaft und als Methodologie.

- Das Handeln und Denken: Erkennen entsteht im Handeln und wirkt wiederum auf das Handeln ein.
- Die Operation: Erkenntnisse werden aktiv im Denken geordnet und zu höheren Systemen zusammengefasst.
- Die Struktur und Funktion: Das Erkennen gelingt durch Verknüpfung von Elementen, die aufeinander bezogen sind und eine Struktur ergeben. Die Entwicklung von Strukturen und Funktionen in der menschlichen Entwicklung von Erkenntnis legt er in vier Stufen fest: Sensomotorische Stufe, präoperative Stufe, Stufe der konkreten Operationen, Stufe der formalen Operationen.

Kron (1999: 20f.) schlussfolgert daraus, dass wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit einer Entwicklung unterliegt, also gelernt werden muss, und dass die Regeln und Methoden der einzelnen Wissenschaften eine ebenso große Rolle spielen wie die erlernte Erkenntnistätigkeit.

3. *Erkenntnis als gesellschaftliches Wissen, nach Peter L. Berger (*1929) und Thomas Luckmann (*1927)*

Der Mensch wird hier nicht als ein individuelles Einzelwesen gesehen, sondern als ein primär *gesellschaftliches* Wesen, das nur in diesem gesellschaftlichen Kontext individuelle Erkenntnisse gewinnen kann (welche dann gewissermaßen doch gesellschaftliche Erkenntnisse bleiben). Wissenschaftliche Theorien, Methoden und Modelle stellen damit auch gesellschaftliches Wissen und Erkennen dar. Die beiden Autoren „interessiert in erster Linie, was in der Gesellschaft als Wissen gilt, wie mit diesem Wissen in der Gesellschaft umgegangen wird und auf welche Art und Weise dieses Wissen verschiedene gesellschaftliche Wirklichkeiten repräsentiert“ (Kron 1999: 23). Das Wissen ist zunächst von der Gesellschaft ‚gesetztes‘ Wissen, das erlernt werden muss. Dazu gehören auch Traditionen und Regeln, die das Zusammenleben bestimmen. Das erlernte Wissen muss aber aufgebrochen und verändert werden um Bildung und neues Wissen wieder zu ermöglichen (ebd.). Auch hier wird deutlich, dass menschliche Erkenntnis immer sowohl Prozess als auch Produkt ist.

4. *Erkenntnis durch Erfahrung, nach John Dewey (1859-1952)*

Grundlage aller Erkenntnis ist nach Dewey die Erfahrung, die aus zielgerichtetem Handeln entspringt. „Im Handeln bringen Kinder und Erwachsene im Alltag z.B. die gleichen Klassifikationen, Ordnungen, logischen Mittel und Prinzipien hervor, wie die Forscher im Forschungsprozess: Sie vergleichen und ordnen“ (Kron 1999: 28). Das Tun erfordert gleichzeitig Denkprozesse, die das weitere Handeln koordinieren. Die Erfahrung bedeutet, dass das Tun eine Konsequenz für den Handelnden hat. „Two conclusions important for education follow. (1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily

cognitive. But (2) *measure of the value* of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up. It includes cognition in a degree in which it is cumulative or amounts to something, or has meaning” (Dewey 1966 zit. nach Kron 1999: 28).⁴ Erkenntnis ist somit ein kontinuierlicher und prozesshafter Austausch zwischen Individuum und Umwelt. So wie Handeln Denken hervorbringt, so provoziert Denken wiederum Handeln. Kron (1999: 39f.) schildert fünf Phasen der Situationsbewältigung nach Suhr (1994), die dieser als Interpretation von Deweys Erfahrungsbegriff aufstellte:

1. Die Unbestimmtheit der Situation
2. Die Bearbeitung der Situation als Problem
3. Die Überprüfung der Tatsachen
4. Die Entwicklung von Problemlösungen und Problemlösungsstrategien
5. Die Prüfung der Problemlösungen und Problemlösungsstrategien

Dieses Phasenkonzept zeigt laut Kron (1999: 39f.) bereits die Strukturen und Schritte eines Forschungsprozesses. Dewey fordert, dass das Selbstverständnis von Wissenschaft ‚experimentell‘ sein müsse. Das heißt, dass der Fokus auf den *Veränderungen* im Erkenntnisprozess liegen muss und dass Wissenschaft dadurch vor allen Dingen reflektierend und praktisch sein muss.

In diesen vier Wegen des Erkennens tauchen immer wieder die gleichen Begriffe auf, wenn sie auch zum Teil unterschiedlich interpretiert werden. ‚Erkennen‘ ist in irgendeiner Form *konstruiert*, es ist *prozesshaft* und *regelhaft*. Was hervorgehoben werden muss, ist, dass Erkenntnis immer an Sprache gebunden ist und dass es unterschiedliche Vorstellungen von der ‚Wirklichkeit‘ gibt, die erkannt werden soll. In den Naturwissenschaften versteht man unter Wirklichkeit die ‚Objektwelt‘ als Trennung von der ‚Subjektwelt‘, wobei hier eher der Begriff ‚Realität‘ verwendet wird. In den Geisteswissenschaften wird Wirklichkeit vor allem als ‚soziale Wirklichkeit‘ verstanden, an der der Forscher selbst Teil hat. Sie ist eine ‚symbolisch vermittelte Wirklichkeit‘ und wird auch als ‚Lebenswelt‘ bezeichnet. In den Sozialwissenschaften werden beide Interpretationen zugelassen, und je nach Forschungsanliegen verwendet. Im Denken der Kritischen Theorie, ist Wirklichkeit das, was die Gesellschaft durch ihre Geschichte, ihre Kultur und ihre Strukturen darstellt. Wirklichkeit ist somit Gesellschaft (Kron 1999: 31ff.).⁵

Kron (1999: 75) präzisiert für die Pädagogik: „Unter wissenschaftlicher *Erkenntnis* (...) sei in diesem Zusammenhang ein nach Regeln verlaufendes Verstehen und Erklären der sozialen Wirklichkeit oder Realität verstanden.

4 In diesem Buch stammen alle Hervorhebungen in Zitaten aus dem Original.

5 Dieses Denken, dass Erkennen in jedem Fall eine Art von ‚Konstruktion‘ darstellt, ist ein moderner Ansatz innerhalb der Wissenschaftstheorie, der sich ‚Konstruktivismus‘ nennt und der zu zeigen versucht, dass es *die* ‚Wahrheit‘ oder *die* ‚Objektivität‘ gar nicht gibt. In Kapitel 7.1 wird hierauf nochmals eingegangen.

Jedes Erkennen geht der Intention nach über eine bloße Aufzählung von Fakten hinaus. Es sucht nach einem begründbaren Zusammenhang der gefundenen Fakten bzw. Elemente von Wirklichkeit. Dabei verfährt es nach Regeln oder Regelwerken. Dies gilt in einem weiten Sinn auch für die Alltagserkenntnis. Wissenschaftliche Erkenntnis verschärft jedoch die Regeln bzw. die Regelwerke, also das gesamte methodische Vorgehen einschließlich der Bedingungen der Ergebnisse des Erkenntnisprozesses derart, dass ein mit den Mitteln der Logik begründetes und von jeder wissenschaftlich tätigen Person mit den gleichen Mitteln nachvollziehbares System von Aussagen über die Wirklichkeit erreicht wird.“

Wenn man das bisher Gesagte betrachtet wird deutlich, dass eine erziehungswissenschaftliche Theorie sich in wissenschaftstheoretischen Ansprüchen zunächst nicht von der Theorie anderer Disziplinen unterscheidet und vor allem auch nicht unterscheiden darf. Die Grundlage oder das Gerüst sind zunächst gleich. Für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung gilt jedoch in besonderem Maße, dass bestimmte Perspektiven besonders berücksichtigt werden müssen. Am wichtigsten ist die Praxisorientierung. Pädagogische Theorien dürfen ihren Gegenstand, den Menschen in seiner sozialen Wirklichkeit, nicht aus dem Blick verlieren und nicht nur aus dem ‚Forschen um des Forschens willen‘ entwickelt werden (Benner 1991: 120). Benner begründet das folgendermaßen: „Eine Pädagogik, die sich als eine theoretische Erkenntniswissenschaft versteht, geht entweder davon aus, dass die Frage nach den Aufgaben und der Sinnbestimmtheit der Erziehung im praktischen Konsens der erziehenden und zu erziehenden Generationen immer schon gelöst ist, oder schließt diese Frage aus dem Kreis der wissenschaftlich zu untersuchenden Gegenstände aus“ (1991: 119).

Hier klingt gleichzeitig eine weitere Anforderung an pädagogische Theorien an, nämlich die, dass eine Theorie nicht nur in sich stimmig, also sinnvoll sein muss, sondern dass sie die Sinnbestimmung der Erziehung⁶ beinhalten muss. Während über bestimmte *Ziele* von Erziehung, vorrangig das Ziel der Selbständigkeit oder der Verantwortungsfähigkeit („Mündigkeit“), schnell Einigkeit erzielt werden kann, ist es in wissenschaftstheoretischer Sicht schwieriger, sich über bestimmte *Werte* zu einigen. Andererseits besteht da, wo erziehungswissenschaftliche Theoriebildung nur als *Sinnbestimmung* begriffen wird, die große Gefahr der Manipulation, sei das in moralischer, politischer, theologischer oder ökonomischer Hinsicht. Hier gewinnt das Wort „wertneu-

6 Sowohl die allgemeine Pädagogik als auch die verschiedenen Sparten der Pädagogik wie bspw. Sozial- oder Heilpädagogik neigen immer wieder dazu, sich auf Teilbereiche ihrer Adressaten zu konzentrieren. Erziehung soll aber in allen Bereichen der Pädagogik *Erziehung, Bildung und Lernen* sein, um dem *ganzen* Menschen gerecht zu werden. Aus diesem Grund schließt der Begriff Erziehung hier auch immer die Bildung und das Lernen mit ein.

tral“ eine fatale Seite.⁷ Aus diesen Überlegungen heraus folgert Benner (1991: 122), dass pädagogische Theorien die erzieherische Erfahrung wissenschaftlich *anleiten* sollen und der Erzieher dazu aufgefordert werden soll, die Erziehungssituationen in erzieherischer Verantwortung zu gestalten. Benner (ebd.) geht sogar noch weiter, indem er sagt: „Die Theorie der Erziehung gewinnt allererst dann die ihr als Disziplin einer praktischen Wissenschaft zukommende Bedeutung, wenn sie sich unter den Primat der erzieherischen Verantwortung stellt und dies an einer heuristischen, die erzieherische Verantwortung nicht überspringenden, sondern zur Tätigkeit auffordernden Anleitung pädagogischer Situationsanalyse und Situationserfahrung ausrichtet.“

Zusammenfassend lässt sich sagen: Um eine Theorie im erziehungswissenschaftlichen Sinn handelt es sich dann, wenn neben den formalen wissenschaftstheoretischen Anforderungen auch die Praxisorientierung, die Anleitung für den in seiner pädagogischen Verantwortung handelnden Erzieher und die Sinnorientierung für das pädagogische Handeln gegeben sind.

Für die *heilpädagogische* Theoriebildung ergeben sich zwangsläufig viele zusätzliche Schwierigkeiten, von denen hier einige genannt werden sollen. Zunächst wird im Verlauf der Geschichte der Heilpädagogik immer wieder in Frage gestellt, ob Menschen mit Behinderungen überhaupt in irgendeiner Weise erzogen und gebildet werden sollen, weiter noch, ob sie überhaupt das Recht auf Leben haben. Hinzu kommt, dass der Mensch oder der Pädagoge mit seinen Vorstellungen von Menschsein und Verhalten, bei Menschen mit Behinderungen oft nicht weiter kommt, weil das, was da ‚erkannt‘ werden soll, sich oft als unverständlich und verwirrend darstellt. Nicht zuletzt ist der Pädagoge viel mehr darauf angewiesen, die oft nonverbal vermittelten Signale des Menschen mit Behinderung zu interpretieren, um eventuell festzustellen, ob die Sinnorientierung in seinem pädagogischen Handeln überhaupt mit den Zielen und Wünschen des Gegenüber übereinstimmt.

Kron (1999: 79) führt mit Rückgriff auf Spinner (1974) Funktionen von pädagogischen Theorien aus, die hier auszugsweise als Ergänzung und Differenzierung der oben ausgeführten Inhalte von pädagogischen Theorien erwähnt werden sollen.

- „Pädagogische Theorien können zum Verstehen und zum Erklären sowohl individueller als auch allgemeiner sozialer Tatbestände bzw. Gegebenheiten angewendet werden.“
- „Pädagogische Theorien können bei Prognosen mit gesetzmäßigem Charakter über individuelle Ereignisse oder allgemeine Prozesse Anwendung finden.“

7 Wie die verschiedenen Positionen zu Wertneutralität und Wertbestimmung Stellung beziehen, soll in den Kapiteln 2-5 bei den theoretischen Ansätzen der Heilpädagogik zur Sprache kommen.

- „Pädagogische Theorien können zur Prüfung ihrer eigenen kognitiven Qualität dienen, auch um ihren Anwendungs- und Geltungsbereich systematisch und kritisch auszuloten.“
- „Pädagogische Theorien können zur Kritik an anderen Theorien eingesetzt werden.“
- „Pädagogische Theorien können zur Produktion neuer Theorien verwendet werden; desgleichen zur Planung, Durchführung und Evaluation, d.h. Auswertung von Forschungsprogrammen. Sie können auch hier wiederum andere Theorien oder gar Metatheorien kritisch beleuchten und im Rahmen dieser Funktion zu neuen Einsichten, d.h. zu einer Heuristik führen, oder aber die Methodologie, d.h. die wissenschaftliche Vorgehensweise, verbessern oder gar Ansätze zu einer Theorie des Erkenntnisfortschrittes selbst liefern.“
- „Pädagogische Theorien können in Modelle transformiert werden. Dabei werden tragende Elemente der Grundstruktur eines Zusammenhangs, der in einer Theorie repräsentiert wird, sichtbar gemacht. Pädagogische Modelle können zur Lösung praktischer Forschungsprobleme Verwendung finden. Sie dienen in erster Linie aber als grundlegender Bezugsrahmen für alle in der pädagogischen Praxis tätigen Personen bei der Entwicklung von Konzepten für ihr konkretes Handeln.“

1.2 Theoretische Ansätze der Erziehungswissenschaft im Überblick

Krüger (1999: 10ff.) unterscheidet in seiner „Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ drei große theoretische Konzepte und Positionen der Erziehungswissenschaft: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische Erziehungswissenschaft und die kritische Erziehungswissenschaft.

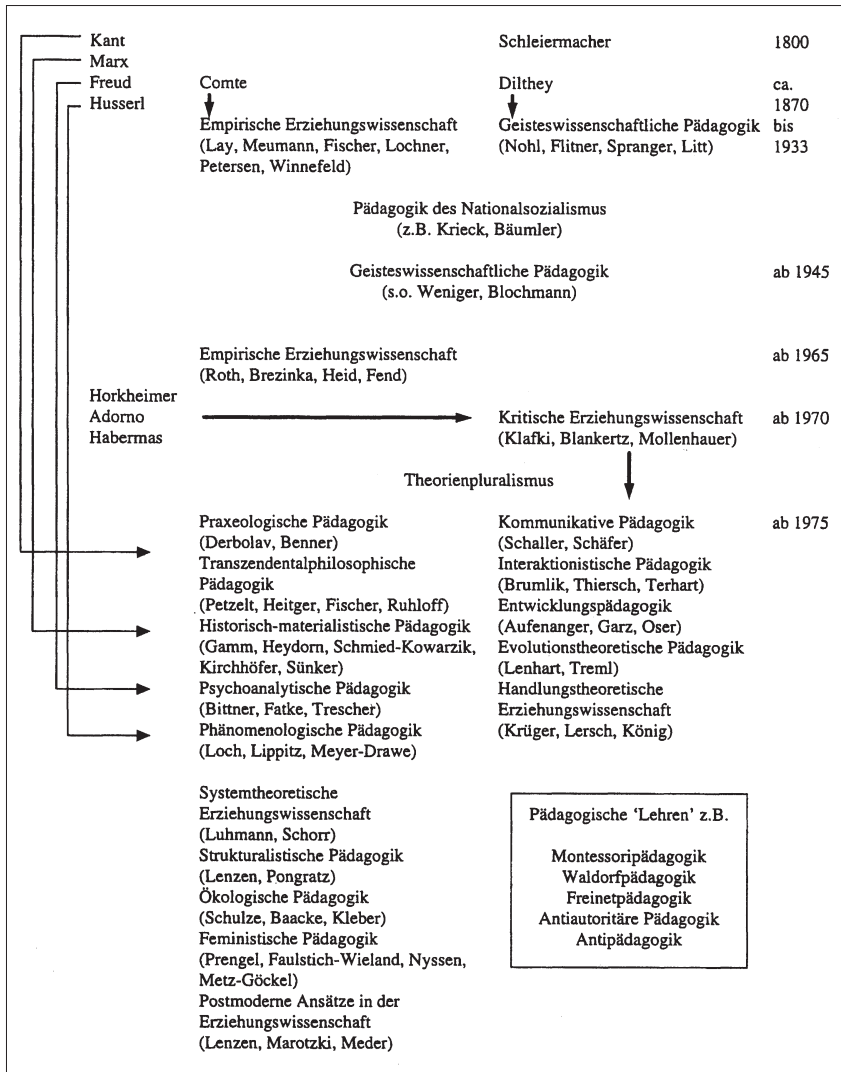
Als weitere Richtungen nennt er u.a. die praxeologische Pädagogik, die historisch-materialistische Pädagogik, die psychoanalytische Pädagogik, die phänomenologische Pädagogik und die systemtheoretische Erziehungswissenschaft.

Wie sich diese Strömungen im geschichtlichen Ablauf entwickelten und welche wichtigen Vertreter kennzeichnend für sie sind zeigt Abbildung 1.

Deutlich wird, dass die pädagogischen Richtungen eng mit der politischen Geschichte zusammenhängen wie z.B. bei der Ideologie des Nationalsozialismus. Zudem wird ersichtlich, dass sich die verschiedenen Richtungen meist auf einen großen, vorwiegend aus der Philosophie kommenden ‚Denker‘ berufen wie bspw. die materialistische Pädagogik auf Karl Marx. Des Weiteren ist erkennbar, dass der sogenannte ‚Theorienpluralismus‘, den wir heute kennen, noch sehr jung ist und erst durch die in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entstandene kritische Erziehungswissenschaft verursacht wurde. Die kritische

Erziehungswissenschaft sprach sich einerseits für mehr Selbstkritik in den Sozialwissenschaften aus und plädierte andererseits für mehr gesellschaftskritische Analysen (Krüger 1999: 58f.).

Abbildung 1: Theoretische Ansätze der Erziehungswissenschaft
(aus: Krüger 1999: 11)



1.3 Zum Begriff Heilpädagogik

Der Begriff ‚Heilpädagogik‘ wurde zum ersten Mal 1861 von dem Arzt und Pädagogen Jan Daniel Georgens (1823-1886) und dem Pädagogen Heinrich Marianus Deinhard (1821-1880) eingeführt. Sie gründeten eine Heil- und Erziehungsanstalt namens „Levana“, die für geistes- und körperschwache Kinder gedacht war, und veröffentlichten zwei Bände zum Thema Heilpädagogik, unter dem Titel: „Die Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ (1861 und 1863). Obwohl Georgens und Deinhard ihre Heilpädagogik zunächst auf medizinischen Grundlagen aufbauten, forderten sie: „Hier, auf praktischem Gebiete der Heilpädagogik, ist ein Individualisieren, ein Eingehen auf die Individualität, wie es die Gesundenerziehung nicht erlaubt, geboten“ (Georgens und Deinhard 1861 zit. nach Gröschke 1997: 89). Gröschke bezeichnet sie daher als sozial-medizinisch eingestellt (ebd. 90), wobei sie „keinen Zweifel daran ließen, dass Heilpädagogik Pädagogik sei und nicht Medizin“ (Speck 2003: 46). Daneben stellten sie jedoch auch gesellschaftskritische und sozialpolitische Forderungen (Gröschke 1997: 88). Mit ihrer Veröffentlichung verbanden sie die schon weit im Voraus stattgefundenen Bemühungen um Menschen mit Behinderungen bzw. Menschen, bei denen die allgemeine Erziehung erschwert war, zu einem Fachgebiet. „Ihre besondere historische Leistung besteht darin, dass sie die zu ihrer Zeit alles in allem noch vereinzelt Anstrengungen um ‚idiotische‘ und ‚blödsinnige‘ Personen vertieft und in das Spektrum der allgemeinen sozialen und medizinisch-pädagogischen Maßnahmen aufgenommen haben“ (Gröschke 1997: 87).

Das Wort ‚heil‘ war damals wie heute umstritten und wurde von verschiedenen Richtungen je anders interpretiert. Speck (2003: 46ff.) unterscheidet einmal ‚heilende Erziehung‘, bei der die besonderen Maßnahmen des Pädagogen heilend auf die „Kinderfehler“ (ein Begriff von John Locke, der später in der heilpädagogischen Theoriebildung immer wieder auftauchte) einwirken sollten. Des Weiteren unterscheidet er die ‚Mediko-Pädagogik‘, die in medizinischer Tradition bei den französischen Pädagogen Abbé de L’Epée (1712-1789), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) und dem Arzt Edouard Séguin (1812-1880) ihren Anfang fand und auch von Georgens und Deinhard weitergeführt wurde. „Zur damaligen Zeit glaubte man sehr wörtlich an Heil-Pädagogik im Sinne einer echten Heilung durch ein geeignetes pädagogisches Training des Hirn- und Nervensystems“ (Eitle 1997: 63). Ärzte wie Hans Asperger (1906-1980) und Theodor Hellbrügge (*1919, Begründer der Sozialpädiatrie) führten im 20. Jahrhundert diese Position von Heilpädagogik vor allem in der Psychiatrie weiter. Die Tendenz in diesem Ansatz liegt darin, die ärztliche Behandlung als *ersten* Schritt zu sehen und die pädagogischen Bemühungen hinten anzustellen. Maria Montessori, die diesem Ansatz auch zugerechnet wird, spricht sich jedoch besonders für die Heilpädagogik als *Pädagogik* aus (Gröschke 1997: 80). Als dritte Interpretation der Heilpädagogik führt Speck (2003: 50) die ‚Heils-

Erziehung' an, die in einem christlichen Verständnis von ‚Heilung der Seele‘ oder ‚Heilsgewissheit‘ ihre Pädagogik vertrat. Der Theologe Linus Bopp und der Heilpädagoge Eduard Montalta werden dieser Gruppe zugerechnet.

In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Unzufriedenheit mit dem Begriff Heilpädagogik immer größer. Das vorwiegend medizinische Verständnis der heilpädagogischen Arbeit wurde als unzureichend empfunden. Selbst berühmte Heilpädagogen wie Heinrich Hanselmann und Paul Moor stellten die Angemessenheit des Begriffs in Frage und versuchten Veränderungsvorschläge zu machen, die sie aber in ihren Veröffentlichungen auch nicht stringent beibehielten (Speck 2003: 52). Zum anderen wurde in dieser Zeit das deutsche Sonderschulsystem weiter ausgebaut und in Abgrenzung zur allgemeinen Pädagogik die ‚Sonderstellung‘ des Behinderten und seine ‚Andersartigkeit‘ hervorgehoben. Dies hatte jedoch zur Folge, dass sich aus der neuen *Sonderpädagogik* viele weitere Untergruppen bildeten, mit denen die Menschen verschiedenen Behinderungsarten zugeordnet wurden. Sonderpädagogik wurde vor allem *Sonderschulpädagogik*. Heilpädagogik wurde vorrangig als außerschulische Pädagogik für Menschen mit Behinderungen verstanden.

Als weitere Bezeichnung des Fachgebietes kam in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts der Name *Behindertenpädagogik* hinzu. Rödler (1999) stellt zwei Positionen dieser Richtung einander gegenüber. Zum einen Ulrich Bleidicks „Pädagogik der Behinderten“ (1984, 1977 erschien schon seine „Einführung in die Behindertenpädagogik“) und zum anderen Wolfgang Jantzens Veröffentlichung „Allgemeine Behindertenpädagogik“ (2 Bände, 1987 und 1990). „Bleidick versucht so, der ‚Überfremdung‘ der Behindertenpädagogik durch Hilfswissenschaften eine dezidiert pädagogische Wissenschaftsposition entgegenzusetzen“ (Rödler 1999: 34), was nach Meinung Rödlers aber trotzdem dazu führt, dass die Behinderung vorwiegend als individuelles Problem gesehen wird und eine eindeutige Defizitorientierung verbleibt. Jantzen betont dagegen, dass der Mensch nicht nur eine Behinderung *hat*, sondern auch von der Gesellschaft *behindert wird*. Behinderung wird folglich als Produkt von sowohl individuellen als auch sozial-gesellschaftlichen Bedingungen gesehen (Rödler 1999: 35). Problematisch an diesem Begriff ‚Behindertenpädagogik‘ ist zweierlei: Erstens fällt es schwer, eine klare Abgrenzung zwischen behindert bzw. nicht behindert festzulegen, was z.B. im Fall von ‚Lernbehinderung‘ besonders diffizil erscheint und heute nochmals mehr diskutiert wird im Sinne von ‚wer ist eigentlich *nicht* behindert?‘ Zweitens liegt der Fokus auf der Behinderung des Menschen und damit wieder auf dem Defizit. Dabei vergisst man, dass der Mensch neben seiner wie auch immer gearteten Behinderung vor allem anderer Mensch ist, und außer seiner Behinderung noch viele anderen Facetten aufweist.

Eine Überwindung von ‚Verbesonderung‘ und Defizitorientierung soll der Begriff *Integrationspädagogik* bewirken. Wenngleich inhaltlich gute Konzepte und Ideen wie z.B. das Normalisierungsprinzip, gemeinsame Erziehung und

Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung beachtet werden (Bundschuh u.a. 1999: 149ff.), merkt Speck jedoch kritisch an, dass der Begriff Integrationspädagogik unbestimmt bleibt, und auch nur einen Teilaspekt der pädagogischen Arbeit, nämlich den der Integration, betont (Speck 2003: 61).

Hinzuweisen ist auch noch auf den Begriff *Rehabilitationspädagogik*, der in der ehemaligen DDR eingeführt wurde und heute noch vorwiegend in den neuen Bundesländern verwendet wird. Wie bei dem Begriff ‚Mediko- Pädagogik‘ ist an ihm problematisch, dass die Rehabilitation eher der Medizin zugeordnet wird, und dass auch er keinen umfassenden Begriff für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung darstellt.

Gröschke, Haeblerlin, Kobi und Speck plädieren für den Begriff *Heilpädagogik*, wenn er mit bestimmten Haltungen und Zielen verbunden wird. Kobi (1993: 126f.) hält ihn dann für vertretbar, wenn „die Bezeichnung ‚heilen‘ nicht mehr nur im speziellen Sinne des ‚Gesundmachens‘, sondern im umfassenderen Sinne der Verganzheitlichung und Sinnerfüllung des Lebens“ verstanden wird. Außerdem weist er darauf hin, dass dieses Ziel des ‚Heilwerdens‘ auch für die Beziehungen zu Mitmenschen und für die Erziehung mit und für den Menschen mit Behinderung gilt (ebd.). Haeblerlin (1985: 13) verschärft diese Aussagen noch indem er sagt: „Ehrfurcht vor dem Wort ‚Heilpädagogik‘ ist für uns symbolisch Ehrfurcht vor einer Haltung, welche kein unwertes Leben kennt.“

Als zusammenfassende Definition von Heilpädagogik sei hier Speck (2003: 59) zitiert: „Heilpädagogik kann verstanden werden als eine spezialisierte Pädagogik, die von einer Bedrohung durch personale und soziale Desintegration ausgeht, und bei der es im Besonderen um die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn, also um ein Ganz-werden geht, soweit es dazu spezieller Hilfe bedarf.“

Auf diesem Hintergrund erklärt sich, warum in diesem Buch durchweg der Begriff *Heilpädagogik* gebraucht wird. Die heilpädagogische Arbeit wird hier in erster Linie als Hilfe zu einem sinnerfüllten Leben, und zwar im Sinne des zu begleitenden Menschen, verstanden. Damit muss der Heilpädagoge in *allen* Bereichen des Lebens seine Unterstützung anbieten, egal, ob es nun um Hilfsmittelbeschaffung, Integration, Bildung, Arbeitsleben, religiöses Leben oder anderes geht. Und er ist vor allem auch dort gefragt, wo es um sozialpolitische Veränderungen für Menschen mit Behinderungen und um deren Ausgrenzung geht. Dieses aus dem Begriff der Heilpädagogik entstammende Ziel der ‚Ganzheitlichkeit‘ wird hier zunächst ganz frei allen Pädagogen im sog. „Behindertenwesen“ unterstellt, unabhängig, ob sie nun Sonder-, Heil-, Behinderten-, Rehabilitations- oder Integrationspädagogen sind bzw. sich so bezeichnen. Zudem wird bei den hier vorzustellenden Vertretern verschiedener heilpädagogischer Theorierichtungen davon ausgegangen, dass sie sich grundsätzlich diesem Denken und der von Specks genannten Definition (s.o.)

verpflichtet fühlen. Trotzdem wird hier innerhalb ihrer Werke bzw. der theoretischen Hintergründe zum einen berücksichtigt, wie sie selbst ihr Fachgebiet bezeichnet haben wollen und zum anderen, auf welcher Art von Lehrstuhl sie ihre momentane Berufstätigkeit ausüben. Dadurch kommen die meisten der oben beschriebenen Begriffe für das Fachgebiet Heilpädagogik in diesem Buch vor, wohl aber mit dem Hintergedanken, dass hier der Begriff Heilpädagogik für den treffendsten gehalten wird.

1.4 Ausgewählte Leitideen in der heilpädagogischen Theoriegeschichte

Verschiedene Auffassungen von Inhalt und Ziel der Heilpädagogik sind im vorangegangenen Kapitel schon angeklungen. Dort und im weiteren Verlauf wird deutlich, dass das, was Heilpädagogik ausmacht oder worauf sie zielt, neben der zeitlichen Abhängigkeit auch immer von der Person des Denkenden, Schreibenden oder Praktizierenden abhängt. Aus diesem Grund werden hier nun Leitideen der zwei wohl bekanntesten Persönlichkeiten und Theoretiker der Heilpädagogik vorgestellt. Diese Personen entwickelten ihre Leitideen entweder aus eigener Erkenntnis oder aus einer heilpädagogischen Bewegung heraus und legten sie in ihrer theoretischen Konzeption nieder. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist die Heilpädagogik eine recht junge Wissenschaft. Grob eingeteilt, war sie in den ersten etwa 40 Jahren vorwiegend von der Medizin geprägt. Mit dem wachsenden Einfluss von psychologischem und reformpädagogischem Gedankengut sowie dem 1922 in Kraft getretenen Jugendwohlfahrtsgesetz, gab es Anfang des 20. Jahrhunderts eine zunehmend pädagogisierende Heilpädagogik und durch die ersten Hilfsschulen auch konzeptionelle Überlegungen zu Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen (Merkens 1988: 81ff.).⁸

Überschattet wurde diese Entwicklung in Deutschland durch das Dritte Reich, welches Menschen mit Behinderungen als ‚unwertes Leben‘ deklarierte und daraus das Recht ableitete, sie töten zu dürfen. Die Zeit danach war laut Haeberlin (1996: 128 ff.) in der Heilpädagogik eine Zeit des Verdrängens. In der Schweiz jedoch konnten die reformpädagogischen Überlegungen weiterentwickelt werden. Maßgeblich beteiligt waren Heinrich Hanselmann und später sein Nachfolger Paul Moor, deren Leitideen⁹ hier nun skizziert werden sollen. Dabei steht nicht die Überprüfung der Wissenschaftlichkeit ihrer heilpädagogischen Theorien im Vordergrund, sondern ihre wichtigen Erkenntnisse,

8 Einen guten Überblick über die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik zu jener Zeit gibt Moser (1998.)

9 Die *Leitideen* lehnen sich teilweise an die *Leitprinzipien* von Buchka (2002) an.

Postulate und Definitionen die die Heilpädagogik so geprägt haben, dass heutige Theoretiker häufig auf sie verweisen bzw. auf ihnen aufbauen.

Heinrich Hanselmanns Leitidee: *Entwicklung und Entwicklungshemmung*

Heinrich Hanselmann lebte von 1885 bis 1960 in der Schweiz, war zunächst Taubstummlehrer, dann Mitbegründer und Leiter des Heilpädagogischen Seminars Zürich (1924) und wurde 1931 an der Universität Zürich erster Professor für Heilpädagogik in Europa. Zusammen mit seiner Frau leitete er von 1924-1927 das Landerziehungsheim Albisbrunn, das für „anlagemäßig entwicklungsgehemmte oder durch Krankheit, Unfälle und Umweltmängel entwicklungsgestörte, schwererziehbar gewordene Knaben und Jünglinge“ gedacht war (Hanselmann 1926 zit. nach Lotz 2002: 101).¹⁰ Hanselmann ging von der *Entwicklungsfähigkeit* jedes Menschen aus und folgerte daraus die Vorstellung, dass Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten eine auf einer Hemmung der Entwicklung beruhende Erscheinung sind. Hanselmann (1958: 11f.) definierte daher: „*Heilpädagogik ist die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist. Solche Faktoren sind:*

1. *Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche* (blinde, sehschwache, taube, schwerhörige, taubblinde Kinder),
2. *Entwicklungshemmung des Zentralnervensystems* (leichter-, mittel- und schwergeistesschwache Kinder),
3. *Neuropathische und psychopathische Konstitution, körperliche Krankheit, Verkrüppelung, Umweltsfehler (schwererziehbare Kinder)“.*

Entwicklung hat für Hanselmann drei Ebenen. Zunächst die allgemeinen Voraussetzungen für Entwicklung überhaupt (organisch-biologische Voraussetzungen und der persönliche Umgang damit), dann die Prozesshaftigkeit der Entwicklung (Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt) und zuletzt die persönlichen Bedingungen (Wahrnehmung, Denken, Bewusstsein) um Entwicklung zu realisieren (Hoyningen-Süess 1992: 18ff.). Daraus leitet Hanselmann die Begriffe Entwicklungshemmung (als dauernde Erscheinung), Entwicklungsstörung (als vorübergehende Erscheinung) und Entwicklungsbehinderung (als Gemisch aus Hemmung und Störung) ab (ebd. 41).

Auch wenn die oben genannten Unterscheidungen von Behinderungen heute nicht mehr so gebraucht werden, selbst Hanselmann nannte sie „vorläufig

10 Wichtige Veröffentlichungen von Heinrich Hanselmann: Einführung in die Heilpädagogik (1930, 5. Aufl. 1958), Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik) (1941).

und unvollständig“ (Hoyningen-Süess 1992: 41), gründet sich auf dem Begriff der Entwicklungshemmung der heute geläufige Begriff der ‚heilpädagogischen Entwicklungsförderung‘. Grundsätzlich wird angenommen, dass Entwicklung nicht linear verläuft, sondern unterschiedliche Wege nehmen kann und dass selbst bei einem Menschen, bei dem man zunächst keine Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen meint (wie z.B. bei einem Menschen mit schwersten und mehrfachen Behinderungen), sein Entwicklungspotential nicht abgesprochen werden darf. Entwicklung darf dann auch nicht eindimensional z.B. als körperliche Entwicklung gesehen werden, sondern mehrdimensional als eine Summe von entwicklungsmöglichen Bereichen.

Paul Moors Leitidee: *Individualität, heilpädagogische Haltung und heilpädagogischer Bezug*

Paul Moor lebte von 1899 bis 1977. Er war zunächst Naturwissenschaftler und Lehrer und wurde 1933 Assistent bei Heinrich Hanselmann am Heilpädagogischen Seminar Zürich. 1951 wurde er als Nachfolger von Hanselmann an die Universität Zürich berufen. Seine Grundsätze für die heilpädagogische Praxis lauteten (Moor 1957 zit. nach Bleidick 1999: 261):

„1. *Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen.* – Daraus ergibt sich die Grundfrage: Wie lernen wir das entwicklungsgehemmte Kind verstehen? Es ist die Frage nach einer dem heilpädagogischen Gegenstande angemessenen Psychologie. 2. *Wo immer ein Kind versagt, haben wir nicht nur zu fragen: Was tut man dagegen?* – Pädagogisch wichtiger ist die Frage: *Was tut man dafür?* ...nämlich für das, was werden sollte, soweit es werden kann. Das ist die Frage nach einer dem heilpädagogischen Gegenstand angemessenen Pädagogik. 3. *Wir haben nie nur das entwicklungsgehemmte Kind als solches zu erziehen, sondern immer auch seine Umgebung.* Sie leidet am Leiden des Kindes und kommt damit meistens nicht zurecht; wodurch das Leiden des Kindes noch vergrößert wird. Daraus ergibt sich die Frage nach der Erziehung des Erziehers, in welcher die Spezialfrage nach der Ausbildung des Heilpädagogen enthalten ist“.

Moor plädiert für das Verstehen des einzelnen Menschen in seinen Schwierigkeiten und Behinderungen, die sowohl persönlicher als auch sozialer Art sein können und spricht sich gleichzeitig für eine Ressourcenorientierung aus. Er hebt die positiven Ziele für den Einzelnen hervor und warnt damit vor einer Sichtweise, die nur das Defizit im Blick hat. Entscheidend für ein selbstverwirklichtes, verantwortungsvolles und sinnerfülltes Leben ist der von ihm so bezeichnete ‚innere Halt‘, der in Wechselwirkung zu dem ‚äußeren Halt‘ steht. Unter ‚innerem Halt‘ versteht er ein Gleichgewicht von Tätigsein (sich für Aufgaben einsetzen) und Empfangen (Fühlen, tiefe Einsichten gewinnen). Unter ‚äußerem Halt‘ versteht Moor zum einen ‚Umwelt‘ (als praktische Lebensbewältigung, Lebenstechniken), dann ‚Mitwelt‘ (als das Verhalten und die wahrgenommene Haltung der Mitmenschen) und als letztes ‚Heimat‘ (als das,

was man an Geborgenheit und Angenommensein erlebt) (Schmid 1999: 258ff.). Diese Inhalte sind heute hauptsächlich dem viel beschworenen Begriff der ‚Ganzheitlichkeit‘ als Ziel heilpädagogischer Bemühungen zuzuordnen. Verstehen und Akzeptieren des Einzelnen einerseits und der persönlichen Haltung und Integrität des Pädagogen andererseits ergab für ihn eine gute heilpädagogische Beziehung und Arbeit.

Seit etwa den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gibt es in der Heilpädagogik ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft einen so genannten ‚Theorienpluralismus‘ der hier als ‚aktuell‘ bezeichnet wird. Angestoßen wurde er, wie in Kapitel 1.2 schon erwähnt, von einer gesellschaftskritischen Bewegung, die vorwiegend durch die Studierenden initiiert wurde. Das nächste Kapitel gibt einen groben Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze innerhalb der Heilpädagogik, bevor diese nachfolgend genauer vorgestellt werden.

1.5 Theoretische Ansätze der Heilpädagogik im Überblick

Haeberlin (1999: 321ff.) unterscheidet fünf Richtungen, die auch hier maßgeblich sein sollen:

1. „Geisteswissenschaftliche Position“
2. „Kritische Theorie oder Frankfurter Schule“
3. „Kritischer Rationalismus“
4. „Konstruktivismus“
5. „Systemtheorie“

Die *geisteswissenschaftliche Position* geht auf Wilhelm Dilthey (1833-1911) zurück und beinhaltet die Auseinandersetzung mit historisch und kulturell geformten Werten, Zielen und Normen. Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, die für Wertfreiheit plädieren, „fordert sie die Erforschung von Wertentscheidungen und Sinngebungen“ (Haeberlin 1999: 322). Außerdem stehen hier die Ausdifferenzierung und Anwendung ihrer Methoden im Vordergrund, vor allem der der *Hermeneutik*. In der deutschen Heilpädagogik wird diese Position u.a. von Dieter Gröschke (*1950) vertreten, dessen Publikation im zweiten Kapitel dieses Buches vorgestellt wird. In der schweizerischen Heilpädagogik wird sie vorwiegend von Emil E. Kobi (*1935) und Urs Haeberlin (*1937) vertreten.

Die *kritische Theorie* entstand in den dreißiger Jahren an der Universität Frankfurt (deshalb auch *Frankfurter Schule*) und wurde von Max Horkheimer (1895-1973) und Theodor W. Adorno (1903-1969) entwickelt. Aber auch Menschen wie Erich Fromm (1900-1980) oder Jürgen Habermas (*1929) beteiligten sich an der Ausdifferenzierung dieser wissenschaftstheoretischen Position. Sie beinhaltet vorwiegend Kritik an der Gesellschaft und stützt sich dabei auf die marxistische Kritik am Kapitalismus. Sie will in erster Linie methodisch und

systematisch aufdecken, dass alles Denken ideologieabhängig ist (Haeberlin 1999: 322). In der deutschen Heilpädagogik stehen für diese Position vor allen Dingen Wolfgang Jantzen (*1941), dessen Publikation in Kapitel 4 vorgestellt wird, und Georg Feuser (*1941).

Der *kritische Rationalismus* wurde von Karl Raimund Popper (1902-1994) begründet und stellt eine Verbindung und Weiterentwicklung von Rationalismus (Wissenschaftliche Erkenntnisse bauen auf sprachlichen Sätzen auf.) und Empirismus (Wissenschaftliche Erkenntnisse werden durch kontrollierte Beobachtung von Tatsachen gewonnen.) dar. Dabei geht es vorwiegend um die Überprüfung von Gesetzmäßigkeiten. Die Hypothesenbildung und ihre Bestätigung (Verifikation) oder Widerlegung (Falsifikation) führen schrittweise zu mehr Erkenntnis, wobei die ‚Wahrheit‘ aber nie herauszufinden sein wird. „Das Prüfkriterium für sinnvolle, wissenschaftliche Sätze bleibt die systematische Beobachtung“ (Haeberlin 1999: 324). In der deutschen Heilpädagogik steht heute für diese Position vorwiegend Ulrich Bleidick (*1930), dessen Publikation im 3. Kapitel unter ‚Empirischer Heilpädagogik‘ vorgestellt wird. In der Schweiz lässt sich Urs Haeberlin auch zu dieser Position zählen.

Die *Systemtheorie* gründet sich auf das kybernetische System (physikalische Einrichtungen, die sich selbst steuern können), auf das biologische System und auf soziale Systeme wie sie Niklas Luhmann (1927-1998) ausdifferenziert hat. Eine der Grundannahmen lautet, dass „sich Systeme unterschiedlichster Art immer mit dem Zweck bilden und verändern, bestimmte Probleme (z.B. Kontrolle der Temperatur durch einen Thermostat, Sicherung des Überlebens einer Tierart, Erhaltung einer Gesellschaft, Funktionieren eines Bildungswesens) zu lösen“ (Haeberlin 1999: 325). Es ist immer das Ziel, ein Gleichgewicht herzustellen bzw. sich selbst zu erhalten. Die Systemtheorie ist vor allem in pädagogisch-therapeutischen Arbeitsfeldern eng mit dem Konstruktivismus verbunden.¹¹ In der deutschen Heilpädagogik wird diese Position von Otto Speck (*1926) vertreten, dessen Publikation in Kapitel 5 vorgestellt wird.

Der *Konstruktivismus*, der in der Biologie bspw. von Humberto R. Maturana (*1928) vertreten wird, betont stärker als der Rationalismus, dass Realität durch sprachliche Sätze konstruiert wird. Somit kann Wirklichkeit nicht nur *die eine* Wirklichkeit sein und wissenschaftliche Theorien können auch nicht *die Wirklichkeit* abbilden, sondern stellen eine Art Interpretation bzw. hier Konstruktion von Wirklichkeit dar (Haeberlin 1999: 324). Der Konstruktivismus ist letztlich eine Erkenntnistheorie. Metatheoretisch werden wissenschaftliches Denken und Arbeiten im Allgemeinen untersucht und in Frage gestellt.¹² Eine

11 Eine Darstellung der gegenseitigen Abhängigkeiten findet sich bei Huschke- Rhein (2003) und bei Schlippe und Schweitzer (2003).

12 Einen ersten Überblick über die verschiedenen Richtungen innerhalb des Konstruktivismus geben König und Zedler (2002).

intensive Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus in der Heilpädagogik findet sich bei Dederich (2001). Im vorliegenden Buch wurde diese Position schon in Kapitel 1.1 erwähnt und wird in Kapitel 5 in die systemische Heilpädagogik sowie in Kapitel 7.1 mit einfließen.

Die Auswahl der oben genannten und zum Teil nun folgenden Autoren erfolgt unter zwei Gesichtspunkten. Zum einen haben bzw. hatten die Autoren einen Lehrstuhl für Heil-, Sonder-, oder Behindertenpädagogik in Deutschland inne. Dadurch waren bzw. sind sie aktiv an der Forschung und Lehre in der Heilpädagogik beteiligt. Zum anderen haben sie ein umfassendes Grundlagenwerk für die Heilpädagogik geschrieben, auf das heute in Literatur und Lehre immer wieder verwiesen wird. Damit stellen sie eine repräsentative Zusammenschau verschiedener Strömungen innerhalb der deutschen Heilpädagogik dar, die im Folgenden nun vertiefend vorgestellt werden.

2 Geisteswissenschaftliche Heilpädagogik

2.1 Zu den Begriffen Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik

Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik stellen die drei wichtigsten Methoden geisteswissenschaftlichen Denkens und Arbeitens dar. Sie sollen hier in Grundzügen erläutert und auf die pädagogische Praxis hin fokussiert werden. Zu beachten ist, dass diese Methoden ineinander greifen und erst zusammen für die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Heilpädagogik einen Sinn ergeben.

Die **Hermeneutik** (gr. *hermeneuein* „erklären, auslegen, denken“) beschäftigt sich mit den Bedingungen des Verstehens. Sie reflektiert Lebensäußerungen in ihrer Geschichtlichkeit und ist damit abhängig von situativen, gesellschaftlichen und personalen Gegebenheiten. Grundlegend ist dabei, den Menschen sowohl in seiner gesellschaftlich-kulturellen Geschichte, deren Werte und Vorstellungen sich mit der Zeit wandeln, als auch in der persönlichen Geschichte zu begreifen. „Die Erfahrung der Lebenswirklichkeit wird über das Erleben, den Ausdruck und das Verstehen vermittelt (nach DILTHEY). Diese Vermittlung geschieht in erster Linie über die Sprache als Ausdruck des Lebens und des objektiven Geistes“ (Tschamler 1996: 38).¹³ Somit ist die Sprache das Fundament des Verstehens. Das Verstehen bezieht sich nicht wie bei den Naturwissenschaften auf außermenschliche, naturgegebene *Gesetzmäßigkeiten*, sondern auf Bedeutungen, Interessen und *Sinngebungen*, die der Mensch selbst hervorbringt. Wilhelm Dilthey (1833-1911) grenzte die Geisteswissenschaft von der Naturwissenschaft klar ab: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1957, zit. nach König und Zedler 2002: 88). Er begründete damit die Hermeneutik als wissenschaftstheoretische Basis der Geisteswissenschaft. Dabei lehnte er sich an die Arbeiten von Schleiermacher (1768-1834) an.

Der „hermeneutische Zirkel“, der zunächst vor allem auf die allgemeine Textauslegung angewendet und erst später auf die Pädagogik und Erziehungswirklichkeit bezogen wurde, besagt, dass Einzelerkenntnisse ohne das Ganze nicht möglich sind, genauso wie umgekehrt das Ganze nicht ohne die Einzelerkenntnisse begreifbar wird. Das Maß der persönlichen Erkenntnis liegt im Vorverständnis einer Sache und entscheidet, inwieweit das Erkannte bzw. das Wissen modifiziert und erweitert werden kann (Krüger 1999: 24 und 184f.). Das Verstehen des anderen, bzw. der Lebensäußerungen des anderen ist damit an die *eigene* Erkenntnis, an die Reflexion subjektiver Erfahrungen und Sinngebungen gebunden und zielt immer auf ein ‚ganzheitliches Verstehen‘

13 Als ‚objektiver Geist‘ im Sinne Diltheys versteht Danner (1998: 54) „das Gemeinsame eines historisch bedingten Kulturraums (...), an dem jedes Subjekt Anteil hat.“

ab. Dilthey beschreibt dieses Verstehen als ein „Wiederfinden des Ich im Du“ (Dilthey 1965, zit. nach König und Zedler 2002: 88).

Die Hermeneutik innerhalb der Pädagogik muss sich also mit dem Bereich des Vorverständnisses, der Interpretation und der Erziehungswirklichkeit befassen (Danner 1998: 92f.). Das Verstehen von Erziehungswirklichkeit setzt ein Verständnis von Wirklichkeit voraus, das zunächst ganz allgemein alles Menschliche meint, also nicht nur das, was sichtbar vorhanden ist, sondern auch Sinn, Werte, Verhältnisse etc. Diese Erziehungswirklichkeit muss zunächst möglichst objektiv beschrieben werden, um dann (hermeneutisch) verstanden zu werden (104f.). Damit beschäftigt sich die Phänomenologie.

Die **Phänomenologie** (gr. *phainein*: sichtbar machen, sehen lassen) befasst sich mit den Erscheinungen oder den Sachen an sich, also dem, was „da“ ist. Diese Sachen können durch die Wahrnehmung gegeben sein oder auch durch die Vorstellung. Ziel ist es, das *Wesen* der Erscheinungen (Phänomene) zu erkennen und *so* zu beschreiben, dass eine intersubjektive Überprüfbarkeit oder zumindest ein hoher Grad an Übereinstimmung vorhanden ist. Die Schwierigkeit besteht darin, „Tatsachen zu erheben und zwar so, wie sie *sind* und nicht, wie sie aufgrund einer vorgegebenen Theorie erscheinen“ (Danner 98: 119). Begründet und entwickelt wurde die Phänomenologie von Edmund Husserl (1859-1938), welcher sie als grundlegende wissenschaftliche Methode aller Wissenschaften verstanden haben wollte (Danner 1998: 123f.). Übernommen und dann anders akzentuiert wurde sie von Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), der besonderen Wert auf die ‚Lebenswelt‘ legte und damit gerade für die Pädagogik wichtige Erkenntnisse lieferte (Danner 1998: 135ff.). Innerhalb der Pädagogik geht es dabei um Phänomene wie Spiel, Arbeit, Erziehung, Verantwortung etc.

Das Verfahren vollzieht sich laut Danner (1998: 149ff.) in einem Dreischritt. Zuerst soll der höchstmögliche Grad an vorurteilsfreier *Einstellung* erreicht werden. Das heißt, dass Gefühle, Wünsche, Vorstellungen, Traditionen, Theorien u.ä. bewusst an den Rand der Betrachtungen gestellt werden sollen. „Der Sinn der Forderung nach Vorurteilsfreiheit liegt in einer kritischen und skeptischen Haltung (...) auch gegen die Sprache zu fragen: „Wie ist es denn nun eigentlich wirklich?“ (149). Im nächsten Schritt geht es um die *Beschreibung*. Sie soll möglichst genau und detailliert sein und hat sich an bestimmte Forderungen zu halten. Danner zitiert hier die Forderungen Diemers (1971), die hier kurz zusammengefasst werden: Größtmögliche Schlichtheit, Bezogenheit auf das Phänomen, Unvoreingenommenheit, Genauigkeit, Einfachheit, größtmögliche Vollständigkeit bei gleichzeitiger Wahrung der Grenzen des Phänomens (Danner 1998: 151). Zuletzt folgt die *Wesenserfassung* der Erscheinungen (Personen, Dingen, Vorgängen etc.). Das Wesen besteht im Allgemeinen aus dem, was bleibt, wenn alle Varianten gegeneinander abgewogen wurden, wenn daran nichts Zufälliges mehr ist.

Die **Dialektik** (gr. *dialogesthai*: sich unterreden, sprechen) ist ein Verfahren der Argumentation oder wie Danner präzisiert „die Kunst, ein Streitge-

sprach zu führen“ (ebd.). Ihr zugrunde liegt das Vorfinden eines Widerspruchs. Dieser kann sowohl im Denken bzw. Erkennen als auch in der Wirklichkeit zu finden sein.¹⁴ Das Grundschema besteht aus These, Antithese und angestrebter Synthese, die eine neue These ergibt. Die These beinhaltet das Setzen einer Behauptung, wobei es schwierig ist, Regeln zu begründen, die zu einer Behauptung führen *dürfen*. Die Antithese besteht in der Gegen-Behauptung, also in der Negation und begründet damit den Widerspruch. Dieser Widerspruch kann sowohl einem logischen Sinn, also einem ‚entweder/oder‘ (kontradiktorisch), als auch einem gegensätzlichen Sinn, einem ‚sowohl als auch‘ (konträr) entsprechen. Widerspruch und Gegensatz sollen aufgelöst und durch die Synthese in eine höhere Einheit gehoben werden. Diese größere Einheit kann nur durch einen größeren Zusammenhang ermöglicht werden, in dem sowohl These als auch Antithese eingebettet oder überflüssig gemacht worden sind. Der größere Zusammenhang ist zugleich eine neue These. Hierbei wird das Fortschreitende der Dialektik sichtbar (Danner 1998: 179ff). „Die Versöhnbarkeit der Widersprüche müsste dabei leitend sein; sonst wäre ein solches Streitgespräch unsinnig“ (172). Das setzt voraus, dass die Dialektik nicht als rein formale Methode angewandt wird, sondern sich am Inhalt orientiert. Innerhalb der Pädagogik heißt das, dass man sich einerseits an der Erziehungswirklichkeit und andererseits an der pädagogischen Verantwortung zu orientieren hat und damit die hermeneutische *und* die phänomenologische Methode einbeziehen muss. Die Dialektik kann also nicht alleine stehen (191). Widersprüche in der pädagogischen Arbeit werden oft als Grenzen sowohl im Denken als auch in der Wirklichkeit erfahren. Oft bestehen sie in der Spannung von Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Erwartungen. Die Dialektik hilft dabei zu reflektieren und kann somit bei Entscheidungen hilfreich sein.

Will man die drei geisteswissenschaftlichen Methoden in eine Reihenfolge bringen würde das nach Danner (1998: 192) folgendermaßen aussehen:

- „(1) Phänomenologie als beschreibende Bestandsaufnahme,
- (2) Hermeneutik als Verstehen und Auslegen des beschreibenden Bestandes,
- (3) Dialektik als weiterführende Reflexion über den beschriebenen und verstandenen Bestand.“

Trotzdem bleibt nochmals zu sagen, dass diese drei Methoden im Erkenntnisprozess ineinander übergehen und aufeinander angewiesen sind.

14 Zur ausführlichen Beschreibung dieser Ansätze siehe Danner (1998: 173ff.).

2.2 Aspekte geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Die wichtigsten Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich auf Dilthey stützten, waren u.a. Hermann Nohl (1879-1969), Erich Weniger (1894-1961) und Wilhelm Flitner (1889-1990). Dabei setzten sie unterschiedliche Schwerpunkte oder differenzierten ihre geisteswissenschaftliche Auffassung der Pädagogik weiter aus. Krüger (1999: 29) schreibt dazu: „Methodologisch ist Hermann Nohl am deutlichsten den von Dilthey vorgezeichneten Bahnen einer historischen Hermeneutik gefolgt. Erich Weniger und Wilhelm Flitner haben hingegen versucht, die geisteswissenschaftliche Pädagogik aus ihrer symbiotischen Bindung an die historische Hermeneutik zu lösen und die Bedeutung historischer Untersuchungen für die Erziehungswissenschaft zu relativieren, indem sie auf die Relevanz historisch-hermeneutischer und hermeneutisch-pragmatischer Fragestellungen und Untersuchungsansätze hinweisen.“

König und Zedler (2002: 96ff.) nennen vier Hauptthesen in Anlehnung an Nohl, um deutlich zu machen, was für die geisteswissenschaftliche Pädagogik grundlegend ist:

- „(1) Ausgang für die pädagogische Lehre ist die Erziehungswirklichkeit.“
- „(2) Erziehungswirklichkeit wird als ‚sinnvolles Ganzes‘ verstanden.“
- „(3) Aufgabe der Pädagogik als einer ‚hermeneutischen Disziplin‘ ist es, die Bedeutung der Erziehungswirklichkeit zu erfassen.“
- „(4) Erziehungswirklichkeit ist das Ergebnis einer geschichtlichen Entwicklung.“
- „(5) Aus der historischen Betrachtung der Erziehungswirklichkeit werden Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungsideale deutlich.“

Die erste These vollzieht eine Abgrenzung zu empirischer und normativer Wissenschaft und betont, dass sich geisteswissenschaftliche Pädagogik mit konkreten pädagogischen Situationen befasst. In der zweiten These geht es um die Bedeutungshaftigkeit menschlichen Lebens bis in kleinste Situationen hinein. Der Mensch verleiht den Dingen und Geschehnissen seines Lebens Sinn, was bedeutet, dass er sich Gedanken über Situationen macht, Ziele und Absichten verfolgt sowie Einstellungen und Empfindungen hat. Damit ist das geisteswissenschaftliche Menschenbild das eines *handelnden* Menschen. Mit der dritten These wird herausgestellt, dass die Bedeutung, die diese Situation oder allgemein seine Erziehungswirklichkeit für das Kind (bzw. Jugendlichen oder Erwachsenen) hat, *verstanden* werden muss. Unter ‚geschichtlicher Entwicklung‘ wird in der vierten These zum einen die übergeordnete Geschichte der Menschheit, einer Gesellschaft oder der Erziehung verstanden, aber auch die individuelle Geschichte eines einzelnen Menschen. Beides muss berücksichtigt und verstanden werden, wenn man, laut der fünften These, Möglichkeiten der

Entwicklung und Ziele für sie festsetzen will. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht man davon aus, „aus der Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit eine normative Orientierung für das praktische Handeln gewinnen zu können“ (König und Zedler 2002: 101).

Als Grundfragen und Ziele der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nennt Krüger (1999: 31ff.) vor allem das Ziel der *Bildung* und das Ziel des *pädagogischen Bezugs*. Bildung findet (in Anlehnung an Klafki 1978) im Spannungsfeld der Individualität des zu Erziehenden und der historisch-kulturell gewachsenen Allgemeinheit statt. Der Erzieher soll zwischen diesen beiden vermitteln und eine Bildung aller Aspekte menschlicher Existenz ermöglichen. Dabei geht es nicht um eine bloße Übernahme, sondern um ein kritisches Reflektieren und Weiterentwickeln des Vorgegebenen. Der pädagogische Bezug (auch ‚pädagogisches Verhältnis‘ oder ‚Erziehungsgemeinschaft‘ genannt) ist die Grundlage für gelingendes pädagogisches Handeln, der auch im Spannungsverhältnis von Autorität und Vertrauen steht und nur auf der Grundlage von Freiwilligkeit aufgebaut werden kann. Dabei repräsentiert der Erzieher sowohl seine als auch die gesellschaftlich vermittelten Lebensziele und deren Kultur. Der pädagogische Bezug ist dennoch nur ein Durchgangsstadium, das dem Ziel der Mündigkeit, der Selbstständigkeit des zu Erziehenden dienen soll. „Das pädagogische Verhältnis strebt (...) von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen“ (Nohl 1933/1988 zit. nach Krüger 1999: 33). Um sowohl Bildung und Erziehung zu ermöglichen als auch die Selbstständigkeit des zu Erziehenden zu fördern, braucht der Erzieher das nötige Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz, was auch mit ‚pädagogischem Takt‘ bezeichnet wird. Moor benennt dies für die heilpädagogische Arbeit mit „Aspekte des pädagogischen Zugriffs“ und mit „Aspekte der pädagogischen Zurückhaltung“ (zit. nach Gröschke 1999: 42).

2.3 Dieter Gröschke: *Praxiskonzepte der Heilpädagogik* (1997)

Dieter Gröschke, Prof., Dr. phil., Jahrgang 1950, Diplom-Psychologe, war als Psychologe zunächst in der Erziehungsberatung tätig. 1982 wurde er an die Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Münster, als Professor für Psychologie berufen. 1984 wurde dort unter seiner Leitung der Studiengang Heilpädagogik eingerichtet.

2.3.1 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden vier grundlegende Begriffe dargestellt, die Gröschkes Praxiskonzepte durchziehen. Zuerst wird bestimmt wo die „Pädagogik bzw. Heilpädagogik in der Gesellschaft“ verortet ist und welche Aufgaben sich daraus ergeben. Des weiteren wird das „hermeneutisch-pragmatische Konzept“

vorgestellt. Nach einigen Bemerkungen zu Gröschkes „Konzept-Begriff“, der für ihn die Verbindung von Theorie und Praxis darstellt, soll zuletzt der Begriff der „Grundphänomene personaler Existenz“ untersucht werden, an denen sich heilpädagogische Methoden orientieren müssen. Zunächst aber einige einleitende Bemerkungen.

Heilpädagogik versteht Gröschke als *Handlungswissenschaft* und meint damit, dass ihre Aufgabe darin besteht, „Konzepte für die Praxis zu entwickeln, die alltägliches heilpädagogisches *Handeln* reflexiv aufklären und ethisch und pragmatisch anleiten“ (Gröschke 1997: 105). Damit spannt er dieses Wissenschaftsverständnis zwischen den Polen *Verstehen* und *Anleiten* auf der Grundlage von *ethischen Vorentscheidungen* ein. Für Gröschke ist das Ziel einer handlungsorientierten Wissenschaft die „Erleichterung schwieriger Lebensverhältnisse“ (115). Gröschke skizziert trotz der verschiedenen Richtungen in der allgemeinen Pädagogik bzw. Heilpädagogik einen „pädagogischen Grundgedankengang“ (in Anlehnung an Flitner, ges. Werke 1982-1990), bei dem er davon ausgeht, dass ihn alle Richtungen unterstützen können. Dieser Grundgedankengang muss darum „anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen von Pädagogik zusammendenken“ (ebd. 99). Dafür scheinen ihm die Modelle aus der geisteswissenschaftlichen Tradition am geeignetsten. Er unterscheidet das praxeologische Modell, in das die Pädagogik in der Gesellschaft eingebettet ist und das hermeneutisch-pragmatische Konzept.

In seinem *praxeologischen Modell* stützt sich Gröschke auf Benner (1987), der die „menschliche Gesamtpraxis“ in Ökonomie, Ethik, Politik, Kunst, Religion und Erziehung unterteilt. Diese werden von Benner als „sechs Grundphänomene menschlicher Koexistenz“ (Benner 1987 zit. nach Gröschke 1997: 101) bezeichnet. Die Pädagogik entwickelte sich dabei seit der Aufklärung durch die „zunehmende Differenzierung von Wissenschaft und Gesellschaft als Funktion allseitiger Arbeitsteilung“ (Gröschke 1997: 100). Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit charakterisieren sowohl die Gesamt- als auch die Teilpraxen, wobei sich die Teilpraxis Politik oft als bestimmend vor allem für Kunst, Religion und Pädagogik erweist (102). Jede Teilpraxis hat ihre „regulativen Ideen“ (103). In der Pädagogik und Heilpädagogik sind das ‚Bildsamkeit‘, ‚Mündigkeit‘ und ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ (ebd.), im Falle der Heilpädagogik mit dem Zusatz „trotz aller Funktionseinschränkungen (...) im Sinne eines unbedingten *Lebensrechts* für alle Menschen“ (ebd.). Dass dieses Recht auf Leben verteidigt werden muss, bezeichnet Gröschke jedoch als negative Besonderheit im Vergleich zur allgemeinen Pädagogik (104). Als wichtigstes regulatives Prinzip für die Heilpädagogik nennt er die ‚soziale Integration‘, weil nur dort, wo der Mensch aufgefördert wird, am normalen Leben teilzunehmen, Mündigkeit und Bildung erreicht werden können. Daraus folgert er, dass diese „regulativen Ideen“ nur durch einen gelungenen Austausch mit den anderen Teilpraxen verwirklicht werden können (ebd.).

Gröschkes *hermeneutisch-pragmatisches Konzept* stützt sich vor allen Dingen auf Flitner (ges. Werke 1982-1990), der den Ausgangspunkt der pädagogischen Bemühungen in der Erziehungswirklichkeit sieht, „wie sie sich *aktuell* zeigt und wie man sie als geschichtlich *gewordene* verstehen muß, um sich *zukünftig* in ihr orientieren zu können“ (Gröschke 1997: 105). Neben dem Verstehen der Lebensgeschichte eines Menschen müssen auch situative Bedingungen beachtet werden, die in das verantwortliche Handeln des Erziehers mit einfließen sollen. Gröschke möchte ‚Verstehen‘ alltagspraktisch als ‚Verständigung‘ verstanden wissen und meint damit auch alle Ausdrucksformen jenseits von Verbalität, denen Sinnhaftes unterstellt werden muss (106). Das oben beschriebene Vorverständnis von Erziehung, also das, was sie soll und worauf sie zielt, ist dabei eine ethische Grundentscheidung, die sowohl Wahrnehmung als auch Handeln prägt, und die *vor* einer theoretischen Fundierung heilpädagogisches Handeln verantworten muss. Flitner bezeichnet sie als „ethischen Grundgedankengang“ (zitiert nach Gröschke 1997: 107). Das Verstehen ist zusammen mit den ethischen Vorentscheidungen und Haltungen die Grundlage für pädagogisches Handeln.

Konzepte sind für Gröschke der Schlüssel zu einer Verbindung von wertabstinenter allgemeiner Theorie und wertgeleiteter konkreter Praxis (Gröschke 1997: 115). Er bezeichnet sie als „Brücken“ zwischen diesen beiden unterschiedlichen „Lebenswelten“ (110f.). Beide, Theorie und Praxis, haben sowohl „theoretische (kognitive) wie praktische (handlungsbezogene) Anteile; es gibt weder die ‚reine‘ Theorie, noch die ‚bloße‘ Praxis“ (113). Die Konzepte sind *Handlungskonzepte*, bei denen folgende Voraussetzungen gegeben sein müssen: Einmal der *Personenbezug* (Beziehung zwischen zwei Menschen die von den Voraussetzungen bestimmt wird, die die Menschen mitbringen) und zum anderen der *Lebensbezug* (Erfassen und Verstehen der Lebenssituation). „Ein Konzept ist also zunächst einmal die gedankliche Konstruktion oder Rekonstruktion eines *Handlungsentwurfs*, ein klar umrissener Handlungsplan inklusive seiner zugrundeliegenden Problemauffassung und Leitideen“ (Gröschke 1997: 114). Bei Konzepten geht es im Gegensatz zu Regeln um personenbezogene Ziele und deren Verwirklichung im alltäglichen Handeln. Sie müssen zwischen dem Heilpädagogen und dem Menschen mit Behinderung ausgehandelt werden und sind wesentlich von der Art der Beziehung und der Interaktion zwischen den beiden Personen abhängig. Hinzu kommen fachliches Wissen, Gewissen, Absichten und Ziele des Heilpädagogen. Erst im zweiten Schritt geht es um Methodik und Didaktik der Konzepte, die sich jedoch immer an den gemeinsam ausgehandelten Zielen ausrichten müssen. Ein Konzept ist dann schlüssig und vollständig, wenn die Einzelteile miteinander ein sinnvolles Ganzes ergeben (115f.).

Die *Grundphänomene menschlicher Existenz* stellen den letzten der vier hier ausgewählten theoretischen Grundlagenschwerpunkte in Gröschkes Praxiskonzepten dar. Die Grundphänomene menschlicher Existenz bilden das

Fundament von Konzepten. Sie weisen laut Gröschke drei wichtige Aspekte auf, die hier kurz zusammengefasst werden. Der *anthropologische Aspekt* bezieht sich auf die Kommunikation und Begegnung zwischen Menschen in ihrer ‚sozialen Lebenswelt‘. Der *ethische Aspekt* verweist auf das voll anerkannte Mensch- und Personsein, unabhängig von irgendwelchen Schädigungen oder Veränderungen der Person. Dieser entgegengebrachte Respekt ermöglicht „Eigenaktivität und Selbstgestaltung für den behinderten Menschen“ (189). Durch ihn ist das gemeinsame Leben und Arbeiten von Kooperation geprägt. Der *pragmatische Aspekt* zielt auf „konkrete Anknüpfungspunkte für entwicklungsförderliches pädagogisch-therapeutisches Handeln“ (190). Das heißt, dass die Konzepte die ganze Person mit ihrem sozialen Lebensfeld mit einbeziehen müssen. Gröschke stützt sich in seinem Verständnis von Phänomenologie in der Heilpädagogik u.a. auf Kobi (1993), der besonders darauf hinweist, „auch das Unscheinbare, das Randständige, das Abtrünnige und Ausgeschlossene, ja sogar das Absurde und Unverständliche ins Blickfeld zu nehmen“ (Kobi 1993 zit. nach Gröschke 1997: 191), ohne dabei das Alltägliche und ‚Normale‘ zu übersehen (ebd.). Zudem sieht Kobi durch die Phänomenologie die Möglichkeit, auch ganz individuelle und nicht wiederholbare Phänomene beobachten zu können, die dem Menschen eine ganz eigene und besondere Wahrhaftigkeit geben (ebd.).

Die von Gröschke dargestellten Phänomene sind empirisch fassbar und deswegen Grundphänomene, weil sie auch bei schwersten Formen von Behinderung zu beobachten sind und damit „Anknüpfungspunkte für kommunikativ intendierte heilpädagogische Entwicklungsförderung oder Daseinsgestaltung sind“ (Gröschke 1997: 189). Die Phänomene Leiblichkeit, Bewegung, Entwicklung, Spielen, Lernen, Sprachlichkeit und Tätigkeit werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Gröschke grenzt *Körper* und *Leiblichkeit* voneinander ab. Der Körper ist der „physikalisch erfassbare Leib in seiner materiellen Substanz“ (195), der von der eigenen Person oder anderen sinnlich wahrgenommen werden kann. Mit dem Begriff Leiblichkeit benennt Gröschke die *Erlebnisseite* der Körperlichkeit, die auch von nicht steuerbaren Einflüssen (wie z.B. Hunger oder einer Spastik) geprägt wird. Der Leib ist Träger von Bewusstsein; Bewusstsein von dem, was die Sinne ihm an Inhalten liefern. „Der Leib ist sichtbar und sehend zugleich (Merleau-Ponty)“ (Gröschke 1997: 196). Dabei hängen die Inhalte und das, was als sinnvoll erkannt wird, von der Art der persönlichen Wahrnehmung bzw. Wahrnehmungsfähigkeit ab. Gröschke folgert daraus: „Leibliche *Ausdrucksbewegungen* (z.B. Gesten und Gebärden) sind intentionale sinn- und bedeutungsstiftende (motivierte) Akte der Person und Versuche der personalen Selbstbezeugung“ (ebd.). Hinter dem, was man selbst beim anderen zu sehen meint, steckt also das Ergebnis einer Entwicklung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und die Entwicklung einer Persönlichkeit. „Der *Leib*, der wir *sind*, ist nicht identisch mit dem *Körper*, den wir *haben*“ (199). Das,

was der andere Mensch mit seinem Körper auszudrücken versucht, zeigt, wie er sich in seiner Welt und in seiner Existenz fühlt. Das stellt besonders dort, wo über eine Verbalsprache nicht verfügt werden kann, oft den einzigen Weg der Kommunikation dar. „Die Person in ihrer Leiblichkeit wahrzunehmen, heißt also auch, ihre Beziehungsbedürftigkeit anzuerkennen“ (204). Weil der Leib das Fundament der Existenz ist, spricht Gröschke für die Heilpädagogik von einem „Leibapriori“ (207).

Auch die *Bewegung* wird maßgeblich von alltäglichem Handeln und damit durch die Wahrnehmung bestimmt. Die beteiligten Sinnesrezeptoren werden in drei Gruppen unterteilt:

- „a) Propriozeptoren: Stellungs-, Spannungs-, Lage-, Bewegungs-, und Drehbewegungssinn
- b) Interozeptoren: Organempfinden
- c) Exteozeptoren, unterteilt in: Kontaktrezeptoren: Tast-, Druck-, Berührungs-, Schmerz-, Temperatur- und Geschmackssinn; Distanzrezeptoren: Gesichts-, Gehör-, und Geruchssinn“ (Gröschke 1997: 208).

Neben der sinnlichen Wahrnehmung findet aber auch eine Bedeutungsgebung bzw. Sinnerfassung statt, die erneut sinnliche Wahrnehmung steuert. Der Tastsinn ist dabei die Grundlage für die anderen Sinne und wird schon im Mutterleib angeregt. Gröschke verweist auf Piaget, der als Fundament der geistigen Entwicklung in der „sensomotorischen Phase“ die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung herausgearbeitet hat (Gröschke 1997: 212). Gröschke grenzt davon die Psychomotorik ab, von der man dann spricht, „wenn immer mehr intentionale und emotional- motivationale Impulse eingespeist werden (Bewegungsantriebe und Tätigkeiten“ (ebd.). Zur Bewegung gehören auch die Erfassung des Raumes, das Begreifen von Dingen, von Zeit und das Rhythmusgefühl. Gröschke fasst mit Kiphard zusammen: „In der Bewegung erfährt das Kind seine Leiblichkeit. Es lernt, seine Gefühle motorisch auszudrücken. Dabei beginnt es, die dingliche und soziale Umwelt zu verstehen und sich in ihr zu orientieren“ (Kiphard 1979 zit. nach Gröschke 1997: 213).

Der Begriff *Entwicklung* beschreibt längerfristige Veränderungen von Erleben, Denken und Verhalten im Lebenslauf einer Person und stellt einen eher abstrakten Begriff dar. Je nach Menschenbild oder Erklärung fällt die Beschreibung von Entwicklung unterschiedlich aus. Dabei besteht die Gefahr, nur Teilbereiche zu betrachten und das Ganze aus den Augen zu verlieren (214ff.). Man kann zwei Modelle unterscheiden. Zunächst, ob die *Umwelt* maßgeblich bestimmt wie die menschliche Entwicklung verläuft (mechanistisches Modell), oder ob der *Mensch* in Selbsttätigkeit seine Entwicklung steuert (organismisches Modell). Letztere Annahme ist für die Heilpädagogik ergiebiger. Deshalb führt Gröschke sie folgendermaßen aus: „Entwicklung ist als lebenslanger Prozeß der Persönlichkeitsveränderung durch Handeln, Erfahrungsverarbeitung und Lernen zu verstehen. Zentrum und Initiator dieses

Prozesses ist das Selbst (die Person), das bestrebt ist, bei allem inneren und äußeren Wandel die Vorgänge als sinn- und bedeutungshaltig zu erleben, um so seine Identität zu entwickeln und zu wahren“ (221). Besondere Bedeutung hat dabei die Phase der Kindheit, in der zunehmend Differenzierung, Organisation und Integration der Erfahrung stattfinden. Dabei sind die Motivation des Kindes, seine Neugier, Entdeckungslust und Spielfreude maßgeblich. Für den Heilpädagogen ergeben sich daraus folgende Handlungsprinzipien:

- „– sequentielle Entwicklungsdiagnostik (momentanes funktionelles Entwicklungsniveau und ‚Zone der nächsten Entwicklung‘),
- Gewährenlassen und Selbstständigkeitsförderung
- ‚Fördern durch Fordern‘ (Vermittlung dosierter Diskrepanzerlebnisse zwischen Können und Wollen/Sollen)“ (Gröschke 1997: 222).

Diese Prinzipien zeigen, dass der Heilpädagoge sich zunächst zurückhält und eine anregende Umgebung bereitstellt, um dem Kind größtmögliche Eigeninitiative zu ermöglichen. Er tritt dann aktiv in das Geschehen ein, wenn das Kind Hilfe braucht oder es notwendig wird, einen neuen Lernschritt zu initiieren. Ziel, sowohl des Kindes als auch des Heilpädagogen, ist die ‚Kompetenzentwicklung‘ die dann, wenn Verhaltensstörungen auftauchen, auf Fehler hin untersucht werden muss. Hilfen sind die „Vermittlung von problemlösenden Handlungsfähigkeiten und die Stärkung des subjektiven Kompetenzbewusstseins (‚Selbstvertrauen‘)“ (Gröschke 1997: 223). Gröschke hebt die Bedeutung des Heilpädagogen und seine Vorbildfunktion besonders hervor (ebd.) und stellt damit eine Verbindung der selbstaktiven Entwicklung des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt her. Er warnt insbesondere vor Leistungsdenken in diesem Bereich, da Persönlichkeiten individuelle Entwicklungen nehmen und die Maxime gelten soll: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (225f.).

Das *Spiel* ist eine Lebensform, die gerade das Kind, aber auch noch der ältere und alte Mensch in sich trägt. Gekennzeichnet wird das Spiel von Freiheit (Spielen ohne Zwang und Zweck, nur um seiner selbst willen), Ambivalenz (Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung), Geschlossenheit (Abgrenzung innerhalb einer Spielform oder einem Spielraum), innerer Unendlichkeit (Wiederholungen), Scheinhaftigkeit (Spiel als Fiktion) und Gegenwärtigkeit (selbstvergessenes vertieftes Spiel). Gröschke bezieht sich hier auf Scheuerl, der Spiel als gestalteten Bewegungsablauf bezeichnet (Gröschke 1997: 229). Das Spiel hat verschiedene Funktionen. Die beiden wichtigsten sind zum einen, dass Wirklichkeit und damit Erlebtes verarbeitet, verändert und ausprobiert wird. Hiermit geht auch die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einher (232). Zum anderen werden im Spiel Wahrnehmungs- und Lernprozesse angeregt, die über das Element Übung, die Entwicklung und Bildung bedingen und hervorbringen. Diese Funktionen bewirken Problemlösefähigkeiten, Sprache und Symbolisierungsfähigkeiten des Kindes (232ff.). Voraussetzung hierfür ist eine gelungene soziale Interaktion zwischen Eltern

und Kind. Das Kind muss sich in einer sicheren und entspannten Bindung befinden, um „Explorations- und Spielbereitschaft“ (231) entwickeln zu können. Die Spielformen hängen von dem Lebensalter, oder wenn man von Menschen mit Behinderungen spricht, von dem Entwicklungsalter ab. Gröschke bezieht sich hier auf Piaget und Bühler. Nach Bühler gibt es folgende Spielformen: Funktionsspiele (Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit Gegenständen, Bewegung), Fiktionsspiele (Symbolisierung, Phantasie, so-als-ob-Spiele), Rezeptionsspiele (kindgerechte Medien, Geschichten, Lieder, Nachahmung von Vorbildern) und Konstruktionsspiele (herstellen, bauen, entwerfen) (Bühler zit. nach Gröschke 1997: 236f.). Bei Menschen mit Behinderungen werden die Spielanregungen seitens des Kindes wie auch des Heilpädagogen auf den zuerst genannten Stufen ansetzen oder zum Teil noch davor, wenn es zunächst nur darum geht, Spiel oder Explorationsbedürfnisse anzubahnen.

Das *Lernen* ist ebenso wie der Begriff *Entwicklung* abstrakt und zählt in Psychologie und Pädagogik zu den Grundbegriffen. Er kann über das Merkmal der Veränderung erkannt und beschrieben werden. „*Lernen* steht für eher aktuelle und kurzfristig erfolgende Verhaltensänderungen, *Entwicklung* für langfristige biopsychosoziale Veränderungsreihen“ (Gröschke 1997: 240). Beide Termini werden aus bestimmten Verhaltensmerkmalen geschlossen, die wiederum auf erlernte Motive, Kompetenzen und Werte der Person hinweisen. Folgende Arten von Veränderungen sind unterscheidbar: Addition (neue Elemente kommen hinzu), Substitution (eine reifere Funktion ersetzt die vorige), Modifikation (Verhaltensformen werden verbessert), Differenzierung (Elemente werden weiter verfeinert) und hierarchische Integration (Elemente werden zu einem sinnvollen Ganzen verknüpft) (240f.). Gekennzeichnet wird Lernen mit einer Veränderung im Verhalten einer Person, welche in einer bestimmten Situation auftritt. Der Wandel darf keine angeborene Reaktion darstellen oder durch vorübergehende Einflüsse (wie z.B. Drogen) auftreten, sondern er muss auf wiederholte Erfahrungen der Person in dieser Situation beruhen (241). Gröschke fügt noch hinzu, dass Lernen im pädagogischen Sinn auch unter dem Aspekt der Selbstentfaltung von *Innerlichkeit* betrachtet werden muss und nicht nur von der von außen sichtbaren Verhaltensseite her. Verursacht wird Lernen durch das Empfinden von Konflikten mit der Umwelt und der damit einhergehenden Bestrebung, das Gleichgewicht wieder herzustellen (ebd.). In der Unterscheidung von Lernarten stützt sich Gröschke auf die von Gagné (1980) aufgestellten Lerntypen, die aufeinander aufbauen. Diese sind: Signallernen, Reiz-Reaktions-Lernen, Kettenbildung, sprachliche Assoziation, Diskriminationslernen, Begriffslernen, Regellernen, Problemlösen. Gröschke zeigt auf, dass „jede Person zu Lernprozessen auf mindestens den ersten drei bis vier Niveaustufen fähig ist, bzw. orthodidaktisch befähigt werden kann“ (242f.). Trotzdem weist er auf die Gefahr hin, dass der Mensch in dieser Sichtweise als passive und nur reaktiv beteiligte Person gesehen wird. „Die *selbsttätigen*, aktiv-eignenden Anteile der wahrnehmenden und damit immer subjektiv deutenden,

bewertenden und *auswählenden* Person werden dabei tendenziell leicht unterschätzt“ (244). Zum anderen warnt Gröschke vor der Bewertung der verschiedenen Lernformen im Sinne von ‚reif – unreif‘, ‚niedrig – hoch‘, weil sie im Falle von Menschen mit Behinderungen Achtung vermissen lassen (ebd.). Eine Lerntheorie, die vorwiegend auf Ratio und Kognition ausgerichtet ist, so wie das vor allem in der Psychologie der Fall ist, ist zudem für Menschen mit geistiger Behinderung wenig ergiebig. Gröschke nennt hierfür phänomenologisch orientierte Konzeptionen, die den Alltag und die Lebenswelt des betroffenen Menschen als Lernort in den Mittelpunkt rücken. Hier geht es um Umlernen und um eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes (245). Gröschke betont außerdem die emotionale Seite, die maßgeblich an Lernprozessen beteiligt ist und mit beachtet werden muss, wenn Lernstörungen auftreten. Dabei sind die Lernbiographie und damit ihre Fähigkeiten und Motivationen zu untersuchen. Gröschke stellt fest, dass „es keine *generelle* und *homogene* Lernfähigkeit der Person gibt, und damit auch natürlich keinen totalen Mangel an dieser Fähigkeit im Sinne einer völligen Lernunfähigkeit oder resultierend daraus gar Bildungsunfähigkeit“ (247). Sowohl die Lernfähigkeit als auch die Lernentwicklung sind zudem kontextabhängig und dürfen nicht allein als Problem des betroffenen Menschen gesehen werden (Gröschke 1997: 248f.).

Die *Sprachlichkeit* ist unabhängig von der Lautsprache oder dem verbalen Sprechen ebenfalls ein Grundphänomenen, das Gefühle und Willen ausdrückt und damit Identität vermittelt. Sprache ist Kommunikationsmittel und nimmt den anderen in die eigene Welt hinein. Sie umfasst auch die Art einer Berührung, die Art, jemanden anzuschauen und den Tonfall, mit dem man spricht (250f.). Für die heilpädagogische Arbeit gilt das von Speck (1993) aufgestellte „Prinzip des aktionsbegleitenden Sprechens“ (zit. nach Gröschke 1997: 250), das auch den Menschen mit einer Sprachbehinderung oder ohne Verbalprache in die Lebenswelt mit hineinnimmt. Beziehungen zu Menschen, Gegenständen, Symbolen und Bedeutungen können so verstärkt erfahrbar gemacht werden. Bei gehörlosen Menschen hat die Gebärdensprache die Lautsprache sogar vollständig ersetzt. Gröschke betont, dass die Behinderung nicht in der Sprache eines Menschen liegt, sondern in der Sprachlichkeit des Menschen (252). Die Aufgabe des Heilpädagogen ist hier, Sprache zu unterstützen und dem Menschen zu helfen, sich verständlich zu machen.

Der Begriff *Tätigkeit* oder *Tätigkeitskonzept* stammt aus der sogenannten „kulturhistorischen Schule“ innerhalb der russischen Psychologie¹⁵. Merkmale von Tätigkeit sind zunächst Eigenaktivität, Selbstgestaltung und Gegenstandsbezug. Letzteres rückt Gröschke in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, da dem Gegenstandsbezug in heilpädagogischen Förderkonzepten eine besondere Bedeutung zukommt. Vermittler von Kind zu Gegenstand ist eine dritte Person.

15 In Kapitel 4 wird das Tätigkeitskonzept nochmals ausführlicher behandelt.

„Das Kind, die andere Person und der sozial-kulturelle Kontext mit seinen Objekten verschmelzen in einer gemeinsamen Tätigkeit“ (Gröschke 1997: 255). Drei Ebenen von Tun werden unterschieden: Auf der *Tätigkeitsebene* geht es um Sinn, Bedeutungen und Ziele, die hinter den Handlungen stehen. Die *Handlungsebene* bezieht sich auf den zielgerichteten, gestaltenden oder herstellenden Prozess; die *Operationsebene* betrifft komplexe Handlungen, die sich aus einzelnen Elementen zusammensetzen und (motorische oder mentale) Fähigkeiten darstellen (255f.). Der Heilpädagoge hat die Aufgabe, dem Kind Angebote zu machen, bei denen alle Ebenen angesprochen werden, da sich aus ihnen heraus die Person entwickelt. Gröschke fasst hier die von Kornmann (1991) entwickelten aufeinander aufbauenden Tätigkeitsstufen auf: Wahrnehmung, manipulierende Tätigkeit, gegenständliche Tätigkeit, symbolische Tätigkeit, Lerntätigkeit, Arbeit. Ob der Mensch die nächste Entwicklungsstufe erreicht ist jedoch sowohl von biologischen als auch sozialen Bedingungen abhängig.

2.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff

Wie bei seinem hermeneutisch-pragmatischem Konzept bezieht sich Gröschke hier zunächst auf Flitner und dessen pädagogisches Menschenbild. Flitner zufolge kann der Mensch und seine Erziehung von vier Seiten aus betrachtet werden. Von außen und als Einzelner gesehen steht Entfaltung des biologischen Menschen und die „Anpassung an die Lebensbedingungen“ (Gröschke 1997: 107) im Mittelpunkt. Von außen und gesellschaftlich gesehen, geht es um die Weitergabe des kulturellen Erbes und die Erziehung der jeweils nächsten Generation. Von innen und geschichtlich gesehen, stehen Bildung und Entwicklung des Einzelnen im Vordergrund. Angestrebt werden „Verstehen der Ordnungen und Überlieferungen aus den Werten, den Ideen, dem Sinn der Sache selbst“ (ebd.). Von innen und persönlich gesehen, geht es um ein sinnerfülltes und verantwortliches Leben. In diesem letzten Punkt, der Personalität, „liegt auch eine absolute Grenze der Erziehung“ (107f.), weil das, was die Erziehung erstrebt, nicht erzwungen werden kann. Der Mensch wird so auch in der Entwicklung seines Lebenslaufes verstanden. Gröschke verweist in diesem Zusammenhang auf Moor, der den Menschen unter drei Aspekten sieht. Zunächst muss der Mensch sich mit dem ‚Gegebenen‘ im Sinne von Anlagen auseinandersetzen. Aus diesem Gegebenen kann das ‚Aufgegebene‘ resultieren. Gemeint ist, einen „inneren Halt“ zu entwickeln, der ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht. Der letzte Aspekt betrifft das ‚Verheißene‘, „das nur noch religiös oder metaphysisch zu bestimmen ist (‚Ergriffenheit‘)“ (109).

Zusammen mit den oben ausgeführten Grundphänomenen menschlicher Existenz wird deutlich, dass für Gröschke die Einzigartigkeit der Person Dreh- und Angelpunkt seines Menschenbildes und damit aller heilpädagogischen Arbeit ist. „In der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem muß die Heil-

pädagogik die Partei des Besonderen und Individuellen ergreifen“ (Gröschke 1997: 45). Der Mensch mit schwersten Behinderungen ist dabei für Gröschke das entscheidende Maß für die Tragfähigkeit von Konzepten (ebd.). Voraussetzung dafür ist, *allen* Menschen die volle Anerkennung ihres Menschseins, ihre Werthaftigkeit und alle Menschenrechte zuzugestehen, unabhängig von der physischen oder psychischen Verfassung und unabhängig vom Lebensalter einer Person (44f.). Gröschke weist darauf hin, dass diese Parteinahme begründet, aber nicht bewiesen werden kann. Gefordert ist eine persönliche Stellungnahme (46), die sich für ihn aus mehreren, vorwiegend christlich-humanistischen Elementen zusammensetzt. Hier sollen die Begriffe ‚Person‘ und ‚Personalität‘ nach Hengstenberg, den Begriff des ‚Antlitzes‘ nach Levinas und das ‚christliche Menschenbild‘ kurz erläutert werden. Nach Hengstenberg (1966) unterscheidet Gröschke ‚Person‘ und ‚Personalität‘. Die Personhaftigkeit ist dem Menschen von Anfang an gegeben und besteht aus der Einheit von Leib, Seele und Geist. Der Mensch muss seine Persönlichkeit jedoch entfalten, wobei Entwicklung, Erziehung und Bildung zusammenkommen. Unabhängig davon wie diese Persönlichkeit sich entfalten kann, darf ihr niemals ihr Personsein abgesprochen werden (Gröschke 1997, 49ff.). Levinas (1983) rückt den anderen, das Gegenüber, in den Mittelpunkt seines Menschenbildes. Für ihn entsteht durch die Tatsache, dass der Mensch nicht alleine auf der Welt ist eine Verantwortung für den anderen (Gröschke 1997: 55f.). Die Gegenwart des anderen, sein Antlitz, fordert dazu auf, in Beziehung zu treten, sich selbst in Frage zu stellen. „Wenn ich im Anderen durch alle äußerlichen Formen von Schädigung und Entstellung die unzerstörbare Person, das Antlitz des Anderen entdecke, dann nimmt mich diese Erfahrung bedingungslos in die Pflicht“ (58). Im christlichen Verständnis vom Menschen ist die Gottesebenbildlichkeit, welche ihm Würde zukommen lässt, zentral. Der Mensch ist über sich selbst hinaus auf Gott verwiesen, und damit begründet sich seine Personalität in dieser Beziehung und in der Beziehung zum Nächsten. Unter Person versteht man in der christlichen Anthropologie „Individualität in einem gehobenen, ja höchsten Sinn, im Sinne einer absoluten Wertschätzung und unendlichen Seinswirklichkeit (Rombach 1987 zit. nach Gröschke 1997: 48).

Für die heilpädagogische Arbeit ergibt sich daraus, dass nicht die Person behindert ist, sondern die Beziehung und Erziehung behindert wird (44). Damit kommen auf den Heilpädagogen besondere Anforderungen zu.

2.3.3 Der Heilpädagoge

Für Gröschke (1997) ist die Verantwortlichkeit des Heilpädagogen zentral. „Ich habe den behinderten oder auffälligen Menschen in seinem Personsein zu respektieren, und ich bin (mit-)verantwortlich dafür, ihm Lebens-, Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen anzubieten, in denen er sich selbst als diese einzigartige Person optimal entfalten kann“ (54). Voraussetzung hierfür ist,

dass das, was der Heilpädagoge sich selbst an Selbstwert, an Möglichkeiten, an Werten und Sinn im Leben zuspricht, auch dem Menschen mit Behinderung zugesteht. Diesem Anspruch gerecht zu werden, ist nicht leicht. Der Heilpädagoge steht in der Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von Leben, Behinderung und Normalität und zudem im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Er muss handeln, egal ob es für die jeweilige Situation ein wissenschaftlich fundiertes Konzept gibt oder nicht. Andererseits muss er sein Wissen (Grundlagen, Methoden und Techniken) anwenden und immer wieder auf seine Richtigkeit überprüfen. Er muss so sein professionelles Handeln legitimieren. Aber vor diesem Wissen steht für Gröschke die Person bzw. Persönlichkeit des Heilpädagogen mit ihren Werten, Einstellungen, Motiven und ihrem Menschenbild, das zwangsläufig das heilpädagogische Handeln und damit dessen Ausrichtung und Qualität bestimmt (119).

Die von Geißler und Hege (1985) beschriebenen Kompetenzbereiche von Fachlichkeit führt Gröschke (1997: 119) folgendermaßen aus:

- „a) *Instrumentelle Kompetenz*: Das Beherrschen von Methoden, beruflichen Fähigkeiten, Verhaltensroutinen, Techniken und Fachwissen.
- b) *Soziale Kompetenz*: Das empathische, verstehende Sich-Einlassen auf die Situation des Partners und seine Bedürfnisse; aber auch die Einhaltung von Rollendistanz, um sich von der Situation und ihrer Dynamik nicht absorbieren zu lassen (Problem von Nähe und Distanz).
- c) *Reflexive Kompetenz*: Bewusstsein von Intersubjektivität in der Beziehung zum anderen und konstruktiver Umgang mit eigenen biographisch bedingten Personanteilen sind die wichtigsten Aspekte dieses Kompetenzbereiches: „Die eigene Entwicklung in ihren prägenden Spuren nicht zu verlieren oder zu verleugnen, sondern in das berufliche Handeln zu integrieren (Geißler und Hege 1985, 242ff.).“

Gröschke (1997: 118) spricht hier von einer „Passung“ bei der „jeder der beiden Partner seine Lebensgeschichte, seine Wahrnehmungen, seine Situationsdeutungen, Gefühle, Motive und Werte einfließen lässt“ und damit eine fördernde Interaktion ermöglicht. Der Heilpädagoge hat die Aufgabe, bei Kommunikationsstörungen herauszufinden, welches Element seines Konzepts störend war und wie er es durch ein, eine neue Kommunikation stiftendes Element, ersetzen kann. Wenn Handlungskonzepte so verstanden werden, kann der Mensch mit Behinderung aus seiner passiven Rolle heraustreten. Das, was an Kommunikation und Geschichte stattfindet, ist nicht mehr nur die vom Heilpädagogen einseitig ausgeübte, sondern eine gemeinsam entworfene Handlung. Voraussetzung ist, dass alles, was der Mensch mit Behinderung ausdrückt, als persönlich und sinnvoll gewertet wird. „Auf Seiten des Heilpädagogen garantiert es, dass Gehalt und Ziel seines Arbeitskonzeptes (Wissen, Gewissen und Motiv) von seiner *Person* gebündelt und getragen werden“ (ebd.).

2.3.4 Methoden und Ziele

Methoden sind „eingrenzbare, wiederholbare spezifische Handlungsmuster, in denen *Wissen, Können und Sollen* eingeschlossen sind:

- Wissen: worauf beruht meine Methode?
- Können: Wie wende ich sie erfolgreich an?
- Sollen: Was soll sie bezwecken/bewirken?“ (Gröschke 1997: 261).

Dabei bestimmen das Ziel oder die Ziele die Auswahl der Methoden. Methoden bekommen dann eine heilpädagogische Prägung, wenn sie „kommunikativ, dialogisch, *beziehungsorientiert* angelegt sind, *Entwicklung* und *Selbstwerdung* ermöglichen“ (263). Die Methoden werden den oben beschriebenen Grundphänomenen zugeordnet, wobei Gröschke der Entwicklung und damit der Entwicklungsförderung eine übergeordnete Rolle zuschreibt, an der sich die Methoden orientieren müssen (268ff.). Im Folgenden sollen ausgewählte Methoden genannt werden, die Teilziele innerhalb der Grundphänomene wurden oben schon kurz erwähnt. Zum Grundphänomen *Leiblichkeit* zählen die „Basale Kommunikation“ nach Mall (1991) und die „Basale Stimulation“ nach Fröhlich (1991), die sich unter dem Schlagwort „Förderpflege“ subsumieren lassen. Gröschke verweist hier zudem auf die von Theunissen (1991/1995) entwickelte ästhetische Erziehung (282). Zu den Methoden im Grundphänomen *Bewegung* gehören vor allem Methoden aus der Psychomotorik wie sie etwa von Frostig (1992), von Kiphard (1979), Ayers (1984) oder von Eggert (1994) entwickelt wurden, außerdem Methoden aus der Rhythmik. Gröschke weist zudem auf das heilpädagogische Reiten und Voltigieren und den Tanz hin. Im Grundphänomen *Spiel* nennt Gröschke (1997: 290ff.) die „Heilpädagogische Übungsbehandlung“ nach Oy und Sagi (1984) und die allgemeine Spielförderung mit ihren verschiedenen Ausprägungen. Für die Methoden im Grundphänomen *Lernen* führt Gröschke verhaltenstherapeutische Trainingsprogramme an, wenn sie sich den heilpädagogischen Prinzipien unterordnen lassen (298). Im Grundphänomen *Tätigkeit* geht es methodisch um Kompetenzförderung für den Alltag, wobei Gröschke besonders auf die „SIVUS-Methode“ von Wlujo und Malmström (1996) hinweist. Die Kommunikationsförderung steht im Grundphänomen *Sprachlichkeit* im Mittelpunkt der Methoden. Neben der Lautsprache werden Symbole, Bilder, Zeichen und Gebärden eingesetzt (Gröschke 1997: 307).

Übergeordnete Bildungs- und Förderziele sind, ähnlich wie in der allgemeinen Pädagogik, „Hilfe zur Selbsterfahrung und Selbstfindung, Handlungsbefähigung, Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen“ (285). Dabei muss für Menschen mit Behinderung, die sich meist ausgegrenzt fühlen bzw. ausgegrenzt werden, verstärkt die soziale Zugehörigkeit gefördert werden. Ziel ist es auch, bei der Annahme des Behindertseins zu helfen und dazu ermutigen, zu dieser Andersartigkeit zu stehen. Wichtig ist die Hilfe zu persönlicher Sinn-

findung, die gerade durch größtmögliche Selbstständigkeit und ein so normal wie möglich stattfindendes Leben erreicht werden kann (73). Die Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen voranzutreiben und die Einflussnahme auf politische und institutionelle Bedingungen zu verstärken, ist ein weiteres wichtiges Ziel in der Heilpädagogik, das die Erreichung aller anderen Ziele für und mit Menschen mit Behinderung erheblich mitbestimmt (41f.).

2.4 Abschließende Bemerkungen

Geschätzt wird an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor allem, dass sie das selbsttätige Menschenbild und die geschichtliche Prägung des Menschen hervorgehoben und herausgearbeitet hat. Was jedoch immer wieder kritisiert wird, ist ihre ‚Unwissenschaftlichkeit‘, vor allem wegen ihrer schwer überprüfbaren Methoden (Hermeneutik etc.). Zudem wirft man ihren Vertretern vor, zu sehr auf das Individuum konzentriert zu sein und die gesellschaftliche Abhängigkeit von Erziehung, Verhalten oder Behinderung zu unterschätzen. Teilweise wird geisteswissenschaftlich denkenden und arbeitenden Pädagogen zudem vorgeworfen, dazu zu neigen Bestehendes einfach hinzunehmen und als unveränderbar anzusehen (König und Zedler 2002: 112ff und Krüger 1999, 33ff).

Gröschke verweist jedoch immer wieder auf die sozialpolitische Aufgabe der Heilpädagogik: Partei für Menschen mit Behinderung zu ergreifen und bestehende Verhältnisse zugunsten dieser Menschen zu verändern. Gerade in seiner 1993 erschienenen „Praktischen Ethik der Heilpädagogik“ kommt dies stark zum Ausdruck. Was das Methodenproblem angeht, betont Gröschke neben der erforderlichen Objektivierbarkeit, dass gerade die Beziehung zwischen Heilpädagogen und Mensch mit Behinderung das Verstehen ermöglicht. Das Erschaffen einer gemeinsamen Welt und die Entwicklung von Perspektiven ist nur durch diese besondere Beziehung möglich.

In Gröschkes weiteren Veröffentlichungen nach den „Praxiskonzepten der Heilpädagogik“ widmet er sich neben der regelmäßigen Überarbeitung von „Psychologische Grundlagen für Sozial- und Heilpädagogik“ (2005) u.a. dem Thema ‚Geistige Behinderung‘ (Greving/Gröschke 2000) und verstärkt gesellschaftspolitischen Themen, wie Normalität und Bioethik (Greving/Gröschke 2002, Gröschke 2002a).

3 Empirische Heilpädagogik

3.1 Zum Begriff Empirie

Die Empirie (gr. *Empeiria*) bezeichnet die Sinneserfahrung. Es wird angenommen, dass die Erkenntnis an die Möglichkeit der Erfahrung gebunden ist. John Locke (1632-1704) trennt die *Sinneserfahrung* (z.B. Hören) von der *Selbsterfahrung* (z.B. Vorstellungen). Die Sinneserfahrung geht der Selbsterfahrung voraus. Locke geht davon aus, dass die Vorstellungen die Wirklichkeit abbilden. Auch für John Stuart Mill (1806-1883) ist die Wahrnehmung die Grundlage des Denkprozesses. Er entwickelte eine Logik, in deren Schritten die beobachteten Daten und Fakten geordnet und bestimmt werden können. Aus dieser Ordnung können dann Gesetze über die Wirklichkeit aufgestellt werden (Kron 1999: 165ff.). Die Grundannahme der Empirie ist, dass in der Natur, in der Geschichte, in der Gesellschaft und im menschlichen Verhalten Gesetzmäßigkeiten vorhanden sind, die beobachtet, erkannt und überprüft werden können.

In der pädagogischen Empirie unterscheidet man die quantitative und die qualitative Sozialforschung. Die quantitative Sozialforschung soll sich an der *Theorie* und an den *Forschungshypothesen* orientieren. Die Ergebnisse sollen vom Forscher unabhängig sein und von anderen überprüft werden können. Ziel soll es sein, die Theorie bzw. die Hypothesen durch neue Erkenntnisse zu überprüfen, zu verändern und bei praktischen Problemen Handlungsanweisungen zu geben (Kron 1999: 176). Zentral sind die Forschungsinstrumente, die es ermöglichen, das zu untersuchende Merkmal möglichst quantitativ (numerisch) abzubilden. Die qualitative Sozialforschung hingegen soll sich an der *sozialen Wirklichkeit* orientieren. Hier wird angenommen, dass der Forscher die Ergebnisse mit beeinflusst (persönliche Wahrnehmung, Gestaltung der Situation etc.). Auf den Einfluss des Forschers hin müssen die Ergebnisse jedoch überprüft, strengstens reflektiert und begründet werden. Das Ziel ist es, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der sozialen Wirklichkeit und der Erfahrungen des Einzelnen zu bekommen (177).

Die Auswahl der Methoden orientiert sich am Forschungsgegenstand und oder an den Forschungszielen. Sie können also auch miteinander verbunden werden.¹⁶

Die empirische Sozialforschung bedient sich folgender Methoden: Beobachtung, Befragung, Inhaltsanalyse und Experiment (Kron 1999: 177ff.). Die *Beobachtung* wird in Alltagsbeobachtung und wissenschaftliche Beobachtung

16 Zu einem ausführlichen Überblick der beiden Forschungsverfahren und deren möglichen Verbindungen siehe Krüger (1999).

eingeteilt. Sie wird definiert als „zielgerichtete, methodisch kontrollierte, systematische Wahrnehmung von bestimmten Objekten, z.T. unter Verwendung von technischen Hilfsmitteln“ (178). Die intersubjektive Überprüfbarkeit wird durch die genaue Angabe zur verwendeten Beobachtungsmethode gewährleistet. Man unterscheidet folgende Typen: Verdeckte und offene Beobachtung (je nach dem, ob der Beobachtete weiß, dass er beobachtet wird), teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung (je nach dem, ob der Beobachter am Geschehen teilnimmt), systematische und unsystematische (je nach dem ob der Beobachter ein Verfahren für seine Beobachtung nutzt), natürliche und künstliche Beobachtung (je nach dem, ob das Verhalten unter bestimmten vorgegebenen Bedingungen beobachtet wird), Selbst- und Fremdbeobachtung. Bei der *Befragung* ist von großer Wichtigkeit, dass die Fragen gut verständlich und eindeutig beantwortbar sind. Man unterscheidet nicht standardisierte Befragungen (z.B. mündliches Experteninterview), teilstandardisierte Befragungen (z.B. schriftliche Zielgruppenbefragung) und vollstandardisierte Befragungen (z.B. mündliches Einzelinterview). Die *Inhaltsanalyse* bezieht sich auf Texte, die entweder schon vorliegen (z.B. Zeitung) oder im Forschungsprozess erstellt werden (z.B. durch Beobachtung). In einem qualitativen Verfahren wird mit hermeneutischen Elementen gearbeitet; in einem quantitativen Verfahren folgt die Analyse nach vorher festgelegten Kategorien und muss von dem Analysierenden unabhängig sein. Das *Experiment* kann in den Sozialwissenschaften nicht in der gleichen Form wie in den Naturwissenschaften durchgeführt werden.¹⁷ Krüger (1999: 233) fügt für die empirische Pädagogik außerdem noch die Methode des *Testens* hinzu. Bei Tests werden bestimmte Persönlichkeitsmerkmale untersucht, mit dem Ziel, einen bestimmten Wert für die Merkmalsausprägung zu erhalten. Die verschiedenen Tests unterscheiden sich primär darin, ob sie den Wert mit einer Bezugsgruppe vergleichen (Normorientierung), oder ob der Wert sich auf einer Lernzielskala bewegt (Lernzielorientierung).

Hier soll nun der klassische Forschungsablauf kurz zusammengefasst werden, der bei Abel u.a. (1998: 24ff.) ausführlich und mit Beispielen versehen, zu finden ist. Zu Beginn eines Forschungsablaufes müssen der Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang geklärt werden.

- Der *Entdeckungszusammenhang* setzt sich mit der Frage auseinander, *was* erforscht werden soll. Meistens steht hier die pädagogische Praxis, die Theoriebildung oder eine Auftragsforschung im Mittelpunkt.
- Im *Begründungszusammenhang* wird die *Art* der Erforschung geklärt. Es geht um die Frage, welche Methoden verwendet werden sollen.

17 Kron (1999: 177f.) verweist hier auf die Ausführungen zum qualitativen Experiment nach Lamnek (1993), die an dieser Stelle jedoch nicht weiter erläutert werden sollen.

- Der *Verwertungszusammenhang* beschäftigt sich mit dem Umgang der erforschten Ergebnisse.

Der Forschungsablauf selbst wird nun in fünf Phasen eingeteilt.

1. In der *Phase der Problemformulierung* werden das Problem bzw. die Forschungsfragen eindeutig benannt.
2. In der *Definitionsphase* werden die Fragen präzisiert und es wird ein Forschungsplan erstellt. Dabei muss entsprechende Literatur analysiert werden, der theoretische Bezugsrahmen muss ausgewählt bzw. zusammengestellt werden und in Abhängigkeit davon müssen Hypothesen formuliert werden. Die zu untersuchenden Merkmale werden festgelegt und ihre untereinander verlaufenden Relationen bestimmt. Man spricht in diesem Zusammenhang von abhängigen Variablen (das, was man untersuchen möchte) und von unabhängigen Variablen (die entsprechenden Randbedingungen und ihr Einfluss auf das zu untersuchende Merkmal). In der folgenden Operationalisierung müssen aus den theoretischen Begriffen messbare Merkmale herauskristallisiert werden. Am Ende der Definitionsphase ist es zum einen erforderlich, die Personen bzw. Gruppen oder Institutionen festzulegen, die auf die bestimmte Fragestellung hin untersucht werden sollen, und zum anderen einen Forschungsplan (Untersuchungsdesign) mit dem genauen Vorgehen der Untersuchung zu erstellen.
3. In der *Durchführungsphase* geht es vorwiegend um die Datenerhebung. Es muss entschieden werden, welche Instrumente (bspw. Testverfahren) eingesetzt werden sollen, es muss ein Vortest stattfinden und daraufhin das Verfahren nochmals überprüft werden. Dann kann die Hauptuntersuchung stattfinden in deren Anschluss die Daten einem Datencode zugeordnet werden.
4. In der *Analysephase* geht es um die „methodisch gesicherte Interpretation der Daten“ (Abel u.a. 1998: 32). Die Daten werden in eine Datei übertragen, die sich nach dem gewählten Analyseprogramm richtet. Dann werden die Daten beschrieben (Verteilung, Tendenzen) und interpretiert.
5. In der *Disseminationsphase* werden abschließend die Ergebnisse und die Interpretation schriftlich fixiert.

Für die statistische Auswertung der Daten und ihre Formen, sei auf das oben erwähnte Buch verwiesen und hier nur noch auf die drei Gütekriterien für Messinstrumente eingegangen, die in der Empirie einen hohen Stellenwert einnehmen und auch in den anderen wissenschaftstheoretischen Richtungen unterschiedlich stark betont werden. Die *Objektivität* bezieht sich auf die intersubjektive Überprüfbarkeit von Forschungsergebnissen. Es muss also die Unabhängigkeit von der erforschenden Person gesichert sein. Man unterscheidet

Durchführungsobjektivität (z.B. Verständlichkeit der Fragen), Auswertungsobjektivität (standardisierte Verfahren) und Interpretationsobjektivität (klarer theoretischer Hintergrund). Die *Reliabilität* bezeichnet die „Reproduzierbarkeit einer Messung“ (Abel u.a. 1998: 71). Würde man unter gleichen Bedingungen mit der gleichen Person die gleichen Merkmale messen wollen, müsste man zu gleichen Ergebnissen kommen. Da dies nicht immer vollständig möglich ist, wird der Grad der Reproduzierbarkeit durch einen Korrelationskoeffizienten angegeben (Reliabilitätskoeffizient). Die *Validität* beschreibt die Gültigkeit des Messinstrumentes bezüglich des Merkmals, das man messen möchte. Dahinter steckt die Frage, ob auch das gemessen wird, was gemessen werden soll.

3.2 Aspekte empirischer Pädagogik

Unter dem Begriff Empirische Pädagogik lassen sich unterschiedliche Bezeichnungen wie z.B. deskriptive Pädagogik oder kritisch-rationale Erziehungswissenschaft subsumieren (Krüger 1999: 38). Historisch gesehen hat die empirische Pädagogik ihren Ursprung in dem Wunsch, eine nach dem Vorbild der Naturwissenschaften aufbauende Pädagogik zu entwerfen, die sich auf Tatsachen stützt und allgemeingültige Aussagen trifft (König und Zedler 2002: 37ff.). Ernst Christian Trapp (1745-1818), Wilhelm Wundt (1832-1920) oder Ernst Meumann (1862-1915) waren an dieser Entwicklung maßgeblich beteiligt. Kritisiert wird die traditionelle normative Pädagogik, die Vorschriften und Normen, ohne „Kenntnis der rein tatsächlichen Verhältnisse“ (Meumann, 1916 zit. nach König und Zedler 2002: 39) vorgibt. Der empirischen Pädagogik liegt die Überzeugung zugrunde, dass Tatsachen und allgemeingültige Gesetze wie in den Naturwissenschaften, mit Hilfe der wiederholten Beobachtung und des Experiments gewonnen werden können. Von den dort gewonnenen Erkenntnissen wird auf ein generelles Gesetz geschlossen (Induktionsprinzip). Dies und die geforderte Wertfreiheit sichert der Pädagogik ihre Wissenschaftlichkeit.

Verschiedene Ansätze, vorwiegend aus der Reformpädagogik und der Schulpädagogik, wurden Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden sie jedoch in den Hintergrund gedrängt, sodass erst 20 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg über angloamerikanische Literatur erneut empirische Denkweisen in Deutschland rezipiert und weiterentwickelt wurden. Entscheidend hierfür war die Position des kritischen Rationalismus, der von Karl Raimund Popper (1902-1994, „Logik der Forschung“ 1934) gegründet und in Deutschland durch Hans Albert (*1921) rezipiert wurde. Popper kritisierte das bisherige naive Verständnis von der Gegebenheit objektiver Tatsachen und das Denken, dass eine Analogie zu den Naturwissenschaften geschaffen werden könne. Seine Kritik am Induktionsprinzip war, dass die Schlüsse aus Beobachtungen auf allgemeine Gesetze immer falsch sein können. Sein berühmtes Beispiel ist das mit den Schwänen: „Bekanntlich berech-

tigen uns noch so viele Beobachtungen von weißen Schwänen nicht zu dem Satz, daß alle Schwäne weiß sind“ (Popper 1994, zit. nach König und Zedler 2002: 47). Denn eine einzige Beobachtung eines schwarzen Schwans reicht schließlich aus, um das ganze Gesetz, dass alle Schwäne weiß sind, zu widerlegen (Falsifikation). Um dieses Problem zu umgehen, veränderte Popper den Stellenwert der Gesetze, indem er sie zu Hypothesen (Wahrscheinlichkeitsaussagen) machte. Im „Prinzip der kritischen Prüfung“ (König und Zedler 2002: 47) müssen diese Hypothesen durch empirische Anwendung strengen Prüfungen unterzogen werden, um sie als „bewährt“ (ebd.) bezeichnen zu können. Trotz allem sind sie als vorläufig anzusehen. Popper kritisiert zudem am bisherigen empirischen Wissenschaftsverständnis, dass ‚Tatsachen‘ Grundlage für die Aufstellung von wissenschaftlichen Aussagen sein sollen. Er geht davon aus, dass diese Tatsachen schon auf dem Hintergrund von Theorien und Begriffen erhoben werden. Sie sind also „keine Abbildung der Wirklichkeit, sondern ein begriffliches Netz, das uns hilft, Probleme zu lösen, dessen Bewährung immer wieder kritisch zu prüfen ist“ (ebd. 48). Diese Basissätze sind ebenso zu formulieren und einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Obwohl diese Basissätze im Sinne von Vorentscheidungen *Wertentscheidungen* sind, dürfen innerhalb der Wissenschaft keine Normen aufgestellt werden (Krüger 1999: 43f.).

In der Pädagogik wurde dieses Gedankengut vor allem von Wolfgang Brezinka (*1928), Lutz Rössner (1932-1995) und Felix von Cube (*1927) übernommen. Brezinka forderte auch eine wertfreie Erziehungswissenschaft mit allgemeinen und „intersubjektiv nachprüfbaren Sätzen [die, die Verfasserin] über den Wirklichkeitsbereich (Objektbereich) ‚Erziehung‘ informieren“ (Brezinka 1971, zit. nach König und Zedler 2002: 53). Aus diesen Erkenntnissen können dann „Erklärungen, Prognosen und Technologien für praktisches Handeln transformiert werden“ (ebd.). Um diese Begriffe (Erklärungen, Prognosen und Technologien) zu verdeutlichen, sei hier das dort beschriebene Beispiel zu der Aussage „Gruppenarbeit fördert kooperatives Verhalten“ angefügt:

- „Man kann die Tatsache, dass Ralf sich nicht kooperativ verhält, dadurch erklären, dass er nicht an Gruppenarbeit teilgenommen hat. Dabei ist zu beachten, dass Gruppenarbeit hier zwar eine, aber nicht die einzige Erklärung kooperativen Verhaltens darstellt. Möglicherweise lassen sich auch andere Erklärungen finden, also andere generelle Aussagen (z.B. Verstärkung fördert kooperatives Verhalten), auf deren Basis sich dieselbe Situation erklären ließe.
- Man kann Prognosen aufstellen: Wenn Ralf an Gruppenarbeit teilnimmt, wird sich sein kooperatives Verhalten verbessern.
- Man kann die Gesetzesaussage technologisch wenden: Um kooperatives Verhalten zu fördern, ist Gruppenarbeit ein geeignetes Mittel“ (König und Zedler 2002: 56).

Dieses Beispiel zeigt, dass das beobachtete Verhalten nicht zu einer ‚Gesetzesaussage‘ führen darf, sondern zu einer Wahrscheinlichkeitsaussage, die unterschiedlich genutzt werden kann.

In der empirischen Pädagogik hat sich vor allem die verhaltenstheoretische Erziehungswissenschaft den in Punkt 3.1 beschriebenen Forschungsablauf zunutze gemacht und insofern erweitert, dass nach der Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten eine „pädagogische Verhaltensmodifikation“ angestrebt wird. Hierzu bestimmt man Ziele für die pädagogische Arbeit bzw. für das Kind, wählt geeignete Verstärker aus und erstellt einen Plan mit Erfolgskontrolle. Die Veränderung eines störenden Verhaltens wird mittels eines Verhaltenstrainings angestrebt, das ebenfalls bestimmten Schritten folgen muss (König und Zedler 2002: 73ff.).

3.3 Ulrich Bleidick: Einführung in die Behindertenpädagogik (1998)

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Bleidick, Jahrgang 1930, ist Sonderschullehrer und lehrte bis zu seiner Emeritierung 1995 Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg.¹⁸

Da sich die Bände 2 und 3 mit den verschiedenen Behinderungsformen beschäftigen und nicht von Bleidick selbst verfasst wurden, beziehe sich die folgenden Ausführungen nur auf Band 1.

3.3.1 Theoretische Grundlagen

Bleidick bezeichnet sich selbst als einen Vertreter der rationalistischen Behindertenpädagogik (Antor/Bleidick 2001: 170). Für ihn muss sich eine logisch aufgeklärte empirische Pädagogik in eine kritisch-rationalistische Pädagogik verändern (Bleidick 1998: 95). Das Prinzip der Werturteilsfreiheit¹⁹ ist dabei vorrangig. Das heißt, dass in erfahrungswissenschaftlich gewonnene Daten und Erkenntnisse keine Werturteile einfließen dürfen (97). Er kritisiert, dass in der Behindertenpädagogik bestimmte Ziele und Werte oft als wissenschaftlich bewiesene Tatsachen dargestellt werden und fordert mehr Ideologiekritik. Trotzdem merkt er an: „Die Verbannung von emotional getönten Werturteilen aus der Wissenschaft der Erziehung von Behinderten muß nicht gegen die Parteilichkeit und begriffslosen Pluralismus verteidigt werden, sondern vielmehr gegen Indoktrination und Manipulation, Hybris und Besserwisserei“ (ebd.). Das bedeutet, dass Bleidick besonders für eine Trennung von erziehungsphi-

18 Ein Verzeichnis seiner Publikationen bis 1990 findet sich bei Ellger-Rüttgart (1990).

19 Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema der Werturteilsfreiheit in der empirischen Pädagogik findet sich bei Lehner (1994).

losophischen Werten und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen mit ‚Wahrheitsanspruch‘ plädiert. Dieser Wahrheitscharakter wissenschaftlicher Erkenntnis ist für ihn im Popperschen Sinn immer vorläufig. Bleidick meint, die Pädagogik der Behinderten wisse um die „Verbesserungsmöglichkeiten der bestehenden Maßnahmen und Institutionen zur pädagogischen Förderung von Behinderten, um die Korrekturnotwendigkeit des Falschen“ (97f.).

Wissenschaftliche Erkenntnisse werden für ihn über die Methoden der Empirie oder der Logik gewonnen und auch mit diesen überprüft (83). Das Modell der aufsteigenden Logik, dem sogenannten H-O-Schema (Hempel-Oppenheim, 1948) fasst er so zusammen: „Erklärung eines Phänomens durch Unterstellung unter ein Erklärungsprinzip – Prognose künftiger Ereignisse durch Unterordnung von Einzeltatsachen unter das gewonnene Erklärungsprinzip – Kontrolle des allgemeinen Erklärungsprinzips durch erneute Thesen, Hypothesen und Theorien“ (Bleidick 1998: 82). Sein Beispiel hierzu lautet: „These: In Grundschulen versagende Schüler fühlen sich in Sonderschulen wohler. Hypothese: Sie fühlen sich wohler, weil sie unter sich sind und nicht ständig mit leistungsstärkeren Schülern verglichen werden. Theorie: Erklärungszusammenhang der ‚Bezugsgruppe‘. System: Bezugsgruppentheorie als genetische und systematische Einordnung des Legitimationssystems ‚Sonderschule‘. – Erklärung: warum sich Sonderschüler wohler fühlen. Prognose: daß sie sich auch künftig nach Überweisung in eine Sonderschule wohl fühlen. Kontrolle: ob sie sich auch tatsächlich immer und unter allen Bedingungen wohl fühlen oder eben nicht“ (82f.). Der Wahrheitsgehalt bzw. der Geltungswert einer Theorie wird über den Grad der empirischen Belegbarkeit gewonnen (Bleidick 1998: 83).²⁰

In der Pädagogik tritt das Problem auf, dass einerseits Tatsachen und Erkenntnisse gewonnen und andererseits Ziele festgesetzt werden müssen. Als Ziel nennt Bleidick bspw. die „Gleichberechtigung und Akzeptanz Behinderter unter Nichtbehinderten“ (85). Trotzdem sei die Frage, ob behinderte und nicht behinderte Kinder integrativ beschult werden sollen, eine empirische Frage (ebd.). Der Wissenschaftler darf zwar Werturteile abgeben, aber nicht in seiner Funktion als Wissenschaftler. Exakte Wissenschaft muss wertfrei sein (85ff.). Das Problem Wissenschaft zu betreiben und trotzdem Werte und Ziele zu formulieren, löst er folgendermaßen: „Pädagogik, verstanden als Praxis und Reflexion komplexer Erziehungs- und Unterrichtsvorgänge, findet ihre Ausrichtung in Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie. In der sich empirisch verstehenden Erziehungswissenschaft sind Wertvermischungen zu vermeiden. Erziehungsphilosophie als Wertaussagesystem hat die Aufgabe der Normenreflexion und Zielableitung. In der praktischen Pädagogik fließen beide Betrachtungsweisen wieder zusammen“ (89). Abbildung 2 zeigt wie dies für Bleidick schematisch aussieht.

20 Zum Stichwort Logik mehr bei Kron (1999: 38ff).

Abbildung 2: Unterscheidung von Philosophie und Wissenschaft innerhalb der Pädagogik (aus: Bleidick 1998: 90)

Theorie der Erziehung	Erziehungsphilosophie normativ	Erziehungswissenschaft empirisch
	präskriptiv »Sollen« Basisentscheidung Werten	deskriptiv »Sein« Tatsachenbeschreibung Erkennen
Didaktik	»Weisungen« Lehre: Erziehungslehre Unterrichtslehre Richtlinien Lehrpläne	
Erziehungswirklichkeit	Praxis Verantwortung des handelnden Erziehers	

3.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff

Bleidick befasst sich zunächst intensiv mit verschiedenen gängigen Klassifikationssystemen und geht dabei von einem allgemeinen Verständnis von Behinderung aus. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) unterscheidet drei Dimensionen der Betrachtung:

- „Schädigung (impairment) von Organen oder Funktionen des Menschen;
- Beeinträchtigung (disability) des Menschen, der aufgrund seiner Schädigung in der Regel eingeschränkte Fähigkeiten im Vergleich zu nicht-geschädigten Menschen gleichen Alters besitzt;
- Benachteiligung (handicap) des Menschen im körperlichen und psychosozialen Feld, in familiärer, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht aufgrund seiner Schädigung und Beeinträchtigung“ (Bleidick 1998: 11).

Die Definition des Deutschen Bildungsrates lautet: „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (12). Aus diesen beiden Definitionen ergeben sich für Bleidick schon verschiedene

Ansätze, die Relativität von Behinderung zu begreifen. Behinderung ist nicht nur ein organisch-biologisch feststellbarer Tatbestand, sondern hängt auch von gesellschaftlichen Normvorstellungen, von der Kombination mit anderen Schädigungen, von dem Schweregrad, den Auswirkungen im sozialen Umfeld der betroffenen Person und nicht zuletzt von ihrem subjektiven Empfinden ab.

Bleidick (1998: 15f.) unterscheidet daher vier „Gebiete des Behindertseins:

- Körperliche und psychische, medizinisch auffällige Behinderungen. Sie beeinträchtigen den Behinderten in seinen Aktionen und Reaktionen und in seiner Unversehrtheit, so bei einem Körperbehinderten.
- Soziale Behinderungen. Sie erschweren die sozialen Beziehungen in der Familie, der Freundesgruppe, im öffentlichen Verkehr, zum Beispiel bei einem schweren Stotterer.
- Berufliche Behinderungen. Sie verhindern oft eine Beschäftigung des Behinderten in der Berufs- und Arbeitswelt, die seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechen würde, etwa bei einem Gehörlosen.
- Schulische Behinderungen. Sie erschweren die Erziehung und Bildung des Behinderten und bilden die Veranlassung dafür, in ‚besonderer‘ Weise nach geeigneten Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen zu suchen, zum Beispiel bei einem Lernbehinderten.“

Bleidick stellt heraus, dass Behinderungen in den unterschiedlichen Bereichen ganz unterschiedliche Bedeutungen haben können. So ist eine Lernbehinderung während der Schulzeit eine augenscheinliche Behinderung, die sich jedoch im Berufsleben nur kaum oder gar nicht negativ auswirken muss (Bleidick 1998: 19). Zudem hängt das subjektive Empfinden einer Behinderung zum großen Teil auch davon ab, welche Möglichkeiten gegeben sind, sie zu kompensieren. Das soziale Umfeld spielt dabei eine große Rolle (18).

Die Normvorstellungen der Gesellschaft sind für Bleidick bei der Definition von Behinderung entscheidend. Oft sind sie unbewusst, historisch geprägt und können in verschiedenen Kulturen je anders aussehen. Die Normvorstellung kann laut Bleidick entweder eine statistische Norm sein (Häufigkeit) oder eine ideale Norm, „die eine optimale individuelle oder im sozialen Verband gegebene Zielgröße darstellt“ (21). Als behindert gilt jemand dann, wenn er vom Durchschnitt oder/und von dem gängigen Idealbild abweicht.

Der Behinderungsbegriff ist für Bleidick ein sozialrechtlicher Begriff. Der Grad der Behinderung (GdB) wird aufgrund eines Kriterienkatalogs (Arbeitsfähigkeit, Teilhabe am sozialen Leben, gesundheitliche Schädigungen, Einschränkungen) durch die Versorgungsämter bestimmt und hat Zuweisungen von Hilfsmitteln zur Folge (bspw. Ausweis über eingeschränkte Erwerbsfähigkeit). Trotzdem ist dieser Behindertenstatus nicht unproblematisch. „Die soziale Hilfe ist deshalb doppelgesichtig, weil sie Unterstützung und Lebenserleichterung gewährt und zugleich diskriminiert“ (24). Daraus folgerte Blei-

dick: „Der Status des Behindertseins ist nicht in erster Linie eine Eigenschaft des Individuums, als vielmehr ein soziales Etikett“ (22). Auch die Sprache innerhalb der (Behinderten-)Pädagogik kann hier Menschen etikettieren und eine abwertende und nur auf ein Merkmal beschränkte Zuschreibung geben. Deutlich wird das bspw. in den Aussagen: ‚Jemand lernt langsam‘ und ‚Der Lernbehinderte‘ (32).

Für Bleidick stellt eine Behinderung eine „intervenierende Variable des Erziehungsvorgangs“ dar (Bleidick 1984, 196 zit. nach Bleidick 1998: 28). Das bedeutet, dass eine Behinderung für den Erziehungs- und Bildungsprozess oft Besonderheiten mit sich bringt, die ein besonderes Eingehen seitens des Erziehers erforderlich macht. Unter *Unterricht* versteht Bleidick „den Bildungsvorgang, der im engeren Sinne als Lernen umschrieben wird“, und unter *Erziehung* versteht er „die Führung zur Mündigkeit“ (Bleidick 1998: 28). Eine besondere pädagogische Arbeit wird für Bleidick also erst dann notwendig, wenn die Behinderung den Erziehungsprozess erschwert (in Anlehnung an Heinrichs und Moor). Das heißt auch, dass ein Mensch mit Behinderung nicht automatisch besonderer pädagogischer Bemühungen bedarf. Der Blickpunkt liegt dabei auf den Folgen der Behinderung für den betreffenden Menschen und weniger auf der Behinderung an sich (Bleidick 1998: 30).

Bleidick konstatiert, dass die Schule mit dazu beiträgt, Behinderte zu ‚schaffen‘. „Das System Schule erzeugt qua Komplexitätsreduktion Behinderte“ (69). Gemeint ist, dass die Schüler in bestimmte Gruppen aufgeteilt werden, um entsprechend unterrichtet werden zu können. Für Bleidick ist die Sonderpädagogik ein Ergebnis dieser Systemdifferenzierung. Da, wo die allgemeine Pädagogik nicht mehr greifen konnte, musste sich eine spezielle Pädagogik konstituieren, um mit diesen besonderen Problemen umgehen zu können. Bleidick (1998: 70) weist jedoch mit Möckel (1976) darauf hin, dass diese Komplexitätsreduktion immer weiter voranschreitet, somit immer neue Gruppierungen und damit auch Behinderungen entstehen lässt.

Bleidick betont, dass eine allgemeinverbindliche Ethik der Behindertenpädagogik immer zwischen Toleranz gegenüber verschiedenen Meinungen und Entscheidungen aus dem persönlichen Gewissen heraus steht (99). Gerade weil solche ethischen Entscheidungen wissenschaftlich nicht begründbar sind, „stellt sich die Notwendigkeit einer philosophischen Rechtfertigung“ (ebd.). Seiner Meinung nach müssen zunächst bestehende Vorstellungen von Menschsein und Behindertsein geklärt werden. Dabei spielen Vorurteile und Gefühle ebenso eine Rolle wie bspw. Traditionen oder historische Entwicklungen. „Als Idealbild erscheint der leidensfreie Mensch, das störungsfreie gesunde Leben“ (108). Trotzdem kann auch hier kein allgemein gültiges Menschenbild herausgearbeitet werden. Allein „die Rechtfertigung des richtigen Tuns im konkreten Einzelfall“ kann erarbeitet werden (102). Aus diesem Grund ist Ethik für Bleidick „das systematische Nachdenken über die Anerkenntnis richtiger Handlungsnormen“ (ebd.). Sowohl die Zeit des Nationalsozialismus als auch

neuere Tendenzen in der Gentechnik machen eine begründete und vor allem ideologiekritische Ethik für die Behindertenpädagogik dringend erforderlich (Bleidick 1998: 102f.). Bleidick weist hier auf das Menschenbild der neueren Erziehungswissenschaft hin, das das empirisch-soziologische Denken und das normative Denken über den Menschen unterscheidet. Er betont, dass jedes Menschenbild den Menschen in seiner Persönlichkeit und Entwicklungsmöglichkeit einengt, gerade wenn Nichtbehinderte Behinderte beschreiben wollen. „Unser Menschenbild, das von den Erfahrungen als Nichtbehinderte vermittelt ist, würde ihm die Möglichkeiten verstellen, die seinem Wesen entsprechen: Es würde den Geistigbehinderten am Vollbilde geistiger Bildung messen, den Gehörlosen am künstlichen Maßstab der Sprache der Hörenden, das türkische Gastarbeiterkind an einer ihm artfremden Kultur“ (106f.). Für Bleidick begründet sich eine heilpädagogische Ethik in gegenseitiger Verantwortung der Menschen untereinander und das nicht aus empirisch-rationalistischen Gründen, sondern aus der wertenden Entscheidung, dass jeder Mensch Person ist und damit alle Rechte hat (Bleidick 1998: 118ff.). Trotzdem kann eine heilpädagogische Ethik für Bleidick nicht grundsätzlich und für immer gelten, sondern muss immer wieder neu entwickelt werden (127). Als verbindlichen Grundsatz nennt er jedoch: „Einer trage des anderen Last. Es ist unser geringer Dank, der wir die Kraft haben, für andere da zu sein. Das schulden diejenigen, die weniger belastet sind, als kleinen Dank dem Leben“ (130).

3.3.3 Der Heilpädagoge

Zunächst soll der Heilpädagoge die gleichen Ziele und Methoden anwenden, die auch für die allgemeine pädagogische Arbeit gelten (Bleidick 1998: 67). In Bezug auf die Behinderung geht es jedoch darum, „die Auswirkungen der Behinderung auf das Lernen und die Sozialisation zu neutralisieren, den Behinderten trotz seiner dauernden Beeinträchtigung zu seiner Mündigkeit zu bringen“ (31). Da Bleidick aus der Schulpädagogik kommt, geht es ihm zunächst darum, dass der Sonderpädagoge ein optimales Lehrangebot bereitstellt und den Schüler umfassend bildet (28 und 68).

Neben diesen Aufgaben fordert Bleidick, dass der Sonderpädagoge stärker als bisher seine Berufsrolle reflektieren und ein politisches Bewusstsein entwickeln muss. Er ist „Partei für die Interessen der Behinderten und ihr Sozialisationsagent“ (99), wobei auch die gesellschaftspolitische Richtung innerhalb seiner Profession kritisch überprüft werden muss. „Es obliegt der gesellschaftlichen Verantwortung des Pädagogen, herauszufinden, mit welcher Politik er dem pädagogischen Anliegen der Behinderten und sozial Benachteiligten am besten zur Durchsetzung verhilft“ (Bleidick 1998: 98). Um die gesellschaftlichen Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderungen verbessern zu können, müssen sowohl pädagogische Nahziele als auch politische Fernziele verwirklicht werden (ebd.). In diesem Spannungsfeld steht der Sonderpäd-

agoge. Dabei muss die Tragweite der Veränderungen begriffen und angemessen umgesetzt werden.

Für Bleidick muss der Sonderpädagoge drei Funktionen ausüben: „den technisch-instrumentellen Berufspraxisbezug, der die empirischen pädagogischen Wissenschaften didaktisch-technologisch zu handhaben weiß; den kritisch orientierten Berufspraxisbezug, der nach den jeweiligen gesellschaftlichen Normen fragt, denen diese Praxis dient; den pragmatischen Berufspraxisbezug, der Fertigkeiten unterrichtlichen und erziehlischen Handelns mit theoretischer Reflexion verbindet“ (99). Hier wird wieder deutlich, dass es Bleidick um möglichst ‚richtiges‘ und sachliches Handeln geht, das auf einem empirisch begründeten Wissenschaftsverständnis beruht. „In der Verantwortung des handelnden Pädagogen sind Ratio und Ethos, Erkennen und Werten, Theorie und Praxis, Handlungsvorschrift und Handlungsfreiraum verbunden“ (Bleidick 1998: 90).

3.3.4 Methoden und Ziele

Bleidick behandelt in seiner Einführung keine einzelnen Methoden für den Unterricht oder die außerschulische Arbeit mit behinderten Menschen. Für den Erkenntnisgewinn fordert er die empirischen bzw. logischen Methoden.

Neben den Zielen der Bildung und Mündigkeit für Menschen mit Behinderung formuliert Bleidick bestimmte Aufgaben für die Behindertenpädagogik:

- „An die Stelle wertfreier Pluralität und subjektiver Verpflichtung hat die offizielle Parteinarbeit für die Behinderten zu treten, und hierbei wäre die Einheit von Erkenntnisweise und Wertbindung zu legitimieren.
- Die kritische Sicht der Sonderpädagogik muß ihre Ansicht von richtiger Gesellschaft offen legen, in der Behinderte nicht sozial benachteiligt werden, in der Behinderung gesellschaftlich vermittelt ist.
- Für das Ziel der Erziehung von Behinderten hat Emanzipation zu gelten, die den Behinderten nicht mehr Objekt der Gesellschaft sein lässt und die seine Selbstbestimmung freisetzt“ (Bleidick 1998: 96f.).

Unter der Leitvorstellung Integration versteht er einerseits „persönliche Sinnerfüllung“ und andererseits „gesellschaftliche Eingliederung“ (44). Wenn Bleidick diesem Zielgedanken auch verbunden zu sein scheint, sieht er ihn doch kritisch. So könne bspw. empirisch nicht nachgewiesen werden, dass mit der schulischen Integration von Menschen mit Behinderung, die lebenslange Integration in die Gesellschaft gewährleistet wird (46). Er verweist auf andere Studien, die bspw. ergeben, dass die Kommunikationsfähigkeit von Hörgeschädigten steigt, wenn sie in für sie vorgesehenen Schulen und mit ihresgleichen unterrichtet werden.

Bildungspolitisch sieht Bleidick zwei Tendenzen, die sich in folgenden Empfehlungen manifestieren. Die eine stammt von der Ständigen Konferenz

der Kultusminister (1972: 23), wo es heißt: „In welchem Umfang behinderte Kinder in die Gesamtschule integriert werden können, welche Behinderungsformen sie zu erfassen vermag, wird erst die Erfahrung lehren“ (zit. nach Bleidick 1998: 48). Die andere stammt vom Deutschen Bildungsrat (1973: 15f.), in der die schon länger entstandene Leitidee der Integration nun ausformuliert wurde. Die Empfehlung legte „eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (zit. nach Bleidick 1998: 49).

Bleidick weist darauf hin, dass durch die Kulturhoheit der Länder die Umsetzung unterschiedlich gehandhabt wird. Auch sollen Sonderschulen nicht per se abgeschafft werden, sondern neben den Aufgaben der Bildung von Menschen, denen eine integrative Beschulung nicht förderlich wäre, auch diagnostische und beratende Tätigkeiten wahrnehmen. Bleidick verweist zudem darauf, dass die Ziele und Bildungsabschlüsse nach wie vor die gleichen sind und eine integrative Beschulung somit für etwa zwei Drittel der behinderten Kinder nicht zu erreichen ist. Hier zeigt sich, dass „die Struktur des gegliederten Schulwesens insgesamt zur Debatte steht“ (54).

Bleidick (1998: 55) stellt fest, dass Eltern und Elterninitiativen der „wirksamste Auslöser und Schrittmacher der Integrationsbewegung“ sind. Für ihn geht es letztlich nicht um grundsätzliche Entscheidungen für oder gegen Integrationsklassen. Bleidick setzt den Focus auf die Beschreibung des Lernens, unabhängig davon, ob dies in Integrationsklassen oder Sonderschulklassen stattfindet. Da bei Untersuchungen keine signifikante Überlegenheit integrativen Unterrichts festgestellt werden konnte, soll die Gestaltung des Lernens im Vordergrund stehen und nicht die grundsätzliche Legitimation von Integrationsklassen (56). Trotzdem hält Bleidick es für erforderlich die Zweckmäßigkeit von Integrationsklassen immer wieder zu untersuchen und zu bestimmen. Auch hier fordert er „immer wieder auf den prinzipiellen Unterschied von normativer Rechtfertigung (politischer Entscheidung) und empirischer Begründung (Prüfung auf Erfolg) zu verweisen“ (ebd.). Bleidick weist zudem darauf hin, dass schulische Integration nur dann möglich wird, wenn leistungsschwachen Menschen mehr Toleranz entgegengebracht wird. „Gleichheit meint auch das Akzeptieren des Verschiedenen. Gleichheit ist die Anerkennung von Ungleichheit“ (61).

3.4 Abschließende Bemerkungen

Empirisch arbeitenden Pädagogen wird u.a. vorgeworfen, dass gesellschaftstheoretische Grundlagen und Bezüge fehlen oder nur wenig ausgebaut sind (Krüger 1999: 52). Zudem würde nicht genügend über den Verwertungszusammenhang empirisch gewonnener Erkenntnisse nachgedacht und erst in neuerer Zeit der Versuch unternommen, die empirische Erziehungswissenschaft sowohl als gesellschaftstheoretische Reflexion, als empirische Forschung und als praxisbezogene Forschung zu verstehen (Krüger 1999: 53).

Bleidick setzt sich in seiner „Einführung in die Behindertenpädagogik“ an einigen Stellen mit gesellschaftlichen Normvorstellungen auseinander und versucht, systemtheoretisches Denken in seine Behindertenpädagogik zu integrieren. Trotzdem plädiert er ausdrücklich für eine klare Trennung von Erziehungsphilosophie und Erziehungswissenschaft. Inwieweit nun wie in der allgemeinen empirischen Pädagogik bspw. hermeneutische Methoden in die Erziehungswissenschaft mit einfließen dürfen (Krüger 1999: 52f.), lässt er ungeklärt.

In Bleidicks weiteren Veröffentlichungen widmet er sich verstärkt dem Thema Ethik (Mitverfasser: Antor 2000). Ein weiterer seiner Schwerpunkte liegt in der Erstellung von Übersichtswerken wie bspw. das Handlexikon der Behindertenpädagogik (2001), das er zusammen mit Antor herausgegeben hat, oder die Studentexte (1999).

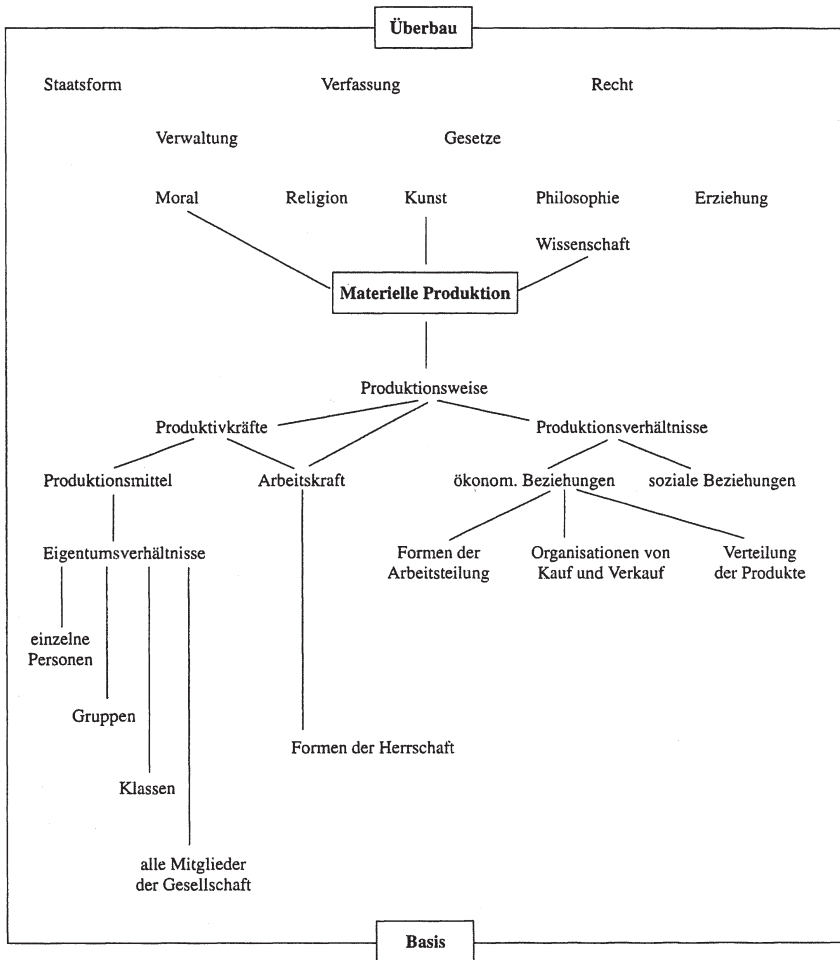
4 Materialistische Heilpädagogik

4.1 Zum Begriff Materialismus

Der Materialismus ist eine Grundrichtung der Philosophie, der die Materie gegenüber dem Geist als ursprünglicher betrachtet und auf Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) zurückgeht. „Die Materie ist nicht ein Erzeugnis des Geistes, sondern der Geist ist selbst nur das höchste Produkt der Materie“ (Engels 1886, zit. nach Rohrmann 2000: 172). Dabei wird angenommen, dass neben den natürlichen Bedingungen die gesellschaftlichen Verhältnisse den Menschen und sein Bewusstsein prägen und bestimmen (Kron 1999: 239f.). Man unterscheidet den dialektischen und den historischen Materialismus. Für den *dialektischen* Materialismus ist die Beschreibung von Gesetzen in der Entwicklung der Materie zentral. „Die Materie entwickelt sich *dialektisch* durch den Zusammenprall entgegengesetzter Tendenzen und Kräfte, die sich auf höherer Ebene wieder aufheben“ (dtv-Atlas Philosophie 1998: 169). Sowohl Vorgänge in der Natur als auch geschichtliche Vorgänge in der Gesellschaft werden so erklärt. Im *historischen* Materialismus stehen gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Auswirkungen auf den Menschen und sein Bewusstsein von sich und der Welt im Mittelpunkt. Individuelles Wissen und damit auch wissenschaftliche Erkenntnis ist demnach immer gesellschaftliches Wissen, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse das Denken des Einzelnen bestimmen. Da die gesellschaftlichen Verhältnisse vom Menschen jedoch mit verantwortet werden, ist das Ganze ein eng verschränkter Prozess. So wie die Gesellschaft Mensch ist, ist der Mensch eben auch Gesellschaft. Im Materialismus widerspiegelt das erkennende Subjekt die von ihm unabhängige objektive Realität (Tschamler 1983: 82ff.). Die Verbindung der beiden entsteht durch die Praxis im Sinne von menschlicher Tätigkeit, vorrangig der Arbeit (Dupuis 1992: 418).

Sowohl die Analyse als auch die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse geschieht dialektisch (These-Antithese-Synthese). „Die Gesellschaft wird dabei nicht als statisch und abstrakt begriffen, sondern als ein konkretes, dynamisches, sich im Zuge der Geschichte veränderndes System. Sie ist Faktizität und Gegenstand der wissenschaftlichen Erkenntnis“ (Kron 1999: 240). Marx ging es vor allem darum herauszuarbeiten, wie individuelles Bewusstsein durch gesellschaftlich-ökonomische Zusammenhänge und Bedingungen entsteht. Zur Erklärung dieser Zusammenhänge entwickelte er ein Strukturmodell, in dem sowohl seine Denkkategorien als auch seine Begriffe enthalten sind. Abbildung 3 zeigt, wie Kron (1999: 241) das Strukturmodell in Anlehnung an Korte (1992) darstellt.

Abbildung 3: Strukturmodell der Gesellschaft aus marxistischer Sicht
(aus: Kron 1999, 241)



Drei zentrale Kategorien greift Kron (1999: 242f.) aus diesem Modell heraus. Die *Kategorie der Arbeit* ermöglicht dem Menschen einerseits kreativ zu sein, andererseits muss er ein bestimmtes Maß an geforderter Leistung im Produktionsprozess erbringen. Da die Arbeit in der Gesellschaft unterschiedlich verteilt ist, ermöglicht sie dem Menschen unterschiedliche Lebensverhältnisse.

Diese bestimmen, inwieweit der Mensch seine Arbeit kreativ, im Sinne von Selbstverwirklichung, leben kann oder nicht. Kann der Mensch seine Arbeit nicht in Selbstverwirklichung leben, spricht man im Materialismus von ‚Entfremdung‘. Marx stellt fest, dass in den westlichen Industriegesellschaften die meisten Menschen von sich selbst entfremdet sind. Für Menschen, die sich in der gleichen Situation befinden, benutzt Marx den Begriff der Klasse. „Die Klasse dient dann dazu, die Negation dadurch zu überwinden, daß sie ihre fremdbestimmte Teilhabe an der materiellen Produktion und am Überbau aufhebt“ (Kron 1999: 242). Dies geschieht durch Revolution. In der *Kategorie der Klasse* muss dem Einzelnen klar werden, wie die Macht- und Produktionsverhältnisse das Leben des Einzelnen und der Klasse bestimmen. Marx spricht hier von einem Klassenbewusstsein. In der *Kategorie der Herrschaft* geht es um den unterschiedlichen Einfluss von Institutionen und Organisationen auf die Gesellschaft. Die ungleich verteilte Einflussnahme kann für Marx nur durch den Klassenkampf verändert werden. Gefordert wird, dass alle Mitglieder der Gesellschaft an Eigentumsverhältnissen, Produktionsmitteln und Produktionskräften teilhaben, also eine klassenlose Gesellschaft entsteht.

Ein weiterer zentraler Begriff im Materialismus ist der der *Ideologie*. Mit Ideologie ist gemeint, dass sie einerseits von dem vermittelnden Denken und Leben innerhalb der Klasse geprägt ist und andererseits von der herrschenden Klasse bestimmt wird. Diese Ideologie bezeichnet der Materialismus jedoch als ein falsches Bewusstsein, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse immer wieder reproduziert werden, also bestehen bleiben. Das richtige bzw. wahre Bewusstsein kann nur in und durch eine klassen/lose Gesellschaft entstehen. „Ideologiekritik bedeutet die Kritik des falschen Bewußtseins“ (Tschamler 1983: 222).

Aus dem materialistischen Denken entwickelte sich nicht nur eine eigene wissenschaftstheoretische Richtung, die sich auch innerhalb der Pädagogik manifestierte. Materialistisches Denken floss zudem in die Entwicklung der kritischen Theorie, auch Frankfurter Schule genannt, mit ein. Diese setzte sich mit der Kapitalismuskritik des Materialismus auseinander und entwickelte ihn je nach Vertreter unterschiedlich weiter. Berücksichtigt wurden außerdem psychoanalytische Konzepte die bspw. intrapsychische Auswirkungen der gesellschaftlichen Einflüsse erklärbar machten. Starke Kritik traf das traditionelle Wissenschaftsverständnis. Haeblerlin (1999: 322f.) führt Kritikpunkte wie die Beherrschung des Menschen durch empirische Methoden bzw. Forschungsergebnisse an sowie das selektierende Bild vom Menschen, das verschiedene Bedingungsgefüge unberücksichtigt lässt. In der kritischen Theorie geht es laut Haeblerlin (ebd.) um Ideologiekritik, die durch „systematisches und methodisch sauberes Aufdecken der Ideologieabhängigkeit alles Denkens“ von-statten geht. Ziel ist „eine beschleunigte Entwicklung zu einer Gesellschaft ohne Ausbeutung und Unterdrückung“ (323) und damit auch die Entwicklung zu einer Gesellschaft, die keine Menschen oder Gruppen aussondert. Auch in

der Pädagogik wurde die kritische Theorie rezipiert und weiter ausgebaut. Sie nahm jedoch einen anderen Weg als die materialistische Pädagogik.²¹

4.2 Aspekte materialistischer Pädagogik

Die materialistische Pädagogik knüpft enger als die kritische Erziehungswissenschaft an die Gesellschaftstheorie von Marx an und versteht sich als „eine radikale Kritik der bürgerlichen Erziehung“ (Krüger 1999: 101). Schwerpunkte stellen einerseits die Ideologiekritik der gängigen Erziehungsvorstellungen dar, da sie Inbegriff der herrschenden Gesellschaftsklasse sind. Zum anderen wird „der Stellenwert von Erziehung im Rahmen gesellschaftlicher Emanzipationsbewegungen“ betont (ebd.). Krüger unterscheidet zu Beginn des 20. Jahrhunderts die wissenschaftstheoretische bzw. gesellschaftstheoretische Traditionslinie und die politisch-kommunistische Traditionslinie, die Erziehung als Erziehung für den proletarischen Klassenkampf verstand (102). In der Zeit des NS-Regimes wurde die Entwicklung materialistischer Pädagogik unterbrochen. Krüger weist daraufhin, dass noch keine ausreichenden Analysen für die Pädagogik der DDR und eventuelle verschiedene dort vertretene Theorieansätze vorhanden sind.²² Die materialistische Pädagogik wurde jedoch ganz in den Dienst der SED-Bildungspolitik gestellt und befand sich nicht mehr im Austausch mit den Diskursen in Ost- und Westeuropa (Krüger 1999: 102.). In der BRD wurde materialistisches Denken durch die Studentenbewegung in den sechziger Jahren wieder aktualisiert.

Heinz Joachim Heydorn (1916-1974), Hans Jochen Gamm (*1925), Gernot Koneffke (*1927) und Wolfdietrich Schmied-Kowarz (*1939) zählen heute in der Erziehungswissenschaft zu den bekanntesten Vertretern der materialistischen Pädagogik. Krüger (1999: 104ff.) bezieht sich auf Gamm, um die Grundzüge materialistischer Pädagogik zu charakterisieren, die hier nun zusammengefasst werden sollen.

Nach Gamm gibt es drei Elemente Marxscher Theorie, die für die materialistische Pädagogik zentral sind.

1. Die Arbeit ist die Quelle menschlichen Lebens, um existentielle Bedürfnisse zu befriedigen. „Vor allem wird mit dem Arbeitsbegriff die Zukunft als offen verstanden, geschichtlicher und gesellschaftlicher Wandel bewirkt Veränderungen der Fähigkeiten, die es ermöglichen, die Produktion des Lebens fortzuführen“ (Krüger 1999: 104). Für die

21 Für einen ersten Überblick der kritischen Erziehungswissenschaft siehe König und Zedler (2002: 125ff.).

22 Einige interessante Aspekte finden sich bei Tschamler (1983: 218ff.), allerdings aus der Perspektive des noch nicht vereinigten Deutschlands.

Pädagogik ist dabei die Annahme grundlegend, dass der Mensch sich für neue Aufgaben selbst verändern (umarbeiten) muss.

2. Die Politische Ökonomie mit ihren Produktionsverhältnissen entscheidet über persönliche und gemeinschaftliche Lebensmöglichkeiten. „Die Kritik der Politischen Ökonomie bietet das methodische Instrumentarium, um die gesellschaftlichen Verhältnisse, einschließlich der pädagogischen Verhältnisse zu entschlüsseln und hinter die Oberfläche der Erscheinungen zu blicken“ (Kron 1999: 104).
3. Das Leben, die Welt und die Verhältnisse werden als etwas begriffen, das nur hier, im Diesseits, existiert. „Materialistische Pädagogik bestimmt sich somit als eine Theorie, die aus vorausgesetzter Innerweltlichkeit das Dasein ohne den Zugriff übergeschichtlicher Mächte und extramundaner Kräfte erklärt“ (105).

Für Gamm muss sich die materialistische Pädagogik neben den aus dem Marxismus stammenden Annahmen noch auf sozialistische Theoriebildung und auf psychoanalytische Erkenntnisse beziehen. Diese Elemente bilden dann das Instrumentarium, um Bildung, Erziehung und Gesellschaft zu analysieren und zu kritisieren. Dabei ist das Ziel, über ein durch die Kritik geschärftes gesellschaftliches Bewusstsein, gesellschaftliche Veränderungen von Verhältnissen zu bewirken.

Bildung begreift Gamm in Anlehnung an Heydorn auch dialektisch. Einerseits dient sie zur Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse, andererseits kann sie dem Menschen ermöglichen, sich aus herrschenden Zwängen zu befreien. Krüger (1999: 105f.) schreibt dazu: „Inhaltlich bedeutet Bildung für Gamm (1986, S.46) sich angesichts der ökonomischen Übermacht des weltweiten kapitalistischen Systems und seiner beständigen technologischen Revolutionen eine Wirtschaftsordnung vorstellen zu können, in der eine Assoziation von freien und gleichen Produzenten den gemeinsam erwirtschafteten Reichtum vernünftig verwendet. Bildung hieße dann, an der kühnen Entscheidung für den Begriff der Humanität festzuhalten.“

4.3 Wolfgang Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik (1992, 1990)

Wolfgang Jantzen, Prof., Dr. phil., Jahrgang 1941, Sonderschullehrer und Diplom-Psychologe. Seit 1974 ist er Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen und baute dort sowohl den Lehramtsstudiengang Behindertenpädagogik (1974 eingerichtet) als auch den Diplomstudiengang (1985 eingerichtet) mit auf.²³

23 Ein Gesamtverzeichnis seiner Publikationen bis 2002 findet sich bei Feuser (2002) und außerdem im Internet auf Jantzens Homepage unter <http://members.aol.com/basaglia/>.

Die „Allgemeine Behindertenpädagogik“ liegt in zwei Bänden vor. Hier wird Bezug genommen auf die 2. korrigierte Auflage des ersten Bandes von 1992 und auf die 1. und bislang einzige Auflage des zweiten Bandes von 1990.

4.3.1 Theoretische Grundlagen

Jantzen baut seine „Allgemeine Behindertenpädagogik“ auf drei großen Säulen auf. Die erste besteht aus dem historischen und dem dialektischen Materialismus. Die zweite aus der sogenannten „Kulturhistorischen Schule“, die von dem russischen Psychologen Lev Semjonovic Vygotskij (1896-1934) begründet und von Aleksej N. Leont'ev (1903-1979) sowie Alexandr Romanovic Lurija (1902-1977) weiterentwickelt wurde. Die dritte Säule beinhaltet Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

Der Mensch hat für Jantzen einerseits eine soziale Seite und andererseits eine persönliche Seite. Auf der sozialen Seite nennt Jantzen als Grundlage menschlichen und damit gesellschaftlichen Lebens die Arbeit und die Produktion. Die Arbeit ermöglicht die Aneignung der objektiven Welt. Diese Aneignung vollzieht sich auf der personalen Seite, die weiter unten ausführt werden soll. Unter objektiver Welt versteht Jantzen die äußere Natur, soziale Zusammenhänge, eigene Tätigkeitsformen und das eigene Selbst (Jantzen 1992: 20). Die Arbeit besteht aus der zweckmäßigen Tätigkeit, aus dem Gegenstand und den Produktionsmitteln (ebd.). „Was die Menschen sind, das produzieren sie“, und zwar unter bestimmten, historisch entwickelten Bedingungen (Verhältnisse, Recht, Verkehr, Kultur usw.) (19). Die Produktion stellt den Selbstentwicklungsprozess des Menschen dar und ermöglicht es ihm, seine Existenz zu sichern.

Menschen mit Behinderungen haben innerhalb unserer Gesellschaft laut Jantzen eine „*Arbeitskraft minderer Güte*“ (30). Dabei führt er an, dass das nicht automatisch zu einer persönlichen Benachteiligung führen müsste, „wenn es gelänge, eine gesellschaftliche Wertverteilung zu erreichen, die eine bessere Wertübertragung in die Erstellung der ‚Arbeitskraft‘ von Behinderten garantiert“ (ebd.). Das heißt, dass auf der Grundlage, Arbeit als primäres Menschenrecht zu erklären einerseits eine gleichmäßige Verteilung des Eigentums und der Arbeitsplätze erreicht, und andererseits der Wert von Arbeit insgesamt neu definiert werden müsste (ebd.). In einer kapitalistischen Gesellschaft kommen bei Menschen mit Behinderungen noch andere Probleme hinzu. Sie haben eine reduzierte Geschäftsfähigkeit, die sich nicht nur rechtlich, sondern auch im Sozialkontakt auswirkt. Behinderte fallen im Konsumverhalten auf und entsprechen nicht den allgemein proklamierten Forderungen von Ästhetik. Um zu arbeiten, brauchen sie besondere Arbeitsplatzanforderungen, die den Staat Geld kosten, welches unter Umständen nicht mehr erwirtschaftet werden wird. Behinderte gelten als anormal und minderwertig und stören die „Aneignung

des gesellschaftlichen Reichtums durch die herrschende Klasse“ (Jantzen 1992: 42). Die Gesellschaft reagiert darauf mit Ausschluss aus gesellschaftlicher Arbeit insgesamt und mit Einschluss in Anstalten. Auch wenn diese Institutionen reproduktive Funktionen übernehmen, ist der erste Schritt zunächst die gesellschaftliche Zuweisung zu den Institutionen (40ff.).

Jantzen stellt des weiteren den Zusammenhang von Behinderung und schlechten Lebensbedingungen heraus, der vorwiegend bei den unteren Schichten der Bevölkerung zum Tragen kommt. Familiäre Interaktionsverhältnisse, Lebens- und Arbeitssituationen und Umweltbelastungen treffen diese Schichten außerordentlich hart und verursachen Behinderungen mit. Behinderung ist also oft ein „sozialer Tatbestand“ (Jantzen 1992: 33). Jantzen führt hier den Begriff der ‚Verelendung‘ an, den er in seinem *absoluten* Sinn so versteht, dass der Einzelne seine Arbeitskraft nicht mehr angemessen erneuern kann und auf immer niedrigere Niveaus rutscht. Unter *relativer* Verelendung versteht Jantzen, wenn die durch die Arbeit produzierten Werte sich immer mehr in der Kapitalistenklasse sammeln. Die Verelendung führt dann oft zur Verarmung, die im schlimmsten Fall die Isolierung nach sich zieht. „In diesem Prozeß werden also objektiv (und in Folge ihrer veränderten Tätigkeitsmöglichkeiten verstärkt auch subjektiv) die Zusammenhänge und Beziehungen zur eigenen Klasse zerstört: Diesen Vorgang bezeichnet die marxistische Klassenanalyse als *Deklassierung*“ (Jantzen 1992: 34).

Trotz allem geht Jantzen nicht davon aus, dass der Mensch gegenüber der Gesellschaft machtlos ist. Vielmehr sieht er ihn als Individuum, dem eigenes moralisches Handeln möglich ist und das durch Kooperation und Bildung einer „kollektiven Subjektivität“ die Möglichkeit hat, bestehende Verhältnisse zu verändern (44). Dass der Mensch diese Möglichkeiten nicht immer begreift und damit zur Fortführung des Bestehenden beiträgt, begründet Jantzen damit, dass er sie sich nicht angeeignet hat bzw. sie sich nicht aneignen konnte.

Damit kommt neben dem bisher ausgeführten sozialen Aspekt der persönliche Aspekt hinzu. Die *Aneignungstheorie*, auf die Jantzen sich hier bezieht, wurde innerhalb der kulturhistorischen Schule von Leont’ev (1959) entwickelt. Voraussetzung für die Aneignung ist die menschliche Fähigkeit, „die Prozesse dieser Welt jenseits ihrer bloß sinnlichen Äußerungsform widerspiegeln zu können“ (Jantzen 1992: 156). Die Widerspiegelung bezieht sich auf das „Wesen der Erscheinungen“ (ebd.). Der Mensch eignet sich seine Umgebung in der Weise an, die ihm einerseits durch seine Anlagen gegeben ist und die andererseits von der Umgebung her ermöglicht wird. Umgebung wird als historisch gewordene Kultur verstanden. Die Aneignung kann nur über die Tätigkeit erfolgen. Das, was der Mensch sich durch seine Tätigkeit erarbeitet, wird in seine persönlichen Anlagen eingearbeitet, und es entsteht ein bzw. sein persönliches Abbild der Welt. Leont’ev folgerte daraus, dass alle inneren Vorgänge so aufgebaut sind wie die äußerlich vollzogene Tätigkeit (Jantzen 1992: 124). Sie

haben jedoch für den Einzelnen eine eigene Bedeutung gewonnen. „Im System ‚Subjekt-Tätigkeit-Objekt‘ können gesellschaftliche Bedeutungen vermittelt über das Werkzeug oder das sprachliche Zeichen als Werkzeug nur dann zu Bedeutungen für das Individuum werden, wenn es im Prozeß ihrer Anwendung ihre Adäquatheit für die Entwicklung seiner Lebensprozesse erfährt“ (120). Gesellschaftliches und persönliches Leben sind also kaum zu trennen. Neben der Aneignung der materiellen Welt werden subjektive und gesellschaftliche Bedeutungen gewonnen, die dem Menschen wiederum ermöglichen, sowohl gesellschaftliches Leben als auch persönliches Leben zu reproduzieren. Die Aneignung ist somit lebensnotwendig.

Eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung wird laut Jantzen dann gewährleistet, wenn genügend unterschiedliche soziale Beziehungen vorhanden sind und das Psychische sich adäquat entwickeln konnte. „Es geht also um die wechselseitige Entsprechung innerer und äußerer Organisatoren des Psychischen, um die adäquate Vermittlung von Abbildniveau und Tätigkeitsniveau durch Möglichkeiten der Sinnbildung und des Bedeutungserwerbs, um den Zusammenhang von Motiv und Zweck (Ziel) der Tätigkeit usw., also jeweils um Fragen einer adäquaten Aneignung des sozialen Erbes“ (Jantzen 1992: 270).

4.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff

Jantzen begreift den Menschen grundsätzlich in der Wechselbeziehung von Subjekt-Tätigkeit-Objekt (108 ff.). Sein Bild vom Menschen lehnt sich an das von Sève (1972) an, der die Persönlichkeit als gesellschaftsabhängig und trotzdem einmalig und eigenartig im eigentlichen Sinn des Wortes sieht. Persönlichkeit entwickelt sich für Jantzen nur in der Tätigkeit und existiert auch nur dort. Das heißt, dass ihre Bedürfnisse, Motive und Einstellungen über die Analyse der Tätigkeit erforscht werden können.

Jantzen begreift Behinderung als „eine Möglichkeit menschlichen Lebens“, die ein Ergebnis historisch entstandener Lebensumstände ist (Jantzen 1992: 15). Dabei möchte er sie nicht in irgendeiner Form unterstützen oder mystifizieren, sondern genauso wie Armut oder Hunger bekämpfen. Der Kampf gilt jedoch nicht dem Menschen, sondern den Lebensumständen, die für Jantzen veränderbar sind (ebd.). Als Definition von Behinderung führt Jantzen die von ihm 1973 vorgeschlagene an: „Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 1992: 18).

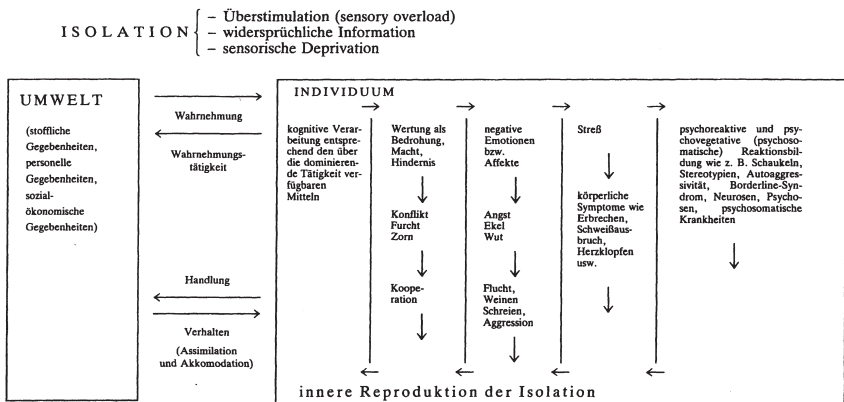
Unter Merkmalen und Merkmalskomplexen versteht Jantzen Zusammenhänge von „biologischem Defekt“ und „psychischer Entwicklung“ (19). Interaktion und Kommunikation werden seiner Meinung nach durch „gesellschaftliche Produktion“ und durch „Arbeit“ bestimmt (ebd.). „Die Persönlichkeit entwickelt sich nach Auffassung *Wygotskis* von der Persönlichkeit ‚an sich‘, indem sie auf andere wirkt, wie sie ist, zur Persönlichkeit ‚für sich‘. Erst indem sie Persönlichkeit ‚für andere‘ wird und die Folgen ihrer Tätigkeiten und Handlungen in den Tätigkeiten und Handlungen des anderen erfährt, sich also im anderen spiegelt, erfährt die Persönlichkeit sich selbst“ (Jantzen 1990: 195). Damit wird der Andere zum entscheidenden Motor der eigenen Persönlichkeitsentwicklung.

Bei der Entstehung psychopathologischer Prozesse, sowohl im Zusammenhang mit Behinderung als auch ohne, schreibt Jantzen dem Ursachenkomplex *Isolation* eine entscheidende Rolle zu (Jantzen 1992: 270ff.). Unter Isolation können sowohl körperliche Faktoren wie bspw. Blindheit als auch soziale Faktoren verstanden werden, wobei der Grad der Folgen von der Persönlichkeitsstruktur abhängt. Das Verhältnis von Subjekt-Tätigkeit-Objekt wird durch Isolation stark verändert. Dabei sind ihre Wechselwirkungen ausschlaggebend. „*Feuerstein* (1979) begreift geistige Behinderung als einen Prozeß kultureller Deprivation, den er wie folgt erklärt. Veränderte *distale Faktoren* (genetische Faktoren, organischer Pathologie, Stimulationsarmut, emotionale Störungen von Kind und Eltern, sozioökonomischer Rückstand) begünstigen und bahnen *proximale Faktoren* (Fehlen von oder reduzierte Möglichkeit von *vermittelter Lernerfahrung*), so daß die Ätiologie der geistigen Behinderung aus diesen proximalen Faktoren begriffen werden muß“ (Jantzen 1992: 277). Das hat zur Folge, dass körperliche Schädigungen zwar das Risiko von psychopathologischen Prozessen erhöhen können, jedoch die angebotenen Lernerfahrungen der Umwelt darüber entscheiden, ob sie ausgebildet werden können oder nicht. Diese Lernerfahrungen müssen der Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen angepasst werden, so dass keine Unter- oder Überstimulation erfolgt (283). Wenn der Mensch „auf *befriedigende und emotional positiv bewertete Formen der Kooperation*“ zurückgreifen kann, kann er genügend Widerstandskraft gegen isolierende Bedingungen entwickeln (ebd.). Diese Kooperation kann sowohl intrapsychisch als auch im Kontakt mit anderen Menschen gefunden werden.

Jantzen weist darauf hin, dass isolierende Bedingungen nie alle Bereiche der Persönlichkeit betreffen. „Auch unter isolierenden Bedingungen bezieht sich der Widerspiegelungs- und Tätigkeitsprozess auf die objektiv-reale Welt und damit auch auf die *objektiven Eigenschaften der Gegenstände*“ (Jantzen 1992: 286). Die Reaktion des Einzelnen auf isolierende Bedingungen muss vor diesem Hintergrund als ein sinnvolles und einzig mögliches Anpassungsmuster verstanden werden und darf dann aus psychologischer Sicht „nicht mehr als Defekt betrachtet werden, sondern als *Kompetenzen des Subjekts*, die Isolationskrise (1) zu überstehen und (2) in Zukunft zu vermeiden. *Das*

Subjekt löst also eine Situation, in der Emotionen, Wahrnehmung und Denken auseinanderfallen (so Spitz 1972a), durch individuelle Lösungsstrategien, mittels derer emotionale Erschütterungen behoben werden (und in Zukunft vermieden werden) sollen“ (Jantzen 1992: 292). Jantzen stellt die Auswirkungen der Isolation auf die Persönlichkeitsentwicklung schematisch folgendermaßen dar (Abbildung 4):

Abbildung 4: Auswirkungen der Isolation auf die Entwicklung der Persönlichkeit (aus: Jantzen 1992: 284)



4.3.3 Der Heilpädagoge

„Die persönliche Betroffenheit, das moralische Engagement, entwürdigende Verhältnisse in diesem Lebensbereich zu beseitigen, sind gut. Aber Ihr lauft Gefahr sie aufs neue zu stabilisieren, wenn Ihr Euch nicht der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Folgen eures Handelns ständig und zugleich vergewissert“ (Jantzen 1992: 44). Jantzen betont damit, dass die Reflexionsfähigkeit des Heilpädagogen an erster Stelle steht. Er muss persönliches Handeln und gesellschaftliche Prozesse und Abhängigkeiten immer wieder kritisch analysieren, um selbst nicht zum blind Ausführenden der Vorstellungen der herrschenden Gesellschaftsklasse zu werden.

Der Heilpädagoge ist Vermittler einer basalen Pädagogik (in Anlehnung an Feuser, 1984), die für Jantzen (1990: 209ff.) aus den Elementen Dialog, Kooperation und Kollektiv, Kommunikation und sozialer Verkehr und zuletzt aus Erziehung und Bildung besteht. Hier soll das Element des Dialogs hervorgehoben werden, da Jantzen immer wieder darauf zurückgreift (bspw. in Kap. 12 des zweiten Bandes). Der Dialog dient der „Herausbildung von gemeinsamen

Sinninhalten“ und drückt Gefühle aus (211). In Anlehnung an Reiser (1988) bestimmt Jantzen Grundbedingungen, die den pädagogischen Dialog ermöglichen. Zum einen müssen die Beteiligten ausreichend versorgt sein, d. h., neben der strukturellen Versorgung wie Gruppenausstattung und Regeln müssen sie Nähe und Zuwendung erfahren. Des Weiteren brauchen die Pädagogen das Gefühl, dass sie „um ihrer selbst willen wahrgenommen und ernstgenommen werden und nicht nur als Funktionsträger“ (Jantzen 1990: 215). Und zuletzt braucht es für einen gelingenden Dialog eine gemeinsam ausgeführte Tätigkeit bzw. einen Gegenstand (ebd.). Dabei ist die Gruppe ein entscheidender Faktor, der Intimität und persönliche Entwicklung ermöglicht und/oder begrenzt.

Jantzen (1990: 218) beschreibt mit Marx' Worten (MEW Erg. Bd.1, 567), welche Grundvoraussetzungen seitens des Pädagogen vorhanden sein müssen, um etwas zu bewirken: „Setze den *Menschen* als *Menschen* und sein Verhältnis zur Welt als ein menschliches voraus, so kannst du Liebe nur gegen Liebe austauschen, Vertrauen nur gegen Vertrauen etc. Wenn du die Kunst genießen willst, musst du ein künstlerisch gebildeter Mensch sein; wenn du Einfluß auf andere Menschen ausüben willst, musst du ein wirklich anregend und fördernd auf andere Menschen wirkender Mensch sein. Jedes deiner Verhältnisse zum Menschen – und zur Natur – muß eine *bestimmte*, dem Gegenstand deines Willens entsprechende *Äußerung* deines *wirklichen individuellen* Lebens sein. Wenn du liebst, ohne Gegenliebe hervorzurufen, d.h. wenn dein Lieben als Lieben nicht die Gegenliebe produziert, wenn du durch deine *Lebensäußerung* als liebender Mensch dich nicht zum *geliebten Menschen* machst, so ist deine Liebe ohnmächtig, ein Unglück.“ Diese Forderungen setzen einerseits ein hohes Reflexionsvermögen mit einem großen Willen zur Veränderung voraus und andererseits ein großes Maß an Ehrlichkeit und Flexibilität.

Im Dialog mit einem behinderten Menschen hat der Heilpädagoge die Aufgabe, den Dialog so zu gestalten, dass der andere das an Bedeutungen darin wiederfindet, was der Heilpädagoge vermitteln möchte. Um auch in Situationen handlungsfähig zu bleiben, in denen zunächst noch kein Dialog entsteht, braucht der Heilpädagoge das Wissen und die Überzeugung, dass das Gegenüber sich einen „*sinnhaften und systemhaften Aufbau der psychischen Prozesse*“ (Jantzen 1990: 219) angeeignet hat. „Ich bin dann in der Lage, indem ich dem anderen dieses Menschsein unter allen Umständen zugestehe, mich unter allen Umständen um humanes Handeln zu bemühen“ (ebd.). Für Jantzen stellen dabei Handlungsprinzipien wie Achtung, Parteinahme und Forderung, die Grundlage für den gemeinsam gestalteten Entwicklungsprozess dar. „Diese ermöglichen es mir als Erzieher oder Therapeut, im Sinne der Aufrechterhaltung von Selbstkontrolle so zu handeln, dass die Voraussetzungen für die spätere Aufnahme eines Dialogs nicht zerstört werden bzw. erhalten bleiben bzw. entwickelt werden“ (ebd.).

4.3.4 Methoden und Ziele

Innerhalb der Allgemeinen Behindertenpädagogik finden sich erste Ansätze zu der von Jantzen später ausdifferenzierten Methode der *Rehistorisierung*. Diese Ansätze sollen hier nun vorgestellt werden. Bei der Rehistorisierung wird von folgendem Grundsatz ausgegangen: „Die scheinbar anormalen Verhaltensweisen sind als Resultat sinnvoller und systemhafter psychischer Entwicklung unter Bedingungen der Isolation zu begreifen“ (194). Isolation wird hier wie oben beschrieben sowohl als soziale Isolation (durch gesellschaftlichen Ausschluss) als auch als persönliche Isolation (durch bestimmte organische Schädigungen) verstanden.

Als Hauptaufgaben bestimmt Jantzen in Anlehnung an Vygotskij (1987), dass zum einen das reale Entwicklungsniveau bestimmt werden muss und zum anderen die Zone der nächsten Entwicklung, in der der betroffene Mensch mit Hilfe des Pädagogen etwas erlernen kann, was er alleine noch nicht schaffen würde (Jantzen 1990: 196). Auf der sozialen Seite geht es darum, gegen Ausgrenzung und gesellschaftliches Normalitätsdenken anzugehen. *„Rehistorisierung des Kranken (Behinderten) bedeutet daher in erster Hinsicht, ihn gegen das herrschende ‚Fall‘-Denken (ein Fall von ‚Anormalität‘, von ‚geistiger Behinderung‘, von ‚Depression‘) und gegen die Paradigmen der Unverständlichkeit, der Unerziehbarkeit und Nichtbildbarkeit (...) als Subjekt seiner Tätigkeit neu zu begreifen“* (194). Rehistorisierung bedeutet also ein genaues Aufschlüsseln der Geschichte des behinderten Menschen und das Schaffen einer neuen Gegenwart, in der er sich neu bzw. weiterentwickeln kann.

Die Kategorien der Aufschlüsselung stellen laut Jantzen ‚Persönlichkeit‘ und ‚Tätigkeit‘ dar. Unter Bezugnahme auf Leont’ev (1979) umfasst die Kategorie der Persönlichkeit die Analyse der Beziehungen zu anderen Menschen und zur Welt, die Tätigkeit und ihre Motive und den Typ der Persönlichkeit selbst (Jantzen 1990, 195). In der Kategorie der Tätigkeit kann auf gesellschaftliche Verhältnisse, Kommunikationsformen, tradierte Werte und Normen sowie auf Formen der Orientierung geschlossen werden (197f.). In Anlehnung an Kuckhermann und Wigger-Kösters (1986) stellt Jantzen vier Schritte der Erfassung der Tätigkeit vor (Jantzen 1990: 198ff.). Zunächst sind die sozialen Gegebenheiten wie bspw. Wohnverhältnisse und Familienstruktur zu untersuchen. Dann ist die Art und Weise wie der betroffene Mensch seine Tätigkeiten gestaltet bspw. das „Verhältnis von Routine und Veränderung“ (199) zu durchleuchten. Als drittes wird der Sinn der Tätigkeiten für den Betroffenen erfasst. Dieser kann bspw. durch ein Interview des Betroffenen oder eines mit ihm Vertrauten eruiert werden. Im vierten Schritt sind zuletzt die Verbindungen und Übergänge zwischen den vier Schritten herauszuarbeiten. Aus diesen Verbindungen wird die Persönlichkeit sichtbar.

Neben der Tätigkeitsanalyse hält Jantzen in Anlehnung an Schröder (1988) die Aufschlüsselung der isolierenden Bedingungen in der Geschichte des be-

troffenen Menschens für außerordentlich wichtig. Dabei werden Persönlichkeitsentwicklung, Isolationsbedingungen, Handlungsfähigkeit, Lebenssituation und der Individualitätstyp genau analysiert. Auch hier wird wieder davon ausgegangen, dass die pathologisch anmutende Symptomatik eine für diesen Menschen sinnvolle Antwort auf bestimmte isolierende Bedingungen in seinem Leben bzw. in bestimmten Situationen darstellt und immer noch Sicherheit und Orientierung gibt (Jantzen 1990: 201). Die Ergebnisse werden dann mit den Ergebnissen, die durch eine Analyse der körperlichen Schädigungen und ihren Folgen erhalten werden, verglichen.

Die Diagnostik muss unter dem Themenfeld der Handlungsfähigkeit erfolgen und aus diesem Grund auch die Kompetenzbereiche des betreffenden Menschen beinhalten. Als hilfreiche Fragen in diesem Prozess formuliert Jantzen (202):

- „Auf welchem höchsten Niveau der Tätigkeit organisieren sich die Kompetenzen des betroffenen Menschen (und sei dies auch nur in sehr schmalen Umfang), und in welchen Lebensbereichen kann er sie anwenden?“
- „Wo gab es in seiner Geschichte kooperative Beziehungen und Bindungen, die ihm halfen, sich gegen isolierende Bedingungen zu stabilisieren; wer sind die Menschen, die ihn (und sei es auch nur in Teilen ihrer Handlungen) unterstützt haben?“
- „Welche Merkmale, Bedeutungen und Wirkungen haben die unter Bedingungen der Isolation neu aufgebauten Kompetenzen, sozialen Beziehungen und Bindungen?“
- „Wie ist das Verhältnis von Wunsch und Wirklichkeit im Leben des Betroffenen?“
- „Welche Bedingungen seiner Geschichte sind ihm zugänglich, welchen ist er ausgeliefert?“

Das Ziel ist, auf der Grundlage der Kenntnis der isolierenden Bedingungen im Leben des behinderten Menschen, sowohl persönliche als auch soziale Verhältnisse zu schaffen, in denen er sich selbst entwickeln und sein Leben als sinnerfüllt erleben kann.

4.4 Abschließende Bemerkungen

Als Kritik an der materialistischen Pädagogik führt Krüger (1999: 106f.) zum einen an, dass das Menschenbild zu sehr am Arbeitsbegriff festgemacht wird. Andere Teilbereiche des menschlichen Lebens und der Entwicklung wie bspw. Kommunikation und moralisches Handeln würden unberücksichtigt bleiben. Des weiteren wird kritisiert, dass das Marxsche Gesellschaftsmodell unverändert übernommen wird und andere Erklärungsansätze nicht berücksichtigt wer-

den. „Gerade neuere Diskussionen im Kontext kritischer Gesellschaftstheorie, aber auch einer kritischen Bildungsgeschichte, haben jedoch deutlich gemacht, dass die Reproduktionssphäre nicht einfach der Kapitallogik subsumiert werden kann und die Genese und aktuelle Verfasstheit von Bildungsprozessen nicht allein aus den materiellen gesellschaftlichen Bedingungen heraus erklärt werden kann, sondern in der Dimension des praktischen Wissens und des kommunikativen Handelns auch eigenständige Lernprozesse stattfinden“ (ebd.).

Bei Jantzen lässt sich feststellen, dass die Marxsche Gesellschaftstheorie für ihn zwar eine zentrale, aber nicht die einzige Grundlage seiner „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ darstellt. Zentraler ist für ihn die Aneignung der materiellen Welt durch die Tätigkeit. Diese ist zwar durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen geprägt, wird aber auch durch andere Faktoren wie bspw. Kommunikation und Kooperation bestimmt. Moralisches und verantwortliches Handeln ergibt sich dabei für ihn durch diese enge Verschränkung der Menschen mit und durch ihre materielle Welt.

In Jantzens weiteren Veröffentlichungen nach der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ widmet er sich u.a. der Ausdifferenzierung der Methode der Rehistorisierung (1996, 2005) und den Möglichkeiten der Deinstitutionalisierung von Großeinrichtungen (2003).

5 Systemische Heilpädagogik

5.1 Zum Begriff System

Die allgemeine Systemtheorie entstand in den vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts zunächst innerhalb der Naturwissenschaften durch den Wunsch, hoch komplexe Prozesse genauer *beschreiben* zu können. Für die Sozialwissenschaften erklären König und Zedler (2002: 173): „An die Stelle der Grundbegriffe ‚Verhalten‘ in der Verhaltenstheorie bzw. ‚Handlung‘ und ‚Verstehen‘ in der Hermeneutik tritt hier der Grundbegriff ‚System‘, der dann mit Hilfe weiterer Begriffe wie ‚Element‘ oder ‚Relation‘ präzisiert wird.“ Dabei wird von sechs Grundgedanken ausgegangen, die hier König und Zedler (2002: 173ff.) folgend erläutert werden sollen:

1. Ein System beinhaltet eine bestimmte Anzahl von Elementen, die je nach Standpunkt des Beobachters unterschiedlich definiert werden können. So kann bspw. das Zellplasma einer Zelle sowohl als System mit bestimmten Elementen als auch als Element des Systems einer Zelle betrachtet werden.
2. Die Elemente des Systems stehen untereinander in Wechselbeziehungen. Damit kann nicht mehr von einem eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ausgegangen werden.
3. Systeme sind von der Umwelt unterschiedlich abgegrenzt. Man unterscheidet geschlossene Systeme (bspw. das Sonnensystem) und offene Systeme (bspw. das Ökosystem). Letztere haben eine höhere Verwundbarkeit.
4. Die Gliederung der Systeme ist hierarchisch, weil die Elemente eines Systems selbst wieder Subsysteme darstellen können.
5. Die Eigenschaften der Elemente müssen nicht zwangsläufig die Eigenschaft des Systems bestimmen. Das Wasser hat bspw. die Eigenschaften der Viskosität und der Transparenz, welche sich nicht aus den Eigenschaften von Wasserstoff und Sauerstoff ableiten lassen.
6. Systeme streben einen Gleichgewichtszustand (Homöostase) an, der unterschiedlich erreicht werden kann.

Hieraus wird deutlich, dass Systeme einer eigenen Ordnung unterliegen. Diese ist nicht unbedingt vorhersagbar und damit auch nicht zwangsläufig herstellbar (ebd.).

König und Zedler (2002: 183ff.) unterscheiden innerhalb der Sozialwissenschaften hauptsächlich die soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann (1927-1998) und die personale Systemtheorie nach Gregory Bateson (1904-1980). Da letztere für die Pädagogik mehr Handlungsanleitung bietet,

wird sie im nächsten Kapitel näher beleuchtet. Hier nun einige Begriffe, die Luhmann geprägt hat.

Luhmann definierte soziale Systeme zunächst als Handlungssysteme und in seinen späteren Arbeiten als Kommunikationssysteme. Da das System nicht ohne die Umwelt existieren kann, definiert es sich für Luhmann nicht über die Unterscheidung von Element und Beziehung sondern über die Grenze zwischen System und Umwelt. „Das soziale System Familie ist somit nicht durch einzelne Personen als Elemente definiert, sondern auch dadurch, dass in der Familie bestimmte Prozesse anders ablaufen als in der Umwelt: Bestimmte Themen werden nur in der Familie besprochen“ (König und Zedler 2002: 185). Damit rücken die Handlungen bzw. Kommunikationen der Elemente untereinander bzw. zwischen System und Umwelt in den Blickpunkt der Betrachtung. Auch in sozialen Systemen vollzieht sich eine Systemdifferenzierung, d.h., dass auch hier Subsysteme wie z.B. die Kinder innerhalb einer Familie gebildet werden. Dabei ist für Luhmann nicht die einzelne Person kleinstes Element im System, sondern die kleinste Einheit an Kommunikation oder Handlung (ebd. 186).

Zentral für Luhmanns Denken ist der Begriff der ‚Autopoiesis‘ (Selbstreferenz), den er in Anlehnung an die biologische Systemtheorie Maturanas und Varelas formulierte. Unter autopoietischen Systemen werden Systeme verstanden, die ihre Elemente selbst erzeugen bzw. sich selbst organisieren. König und Zedler (2002: 187) geben dafür folgendes Beispiel: „Die Äußerung des Vaters führt zu einer Äußerung der Mutter, die wiederum zu einer neuen Äußerung des Vaters, die zu einer weiteren der Mutter. Das soziale System erzeugt aus der jeweiligen Kommunikation fortlaufend neue Kommunikation. Da das System aber durch diese Kommunikation definiert ist, wird es dadurch überhaupt erst erzeugt.“

Soziale Systeme sind für Luhmann höchst komplex. Nicht jedes Kommunikationsereignis kann mit allen anderen Kommunikationsereignissen verknüpft sein. Aus diesem Grund muss es eine ‚Komplexitätsreduktion‘ geben. Als Fortführung des oben genannten Beispiels schreiben König und Zedler (2002: 187): „Theoretisch ist die Zahl der Antworten auf die Äußerung des Vaters in der Familie unbegrenzt. Faktisch ist im System die Zahl ‚zulässiger‘ Antworten begrenzt. Werte und Normen, aber auch Mythen oder Wissenschaft sind Formen der Reduzierung von Komplexität.“ Die Entstehung neuer Systeme ist somit ein Ergebnis von Komplexitätsreduktion.

Das Ziel der Beobachtung von sozialen Systemen (unterschieden in Interaktions-Systeme, Organisations-Systeme, Gesellschafts-Systeme und psychische Systeme) besteht für Luhmann in der „Verbesserung der soziologischen Beschreibung der Gesellschaft“ (Krüger 1999, 130). Es geht ihm also um eine Qualifizierung der Beobachtung.²⁴

24 Einen ersten Einblick in die Forschungsmethodik der allgemeinen Systemtheorie geben König und Zedler (2002: 176ff.).

5.2 Aspekte systemischer Pädagogik

Luhmann kritisierte gemeinsam mit Schorr vorwiegend die wissenschaftstheoretische Seite der Erziehungswissenschaft. Das Technologiedefizit im Unterricht wurde von ihnen besonders hervorgehoben. Kausale Bezüge würden nicht objektiv gelten, sondern im sozialen System hergestellt (König und Zedler 2002: 189). „Angesichts der Komplexität des Interaktionssystems Unterricht kann der Lehrer die faktischen Voraussetzungen für zielsicheres Handeln kaum nennen, kaum ermitteln. Er muß situationsrelative Kausalpläne benutzen und sich primär an variablen Faktoren, ja an Ereignissen orientieren“ (Luhmann/Schorr 1982, zit. nach König und Zedler 2002: 189). Der Lehrer kann also nicht davon ausgehen, dass er den Schüler direkt beeinflussen kann. Als autopoietisches System kommuniziert dieser nur innerhalb seiner selbst (Krüger 1999: 132). „Was beim Zögling ankommt, das vermag die Pädagogik auch deshalb nicht zu sagen, weil sie das Subjekt in seinem wahren Kern nicht verstehen kann, sondern vielmehr durch ein ‚Verstehensdefizit‘ (vgl. Luhmann/Schorr 1986) gekennzeichnet ist“ (Krüger 1999: 132).

König und Zedler (2002: 190) heben an Luhmanns Systemtheorie hervor, dass sie ein Begriffssystem beinhaltet, dass zu einer mehrdimensionalen Beobachtung und Erfassung pädagogischer Situationen beiträgt und zudem subjektive Handlungspläne stärker berücksichtigt. Kritisiert werden jedoch drei große Themenkreise. Zum einen wird die Person des Kindes zu wenig berücksichtigt, weil sich die Beobachtung ja vornehmlich auf einzelne Kommunikationsereignisse beschränkt. Streng genommen gibt es den Begriff der Person als Ganzes gar nicht. Des weiteren werden keine Werte und Normen formuliert, die in pädagogischen Situationen handlungsleitend sein sollen und zuletzt wird kritisiert, dass innerhalb Luhmanns Systemtheorie keine expliziten Methoden entwickelt wurden. „Systemtheorie liefert keine Kriterien für besseres oder schlechteres Handeln in einem sozialen System“ (ebd. 191).

Aus diesen Gründen verweisen König und Zedler (2002: 193ff.) auf die personale Systemtheorie nach Bateson. Er verbindet seine Systemtheorie mit den Bereichen der Kommunikation und mit der Psychotherapie. Bekannte Persönlichkeiten wie bspw. Paul Watzlawick (*1921) und Virginia Satir (1916-1988) gehörten mit zu Batesons Forschungsgruppen. Aus seinen Überlegungen entwickelten sich bspw. auch Formen der systemischen Familientherapie oder Formen der systemischen Organisationsberatung.

Für Bateson sind die handelnden Personen die Elemente eines sozialen Systems. Diese deuten die sie umgebende Wirklichkeit je anders. Watzlawick (2000) weist dabei auf drei Axiome hin:

1. Man kann nicht nicht kommunizieren. Jedes Verhalten oder Ereignis wird von jedem in irgendeiner Weise gedeutet.

2. Menschliche Kommunikation findet sowohl verbal als auch nonverbal statt. Gedeutet werden immer beide Formen.
3. Die Kommunikation beinhaltet einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.

Der maßgebliche Unterschied zu anderen Ansätzen der Systemtheorie zeigt sich darin: „Personen werden als Subjekte verstanden, die sich ein Bild von der Wirklichkeit machen und auf der Basis dieses Bildes handeln“ (König und Zedler 2002: 197). Damit verbindet sich Batesons Systemtheorie mit der Hermeneutik (ebd.).

Eine weitere Hauptthese ist die, dass soziale Systeme von sozialen Regeln bestimmt werden. Diese bestehen aus den Deutungen der einzelnen Personen und aus den Interaktionsstrukturen. Das klassische Beispiel besteht aus der nörgelnden Frau und dem sich zurückziehenden Mann. Sie deutet die Situation so, dass ihr Nörgeln am Rückzug des Mannes liegt, während er seinen Rückzug am Nörgeln der Frau festmacht. „Damit ergibt sich eine regelmäßig wiederkehrende Interaktionsstruktur (ein Regelkreis) von Kritik und Rückzug“ (ebd. 198f.). Diese Regelkreise tragen zur Stabilisierung des Systems bei.

Bateson und Watzlawick haben keine eigene Forschungsmethodik entwickelt. Innerhalb ihres Verständnisses der Systemtheorie können jedoch quantitative und qualitative Forschungsmethoden verwendet werden. Interaktionsmuster können bspw. über systematische Verhaltensbeobachtung erfasst werden, während subjektive Deutungen der Personen über Interviews erfasst werden können. Dabei steht im Vordergrund, die verschiedenen Sichtweisen der einzelnen Personen im sozialen System herauszuarbeiten und somit zu einem vollständigen Bild der dort empfundenen Wirklichkeit zu kommen (König und Zedler 2002: 201ff.).

Für die pädagogische Arbeit ergeben sich daraus unterschiedliche Handlungsanweisungen. Zunächst muss der Pädagoge lernen, Probleme nicht als einfache Ursache-Wirkungs-Verzahnung zu sehen, sondern als Ergebnis unterschiedlicher Faktoren. Diese können „aus den Personen, ihren subjektiven Deutungen, den Regeln, den Interaktionsstrukturen, den Abgrenzungen gegenüber der Systemumwelt und der Geschichte des Systems“ bestehen (König und Zedler 2002: 205). Damit muss das klassische ‚Wer ist schuld?‘-Denken verschwinden. Im Mittelpunkt muss neben der Frage nach dem Zustandekommen der problematischen Situation, die Suche nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten stehen. Hilfreich kann zudem die Frage sein, was an diesem Problemsystem gut war und was die Beteiligten gerne davon behalten wollen. Der Pädagoge hat die Aufgabe so zu unterstützen, dass Weiterentwicklung entsteht und neue Lösungen gefunden werden können. Die Zielentwicklung der Ratsuchenden steht dabei im Vordergrund, nicht die Vorstellungen, die der Pädagoge oder Berater für dieses Problemsystem hat. König und Zedler (2002: 206) weisen darauf hin, dass die Systemtheorie nach Bateson Hinweise darauf

gibt, welche Bereiche bei der Bearbeitung von Problemen betrachtet werden müssen. „Ergänzt werden muss dieser theoretische Rahmen durch konkrete praktische Verfahren“ (ebd.).

Die Erziehungswissenschaft muss für Huschke-Rhein (2003: 19ff.) in Anlehnung an Luhmann die Lebenswirklichkeit des Kindes bzw. des Menschen in mindestens drei Systemen sehen: dem biologischen System, dem psychischen System und dem sozialen System. „Für eine gehaltvolle und wissenschaftlich anspruchsvolle pädagogische Theorie müssten die Kontexte der primären Systeme bzw. der Themen mit einbezogen werden, so daß Vernetzung des Systems bzw. seine Komplexität deutlich wird“ (ebd., 21). Diesem Anspruch wird das systemische Denken gerecht und bietet zudem die beiden Vorteile, nicht mehr „eine allgemeingültige und zeitlose Wissenschaftsbegründung der Pädagogik“ sein zu müssen und auch das Gesamtgebiet nicht mehr lückenlos darstellen zu müssen (ebd. 22). Der Systemansatz bietet Zugangsmöglichkeiten zu allen Praxisgebieten der Pädagogik, ohne sie detailliert behandeln zu müssen. Hier wird deutlich, dass systemtheoretisches Denken sich ähnlich wie der Konstruktivismus auf einer Metaebene bewegt.

Mit der Annahme, dass die Basis des Lebens und der Entwicklung die Selbstorganisation ist, kann die Pädagogik sich nicht mehr in ihrer „traditionellen Rolle, Vorschriften für das Verhalten von Kindern zu geben“, sehen, sondern muss sich primär als Beratungswissenschaft sehen, die Orientierung geben will (Huschke-Rhein 2003: 12).

5.3 Otto Speck: System Heilpädagogik (2003)

Otto Speck, Prof. em., Dr. phil., Jahrgang 1926, studierte Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Dogmatik an der Universität München. 1971 wurde er als Professor an die Pädagogische Hochschule und 1972 an das Institut für Sonderpädagogik der Universität München berufen.²⁵

5.3.1 Theoretische Grundlagen

Als Grundlage heilpädagogischer Theorie und Praxis führt Speck (2003: 263ff.) den „systemisch-ökologischen Orientierungsansatz“ ein. Systemtheoretisches Denken zu nutzen, ist seiner Meinung nach wegen der zunehmenden Komplexität menschlichen Lebens erforderlich. Bisherige wissenschaftliche Ansätze hätten sich zu sehr auf bestimmte Teilbereiche des Lebens bezogen, statt deren Verbindungen und Abhängigkeiten zu betrachten. Trotzdem können die gewonnenen Erkenntnisse der Einzelwissenschaften und der heilpädagogi-

25 Ein Verzeichnis seiner Publikationen bis 1995 findet sich bei Opp und Peterander (1996).

schen Teilbereiche genutzt werden. Durch die Verknüpfung der Erkenntnisse kann eine immer differenziertere Beschreibung komplexer Lebenswirklichkeit stattfinden, die Verstehen ermöglicht und pädagogisches Handeln anleiten und begründen kann. „Der Vorteil systemtheoretischen Denkens liegt in der Vielfalt der Anwendbarkeit und damit in der Möglichkeit der fachübergreifenden Gültigkeit, in der Kompatibilität mit anderen Theorien, im innovativen Potential und in der heuristischen Verwertbarkeit, und dies insbesondere bezüglich der *ganzheitlichen* und *vernetzten* Sichtweise mit ihrer *zirkulären Kausalität* im Unterschied zu bisher allzu partikularisierenden und vornehmlich linear-kausal erklärenden Theorien“ (Speck 2003: 96).

Innerhalb der Heilpädagogik stellt sich für Speck die Komplexität sozialer Wirklichkeit u.a. durch verschiedene Schädigungen und Entwicklungsstörungen, durch unterschiedliche Lebensformen und Wertvorstellungen, durch zunehmende Ausdifferenzierung von Institutionen und durch eine große Kluft zwischen pädagogischen Vorstellungen und der vorhandenen Erziehungswirklichkeit dar (99f.). Trotzdem bemerkt Speck kritisch: „Der systemtheoretische Ansatz kann nur einen Teil dessen erklären, was pädagogisch relevant ist. Er kann faktisch Zusammenhänge und Differenzen aufdecken, soweit sie für ein bestimmtes System von dessen je eigener Umwelt her bedeutsam sind. Er lässt aber viele andere Fragen, z.B. ethische, offen. Er erbringt nur jeweils ‚den letzten Stand der Dinge‘ (98). In der Pädagogik bzw. Heilpädagogik müssen laut Speck jedoch auch Werte, Orientierungen, verbindliche Verpflichtungen und Lebenssinn integriert werden. Es geht also auch um eine *normative* Grundlegung. Die Heilpädagogik ‚hat sich der letztlich unbeantworteten Frage nach ‚der Wahrheit‘ zu stellen, indem sie deren Spuren im Suchen nach Lebenssinn und Zielbestimmung des Menschen nachgeht. Dabei hat sie angesichts der Pluralisierungsbewegungen sowohl auf das leitende Prinzip der Freiheit, aber auch auf die Bindung an ein für alle geltendes Ethos zu halten, ohne sich einem Dogmatismus absoluter Wahrheitsgewissheit oder einem Relativismus beliebiger Wahrheitsmeinungen auszuliefern“ (Speck 2003: 120).

Aus diesen Gründen nimmt Speck (ebd. 264ff.) den Begriff ‚ökologisch‘ hinzu, der für ihn weiter reicht als der Begriff ‚systemisch‘. Er ist für ihn ein ganzheitlicher und normativer Begriff, was sich zunächst schon im Ursprungswort ‚oikos‘ (behaust sein, heimisch werden) ausdrückt. Das Ökologische „impliziert also etwas Gerichtetes, Finales oder Programmatisches. Es ist auf die Lebenswelt und eine bessere Zukunft gerichtet, enthält also auch eine zeitlich-evolutive und gestalterische (poietische) Dimension“ (264). In beiden Begriffen (systemisch und ökologisch) steckt für Speck die Verbindung von Teilen und Ganzem, wobei bei der Ökologie die ethische Dimension hinzukommt (265). Speck bezieht sich dabei auf Höffe (1993), der in Abgrenzung von Luhmanns systemtheoretischen Begriff ‚Autopoiesis‘ innerhalb des ökologischen Denkens den Begriff der ‚Oikopoiesie‘ wählt. Dieser mache die Verbindung zu Natur und Umwelt deutlicher und hebe eindeutiger hervor, dass

zur Lebensgestaltung nicht nur die eigenen Kräfte, sondern die „Einbindung in eine moralische Praxis dem menschlichen Zusammenleben und Wohl zu dienen vermag“ (Speck 2003: 266).

Da es innerhalb der Gesellschaft eine Vielzahl von ‚Gesellschaften‘ mit eigenen Normen und Wertvorstellungen gibt, kann dieses ‚Einleben‘ des Menschen nicht mehr als eine Integration in *die eine* Gesellschaft gesehen werden. Eine allgemeinverbindliche normative Basis für Ziel und Zweck der Erziehung muss innerhalb der Pädagogik deshalb neu definiert werden. Für die Heilpädagogik bedeuten diese Überlegungen, dass sie sich nicht mehr nur auf ihren Gegenstand der Behinderung bzw. des Menschen mit Behinderung beziehen kann, sondern sich mit der Vielfalt von Lebensformen, Normen und Widersprüchlichkeiten auseinandersetzen muss (267f.). Dabei darf als Zielvorstellung die Erfassung des Ganzen nicht aus den Augen verloren gehen. Das Ganze ist für Speck sowohl der Mensch als Einheit von Leib, Seele und Geist als auch der Mensch als Teil von natürlichen, kulturellen und sozialen Systemen, die ihn beeinflussen und auf die auch er einwirkt.

Speck (2003: 271ff.) bezieht sich im Zusammenhang der Ökologie zudem auf Bronfenbrenner (1981), der die menschliche Entwicklung in Abhängigkeit zur Umwelt untersucht und beschrieben hat. Die Aneignung der Umwelt wird hier als eine aktive Auseinandersetzung des Kindes mit ihr gesehen, aus der die kindliche Entwicklung resultiert. Dabei unterscheidet Bronfenbrenner Systeme, die direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen, und Systeme, die indirekt auf das Kind wirken. In *Mikrosystemen* wie bspw. der Familie steht das Kind in intensiven und direkten Kontakten. Entscheidend ist, „welche Bedeutung es den beobachteten (auch den eigenen) Aktivitäten, Rollen und Beziehungen beimisst, d.h., wie es sie bewertet“ (Speck 2003, 272). Ein *Mesosystem* ist ein Verbund von Mikrosystemen wie bspw. Schule und Familie. Die Entwicklung des Kindes wird u.a. durch die gegenseitige Ergänzung, das Vertrauen und die gebotene unterstützende Orientierung gefördert. Voraussetzung dafür sind eine offene Kommunikation und gemeinsame Tätigkeiten zwischen diesen Mikrosystemen (272f.). Geschieht dies nicht, kann die kindliche Entwicklung gefährdet sein. „Die heute vielfach beobachteten Entfremdungen und Vereinsamungen von Kindern und Jugendlichen gegenüber ihrer Umgebung mit den bekannten destruktiven Folgen (zunehmende Gewalt, vermehrter Drogenkonsum u.ä.) werden über den Verlust oder das Ausfallen von Mesosystemen erklärbar“ (273). Lebensbereiche, die keinen direkten Einfluss auf das Kind ausüben, aber das Mikrosystem beeinflussen, wie bspw. das Arbeitsfeld des Vaters, werden als *Exosysteme* bezeichnet (ebd.). In Makrosystemen sind politische, soziale oder kulturelle Zusammenhänge zentral, die die anderen Systeme mitbedingen. Hierzu gehören auch Traditionen oder ökonomische Gegebenheiten. Speck hebt an diesem Modell für die heilpädagogische Arbeit hervor, dass es die gelingenden Verbindungen von Teilsystemen als zentral für eine förderliche Entwicklung des Kindes hält. Speck kritisiert jedoch, dass der

Umweltaspekt gegenüber genetischen Bedingungen und der Autonomie des Kindes zu stark betont wird (ebd.).

5.3.2 Ethik: Menschenbild und Behinderungsbegriff

Speck (2003: 187ff.) befasst sich zunächst mit verschiedenen Perspektiven, aus denen der Themenkreis Behinderung betrachtet werden kann. Aus der *individualtheoretischen Perspektive* kann Behinderung als Normabweichung gesehen werden. Speck unterscheidet statistische, biologische, soziale und ethische Normen, die durch ihren unterschiedlichen Bezugspunkt eine eigene Gültigkeit für sich beanspruchen und deshalb nur eine *relative* Bedeutung haben. „Verhalten ist stets von Zeit und Umständen abhängig. So ist z.B. die Unterscheidung bestimmter *Behinderungskategorien* und die Abgrenzung von *behindert* oder *nicht behindert* von den jeweiligen Definitionen abhängig, die zu Grunde gelegt werden“ (190). Genauso verhält es sich laut Speck mit der Ausprägung der Behinderung. Selbst wenn diese innerhalb einer Definition als objektiv messbar dargestellt wird, können bspw. für Fragen der Beschulung noch keine zwangsläufigen Aussagen gemacht werden (193). Ein Mensch mit einer Körperbehinderung muss nicht zwangsläufig in eine Schule für Körperbehinderte gehen, sondern kann mit geeigneten Hilfsmitteln auch die Regelschule besuchen. Unter individualtheoretischem Blickwinkel lassen sich zudem verschiedene Behinderungsarten bzw. Schädigungen zusammenfassen. Speck (2003: 198ff.) unterscheidet dabei physische Abweichungen wie bspw. Seh-schädigungen von sozio-emotionalen Schädigungen.

Unter *sozialtheoretischer Perspektive* fasst Speck (2003: 217) zunächst soziologische Theorien, die den behinderten Menschen in Abhängigkeit zu den Vorstellungen der Gesellschaft und als Träger von Zuschreibungsprozessen sehen. Des weiteren befasst sich Speck hier mit der Entwicklung des Selbst. Dieses hat sowohl eine soziale als auch eine personale Seite, die sich auf eigene Weise und nicht nur in Abhängigkeit zu physischen Schädigungen oder einer isolierenden Umwelt entwickelt (228ff.). Das *soziale Selbst* entsteht unter anderem durch die Reaktionen der Mitmenschen oder durch das Ausüben bestimmter Rollen. Eine große Bedeutung hat das Bedürfnis, so zu sein wie die anderen. Unter dem *personalen Selbst* lassen sich aktive, selbstgestalterische Kräfte fassen, die dem Menschen ermöglichen, sich ein Urteil zu bilden, zu handeln und Entscheidungen zu treffen (230ff.). Speck verbindet diese Kräfte mit dem Begriff der Autonomie. Dabei lässt sich feststellen, dass ein Mensch mit Behinderung besser mit seiner Behinderung umgehen kann, je mehr er diese Kräfte entwickeln konnte. „Je stärker er ‚in sich ruht‘, von seinem persönlichen Wert getragen und autonom ist und an seinem sittlichen Lebensziel festhält, umso eher kann er behindernde Außeneinflüsse verkraften bzw. entkräften“ (231). Das soziale Eingebundensein ist für Speck die Vorraussetzung der Entwicklung des personalen Selbst (233).

Speck weist zudem darauf hin, dass die Behinderung für den betroffenen Menschen „nicht das Wesentliche seines Daseins“ ist, „sondern ein Begleitmoment, mit dem er sein Leben zu gestalten hat“ (Speck 2003: 233). Behinderung ist für Speck demnach sowohl Prozess als auch Ergebnis von bestimmten Auslösern (bspw. einer organischen Schädigung), der Einwirkung der sozialen Umwelt und des verarbeitenden Selbst (233ff.). Die persönliche wie die soziale und damit auch pädagogisch relevante Ausprägung von Behinderung ist damit äußerst relativ. „Dieser Unbestimmbarkeit hat sich die Pädagogik zu stellen. Sie hat es stets mit Übergängen und indifferenzierten Zwischenbereichen, nicht mit ‚Grenzen‘ zu tun. Nicht die umschriebenen Defekte konstituieren Erziehung in ihrer Besonderung, sondern das umzuorganisierende Verhalten und die Gesamtbefindlichkeit des im Erziehungsprozess Stehenden und dessen soziale Bedingungen. Sie werden zur pädagogischen Konzeptgrundlage. Diese erhält ihre Legitimation erst dann, wenn damit pädagogische Hilfe definiert werden kann, soweit sie ein Mensch braucht“ (245).

In Specks Menschenbild nimmt die Annahme der menschlichen Autonomie eine besondere Rolle ein. Zunächst kommt das durch die Betonung der oben schon aufgeführten Begriffe Autopoiesis bzw. Oikopoiesis zum Ausdruck. Des weiteren beschäftigt Speck sich mit operationaler Autonomie in Abgrenzung zu moralischer Autonomie. *Operationale Autonomie* ist für ihn zunächst der Prozess der Kognition (Speck 2003, 275). Der Mensch konstruiert seine Wirklichkeit durch verschiedene Tätigkeiten wie bspw. das Wahrnehmen, die Kommunikation oder das Bewegen. Diese Konstruktion ist abhängig von biologischen, kognitiven, sozialen und kulturellen Bedingungen und wird von Gefühlen begleitet. Der Prozess der Kognition ist folglich relativ autonom. Sowohl bestimmte Bedingungen als auch die persönliche Auswahl des Menschen sind beteiligt. „Die Umwelt kann also das Wahrzunehmende nicht diktieren bzw. festlegen“ (Speck 2003: 276), trotzdem nimmt sie durch das Bereitstellen bzw. Verweigern von Informationen und Kommunikationen Einfluss auf den Konstruktionsprozess. Die menschliche Aufnahme oder Verweigerung von Information ist für Speck jedoch in jedem Fall ein autonomer Vorgang (ebd.). „Was auch immer von außen her auf den Menschen einwirkt, seine operationale oder psychische Autonomie wird dadurch nicht ausgeschaltet. Sie bildet sich vielmehr gerade in der Auseinandersetzung mit ihr. Sie entwickelt sich durch Kommunikation, d.h. im Netzwerk sozialer Verbindungen, bzw. im Versuch der Lebenserhaltung und Selbstbehauptung. Menschliches Werden ist soziales Werden. Entwicklung ist soziales Lernen“ (277).

Unter *moralischer Autonomie* versteht Speck die erzieherische Vermittlung von Gutem und Rechtem, um dem zu Erziehenden die persönliche und soziale Integration zu ermöglichen. Dabei steigt die erzieherische Herausforderung, wenn es um Menschen geht, die durch bestimmte physische, psychische oder soziale Behinderungen in ihrer Autonomie eingeschränkt sind, ihre *Autonomiebestrebungen* dadurch jedoch besonders vehement werden (Speck 2003:

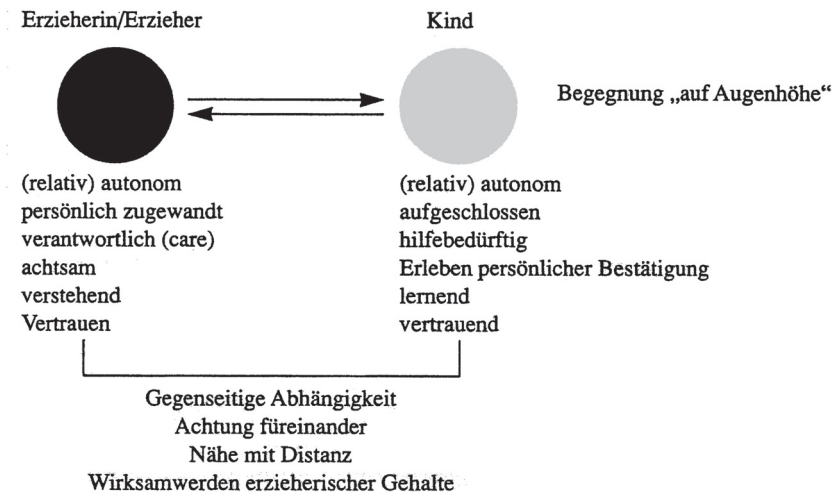
277f.). Speck resümiert: „In Anbetracht der wachsenden Vielfalt und Disparität von Normen, Werten und Lebenslagen liegt die These nahe, dass das Hineinwachsen des Menschen in seine Entwicklungs- und Lebensaufgaben heute wesentlich von der Verwirklichung seiner Autonomie abhängt“ (280). Dabei ist der Begriff der Autonomie für ihn ein „Bindungsbegriff“ (ebd.).

5.3.3 Der Heilpädagoge

Der Heilpädagoge ist laut Speck verantwortlich für die *Wirksamkeit* des erzieherischen Verhältnisses (Speck 2003: 280ff.). In seiner pädagogischen Grundhaltung müssen sich bestimmte Parameter festmachen lassen, die zu einem gelingenden erzieherischen Verhältnis beitragen (282ff.). Unter *Achtsamkeit und Verantwortung* fasst Speck die Sorge um das Wohlergehen des Kindes, unabhängig davon, ob der Heilpädagoge das Kind für achtenswert hält oder ob es die Achtsamkeit und Verantwortung ‚verdient‘ hat. Daraus folgert er: „Das erzieherische Verhältnis ist ein *asymmetrisches*“ (282). Mit *Fairness und Gerechtigkeit* weist Speck auf das kindliche Bedürfnis nach Regeln hin. Dabei steht im Vordergrund, „dass der Pädagoge gerecht ist und Unrecht nicht zulässt oder übergeht“ (ebd.). Unter *Verlässlichkeit und Halt* versteht Speck, dass der Heilpädagoge dem Kind Orientierung geben muss, sich auch in kritischen Situationen zurechtzufinden. Dabei muss er als verlässlicher Partner Rückhalt geben (283). Die *Plus-I-Maxime-Vertrauen* bezeichnet den Vertrauensvorschuss seitens des Heilpädagogen und macht deutlich, dass auch der Heilpädagoge bereit sein muss, auf Risiken einzugehen, um dem Kind bei der Lösung eines Problems zu helfen. *Lebenszuversicht und Glauben* kann für das Kind dadurch entstehen, dass es den Heilpädagogen als festen Bestandteil seines Lebens erlebt, trotz Auseinandersetzungen und Problemen. Der Heilpädagoge „scheint aller Bedrohung standhalten zu können und gibt Hoffnung auf glückendes eigenes Leben, zumal wenn er auch Lebensfreude ausstrahlt“ (Speck 2003: 283). Wie Speck das erzieherische Verhältnis schematisch darstellt, zeigt Abbildung 5.

Speck widmet sich außerdem der Rolle des Heilpädagogen innerhalb der Institution Schule. Er sieht in ihm die zentrale Vermittlungsfigur von wissenschaftlich überprüfter Erziehung und der normativen Orientierung für das Zurechtfinden des behinderten Menschen in seiner Lebenswelt (Speck 2003: 353ff.). Dabei hat sich die Arbeitssituation für Heilpädagogen in Schulen dramatisch verändert. Speck nennt u.a. Erwartungen der Gesellschaft, Ansprüche der Eltern, hohe Systematisierung von Lernprozessen und bürokratische Maßgaben, die für den Heilpädagogen einen immer höher werdenden Stressfaktor darstellen. „Als ‚ganzer‘ Pädagoge, der sich auch für die ethische Erziehung verantwortlich fühlt, ist er in einer pluralistisch verfassten Schule ungesichert und vielfältig angreifbar. Die Folge: Er privatisiert sein Wertesystem und zieht sich als Person zurück und dichtet seine Emotionalität ab; er wird ‚cool‘. Für

Abbildung 5: Das erzieherische Verhältnis (aus: Speck 2003: 283)



interpersonale Beziehungen und Verantwortlichkeiten, für erzieherisches Vertrauen, für eine ‚dialogische Erziehung‘, fällt dann der Boden weg“ (355). Als Handlungsanweisung für den Pädagogen, mit diesen Anforderungen konstruktiv umzugehen, bieten sich für Speck Sichtweisen und Methoden aus der systemischen Organisationsberatung und der Qualitätssicherung an, auf die an dieser Stelle nur verwiesen wird (Speck 2003: 357ff.).

Speck misst der *Kategorie des Sinns* in der heilpädagogischen Arbeit eine besondere Bedeutung bei (297ff.). Der Heilpädagoge muss nicht nur in teilweise schwer verständlichem Verhalten des Gegenübers Sinn suchen, sondern muss zudem sein eigenes Handeln, seine eigene Sinnvermittlung immer wieder reflektieren. „Erziehung, speziell im Falle von Lebens- und Lernhindernissen, hat sich seit je als der Versuch verstanden, trotz solcher Erschwerungen ein ‚sinnerfülltes‘ Dasein zu ermöglichen. Dabei ging es stets darum, diesen weiten und umfassenden *Sinn-Horizont* auch in die Details des erzieherischen Alltags hinein wirksam werden zu lassen“ (Speck 2003: 297). Der Heilpädagoge hat die Aufgabe, den Menschen mit Behinderung bei der Sinnstiftung in seinem Lebens zu unterstützen. Speck unterscheidet hier: Lebenssinn durch das persönliche Angenommensein finden, Sinn durch Können und Selbstverwirklichung erfahren, Sinn in der Gemeinschaft mit anderen finden, Sinn durch Akzeptanz persönlicher Grenzen und Sinn in einem transzendentalen Sinn erleben können (300). Speck schreibt dabei der „authentischen Sinndarstellung“ des einzelnen

Pädagogen einen hohen Wert zu und weist in diesem Zusammenhang auf die Grundlage allgemeinverbindlicher ethischer Werte hin (301f.).

5.3.4 Methoden und Ziele

Allgemeine Erziehungsziele gelten laut Speck (2003: 363) zunächst für alle Menschen. Die Verwirklichung dieser ist bei Menschen mit Behinderung schwieriger. Das liegt für Speck jedoch auch daran, dass das Kind selbst mit entscheidet, was es in seinem Leben anstreben möchte. Aus diesem Grund müssen Ziele „dem einzelnen Kind die Möglichkeit lassen, seine eigenen Normen- und Wertvorstellungen verwirklichen zu können“ (ebd.).

Für Speck spielt das Ziel der *Integration* in der Erziehung von Menschen mit Behinderung eine besondere Rolle. Unter Integration versteht er sowohl die soziale als auch die personale Integration der Persönlichkeit, da beide durch die Behinderung von Desintegration bedroht sein können (363f.). Unter personaler Integration versteht Speck zunächst die Selbstbestimmung und die Verbindung aller Teilaspekte der Persönlichkeit in sich. „Personale Integration ist dann als Ganzwerden der Person, als Selbstakzeptanz, als Finden und Behaupten von relativer Autonomie und Authentizität, als Selbstverwirklichung und volles Menschwerden zu verstehen, was zugleich nach außen hin als Realisierung voller Menschlichkeit erfahrbar wird“ (364). Personale Integration ist für Speck nur über die soziale Integration möglich. Soziale Integration bedeutet die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die aktive Gestaltung des gemeinsamen Lebens (Speck 2003: 364). Voraussetzung dafür ist die Akzeptanz durch die Mitmenschen und die Möglichkeit, ein normales Leben führen zu können.

Ein weiteres Richtziel in der Erziehung von Menschen mit Behinderung ist für Speck das Erlernen von Kompetenzen, die von lebenspraktischer Bedeutung sind. „Es geht pädagogisch um die Frage, welche Befähigungen das Kind erwerben soll, und gerade unter heilpädagogischem Aspekt darum, dass das Kind das erlernt, was ihm potenziell möglich ist und zugleich als wertvoll gilt, auch wenn dem bestimmte Erschwernisse und Hindernisse im Weg stehen“ (366). Speck unterscheidet Sachkompetenzen (bspw. der sinnvolle Umgang mit Dingen), Sozialkompetenzen (bspw. Verhalten in Gruppen) und moralische Kompetenzen (bspw. Verantwortung für Etwas übernehmen zu können).

Speck stellt verschiedene Aufgabenfelder für die heilpädagogische Arbeit vor, die sich bei jedem Menschen unterschiedlich zusammensetzen (367ff.). Unter *behinderungsbezogenen Aufgaben* versteht er die Herausforderungen, die die *Art* der Behinderung mit sich bringt. So macht bspw. die Begleitung eines gehörlosen Menschen auch für den Pädagogen die Erlernung der Gebärdensprache erforderlich. Unter *lebenslaufbezogenen Aufgaben* versteht Speck die Orientierung an der menschlichen Entwicklung. „Grundsätzlich lässt sich

sagen, dass sich eine spezielle Erziehung auf alle Alters- und Entwicklungsstufen erstreckt“ (368).

Methodenbezogene Aufgaben variieren je nach Bereich. Speck unterscheidet Erziehung im engeren Sinn (Persönlichkeitsbildung und Sozialerziehung), Unterricht, Beurteilung, Therapie, Beratung und Pflege (Speck 2003: 368). Speck weist hier auf das Erfordernis der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen hin, um eine optimale Versorgung für den betroffenen Menschen zu ermöglichen. Dabei stellt er fest: „Versuche, in diesen Überschneidungsbereichen ‚eindeutige Zuständigkeiten‘ festlegen zu wollen, haben sich immer wieder als müßig erwiesen“ (369). Unter *zielbezogenen Aufgaben* versteht Speck „normativ-programmatische Intentionen“, die zudem dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Deshalb gelten in der heutigen Zeit für ihn die nachfolgend genannten Ziele:

- „– Prävention: die besondere Beachtung und Förderung von Kindern, die von einer Behinderung bedroht sind; Risikokinder
- Rehabilitation: die Einzeldisziplinen überschreitende und komplexe Aufgabe der Verbesserung der physischen, psychischen und sozialen Entwicklungs- und Lebensbedingungen
- soziale Eingliederung (Integration): eine umfassende sozialpolitische und zugleich sozialpädagogische Aufgabe,
- Normalisierung: eine Aufgabe, die zwar auch soziale Eingliederung mitumfasst, aber im Schwerpunkt sich auf den Abbau von Sonderregelungen für Menschen mit Behinderungen bezieht (Thimm 1984) und auf ein Leben dieser Menschen, das so normal wie möglich geführt werden kann“ (Speck 2003: 369).

Sozioökologische Aufgaben sind für Speck jene, die sich mit der Verbindung und Erhaltung verschiedener Lebensbereiche wie bspw. die Zusammenarbeit mit Eltern, mit anderen Fachleuten oder mit der Verwaltung befassen. Für Speck gehört hier auch die berufliche Reflexion dazu. Die „sozioökologischen Aufgaben sind bestimmt von der Notwendigkeit, die professionelle Position, die vielfach allzu sehr vom Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle her definiert wird, in den Bezugsrahmen der jeweiligen Lebensbereiche einzuordnen, um die Hilfesituation für den Einzelnen insgesamt zu verbessern. Für die Fachleute stellt sich dabei insbesondere die Aufgabe, ein partnerschaftliches Kooperationsverhältnis zueinander und zu den Eltern herzustellen“ (370).

5.4 Abschließende Bemerkungen

Wie oben schon angeführt, wird systemtheoretisch denkenden Pädagogen vor allem vorgeworfen, „das handelnde Subjekt (den Erzieher, den Educandus), seine Intentionen und Freiheit zu einem bloßen Element im komplexen Sy-

stemgefüge gesellschaftlicher Teilsysteme abzuwerten“ (Krüger 1999, 132). Mit der von Luhmann geforderten rein formalen und wertfreien Beobachtung und Beschreibung von komplexen Prozessen innerhalb sozialer Systeme, würden gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiert, statt verändert (ebd.). Des weiteren würden Wertfragen und ethische Handlungsprinzipien ausgeklammert. Haerberlin (1999, 324) merkt zudem kritisch an, dass besondere Regeln über den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn für die Systemtheorie fehlen und ordnet sie daher sogar in den Bereich pseudowissenschaftstheoretischer Positionen ein (Haerberlin 2003, 73).

Das Problem der Wertabstinenz löst Speck durch die Erweiterung systemtheoretischen Denkens um den Begriff der Ökologie. Dass die Heilpädagogik auf ethische Prinzipien und Wertentscheidungen angewiesen ist, steht für ihn außer Frage. Seine Sichtweise vom Menschen als personales und soziales Wesen machen für ihn gesellschaftspolitische Veränderungen unbedingt nötig.

In den letzten Jahren widmete sich Speck neben der wiederholten Überarbeitung seiner Standardwerke „System Heilpädagogik“ und „Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung“ (2005) u.a. vermehrt dem Thema Qualitätssicherung (1999) und dem Thema Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen (Mitherausgeber: Peterander und Baur 2004).

6 Tabellarischer Überblick der vorgestellten theoretischen Ansätze der Heilpädagogik

	Geisteswissenschaftliche Heilpädagogik Gröschke (1997)	Empirische Heilpädagogik Bleidick (1998)	Materialistische Heilpädagogik Jantzen (1992/1990)	Systemische Heilpädagogik Speck (2003)
Theoretische Grundlagen	- hermeneutisch-pragmatisches Konzept - Grundphänomene menschlicher Existenz	- kritischer Rationalismus - Erziehungswissenschaft - Erziehungsphilosophie	- Materialismus - kulturhistorische Schule - persönlicher und sozialer Aspekt des Menschsein	- zunehmende Komplexität sozialer Wirklichkeit - systemisch-ökologischer Ansatz
Ethik: Menschenbild und Behinderbegriff	- Anlehnung an Moors und Flitners Menschenbild - Person und Personalität	- Definitionen - Behinderungsformen - Abhängigkeiten - Analyse von Handlungsnormen	- Form menschlichen Lebens - sozialer Tatbestand - Tätigkeit - Isolation	- individualtheoretische Perspektive - sozialtheoretische Perspektive - Autonomie
Der Heilpädagoge	- Persönlichkeit - Entwicklung einer tragfähigen Beziehung	- optimales Lehr- und Bildungsangebot bereitstellen - wissenschaftliche Erkenntnisse umsetzen	- Gesellschaftskritik - basale Pädagogik - humanes Handeln	- erzieherisches Verhältnis - Weiterentwicklung von Professionalität - Sinnvermittlung – Sinnfindung
Methoden und Ziele	- an Grundphänomenen orientiert - Selbständigkeit - gesellschaftspolitische Veränderungen	- empirische Methoden - Integration - ständige Überprüfung	- Rehistorisierung - Analyse der Tätigkeit - radikale Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse	- Integration - Erlernen von Kompetenzen - Prävention - soziale Eingliederung

7 Zur Bedeutung der Theoriebildung für die heilpädagogische Praxis

7.1 Der Streit um die ‚richtige‘ Wissenschaft

Bei der Vorstellung verschiedener theoretischer Ansätze drängt sich die Frage auf, welche Richtung denn nun die richtige ist bzw. welche die Wirklichkeit am besten erfassen kann. Ob es diese richtige Wissenschaftsauffassung überhaupt geben kann, wird seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts heftig diskutiert. König und Zedler (2002: 209ff.) nennen drei Positionen. Die in diesem Rahmen interessanten Hauptgedanken sollen hier genannt werden.

Die erste Position wird als *Paradigmendiskussion* bezeichnet und geht auf Thomas S. Kuhn (1922-1996) zurück. Er versteht die Entwicklung der Wissenschaft als Wechsel von Paradigmen. Ein Paradigma stellt für ihn das gemeinsame Wissen einer bestimmten Gruppe dar. Diese Gruppe kann ein Fachgebiet sein oder eine Richtung innerhalb eines Fachgebietes.²⁶ Das gemeinsame Wissen basiert auf gemeinsamen Erkenntnissen, auf einer einheitlichen Begriffsverwendung, auf den gleichen Forschungsmethoden etc. Da jede Gruppe dadurch in ihrer eigenen Welt lebt, kann sie einer anderen Gruppe nicht 1:1 gegenüber gestellt werden. Dass die eine wissenschaftstheoretische Richtung eine andere ablöst, liegt für ihn nicht darin, dass sie der Wahrheit oder der Wirklichkeit näher kommt (wie das Popper in seinem kritischen Rationalismus sieht), sondern dass sie durch ihre Methoden, Begriffe und Erkenntnisse etwas erklären kann, was die bisher vorherrschende Richtung nicht oder nur unzureichend erklären konnte. König und Zedler (2002: 215) geben für die Erziehungswissenschaft folgendes Beispiel: „So war bis in die 50er Jahre die Geisteswissenschaftliche Pädagogik so etwas wie das vorherrschende Paradigma in der Erziehungswissenschaft, es traten zunehmend Anomalien auf. Zum Beispiel konnte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik kaum handlungsleitendes Wissen für eine Reform des Bildungswesens liefern. In den 60er Jahren löste dann die empirische Erziehungswissenschaft als neues Paradigma die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ab.“

Die zweite Position wird als *Philosophie der Postmoderne* bezeichnet, wozu u.a. Michel Foucault (1926-1984) und Jean-Francois Lyotard (1924-1998) zählen. Für Lyotard stellt die wissenschaftlich gewonnene Erkenntnis nur *eine* Form des Wissens dar. Ähnlich wie der oben beschriebene Begriff ‚Paradigma‘ wird hier der Begriff ‚Diskurs‘ verwendet. König und Zedler (2002: 220) erklären dazu: „Wissenschaftliches Wissen ist eine bestimmte Form des

26 Kron (1999: 249) fasst den Begriff Paradigma noch weiter als Denkmuster oder Weltbild einer bestimmten Zeit.

Diskurses, der gemäß bestimmter Regeln abläuft. Daneben gibt es andere Regelsysteme, die auch Wissen erzeugen: Es gibt Diskurse des Erzählens, Fragens oder Überredens.“ Wissenschaftliches Wissen kann für Lyotard nicht ‚richtiger‘ sein als anders gewonnenes Wissen, weil sich auch in den wissenschaftlichen Methoden, in den Basissätzen oder in der Sprache genügend Probleme finden lassen, die die Glaubwürdigkeit wissenschaftlichen Wissens in Frage stellen. Für ihn hat das nicht zur Folge, dass auf wissenschaftliches Wissen verzichtet werden kann, sondern dass das Regelwerk und die Grenzen der Wissenschaft untersucht und eindeutig benannt werden müssen. König und Zedler (2002: 222) resümieren für das postmoderne Denken: „Wissen in der Postmoderne ist nicht auf Konsens, sondern auf Widerstreit, d.h. auf unterschiedliche Sichtweisen ausgerichtet, die in unterschiedlichen (wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen) Diskursen formuliert werden können.“ In der Erziehungswissenschaft wurde postmodernes Denken zunächst als Bedrohung gesehen und erst ab den 90er Jahren „als Anstoß für eine wissenschaftstheoretische Neuorientierung“ genutzt (ebd. 224).

Die dritte von König und Zedler (2002: 227ff.) dargestellte Position ist die des *Konstruktivismus*, die in diesem Buch schon verschiedentlich angesprochen wurde. Man unterscheidet den methodischen und den radikalen Konstruktivismus, sowie den sozialen Konstruktivismus. Der Konstruktivismus hält die Annahme, dass der Mensch eine von ihm unabhängige äußere Realität erkennen und erfassen kann, für unhaltbar. „Jeder Vergleich von Theorie mit der Wirklichkeit setzt voraus, dass ich diese Wirklichkeit bereits sprachlich beschreiben kann. Damit ist jedoch ein Vergleich mit der Wirklichkeit an sich nicht möglich“ (ebd. 231). Die Vorstellungen von der Wirklichkeit und die Erkenntnis ist demnach immer von dem Beobachtenden abhängig. Dieser bestimmt, sowohl unbewusst als auch bewusst, was er beobachten und was er beschreiben will. „Jede Erfassung der Wirklichkeit basiert somit auf den jeweilig vorausgesetzten Unterscheidungen“ (König und Zedler 2002: 233). Um aus diesen Überlegungen heraus nicht auf die völlige Beliebigkeit im Wissenserwerb und damit in der Anwendung des Wissens zu schließen, wird das Unterscheidungskriterium der Pragmatik herangezogen. „Wissenschaftliche Begriffssysteme und damit auch unsere wissenschaftlichen Methoden und Theorien können im Blick auf praktische Zwecke mehr oder weniger angemessen bzw. ‚passend‘ sein. Und letztlich sind es eben diese praktischen Zwecke, die dann über die Brauchbarkeit wissenschaftlicher Theorien entscheiden“ (ebd. 235). Damit liegt der Ursprung des Wissens genauso wie sein Ziel in der Organisation und Bewältigung des Lebens. Im sozialen Konstruktivismus stehen die *sozialen Beziehungen* im Mittelpunkt. „Durch die zunehmende Anzahl und Vielfalt unserer sozialen Beziehungen, die durch die neuen Technologien ermöglicht werden, verinnerlichen wir jedoch viele Standpunkte und Meinungen. Je mehr nun die Perspektivenvielfalt zunimmt, um so mehr wird der Begriff der Objektivität im Sinne eines neutralen

Standpunktes fragwürdig“ (Gergen 1990 zit. nach König und Zedler 2002: 236).

Für die Erziehungswissenschaft folgern König und Zedler (2002: 236ff.), dass konstruktivistisches Denken auf zwei Ebenen nützlich ist. Auf *wissenschaftstheoretischer Ebene* weist es darauf hin, dass die verwendeten Begriffe nicht ‚die Wirklichkeit‘ abbilden, sondern sich innerhalb eines bestimmten Systems und bestimmter Grundannahmen bewegen. Konstruktivistisches Denken hilft damit, die verschiedenen Theorien besser zu beurteilen. Auf der *praktischen Ebene* kann mit konstruktivistischem Denken überprüft werden, inwieweit erziehungswissenschaftliche Theorien oder deren Konzepte *handlungsleitend* für die pädagogische Praxis sein können. Konstruktivistische Überlegungen geben dann in der Praxis „Hinweise darauf, dass es wenig Sinn macht, sich in solchen Situationen darüber zu unterhalten, was ‚wirklich‘ ist. Und es lassen sich dann Möglichkeiten diskutieren, jemanden zu unterstützen, seine ‚Konstruktion der Wirklichkeit‘ zu überprüfen und ggf. abzuändern“ (239).

Sowohl auf wissenschaftstheoretischer Ebene als auch auf praktischer Ebene hat in der Heilpädagogik konstruktivistisches Denken insofern eine besondere Brisanz gewonnen, als dass zunächst der Begriff Behinderung und damit auch der Begriff der Normalität kritisch hinterfragt wurde. Wie in den oben dargestellten Ansätzen unterschiedlich stark betont, lassen sich schon auf dieser Ebene keine eindeutigen Kriterien mehr festlegen. Der bisherige Umgang mit sogenannten behinderten Menschen wird dadurch stark infrage gestellt, was neue Konzepte und Ziele zur Folge hat, aber natürlich auch neue Probleme aufwirft.²⁷

Die vorgestellten Positionen und die Vor- und Nachteile der oben genannten theoretischen Ansätze machen deutlich, dass es keine ‚richtige‘ Wissenschaft geben kann weil es letztlich keine wie auch immer geartete ‚Objektivität‘ gibt. Um mit der Vielzahl theoretischer Richtungen und ihrer Erkenntnisse so umgehen zu können, dass man seine Arbeit als befriedigend erlebt und den Menschen, mit denen man arbeitet, gerecht wird, plädiert Haeblerlin (1996: 215ff.) daher für einen „wertgeleiteten Methodenpluralismus“. Mit dem Begriff ‚wertgeleitet‘ meint er sowohl die Entscheidung für die Unverletzlichkeit, Gleichwertigkeit und Würde von Menschen mit Behinderungen als auch den Wert der rationalen Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis. „Als Wissenschaft muß die Wertgeleitete Heilpädagogik sowohl die Verantwortung für die Verbreitung und Durchsetzung der Grundwerte praktischer Heilpädagogik als auch des Wertes rationaler Argumentation und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung wahrnehmen. Durch diese doppelte Wertgebundenheit kann sie sich von den entsolidarisierenden Ten-

27 Zum Themenbereich Konstruktivismus und Behinderung siehe vor allem Dederich (2001) und Lindemann und Vossler (1999).

denzen im rationalistischen und aufklärerischen Weltbild befreien“ (Haeberlin 1996: 215). Unter ‚Methodenpluralismus‘ versteht Haeberlin, dass sich die Wissenschaftler dann unterschiedlicher Methoden bedienen dürfen, wenn sie zum einen ihre Wertentscheidungen und zum anderen ihre Herangehensweise so offen legen, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar sind (217).

In einer wertgeleiteten Heilpädagogik hält Haeberlin es für zweckmäßig, „distanzierte, objektivierte Erkenntnis und unmittelbares, subjektiv-spontanes Handeln als idealtypische Pole eines Kontinuums zu sehen“ (218). Überwiegt die objektive Erkenntnis im Sinne von Durchschnittsbefunden, kann in konkreten heilpädagogischen Situationen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht direkt auf diese Erkenntnisse zurückgegriffen werden. Sie geben also nicht immer eine konkrete Handlungsanleitung, können jedoch im Nachhinein zur Ideologiekritik genutzt werden. Überwiegt das subjektiv-spontane Handeln, kann aus einer Situation zwar keine generalisierbare Erkenntnis geschlossen werden, aber dem Einzelfall wird man u.U. gerechter (Haeberlin 1996: 219f.).

Für die *praktische* heilpädagogische Arbeit lässt sich schlussfolgern, dass je nach Arbeitsfeld bzw. je nach betroffenem Menschen unterschiedliche wissenschaftstheoretische Konzepte genutzt werden müssen. So muss man in der Arbeit mit lernbehinderten Schülern, wenn es um Lernformen geht, bspw. empirisch gewonnene Erkenntnisse nutzen. In der Arbeit mit Schwerstbehinderten benötigt man bspw. phänomenologisch gewonnene Erkenntnisse, die dem Heilpädagogen ermöglichen, den betroffenen Menschen in seiner jeweiligen Ausdrucksweise zu verstehen und ihm angemessen zu begegnen.

Da sich die Verbindung von theoretischen Erkenntnissen und praktischer Arbeit vor allem in und mit der Person des Heilpädagogen vollzieht, beschäftigen sich die folgenden Kapitel mit den Problemen und Möglichkeiten eines Theorie-Praxis-Transfers durch ihn, den Heilpädagogen.

7.2 Ausgesuchte Probleme der Theorie-Praxis-Verschränkung

In der pädagogischen bzw. heilpädagogischen Praxis wird die Umsetzung von theoretischen Erkenntnissen oft durch strukturelle, organisatorische und fehlende finanzielle Mittel erschwert. Geringe Mitarbeiterschlüssel und eingeschränkte räumliche Möglichkeiten sind meist das augenscheinlichste Hindernis. Der hierarchische Aufbau einer Organisation, Machtverteilungen und Ziele der Institution, unterschiedliche Konzepte der Mitarbeiter bzw. Umsetzungsvorstellungen sind manchmal weniger offenkundige Hindernisse und können den Transfer der Theorie zur Praxis weiterhin erschweren und sogar verhindern. Dadurch kann sich schnell das Empfinden bemerkbar machen, dass Theorien am wirklichen Leben vorbeigehen und daher für das alltägliche pädagogische Handeln nicht relevant sind. So ist es nicht verwunderlich wenn so etwas wie ‚Theoriemüdigkeit‘ oder sogar Ablehnung gegenüber Theo-

rien und wissenschaftlichen Erkenntnissen bei Praktikern beobachtet werden kann.

Zunächst liegt das Problem der Theorie-Praxis-Verschränkung in den persönlichen Erwartungen des Heilpädagogen an die Theorie. Oft wird eine technische Anleitung („wie man es richtig macht“) erwartet und in der Praxis soll davon möglichst ein Ergebnis zu sehen sein (Gröschke 1997: 131ff.). Gröschke betont jedoch, dass „Praxis ‚handelnde Auseinandersetzung mit der Welt‘ ist und nicht nur Intervention/Modifikation; sie ist auch mehr und anderes als Praktik/Technik. Für die heilpädagogische Praxis beruflichen Handelns läßt sie sich als Verwirklichung von Handlungskonzepten bestimmen; diese bilden eine je eigentümliche und individuell wie intersubjektiv vermittelte („gebrochene“) Mischung aus *theoria*, *praxis* und *poiesis*“ (Gröschke 1997: 141). Die Verwirklichung von theoretischen Erkenntnissen bzw. ganzen Ansätzen kann also gar nicht linear verlaufen, sondern wird durch die verschiedenen am Prozess beteiligten Personen und die vorgefundenen Gegebenheiten beeinflusst.

Für Gröschke bestehen daher die Hauptaufgaben der Theorie zum einen darin, praktisches Handeln anzuleiten und es zum anderen reflektierend aufzuklären (Gröschke 1997: 134). In Anlehnung an Herbart und Derbolav betont Gröschke weiter, dass das theoretische Wissen die Grundlage für das Erlernen von pädagogischen Kompetenzen ist. Dieses Erlernen kann sich jedoch nur in der Praxis, im Handeln, vollziehen (135). Das erzieherische Handeln selbst ist immer prozesshaft. Es muss sich in der Praxis bewähren und darf nicht instrumentalisiert werden, weil es die selbsttätigen Prozesse im Menschen anregen will, statt sie zu manipulieren (140).

Schwer zu verstehende wissenschaftliche Sprache kann ein weiteres Problem des Theorie-Praxis-Transfers darstellen und auf Seiten des Praktikers zu Rückzug und Resignation in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen führen. Teilweise entsteht der Eindruck, dass Wissenschaftler aber nur deswegen eine komplizierte Sprache benutzen, weil sie meinen, den Wissenschaftscharakter der Heilpädagogik dadurch beweisen zu müssen.²⁸

Des weiteren wird ein Problem der Theorie-Praxis-Verschränkung darin gesehen, dass theoretische Erkenntnisse oft zu spät, also im Nachhinein, in die Praxis getragen werden. Die Aufgabe der Theorie liegt nach Gröschke (1997: 112) jedoch darin, bewusster zu machen, „*was, wann, warum* geschieht und *welches* Ergebnis es hat, wenn in der Praxis erzieherisch oder therapeutisch gehandelt wird. Sie stellt einen Appell an Einsicht, Gesinnung, Kritik- und Selbstkritikfähigkeit des Praktikers dar, trotz ständig gegebenen Zeit- und Entscheidungsdrucks sich von dem komplexen Handlungszusammenhang, in den er verweben ist, nicht blindlings absorbieren zu lassen.“ Theoretische Erkennt-

28 Siehe dazu Haerberlin (1993).

nisse können also ein Ordnungsschema sein an dem der Heilpädagoge seine praktische Arbeit vergleichen und korrigieren kann.²⁹

Die genannten Probleme machen deutlich, dass es zumeist darum geht, *ob und wie* das theoretische Wissen überhaupt in der Praxis genutzt werden kann. Einige Lösungsmöglichkeiten sollen im nächsten Kapitel behandelt werden.

7.3 Ausgewählte Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Transfers durch den Heilpädagogen

Die hier vorgestellten Richtungen der Heilpädagogik stellen zunächst grundsätzliche Positionen dar. Sie wollen ihren jeweiligen Zugang zur Erziehungswirklichkeit einerseits eingrenzen, darstellen und methodisch absichern, andererseits zeigen sie, dass dies in der Pädagogik und mehr noch in der Heilpädagogik grundsätzlich nicht ohne die normativ-wertende Stellungnahme und ethische Vorentscheidungen vonstatten gehen kann.

Beides, der jeweilige Zugang zur Wirklichkeit (der hier als eine Interpretation bzw. Konstruktion von Wirklichkeit verstanden wird) und die damit verbundenen wertenden Entscheidungen, finden zunächst in jedem einzelnen Menschen statt. Jeder Mensch entwickelt seine Sicht der Wirklichkeit im Sinne eines Alltags- und Lebensverständnisses. Dieses dient nicht in erster Linie dazu, kognitive Erkenntnisse zu gewinnen, sondern vor allem, sich in seiner Lebenswelt so orientieren zu können, dass er handlungsfähig wird und bleibt (Gröschke 1997: 145f.).

Die Interpretation und Konstruktion der erzieherischen Wirklichkeit mit Menschen mit Behinderung verdichtet sich beim Heilpädagogen durch seine Ausbildung. Er besitzt dann nicht mehr nur sein alltägliches Vorverständnis über erzieherische Situationen, sondern auch ein ausgebildetes Verständnis über die Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Je nach Persönlichkeit, Vorerfahrungen und vorhandenen Erkenntnissen werden die im Studium vorgefundenen Inhalte unterschiedlich in die persönliche Wahrnehmung und damit auch in das Handeln integriert. In der heilpädagogischen Arbeit kann dann deutlich werden, ob der Heilpädagoge bspw. vorwiegend gesellschaftskritische Einsichten umzusetzen versucht, oder ob er bspw. versucht, Teilbereiche des Menschen mit Behinderung besonders klar zu analysieren und diese mit ihm weiter zu entwickeln.

Der Heilpädagoge kann dann nicht behaupten, dass er im heilpädagogischen Alltag ‚theorieunabhängig‘ agiert. Er lebt ein theoretisches Verständnis seiner Profession, unabhängig davon, ob er sich grundsätzlich der wie auch

29 In dem spannenden Artikel von Dederich (2006) wird diese Aufgabe der Theorie als „Schule des Sehens“ (106) bezeichnet.

immer verstandenen Theorie gegenüber offen zeigt oder nicht. Diese gelebten Einstellungen sind nicht hauptsächlich davon abhängig, welche theoretische Richtung gerade ‚modern‘ ist, sondern ob sich diese in das Selbstkonzept³⁰ des Heilpädagogen einfügt.

Die beiden wichtigsten Gründe, sich über dieses, u.U. eher unreflektierte theoretische Vorverständnis hinaus mit heilpädagogischer Theoriebildung zu beschäftigen, liegen für mich zum einen in der Qualitätssicherung³¹ der eigenen Arbeit und zum anderen in der Verantwortung des Heilpädagogen, dem Menschen mit Behinderung umfassend gerecht zu werden. Beides trägt dazu bei, eine gute und damit zufriedenstellende Arbeit zu leisten und lässt sich unter das Stichwort der Professionalität fassen.

Unter Professionalität verstehen Dewe u.a. (2001: 16) *„die spezifische Qualität einer solchen sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Handlungspraxis, die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvervielfältigung und die Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten auf Seiten der Klienten zum Ziel hat. Reflexive sozialpädagogische/sozialarbeiterische Praxis findet ihren Ausdruck sowohl in analytischen als auch in prozesssteuernden Kapazitäten des Handelnden, dessen faktische Bedeutsamkeit situativ in der Bearbeitung des ‚Falles‘ realisiert wird – oder nicht“.*

Auch wenn hier Sozialpädagogen angesprochen sind, lässt sich diese Definition von Professionalität ohne weiteres auf die Heilpädagogik übertragen. Das Ziel einer theoriegeleiteten pädagogischen Arbeit liegt in der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten sowohl für den Heilpädagogen, als auch für den Menschen mit Behinderung. Bei der Auswahl theoretischer Erkenntnisse ist also zunächst zu fragen, welche Möglichkeiten sie dem Heilpädagogen eröffnen, eine pädagogische Situation so zu strukturieren und zu gestalten, dass er sein Gegenüber verstehen und das Anliegen begreifen kann. Im nächsten Schritt müssen theoretische Erkenntnisse dem Heilpädagogen Möglichkeiten eröffnen, dem betroffenen Mensch dabei zu helfen, neue Lösungen zu finden. Professionelles soziales Handeln vollzieht sich letztlich durch den Dialog, der diese beiden Schritte angemessen miteinander verknüpft. Es ist dann ein *gemeinsames* Aushandeln, kein überstülpen theoretischer Konstrukte. „Nie aber darf die Handlung zur *Be*-Handlung werden. Wo *be*-handelt wird, findet kein Dialog statt, keine Beziehung“ (Gumprecht 2002: 64).

Als Beispiel dazu sollen hier die Hauptgedanken des Kapitels der Familienberatung bei Dewe u.a. (2001: 129ff.) genannt werden: Der Berater muss im ersten Schritt das genaue Wissen über die jeweilige problematische Situation auf dem Hintergrund von sozial- und erziehungswissenschaftlichem Wissen angemessen deuten. Im zweiten Schritt muss er „über ein Wissen bezüglich

30 Zum Begriff des Selbstkonzepts siehe Greving (2002a, 2003).

31 Zum Thema Qualitätssicherung in der Heilpädagogik siehe Greving (2000a).

angemessener Handlungsformen der Hilfeleistung und der Aktivierung von vorhandenen Selbsthilfemöglichkeiten verfügen“ (132). Er kann daraufhin über die Notwendigkeit weiterführender Maßnahmen angemessen entscheiden. Es geht dabei nicht um die Sicht des Beraters, um *seine* Deutungen, Handlungsmöglichkeiten oder Vorstellungen, sondern darum, zu einer „Erweiterung des Horizontes an Deutungsmöglichkeiten beizutragen, auf dessen Hintergrund die Familie selbst ihre Situation interpretiert und Handlungsalternativen entwirft“ (Dewe u.a. 2001: 134). Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil das entwickelte Lösungsmuster und weitere Schritte von den Betroffenen getragen werden müssen und nicht von dem Berater.

Das erforderliche Wissen des Beraters ist nicht nur Wissen über die Technik der Gesprächsführung, sondern im Fall der Familienberatung bspw. das Wissen über „die sozial-strukturellen Bedingungen des heutigen modernen Familienlebens, samt deren Umbildungen und Auflösungstendenzen“ (Dewe u.a. 2001: 135). Des weiteren ist die Kenntnis von typischen Problemsituationen und deren sozial anerkannten Problemlösemöglichkeiten nötig.

Um sich dieses Wissen anzueignen, muss sich der Heilpädagoge der Erkenntnisse einiger bzw. möglichst vieler theoretischer Ansätze bedienen. So kann die Lebenswirklichkeit einer Familie mit einem Kind mit Behinderung unter gesellschaftlichen, hermeneutischen, empirischen, systemischen und anderen Aspekten beleuchtet werden. Maßgeblich für jegliche heilpädagogische Arbeit (Begleitung, Beratung, Intervention) muss immer die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen und deren Zielentwicklung bleiben.

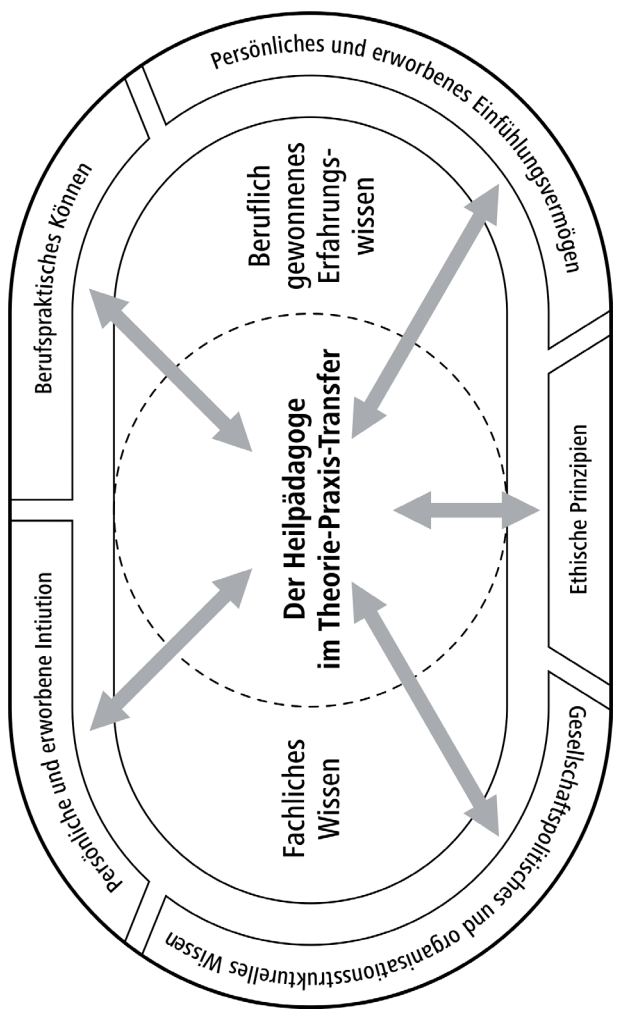
In der oben zitierten Definition zum Begriff der Professionalität nimmt die *Reflexion* einen weiteren wichtigen Stellenwert ein. Praxis muss, wie sie hier verstanden wird, immer reflexiv sein. „Es geht primär um die Reflexion der Handlungslogik der je eigenen Berufspraxis, die von einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person selbstverständlich auch nicht abzulösen ist“ (Dewe u.a. 2001: 38). Reflexion wird erst durch eine gewisse Distanz möglich. Theoretische Erkenntnisse, Geschehnisse in der Praxis und persönliche Anteile des Heilpädagogen an ihnen müssen über die Reflexion so kritisch hinterfragt und verknüpft werden, dass sie für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden können. „So bleibt professionelles Handeln nicht unwesentlich auch eine ‚Kunst‘, die sich sehr wohl auf Wissen stützt, aber sich selbst nicht methodisieren, nach dem Muster wissenschaftlicher oder technischer Arbeit ordnen lässt“ (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Theorie-Praxis-Verschränkung ist die Relativität von Wissen. Unabhängig davon, ob es sich um wissenschaftlich gewonnenes Wissen oder Erfahrungswissen handelt, kann dieses nie universell und generalisierend gehandhabt werden. Es ist immer personal, zeitlich und situativ gebunden. Das Wissen wird sowohl vom Pädagogen als auch von den Betroffenen je nach persönlichen Kriterien, momentaner Situation, Phase des Lebenslaufes oder Beteiligung anderer unterschiedlich bewertet und genutzt.

„Kriterium der Gültigkeit von Wissen ist in lebenspraktischen Familienzusammenhängen nicht seine Objektivierbarkeit nach Kriterien der Theoriekonstruktion und der empirischen Forschung, sondern seine situative und temporäre Angemessenheit zur Bewältigung von Handlungs- und Beziehungsproblemen“ (Dewe u.a. 2001: 136). In einer so verstandenen Relativität von Wissen liegt die Chance, heilpädagogisches Arbeiten als offenen und schöpferischen Prozess zu verstehen, in dem jede Situation ihr besonderes und in gewisser Weise einmaliges Wissen aus dem Dialog kreiert.

Mit diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass es eine eindeutige Grenze zwischen Theorie und Praxis nicht gibt. Praxis ist immer schon durch Theorie beeinflusst und Theorie hat immer, auch wenn es nicht immer ersichtlich wird, ihren Ursprung und ihr Ziel in der Praxis. Der Heilpädagoge als Vermittler dieser beiden Pole, als Entscheidungsträger und damit Mitverantwortlicher für pädagogische Situationen, braucht Fähigkeiten, die aus beiden Bereichen genährt werden. Die zentralsten Fähigkeiten sollen abschließend in Abbildung 6 graphisch dargestellt werden.

Abbildung 6: Zentrale Fähigkeiten des Heilpädagogen im Theorie-Praxis-Transfer



Ausblick

In diesem Buch habe ich den Versuch unternommen, die wichtigsten heilpädagogischen Theorien anhand von ausgesuchten Kriterien so darzustellen, dass sie auch für Menschen mit geringen Vorkenntnissen anschaulich und verstehbar werden. Das Ziel wäre erreicht, wenn zumindest die Neugier nach dem geweckt worden ist, was hinter den Darstellungen steht. Die Einarbeitung in die heilpädagogische Theoriebildung mag vielleicht, wie auch in anderen Fachgebieten, abschreckend und mühsam wirken. Sie ist aber unbedingt notwendig, um das bisherige eher unreflektierte pädagogische Handeln zu überprüfen und gegebenenfalls an neuen Erkenntnissen und Sichtweisen auszurichten. Nicht zuletzt dienen theoretische Kenntnisse auch dazu, sich sowohl innerhalb der heilpädagogischen Arbeit als auch gegenüber der Öffentlichkeit (bspw. in sozialpolitischen Fragen) als Heilpädagoge zu profilieren und eine fundierte Stellung beziehen zu können.

Zur Zeit scheint es in der heilpädagogischen Theoriediskussion immer weniger um die ‚richtige‘ Wissenschaftsauffassung zu gehen. Dies hat meiner Meinung nach zwei Hauptgründe: Zum einen lässt der Einfluss konstruktivistischen Denkens zu, dass die verschiedenen Ansätze nebeneinander stehen bleiben können und trotz teilweise sehr unterschiedlicher Perspektiven auch das Verbindende gesehen werden kann. Damit kann aus jeder Position Nutzen für die praktische Arbeit gezogen werden. Zum anderen haben bioethische Diskussionen in den letzten Jahren zunehmend an Brisanz gewonnen. Diese machen praxisbezogene und damit pragmatischere Überlegungen nötig und verweisen, neben der grundsätzlichen Parteinahme für Menschen mit Behinderung, auf die Relativität von Normalität und Behinderung.

Die Gefahr konstruktivistischen Denkens besteht darin, dass eine gewisse Beliebigkeit in der Wahl der theoretischen Position aufkommen kann. Irgendwie scheint dann alles nur noch Konstruktion. Der Praktiker braucht jedoch neben ethischen Grundentscheidungen klare Handlungsanweisungen für konkrete Situationen. Aus diesem Grund ist es dringend erforderlich, dass die an der Theoriebildung beteiligten Theoretiker und Praktiker ihren Standpunkt deutlich vertreten und in manchen Fragen vielleicht noch mehr akzentuieren. Zu mehr Verständigung trüge es sicher auch bei, wenn es bspw. an ausgesprochenen Theorie-Praxistagen die Möglichkeit gäbe Erkenntnisse und Erfahrungen sowohl von Theoretikern als auch von Praktikern miteinander zu vergleichen und zu diskutieren.

Gerade auch in diesem Zusammenhang wäre es äußerst wünschenswert, wenn es mehr Literatur (und vor allem auch ausgesprochene Übersichtsliteratur) zu diesem Thema geben würde. Die teilweise als groß empfundene Distanz zwischen Theorie und Praxis wird dadurch zwar nie völlig überwunden werden können, die Distanz zwischen Praktikern und Theoretikern meiner Meinung nach aber schon.

Dieser Wunsch nach mehr Wissenschaft und Praxis verbindender Literatur richtet sich nicht nur an die heilpädagogische Wissenschaftlergemeinschaft, sondern mehr noch an die in der Praxis tätigen Heilpädagogen. Deren persönliche Erfahrungen und Erwartungen im Umgang mit dem Transfer der Theorie in die Praxis könnten entscheidend dazu beitragen, die Distanzen und Unverständlichkeiten zu überbrücken und im Moorschen Sinne dazu ermutigen und befähigen, die gewonnen Einsichten zu leben.

Literaturreport

Die nachfolgend kommentierten Bücher waren beim Bearbeiten des Themas für mich hilfreich und können dem Leser zur Vertiefung dienen.

1. Zum Themenbereich Begriffe, Wissenschaftstheorie und Pädagogik

Kron, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Verlag Reinhard.

Außerordentlich gut gegliedertes und verständlich geschriebenes Buch zum Thema. Dadurch, dass zunächst allgemeine Fragen zu Erkenntnis, zu Regeln und Begriffen innerhalb der Wissenschaft erörtert werden, bietet es gerade für Interessierte mit wenig Vorkenntnissen eine gute Ausgangsbasis.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Leske und Budrich.

Knapper, aber guter Überblick über die verschiedenen Theorierichtungen, mit anhand von Personen dargestellter, geschichtlicher Entwicklung. Außerdem ein guter Überblick über die wichtigsten Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.

König, Eckhard/ Zedler, Peter (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Verlag Beltz.

Durch die vielen Beispiele und kritischen Fragen anschaulicher Überblick über die verschiedenen Richtungen. Zudem eine Diskussion um die ‚richtige‘ Wissenschaft mit persönlichen Stellungnahmen.

Tschamler, Herbert (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.

Unterteilt in allgemeine und pädagogische Wissenschaftstheorie lassen sich gegenseitige Abhängigkeiten gut erschließen. Ausführliche Darstellung verschiedener pädagogischer Schulen.

2. Zum Thema der Geschichte der Heilpädagogik

Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.

Geschichtlicher Überblick, jedoch wenig zur aktuellen Geschichte.

Solarová, Svetluse (Hrsg.) (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Wenn auch schon älteren Datums, bietet diese Darstellung einen interessanten Überblick der Geschichte innerhalb der einzelnen Behinderungsgruppen.

Buchka Maximilian u.a. (Hrsg.) (2002): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts. München: Verlag Reinhard.

Jede Biographie verdeutlicht ein Stück der Geschichte der Heilpädagogik und beleuchtet verschiedene Teilbereiche, Theorien und Konzeptionen. Sehr spannend zu lesen.

3. *Zu den Richtungen innerhalb der Heilpädagogik*

Müller, Markus (1991): Denkansätze in der Heilpädagogik. Heidelberg: Verlag Edition Schindele.

Einziges Buch zu diesem Thema. Die theoretischen Ansätze werden nicht von deren wissenschaftstheoretischer pädagogischer Herkunft abgeleitet, sondern von drei anderen Kategorien: Behinderungsorientierung, Berufsstandorientierung und Ideologieorientierung. Da es sich hier um eine Dissertation handelt, dient es weniger der Einführung in die theoretischen Ansätze der Heilpädagogik als deren Vertiefung.

4. *Zum Themenbereich der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

Danner, Helmut (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Verlag Reinhard.

Der Klassiker zum Thema. Detailliert und gut lesbar, mit verständlichen Herleitungen der geisteswissenschaftlichen Methoden aus der Geschichte.

Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Systematische Darstellung verschiedener Forschungsbereiche innerhalb der pädagogischen Hermeneutik, mit einem interessanten Beitrag über die Textinterpretation von Wolfgang Klafki.

5. *Zum Themenbereich der empirischen Pädagogik*

Abel, Jürgen/ Möller, Renate/ Treumann, Klaus Peter (1998): Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Neben dem allgemeinen Forschungsprozess wird ausführlich auf die statistische Analyse nach der Datenerhebung eingegangen, und im letzten Kapitel werden die Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung diskutiert. Verständliche Sprache und anschauliche Beispiele stellen die oft als trocken empfundene Materie spannend und gut nachvollziehbar dar.

Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Verlag de Gruyter.

Der Klassiker zum Thema. Gutes Handbuch für den, der selbst ein Forschungsvorhaben durchführen will. Interessante Diskussion über die Vergangenheit und Zukunft empirischer Sozialforschung am Ende des Buches.

Plöger, Wilfried (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Paderborn: Verlag Wilhelm Fink.

Leicht verständliche, knappe und übersichtliche Einführung in die empirische Wissenschaftstheorie mit Übungsaufgaben.

6. *Zum Themenbereich der materialistischen Pädagogik*

Buhr, Manfred/ Klaus, Georg (1971): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Verlag Bibliographisches Institut.

Wörterbuch, das auf marxistisch-leninistischer Weltanschauung basiert und sehr hilfreich ist, um mit der materialistischen Begriffslehre vertraut zu werden.

Reichmann, Erwin (Hrsg.) (1984): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften. Solms-Oberbiel: Verlag Jarick.

Einziges Wörterbuch für die materialistische Behindertenpädagogik, teilweise leider unübersichtlich und durch den Umfang der Einträge manchmal zu langatmig.

Braun, Karl-Heinz (1980): Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen. Köln: Verlag Pahl- Rugenstein.

Inzwischen eher ein als historisch zu betrachtendes Werk, das jedoch einen guten Überblick materialistischen Denkens in den achtziger Jahren bietet. Mit einem Beitrag von Wolfgang Jantzen.

Gamm, Hans-Jochen/ Koneffke, Gernot (Red.) (1997): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997, Frankfurt/Main: Verlag Lang.

Relativ aktuelle Zusammenschau materialistischen Denkens und Handelns innerhalb der Pädagogik. Interessant ist hier, dass die meisten Autoren versuchen, strenges materialistisches Denken so zu verändern, dass es sich in die momentane Zeit einfügen lässt.

7. *Zum Themenbereich der systemischen und konstruktivistischen Pädagogik*

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Verlag Luchterhand.

Der Klassiker zum Thema. Sehr differenziert und dicht behandelt er am umfassendsten die Thematik. Auch als Handbuch sehr gut geeignet.

Huschke-Rhein, Rolf (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Weinheim: Verlag Beltz.

Neben gut verständlichen allgemeinen Erklärungen zu Systemtheorie und Konstruktivismus, wird ausführlich auf ihren Einfluss auf die Erziehungswissenschaft als Ganzes eingegangen. Besonders anschaulich ist der Praxisteil, in dem einzelne Praxisfelder und deren Grundbegriffe aus systemtheoretischer bzw. konstruktivistischer Sicht beschrieben werden.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim: Verlag Beltz.

Dieses Buch behandelt vorwiegend den Themenbereich Lernen und Bildung im Lebenslauf und in Organisationen aus konstruktivistischer Sicht. Es werden aber auch grundsätzliche Fragen, wie bspw. das Verhältnis von Systemtheorie und Konstruktivismus sowie verschiedene Methoden bearbeitet. Anspruchsvoll und sehr spannend.

Rotthaus, Wilhelm (2000): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Verlag Carl- Auer- Systeme.

Praxisnahes Buch über systemtheoretische Einstellungen und Sichtweisen im Erziehungsprozess. Dabei steht das Erzieher-Kind-Verhältnis im Mittelpunkt. Grundlegende Überlegungen zu einer ethischen Orientierung im Erziehungsprozess runden das Buch ab.

8. *Zum Themenbereich des Theorie-Praxis-Transfers*

Dewe, Bernd/ Ferrchoff, Wilfried/ Scherr, Albert/ Stewe, Gerd (2001): Professionelles soziales Handeln. Weinheim: Verlag Juventa.

Auch wenn sich dieses Buch an Sozialarbeiter und Sozialpädagogen wendet und damit vorwiegend deren Praxisfelder in den Blick nimmt, ist es sehr hilfreich um zu verstehen, unter welchen Kriterien theoretisches Wissen im konkreten zwischenmenschlichen Handeln umgesetzt werden kann.

Gröschke, Dieter (1997): Praxiskonzepte der Heilpädagogik. München: Verlag Reinhard.

Neben den Ausführungen zum Stellenwert von Theorie und Praxis und deren Verbindungen, gibt es durch den Begriff des Konzepts grundsätzliche Hilfen für den Theorie-Praxis-Transfer in der heilpädagogischen Arbeit. Gerade auch für ‚theorieresistente‘ Praktiker hilfreich, um sich den Wert heilpädagogischer Theoriebildung bewusster zu machen.

Horster, Detlef/ Hoyningen-Süess, Ursula/ Liesen, Christian (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Eine Zusammenschau aktueller Überlegungen zum Thema Professionalität in der Sonder- und Heilpädagogik. Neben Themen wie Empirie, Logik und Disziplinentwicklung

finden sich auch Beiträge zu einem sich verändernden Selbstverständnis innerhalb des Fachgebietes.

Greving, Heinrich/ Ondracek, Petr (2005): Handbuch Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Ein Arbeitsbuch im wörtlichen Sinn. Im ersten Teil werden Geschichte, Theorien, Konzepte und Organisationsformen der Heilpädagogik behandelt. Im zweiten Teil werden didaktisch-methodische Fragen vorgestellt, verschiedene Aufgaben und Zielgruppen in der Heilpädagogik genannt und vieles mehr. Die Kapitel sind insgesamt kurz gehalten, weil der Schwerpunkt auf den nachfolgenden Arbeitsaufgaben liegt, mit denen das Gelesene bearbeitet und umgesetzt werden soll. Mit CD-Rom.

Literaturverzeichnis

- Abel, Jürgen/ Möller, Renate/ Treumann, Klaus Peter (1998):** Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Antor, Georg/ Bleidick, Ulrich (2000):** Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Antor, Georg/ Bleidick, Ulrich (Hrsg.) (2001):** Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Benner, Dietrich (1991):** Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bleidick, Ulrich (Hrsg.) (1999):** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“. Neuwied: Verlag Luchterhand.
- Bleidick, Ulrich u.a. (1998):** Einführung in die Behindertenpädagogik. Band 1 und 2 Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Böhm, Thomas (Hrsg.) (1998):** Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg: Verlag Ergon.
- Buchka, Maximilian/ Grimm, Rüdiger/ Klein, Ferdinand (Hrsg.) (2002):** Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts. München: Verlag Reinhard.
- Buhr, Manfred/ Klaus, Georg (Hrsg.) (1971):** Philosophisches Wörterbuch. Band 1 und 2, Leipzig: Verlag Bibliographisches Institut.
- Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi (Hrsg.) (1999):** Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Danner, Helmut (1998):** Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Verlag Reinhard.
- Dederich, Markus (2001):** Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Dederich, Markus (2006):** Wozu Theorie? In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 75, 2, S. 99-109.
- Dewe, Bernd/ Ferrchoff, Wilfried/ Scherr, Albert/ Stewe, Gerd (2001):** Professionelles soziales Handeln. Weinheim: Verlag Juventa.
- Dupuis, Gregor/ Kerkhoff, Winfried (Hrsg.) (1992):** Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Eitle, Werner (1997):** Heilpädagogik von 1861 bis 1996. In: Jugendwohl 78, 2, S. 62-68.
- Ellger-Rüttgart (Hrsg.) (1990):** Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München: Verlag Reinhard.
- Feuser, Georg (Hrsg.) (2002):** Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin: Verlag Pro Business.

- Greving, Heinrich (2000a):** Heilpädagogische Organisationen im Wandel. Freiburg: Verlag Lambertus.
- Greving, Heinrich (2002a):** Das Selbstkonzept der Heilpädagogen. In: Berufsverband der Heilpädagogen (BHP) e.V. (Hrsg.). Fortschritte der Heilpädagogik Gestern – Heute – Morgen. Bericht der Fachtagung des Berufsverbandes der Heilpädagogen vom 22. bis 25. November 2001. S. 14-26.
- Greving, Heinrich (2003):** Qualität eines heilpädagogischen Selbstkonzepts – Qualität durch ein heilpädagogisches Selbstkonzept. In: Berufsverband der Heilpädagogen, 4, S. 3-6.
- Greving, Heinrich/ Gröschke, Dieter (Hrsg) (2000):** Geistige Behinderung-Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Greving, Heinrich/ Gröschke, Dieter (Hrsg.) (2002):** Das Sisyphe-Prinzip. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Gröschke, Dieter (1997):** Praxiskonzepte der Heilpädagogik. München: Verlag Reinhard.
- Gröschke, Dieter (2002a):** Biotechnische „Verhinderung von Behinderung“? Ein ethisch fragwürdiges Projekt; oder: Wider die genetische Diskriminierung! In: Nicht, Manfred/ Wildfeuer, Armin (Hrsg.): Person-Menschenwürde-Menschenrechte im Disput. Münster: Verlag Lit, S. 357-366.
- Gröschke, Dieter (2005):** Psychologische Grundlagen für Sozial- und Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Gumprecht, Anja (2002):** Was heißt denn hier bewusst? Ein Verständnis von Bewusstsein für die Heilpädagogik. Diplomarbeit. Katholische Fachhochschule NW, Münster.
- Haeblerlin, Urs (1993):** Die Verantwortung der Heilpädagogik als Wissenschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44, 3, S. 170-182.
- Haeblerlin, Urs (1996):** Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern: Verlag Haupt.
- Haeblerlin, Urs (1999):** Wissenschaftstheorie, heilpädagogische. In: Bundschuh, Konrad u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard, S. 321-326.
- Haeblerlin, Urs (2003):** Wissenschaftstheorie für die Heil- und Sonderpädagogik. In: Leonhard, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Verlag Beltz, S. 58-80.
- Hanselmann, Heinrich (1941):** Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik); ein Versuch. Zürich: Verlag Rotapfel.
- Hanselmann, Heinrich (1958):** Einführung in die Heilpädagogik. Zürich: Verlag Rotapfel.
- Hoyningen-Suess, Ursula (1992):** Sonderpädagogik als Wissenschaft. Luzern: Verlag Edition Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Huschke-Rhein, Rolf (2003):** Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Weinheim: Verlag Beltz.
- Jantzen Wolfgang (2005):** „Es kommt darauf an sich zu verändern...“ Zur

- Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Verlag Psychosozial.
- Jantzen, Wolfgang (1990):** Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Weinheim: Verlag Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1992):** Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1. Weinheim: Verlag Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (2003):** „...die da dürstet nach Gerechtigkeit“: Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Jantzen, Wolfgang/ Lanwer-Koppelin, Willebad (Hrsg.) (1996):** Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- König, Eckhard/ Zedler, Peter (2002):** Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Verlag Beltz.
- Kron, Friedrich W. (1999):** Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Verlag Reinhard.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999):** Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Leske und Budrich.
- Kunzmann, Peter/ Burkard, Franz-Peter/ Wiedmann, Franz (1998):** dtv-Atlas Philosophie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lehner, Helmut (1994):** Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Lindemann, Holger/ Vossler, Nicole (1999):** Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Neuwied: Verlag Luchterhand.
- Lotz, Dieter (2002):** Heinrich Hanselmann. In: Buchka, Maximilian/ Grimm, Rüdiger/ Klein, Ferdinand (Hrsg.): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts. München: Verlag Reinhard.
- Merkens, Luise (1988):** Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten. München: Verlag Reinhard.
- Moser, Vera (1998):** Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Heilpädagogische Forschung 14, 2, S. 75-83.
- Opp, Günther/ Peterander, Franz (Hrsg.) (1996):** Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München: Verlag Reinhard.
- Peterander, Franz/ Speck, Otto/ Baur, Ute (Hrsg.) (2004):** Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München: Verlag Reinhard.
- Rorhmann, Eckhard (2000):** Dialektisch-materialistische Ansätze. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Verlag Hogrefe.
- Schlippe, Arist v./ Schweitzer, Jochen (2003):** Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Verlag Vandenhoeck und Ruprecht.

- Schmid, Peter (2002):** Paul Moor. In: Buchka, Maximilian u.a. (Hrsg.): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts. München: Verlag Reinhard.
- Speck, Otto (1999):** Die Ökonomisierung sozialer Qualität: Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und sozialer Arbeit. München: Verlag Reinhard.
- Speck, Otto (2003):** System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Verlag Reinhard.
- Speck, Otto (2005):** Menschen mit geistiger Behinderung: ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München: Verlag Reinhard.
- Tschamler, Herbert (1983):** Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Tschamler, Herbert (1996):** Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard.
- Wellhöfer, Peter R. (1997):** Grundstudium Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen. Stuttgart: Verlag Enke.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Theoretische Ansätze der Erziehungswissenschaft (aus: Krüger 1999, 11)	17
Abbildung 2:	Unterscheidung von Philosophie und Wissenschaft innerhalb der Pädagogik (aus: Bleidick 1998, 90).....	52
Abbildung 3:	Strukturmodell der Gesellschaft aus marxistischer Sicht (aus: Kron 1999, 241)	60
Abbildung 4:	Auswirkungen der Isolation auf die Entwicklung der Persönlichkeit (aus: Jantzen 1992, 284).....	68
Abbildung 5:	Das erzieherische Verhältnis (aus: Speck 2003, 283)	83
Abbildung 6:	Zentrale Fähigkeiten des Heilpädagogen im Theorie-Praxis-Transfer.	98

Danksagung

Herrn Prof. Heinrich Greving und Herrn Prof. Dieter Gröschke von der KFH Münster danke ich sehr für die freundliche Unterstützung des Projektes, meine Diplomarbeit nun in überarbeiteter Form als Buch zu veröffentlichen.

Ganz besonders herzlich danke ich Anja Gumprecht. Danke für alle Diskussionen über heilpädagogische Theorie und Praxis. Danke für das kritische Hinterfragen vieler Absätze und Formulierungen in diesem Buch. Du hast wesentlichen Anteil an der Weise, wie ich heilpädagogisches Denken und Arbeiten heute verstehe und lebe.

Meinem wunderbaren Mann und besten Freund Johannes danke ich sehr für die liebevolle Unterstützung und die Bemühungen, mir Zeit zum Schreiben zu verschaffen. Dein Glaube an mich und Dein Humor haben wesentlich dazu beigetragen, diese Arbeit beenden zu können. Dank auch an meine wunderbaren Kinder Nils und Anne, die eine phasenweise doch recht ungeduldige und geistesabwesende Mutter ertragen mussten. Wie schön, dass es euch gibt!

Die neue Reihe: Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit

herausgegeben von
**Wolfram Fischer, Cornelia Giebeler,
Martina Goblirsch, Ingrid Miethe, Gerhard Riemann**

Band 1:

**Cornelia Giebeler • Wolfram Fischer • Martina Goblirsch • Ingrid Miethe •
Gerhard Riemann (Hrsg.)**

Fallverstehen und Fallstudien

Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung

2007. ISBN 978-3-86649-013-0

Das Buch untersucht, wie die Methoden qualitativer Forschung in der sozialen Arbeit hilfreich sein können.

Band 2:

**Ulrike Loch: Sexualisierte Gewalt in Kriegs- und Nachkriegskindheiten
Lebens- und familiengeschichtliche Verläufe**

2007. ISBN 978-3-86649-070-3

Auf der Grundlage von Biographien von Frauen der Kriegs- und Nachkriegsjahrgänge, die in der Kindheit durch sexualisierte Gewalt innerhalb der Familie traumatisiert wurden und deren Eltern MitläuferInnen und/oder TäterInnen im Nationalsozialismus waren, werden die Auswirkungen von Gewalt auf das Leben der Frauen und auf ihre Familienbeziehungen aufgezeigt.

Band 3:

Jutta Müller: Coaching, Biografie und Interaktion

Eine qualitative Studie zum Coach in Ausbildung

2006. ISBN 978-3-86649-063-5

Im Zentrum des Buches steht die fallrekonstruktive Erforschung des Zusammenhangs zwischen Biografie und Interaktion am Beispiel einer spezifischen, professionellen Kommunikationssituation, dem Coaching, als einem sich interaktiv vollziehenden Beratungsprozesses. Innovativ ist die methodische Kombination von Biografieanalyse und Interaktionsanalyse.

Weitere Informationen unter

www.budrich-verlag.de • www.barbara-budrich.net

FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Der neue „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ widmet sich dem Gegenstandsfeld der Kindheits- und Jugendforschung unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf; er arbeitet fächerübergreifend und international mit deutschen und internationalen AutorInnen aus den einschlägigen Disziplinen wie z.B. der Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, der Ethnologie, Verhaltensforschung, Psychiatrie und der Neurobiologie.

Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP) Sozialwissenschaften für politische Bildung

GWP ist die älteste Fachzeitschrift in der Bundesrepublik für Studium und Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Als sozialwissenschaftliches Magazin ist sie der Aktualität wie dem Grundsätzlichen verpflichtet, der sorgfältigen Fundierung wie der lebendig wechselnden Stilistik.

GWP finden Sie im Internet unter www.gwp-pb.de

femina politica Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft

femina politica ist die einzige Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft im deutschsprachigen Raum. Sie wendet sich an politisch und politikwissenschaftlich Arbeitende, die den Gender-Aspekt bei ihrer Arbeit berücksichtigen. *femina politica* analysiert und kommentiert aktuelle tagespolitische und politikwissenschaftliche Themen aus feministischer Perspektive, berichtet über Forschungsergebnisse und informiert über Projekte, Tagungen und einschlägige Neuerscheinungen.

FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

BIOS

Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und
Lebensverlaufsanalysen

BIOS erscheint halbjährlich mit einem Jahresumfang von rund 320 Seiten.
BIOS ist seit 1987 *die* wissenschaftliche Zeitschrift für Biographieforschung,
Oral History Studien und – seit 2001 – auch für Lebensverlaufsanalysen. In ihr
arbeiten über Disziplin- und Landesgrenzen hinweg Fachleute u.a. aus der
Soziologie, der Geschichtswissenschaft, der Pädagogik, der Volkskunde, der
Germanistik.

ZBBS

Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung
Die ZBBS erscheint halbjährlich.

Das Team der HerausgeberInnen setzt sich aus den Vorstandsmitgliedern
des Magdeburger Zentrums für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung
zusammen und gewährleistet durch diese Konstellation die Repräsentanz der
wichtigsten an der qualitativen Forschung beteiligten Fachdisziplinen.

Zeitschrift für Familienforschung

Beträge zu Haushalt, Verwandtschaft und Lebenslauf

Die Zeitschrift für Familienforschung erscheint dreimal jährlich.

Die Zeitschrift für Familienforschung will die interdisziplinäre Kommunikation
und Diskussion fördern. Dies geschieht durch die Veröffentlichung von
Beiträgen zur Familien- und Haushaltsforschung aus den Fachdisziplinen:
Familiensoziologie, Familiendemographie, Familienpsychologie,
Familienpolitik, Haushaltswissenschaft, historische Familienforschung sowie
aus Nachbargebieten. Die Zeitschrift für Familienforschung möchte auch ein
Forum sein für die Diskussion über Familie und Gesellschaft bzw. Familie in
der Gesellschaft. Dabei sollen auch aktuelle Entwicklungen hinsichtlich der
Familienformen und der Lebenslagen von Familien aufgegriffen werden.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de

Sozialpädagogik

Fabian Kessl

Hans-Uwe Otto (Hrsg.)

Territorialisierung des Sozialen

Regieren über soziale Nahräume

2007. ISBN 978-3-86649-098-7

Die Beiträge internationaler Autorinnen und Autoren stellen den Prozess der Territorialisierung des Sozialen vor und diskutieren die damit verbundenen politischen (Regierungs-)Strategien aus politik-ökonomischen, stadtsoziologischen, kriminologischen und sozialpädagogischen Perspektiven.

Jens Krabel

Olaf Stuve (Hrsg.)

Männer in „Frauen-Berufen“

der Pflege und Erziehung

2005. ISBN 978-3-938094-52-5

Wie sehen die Bedingungen aus für Männer in „Frauen-Berufen“, in Bereichen der professionellen Pflege und Erziehung? Das Buch untersucht Rahmenbedingungen und zeigt Perspektiven.

„Ein wichtiger und innovativer Beitrag in der aktuellen Diskussion zur geschlechtsuntypischen Berufswahl- und Lebenslauforientierung...“

Berliner LehrerInnen-Zeitung

Annegret Wigger

Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun?

Professionalisierung im Heimaltag

2. Auflage 2007. ISBN 978-3-938094-48-8

Das Buch untersucht den Alltag von SozialpädagogInnen, die mit den von ihnen Betreuten gemeinsam leben. Die dichte Beschreibung und Analyse führt zu einem professionalisierten Bild.

Weitere Informationen unter

www.budrich-verlag.de