

Heilpädagogik

Die Fachzeitschrift im Internet

online

Beiträge:

Reinhard Lelgemann

Radikaler Konstruktivismus und Sonderpädagogik -
Thesen und Anfragen aus theoretischer und praktischer
Perspektive

Georg Theunissen

Empowerment und Professionalisierung - unter
besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen,
die als geistig behindert gelten

Barbara Wellnitz

Zur Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik
in der DDR

Interview: Wolfgang Jantzen

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial	2
Reinhard Lelgemann (Radikaler) Konstruktivismus und Sonderpädagogik - Thesen und Anfragen aus theoretischer und praktischer Perspektive	4
Barbara Wellmitz Zur Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik in der DDR	21
Georg Theunissen Empowerment und Professionalisierung- unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten	45
Interview: Wolfgang Jantzen.....	82
Leserbriefe	104
Rezensionen	105
Veranstaltungshinweise	119
Über die Autoren	123
Hinweise für Autoren.....	124
Leserbriefe und Forum.....	125

Heilpädagogik online 04/ 03

ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

[Sebastian Barsch](#)

Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)

Hohenzollernstraße 18
44135 Dortmund

[Markus Brück](#)

Lida-G.-Heymann-Str. 13
50321 Brühl

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Vor genau einem Jahr startete mit der Erstausgabe das „Experiment“ Heilpädagogik online. Mittlerweile nun sehen Sie vor sich die fünfte Ausgabe. Zufrieden können wir sein, denn die vergangenen Ausgaben wurden im Schnitt über 2.000 mal abgerufen. Für eine wissenschaftliche Fachzeitschrift eine nicht zu kleine Zahl!

Wir wünschen uns aus diesem Anlass von Ihnen natürlich: Verfolgen Sie die Entwicklung von Heilpädagogik online weiterhin mit Interesse, besser noch Engagement in Form von Artikeln oder Rezensionen, Leserbriefen oder Diskussionsbeiträgen im Internet-Forum.

In dieser Ausgabe erwarten Sie drei Artikel:

Rainer Lelgemann reflektiert die Rezeption des radikalen bzw. pädagogischen Konstruktivismus in der Sonderpädagogik. Er fragt danach, ob die kritischen Auseinandersetzungen mit konstruktivistischen Gedanken in der Heilpädagogik genügend beachtet werden bzw. welche Konsequenzen aus dieser Kritik zu ziehen wären.

Eine historische Perspektive nimmt Barbara Wellnitz ein. Sie beschreibt die Entwicklung und Ausgestaltung der „staatlich verordneten“ Körperbehindertenpädagogik zwischen 1945 und 1990 für das Gebiet der sowjetischen Besatzungszone bzw. für die DDR. Dabei berücksichtigt sie sowohl begriffliche und theoretische, als auch schul- und unterrichtspraktische Aspekte.

„Empowerment und Professionalisierung“ von Georg Theunissen schließlich fokussiert die Konsequenzen, die sich aus dem Gedanken des Empowerments für die professionellen Helfer ergeben. Denn der Anspruch des Empowerment-Konzepts an professionelle Helfer ist ein hoher und Veränderungen und Weiterentwicklungen der professionellen Rolle daher in verschiedenen Bereichen notwendig.

Außerdem haben wir in dieser Ausgabe wieder ein Interview geführt: Wolfgang Jantzen, Professor an der Universität Bremen, antwortete per Mail zu aktuellen Fragen, die die Heilpädagogik betreffen. Dabei zeichnet er ein ambivalentes Bild unserer Disziplin: nicht überall dort, wo es nötig wäre, bringt sich die Heilpädagogik kompetent und wirksam in gesellschaftliche und politische Debatten ein. Andererseits vermag er jedoch in unterschiedlichen Bereichen auch zukunftsweisendes entdecken.

Viel Spaß bei Ihrer Lektüre,

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Reinhard Lelgemann

(Radikaler) Konstruktivismus und Sonderpädagogik - Thesen und Anfragen aus theoretischer und praktischer Perspektive

Zahlreiche didaktische Konzeptionen innerhalb der Sonderpädagogik beziehen sich in ihren theoretischen Grundlagen auf den pädagogischen Konstruktivismus, der wiederum eine Relativierung des radikalen Konstruktivismus darstellt. Hierbei wird die vorliegende kritische Literatur zum Konstruktivismus nicht oder nur in sehr geringem Maß zur Kenntnis genommen. Der vorliegende Artikel stellt einige dieser kritischen Stimmen vor und relativiert auf diesem Hintergrund die Bedeutung des Konstruktivismus für die Weiterentwicklung der didaktischen Theorie und Praxis am Beispiel der Körperbehindertenpädagogik.

Kaum ein theoretischer Ansatz wird zurzeit in der Theorie so intensiv einbezogen bzw. zur Begründung neuerer didaktischer Theorien herangezogen, in der schulischen Praxis aber vermutlich so wenig direkt umgesetzt wie der Konstruktivismus. Im folgenden Artikel werden die grundlegenden Gedanken dieses Konzeptes vorgestellt und deren bisher begrenzte Umsetzungsvorschläge in der Sonderpädagogik, vor allem in der Körperbehindertenpädagogik diskutiert. Hierbei wird auf eine einerseits verkürzte Umsetzung des Konstruktivismus insbesondere in der Beschreibung der Lehreraufgaben sowie auf grundsätzliche Probleme in der Rezeption dieses Konzeptes andererseits aufmerksam gemacht.

Thesen:

- Der Konstruktivismus stellt ein Theoriekonzept dar, welches durch unterschiedliche psychologische, biologisch-kognitivistische und systemtheoretisch-funktionalistische Zugänge entwickelt und geprägt wurde und vor allem die Bedeutung eines einzelnen Wesens und sein Verhältnis zu ei-

nem ihn umgebenden System bzw. seine Aneignung von Welt in den Mittelpunkt rückt.

- Im pädagogischen Raum wird in vermutlich keinem Kontext der radikale Konstruktivismus vertreten, sondern ein „gemäßiger“ (vgl. LIESKE 2003, 13), gleichsam pädagogischer Konstruktivismus, in den interaktionistische, ökologische und zum Teil auch systemtheoretische Anteile einfließen.
- In der sonderpädagogischen Diskussion wurden und werden konstruktivistische Begründungsmuster genutzt, um ein neues Selbstverständnis meta-theoretisch zu begründen, ohne allerdings die relevanten Voraussetzungen und Übertragungen tatsächlich differenziert und vor allem kritisch zu bearbeiten.
- Die bisher vorgestellten Umsetzungsstrategien beziehen sich auf die Bereiche Diagnostik, Beratung und Lehrerrolle. Während eine Umsetzung in den Bereichen Diagnostik und Beratung gut gelingt, erscheint es sehr schwierig, die pädagogischen Herausforderungen des unterrichtlichen Alltags in Lerngruppen angemessen abzubilden und die Lehrerrolle umfassend zu reflektieren.
- Die konstruktivistische Theorie hat zahlreiche positive Anregungen in Bezug auf das Selbstverständnis der sonderpädagogisch Tätigen und konkret in den Handlungsfeldern Diagnostik und Beratung ermöglicht. Notwendig ist aber eine grundlegende kritische Rezeption sowie eine stärkere Einbeziehung unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten in eine Theorieentwicklung, die der zentralen Bedeutung des Pädagogen für unterrichtliches und erzieherisches Handeln tatsächlich gerecht wird und diese nicht unangemessen minimalisiert. Ob hierzu die Theorie des Konstruktivismus geeignet ist, erscheint zumindest bedenkenswert.

Zur These 1:

Der Konstruktivismus stellt ein Theoriekonzept dar, welches durch unterschiedliche psychologische, biologisch-kognitivistische und systemtheoretisch-funktionalistische Zugänge entwickelt und geprägt wurde und vor allem die Bedeutung eines einzelnen Wesens und sein Verhältnis zu einem ihn umgebenden System bzw. seine Aneignung von Welt in den Mittelpunkt rückt.

Der Konstruktivismus stellt die rationale, scheinbar selbstverständliche, ständig auf Modernisierung und Vereinheitlichung drängende gesellschaftliche Organisation und die Philosophie der Aufklärung in Frage und entwickelt konträr dazu ein Denkmodell, welches die Konstruktionsleistung des Einzelnen in den Vordergrund stellt und in der Form des radikalen Konstruktivismus die uns umgebende Welt als Produkt eines jeden einzelnen Menschen sieht. In einer gemäßigten Variante verweisen konstruktivistische Konzepte darauf, dass Menschen als autopoietische Wesen ihre Position, ihr Zur-Welt-Sein selbst entwickeln, sie nicht planbar sind (vergleichbar einfachen Maschinen), sondern zumindest komplexe Maschinen darstellen, bei denen ein bestimmter Input, nicht zwangsläufig zu einem bestimmten Output führt (vgl. von FOERSTER 1993 und 1998).

MATURANA & VARELA (1987⁶) haben in ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis“ auf der Grundlage zahlreicher empirischer Belege die Konstruktion des Weltgeschehens aus der Sicht autopoietischer Wesen beschrieben. Alle Wesen, damit ist alle belebte Natur gemeint, haben ein Interesse, sich zu entwickeln und sich zu erhalten. Dazu gehen sie strukturelle Koppelungen mit ihrer Umgebung ein, erleben Perturbationen, die sowohl Störungen als auch Anregungen darstellen und befinden sich ständig in einem Prozess des natürlichen „Driftens“. Um sich als autopoietische

Wesen zu erhalten entwickeln unterschiedliche Organismen unterschiedliche neuronale Selbsterhaltungsmöglichkeiten, bei den Menschen ist dies die Sprache. Diese erleichtert rekursive Interaktionen oder auch soziale Koppelungen dritter Ordnung. Soziale Interaktionen werden mit dem Zweck der Bildung eines Netzes von Ko-Ontogenesen betrieben. Alle Interaktionen aber stellen keine vorhersagbaren Prozesse dar. Autopoietische Wesen sind deshalb prinzipiell nicht vorhersagbar. Sie prüfen alle Anregungen, Informationen, Erkenntnisse entsprechend der Viabilität (Nützlichkeit) für das eigene System. Andere Systeme, Organismen haben im Rahmen notwendiger Ko-Ontogenesen und struktureller Koppelungen eine Bedeutung für den einzelnen Menschen. Aus diesem Grund sprechen Maturana & Varela jedem menschlichen Tun eine ethische Bedeutung zu, „denn es ist ein Tun, das dazu beiträgt, die menschliche Welt zu erzeugen“ (1987⁶, 265).

Zur These 2:

Im pädagogischen Raum wird in vermutlich keinem Kontext der radikale Konstruktivismus vertreten, sondern ein „gemäßiger“ (Lieske 2003, 13), gleichsam pädagogischer Konstruktivismus, in den interaktionistische, ökologische und zum Teil auch systemtheoretische Anteile einfließen.

Im pädagogisch-didaktischen Feld wurde der Konstruktivismus seit Mitte der achtziger Jahre, verstärkt zu Beginn der neunziger Jahre diskutiert. Zunehmend wurde deutlich, dass der radikale Konstruktivismus mit seiner Nähe zur Vereinzelung (Solipsismus) keine Grundlage pädagogischer Reflexionen sein konnte. Werning (1998) benennt als wesentliche Leitgedanken eines didaktischen Konstruktivismus a) die „Beziehung zwischen einem lernenden Organismus und der ihn umgebenden Umwelt und b) ... das

Verständnis von einem lernenden Organismus“ (39). Um die Theorie für pädagogisch-didaktisches Handeln wirksam werden zu lassen, erweitert REICH (1996) die Theorie zu einer systemisch-interaktionistisch-ökologischen Konzeption, in die Elemente des Symbolischen Interaktionismus sowie der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK einbezogen werden (vgl. REICH 1996).

REICH (1996) formuliert folgende Grundpostulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik:

- Didaktik ist nicht mehr eine Theorie der Abbildung ... nach klaren Mustern; sondern ein konstruktiver Ort eigener Weltfindung aller Beteiligten.
- Didaktik ist nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung und Emanzipation; sondern sie ist ein sehr offenes Verfahren inhaltlicher und beziehungsmaßiger Vermittlungsperspektiven.
- Didaktik ist keine, geschickt durch den Lehrer oder Didaktiker organisierte Form der Selbstbestimmung oder Mitbestimmung; sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt wird.
- Didaktik ist auch keine bloße Theorie der Schüler oder Lernorientierung; sondern betont die Bedeutung wechselseitiger Beziehung bei der Aushandlung von Beziehungs- und Inhaltsfragen (vgl. REICH 1996, 266f)

Nach REICH sind Kennzeichen einer konstruktivistischen Didaktik also ein Vorrang der Beziehungs- vor der Inhaltsebene, Praxisorientierung und ein interdisziplinäres und dialogisches Vorgehen. Die Nichtplanbarkeit pädagogischer Ergebnisse und der Beziehungsaufbau sind zentrale Elemente konstruktivistischer Didaktik. Der Lehrer wird zum paradox Handelnden, der um seine Hilf- und Wirkungslosigkeit in pädagogischen Bezügen weiß, trotzdem aber zum Handeln gezwungen ist, da es für ihn durchaus viabel

(nützlich) ist, mit der strukturellen Koppelung zwischen ihm und den Schülern sein Auskommen zu verdienen.

Spätestens hier stellen sich den jeden Tag im Schulunterricht tätigen Kolleginnen und Kollegen zahlreiche Fragen:

- So menschenfreundlich das konstruktivistische Denkmodell erscheint, ist es nicht doch stark vereinfachend?
- Wie wird die gesellschaftliche Realität einbezogen, die ungleich komplexer ist?
- Werden alle Inhalte ausgehandelt? (vgl. SEIFERT 1998)
- Welche Bedeutung haben meine Angebote, mein Engagement, wenn ich doch wenig oder gar nichts beeinflussen kann?
- Schüler als selbstständige Wesen zu begreifen mag tatsächlich ein Fortschritt sein, doch wie gehe ich damit um, angesichts zunehmender Leistungstests außen stehender Institutionen?

Dies sind einige Fragen, die dazu verleiten könnten, eine konstruktivistische Didaktikdiskussion vorzeitig abzuberechnen. Angesichts der gerade im sonderpädagogischen Raum wirksamen Entwicklungen scheint mir ein solcher Abbruch der Reflexion verfrüht und verkürzt. Es muss ebenfalls zur Kenntnis genommen werden, dass bereits in den achtziger Jahren konstruktivistische Vertreter eine durchaus an den pädagogischen Erfahrungen orientierte Diskussion führten und mögliche Probleme formulierten, zum Teil sogar offensichtlich widersprüchlich zu ihrem eigenen Verständnis waren. Dies wird z.B. an folgendem Zitat von von GLASERSFELD (1996, 295) deutlich: „Der Lehrer kann den Schülern nicht sagen, welche Begriffe sie konstruieren und wie sie das tun sollen, er kann sie aber durch einen klugen Sprachgebrauch daran hindern, in Richtungen zu konstruieren, die er für sinnlos hält, in die sie aber, wie er aus seiner Erfahrung weiß, oft gehen würden.“

Zu den Thesen 3 und 4:

In der sonderpädagogischen Diskussion wurden und werden konstruktivistische Begründungsmuster genutzt, um ein neues Selbstverständnis meta-theoretisch zu begründen, ohne allerdings die relevanten Voraussetzungen und Übertragungen tatsächlich differenziert und vor allem kritisch zu bearbeiten. Die bisher vorgestellten Umsetzungsstrategien beziehen sich auf die Bereiche Diagnostik, Beratung und Lehrerrolle. Während eine Umsetzung in den Bereichen Diagnostik und Beratung gut gelingt, erscheint es sehr schwierig, die pädagogischen Herausforderungen des unterrichtlichen Alltags in Lerngruppen angemessen abzubilden und die Lehrerrolle umfassend zu reflektieren.

Die sonderpädagogische Rezeption des Konstruktivismus hat die grundlegenden Implikationen, insbesondere das Konzept der Autopoiese, in den neunziger Jahren aufgegriffen und unterschiedlich intensiv (teilweise entsprechend der Fachrichtungen) verarbeitet. Beispielhaft sei hier der Bereich der Körperbehindertenpädagogik vorgestellt. HAUPT (1996) hat in ihrem Buch „Körperbehinderte Kinder verstehen lernen“ als erste Vertreterin der Fachrichtung die konstruktivistische Theorie auf das Bild vom behinderten Menschen übertragen und in einem zentralen Bereich, dem der Diagnostik, eine gelungene Umsetzung entwickelt. Sie kritisiert, dass dem körperbehinderten Kind deutliche Einschränkungen zugemutet werden, es einer außerhalb seiner selbst liegenden Norm unterworfen wird und folgerichtig, die vom Kind selber gefundenen Lösungen nicht verstanden und nicht akzeptiert werden können. Hier wurde zum ersten Mal die konstruktivistische Sichtweise konkret umgesetzt in Vorschläge, die sowohl das Menschenverständnis als auch die (sonder-) pädagogische Handlungskompetenz der „Professionellen“ (Sonderschullehrerinnen, Erzieherinnen,

Pädagogen) beeinflusst haben. In der Folge wurden weitere Vorschläge vorgelegt für die Bereiche der Beratung, der Förderung, des Umgangs mit Unterrichtstörungen und der Unterrichtsgestaltung, die die Einzigartigkeit eines jeden Menschen achten, seine autopoietischen Kräfte zu stützen suchen und durch Reversibilität (Umkehrbarkeit) gekennzeichnet sind.

Die Umsetzung in Formen eines die selbstgestalterischen Kräfte förderlichen Unterrichts ist dabei durchaus schwierig. Noch vor drei Jahren lagen keine konkret umsetzbaren spezifisch konstruktivistischen Unterrichtskonzeptionen vor, die die empirisch beschreibbare Unterrichtswirklichkeit einbezogen (vgl. BOENISCH 2002, 48). Inzwischen liegen von BOENISCH (2002) und von HAMMERSCHLAG-MÄSGEN (2003) erste Entwürfe vor. In ihren Vorschlägen wird in allgemeiner Form von der Theorie des Konstruktivismus ausgegangen und die Bedeutung vielfältiger Methoden für ein möglichst anregendes, den individuellen Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler gerecht werdendes Planungs- und Unterrichtsrepertoire vorgestellt. Hierbei werden zahlreiche reformpädagogische Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Pädagogik beschrieben und die Hauptfunktion des Lehrers als „Lernhelfer“ (BOENISCH 2002, 52) bzw. als „Lern- und Lebensbegleiter“ (HAMMERSCHLAG-MÄSGEN 2003; 330) benannt. Ihre Darstellungen sind umfassend, beziehen zahlreiche Methoden ein und geben Anregungen für die Entwicklung einer am Schüler orientierten Unterrichtslehre. Sie sind idealtypisch konzipiert, stellen erste Vorschläge dar und beziehen deshalb vielleicht auch einerseits die konkrete Wirklichkeit des Lernens und Lehrens in Gruppen, der inneren, oftmals kaum überschaubaren Dynamik in Gruppenprozessen ebenso wenig ein, wie eine kritische Rezeption der konstruktivistischen Leitgedanken und ihrer Umsetzung.

Das von HANSEN (2002) vorgestellte Modell einer unterstützenden Didaktik kann hier als weitergehend begriffen werden, da er die Aufgaben des Lehrers durchaus auch als deutlich strukturierend und Lernbedingungen schaffend beschreibt, unter Beachtung des Symmetrieaspekts und der Zielverantwortlichkeit des Lehrers. Darüber hinaus stellt er kritische Gedanken zur Einschätzung und Wirksamkeit des Konstruktivismus vor und bedient sich im weiteren Verlauf eines gemäßigten konstruktivistischen Verständnisses.

Bis auf den Artikel von HANSEN fällt auf, dass in der sonderpädagogischen didaktischen Diskussion sehr stark auf die Veröffentlichungen von MATURANA & VARELA Bezug genommen wird, während in der allgemeinen Pädagogik auch systemische, ökologische und interaktionistische Theorien einbezogen werden. Der Konstruktivismus selbst wird kaum hinterfragt. Die z.B. von NÜSE et.al. bereits 1991 vorgelegten grundlegenden kritischen Anmerkungen, aber auch die Veröffentlichungen von BRUNNER (1998), CRAIB (1998), HEINER (1995), MÜLLER-KIEP (1995) und TERHART (1999) werden in keiner Veröffentlichung dargestellt und diskutiert. Die hier nur benannten Autoren kritisieren einerseits die grundlegenden theoretischen Annahmen des radikalen Konstruktivismus, andererseits deren psychologische, soziologische und pädagogische Folgerungen. Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

NÜSE et.al. (1991) stellen die Theorie der Autopoiese nicht in Frage, wohl aber zahlreiche Implikationen, die mit dem Radikalen Konstruktivismus (RK) verbunden sind. Sie stimmen mit den Vertretern des RK überein, dass eine Relativierung der eigenen Wahrnehmungssicherheit sinnvoll ist, fragen aber danach wie weit diese Relativierung nützlich sein kann (242). Wenn sie grundsätzlich ist, dann kann es auch aus konstruktivistischer Sicht überhaupt keine Wahrheiten und ebenfalls keine „Nützlichkeiten“ geben, dann kann man nicht annehmen, dass das Konzept der Autopoiese wahr

ist, ebenso wie das Gehirn, welches den RK konstruiert. Insofern wäre der Radikale Konstruktivismus, falls er wahr wäre, widersprüchlich und damit falsch. Gleiches gilt für die Aussage, dass alle menschliche Erkenntnis nur Konstrukt sei. In diesem Fall gäbe es keine Grundlage, dies zu behaupten, denn jeder dies Behauptende müsste zu dieser Behauptung Konstrukte von realen oder gedachten Tatsachen, also empirisch feststellbaren bzw. überprüfbareren Aussagen unterscheiden. Interessanterweise verweisen die Autoren darauf, dass auch im Kontext des RK dieser durchaus als irrelevant für Alltagshandeln beschrieben wird (NÜSE et.al. 1991, 240), ohne dass diese Aussage aber Eingang gefunden hätte in die pädagogischen Versuche, ihn direkt umzusetzen.

MILLER-KIPP (1995) weist darauf hin, dass von Maturana; Varela „...auf der Ebene des Organeschehens *empirische*, auf der Ebene der Organfunktion und Organleistung *theoretische* Aussagen vor(liegen), was bei deren Rezeption und Verwendung in außerbiologischen Frage- und Wissenszusammenhängen wie besonders bei deren pädagogischer Anwendung strikt zu beachten ist. Im pädagogischen Kontext mangelt es an solcher Unterscheidung aber auffällig. ... Allerdings können die neurobiologisch basierten Erkenntnistheorien den theoretischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft anregen. Sie fordern insbesondere dazu auf, Subjekthypothesen und das Verhältnis von erkennendem Subjekt und erkannter Welt zu überdenken“ (MILLER-KIPP 1995, 62 ff).

In ihrer Polemik gegen die postmodernen Paradigmata in der Sonderpädagogik greifen Thümmel; Theis-Scholz (1995) die subjektive Beliebigkeit des RK an und empfinden das subjektorientierte Erkenntnis- und Forschungsverständnis des Konstruktivismus als Provokation für eine wertgeleitete sonderpädagogische Wissenschaft.

Als entleert und generalisierend kritisiert HEINER (1995a) das ‚Autopoiesis-Verständnis‘ der Systemtheorie. Es scheint ihr nicht an empirisch beobachtbaren Tatsachen menschlichen Verhaltens orientiert (HEINER 1995a, 432 f); gleichwohl sieht sie positive Umsetzungsmöglichkeiten im Kontext sozialpädagogischer und therapeutischer Konzepte, die gesellschaftskritische Impulse einbeziehen (vgl. HEINER 1995b, 532 ff).

Auch REICH (1996, vgl. VII ff) verweist darauf, dass der systemisch-konstruktivistischen Theorie wesentliche Elemente dessen fehlen, was Kultur und historisches Gewordensein für den Menschen als autopoietischem System und dessen Interaktion darstellen. Dies überrascht ihn aber nicht, da er die Hypothesen MATURANAS und VARELAS als viable Konstruktionen sieht; viabel allerdings für Neurobiologen, nicht unbedingt für Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler.

BRUNNER (1998) und CRAIB (1998) sprechen in ihrer Kritik wichtige Aspekte der sozialen Kommunikation, Isolation und der Gefahren einer eher unsozialen Perspektive, die die Bedeutung einer differenzierten Beschreibung der Bedeutung der sozialen Umgebung und signifikanter Anderer abstreiten bzw. im Rahmen einer nur konstruktivistischen Theorie nicht differenziert genug erfassen können.

Auf die geringe Nützlichkeit des Konstruktivismus für die pädagogische Diskussion verweisen TERHART (1999) und SIEBERT (1996), da er keine wirklich neuen Gedanken in die didaktisch-methodische Diskussion eingebracht habe, die nicht schon in zahlreichen begründeteren Konzepten vorgestellt worden wären. Einzig die deutlich veränderte Orientierung auf die Schüler und die Betonung unterschiedlicher Perspektiven kann nach SIEBERT als Beitrag des Konstruktivismus zum pädagogischen Diskurs begriffen werden (SIEBERT 1996, 92).

Es kann festgestellt werden, dass zur Theorie sowohl eines radikalen als auch eines pädagogischen Konstruktivismus und seiner Bedeutung für die Pädagogik zahlreiche kritische Stimmen vorliegen, die aber kaum zur Kenntnis genommen werden. Hinzukommt, dass eine humanistische Pädagogik in allen Bereichen ethische Grundaussagen treffen muss, die im Konstruktivismus durchaus problematisch sind (insbesondere durch das Nützlichkeitskriterium) und von mehreren Autoren durch konkrete moralische Setzungen bzw. moralische Imperative zu lösen versucht werden. So lautet der ethische Imperativ in einem Zitat der von von FOERSTER zur Person erklärten Ethik: „Sag ihnen, sie sollten immer so handeln, die Anzahl der Möglichkeiten zu vermehren; ja die Anzahl der Möglichkeiten zu vermehren“ (von FOERSTER 1993, 78). Wobei von FOERSTER diesen 'Imperativ' nur für seine Person tatsächlich als Imperativ begreift und für andere Menschen eher an eine notwendig zu reflektierende Wahlmöglichkeit denkt (von FOERSTER 1998, 42).

Zur These 5:

Die konstruktivistische Theorie hat zahlreiche positive Anregungen in Bezug auf das Selbstverständnis der sonderpädagogisch Tätigen und konkret in den Handlungsfeldern Diagnostik und Beratung ermöglicht. Notwendig ist aber eine grundlegende kritische Rezeption sowie eine stärkere Einbeziehung unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten in eine Theorieentwicklung, die der zentralen Bedeutung des Pädagogen für unterrichtliches und erzieherisches Handeln tatsächlich gerecht wird und diese nicht unangemessen minimalisiert. Ob hierzu die Theorie des Konstruktivismus geeignet ist, erscheint zumindest bedenkenswert.

Selbst in den vorgestellten kritischen Anmerkungen wird immer wieder betont, dass die humanistische Perspektive einer unterschiedlichen Lernwege und Entwicklungsprozesse der Schüler unterstützenden Haltung ein positiver Beitrag der konstruktivistischen Diskussion war und ist. So zeigt sich, dass die im konstruktivistischen Kontext entwickelten Vorschläge zur Diagnostik, Beratung und Einzelförderung durchaus umsetzbar und mit einem humanistischen Unterrichts- und Erziehungsverständnis viabel sind. Fragen und Probleme aber ergeben sich bei der Begründung eines allgemeinen Menschenverständnisses, im ethischen Kontext ebenso aber auf der unterrichtlichen Ebene. In einer Schule kommen zahlreiche Individuen zusammen (und dies in gesellschaftlich vorgegebenen Zusammenhängen), hat die Lehrerin einen gesellschaftlichen Auftrag zum Unterricht, sollen Inhalte vermittelt und Erziehung ermöglicht werden. Dies alles aber nicht in einzelnen Interaktionen, sondern in einem Gruppenkontext, der für die Einzelnen nur begrenzt steuer- und gestaltbar ist. Die im Kontext der Körperbehindertenpädagogik (aber auch anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen) bisher vorgelegten Vorschläge (ausgenommen HANSEN 2002) legen alle eine eher begleitende, beratende Rolle nahe, die aber den unterschiedlichen Unterrichtswirklichkeiten und den damit verbundenen Aufträgen an die Professionellen nicht gerecht werden (z.B. in Fragen des Einbringens und Gestaltens von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in Lerngruppen oder des Umgangs mit Unterrichtsstörungen im Klassengefüge) Die vorgeschlagene und aus der konstruktivistischen Sichtweise vermeintlich direkt abgeleitete Rolle des Begleiters von Lernprozessen reduziert die Bedeutung der Lehrerin erheblich, lässt sie im unterrichtlichen Alltag allein, legt – sicherlich überzogen interpretiert – eher eine der Willkür anheim fallende oder eine laissez-faire Rolle nahe, die die Möglichkeiten und Chancen einer Entwicklung

ermöglichenden, anregenden, strukturierten, gleichwohl die Schüler als autonome Lerner respektierenden Lehrerverhaltens nicht nutzt. Die Absicht, alle Menschen als voll entwickelte Subjekte, als autopoietische Wesen und als Menschen unabhängig von persönlichen Erschwernissen und Beeinträchtigungen zu begreifen, wird im Kurzschluss der Reduktion auf die alleinige ‚Begleiter-Rolle‘ der Lehrerin vertan und quasi „mit dem Bade ausgeschüttet“.

Die in der These 5 angesprochenen positiven Auswirkungen der konstruktivistischen Theorie auf das Selbstverständnis der Körperbehindertenpädagogik müssen, trotz der theoretisch grundlegenden Kritik, akzeptiert werden. Trotzdem überrascht es, dass sich die Körperbehindertenpädagogik, ebenso wie viele andere sonderpädagogische Fachrichtungen, einer solchen durchaus unpräzisen, in sich widersprüchlichen und in ihrem „Sprachduktus“ eher nur Eingeweihten verständlichen Theorie bedienen, um Schüler als selbstständig handelnde und zu akzeptierende Wesen zu begreifen. Die Verbindung von konstruktivistischer Meta-Theorie und spezifischen intersubjektiv nachvollziehbaren, also empirischen und damit für die unterrichtliche Praxis in Gruppensituationen relevanten Theorien und deren Umsetzung in Lehrerhandeln gelingt zurzeit nicht. Es erscheint deshalb möglich, dass in dieser Situation der ‚unkritischen‘ Konstruktivismus-Rezeption die Didaktikdiskussion eher in die Entwicklung einer rational-technologischen Unterrichtstheorie abdriftet. Dies deshalb, weil letztlich alles legitimierbar ist, was ein Lehrer nur zu begründen weiß (vgl. KÖSEL 1993) – obwohl zurzeit vor allem schülerorientierte Unterrichtsverfahren mit einer konstruktivistischen Didaktikkonzeption verbunden werden.

Es verwundert nicht, dass es vielen Autoren schwer fällt eigene, aus der konstruktivistischen Theorie abgeleitete spezifische

Konzepte zu entwickeln. Für eine differenzierte Reflexion, Vorbereitung und Realisation eines mit den Schülern mit und ohne Körperbehinderung gemeinsam gestalteten Unterrichts unter gegebenen gesellschaftlich historisch gewachsenen, gleichfalls aber beeinflussbaren Faktoren, gibt es zahlreiche, deutlich wertegeleitete Unterrichtskonzepte. Sicherlich kann deren Darstellung und Kombination auch als Ausgestaltung einer konstruktivistischen Pädagogik verstanden werden, notwendig erscheint dies jedoch nicht!

Die konstruktivistische Theorie hat in den letzten 15 Jahren in der sonderpädagogischen Diskussion (hier speziell in der Körperbehindertenpädagogik) einen wichtigen Beitrag zur bewussten Auseinandersetzung mit dem bis dahin prägenden Menschenverständnis geliefert. Sie taugt allerdings alleine wenig zur direkten Umsetzung und Ableitung geeigneter Unterrichtsstrategien für schulische Lernprozesse und der Entwicklung geeigneter Professionalisierungsstrategien für ein wertegeleitetes Lehrerhandeln. Es ist an der Zeit, die didaktische Theorie auch im sonderpädagogischen Feld so weiter zu entwickeln, dass die widerspenstige Wirklichkeit des unterrichtlichen Alltags eingebunden und eine professionelle Vorbereitung und Weiterbildung der im pädagogischen Alltag verantwortlichen Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer möglich wird.

Literatur

- BOENISCH, J.: „Planung von Unterricht als konstruktivistischer Prozess“, in: BOENISCH, J.; DAUT, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern, Stuttgart, 2002, 46-59.
- BRUNNER, R.: „Was bleibt vom ‚Gemeinschaftsgefühl‘ unter dem Blickwinkel von Systemtheorie und Konstruktivismus“, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 23, 3, 1998, 225-243.

- CRAIB, I.: „Sozialer Konstruktivismus als soziale Psychose“, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 23, 4, 1998, 375-390.
- FOERSTER v., H.: KybernEthik, Berlin, 1993.
- FOERSTER v., H.; PÖRKSEN, B.: „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners - Der Philosoph und Physiker Heinz von Foerster im Gespräch mit Bernhard Pörksen“, in: Die Zeit Nr. 4, vom 15.01.1998, 41-42.
- GLASERSFELD v., E.: Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt am Main, 1996.
- HAMMERSCHLAG-MÄSGEN, J.: „Unterricht und Förderung mit sogenannten körperbehinderten Kindern und Jugendlichen im Sinne einer unterstützenden/förderlichen Lebens- und Lernbegleitung“, in: LELGEMANN, R.; KUCKARTZ, N. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik: Praxis und Perspektiven, Meckenheim, 2003, 316-331.
- HANSEN, G.: „Grundzüge einer unterstützenden Didaktik in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern“, in: BOENISCH, J.; DAUT, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern, Stuttgart, 2002, 20-33.
- HAUPT, U.: Körperbehinderte Kinder verstehen lernen, Düsseldorf, 1996.
- HEINER, M.: „Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil I)“, in: neue Praxis, 25, 5, 1995a, 427 - 441.
- HEINER, M.: „Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil II)“, in: neue Praxis, 25 6, 1995b, 525 - 546.
- KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Elztal, 1993.
- LIESKE, S.: „Orientierung suchen – Ziele setzen – Schule gestalten: Zum Verständnis von Lernen“ in: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 1, 2003, 13-22.
- MATURANA, H. R.; VARELA F. J.: Der Baum der Erkenntnis, München, 1987⁶.
- MILLER-KIPP, G.: „Konstruktivistisches Lernen im subjektiven Bildungsgang - Biologische Forschungsbestände, erkenntnistheoretische Chimären und pädagogische Folgerungen -“, in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.). Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, Soest, 1995 46 - 70.
- NÜSE, R.; GROEBEN, N.; FREITAG, B.; SCHREIER, M.: Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus – Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht, Weinheim, 1991.
- REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik - Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, 1996.

SEIFERT, H.: „Traut euch doch endlich! – Der Konstruktivismus, das letzte aus der progressiven Pädagogik“, in Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.10.1998, Nr. 236, 48.

SIEBERT, H.: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen – Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik, Bönen, 1996.

TERHART, E.: Konstruktivismus und Unterricht, Soest, Vlg. Für Schule und Weiterbildung, Druck Vlg. Kettler GmbH, 1999.

THÜMMEL, I.; THEIS-SCHOLZ, M.: „(Sonder-)pädagogik und Postmoderne - Wider eine Pädagogik der Beliebigkeit“, in: Behindertenpädagogik, 34, 2, 1995, 171 - 177.

VARELA, F., J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E.: Der mittlere Weg der Erkenntnis, München, 1992.

WERNING, R.: „Konstruktivismus – eine Anregung für die Pädagogik!?!“, in: PÄDAGOGIK, 50., 7-8, 1998, 39-41.

Zu zitieren als:

Lelgemann, Reinhard: (Radikaler) Konstruktivismus und Sonderpädagogik – Thesen und Anfragen aus theoretischer und praktischer Perspektive, in: Heilpädagogik online 04/03, 4-20

http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf

Stand: 30.09.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Barbara Wellnitz

Zur Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik in der DDR

Einleitung

Die Körperbehindertenpädagogik in der DDR ist heute aus zweifachem historischem Abstand zu betrachten: Es ist einmal die Entwicklung, die sich in 40 Jahren, von 1949 bis 1989, vollzogen hat und zum anderen der Blick aus einer Gegenwart mit konkurrierenden wissenschaftlichen Konzepten auf eine Vergangenheit, in der es nur eine Theorie der Körperbehindertenpädagogik gab, die noch dazu staatlich beeinflusst war.

Bei der Betrachtung von Wissenschaft und Schulpraxis ist weiter zu berücksichtigen, dass es in der DDR mehrere, miteinander verflochtene Stränge gab, die in der Öffentlichkeit bzw. in den Medien mehr oder weniger deutlich präsent waren.

Auf der politischen Ebene galt das Schulwesen als Teil des staatlichen Überbaus, war gesellschaftlichen Zielsetzungen verpflichtet und spiegelte die sich etablierenden Herrschaftsverhältnisse wider. So gab es nach dem Ende des 2. Weltkrieges durchaus reformpädagogische Ansätze, die dann von stalinistisch indoktrinierten Auffassungen verdrängt wurden. Inwieweit dies von Überzeugungen getragen oder dem staatlichen Bildungswesen aufgezwungen wurde, ist aus heutiger Sicht kaum aufzuklären. Später wurden pädagogische Fragen wieder offener und differenzierter diskutiert.

Die politische Macht in der DDR übte die Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) aus. Deshalb wurden maßgebliche bildungspolitische Grundsatzentscheidungen auf

Parteitagen der SED und auf Pädagogischen Kongressen - die politische, von der SED beeinflusste, und keine fachwissenschaftlichen Veranstaltungen waren - diskutiert. Die Verabschiedung entsprechender Gesetze in der Volkskammer war dagegen nur ein formaler Akt, der nach Beschlüssen des Zentralkomitees oder des Politbüros der SED erfolgte.

Das Ministerium für Volksbildung kommentierte durch Veröffentlichungen in pädagogischen Fachzeitschriften, z.B. in der „Sonderschule“ (zur Körperbehindertenpädagogik insbesondere TROJAN und SCHMIEHL) den jeweiligen Entwicklungsstand und die Veränderungen in der systemspezifischen Sprache. Diese prägte vordergründig das Bild „sozialistischer“ Pädagogik und Rehabilitationspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland.

Vorgaben für das Schulsystem waren ebenso wie für die Lehrerbildung bestimmt von politischen Zielsetzungen der SED. In der Schulpraxis war die Umsetzung ideologischer Vorgaben sehr unterschiedlich. Das Lehrpersonal war zwar Kontrollen unterworfen, hatte aber trotzdem Freiräume, die je nach persönlicher Einstellung ausgenutzt wurden. Der Unterricht war stark lehrerorientiert und durch frontale Gestaltung bestimmt. In den 80er Jahren wendete sich das fachwissenschaftliche Interesse stärker dem schülerorientierten Unterricht und es gab entsprechend ausgerichtet Forschungsprojekte.

Im Unterricht mit Kindern mit Körperbehinderung gehörten Binnendifferenzierung, Gruppen- und Partnerarbeit traditionell zum pädagogischen Alltag.

Die Theorie der Körperbehindertenpädagogik entwickelte sich in enger Verbindung von Lehre und Forschung und war eingebunden in die Theorie der Rehabilitationspädagogik. Die Humboldt-

Universität zu Berlin war die einzige Universität in der DDR, an der Körperbehindertenpädagogik studiert werden konnte. Deshalb gab es auch nur ein wissenschaftliches Konzept, vertreten durch Helmut BERNDT (Studium 1951, danach bis Emeritierung 1989 an HU).

Die Situation in Deutschland nach Kriegsende

Die Körperbehindertenpädagogik im Nachkriegsdeutschland hatte gemeinsame Wurzeln und Traditionen. Sie war seit dem Ende des 19. Jahrhunderts stark fürsorgerisch ausgerichtet und übte in medizinischen Einrichtungen oft eine Dienstleistungsfunktion aus. Die enge Zusammenarbeit mit der Orthopädie prägte das Fachgebiet.

Lehrer und Erzieher, die in Kliniken und Heilanstalten arbeiteten, konnten sich weniger auf eine pädagogisch orientierte Theorie stützen als Vertreter anderer Fachrichtungen. Im Gegensatz zur Gehörlosen-, Blinden- und Hilfsschulpädagogik gab es keine akademische Ausbildung für Körperbehindertenpädagogen.

Naziherrschaft und Krieg bedeuteten das Ende für das deutsche Sonderschulwesen.

Nach 1945 war fast die Hälfte aller Schulgebäude zerstört oder wurden anderweitig als Lazarette, Unterkünfte für Ausgebombte, Flüchtlinge und Vertriebene genutzt.

Gleichzeitig herrschte ein eklatanter Mangel an Lehrkräften. Die Lehrer waren im Krieg gefallen, vermisst oder in Gefangenschaft oder sie waren wegen ihrer Nähe zu den Nationalsozialisten für Schule und Unterricht nicht mehr tragbar, so dass Pensionäre und Neulehrer die Lücken füllen mussten.

In dieser Situation wurden die Probleme der Sonderschulen zunächst vernachlässigt, weil die Mehrheit der Kinder in allgemeinen Schulen unterrichtet werden musste und deren Aufbau vordringlich war. Außerdem war die Ansicht verbreitet, dass die Verbesserung der medizinischen Betreuung, die bessere materielle Versorgung und die bessere Ernährung die Zahl der Kinder mit Behinderung vermindern würde.

Besonders Körperbehinderungen waren durch den Krieg und seine Folgen - Verletzungen, Verstümmelungen, Mangelernährung, Infektionskrankheiten - entstanden, so dass man nach Beseitigung der Kriegsfolgen auch an einen Rückgang der Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung glaubte.

Diese Zustandsbeschreibung der Nachkriegszeit traf für die 4 Besatzungszonen und dann für die beiden deutschen Staaten zu. Ähnlichkeiten bestanden auch in der Präferenz der Sonderschulen. In beiden Teilen Deutschlands sind dann aber sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe und Schwerpunktsetzungen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Menschenbild zu konstatieren.

Aus heutiger Sicht sind für die sowjetische Besatzungszone und später für die DDR verschiedene Etappen in der Entwicklung des Schulwesens zu beschreiben, in die die Theorieentwicklung der Körperbehindertenpädagogik und deren Umsetzung in der Schulpraxis eingebettet ist. WERNER (1999) unterscheidet folgende Etappen:

- 1945 – 47: Schulreform
- 1948 – 50: Stalinisierung
- ab 1950: Aufbau des soz. Schulsystems

Für die Betrachtung der Körperbehindertenpädagogik in diesem Kontext wird eine etwas andere Einteilung vorgenommen:

1945-1949: Nachkriegszeit – Gründung der DDR

1949 – 1962/63: Gründung der DDR – Propagierung des sozialistischen Bildungssystems

1963 – 1989: Ausgestaltung des sozialistischen Bildungssystems bis zum Ende der DDR¹

Die SBZ und die DDR

1. Erste Etappe: 1945 - 1949

Mit dem Ende des 2. Weltkrieges boten sich für die Förderung von Menschen mit Behinderungen die Chancen eines ideologisch unbelasteten Neuanfangs und des Anknüpfens an demokratische und reformpädagogische Traditionen.

Die ersten Nachkriegsjahre waren geprägt durch Maßnahmen, die Schulverwaltung und den Schulbetrieb trotz großer personeller, baulicher und materieller Mängel wieder in Gang zu setzen bzw. zu erneuern und neue pädagogische Konzepte zu diskutieren. Das geschah - wie in allen anderen Bereichen des öffentlichen Lebens - unter Besatzungsrecht. Gehandelt wurde in der SBZ nach Befehlen der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD)

Den Beginn markierten folgende:

27. Juli 1945: Befehl der SMAD	Gründung der Zentralverwaltung für Volksbildung
25. August 1945: Befehl Nr. 40:	Aufnahme des Schulbetriebs ab 1. Oktober 1945

¹ Bei der Darstellung der einzelnen Etappen werden die zeittypischen Formulierungen verwendet. Der besseren Lesbarkeit wegen wird bei Berufsbezeichnungen u.ä. nur die männliche Form benutzt, die weibliche Form ist darin eingeschlossen.

Die Bedürfnisse der körperbehinderten Kinder wie auch von Kindern mit anderen Behinderungen wurden in dieser ersten Phase des Neubeginns zunächst vernachlässigt. Dafür waren nicht nur ökonomische Zwänge der Grund, sondern auch in Anlehnung an sowjetische Vorstellungen die Überzeugung, dass mit dem Sieg des Kommunismus, mit der Beseitigung von Not, mit der Verbesserung der Lebensbedingungen und der medizinischen Versorgung Sonderschulen nicht mehr gebraucht werden würden.

Diese Überlegungen fanden vorübergehend auch bei manchen deutschen Verantwortlichen mit Blick auf Erscheinungsformen von Körperbehinderung in der Nachkriegszeit, bei denen Kriegsfolgen, Kriegsverletzungen, Folgen von Epidemien und Mangelernährung dominierten, Verständnis.

1946 trat in allen Ländern der sowjetischen Besatzungszone das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in Kraft, das im §6 den Verweis auf die Leitung und Aufsicht von Sonderschulen enthielt. Ausführungsbestimmungen dazu erschienen 1947.

Damit war die rechtliche Grundlage für die antifaschistisch-demokratische Schulreform geschaffen worden.

Auf dem II. Pädagogischen Kongress 1947 wurde eine Entschließung angenommen, in der das „Erziehungsrecht aller bildungs- und erziehungsfähigen Kinder auch für ... körperbehinderte (Krüppel)...“ (Pädagogischer Kongress 1947, 16) festgeschrieben und die Einrichtung von Sonderschulen gefordert wurde. Für diese Aufgabe wurde 1947 das Referat für Sonderschulen in der Schulabteilung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung gegründet.

Paul WANDEL (Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung) formulierte auf dem II. Pädagogischen Kongress zum Aufbau des Sonderschulwesens:

„Diese Erwägungen bestehen darin, daß wir uns nachdrücklich von der nazistischen Mißachtung dieser so schwer vom Schicksal Betroffenen abwenden müssen. Die Meisterung gerade dieser Aufgabe erscheint uns insofern auch als Beweis für die Aufrichtigkeit und Realität unseres neuen Humanismus“ (Pädagogischer Kongress 1947, 17).

Wie eine ebenfalls 1947 veröffentlichte Übersicht über Art und Häufigkeit von Sonderschulen zeigt, bestanden zwar Schulen für „Hör- Sprach- und Gesichtsgeschädigte, für Schwachsinnige und Schwererziehbare“ (VOIGT 1954), jedoch nicht für Körperbehinderte. Erste Ansätze, das Recht auf Bildung auch für diese Kinder zu gewährleisten, zeigten sich ab 1946/47 in Einrichtungen des Gesundheitswesens. In größeren orthopädischen Kliniken, Krankenhäusern und Tuberkuloseheilstätten wurden langfristig erkrankte, stationär behandlungsbedürftige Kinder und Jugendliche unterrichtet bzw. erfuhren eine elementare berufliche Vorbereitung. Damit stellte sich die Frage nach der Ausbildung von Körperbehindertenpädagogen.

Den energischen Bemühungen von Reinhold DAHLMANN ist es zu verdanken, dass im Wintersemester 1947/1948 an der Humboldt-Universität zu Berlin eine einjährige Ausbildung für Sonderschullehrer beginnen konnte.

Im Wintersemester 1951/1952 wurden die ersten 4 Studenten im Fach Körperbehindertenpädagogik immatrikuliert.

Aus diesem ersten Institut für Sonderpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin ging am 1.1.1969 die Sektion Rehabilitationspädagogik und Kommunikationswissenschaft hervor, an der bis zur Änderung der Universitätsstruktur nach der Wiedervereinigung ca. 300 Studierende in einem jeweils zweijährigen Aufbaustudiengang immatrikuliert waren. In der Fachrichtung Körperbehindertenpäda-

gogik studierten ca. 60 – 80 Lehrer, Kindergärtnerinnen und Erzieher.

2. Zweite Etappe: 1949 - 1962/63

Eine institutionalisierte Bildung und Erziehung von Körperbehinderten fand bis in die Mitte der fünfziger Jahre in Kliniken und Heilstätten statt, wenn man die Schüler, die eine allgemeine Schule ohne unterstützende Maßnahmen besuchten, nicht berücksichtigt. Tages- und Internatsschulen gab es zu dieser Zeit noch nicht.

Die Gründung der Schulen in den Krankenanstalten ging in der Mehrzahl auf die Initiative von Orthopäden zurück. In der Tradition von BIESALSKI stehend – insbesondere ECKHARDT als sein Schüler - fühlten sie sich für die schulische Förderung ihrer Patienten mitverantwortlich. Folgerichtig äußerten sich auch Ärzte zu pädagogischen Fragen (z. B. ECKHARDT 1956, 1957, KRELLE 1955, KUHR 1954, MÜLLER-STEPHAN 1956) und Pädagogen diskutierten ihre Probleme und Konzepte in der Zeitschrift „Orthopädie und Traumatologie“.

Die Einweisung von Schulpflichtigen in Einrichtungen des Gesundheitswesens erfolgte ausschließlich nach medizinischen Erwägungen und lag nicht in der Entscheidungsgewalt von Pädagogen oder der Schulbehörde. Von ärztlicher Seite wurde festgelegt, ob und wie viel Unterricht erteilt werden sollte.

In enger Beziehung zur Praxis etablierte sich die Körperbehindertenpädagogik als Wissenschaft.

Zentrales Thema des wissenschaftlichen Diskurses war seit Beginn der 50er Jahre die Häufigkeitsbestimmung als Grundlage für die Planung von Schulen für Körperbehinderte. Dazu war es nach damaligen Verständnis notwendig, die Population zu kennzeichnen

und die Begriffe Körperbehinderung und Körperbehinderte zu bestimmen:

Körperbehinderung

Körperbehinderung ist zunächst weder ein medizinischer noch ein pädagogischer, sondern ein fürsorgerischer Terminus, wie WAGNER (1958) bemerkte. Erste Ansätze, ihn pädagogisch zu interpretieren, sind in dem „Entwurf der Lehrplanrichtlinien für Sonderschuleinrichtungen für Körperbehinderte“ (Ministerium für Volksbildung 1957) enthalten.

Neben einer Zusammenstellung somatischer Merkmale der Körperbehinderung findet sich hier eine detaillierte Beschreibung von Auswirkungen auf die psychische Struktur, wobei die Persönlichkeitsentwicklung als eine durch die klinischen Bedingungen reduzierte gesehen wurde. Die Verallgemeinerung solcher Merkmale wurde von Sonderpädagogen und Ärzten für nicht zutreffend erklärt und als unzulässig zurückgewiesen.

Einen theoretisch fundierten Beitrag zur Begriffsdiskussion leistete der Sonderpädagoge und Psychologe Alfred WAGNER mit seiner Schrift „Zum Begriff des körperbehinderten Kindes – ein Beitrag zu Grundfragen der Sonderschulpädagogik bei Kindern und Jugendlichen in Krankenanstalten und Heilstätten“ (WAGNER 1958).

Er setzte sich mit den Begriffen Krankheit, Gesundheit sowie Körperschädigung aus medizinischer, rechtlicher und schulischer Sicht auseinander und ordnete Körperbehinderung als eine Form von Körperschädigungen ein.

Mit der Einrichtung von Tages- und Internatsschulen in den 50er Jahren erfolgte die Zuweisung zu diesen Schulen nicht mehr von Ärzten, sondern von den Schulämtern, deshalb war es erforderlich, nun pädagogisch relevante Bestimmungsstücke von Körperbehin-

derung zu definieren und diese von anderen Behinderungskategorien abzugrenzen. In seiner Untersuchung „Der Schülerbestand an Körperbehindertenschulen“ kam BERNDT zu der Ansicht: „Als pädagogisch relevantes gemeinsames Merkmal besteht jedoch bei diesen Kindern eine Behinderung ihrer Bewegungsmöglichkeiten, ihrer altersgerechten Bewegungsäußerungen und –leistungen.“ (BERNDT 1968, S.29)

Körperbehinderte

Als Körperbehinderte galten nach der Sonderschulverordnung von 1951 Kinder, die ihrer Schulpflicht in Kliniken und Heilstätten nachkamen, d.h. sie definierten sich über die Institution, in der sie unterrichtet wurden.

Der Versuch einer genaueren Kennzeichnung dieser Kinder und Jugendlichen findet sich in dem schon erwähnten „Entwurf der Lehrplanrichtlinien für Sonderschuleinrichtungen für Körperbehinderte“ (1957). In dem unter Federführung des Ministeriums für Volksbildung erarbeiteten Text wurden Wesenszüge körperbehinderter Kinder und Jugendlicher dargestellt, wobei eine am biologischen Mangel oder Schaden orientierte Sicht dominierte.

Körperbehinderte Kinder sind demnach gekennzeichnet durch:

1. Vollsinnigkeit und geistige Aufgeschlossenheit
2. Schädigungen im Bereich des Haltungs- und Bewegungsapparates, des Nervensystems, der inneren Organe, durch unmittelbare und mittelbare Einschränkungen im Bewegungsleben
3. akute chronische Erkrankungen, bleibende Folgezustände nach abgeklungenen Erkrankungen oder nach Unfällen
4. ständige Obhut des Arztes
5. besondere Lebensumstände durch den Aufenthalt im Krankenhaus

WAGNER (1958) sah das körperbehinderte Kind in einem komplexeren Bedingungsgefüge:

- Körperbehinderte sind Kinder und Jugendliche mit angeborenen und erworbenen oder zu erwartenden Fehlformen oder Funktionsstörungen des Haltungs- und Bewegungsapparates.
- Im Sinne der Gesundheitsfürsorge gibt es körperbehinderte, langfristig und vorübergehend kranke Kinder und Jugendliche, die in „Sonderschuleinrichtungen für Körperbehinderte und langfristig Kranke in Krankenanstalten mit Heilstättencharakter und Heilstätten“ und in den „Sonderschuleinrichtungen Krankenhausschule“ differenziert gefördert werden sollen.
- Körperbehinderungen und darüber hinaus Körperschädigungen und Erkrankungen erfassen die Gesamtpersönlichkeit des Menschen. Mit dem Hinweis auf die somatischen Merkmale ist der Begriff des Körperbehinderten nicht hinreichend bestimmt.

Peter VOIGT und Klaus-Peter BECKER arbeiteten seit 1957 in der Gesellschaft für Rehabilitation der DDR und in „Rehabilitation International“ mit. Für VOIGT lag die Verknüpfung von Pädagogik und Medizin sehr nahe, da die enge Bindung an die Medizin und der Gedanke der Interdisziplinarität für die Körperbehindertenpädagogik von jeher kennzeichnend waren.

Seinen Vorschlag, die Wissenschaft, die sich mit der Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung befasst, als Rehabilitationspädagogik zu bezeichnen, griff BECKER auf.

Für die Körperbehindertenpädagogik bot die Theorie der Rehabilitationspädagogik eine Abstraktionsebene, auf der Aussagen zur Bildung und Erziehung von Kindern mit nach Art und Grad sehr unterschiedlichen Bewegungseinschränkungen zu machen sind.

In den Diskussionen zur Theorie der Rehabilitationspädagogik nahm BERNDT eine Standortbestimmung für die Körperbehindertenpädagogik vor. Er betonte, dass die Allgemeine Pädagogik die Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Prozesse ist und durch Akzentuierung und Modifikationen den Bedingungen der Körperbehinderten angepasst werden kann.

3. Dritte Etappe: 1963 - 1989

Diese Jahre waren gekennzeichnet durch den weiteren Ausbau des Sonderschulwesens und seine Anpassung an sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse.

Für die Körperbehindertenpädagogik ergaben sich außerdem neue Fragestellungen im Hinblick auf die Population. BERNDT hatte die Schülerschaft der Körperbehindertenschulen untersucht und 1968 Gründe für Veränderungen benannt:

- Rückgang der pulmonalen und extrapulmonalen Tuberkulose,
- keine Neuerkrankungen an Poliomyelitis als Auswirkung der Schluckimpfung,
- relative Zunahme infantiler zerebralen Bewegungsstörungen aufgrund verbesserter medizinischer Möglichkeiten,
- Verkürzung von stationären Behandlungszeiten.

Den damit zusammenhängenden neuen Anforderungen konnten die bestehenden Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung nicht mehr gerecht werden:

- Die Kapazität und Ausstattung der Tagesschulen waren unzureichend (z.T. in ländlichen Gebieten schwer erreichbar, unzureichende bauliche Gegebenheiten wie Läden, alte Villen u.ä.).

- Die Kapazitäten der Schulen in Kliniken und Heilstätten reichte nicht aus, um z.B. Schüler aus dem Umfeld zu unterrichten.
- Als Ergebnis langzeitiger stationärer Unterbringung traten Einschränkungen in der Erziehung zur Selbständigkeit und Defizite im Erfahrungsbereich und im Umweltwissen auf.
- Hausunterricht für Kinder mit schwerer Körperbehinderung konnte einen vollwertigen Schulunterricht nicht ersetzen.
- Der Unterricht an allgemeinen Schulen konnte den Bedürfnissen von Kindern mit Körperbehinderung nicht entsprechen. Die Lehrer verfügten nicht das notwendige Wissen, die Klassenfrequenzen waren zu hoch und es fehlten personelle und sächliche Voraussetzungen.

Infolge der genannten Probleme und Erkenntnisse kam es zu einem Modernisierungsschub bezogen auf den Ausbau des Netzes von Körperbehindertenschulen. Die erste der neuen Schulen entstand 1977 in Berlin, es folgten Schulneubauten in den Bezirken der DDR. Die Anlage und Ausstattung der Schulen in der Bundesrepublik waren dafür das Vorbild.

Die Theoriebildung der Körperbehindertenpädagogik wurde in dieser Etappe anfangs bestimmt durch die Ausformung des Konzeptes der Rehabilitationspädagogik mit dem zentralen Begriff der physisch-psychischen Schädigung (BECKER 1984). Nach langen und kontroversen Diskussionen verstand sich auch die Körperbehindertenpädagogik als Teilgebiet der Rehabilitationspädagogik und übernahm deren Systematik und Terminologie. Sie bewahrte sich eine gewisse Eigenständigkeit, indem die Begriffe Körperbehinderung, Körperbehinderter nicht durch die dem wissenschaftslogi-

schem System folgenden Termini Bewegungsgeschädigter, Bewegungsschädigung abgelöst wurden.

Eine Gesamtdarstellung der Theorie legte BERNDT 1986 in der „Rehabilitationspädagogik für Körperbehinderte“ vor.

Er charakterisierte den rehabilitationspädagogischen Prozess bei Körperbehinderten als Spezialfall eines pädagogischen Prozesses. Für körperbehinderte Kinder und Jugendliche wurde mit dieser Formulierung auch das Bildungsziel der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule übernommen und die Sicherung einer möglichst altersgerechten schulischen und lebenspraktischen Allgemeinbildung angestrebt. Für erwachsene Körperbehinderte wurden berufliche Ausbildung bzw. Umschulung oder Eingliederung in berufliche Tätigkeit und Weiterbildung als Ziel rehabilitationspädagogischen Handelns gesehen.

1986 formulierte BERNDT: „Sozialistische Körperbehindertenpädagogik wird verstanden als Theorie und Praxis der Bildung und kommunistischen Erziehung Körperbehinderter/Bewegungsgeschädigter unter dem Aspekt der Rehabilitation. Sie wird als Disziplin der Rehabilitationspädagogik im Rahmen der sozialistischen Pädagogik konzipiert, entwickelt und realisiert“ (BERNDT 1986, S.12).

Befreit man diese Definition von den Versatzstücken der in der DDR gebräuchlichen Sprachmuster, bleibt als Kernstück der Körperbehindertenpädagogik die Erarbeitung und Bereitstellung theoretischer Grundlagen für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses i.w.S. mit Körperbehinderten. Unter dieser Sicht ist die Körperbehindertenpädagogik sowohl Teil eines pädagogischen als auch eines rehabilitativen Prozesses.

Nach der Ausarbeitung der Theorie der Rehabilitationspädagogik beschrieb BERNDT 1986 Körperbehinderte als physisch-psychisch Geschädigte.

Er führte aus: „Körperbehinderte sind eine Kategorie der physisch-psychisch Geschädigten. Aus rehabilitationspädagogischer Sicht liegt ihre charakteristische Besonderheit in einer Bewegungsschädigung. Ursächlich stets – von den Auffälligkeiten her zwar meist, aber nicht immer – dominierendes pädagogisch relevantes Merkmal ist eine *Bewegungsbeeinträchtigung* oder *Bewegungsbehinderung*. Sie wird verstanden als quantitative Einschränkung und zumeist auch qualitative Veränderung motorischer (dynamischer und statischer) Leistungen, gemessen an dem, was dabei unter den konkreten gesellschaftlich determinierten Lebensbedingungen altersentsprechend und milieubezogen als normal gilt. Erhebliche Veränderungen im körperlichen Erscheinungsbild sowie in der Art, in der Bewegungen ausgeführt werden, können hinzukommen“ (BERNDT 1986, S.21, 22).

Mit den Definitionen von Körperbehinderung und Körperbehinderten, die BERNDT vorlegte, hatte die wissenschaftliche Diskussion um die Kennzeichnung einen vorläufigen Abschluss erreicht.

Eine stigmatisierende oder etikettierende Wirkung, die von dem Begriff „Geschädigter“ ausgehen könnte, wurde nicht angenommen. BERNDT bezog dazu folgende Position: „Während als Schädigung, Behinderung, Körperbehinderung, Lernbehinderung jeweils nur negative Abweichungen von der Norm gekennzeichnet werden, bezeichnen die Begriffe *Geschädigter*, *Behinderter*, *Körperbehinderter*, *Lernbehinderter* (jeweils verstanden als Mensch mit einer Schädigung, Behinderung usw.) immer den betreffenden Menschen mit der komplexen Gesamtheit seiner inneren Bedingungen, also nicht nur denen, die durch Schädigung, Behinderung usw.

negativ verändert sind, sondern auch allen von der Schädigung nicht betroffenen Leistungsvoraussetzungen“ (BERNDT 1986, S.54).

Struktur des Bildungswesens für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung

Das Bildungswesen für Körperbehinderte trug die Merkmale einer zentralistischen Politik und Verwaltung. Solche waren u.a.:

- staatliche Verantwortung für alle Bereiche (z.B. Trennung von Staat und Kirche)
- Finanzierung über den Staatshaushalt (z.B. keine Spendenaufrufe)
- enge Zusammenarbeit von staatlichen Organen, gesellschaftlichen Organisationen, Betrieben und Einrichtungen

In diesem Kontext entwickelte die Körperbehindertenpädagogik der DDR folgende Positionen:

- Sondereinrichtungen werden den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen am besten gerecht; sie bereiten auf die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in den Feldern Beruf, Familie, Politik und Kultur vor.
- Das körperbehinderte Kind kann in der Regel nach Normalschullehrplänen unterrichtet werden. Ist das nicht der Fall, wird es in den Hilfsschulteil eingegliedert, der an den Körperbehindertenschulen besteht.
- Körperbehindertenpädagogik ist ein Spezialgebiet der allgemeinen Pädagogik, es gibt keine spezielle Didaktik und keine gesonderten Lehrpläne für den Unterricht mit körperbehinderten Kindern.

Aufbau des Bildungssystems

Kinder mit Körperbehinderung hatten das Recht, eine Sondereinrichtung zu besuchen. Es bestand keine Sonderschulpflicht. Der Zugang wurde geregelt über Anträge und die Beratung in einer interdisziplinär zusammengesetzten Aufnahmekommission.

Kinder mit Körperbehinderung konnten ihrer Schulpflicht in folgenden Einrichtungen nachkommen:

Polytechnische Oberschule für Körperbehinderte

Ganztagsschule, meist mit Vorschulteil, Hilfsschulteil und Internat

Sonderklassen für schwerer körperbehinderte Kinder an Körperbehindertenschulen

(die ersten zwei Schuljahre wurden auf drei gedehnt)

Erweiterte Oberschule für Körperbehinderte

Abiturstufe für Jugendliche mit Körperbehinderung

Schule im Krankenhaus

Unterricht für Schüler mit langfristiger medizinischer Behandlungsbedürftigkeit

Unterricht für Schüler mit sehr hohem Pflegebedarf

Hausunterricht

Unterricht für Schüler, die die Schule nicht besuchen können.

An allen Einrichtungen arbeitete speziell ausgebildetes pädagogisches Personal (Kindergärtnerinnen, Erzieher, Lehrer), Krankenschwestern und Therapeuten sowie ein Schularzt.

Die Schulen verfügten neben den Unterrichtsräumen über Turnhalle und Schwimmhalle, Räume für Arbeitsgemeinschaften, Therapie-räume, Räume für Arzt und Krankenschwestern. Die Kinder wurden mit schuleigenen Bussen oder mit Taxis befördert.

Didaktische Konzeptionen

Da der biologische Mangel, der zur Bewegungsschädigung führt, mit pädagogischen Mitteln kaum positiv beeinflusst werden kann, wurde als rehabilitatives Ziel des pädagogischen Prozesses die Verhütung der Expansion der Schädigung und die Minderung oder Beseitigung der Auswirkungen des biologischen Mangels im psychosozialen Leistungsbereich bestimmt.

Als methodologische Grundlage für alle Formen pädagogischer Tätigkeit sah BERNDT die Nutzung der inneren Widersprüche als Triebkraft der Entwicklung (BERNDT 1986).

Er ging davon aus, dass die allgemeine Widerspruchslage bei Körperbehinderten durch den „schädigungsbedingten inneren Hauptwiderspruch“ überlagert ist (BERNDT 1986), der zwischen Bedürfnissen nach Bewegungsvollzügen einerseits und ihrer somatisch oder therapeutisch eingeschränkten Realisierbarkeit andererseits besteht. Aus diesem Hauptwiderspruch lassen sich weitere Widersprüche ableiten, die die Handlungen des Kindes beeinflussen bzw. beeinträchtigen können. Daher besteht die Aufgabe der Pädagogen vorrangig darin, die äußeren Bedingungen so zu gestalten, „... dass die subjektiven inneren Widersprüche von der Ebene des ‘Konflikts’ (aus subjektiver Sicht nicht lösbar) auf die Ebene des ‘Widerstreits’ (aus subjektiver Sicht lösbar) verlagert werden“ (BERNDT 1986, S.61).

Für die Schulpraxis wurde ein „Denkmodell vom Entwicklungsbedarf“ entworfen, das den in der Realität unteilbaren komplexen Entwicklungsbedarf in Grund- und Sonderbedarf gliedert. Als Grundbedarf wurde die Gesamtheit der altersentsprechenden gesellschaftlichen Anforderungen, wie sie z.B. in Lehrplänen festgelegt waren, gesehen, als Sonderbedarf die aus schädigungsspezifischer Sicht erforderliche individuell unterschiedliche Ergänzung dazu.

Außerdem wurden „schädigungsbezogene methodische Prinzipien“ formuliert, die neben allgemeinen pädagogischen und didaktischen Prinzipien wirksam sind. Sie stellen eine Modifizierung und Erweiterung der von BECKER (1984) aufgeführten rehabilitativen Methoden für die Körperbehindertenpädagogik dar:

- Aktivierung funktioneller Reserven,
- Kompensation von Bewegungsbehinderungen,
- Eliminierung nachteiliger Auswirkungen einer Bewegungsbehinderung bei der Lerntätigkeit,
- Korrektur bzw. Ausgleich und Überwindung nachteiliger Sekundärwirkungen im psychosozialen Bereich,
- Veränderung der Ablauforganisation bei pädagogischen Aktivitäten und in der Tagesgestaltung,
- Gesondertes Training einzelner gestörter Bewegungsfunktionen.

Resümee

Es wurde versucht, ein komplexes Bedingungsgefüge zu erhellen, in das wissenschaftliche Arbeit in der DDR eingebunden war und das durch die Theorie- und Praxisrelevanz der Zeit bestimmt wurde. Rückblickend und mit größerem Abstand lassen sich Verflechtungen und Entwicklungslinien erkennen, die in ihrem Verlauf symptomatisch waren und sowohl die Theorie und die Praxis betrafen.

Solche sind z. B.:

In den ersten Nachkriegsjahren knüpfte die Körperbehindertenpädagogik inhaltlich an Traditionen der Krüppelfürsorge im Sinne BIESALSKIS an und war stark medizinisch orientiert.

Reformpädagogische Ansätze wurden zunächst diskutiert, waren dann aber politisch nicht durchsetzbar, da in den vom Stalinismus

geprägten 50er Jahren noch eine sehr starke Ausrichtung auf sowjetische Lehrmeinungen bestand.

Entwicklungen im Gesundheitswesen (z.B. Abklingen kriegsbedingter Erkrankungen, Verringerung der Säuglingssterblichkeit, Auftreten von Epidemien, Wirksamkeit von Impfungen) führten zu Veränderungen, die Auswirkungen auf schulpolitische Entscheidungen hatten. Neue Organisationsformen wie Tages- und Internatsschulen entstanden, für die neue Konzepte ausgearbeitet werden mussten.

Der Vergleich mit der Normalität bestimmte die theoretische Auseinandersetzung. Das Ziel pädagogischer Bemühungen bestand in einer möglichst großen Annäherung an das als normal Angesehene, ohne dass der Normalitätsbegriff kritisch hinterfragt wurde.

Forschungsvorhaben waren in der Regel als Aufträge zu erfüllen, in die fachspezifische Vorhaben einzubinden waren. Projektthemen unterlagen einer Hierarchie von „Auftraggebern“, die von den Ministerien über die Universität bis zu Fachbereichen/Sektionen reichten.

Im Rückblick lassen sich neben einer Vielzahl anderer, die aktuellen Erfordernisse berücksichtigender Forschungsthemen, drei übergeordnete Schwerpunkte theoretischer Auseinandersetzungen in der Körperbehindertenpädagogik und in ihrer zeitlichen Abfolge der Reaktionen der Fachwissenschaft auf die Anforderungen der Praxis erkennen:

- Kennzeichnung der Gruppe körperbehinderter Kinder und Jugendlicher und Abgrenzung von anderen Behinderungsarten,

- Ausformung der Theorie der Körperbehindertenpädagogik und ihrer Spezifik innerhalb des Systems der Rehabilitationspädagogik,
- didaktische Konzeptionen einschließlich der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Schule für Körperbehinderte.

Die Integrationsdiskussion fand in der Rehabilitationspädagogik und damit auch in der Körperbehindertenpädagogik nur insofern statt, als dass westdeutsche Integrationsbestrebungen kritisiert bzw. abgelehnt wurden. Die Integration wurde als Ziel pädagogischer Förderung gesehen. Unter diesem Aspekt betrachtete die Körperbehindertenschule ihre Funktion und ihren staatlichen Auftrag darin, als Vorbereitungs- und Durchgangsschule mit spezifischer Ausstattung und adäquaten Konzeptionen körperbehinderte Kinder und Jugendliche zu befähigen, den Integrationsprozess aktiv mitzugestalten.

Die Förderung von geistig behinderten körperbehinderten Menschen, d. h. von Kindern und Jugendlichen mit Schwerstmehrfachbehinderung, wurde in der Theorie der Körperbehindertenpädagogik nicht explizit thematisiert. Gründe dafür sind im Rückblick zum einen in der in West- und Ostdeutschland erst verhältnismäßig spät einsetzenden pädagogischen Zuwendung zu diesem Personenkreis zu sehen, zum anderen in der nach Behinderungskategorien ausdifferenzierten Wissenschaftskonzeption der Rehabilitationspädagogik und in dem institutionalisierten Fördersystem der DDR. Dieses stellte die Förderung in der Institution Schule in den Mittelpunkt, die es für Kinder mit geistiger Behinderung nicht gab.

Die Körperbehindertenpädagogik in der DDR befand sich insofern in einer besonderen Situation, als dass

- Lehre und Forschung in diesem Fachgebiet nur an der Humboldt-Universität verortet waren. Demzufolge gab es kein Nebeneinander verschiedener Strömungen und Ansätze, sondern nur ein theoretisches Konstrukt, das sich im Laufe der Jahre entwickelte und veränderte. Für alternative Vorstellungen existierte keine Diskussionsebene.
- Wie die Theorie der Rehabilitationspädagogik durch Klaus-Peter BECKER geprägt wurde, gilt das auf dem Gebiet der Körperbehindertenpädagogik für Peter VOIGT und noch stärker für Helmut BERNDT, der seit 1953 als Assistent und von 1964 – 1989 als Fachrichtungsleiter für das Fachgebiet bestimmend war.
- Die anfangs bestehenden guten Kontakte zu westdeutschen und westeuropäischen Sonderpädagogen und Studienstätten konnten nach dem Mauerbau nicht mehr aufrecht erhalten werden. Gleichzeitig wurde die Teilnahme an internationalen Tagungen und Kongressen immer schwieriger und war später nur einem ausgewählten Personenkreis vorbehalten. Der Austausch auf internationaler Ebene war dadurch stark eingengt.
- Publikationen waren nur unter bestimmten Konditionen möglich, der Bestand an Veröffentlichungen westdeutscher, westeuropäischer und amerikanischer Autoren in den Bibliotheken umfasste nur wenige Standardwerke.

Nach der Wende hat die Humboldt-Universität ihre Sonderstellung in der Körperbehindertenpädagogik der neuen Länder verloren. Das Fachgebiet hat sich auch an anderen Universitäten etabliert, so z.B.

in Halle und in Leipzig. Es ist damit vielgestaltiger geworden und hat neue Inhalte aufgenommen.

Literatur

- BECKER, K.-P. und Autorenkollektiv: Rehabilitationspädagogik. Berlin 1984
- BERNDT, H.: Über die Häufigkeit sonderschulbedürftig körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in DDR. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 13 (1966) 235-242
- BERNDT, H.: Der Schülerbestand an Körperbehindertenschulen. In: Die Sonderschule 13 (1968) 26-33
- BERNDT, H. und Autorenkollektiv: Rehabilitationspädagogik für Körperbehinderte. Berlin 1986
- ECKARDT, H.: Forderung an Bau und Einrichtung einer Spezialanstalt für Kinder mit zerebralen Lähmungen. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 4 (1956) 107-111
- ECKARDT, H.: Stellungnahme zum Entwurf der Lehrplanrichtlinien für Sonderschuleinrichtungen für Körperbehinderte. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 4 (1957) 142-149
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1968
- KRELLE, H. Ärztliche Erfahrungen bei der Beschulung Körperbehinderter. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 2 (1955) 217-223
- KUHR, V.: Über die Einrichtung von Sonderschulen für körperbehinderte Kinder. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 1 (1954) 100-107
- Lehrplanrichtlinien für Sonderschuleinrichtungen für Körperbehinderte (Entwurf). In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 4 (1957) 29-45
- MÜLLER-STEPHAN, H.: Behandlung - Beschulung - Belastung beim langfristig erkrankten Kinde. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 3 (1956) 34-49
- WAGNER, A.: Zum Begriff des körperbehinderten Kindes. In: Die Sonderschule 3 (1958) 6-18
- VOIGT, P.: Zu einigen Fragen der Beschulung des körperbehinderten Kindes. In: Beitr. Orthop. u. Traumatol. 1 (1954) 94-100
- Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln vom 5. Oktober 1951
- WERNER, B.: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Hamburg 1999.

Zu zitieren als:

Wellnitz, Barbara: Zur Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik in der DDR, in:
Heilpädagogik online 04/03, 21-44
http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf,
Stand: 30.09.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Georg Theunissen

Empowerment und Professionalisierung- unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten

Empowerment

Der Begriff Empowerment stammt aus den USA. Sinngemäß lässt er sich übersetzen als „Selbstbefähigung“, „Selbstermächtigung“, „Selbstbemächtigung“ oder auch „als Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse“ (LENZ 2002, 13). Eine bloße Übersetzung greift jedoch zu kurz und steht in der Gefahr, das Anliegen, welches ich mit Empowerment verbinde, zu verfehlen. Denn hinter dem Wort Empowerment verbergen sich eine Philosophie, theoretische Annahmen und Leitideen wie aber auch Prozesse, Programme oder Konzepte, die über alle Differenzierungen hinweg vier zentrale begriffliche Zugänge signalisieren (HERRIGER 2002, 12ff.). Vor dem Hintergrund dieser vier Zugänge (hierzu auch SIMON 1994), die in einem engen, interdependenten Zusammenhang stehen, möchte ich nun das Thema der Professionalisierung am Beispiel der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten, skizzieren. Dabei handelt es sich um Überlegungen, die in erster Linie für die Erwachsenenarbeit bestimmt sind.

1. verweist Empowerment auf Selbstverfügungskräfte, vorhandene Stärken oder individuelle Ressourcen, die es dem Einzelnen ermöglichen, Probleme, Krisen oder Belastungssituationen aus eigener Kraft zu bewältigen sowie ein relativ autonomes Leben zu führen. Ein Mensch mit sog. geistiger Behinderung², der sich seiner

² Wenn wir im vorliegenden Beitrag von Menschen, die als geistig behindert gelten, oder von „sogenannter“ geistiger Behinderung sprechen, so folgen wir damit der Einsicht, dass es keine

Schwächen (z. B. im Bereich der Kulturtechniken) bewusst ist und damit souverän umzugehen weiß („ich kann nicht lesen, aber ich verlaufe mich nicht in der Stadt“), wäre demnach eine „empowered person“.

2. wird Empowerment mit einer politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft verbunden, indem sich Gruppen von Menschen aus einer Position relativer Ohnmacht durch politische Einflussnahme zu emanzipieren versuchen. Als Beispiel können wir hierzu die politischen Aktionen behinderter Menschen gegen Benachteiligung, Diskriminierung und Institutionalisierung nennen (hierzu THEUNISSEN & PLAUTE 2002, 44ff.).

3. steht Empowerment im reflexiven Sinne für einen Prozess, in dem Randgruppen der Gesellschaft ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Dies gilt zum Beispiel für Zusammenschlüsse behinderter Menschen oder auch Eltern behinderter Kinder in Selbsthilfe-Gruppen.

4. wird Empowerment auch im transitiven Sinne benutzt, indem einzelne Empfänger sozialer Dienstleistungen sowie Gruppen in gesellschaftlich marginaler Position angeregt und ermutigt werden sollen, eigene (vielfach verschüttete) Stärken, Fähigkeiten und Selbstgestaltungskräfte zu entdecken und zu entwickeln, um mehr Selbstvertrauen und Autonomie zu gewinnen und in die Lage versetzt zu werden, die eigenen Lebensumstände eigenständig und selbstverantwortlich in sozialer Bezogenheit zu gestalten „sowie Ressourcen produktiv zur Bewältigung belastender Lebensumstände einsetzen zu können“ (LENZ 2002, 15; HERRIGER 2002, 7). An dieser Stelle steht Empowerment für eine professionelle Praxis, die

eindeutige Definition von geistiger Behinderung gibt. Vielmehr handelt es sich um eine Zuschreibung bzw. Stigmatisierung von Personen, die in mehr oder weniger starkem Maße als intellektuell, kognitiv oder lernbeeinträchtigt wahrgenommen und eingeschätzt werden. Die Grenzen zwischen einer sog. Lern- und geistigen Behinderung sind dabei fließend.

bereit sein muss, „die traditionelle hierarchisch-paternalistische Ebene professioneller Arbeit aufzugeben und sich auf Prozesse des Aushandelns und Verhandelns, des gemeinsamen Suchens und Entdeckens einzulassen“ (LENZ 2002, 16).

Damit stoßen wir zugleich auf zwei zentrale Aspekte, die für unser Thema von grundlegender Bedeutung sind: zum einen auf die dem Empowerment-Konzept implizite Kritik an der traditionellen Professionalisierung der „helfenden Berufe“ sowie der verwissenschaftlichten Expertisierung und Technologisierung des Alltagsleben und zum anderen auf die Weiterführung der Entprofessionalisierungsdebatte (dazu DEWE & OTTO 1987) und Umsetzung der Deprofessionalisierungsbestrebungen durch die Würdigung von Kompetenzen betroffener Adressaten.

Die hier angesprochene Erosion der traditionellen Professionalisierung geht letztlich aus der Empowerment-Tradition in der US-amerikanischen sozialen Arbeit hervor (SIMON 1994). Denn Empowerment ist ursprünglich buchstabiert ein von der schwarzen Bürgerrechtsbewegung (an der sich später andere Bewegungen, z. B. die Independent-Living-Bewegung körper- und sinnesbehinderter Menschen, orientiert haben) befördertes Konzept, das sich zunächst durch eine Selbstaneignung von Wissen auszeichnete. Wir können hier auch von einer Art Selbstexpertisierung sprechen, der wir in Empowerment-Bewegungen bis heute begegnen und die in mehr oder weniger starkem Maße ein spezifisches Fachwissen hervorgebracht hat, das notwendig war und ist, um Rechtsansprüche im Hinblick auf Bildung, gesellschaftliche Integration, Partizipation oder neuerdings Inclusion (Nicht-Aussonderung; unbedingte Zugehörigkeit) durchsetzen zu können. In dem Zusammenhang, grundgelegt durch die o. g. Empowerment-Bewegung der schwarzen Minderheitsbevölkerung in den USA (SOLOMON 1976), kristallisierte sich mit den Forderungen nach Selbstbestimmung,

demokratischer und kollaborativer Partizipation sowie Verteilungsgerechtigkeit (PRILLELTENSKY) eine Wertebasis heraus, die den fühlbaren Hintergrund des hier vertretenen Empowerment-Konzepts bildet (dazu ausführlich THEUNISSEN & PLAUTE 2002). Hinter diesen Empowerment-Prozessen verbirgt sich die Erfahrung betroffener Menschen, von professionellen Helfern nicht in gewünschtem Maße unterstützt zu werden. Entsprechende Erfahrungen und Beobachtungen gelten unzweifelhaft auch für Menschen mit geistiger Behinderung, die sich heute unter dem Stichwort People First weltweit vernetzt und damit selbst eine Stimme gegeben haben. Eine Blick in die Geschichte der Behindertenhilfe (dazu THEUNISSEN 2000) genügt um festzustellen, dass Menschen mit geistiger Behinderung als Adressaten heilpädagogischer Interventionen (sog. Übungsbehandlungen) in der Regel ihrer eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten beraubt und zum Objekt professionellen Handelns degradiert wurden. Im Zuge dieser Verdinglichung wurden ihnen weithin sämtliche Entscheidungen abgenommen, so dass Chancen für autonomes Handeln gänzlich zunichte gemacht wurden. Zudem wurden Betroffene mit ihren Vorstellungen, Interessen, Wünschen, Wirklichkeitsdeutungen und auch Rechten kaum ernstgenommen. Dieses Problem der Entmündigung und Entwertung scheint bis heute längst noch nicht überwunden zu sein, wenn wir uns vor Augen halten, dass nach wie vor in der heilpädagogischen Praxis (Einrichtungen der Behindertenhilfe) Förder- und sehr oft auch Behandlungspläne für Erwachsene mit geistiger Behinderung ausschließlich von professionellen Helfern erstellt, ja den Betroffenen aufgezwungen werden. Des Weiteren sind nach wie vor Formen eines Nicht-Ernst-Nehmens bzw. einer entwertenden Haltung (wenngleich häufig in subtiler Form) von professionellen Helfern gegenüber den Selbstvertre-

tungsgruppen geistig behinderter Menschen zu beobachten³. Ferner resultiert die Erfahrung, von professionellen Helfern unzureichend unterstützt zu werden, aus der Tatsache, dass die Heilpädagogik nicht nur als eine Heil-Hilfsdisziplin jahrzehntelang mit der traditionellen Psychiatrie Hand in Hand operierte (LEBER 1987, 477), sondern dass auch ihre berufsständigen Organisationen mit herrschenden Mächten und Interessen aus der Verbands- bzw. Wohlfahrtsbürokratie eng verbunden waren, so dass das professionelle Handeln strukturfunktionalistisch (dazu GEHRHARDT 1999, 407f.; MERTEN & OLK 1999, 957) und systemaffirmativ (unpolitisch im Hinblick auf Parteinahme für behinderte Menschen) geblieben war. Die Institutionalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung wurde von großen Teilen der Heilpädagogik nie in Frage gestellt.

Vor diesem Hintergrund darf die Frage erlaubt sein, ob es überhaupt wünschenswert ist, die Arbeit mit behinderten Menschen zu professionalisieren. Mit Sicherheit wäre es verfehlt, auf dem Boden eines traditionellen Verständnisses von Behinderung (ontologischer Devianzstatus, Defizitorientierung...) eine traditionelle Professionalisierung im Lichte einer Behandlungs-, Betreuungs- und Versorgungsideologie fortzuschreiben; und ebenso verfehlt wäre es, das heilpädagogische Arbeiten als eine Form von Sozialtechnologie durch methodische Instrumente zu installieren, die die Entwertung und Verdinglichung von Menschen mit geistiger Behinderung perpetuieren würde. Derlei Ergebnisse einer Professionalisierung wären mit dem Empowerment-Gedanken unvereinbar. Im Gegenteil: dieser verlangt geradezu die Aufhebung der strikten Trennung von einem „professionellen Handeln“ und „laienhaften Handeln“ in der konkreten Praxis (KNUF & SEIBERT 2000). Aus

³ Diese Erfahrung konnten wir sowohl im Rahmen eines sog. Wohnausschusses eines großen Verbandes der Behindertenhilfe als auch in einer soeben durchgeführten Nutzerbefragung machen.

dieser Entprofessionalisierung darf jedoch keineswegs ein Verzicht auf Hilfe und damit auf Professionalität geschlossen werden (HERRIGER 2002; THEUNISSEN & PLAUTE 2002). So wird wohl kaum einer bestreiten, dass die rasanten gesellschaftlichen Differenzierungs- und Entwicklungsprozesse, die ständig neuen strukturellen Lebensbedingungen Fragen aufwerfen und Handlungsprobleme erzeugen, welche einer Klärung bedürfen, um Lebensbedingungen bestmöglichst kontrollieren, autonom bewältigen und sinnerfüllt gestalten zu können. Hierzu können (Fach-)Wissenschaftler einen ebenso wertvollen Beitrag leisten wie helfende Berufe auf handlungspraktischer Ebene, die im Fokus unserer Ausführungen stehen. Professionals sind somit darauf spezialisiert, sich mit konkreten Problemen, Fragen der Menschheit zu befassen, um Lebensqualität zu sichern und zu befördern. Dabei dürfen sie freilich nicht für sich in Anspruch nehmen, eine Form endgültiger Wahrheit zu repräsentieren, d. h. genau zu wissen, was für einen Menschen mit geistiger Behinderung gut und richtig ist und was nicht. Dies würde systemtheoretischen bzw. konstruktivistischen Erkenntnissen zuwiderlaufen, und zudem hat sich eine entsprechende Praxis in der Arbeit mit Betroffenen nicht bewährt (dazu SPECK 2003).

Nichtsdestotrotz bedürfen Menschen mit geistiger Behinderung ein gewisses Maß an Unterstützung, bei der professionelles Handeln nicht selten als „stellvertretendes Handeln“ in Erscheinung tritt. Dieses darf jedoch nicht die Autonomie des anderen gefährden oder – anders gesagt – mit dem „Mehr an Abhängigkeit“ (HAHN 1981) erkaufte werden. Von entscheidender Bedeutung ist, dass das expertokratische Fachwissen Professioneller eine angemessene, kognitiv, sozial und emotional verträgliche Form der Vermittlung findet und dass die Professionals in konkreten Handlungssituationen einen sinnverstehenden Zugang zu den Wünschen, Bedürfnis-

sen, Problemlagen und Zukunftsperspektiven Betroffener suchen, ohne dabei zu vereinnahmen. Das Bemühen um Verstehen zollt nicht nur dem Betroffenen Respekt, sondern nimmt ihn in seinem Erleben und Deuten von Welt ernst, so dass ihm bei aller Stellvertretung die prinzipielle Chance autonom zu handeln bewahrt bleibt. Professionelles Handeln als stellvertretendes Handeln findet somit in ergebnisoffenen, sog. Ungewissheitssituationen statt, in denen sich letztlich immer die Arbeit mit Menschen bewegt. Darüber hinaus muss allerdings auch gesehen werden, dass das stellvertretende Handeln dem Betroffenen Perspektiven eröffnen kann, Neues zu erfahren oder andere Sichtweisen kennen zu lernen, die für eigene Entwicklung, das eigene Leben befördernd sein können. Das demonstrieren uns letztlich auch die Betroffenenbewegungen, indem sie uns vor Augen führen, dass Empowerment und Professionalisierung sich nicht ausschließen sondern sinnvoll ergänzen können. Um eine solche „*kollaborative Allianz*“ (TURNBULL & TURNBULL III 1997) fruchtbar werden zu lassen, muss freilich der Erfahrung Rechnung getragen werden, dass über die traditionellen Formen des heilpädagogischen Helfens wie aber auch über expertokratische Aufklärungs- oder Belehrungsversuche im Zeichen emanzipationspädagogischer Bemühungen Betroffene nicht erreicht werden können.

Empowerment und Emanzipation

Bemerkenswert ist, dass e. g. die Wertebasis des Empowerment-Konzepts eine starke Affinität zum Emanzipationsgedanken der sog. kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft aufweist, wie sie Anfang der 70er Jahre von W. KLAFFKI (1994) begründet und konzipiert worden ist. Ihr zufolge kann *Emanzipation* „als pädagogisch unterstützter ‘Prozess der Befreiung und des Mündigwerdens’

mit dem Ziel der 'Möglichkeit, Fähigkeit und Motivation von Individuen oder Gruppen zur Selbstbestimmung und zur gleichberechtigten Mitbestimmung bei gesellschaftlichen (bes. auch politischen) Entscheidungen'" (SCARBATH 1978, 38) verstanden werden. Damit wird Emanzipation nicht ausschließlich als ein Akt der Befreiung von gesellschaftlichen und individuellen Abhängigkeiten und Zwängen definiert, sondern zugleich mit „zunehmender Demokratisierung“ und „gerechter Verteilung von Lebenschancen“ verschränkt sowie durch drei grundlegende Qualifikationen, nämlich durch „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (KLAFKI 1994, 52), konkretisiert, die auf ein „bestimmtes Verständnis vom Menschen“ (KLAFKI) verweisen: „Er wird grundsätzlich als ein zu eigener Einsicht, zur vernünftigen Bestimmung seiner Handlungen, zu freier Anerkennung seiner Mitmenschen, zur Personalität fähiges Wesen verstanden, und diese Qualitäten werden prinzipiell jedem Menschen als *Möglichkeit* und als *Recht* zugesprochen“ (KLAFKI zit. n. THEUNISSEN & PLAUTE 2002, 90). Diese normative Grundüberzeugung entspricht dem Menschenbild der Empowerment-Philosophie; und auch an anderer Stelle korrespondieren beide Konzepte, wo es explizit um Solidarität und Kooperation mit all jenen geht, denen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten verwehrt werden und wo autonomie- und demokratiehemmende gesellschaftliche (institutionelle) Bedingungen vor dem Hintergrund eines auf Humanisierung (Veränderung) der Verhältnisse (Praxis) gerichteten Interesses aufgespürt und thematisiert werden sollen. Insofern „gibt es eine direkte Verbindung zwischen den Prinzipien des Empowerment und dem emanzipatorischen Interesse“ (KONDRAT 1995, 414). In dem Zusammenhang wird Empowermentvertretern oft „vorgehalten, Empowerment sei ein heimliches Agitationskonzept mit den Zielen der alten Gesellschaftsveränderung (KEUPP 2002, 85).“

Dieser Vorwurf ist jedoch unzulässig, wenn wir uns die Unterschiede zwischen dem Empowermentansatz und der Emanzipationspädagogik aus den frühen 70er Jahren kurz vor Augen halten. Diese war zumeist durch einbahnige Impulse und Prozesse gekennzeichnet, indem Professionals (insbesondere Akademiker) aus dem Lager der Pädagogik und Sozialen Arbeit gegenüber sozialbenachteiligten Gruppen als „Aufklärer“, „Besserwisser“ und „Befreier“ auftraten und dabei stillschweigend das „richtige Bewusstsein“ für gesellschaftliche Veränderungen nur für sich in Anspruch genommen hatten. Betroffene erschienen in der Regel als „Opfer ihrer Lebensumstände“ und wurden im Lichte einer Hilflosigkeit, Inkompetenz oder Unfähigkeit gesehen, sich selbst zu helfen bzw. Veränderungen zur Überwindung ihrer Benachteiligung gesellschaftspolitisch durchzusetzen. Im Gegensatz dazu setzt der Empowermentansatz auf das Vertrauen in die Ressourcen der Betroffenen zu einer eigenverantwortlichen Verbesserung von Lebensbedingungen. Dadurch, dass er sich kompromisslos den Menschenstärken und Potentialen der Selbstaktualisierungs- und Selbstregulierungskräfte verschreibt, respektiert und akzeptiert er zugleich stärker den Eigensinn Betroffener sowie unkonventionelle Lebensentwürfe (Pluralität). Infolgedessen kann es auch Veränderungen geben, mit denen ein professioneller Dienstleister⁴ „vielleicht überhaupt nicht sehr zufrieden ist, oder die den eigenen normativen Vorstellungen deutlich widersprechen“ (ebd., 85). Damit nimmt der Empowermentansatz die Risiken der Normalität und des postmodernen „Lebens im Plural“ (WELSCH) stärker in Kauf. Ferner gibt es deutliche Unterschiede in Bezug auf die Rolle der Professionals: Sie sollen im Empowerment-Konzept durch Kollaboration (collaboration) und nicht durch Belehrung, autoritäre

⁴ Der Einfachheit halber wird die männliche Schreibweise benutzt. Personen weiblichen Geschlechts sind dabei immer mit gemeint.

Entscheidungen und Anweisungen „dazu beitragen, die Bedingungen zu schaffen, die eine 'Bemächtigung' der Betroffenen fördern, und es ihnen ermöglichen, ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu führen“ (STARK 2002a, 56).

Alles in allem können wir somit festhalten, dass der Empowermentansatz mit seinem emanzipatorischen Interesse keine Vereinnahmung seiner Zielgruppen beabsichtigt.

Dieses „Empowerment-Ethos“ (RIESSMAN) darf nun aber ebenso wenig als systemaffirmativ ausgelegt werden. Auch dies wird nämlich oftmals behauptet. So werde zum Beispiel „keine Analyse gesellschaftlicher Missstände“ (SCHELLER 1993, 182) geleistet, und es würden finanzielle Kürzungen und Verschlechterungen im Sozialbereich weithin als „unabänderliches Schicksal“ hingenommen; stattdessen werde nach dem Motto „blaming the victim“ (die Opfer sind für ihr Leid selbstverantwortlich) Empowerment propagiert. Außerdem befördere der Empowermentansatz durch psychologische Trainingsprogramme zur Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung (z. B. im Rahmen von Schulungen für Manager oder Führungskräfte) ein karriereorientiertes Konkurrenz- und Machtstreben, einen utilitaristisch geprägten Individualismus mit einer liberal-antisozialen Grundhaltung.

Dass sich Empowerment durch solche Programme „in ein Projekt der Entsolidarisierung“ (HERRIGER 1996, 297) verkehrt und „in die Nähe zu der neoliberalen Forderung nach dem flexiblen, marktgängigen Menschen“ (QUINDEL 2002, 132) gerät, ist wohl kaum zu widerlegen. Der Fehler sei - so QUINDEL -, dass hier Flexibilität mit Freiheit gleichgesetzt werde. Die neoliberale Freiheitsideologie der Flexibilität würde nämlich „von der zunehmenden Abkoppelung der Individuen von emotionalen Bedingungen zu ihrem Wohnumfeld, ihren FreundInnen, ihren ArbeitgeberInnen [leben, G. T.]. Neoliberale Freiheit bedeutet nicht, dass die Gestaltungsmöglich-

keit im Rahmen verbindlicher Beziehungen wächst, sondern dass die Verbindlichkeit der Beziehungen schwindet“ (ebd.). Um von mehr Freiheit zu sprechen müsste zudem die Verfügung bzw. Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen wachsen.

Des Weiteren wird dem Empowermentansatz mitunter vorgeworfen, dass er Hand in Hand mit einem Kommunitarismus operiere, der seinen Mitgliedern traditionelle Pflichtnormen und Lebensformen, Gemeinschaftsregeln und Tugenden auferlege, die als geforderter Gruppenkodex Zwangscharaktere erzeuge, Individualität und personale Selbstbestimmung unterdrücke und Intoleranz gegenüber Andersdenkenden oder „Außenseitern“ befördere (hierzu STARK 1996, 68ff., 118; THEUNISSEN 2000, 96f.). Dieser Tendenz begegnen wir insbesondere bei fundamentalistischen Gruppen, die den Empowermentbegriff für ihre Zwecke vereinnahmen und missbrauchen. Auch in dem Falle stoßen wir auf ein „destruktives soziales Kapital“ (KEUPP 2002, 85), weshalb es wichtig ist, eine scharfe Abgrenzung von allen Vorstellungen oder Konzepten vorzunehmen, die eine Verkürzung und undialektische Betrachtungsweise des Empowermentansatzes dokumentieren. Denn Empowerment ist - im ursprünglichen Sinne buchstabiert - ein gesellschaftskritisches Korrektiv zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit und sozialer Gerechtigkeit (HERRIGER 1996, 296f.; SOLOMON 1976; SIMON 1994; KONDRAT 1995, 415); und das bedeutet - wie schon oben erwähnt -, dass wir es mit einem emanzipatorischen Interesse zu tun haben.

Konsequenzen für das professionelle Handeln

Diese Philosophie soll nun für eine neue Dienstleistungskultur gelten. Durch diesen Begriff wird zugleich die Neuorientierung kenntlich gemacht. Nach MÜLLER (1989, 183f.) steht der Begriff

der Dienstleistung im Unterschied zu Begriffen wie Hilfe oder Betreuung weniger in der Gefahr, den Adressaten zu vereinnahmen: „Nicht die Totalität des Engagements für den anderen ist hier der Kern sittlicher Ordnung, sondern gerade die bewusste Selbstbegrenzung der Einmischung, die Diskretion, der Verzicht auf zu große Versprechungen, die Nützlichkeit und Verlässlichkeit der Leistungen, die Ermöglichung ‚informierter Wahl‘.“ Nichtsdestotrotz beinhaltet der Begriff aber auch ein Konfliktpotential, das mit dem doppelten Mandat eines professionellen Dienstleisters zusammenhängt: Einerseits soll er nämlich im Sinne von Empowerment einen „Dienst am Nächsten“ leisten, das heißt im Interesse seines Adressaten ansprechbar und präsent sein, andererseits hat er in dieser Funktion zugleich auch gesellschaftliche Interessen zu vertreten bzw. dem Staatswesen oder einer staatlich beauftragten Instanz (Organisation, Wohlfahrtsverband, Institution) zu dienen. Damit steht er sowohl dem Betroffenen als auch der Gesellschaft gegenüber in Verantwortung, die es auszubalancieren und auch auszuhalten gilt. Eine bloße Unterordnung unter einem öffentlichen bzw. subsidiären „Dienstherrn“ ist einem solchen Akt abträglich. Notwendig sind Spielräume und Möglichkeiten zur demokratischen Partizipation, die zum Beispiel durch eine Empowerment-Evaluation erschlossen werden können. Hierbei handelt es sich um einen „offenen, demokratischen Gruppenprozess“ (FETTERMAN 2001, 89), der jedem Betroffenen (dazu zählen institutionalisierte Personen, Assistenten, Einrichtungsleiter, gesetzliche Betreuer, Lehrer, Eltern, Verwaltungspersonen...) die Chance gibt, gehört zu werden und an der Entwicklung einer Institution, zukünftiger Aufgaben oder Vorhaben aktiv mitzuarbeiten und mitzubestimmen (FETTERMAN, KAFTARIAN & WANDERSMAN 1996). Unzweifelhaft kann ein solcher Ansatz für diejenigen, die sich am „Steuer der Macht“ befinden, in einer Institution leitend tätig oder im Überbau

systembezogen bestimmend sind, bedrohlich sein – können sie doch womöglich nicht mehr ihre eigenen Interessen selbstherrlich zur Geltung bringen. Solche Ängste und Bestrebungen werden im Rahmen einer Empowerment-Evaluation ernst genommen, ohne Betroffene zu diffamieren offen gelegt und in einem kollaborativen Gruppenzusammenschluss gemeinsam in konstruktive (Auf-)Lösungen überführt. Die Wirksamkeit einer Empowerment-Evaluation besteht insbesondere darin, dass sie durch gemeinsame und fortwährende Lernprozesse zum Abbau von Vorurteilen und institutionellen Unzulänglichkeiten beiträgt und somit faire, demokratische Strukturen wie auch gegenseitiges Verständnis, bessere Glaubwürdigkeit, Transparenz und eine Dienstleistungskultur befördert, in der sich alle (unmittelbar) Betroffenen wiederfinden können. Diese kann aus der Empowerment-Perspektive durch fünf Leitlinien näher bestimmt werden kann.

Kollaboration

Grundlage aller professionellen Empowerment-Beziehungen ist die Kollaboration, ein auf Gleichberechtigung hin angelegtes Verhältnis zwischen Adressaten und Professionellen (TURNBULL & TURNBULL III 1997), welches von drei Prinzipien geleitet wird: „1. eine geteilte Anerkennung der Dringlichkeit von Problemen, denen sich der Klient [besser gesagt Adressat, G. T.] konfrontiert sieht; 2. eine gemeinsame Verpflichtung in Bezug auf Problemlösungen auf einer größtmöglichen demokratischen Basis; und 3. eine durch den Helfer [besser Dienstleister, G. T.] initiierte Wertschätzung der menschlichen Würde beider Partner der Beziehung, ungeachtet aller Unterscheidungsmerkmale von sozialer Klasse, ethnischer Zugehörigkeit, Lebenschancen und Bildungsvoraussetzungen“ (SIMON 1994, 8). Es muss jedoch kritisch gesehen werden, dass

sich ein Machtgefälle zwischen Adressaten und professionellen Dienstleistern nicht in jedem Falle zu einem gleichberechtigten Beziehungsverhältnis auflösen lässt (QUINDEL & PANKOFER 2000, 33; QUINDEL 2002, 131). Dies hängt mit dem o. g. Doppelmandat zusammen.

Stärken-Perspektive

Die zweite Richtschnur einer am Empowerment-Konzept orientierten Praxis ist die sog. Stärken-Perspektive (WEICK et al. 1989; SALEEBEY 1997), die insbesondere auch in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen, die zusätzlich zu ihrer Behinderung als seelisch belastet oder verhaltensauffällig gelten, wertgeschätzt wird (SACKS 1990; LINGG & THEUNISSEN 2000, 176ff.; THEUNISSEN 2003). Die Stärken-Perspektive bezieht sich sowohl auf einzelne Individuen als auch auf Familien, Gruppen oder das soziale Umfeld (Gemeinde). Wegebend für die Praxis ist die Erschließung individueller und sozialer Stärken, zum Beispiel durch eine biographische Spurensuche nach verschütteten und vorhandenen Fähigkeiten, Talenten, Interessen oder kulturellen Bräuchen (auch HERRIGER 2002, 104, 115f.). In der einschlägigen Literatur wird in dem Zusammenhang auch von einer sog. *Ressourcenorientierung und -aktivierung* gesprochen (KRISOR 2002, 118; LENZ 2002, 25f.). Als Ressourcen werden dabei nicht nur Stärken oder Kompetenzen definiert, sondern zahlreiche Aspekte „des seelischen Geschehens und der sozialen Lebenssituation“ (26), die einem betroffenen Menschen einen „Möglichkeitsspielraum“ eröffnen sollen, in dem er sich regenerieren und stärken kann oder anders gesagt, in dem er „sein positives Potential, das ihm zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse zur Verfügung steht“ (GRAWE & GRAWE-GERBER zit. n. LENZ 2002, 26), reaktivieren kann.

Subjekthaftigkeit

Der Stärken-Perspektive ist unschwer zu entnehmen, dass sie vom Respekt vor der Subjekthaftigkeit ihrer Adressaten angeleitet ist; und das heißt, dass individuelle Wirklichkeitsdeutungen, subjektive Erfahrungen und Befindlichkeiten, Wünsche wie aber auch das Recht auf Eigen-Sinn oder Einzigartigkeit menschlichen Seins, unkonventionelle Lebensentwürfe sowie eigene Zeitpläne anzuerkennen und ernst zu nehmen sind (HERRIGER 2002, 73ff.). Diese unbedingte Annahme bedeutet aber nicht automatisch ein „Gutheißen“ der Sicht des Anderen. Der Respekt vor dem Eigen-Sinn des Anderen endet dort, wo Menschenrechte oder „Grundwerte von Interaktion und sozialem Austausch“ (ebd., 74) verletzt werden (auch KEUPP 2002, 87). In dem Falle sollten die professionellen Dienstleister „die eigenen normativen Überzeugungen im Gespräch mit dem Klienten [Adressaten, G. T.] immer wieder aufs Neue bezeugen und zugleich dort, wo die Befolgung dieser Basisregeln aufgekündigt wird, unmissverständlich Grenzen setzen“ (HERRIGER 2002, 74; auch SPECK 2001, 25).

Kontextorientierung

Eine weitere auch der Stärken-Perspektive zu entnehmende Leitlinie ist die Kontextorientierung. Hier geht es zunächst um die Beschreibung von Interaktionen und Lebenswelten, die es im Hinblick auf einschränkende und entwicklungsfördernde Bezüge und Bedingungen zu analysieren gilt. Diesem Schritt folgt dann die Ermittlung eines Veränderungsbedarfs, die in eine lebensweltorientierte Praxis mündet. Die damit verknüpfte Suche nach Umfeldstärken und –ressourcen sowie die Wertebasis sind ein Beleg dafür, dass aus dem Empowerment-Blickwinkel Menschen in gesellschaftlich marginaler Position nicht als alleinige Adressaten (psycho-

)sozialer Dienstleistungen betrachtet werden, sondern dass es immer um „den doppelten Fokus: Person und Umfeld“ (SIMON 1994, 15ff.) geht. Dieser Aspekt korrespondiert mit BRONFENBRENNER's sozioökologischem Konzept.

Solidarische Professionalität und Parteinahme

Im Prinzip resultiert die Leitlinie der solidarischen Professionalität und Parteinahme aus dem bisher Gesagten. Sie bedeutet, Menschen in gesellschaftlich marginaler Position als Bürger mit Ansprüchen, Rechten wie auch Verantwortlichkeiten (SIMON 1994, 18ff.) wahrzunehmen und zu unterstützen, so zum Beispiel gesellschaftliche Prozesse und das subjektive Erleben einer Diskriminierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung oder Benachteiligung ernst zu nehmen und als Anknüpfungspunkt für eine auf individuelle und kollektive Selbsthilfe hin ausgerichtete Empowerment-Praxis aufzugreifen und aufzubereiten. Wie bei der Kollaboration darf aber auch im Falle der Parteinahme das Beziehungsverhältnis nicht von einem paternalistisch-professionellen Aktionismus bestimmt werden.

Nicht selten bedeutet solidarische Professionalität und Parteinahme zugleich auch Kritik gegen herrschende Mächte, Verbände oder Institutionen, in deren Abhängigkeit sich die professionellen Dienstleister befinden. Dabei geraten betroffene Mitarbeiter nicht selten in Loyalitäts- und Gewissenskonflikte. Auch in dem Falle kann eine Empowerment-Evaluation hilfreich sein.

Handlungsebenen

Diese Leitlinien kommen auf vier zusammengehörigen, interdependenten Handlungsebenen zum Tragen (ausführlich THEUNISSEN 2000 153ff.), der sog. individuellen Ebene (z. B. als stärkenorien-

tierte Einzelarbeit), der Gruppenebene (z. B. als Förderung und Unterstützung von Selbstvertretungsgruppen und sozialer Netzwerke; Arbeit mit Eltern und Mitarbeitern), der institutionellen Ebene (z. B. durch Schaffung und Pflege einer demokratischen Institutionskultur; Förderung autonomer Wohngruppen) und der sozialpolitisch-gesellschaftlichen Ebene (z. B. durch Unterstützung Betroffener in politischen Gremien und Verbänden; Sensibilisierung und Mobilisierung der nichtbehinderten Bevölkerung für die Belange behinderter Menschen). Mit diesen Ebenen dokumentiert der Empowermentansatz eine konzeptionelle Affinität zu systemökologischen Modellen (BRONFENBRENNER 1981) und präsentiert sich als ein Paradigma einer lebensweltbezogenen Behindertenarbeit. In diesem Sinne werden Menschen mit Behinderungen in ihrer Lebenswelt in den Blick genommen, soziale Verknüpfungen zwischen dem Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem angeregt und hergestellt sowie Empowerment-Prozesse in den verschiedenen Sozialräumen und systemübergreifend angestoßen und befördert (LENZ 2002, 30f.). Insofern ist es wichtig, darauf zu achten, dass sich die professionelle Dienstleistung im Sinne von Empowerment nicht wie die traditionelle Heilpädagogik⁵ auf personenbezogene Prozesse beschränkt, sondern auch auf gesellschaftliche Bezüge und kontextuelle Ressourcen abzielt. Seine Kraft entfaltet der Empowermentansatz letztlich erst durch die Verknüpfung von Empowerment-Prozessen auf allen Ebenen (ebd., 45, 79).

Dienstleister-Profil und Aufgaben für die Praxis

Um ein solches Konzept einzulösen bedarf es einer Neubestimmung des beruflichen Selbstverständnisses, die in Anlehnung an SIMON

⁵ Darunter fassen wir all jene Konzepte, die sich am sog. medizinisch-psychiatrischen Defizitmodell orientieren, als „heilpädagogische Übungsbehandlung“ (v. OY & SAGI 2001) fungieren oder sich im Umfeld dieser Denk- und Handlungsfigur bewegen.

(1994, 153ff.), PANKOFER (2000a, 15f.) und HERRIGER (2002, 210ff.) durch 11 zentrale Rollen- und Aufgabenzuschreibungen für die Professionals gekennzeichnet werden kann:

1. *Enabler* (ermöglichende Hilfe zur Wiederentdeckung von Stärken, Selbstvertrauen; Unterstützung und Anleitungshilfen zur Aneignung von Empowerment-Fähigkeiten)
2. *Biographie-Arbeiter* (insbesondere zur Wiederentdeckung eigener Lebenskräfte)
3. *Lebenswelt-Analytiker* (zur Erfassung von Zusammenhängen oder Wirkungen alltäglicher sozialer Probleme und Benachteiligungen)
4. *kritischer Lebensinterpret* (als Reflexionshilfe für Lebensdeutungen)
5. *Facilitator* (Wegbereiter zur Wiedergewinnung von Eigenaktivität, selbstinitiiertem und eigenverantwortlichem Handeln)
6. *Netzwerker* (zum Anstiften zu Gruppenzusammenschlüssen und tragfähigen Netzwerken)
7. *Advocat* (zum parteilichen Eintreten für Rechte; Anwaltschaft)
8. *Sozialreformer sowie Organisations- und Systementwickler* (zum Eintreten für „passende“ Umfeldveränderungen, Rahmenbedingungen für politische Mitsprache Betroffener...)
9. *Mediator* (Vermittler oder „Brückenbauer“ zwischen Betroffenen und Instanzen sozialer Hilfe)
10. *Ressourceninformant* (zur Vermittlung eines Bildes verfügbarer sozialer Ressourcen und Unterstützungsleistungen)
11. *Vertrauensperson und Advisor* (Ansprechpartner, verständnisvoller Zuhörer und Berater [counselor] bei psychosozialen Problemen oder Lebensfragen).

Insgesamt betrachtet haben wir es hier mit einem Dienstleister-Profil von Empowerment zu tun, das das professionelle Handeln nicht absolut setzt und erhöht, sondern in lebensweltlichen Zusammenhängen als *ressourcenorientierte Assistenz* begreift, die auf dem Leitgedanken der kollaborativen *Partizipation als „Bottom-up“-Strategie* basiert. Das bedeutet, dass Ziele oder Lösungswege

nicht etwa von Dienstleistern bestimmt und den Betroffenen „aufgestülpt“ werden dürfen; vielmehr sollen die Professionals – wie schon angedeutet – ihre Adressaten als „Experten in eigener Sache“ respektieren und eine assistierende Rolle durch mütterliche Unterstützung, Mithilfe auf der Basis der Betroffenen-Perspektive oder Beistand, zum Beispiel bei der Bewältigung von Lebensproblemen, wahrnehmen (LENZ 2002, 18f.).

Genau an dieser Stelle erweist sich Empowerment für die Dienstleister als ein anspruchsvolles und riskantes Unternehmen. Gefragt ist nämlich ein „Helfertypus, der seine Rolle auf Gegenseitigkeit, Gleichgestelltheit und Entfaltung von Selbsthilfepotentialen hin verändert hat und darüber hinaus das Prinzip des Sichüberflüssig-Machens als Ziel und Weg seiner Arbeit ansieht“ (BOBZIEN 1993, 49). Hierzu bedarf es nicht nur einer entsprechenden Einstellung, Sozialkompetenz und Empathie, sondern insbesondere auch ein hohes Maß an Kreativität, Fantasie und Flexibilität, da „offene“ soziale Entwicklungsprozesse zugrunde gelegt werden. „Empowerment hat keine ‚Rezepte‘ im Umgang mit Menschen“ (KARSCHUCK & STAUBER 2002, 195), und gerade dies wird als Stärke des Konzepts ausgewiesen, weil dadurch am ehesten eine Subjektzentrierung und Orientierung an der Betroffenen-Perspektive wie auch eine Anpassung an „den zunehmend flexiblen Lebensbedingungen der Menschen“ (LENZ 2002, 97) erreicht werden kann. Diese Stärke des Konzepts kann zugleich aber auch als Schwäche wahrgenommen werden: Denn die fehlende Eindeutigkeit wirkt im Unterschied zu standardisierten sozialen Hilfeplänen oder symptomzentrierten (Therapie-)Maßnahmen verunsichernd und lässt die Professionals mit der Umsetzung der Aufgaben bzw. Unterstützungsformen weitgehend allein. Daran kann der Einzelne wachsen, aber auch scheitern. Riskant wird diese Offenheit vor allem dann, wenn ein Empower-

ment-Prozess eines Einzelnen oder einer Gruppe auf Kosten anderer Personen geht, wenn beispielsweise Menschenrechte verletzt werden. In dem Falle wäre Empowerment falsch verstanden, wenn nicht durch Aufklärung, Verhandlungen oder auch Grenzsetzungen interveniert würde. Ein solcher Schritt legitimiert sich durch die Wertebasis⁶, steht jedoch dem Gedanken der Partizipation als „Bottom-up“-Strategie kontrapunktisch gegenüber. Wir stoßen hier auf ein in der Pädagogik altbekanntes Grundproblem professionellen Handelns (hierzu THEUNISSEN 2001, 257ff.), das die Frage der Einmischung und Zurücknahme betrifft und im Rahmen der Partizipation einer ständigen Reflexion bedarf, um die Autonomie des Anderen nicht zu gefährden. Wichtig ist es, dass dieses Grundproblem in der konkreten Praxis nicht negiert, sondern in seiner Widersprüchlichkeit ausgehalten wird. Dazu bedarf es einer guten Ausbildung im Sinne von Empowerment.

Assistenz bei Menschen mit sog. geistiger Behinderung

Im Rahmen der „neuen Dienstleistungskultur“ findet der Begriff der Assistenz viel Zuspruch. Assistenz lässt sich abgeleitet vom lateinischen Herkunftswort „assistentia“ mit „Beistand, Mithilfe oder Unterstützung“ übersetzen (DUDEN 1997, 48). Wir können daher die einen behinderten Menschen assistierende Person auch als einen *Unterstützer* bezeichnen - so wie es sich zum Beispiel Menschen mit Lernschwierigkeiten oder sog. geistiger Behinderung wünschen. Oft wird in Fachkreisen auch von einem „Begleiter“ gesprochen. Dieser Begriff verleitet jedoch gleichfalls wie der überholte Begriff des „Betreuers“ zu einer unreflektierten professionellen Beliebigkeit und steht damit in der augenfälligen Gefahr, zu einer Leerformel zu gerinnen. Dies hängt auch mit einer einseitigen

⁶ Diese sollte jeden Empowerment-Prozess fühlbar durchdringen, zudem sollte sie als eine normative Orientierungshilfe für die Professionals betrachtet werden.

Auslegung des Selbstbestimmungsbegriffs als „individuelle Freiheitskategorie“ zusammen, die zu einer „Laisser-faire-Praxis“ verführt. Zudem kann sie falsche Vorstellungen vom Grad der Unterstützungsbedürftigkeit erzeugen, was vor allem für Menschen, die wir im strengeren Sinn als geistig behindert bezeichnen, fatale Auswirkungen haben kann: „Ihre - berechtigten - Bedürfnisse nach Schutz und Hilfe werden übersehen oder heruntergespielt, ihre Fähigkeiten zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung überschätzt, mit dem leider nicht seltenen Ergebnis, dass eine wohlgemeinte Reform in Gefahr gerät, an denen vorbeizugehen, die sie am nötigsten hätten“ (WENDELER 1993, 16). Insofern darf die Verabschiedung von der „fürsorglichen Belagerung“ (KEUPP) oder – mit Blick auf Menschen mit sog. geistiger Behinderung – von der Vorstellung der „lebenslangen Hilfe“ zugunsten einer „offenen Entwicklungsperspektive“ nicht als ein Verzicht auf Hilfe missverstanden werden. Natürlich ist für uns die Notwendigkeit der Überwindung der traditionellen Betreuungs- oder Behandlungspraxis unstrittig, wichtig ist es aber auch genau anzugeben, wie das neue Dienstleister-Profil in der konkreten Arbeit mit sog. geistig behinderten Menschen aussehen soll und welche Aufgaben auf die Professionals zukommen. Genau an dieser Stelle hat das folgende Assistenz-Modell seinen Platz, das wir als einen zielgruppenbezogenen Entwurf zur Professionalisierung betrachten. Wir unterscheiden acht zentrale Assistenzformen, die nur aus methodischen Gründen (zur Verdeutlichung) differenziert wurden⁷, d. h. stets in einem interdependenten Zusammenhang betrachtet werden sollten (genauere Ausführungen in THEUNISSEN 2000, 125ff.; auch 2001, 266ff.):

⁷ Diese Ausdifferenzierung stellt den Versuch dar, zentrale Aufgaben professioneller Assistenz präzise zu benennen und dabei den Beziehungsaspekt zu bestimmen.

1. Lebenspraktische Assistenz (pragmatische Hilfen zur Alltagsbewältigung)
2. Dialogische Assistenz (Herstellung und Fundierung einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung und kommunikativen Situation)
3. Konsultative Assistenz (gemeinsame Beratung in Bezug auf psychosoziale Probleme, Lebenspläne, Lebensziele, Zukunft)
4. Advokatorische Assistenz (Anwaltschaft, Fürsprecherfunktion, Stellvertreter, Dolmetscher)
5. Facilitatorische Assistenz (wegbereitende, i. S. e. subjektzentrierten Förderung auf der Basis 'offener Curricula')
6. Lernzielorientierte Assistenz (Hilfen zur Selbsthilfe durch strukturierte Lernangebote)
7. Sozialintegrierende Assistenz (soziale und gesellschaftliche Integrationshilfe; Netzwerkförderung) und
8. Intervenierende Assistenz (z. B. haltgebende, stützende Hilfen im Falle von Verhaltensauffälligkeiten).

Im Folgenden möchte ich nun kurz einige Aspekte nennen, die zu diesem Modell geführt haben. Zunächst einmal sind Grundüberzeugungen und Leitprinzipien aus der Empowerment-Philosophie inhaltlich aufbereitet und berücksichtigt worden.⁸

Ferner haben Wünsche und Vorstellungen, wie sie von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder sog. geistiger Behinderung an die Professionellen herangetragen werden⁹, in unserem Assistenz-Modell Eingang gefunden.

⁸ Zum Beispiel: die unbedingte Annahme des Anderen in seinem Personsein und „Eigensinn“; die Absage an das defizitäre Klientenbild; das Vertrauen in die Ressourcen, Stärken und Kompetenzen des Einzelnen, sein Leben in eigener Regie zu gestalten; die Zuversicht, dass Menschen fähig sind, ihr Leben auch in kritischen Situationen erfolgreich zu meistern (Coping-Strategien; Stigma-Management); die Akzeptanz auch unkonventioneller Lebensentwürfe; der Respekt vor dem eigenen Weg und dem Zeitrhythmus des Anderen; der Verzicht auf entmündigende Expertenurteile über kritische Lebensereignisse und Problemlagen; der Respekt vor der Selbstverantwortung des Anderen; die Absage an verobjektivierende und entwertende Hilfeleistungen; die Orientierung an der Rechte-Perspektive, Bedürfnislage, Lebenswelt und Lebenszukunft des Betroffenen (zusammengetragen aus HERRIGER 2002; THEUNISSEN 2000).

⁹ Zum Beispiel: dem Einzelnen mit Respekt begegnen; Erwachsene nicht wie (kleine) Kinder betrachten und behandeln; zuverlässig und pünktlich sein; freundlich sein; erfragen, welche Hilfe gebraucht wird, hilfsbereit sein und Hilfe geben, wenn es ein Betroffener wünscht; eine Vertrauensperson sein; eine Informationsquelle sein, Ideen und Ratschläge geben, Wissen weitergeben und Kenntnisse vermitteln, wo es notwendig ist und es ein Betroffener möchte; keine Macht über den Einzelnen ausüben; den Einzelnen nicht fremdbestimmen oder bevormunden,

Darüber hinaus wurde der Erkenntnis Rechnung getragen, dass sich ein Modell einer „persönlichen Assistenz“, wie es von Menschen mit Körper- oder Sinnesbehinderungen favorisiert wird (hierzu THEUNISSEN & PLAUTE 2002, 49; STEINER 2002), nicht vorbehaltlos auf die Arbeit mit Menschen übertragen lässt, die als geistig behindert bezeichnet werden. Diesbezüglich müssen wir zum Beispiel die „erlernte Bedürfnislosigkeit“ (THEUNISSEN) als Symptom einer Institutionalisierung oder Hospitalisierung beachten, die sich nicht selten hinter einer mangelnden Kommunikationsbereitschaft, geringen Eigeninitiative, einem sozialen Rückzug oder einer sog. Bejahungstendenz verbirgt. Eng verknüpft ist damit die „erlernte Hilflosigkeit“ (SELIGMAN), die aus der Erfahrung der Unkontrollierbarkeit von Situationen resultiert. Zudem ist häufig eine mangelnde Risikobereitschaft zu beobachten, die insbesondere durch Überbehütung und Überversorgung befördert wird. Ferner haben wir es bei vielen Menschen mit sog. schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung mit ausgeprägten Verstehens- und Kommunikationsproblemen zu tun, auf die sich eine Assistenz einstellen muss. „Menschen mit schwerer geistiger Behinderung artikulieren ihre Bedürfnisse oft in einer Weise, die für die Umwelt nicht unmittelbar verständlich ist“ (SEIFERT 1997a, 110). Zu guter Letzt sei noch erwähnt, dass der Grad an sozialer Abhängigkeit bei Menschen mit sog. schwerer geistiger Behinderung weitaus höher ist als bei anderen behinderten Personen (HAHN 1981). Das erfordert eine umfänglichere Form von Assistenz, als wie sie von behinderten Menschen, die für sich selber sprechen können, eingefordert wird.

sondern Selbstbestimmung zulassen und unterstützen, zuhören können und Geduld zeigen; ehrlich (authentisch) sein; Eigeninitiative fördern, Motivation und auch Humor herüberbringen; Fehler eingestehen und sich entschuldigen können; Fahrdienst anbieten oder den Einzelnen zu Veranstaltungen begleiten; an Termine erinnern... (zusammengetragen aus DYBWAD & BERSANI 1996; WINDISCH & KNIEL 2000; ENGELMEYER u. a.. 2000; Verein für Behindertenhilfe e. V. 2000).

Alles in allem können wir somit festhalten, dass „die Assistentenrolle bei Menschen mit einer geistigen Behinderung [...] nicht lediglich die eines praktischen Helfers [ist, G. T.], sondern ebenfalls einer wichtigen Bezugsperson, auch für die persönliche Lebensplanung und die Kommunikation“ (BRADL 1996, 198). Im Prinzip handelt es sich hierbei um ein in der Heilpädagogik alt bekanntes Anliegen. Daher ist es wichtig, sich den Unterschied zwischen dem von uns favorisierten Assistenz-Modell und den traditionellen Helfer-Modellen im Bereich der Behindertenarbeit noch einmal deutlich zu vergegenwärtigen (ausführlich hierzu THEUNISSEN & PLAUTE 2002, 32ff.): Die Assistenzformen im Sinne von Empowerment gewinnen ihre Bedeutung nur durch die Herstellung von Zusammenhängen in einer geschlossenen Gestalt; sie dürfen also nicht isoliert zur Anwendung kommen bzw. entkontextualisiert werden. Nur in ihrer interdependenten Verknüpfung geht von ihnen eine Synergiewirkung aus, die dem Empowerment und impliziten Partizipationsgedanken Rechnung zu tragen verspricht; und nur dieses Denken und Handeln in Zusammenhängen bietet Gewähr, dass tatsächlich eine neue Dienstleistungskultur praktiziert wird, indem im Unterschied zu traditionellen Helfer-Modellen in der Heilpädagogik oder Behindertenhilfe keine Betreuungs- oder Behandlungsbedürftigkeit inszeniert wird, eine Abkehr von einem hierarchischen Beziehungsverhältnis, einer Defizitorientierung und Fremdbestimmung, dem Gedanken der lebenslangen Förderbedürftigkeit, einer Übertherapeutisierung oder Pädagogisierung des Lebensalltags Betroffener oder einem Zwang zur Anpassung als geforderte Norm statt hat. Wir können uns somit den Unterschied auch am Beispiel des Begriffs der Förderung vor Augen führen: Förderung im Sinne der traditionellen Heilpädagogik oder Behindertenhilfe bedeutet, etwas aus einem behinderten Menschen zu machen. Förderung im Sinne des Empowerment-Konzepts

bedeutet, einen behinderten Menschen so zu unterstützen, dass er aus sich selbst etwas machen kann. Das heißt, dass die einzelnen Assistenzformen vom betroffenen Menschen aus (subjektzentriert), mit ihm gemeinsam (kooperativ) und – jede nach Schwere der kognitiven Beeinträchtigung – auch für ihn (antizipatorisch) erschlossen werden müssen. Wie sich dies in der Praxis auswirken kann, lässt sich an den Extremen verdeutlichen: Ein behinderter Mensch mit einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung wünscht sich im Hinblick auf einen Umzug in eine eigene Wohnung professionelle Unterstützung in Form einer gemeinsamen Beratung (konsultative Assistenz). Ein hospitalisierter Mensch mit einer sog. schweren geistigen Behinderung, der sich zudem nicht sprachlich verständigen kann, benötigt nicht nur ein hohes Maß an kommunikativer, lebenspraktischer und facilitatorischer Unterstützung, sondern im Hinblick auf seine Lebenssituation auch advokatorische Assistenz. Darüber hinaus neigt er zur Selbstgefährdung, so dass ihm in kritischen Situationen durch intervenierende Assistenz beigestanden werden muss. Diese Begriffskombination wird mitunter als euphemistisch fehlgedeutet (ROTHENBERG 2002, 186). Eine solche Auslegung ist jedoch unzulässig, da es mir nicht um (therapeutische) Interventionen oder fremdbestimmende Eingriffe zu tun ist, die womöglich als Formen von Gewalt die allgemeinen Menschenrechte, unter anderem auch das Recht auf Selbstbestimmung gefährden oder gar verletzen. Die Formulierung „intervenierende Assistenz“ habe ich bewusst gewählt, um der Notwendigkeit Ausdruck zu verleihen, auch in kritischen Situationen oder im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten das Autonomiebedürfnis des betroffenen Menschen grundsätzlich zu respektieren sowie das Vertrauensverhältnis, welches eine Assistenz fühlbar durchdringt, nicht leichtfertig zu verspielen. Genau dies ist ein Problem vieler Interventionen, die nicht selten recht unreflektiert

im Hinblick auf Persönlichkeitsrechte zur Anwendung kommen und oftmals den Lebensweg eines Menschen, der als geistig behindert und verhaltensauffällig gilt, fürsorglich belagern und nahezu gänzlich bestimmen (kritisch dazu auch BURKE & DALRYMPLE 2002).

Kritisches Resümee

Um zu vermeiden, dass Empowerment in der Arbeit mit sog. geistig behinderten Menschen nur eine „Vision“ bleibt, sollen im abschließenden Kapitel unseres Beitrags einige kritische Rückfragen im Hinblick auf eine Professionalisierung diskutiert werden.

Beginnen möchte ich mit dem für das Assistenz-Modell bei Menschen mit sog. geistiger Behinderung postulierte Ziel der *Herstellung einer gleichberechtigten Beziehung*, dem gleichfalls ein Euphemismus nachgesagt wird. Dieses Ziel kann tatsächlich bei Menschen, die sich nicht selbst die Assistenz einkaufen (z. B. über ein persönliches Budget) nur angestrebt werden, da wir es mit einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis zu tun haben, das sich einerseits aus dem sog. Doppelmandat des Dienstleisters ergibt. Andererseits steht ein professioneller Helfer in der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten, in der Regel an „beiden Enden der gemeinsamen Situation“ (BUBER 1969, 167), was ihm ein hohes Maß an sozialer Verantwortung auferlegt und ihn zu einer ständigen Reflexion des Beziehungsverhältnisses verpflichtet. Je höher der Grad der Abhängigkeit eines Menschen mit sog. geistiger Behinderung ist, desto wichtiger ist es, sich der Verantwortung dem anderen gegenüber ständig bewusst zu sein. In der traditionellen Heilpädagogik war es Gepflogenheit, den Beziehungsbegriff nur „positiv“ darzustellen (kritisch hierzu auch BACH 1998, 26) – ein Euphemismus bzw. eine Ignoranz sozialer

Tatsachen par excellence. Das Empowerment-Konzept thematisiert und reflektiert dagegen die impliziten Gefahren eines Paternalismus, einer Verdinglichung und eines Machtverhältnisses zuungunsten der Adressaten und fordert eine Enthierarchisierung durch kollaborative und demokratische Partizipation – wohlwissend, dass sich der Professionelle oftmals in einem unauflösbaren Dilemma befindet, welches er aushalten und ausbalancieren muss (QUINDEL & PANKOFER 2000, 34f.; auch HAHN 2000, 16).

Das setzt zunächst einmal seine grundsätzliche Bereitschaft voraus, die Wertebasis von Empowerment sowie die Implikationen für das professionelle Handeln¹⁰ anzuerkennen. Wenngleich sich immer mehr professionelle Dienstleister im Bereich der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit dem Neuen gegenüber aufgeschlossen zeigen, sollten wir daraus noch keinen tragfähigen oder weitreichenden Konzeptwechsel auf handlungspraktischer Ebene schlussfolgern. Darauf hat kürzlich K. ROCK (2001) in einer qualitativen Forschungsstudie aufmerksam gemacht. Ihr gebührt das Verdienst, einige *berufstypische Orientierungs- und Deutungsmuster* herausgearbeitet zu haben, an denen Praktiker ihr Handeln in der Arbeit mit sog. geistig behinderten Menschen ausrichten. Diese Muster stehen den Handlungsgrundsätzen des Empowermentansatzes antinomisch gegenüber. So werden zum Beispiel Einschränkungen der Selbstbestimmung mit der Sorge um das Wohl der Betroffenen begründet und durch die Zuschreibung von Defiziten legitimiert (151). Ferner werden Möglichkeiten der Autonomie mit dem Hinweis auf unzureichende Arbeits- und Rahmenbedingungen (z. B. Personalknappheit; Dienstplan; Zentralversorgung), aus

¹⁰ Dazu zählt vor allem auch die Bereitschaft, Macht abzugeben und sich auf eine kollaborative und demokratische Partizipation als „Bottom-up“-Strategie einzulassen. Ferner werden in der einschlägigen Literatur eine Reihe von grundlegenden Fähigkeiten und Voraussetzungen für eine Empowerment-Praxis genannt, die von den Professionellen erwartet werden (zuhören, abwarten können, anregen, ausreden lassen, ernst nehmen, Freiraum lassen, Teamarbeit, bereit sein, von Betroffenen zu lernen und sich korrigieren zu lassen...).

Eigeninteresse heraus (z. B. Gefahr der Überbelastung) oder auch aus Angst vor einer Auseinandersetzung mit Dritten (Eltern, Vorgesetzte) als begrenzt betrachtet (153ff.). Des Weiteren ist ROCK (158) auf die Auffassung gestoßen, Menschen mit sog. geistiger Behinderung sozial anpassen zu müssen, um ein gewisses Maß an Unauffälligkeit in der Öffentlichkeit zu erzielen. Autonomie wird aber nicht nur aus den bisher genannten Gründen, sondern auch aus einer Förderabsicht heraus eingeschränkt: „Zum Zwecke der Kompetenzerweiterung, der Anregung von Entwicklungen und der Vermittlung von Erfahrungen erscheint den Fachkräften der Eingriff in die Autonomie der Bewohner bis hin zur Ausübung von Zwang gerechtfertigt, ja erforderlich“ (162). Freilich bestimmen diese Sichtweisen und Überzeugungen „nicht ungebrochen den Umgang der Fachkräfte mit geistig behinderten Erwachsenen“ (168), sondern es besteht ebenso ein Bestreben, sich im Sinne der neuen Dienstleistungskultur auf den Einzelnen einzulassen und einzustellen.

Vor diesem Hintergrund konstatiert ROCK für die Praktiker *unauflösbare Handlungsdilemmata* in Form von charakteristischen Spannungsfeldern (z. B. Autonomie und Verantwortlichkeit), die unbedingt einer Reflexion (z. B. im Rahmen von Praxisberatung oder Supervision) bedürfen, um die Gefahr zu minimieren, an der „Realität der Praxis“ zu scheitern (auch HAHN 2000). Besonders gefährdet sind Professionals, die zu einem Überengagement neigen und dabei kein positives emotionales Feedback finden sowie Mitarbeiter/innen mit einer herabgesetzten Widerstandsfähigkeit (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001). Solche Erscheinungen sind vor allem für ein Burnout anfällig. Manche Professionals versuchen sich diesbezüglich zu helfen, indem sie sich erst gar nicht auf eine Reflexion gegebener Situationen bzw. ihres Handelns einlassen. Ein solches Abgrenzungsbestreben kann zwar den Einzelnen vor

Überlastung oder Überforderung schützen, ist jedoch einer empowermentorientierten Assistenz abträglich. Zudem kann es auf Dauer Schuldgefühle erzeugen (SEIFERT 1997b, 338), so dass psychische Belastungen und Unzufriedenheit entstehen. Nichtsdestotrotz ist ein gewisses Maß an Distanz nötig, um sich nicht im Anderen oder auch in der Arbeit zu verlieren; und das kann nur dann gelingen, d. h. dem Betroffenen gerecht werden, wenn zugleich das Handeln und die Situationen im Sinne von Empowerment reflektiert werden. Ferner können eklatante Schwierigkeiten und Krisen entstehen, wenn Dienstleister quasi als Mitläufer das Neue nur oberflächlich (sich selbst schonend) aufgreifen, durch mangelnde Reflexion einiges missverstehen (z. B. auf dem Gebiete der Selbstbestimmung) und dadurch (rasch) auf Interaktionsprobleme stoßen, die sie durch eine diffuse Vorstellung von „Begleitung“ nicht angemessen bewältigen können. Dies kann zu einem Umschlag in alte oder gar gewaltträchtige Handlungsmuster führen und/oder die Bereitschaft schwächen, sich zu engagieren.

Darüber hinaus muss aus der Empowerment-Perspektive natürlich auch das *institutionelle Feld der Macht* (BOURDIEU) beleuchtet werden, in dem das professionelle Handeln statt hat. Mitarbeiter/innen in Institutionen sind beispielsweise „Herrscher“ (aufgrund des Doppelmandats) und „Beherrschte“ zugleich (BASAGLIA & BASAGLIA-ONGARO 1975, 11; BOURDIEU 1993). Je rigider und kontrollierender die institutionellen Systeme oder Strukturen sind, desto größer ist die Gefahr, dass den betroffenen Dienstleistern ein notwendiges Maß an Autonomie und Gestaltungsmöglichkeiten fehlt, um eine Unterstützung im Sinne von Empowerment zu geben. Nicht selten sind und erleben sich Mitarbeiter/innen eingeklemt zwischen den Ansprüchen und Interessen ihres „Dienstherrn“ und den Rechten und Bedürfnissen ihrer Adressaten, die aus dem Empowerment-Blickwinkel Priorität haben. Um solche

Antinomien (Doppelmandat) zu durchschauen und im Sinne von Empowerment handlungsfähig zu sein, ist es notwendig, die Komplexität der Machtstrukturen und Beziehungsverhältnisse zu analysieren und gegebenenfalls Veränderungen herbeizuführen, so dass selbst in „Zwangskontexten“ Handlungsspielräume zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit entstehen können (hierzu auch DÖRNER 1998).

Dies ist ein wichtiger Schritt einer *Qualitätsentwicklung*, die gemeinsam mit allen Betroffenen im Rahmen einer Empowerment-Evaluation zum Thema gemacht werden sollte. Ein alternatives oder modifiziertes Instrument, das in dem Zusammenhang genutzt werden kann, ist der von HERRIGER (2002, 207f.) beschriebene *Empowerment-Zirkel*. Hierbei denken wir an eine aus Professionellen und Betroffenen zusammengesetzte Arbeitsgruppe, die gemeinsam eine Konzeption bzw. Vorschläge für eine institutionelle „Kultur des Empowerment“ (ebd.) erarbeitet. Die Themen eines solchen Empowerment-Zirkels können vielfältig sein, sich zum Beispiel auf die Erarbeitung von Leitgrundsätzen, Organisations- und Entscheidungsstrukturen, Gruppenkonzepten, Arbeits-, Freizeit- oder Bildungsangeboten, Verfahren zur Nutzerkontrolle und Evaluation, Arbeitsplatz- und Aufgabenbeschreibungen für Mitarbeiter/innen, Einstellungsverfahren wie auch von Formen und Wegen einer institutionellen Informationsverbreitung erstrecken. Eine solche Arbeitsgruppe stellt eine Herausforderung an die Professionals dar, deren „*partizipative Kompetenz*“ (QUINDEL) sich als fühlbarer Hintergrund des o. g. Assistenz-Modells bewähren muss. „Diese Kompetenz zeichnet sich aus durch einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Kultivierung individueller und kollektiver Ressourcen für soziale und politische Aktivitäten“ (QUINDEL 2002, 132). Zudem ist ein hohes Maß an sozialer Verantwortung notwendig. Grenzen des gemeinsamen

Zirkels (wie im übrigen auch der Empowerment-Evaluation) ergeben sich dort, wo die Kollaborations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Betroffenen deutlich eingeschränkt sind. Das betrifft vor allem Einrichtungen bzw. die Arbeit mit sog. geistig schwer behinderten Menschen. Auf Seiten der Professionellen gilt es hier Arbeitsweisen anzuwenden und im Rahmen einer Empowermentarbeit im Team aufzubereiten, die zum Verstehen der Betroffenen, ihrer Bedürfnisse, Interessen, Stärken, Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten beitragen und dabei fremdbestimmte Strukturen, System- und Sachzwänge¹¹ nicht außer Acht lassen. Konzepte einer basalen, aktivierenden Pädagogik (FRÖHLICH 1998; BREITINGER & FISCHER 1998, Kap. 5) in Verbindung mit einer verstehenden Diagnostik (THEUNISSEN 2000, 195ff.) im Sinne einer Rehistorisierung (JANTZEN [u. a.] 1996; 1998; auch RÖDLER, BERGER & JANTZEN 2001) können an dieser Stelle zum Verstehen des Anderen ein wichtiges Stück weiterhelfen. Dazu bedarf es freilich entsprechender Methodenkenntnisse und einer Ausbildung, die auf *Selbstreflexivität* Wert legt (hierzu auch PANKOFER 2000b). Denn die Gefahr sog. intensivbehinderte Menschen, die sich nicht sprachlich mitteilen können, in ihren Bedürfnissen zu verfehlen bzw. misszuverstehen, ist im Rahmen eines empathischen Nachvollzugs oder Nacherlebens eklatant. Wir müssen hier mit unbewussten Übertragungen und Projektionen rechnen, vor allem dann, wenn ein Verstehensversuch im Spiegel des eigenen Selbst erfolgt.

Alles in allem ist somit die Fähigkeit und Bereitschaft zur *reflexiven Auseinandersetzung* mit dem eigenen professionellen Handeln in

¹¹ Mitunter wird in der einschlägigen Literatur zwischen einem System- und Sachzwang nicht genügend differenziert (ROTHENBERG 2002, 185). Eine solche Oberflächlichkeit sollte jedoch vermieden werden. Ein Sachzwang (z. B. die Hilfe beim Baden oder Waschen eines schwerstmehrfachbehinderten Menschen) kann notwendig sein, ein Systemzwang (z. B. eine festgelegte Badezeit am Morgen oder an bestimmten Tagen) ist dagegen als institutionelle Regelung nicht zwingend und somit veränderbar. Aber auch ein Sachzwang muss im Hinblick auf eine Fremdbestimmung überprüft werden.

zweifacher Hinsicht bedeutsam: zum einen zur Standortbestimmung und Entwicklung von Handlungsperspektiven im institutionellen Feld der Macht und zum anderen zur Optimierung der konkreten Handlungskompetenz im Sinne des Assistenz-Modells. Dazu macht es Sinn, sich in einem Evaluationsteam o. ä. zusammenzuschließen. Gleichfalls können Solidargemeinschaften, Praxisberatung, Supervision oder Fortbildungen nützlich sein. Dabei sollte es darauf ankommen, in „mäeutischer Absicht“ (DEWE 1999, 118) dem einzelnen Professionellen sein Handeln bewusst zu machen (z. B. anhand von Beobachtungsprotokollen oder Aufzeichnungen über Handlungssequenzen), um dadurch zu mehr Handlungssicherheit oder auch zu neuen Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten anzustiften. Eine solche Form der Praxisbegleitung ist zugleich ein wichtiger Beitrag zur Evaluation des konkreten Handelns. Andererseits muss aber auch das institutionelle Feld der Macht beachtet und transparent gemacht werden, um Widersprüche und Handlungsparadoxien zu durchschauen, die womöglich unaufhebbar sind und daher nur ausbalanciert werden können.

Hilfreich, ja notwendig ist es auf jeden Fall, sich normativ zu binden, d. h. das Ideal Empowerment nicht leichtfertig aufzugeben, sondern sich am besten kollektiv auf entsprechende Leitprinzipien und moralische Grundsätze zu verpflichten (hierzu THEUNISSEN 2000, 108ff.; 2002, 75ff.). Eine solche Verpflichtung (z. B. im Rahmen einer Empowerment-Evaluation) kann ein wirksames Gegenmittel für Burnout sein (CHERNISS 1999). Ebenso „unabdingbar für ein gesundes und zufriedenes Berufs- und Privatleben erscheint eine lebenslange Neugierde auf Neues, auf etwas, was ich dazu lernen kann und womit ich meine Persönlichkeit weiter ausbilde (ebd., 170).

Literatur

- BACH, H.: Beziehungsprozesse in der neueren wissenschaftlichen heilpädagogischen Literatur, in: DATLER, W. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse, Luzern 1998, 25-32
- BASAGLIA, F.; BASAGLIA-ONGARO, F.: Befriedigungsverbrechen, in: BASAGLIA, F.; BASAGLIA-ONGARO, F.(Hrsg.): Befriedigungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen, Frankfurt 1980, 11-60
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt 1994
- BREITINGER, M.; FISCHER, D.: Intensivbehinderte lernen leben, Würzburg 1998
- BOURDIEU, P.: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung der Intellektuellen, Frankfurt 1993
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt 1996
- BOZIEN, M.: Kontrolle über das eigene Leben gewinnen, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/1993, 46-49
- BUBER, M.: Reden über Erziehung, Heidelberg 1969
- BURKE, B.; DALRYMPLE, J.: Intervention and Empowerment, in: ADAMS, R. et al. (ed.): Critical Practise in Social Work, Houndsmills (Palgrave) 2002, 55-62
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- CARROLL, M. A.: Empowerment Theory, in: Canadian Psychology, 4/1994, 376-381
- CHERNISS, C.: Jenseits von Burnout und Praxisschock. Weinheim 1999
- DEWE, B.; OTTO, H.-U.: Professionalisierung, in: EYFERTH, H.; OTTO, H.-U.; THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1987, 775-811
- DEWE, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Unsicherheit - Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung, Opladen 1999
- DÖRNER, K.: Enthospitalisierung aus sozialpsychiatrischer Sicht. Am Beispiel des Landeskrankenhauses Gütersloh, in: THEUNISSEN, G. (Hrsg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel? Bad Heilbrunn 1998, 31-42
- DUDEN Bd. 7 Das Herkunftswörterbuch, Mannheim 1997
- DYBWAD, G.; BERSANI, H. (eds.): New Voices. Self-Advocacy by People with Disabilities. Cambridge (Brookline) 1996
- ENGELMEYER, E. u. a.: Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (sogenannten geistigen Behinderungen) in Deutschland. Zwischenbericht der

- wissenschaftlichen Begleitung zu dem bundesweiten Modellprojekt „Wir vertreten uns selbst“, Kassel 2000 (Selbstdruck)
- FETTERMAN, D. M.: Foundation of Empowerment Evaluation, Thousand Oaks (Sage) 2001
- FETTERMAN, D. M.; KAFTARIAN, S. J.; WANDERSMAN, A. (eds.): Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability, Thousands Oaks (Sage) 1996
- FRÖHLICH, A.: Basale Stimulation, Düsseldorf 1998
- GERHARDT, U.: Gesundheit und Krankheit als soziales Problem, in: ALBRECHT, G.; GROENEMEYER, A.; STALLBERG, W. (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme, Opladen 1999, 402-418
- HAHN, M.: Behinderung als soziale Abhängigkeit, München 1981
- HAHN, M.: Selbstbestimmung als Begegnung mit dem Menschen, in: HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung, Düsseldorf 2000, 15-22
- HERRIGER, N.: Empowerment und Engagement, in: Soziale Arbeit, 9-10/1996, 290-301
- HERRIGER, N.: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart 2002 (2. erw. Aufl.)
- JANTZEN, W. Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung, in: JANTZEN, W.; LANWER-KOPPELEIN, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung, Berlin 1996
- JANTZEN, W.: Verstehende Diagnostik, in: THEUNISSEN, G. (Hrsg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel? Bad Heilbrunn 1998, 43-61
- KARSCHUK, R.; STAUBER, H.: „Wer bestimmt hier was?“ Empowerment in der Behindertenarbeit, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 193-202
- KEUPP, H.; LENZ, A.; STARK, W.: Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 77-102
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim ⁴1994
- KNUF, A.; SEIBERT, U. (Hrsg.): Selbstbefähigung fördern. Empowerment und psychiatrische Arbeit. Bonn 2000
- KONDRAT, M. E.: Concept, Act, and Interest in Professional Practice: Implications of an Empowerment Perspective, in: Social Service Review 69 (1995) 405-428
- KRISOR, M.: Menschenbild und Empowerment, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 103-128
- LEBER, A.: Heilpädagogik, in: EYFERTH, H.; OTTO, H.-U.; THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1987, 475-486
- LENZ, A.: Empowerment und Ressourcenaktivierung - Perspektiven für die psychosoziale Praxis, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 13-54

- LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen 2002
- LINGG, A.; THEUNISSEN, G.: Psychische Störungen und geistige Behinderung. Freiburg ⁴2000
- MERTEN, R.; OLK, T.: Soziale Dienstleistungsberufe und Professionalisierung, in: Gesundheit und Krankheit als soziales Problem, in: ALBRECHT, G.; GROENEMEYER, A.; STALLBERG, W. (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme, Opladen 1999, 955-982
- MILLER, T.; PANKOFER, S. (Hrsg.): Empowerment konkret! Stuttgart 2000
- MÜLLER, B.: Ein Helfer ist zu nichts nütze, in: Wege zum Menschen, 41 Jg. 1989, 180-204
- NEUBAUER, W. F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München 1976
- OY, C. v.; SAGI, A.: Lehrbuch der heilpädagogischen Übungsbehandlung. Heidelberg 2001 (12. Aufl.)
- PANKOFER, S.: Empowerment – eine Einführung, in: MILLER, T.; PANKOFER, S. (Hrsg.) a.a.O., 7-22 (2000a)
- PANKOFER, S.: Kann man Empowerment lernen? Und wie!, in: MILLER, T.; PANKOFER, S. (Hrsg.) a.a.O., 221-230 (2000b)
- PRILLELTENSKY, I.: Empowerment in mainstream psychology. Legitimacy, obstacles and possibilities. In: Canadian Psychology, 4/1994, 358-375
- QUINDEL, R.: Psychosoziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 129-138
- QUINDEL, R.; PANKOFER, S.: Chancen, Risiken und Nebenwirkungen von Empowerment - Die Frage nach der Macht, in: MILLER, T.; PANKOFER, S. (Hrsg.) a.a.O., 33-44
- ROCK, K.: Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn 2001
- RÖDLER, P.; BERGER, E.; JANTZEN, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen, Neuwied 2001
- ROTHENBERG, B.: Power off the People – Power in the People – Power to the People. Selbstbestimmt Leben und Konsequenzen für die Fachlichkeit, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 173-192
- SACKS, O.: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek 1990
- SALEEBEY, D. (ed.): The Strengths Perspective in Social Work Practise. New York (Longham) ²1997
- SCARBATH, H.: Zwischen Weitsicht und Verbohrtheit. Ambivalenzen im Spannungsfeld von "68er Bewegung" und Erziehungswissenschaft – ein durchaus subjektives Selbstinterview, in: Pädagogische Beiträge, 10/1987, 37-39

- SCHAARSCHMIDT, U.; FISCHER, A. U.: Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen 2001
- SHELLER, B.: Solidarität statt Empowerment, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 5/1993, 182
- SEIFERT, M.: Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung, Reutlingen 1997(a)
- SEIFERT, M.: Wohnalltag von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, Reutlingen 1997(b)
- SIMON, B.: The empowerment tradition in american social work. A history. New York 1994
- SOLOMAN, B.: Black empowerment. Social work in oppressed communities. New York (Columbia University Press) 1976
- SPECK, O.: Autonomie und Kommunität - Zur Fehldeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: THEUNISSEN, G. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn 2001, 15-38
- SPECK, O.: System Heilpädagogik, München 2003 (5. überarbeitete Aufl.)
- STARK, W.: Empowerment. Freiburg 1996
- STARK, W.: Gemeinsam Kräfte entdecken – Empowerment als kompetenz-orientierter Ansatz einer zukünftigen psychosozialen Arbeit, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 55-76 (2002a)
- STARK, W.: It dont't mean a thing, if you ain't got that swing. Erfahrungen und Herausforderungen des psychosozialen Bereichs in der Verbindung von Werten und Management, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 213-226 (2002b)
- STEINER, G.: Selbstbestimmt Leben und Assistenz, in: LENZ, A.; STARK, W. (Hrsg.) a.a.O., 155-172
- THEUNISSEN, G.: Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen, Bonn ⁵2000
- THEUNISSEN, G.: Begleitung ohne Engagement genügt nicht – assistierende Hilfen im Lichte von Empowerment, in: THEUNISSEN, G. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn ²2001, 255-286
- THEUNISSEN, G.: Altenbildung und Behinderung. Bad Heilbrunn 2002
- THEUNISSEN, G. et al.: Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung und Autismus. Stuttgart 2003
- THEUNISSEN, G.; PLAUTE, W.: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg 2002
- TURNBULL, A. P.; TURNBULL III, H. R.: Families, Professionals, and Exceptionality: A special partnership. Upper Saddle River (Merrill) ³1997
- Verein für Behindertenhilfe e. V. (Hrsg.): Tagungsbericht: Von der Betreuung zur Assistenz?, Hamburg 2000 (Selbstdruck)

WEICK, A. et al: A Strengths Perspective for Social Work Practise.
In: Social Work, 7/1989, 350-354
WENDELER, J.: Geistige Behinderung. Basel 1993
WINDISCH, M.; KNIEL, A. (Hrsg.): Selbstvertretung von Menschen
mit Behinderung, Kassel 2000

Zu zitieren als:

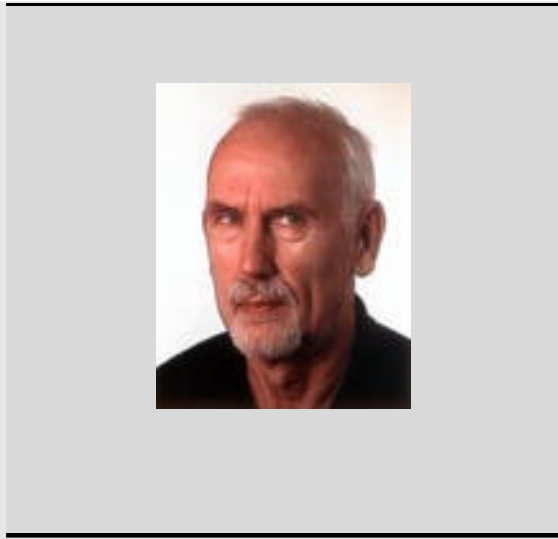
Theunissen, Georg: Empowerment und Professionalisierung - unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten, in: Heilpädagogik online 04/03, 45-81

http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf

Stand: 30.09.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Interview: Wolfgang Jantzen



Zur Person:

Wolfgang Jantzen, Jahrgang 1941, Sonderschullehrer und Diplom-Psychologe, ist seit 1974 Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen. Einige seiner Arbeitsschwerpunkte sind Neuropsychologie, Enthospitalisierung / Deinstitutionalisierung und Gewaltverhältnisse in der Behindertenpädagogik.

Heilpädagogik online: Herr Jantzen, skizzieren Sie doch einmal die aus Ihrer Perspektive zentralen Veränderungen, denen die Behindertenpädagogik in den letzten Jahren begegnen musste, oder die in Zukunft auf sie warten.

Wolfgang Jantzen: Die zentralen Veränderungen, denen die Behindertenpädagogik in den letzten Jahren begegnen musste und die in Zukunft auf sie warten, leuchten erstmalig unübersehbar in der sogenannten Singerdebatte auf. Kern dieser Debatte ist es, dass im Kontext der Moderne und eines ungebrochenen Fortschrittsdenkens der Wert des Menschen als ökonomischer Faktor in den Mittelpunkt tritt. Zwar bei Singer noch wohlverpackt in die utilitaristische Terminologie, aber an einzelnen Stellen der Bioethik-Diskussion geht es sehr viel offener um den ökonomischen Nutzen der Existenz behinderter, alter und kranker Menschen. Bei Singer hat dies noch eine Doppelfigur: Wenn das Glück von

Bezugspersonen durch die Eliminierung behinderter Menschen (soweit diese keine Personrechte haben) gestört wird, so spricht nichts dagegen, sie am Leben zu halten, obgleich dies ökonomisch teuer ist. Allerdings führt dies dann zu der Situation, dass soziale Systeme in letzter Konsequenz dann auch den Familienangehörigen die ökonomische Verantwortung für derartige Entscheidungen abverlangen.

Die in Anbetracht dieser und nach diesen Zumutungen aufbrechende Debatte spiegelt die Widersprüchlichkeit des Faches. Einerseits beginnt eine vertiefte Beschäftigung mit gesellschaftlichen Bedingungen der aktuellen Situation (im übrigen natürlich nicht nur durch Singer alleine ausgelöst, sondern vor allem durch den hinter der Internationalisierung der Bioethik-Debatte stehenden Prozess der Globalisierung). Zum anderen beginnt der Versuch einer Ausformulierung einer Ethik, die im Fach bis dahin eher implizit vorhanden gewesen war, z.B. im Rückgriff auf christliche Werte. Und für einen großen Teil des universitär organisierten Faches ändert sich gar nichts. Die Debatte wird bestenfalls am Rande zu Kenntnis genommen, es bleibt beim „business as usual“.

Zusammengenommen drücken diese Prozesse der Reaktion auf die Singerdebatte schonungslos u.a. die folgenden Versäumnisse auf.

Die Nazizeit wurde lange Zeit als Sonderfall, als Einbruch der Barbarei betrachtet, ohne dass gesehen wurde, dass sie auch als ein Regelfall der Moderne begriffen werden kann (vgl. Zygmunt Bauman „Dialektik der Ordnung“), der wiederkehren kann. Dies verstellte den Blick für die Entwicklung im ausgehenden Kaiserreich und in der Weimarer Republik, wo sozialdarwinistische Debatten durchaus an der Tagesordnung waren.

Genauso blieb der Blick für die eigenen ethischen Grundlagen verstellt. Das Versagen einer christlichen Ethik, insbesondere aber keineswegs ausschließlich evangelisch-lutherischer Prägung,

während der Weimarer Republik und zur Hitlerzeit hätte schon früher hinreichend Grund gegeben, über die eigenen Schwächen inklusive einer latenten Behindertenfeindlichkeit nachzudenken. Wie anders ist die massive Abwehr der Krüppelbewegung durch die etablierten Wohlfahrtsverbände Ende der 70er Anfang der 80er Jahre zu begreifen? Nur allmählich geriet die eigene paternalistisch-stellvertretende Haltung ins Blickfeld. Ob aber eine neue Ethik zu gewinnen ist, wenn man in ständig wiederholender Litanei Lévinas-Ableitungen praktiziert ohne selbst zu denken, wage ich zu bezweifeln.

Und schließlich ist die alte geisteswissenschaftliche Pädagogik zu nennen, innerhalb derer sich die Behindertenpädagogik, obwohl in Defektlogik handelnd (vgl. die Bedeutung von Stutte für das heilpädagogische Denken bis weit in die 70er Jahre), gleichzeitig als Pädagogik und nichts anderes verstand (vgl. die entsprechende Bedeutung von Moor). Als Sammelbecken von Mitleidsbekundungen (so Bleidick 1972), versuchte sie sich nach der durch Bleidick propagierten empiristischen Wende zwar durch vordergründig betriebene Empirie einen modernen Anschein zu geben, allein die theoretischen Bemühungen der modernen Human- und Sozialwissenschaften prallten an ihr ab, wie die Brandung an einer Klippe.

So negiert Möckel noch 1996 jegliche Krise des Faches. Die Auseinandersetzung mit Singer offenbart keine Krise, nein sie bewährt einen Grundkonsens, so Möckel. Welchen Grundkonsens frage ich zurück, außer jenem, sozialwissenschaftlich abstinent zu sein, im Geheimen je schwerer die Behinderung desto eher noch defektiv zu denken und im Öffentlichen die heilpädagogische Welt als bestmöglich aller Welten zu propagieren?

Und auch für jene, die Integration auf ihre Fahnen geschrieben haben (z.B. die Gruppe um Eberwein) oder durch die Komplexität

der neuen historischen Situation durch Flucht in eine nur noch kulturwissenschaftlich argumentierende Postmoderne zu entkommen versuchen, gilt größtenteils ähnliches.

Bei den einen sehe ich zum einen nicht, wie sie sich überhaupt mit den Problemen von schwerer Behinderung außerhalb der Schule beschäftigen und zum anderen lediglich, wie sie bei Preisgabe des Begriffs Sonderpädagogik sich in die Integrationspädagogik und neuerdings in die Inklusionspädagogik flüchten, als ob es nicht höchst komplexe sozialwissenschaftliche Debatten zum Gegenstand von Integration, von Inklusion und erst recht von Empowerment gebe.

Und bei den anderen sehe ich nicht, wie sie in einer kulturwissenschaftlich zentrierten und sozial- wie humanwissenschaftlichen abstinenten Normalitäts- und Machtkritik (Foucault-Ableitungen) Instrumentarien für die Benennung der Möglichkeiten politischen Handelns benennen können oder gar für die Identifizierung der eigenen gegenwärtigen sozialen und gesellschaftlichen Lage ihrer Selbst wie der Behindertenpädagogik als Fach. Natürlich von Ausnahmen abgesehen (ich nenne im folgenden einige ohne Anspruch auf Vollständigkeit; die nicht genannten mögen es mir nachsehen): Neben zum Teil äußerst differenzierten philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen wie bei Dederich, Greving, Gröschke, Jacobs oder einer fundamentalen Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Globalisierung bei Speck, der sozialwissenschaftlichen Untersuchung von sozialpolitischen, gesundheitspolitischen und bildungspolitischen Auswirkungen von Behinderung schon ab den 70er Jahren bei von Ferber und Thimm und natürlich auch der Diskussion innerhalb und im Ausstrahlungsbereich der materialistischen Behindertenpädagogik sowie bei einigen Vertretern kritischer psychoanalytischer Positionen (z.B. Niedecken, Reiser) und, nicht zu übersehen, einer zunehmend

höchst positiven Entwicklung in der Diskussion um geistige und schwere Behinderung, sehe ich wenig Ansätze, das Fach aus einer zentralen inhaltlichen und methodologischen Krise herauszuführen. Im Kern dieser Krise stehen sozial- und humanwissenschaftliche Ignoranz, mangelnde Reflektion der eigenen Situation sowohl des Faches als der jeweiligen Personen ebenso wie die weitgehende Unkenntnis und Ignoranz der internationalen Debatte in einer Reihe von Bezugswissenschaften, von den biologischen Wissenschaften über die psychologischen bis hin zu den Sozialwissenschaften.

Übrigens ist die politische Lage in praktischer Hinsicht deutlich besser als sie im Spiegel der universitären Lehrmeinungen erscheint: Lehrerinnen und Lehrer sowie die Kolleginnen in außerschulischen Bereichen zeigen häufig ein weit höheres Problembewusstsein und auch traditionelle Verbände wie z.B. die Bundesvereinigung Lebenshilfe oder der VDS-Fachverband für Behindertenpädagogik haben sich unterdessen zu Orten höchst kritischer Diskussion verändert.

Was aber sind die zentralen Veränderungen, die hinter der Krise des Faches ebenso wie hinter durchaus zu sehenden Bewältigungsversuchen aufscheinen?

Das Durchsetzen ökonomischen Denkens in alle gesellschaftlichen Bereiche - Marx sprach in diesem Sinn von reeller Subsumtion unter das Kapital - ist Ausdruck eines weltweiten Wandels nach Ende des Kalten Krieges und des „Realsozialismus“. Der Kern dieses Wandlungsprozesses kann als Globalisierung begriffen werden. Ich spare es mir hier, auf die zahlreiche Literatur einzugehen. Motor dieser Globalisierung sind „global players“ die ungeheure Finanzreserven bewegen, ihrerseits aber wieder abhängig von den Hochs und Tief der Internationalen Börsen. Durch Spekulation auf Spekulation (z.B. Derivate u.ä.) oder Spekulation mit nationalen Währungen werden binnen Tagen nicht nur ganze

Industrien sondern auch ganze Nationalgesellschaften ruiniert, indem die Spekulationsblasen zusammenbrechen und damit aber zugleich die Kreditwürdigkeit der vom Zusammenbruch betroffenen Branchen oder Nationen. Das in den Spekulationsblasen steckende symbolische Kapital, also die Erwartung, dass die bevorzugten Aktiengesellschaften sich tatsächlich entsprechend den Wünschen der Investoren entwickeln, wird schon auf Grund kleiner Ereignisse entwertet und das reale Kapital wandert an andere Stellen. Dieser Prozess, der auf freie Entfaltung der Geld- und Finanzmärkte zielt, bewirkt mit Gesetzmäßigkeit massive Umgestaltungen der Volkswirtschaften, in deren Gefolge sich nicht nur Zwei-Drittel-Gesellschaften, sondern weltweit gesehen Ein-Fünftel-Gesellschaften zu entwickeln drohen: 20% im Bereich gesellschaftlicher Arbeit, 80% mit „Tittytainment“ (also mit „tits“ = Ernährung und Entertainment) befriedet, so die Prognosen (vgl. Martin und Schumann „Die Globalisierungsfalle“).

Innerhalb nationaler Deregulierungsmodelle werden die Staatsanteile in der Reproduktion minimiert ebenso wie die Sozialtransfers, alles „Lohnnebenkosten“, die dem Wohlstand der globalen Eliten hinderlich sind. Diese Folgen sind, bei Anerkennung aller gegenläufigen Trends in Sozial- und Gesellschaftspolitik nicht zu übersehen. So in den Veränderungen entsprechend BSHG §93 als Einführung einer Qualitätssicherung, die an Ökonomie aber nicht an Pädagogik orientiert ist, bis zu dem gegenwärtig stattfindenden, z.T. flächendeckenden Ausstieg der Wohlfahrtsverbände aus den Tarifverbänden usw.

Zwar gibt es in positiver Hinsicht den geänderten Art. 3.3.2 des GG sowie das SGB IX, aber wie lange wird sich ein Land einen finanziell adäquat ausgestatteten Behindertensektor leisten können, wenn die Arbeitslosigkeit sich der 5 Mio. Grenze nähert und statt Schaffung neuer Arbeitsplätze nach Ausweitung der Arbeitszeit in den

vorhandenen Beschäftigungsverhältnissen gerufen wird (Abschaffung von Feiertagen, so Wirtschaftsminister Clement; 500 zusätzliche kostenlose Arbeitsstunden je Arbeiter in den nächsten fünf Jahren, so die Arbeitgeber)? Wenn Länder (z.B. Berlin), Kreise und Gemeinden kurz vorm Bankrott stehen? Wenn sich nicht entscheidender Widerstand an vielen Stellen formiert, ist meine Prognose höchst pessimistisch, ganz abgesehen davon, dass durch vielfältige neue Biologisierung (Verhaltensgenetik u.a.m.) erneut ein sich selbst beschleunigender ideologischer Prozess beginnt, der soziale Benachteiligung in Natur und Schicksal transformiert.

Heilpädagogik online: Sie zeichnen ein sehr negatives Bild der Heilpädagogik. Gleichzeitig beschreiben Sie enorme Herausforderungen, denen der Einzelne, die Gesellschaft insgesamt und eben auch die Heilpädagogik gegenüberstehen. Widerstand muss sich an vielen Stellen formieren. Wie passt dies zusammen? Wer soll Widerstand leisten? Wie kann dieser Widerstand aussehen? Und auch: Welche Rolle kann die Heilpädagogik in dieser von Ihnen skizzierten schlechten Verfassung überhaupt spielen?

Wolfgang Jantzen: Das sind viele Fragen. Ich skizziere daher nur und Sie fragen gegebenenfalls nach.

So negativ war meine Einschätzung gar nicht. Ich denke aber, in der sozialen Position eines Intellektuellen habe ich die Pflicht Skeptiker zu sein. Umso mehr als alle Indikatoren globaler und gesamtgesellschaftlicher Art im Moment eher auf eine düstere Prognose des Erhalts von sozialstaatlichen Optionen verweisen. Ich könnte auch mit der Verantwortungsethik von Hans Jonas begründen, dass wir uns das schlechtmöglichste vorzustellen haben, um es zu verhindern. Aber das dürfen natürlich keine unrealistischen

Horrorszenarien sein, sondern sozial- und politikwissenschaftliche wohl begründete Überlegungen.

So negativ war meine Einschätzung also gar nicht, insofern ich auch im Bereich Wissenschaft verschiedene Ansatzpunkte hervorgehoben habe, die darauf hinweisen, dass eine zunehmende Verknüpfung der Behindertenpädagogik mit dem Gesamt der Humanwissenschaften sich, wenn auch noch eher unterschwellig, anbahnt. Unter Verknüpfung verstehe ich, dass wir hier aktiv Theorien entwickeln und mitdiskutieren und nicht nur jeweils auf jenen Theorien mitsurfen, die unserem subjektiven Wohlbefinden dienen (so etwa zur Zeit auf der Welle „systemisch-konstruktivistisch“ oder der Welle „dialogische Anerkennung“ oder, wie es sich jetzt anbahnt, „Inklusion“). Wir haben hier die Pflicht, sorgfältig die verschiedenen Zusammenhänge und Ebenen des jeweiligen Problems für unser Fach zu analysieren und selbst Theorie zu entwickeln, in deren Mittelpunkt Persönlichkeits- und Bürgerrechte behinderter Menschen und das Entwicklungsprinzip stehen. Also aus der Position eines am Rande der Wissenschaften stehenden Faches einen entscheidenden Umbruch im Denken der Wissenschaften einzuleiten. Hierfür ist die Lage gar nicht so ungünstig, da die Komplexitätsdebatte in den Biowissenschaften und auch die neuere Debatte in den Neurowissenschaften in vieler Hinsicht unsere Ansicht unterstützen, dass Lernen und Entwicklung auch bei schwerster Behinderung lebenslang möglich sind.

Auch auf der Ebene praktischen Handelns in Einrichtungen und Verbänden ist die Lage nicht so schlecht, wenn auch höchst differenziert. Ich verweise auf die – natürlich nicht immer differenzierte, das darf man hier auch gar nicht erwarten – Auseinandersetzung mit der Bioethik und anderen Zumutungen oder auf den vehementen Einsatz der vier Verbände (Lebenshilfe,

Diakonie, Caritas und Anthroposophie) für gesetzliche Strukturen einer Qualitätssicherung, die Lebensqualität erhält und ausweitet. Obwohl ich in der Theorie notwendigerweise Skeptiker und Pessimist bin, bin ich in der Praxis Optimist und glaube an die Veränderungsbereitschaft vieler Menschen in Richtung auf eine humane Gesellschaft. Dies ist aber gegen einen herrschenden Diskurs, der sich ständig selbst bestätigt, wie jener von Globalisierung und Deregulierung, außerordentlich schwer, zumal in seinem Kontext immer wieder Naturalisierungen heraufbeschworen werden - und gegen Natur kann man ja nichts machen, deshalb wird der Begriff bemüht. So in den Fallbeispielen der Singerdebatte, so in Form der bei schwerster Behinderung immer wieder bemühten „natürlichen Grenzen“, in den Argumentationsmustern der „Verhaltensgenetik“, in dem zunehmenden Selektionsdruck im Sinne vorgeburtlicher Diagnostik von sog. „Abweichungen“ bis hin zu der Debatte um die Ausgrenzung alter Menschen aus den Leistungen des Gesundheitssystems. Unser Widerstand wird hier nicht nur ein direkt politischer sein müssen (aber dieser ist unabdingbar!), sondern immer auch ein pädagogischer und therapeutischer in einer Praxis, in welchem wir andere Bedingungen der Möglichkeit aufzeigen, und insbesondere ein antiideologischer auf dem Gebiet der heute herrschenden Diskurse der Reduktion von Sozialen auf Natur oder Schicksal. Und unser Widerstand hat immer ein demokratischer zu sein, insbesondere in Unterstützung der Selbstvertretung behinderter Menschen, indem wir sie, aber ebenso auch Eltern und Familien behinderter Menschen unterstützen, Ungerechtigkeit zu artikulieren, auch und gerade dann, wenn diese Kritik auch uns selbst trifft.

Heilpädagogik online: Es gibt also zahlreiche gesellschaftspolitische Fragen, an deren Diskussion die

Heilpädagogik sich aktiv beteiligen muss. Wenn wir nun das von Ihnen mehrfach genannte Beispiel Bioethik nehmen: Wie groß schätzen Sie den Einfluss der Heilpädagogik auf diese Debatte ein? Werden heilpädagogische Positionen hierzu in der Öffentlichkeit überhaupt wahrgenommen?

Wolfgang Jantzen: Ich glaube, dass wir hier universitäre und außeruniversitäre Heilpädagogik differenzieren müssen. Über die Aktivitäten der vier Verbände im Bereich der Einrichtungen für geistig behinderte Menschen ist nicht nur eine erhebliche Lobbyarbeit gegen bioethische Begründungen von Selektion geleistet worden, auch die Gründung des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft in Berlin ist hier von hoher Bedeutung. Dies ermöglicht eine Vernetzung unterschiedlicher Debatten im Bereich der Auseinandersetzung mit Bioethik, die an sehr unterschiedlichen Punkten stattfinden. Und positiv ist sicherlich auch die Bioethik-Debatte zu nennen, die im vds-Fachverband für Behindertenpädagogik geführt wurde (vgl. die letzten Hauptversammlungen sowie einschlägige Publikationen in der Zeitschrift für Heilpädagogik).

Allerdings sollte man den Einfluss dieser Debatten nicht überschätzen. Wirft man einen Blick auf die Zusammensetzung der Enquete-Kommission „Recht und Ethik der modernen Medizin“ des Deutschen Bundestags, so finden sich dort nur vier von insgesamt 16 Sachverständigen, die in weiterem Sinne der Behindertenpädagogik zuzuordnen sind.

Soweit ich die Bioethik-Debatte im philosophischen Bereich verfolge, ist dort die Ignoranz gegenüber dem Fach Behindertenpädagogik recht groß. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass seitens der Behindertenpädagogik insgesamt zu wenig das Gespräch

mit anderen Wissenschaften gesucht wird, so dass die Argumentationen häufig aneinander vorbeilaufen.

Im universitären Bereich der Behindertenpädagogik selbst zeigt sich langsam eine Diskussion, die an die innerphilosophische Debatten anzuschließen vermag, doch wird es meines Erachtens noch etliche Zeit dauern, bis hier ein Dialog stattfindet. Möglicherweise sind die zunehmend wahrgenommenen Folgen der Globalisierung eine bindende Klammer, die auch hier mehr Diskutanten an einen Tisch führt als bisher.

Wie wenig die ethischen Probleme des sozialen Umgangs mit Behinderung bis vor kurzem auch in klassischen Menschenrechtsorganisationen gesehen wurden, zeigt die völlige Abstinenz von Amnesty International gegenüber sozialer Unterdrückung aufgrund von Behinderung.

Eine besonders wichtige Rolle haben die Wortmeldungen behinderter Menschen selbst gespielt. Die Aufnahme des Artikels 3.3.2 ins Grundgesetz sowie weitere Gesetzesänderungen in Richtung Antidiskriminierung sind wesentlich mitbestimmt durch das Forum behinderter Juristinnen und Juristen. Und in Zusammenarbeit mit Horst Frehe wurde nicht nur eine der wenigen streitbaren Auseinandersetzungen mit Vertretern der Bioethik organisiert (eine Diskussion im Januar 1993 mit und gegen Prof. Hegselmann, an der für die Contra-Seite Horst Frehe und ich teilnahmen), sondern auch in enger Zusammenarbeit des Studiengangs Behindertenpädagogik der Universität Bremen, dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, VertreterInnen der Behindertenbewegung sowie der Gesellschaft für theoretische Philosophie in Leipzig ein internationaler Kongress » „Euthanasie“, Krieg, Gemeinsinn – Solidarisch handeln, demokratisch verantworten: Für ein humanes Leben aller« (November 1993). Allerdings wurden die Diskussionen dieses Kongresses weder in Philosophie noch in Behindertenpädagogik zur

Kenntnis genommen (die entsprechende Literatur fehlt in Antors und Bleidicks Überblick über die Diskussion).

Fairerweise muss ich natürlich auch eingestehen, dass ich keineswegs die gesamte Diskussion überschaue. So hatte ich z.B. den von Thimm bereits 1989 herausgegebenen Tagungsbericht „Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte“ bis vor kurzem nicht wahrgenommen.

Zusammengefasst: Ich denke, dass der Einfluss der Behindertenpädagogik auf diese Debatte sich in Grenzen hält und dass entsprechende behindertenpädagogische Positionen in der Öffentlichkeit deutlich unterrepräsentiert sind.

Heilpädagogik online: Ein anderes Thema, das die Heilpädagogik unmittelbar angeht und bei dessen Debatte sie kaum wahrgenommen wird, ist die kontroverse Diskussion um das Schulsystem. Seit PISA wird darüber engagiert gestritten, allerdings ist meist von einem dreigliedrigen Schulsystem die Rede, in dem Sonderschulen gar nicht genannt werden. Zudem gibt es Stimmen, die eine Erhöhung des Leistungsdrucks in Schulen und eine Homogenisierung von Lerngruppen fordern, beides sicherlich Forderungen, die einer schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nicht eben zuträglich sind. Wie bewerten Sie den bisherigen Verlauf der PISA-Debatte gerade auch als jemand, dem das Thema Integration am Herzen liegt und der mit der Ausbildung künftiger Sonderpädagogen befasst ist?

Wolfgang Jantzen: Es ist kein Zweifel, dass die PISA Studie die (Bildungs-)Politiker Deutschlands als Bankrotteure erscheinen lässt. Das selektierende, vierstufige Schulsystem zeigt nicht nur im Durchschnitt höchst schlechte Ergebnisse, die deutschen Schulen bringen im Bereich der Lesekompetenz international betrachtet die

größten Leistungsunterschiede hervor und produzieren auch im Bereich von Mathematik und Naturwissenschaften große Gruppen von Schülern mit sehr geringer Kompetenz. Zudem selektiert dieses System wie kein anderes im internationalen Vergleich nach sozialer Herkunft. Greift man die einzige Stelle des PISA-Berichtes auf, wo auch von Sonderschulen die Rede ist, so besuchen Schüler, die aus der oberen Dienstleistungsschicht stammen, 46% das Gymnasium, zu 13% die Hauptschule und zu 2% die Sonderschule, bei der untersten Schicht, den Ungelernten sind es 11% Gymnasiasten, 42% Hauptschüler und 7% Sonderschüler.

Wurde anfangs noch versucht, dies alles auf die „Kuschelpädagogik“ der „Alt-68er“ zu projizieren, so zeigt die Bestandaufnahme bei IGLU, dass hier – also gerade da, wo „Kuschelpädagogik“ unterstellt! – die deutschen Grundschüler im Mittelfeld bzw. im oberen Bereich lagen. Zudem waren die Streuungen weit geringer und die Sozialabhängigkeit der Leistungsdifferenzierung signifikant niedriger. Ich stimme hier völlig mit Hans Eberwein überein, der gerade in der Zeitschrift für Heilpädagogik (August 2003) diese Resultate aus integrationspädagogischer Sicht diskutiert hat und folgert, dass Integrationsschulen – neben einigen Gesamtschulen – als einzige Schulform durch PISA bestätigt worden sind. Und trotzdem: die Bildungspolitiker tun alles, um die Selektion zu verstärken und keinerlei entsprechende Folgerungen im Sinne einer integrativen oder Gesamtschulpädagogik zu ziehen.

Was sind nun die Gründe, dass in einer solche katastrophalen Situation keine angemessenen bildungspolitischen Folgerungen gezogen werden? Und was sind die Gründe, dass in der bisherigen Debatte Sonderschulen bestenfalls am Rand erscheinen? So Ihre Frage. Erwartet Sie keine fertige Antwort, wohl aber einige Aspekte, die zu diskutieren wären.

Nach Luhmann wissen wir, dass die Basis gesellschaftlicher Systeme die Kommunikation in ihnen ist. Entsprechend versucht das politische System natürlich zum business as usual zurückzukehren und nach einigen Dienstfahrten nach Finnland und einigen Kommissionen, so zu tun, als ob nichts gewesen wäre und wie ohnehin im Rahmen der allgemeinen Deregulierungsdebatte weiterhin die Risiken zu privatisieren.

Dies ist zu einer Zeit konjunktureller Baisse und Massenarbeitslosigkeit eine andere gesellschaftliche Situation, als sie in der Bildungsreformdebatte Ende der 60er und Anfang der 70er vorherrschte. Und schon damals wurde in der bildungsökonomischen Debatte bemerkt, dass Schulreform im Sinne von Chancengleichheit dort ihre Grenzen findet, wo die dadurch entwickelte Arbeitskraft nicht mehr gesellschaftlich konsumierbar ist.

Diskussionen um die Stärkung der Schule als humane nicht selektierende Ganztagschule und Ort gemeinsamen sozialen Lernen einerseits (und nicht nur als Notpflaster, um Kinder aus Familien mit geringem soziokulturellen Kapital nachmittags aufzubewahren, um „Schlimmeres“ zu verhüten) sowie massive Einschnitte in das Sozial- und Rentensystem andererseits sind schwer vereinbar. Hier bedürfte es schon eines nationalen Konsens, der kapitalistisches Leistungsprinzip und soziale Verantwortung (vgl. die Sozialbindung des Eigentums im Grundgesetz) soweit austariert, dass wie in Finnland die Bildung der nächsten Generation als wichtigstes nationales Gut begriffen wird. In Finnland entstand dieser nationale Konsens, dieser historische Kompromiss, als Resultat des zweiten Weltkrieges. Hierzulande steht ein entsprechender Konsens bzw. historischer Kompromiss aus.

Was sind nun die Ursachen, dass sich hiergegen eine alternative Diskussion so wenig zu artikulieren vermag? Auch hierzu nur einige Bemerkungen: Die Integrationsdebatte ist weder in der allgemeinen

Erziehungswissenschaft noch in den allgemeinen Schulen tiefer verankert, bestenfalls hat sie den Bereich der Grundschulpädagogik erreicht. Und auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat diese Debatte eher nur am Rande wahrgenommen. Durch jahrelange Sparpolitik, Überalterung der Kollegien, öffentliche politische Demütigungen der Lehrer („faule Säcke“ u.ä.), den weitgehenden Zusammenbruch einer Infrastruktur von linken Bürgerrechts- und politischen Bewegungen mit dem Kollaps des Realsozialismus, Schwächung zivilgesellschaftlicher Strukturen durch Privatisierungs- und Deregulierungspolitik, die lähmende Auswirkung der Massenarbeitslosigkeit auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Städten und Gemeinden u.a. mehr machen es heute schwerer, aktiv an die Möglichkeit der Durchsetzung einer großen Bildungsreform zu glauben und dafür öffentliche Auseinandersetzungen zu führen. Die sich zum Teil in den Köpfen widerspiegelnden Formeln postmoderner Politikwissenschaft und Philosophie als Rede vom Ende der Geschichte (Fukuyama) und Ende der großen Erzählungen spiegeln sich auch im Alltagsbewusstsein und in den soziologisch hinreichend festgestellten Dimensionen von Individualisierung und Vereinzelung wider.

Dass vieles andere gedacht werden kann und darf, dass es etwas anderes gibt und geben kann, als das was herrschende Praxis jeden Tag hervorbringt, das zeigt PISA immerhin. Aber es muss mehr als je zuvor mit vielen persönlichen Perspektiven des Machbaren, des Lebbareren, einer neuen Hoffnung auf eine andere schulische und soziale Realität verknüpft werden.

Ich könnte hier z.B. von einem gerade abgeschlossenen Weg eines gemeinsamen Lernens von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Grundschule, Orientierungsstufe und Sekundarstufe 1 berichten – ich konnte diese Arbeit in den Klassen 7-10 wissenschaftlich begleiten und den Hoffnungen und Möglichkeiten

einer ganz anderen Pädagogik, die auch im Sekundarstufenbereich höchsten Gewinn für alle Beteiligten hat, aber dies wäre ein anderes Thema.

Heilpädagogik online: Welche Konsequenzen ziehen Sie aus diesen Überlegungen für die Ausbildung von Sonder- und Heilpädagogen an den Universitäten? Wie gehen Sie vor allem mit der „Praxisferne“ um, die den Lehramtsstudiengängen oft vorgeworfen wird? Oder anders: Wie kann und wie sollte die universitäre Ausbildung verbessert werden?

Wolfgang Jantzen: Wir haben seit der Gründung des Studienganges Behindertenpädagogik an der Universität Bremen (das Lehramtsstudium begann 1975, das Diplomstudium 1985) großen Wert darauf gelegt, eine integrative und interdisziplinäre Sicht zu entwickeln. Unter dem Eindruck der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wurde der Studiengang im Rahmen der Bremer Stufenlehrausbildung so für die Bereiche der Primarstufe und Sekundarstufe I angelegt, dass er besondere Kompetenzen in der Interaktion mit „behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen“ zu entwickeln versuchte. Dabei wurde die schulformspezifische Verbesonderung (Lernbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensstörung, Sprachbehinderung) weitgehend in den Hintergrund gestellt zugunsten von entwicklungs- und subjektbezogenen Sichtweisen. Außerdem verzichteten wir auf eine wissenschaftliche Aufspaltung wie Soziologie, Psychologie, medizinische Aspekte der (z.B. Lern-) Behinderung zugunsten einer interdisziplinären und transdisziplinären Vorgehensweise. Zentrale Säulen unseres Studiums sind bis heute „Bedingungen der Sozialisation Behinderter“, „Diagnostik“ „Pädagogik und Didaktik“ sowie

„Therapie“. Von da aus stand eine entwicklungsbezogene, psychodynamische und sozialwissenschaftliche Sicht behinderter Subjektivität durchgängig im Mittelpunkt. Scharnier zu pädagogischen und therapeutischen Problemen war die Diagnostik, der wir als Förderdiagnostik, entwicklungslogischer Diagnostik und rehistorisierender Diagnostik im Rahmen der Ausbildung immer einen zentralen Platz einräumten. Das Schreiben diagnostischer Gutachten ist ein Ort im Studiengang, der durch intensive Beratung ein Nadelöhr der Ausbildung im Sinne der Verbindung von Theorie und Praxis ist. Dies gilt in gleicher Weise für das Diplomstudium, wo wir neben einem ebenfalls sehr weitgefassten allgemeinen Teil die beiden Schwerpunkte „Beeinträchtigungen von Sprache und Kommunikation“ sowie „Emotionale und kognitive Beeinträchtigungen“ unterscheiden.

Im Lauf der Jahre sahen wir uns zusätzlich genötigt - durch Stellenkürzungen und Veränderungen der Diplomordnung ebenso wie der Ausbildungsordnung für das Lehramt – diese Entwicklung durch ein ständig vorzuhaltendes Kerncurriculum aufzufangen. Soweit wie möglich halten wir neben einer Reihe von aufeinander bezogener Pflichtveranstaltungen nach wie vor am Projektstudium fest.

Sogenannte „Praxisnähe“ haben wir durch das diagnostische Gutachten sowie die schulpraktischen Studien, die jetzt in der neuen Prüfungsordnung ein halbes Jahr ausmachen. Im Diplomstudium haben wir ein zweimonatiges Praktikum im Grundstudium, ein sechsmonatiges im Hauptstudium, das durch Supervision seitens des Studienganges begleitet werden muss, sowie die Pflicht zur Teilnahme an einer Exkursion. Insofern stehen wir mit dem „Praxisbezug“ nicht ganz schlecht da. Allerdings denke ich, dass Praxis im universitären Sinn anders definiert werden muss. Was die Universität lehren kann und muss, ist Praxis der Reflexion (ein

unmittelbar methodenbezogenen Praxisverständnis gehört entweder an die Fachschule oder Fachhochschule oder in außeruniversitäre Zusatzausbildungen). Die schulische und außerschulische Praxis im Lehramts- bzw. im Diplomstudium liefern die empirische Reflexionsgrundlage für die Notwendigkeit und Möglichkeit reflektierenden, theoretischen Denkens im eigenen Fach. Hier sollen die Studierenden hinreichend inhaltliche und methodologische Kenntnisse erwerben, um auch nach dem Studium ihre Praxis wissenschaftlich reflektieren zu können. Dies ist in einem Fach wie Behindertenpädagogik, in das Aspekte aller Humanwissenschaften einmünden, eine sehr hohe Herausforderung. Dass wir sie halbwegs befriedigend bewältigen, dafür gibt es eine Reihe von Indikatoren, über die zu berichten aber hier nicht der Ort ist.

Ihre Frage nach der Verbesserung der universitären Ausbildung ist für mich vor allem auch eine Frage danach, wie es uns in den nächsten Jahren gelingen wird, die wissenschaftliche Axiomatik unseres Faches zu verbessern. Denn davon hängt die notwendige Strukturierung der Lehre (vgl. unsere Bemühungen, ein Kerncurriculum zu entwickeln) ebenso ab, wie die notwendige Reduktion einer ungeheuren wissenschaftlichen Komplexität auf das, was sinnvoll unter den Bedingungen eines Studiums anzubieten ist. Da z.Z. die Umwandlung der Studiengänge in Bachelor/Master-Studiengänge bevorsteht, käme es aus meiner Sicht vor allem darauf, über gute, prinzipiell durch Supervision begleitete Praxisbezüge (schulisch bzw. außerschulisch) zu verfügen, auf die hin im Studium reflektiert werden kann. Sodann muss eine interdisziplinäre und transdisziplinäre Herangehensweise sowie ihre methodologische Fundierung gesichert sein, allerdings immer auf dem Hintergrund der spezifischen pädagogischen Sichtweise des Faches. Hierzu wäre vor allem der Erhalt bzw. Ausbau des Projektstudiums notwendig, was im BA/MA-Bereich durch die

Bündelung von Modulen zu Projekten erreicht werden könnte. Und für sehr wichtig würde ich es halten, im Rahmen der Umwandlung in BA/MA-Studiengänge an Stelle der ersten Staatsprüfung die jeweilige BA/MA Prüfung als rein universitäre Prüfung zu setzen, um diese von einem unangemessenen „praktizistischen“ Druck der sog. „Praktiker“ zu befreien, den ich für die Entwicklung wissenschaftlichen Reflexionsvermögens nicht für besonders günstig erachte. Die zweite Phase der Lehrerausbildung reicht völlig zur Verbindung wissenschaftlicher Reflexionskompetenz und institutioneller Praxis.

Heilpädagogik online: Zu guter Letzt: Angesichts der vielfältigen Herausforderungen, die mit dem Berufsfeld der Heilpädagogik verknüpft sind, und mit Blick auf die Zukunft unseres Faches: Was würden Sie Anfängern des Studiums raten und was würden Sie sich von Ihnen besonders wünschen?

Wolfgang Jantzen: Wer sind die Anfänger des Studiums? Ersichtlich haben wir eine andere Vorauslese als die Naturwissenschaften einerseits oder die Wirtschaftswissenschaften andererseits. In dem Berufswunsch steckt ein Gutteil Helfen wollen, für das es gute Gründe gibt. Dies darf weder mit dem berechtigten analytischen Begriff des „Helfersyndroms“ noch mit dem denunziatorischen Begriff des „Gutmenschen“ (ein Begriff aus dem Wörterbuch des Unmenschen, so zurecht Andreas Möckel) verunglimpft werden. Gleichzeitig aber tragen diese Anfänger allgemeine gesellschaftliche Urteile und Meinungen über Behinderung in sich. Behinderung als Ausdruck bloßer Natur, mit der man zwar gut umgehen, aber an der man letztlich vieles nicht ändern kann; Berufspraxis, die man durch gute Praxisvorschläge und Erlernen von Methoden bewältigen kann; kaum Erwartungen, dass

die wissenschaftliche Reflexion von Behinderung und Behindertenpädagogik sehr hohe intellektuelle Anforderungen stellt; oft die Annahme, für gute „Beziehungsarbeit“ reiche des Wollen, das gute Herz und die emotionale Ablehnung von als unerträglich vorgefundenen sozialen Umständen u.a.m.

Andererseits finden sich aber auch unter den Anfängern all jene latenten Prozesse der intellektuellen Selbstabwertung, auf die Adorno einmal in einem Essay aufmerksam gemacht hat, den ich jetzt zur Hand nehme, um zu zitieren: „Hereinspielt jene schmachliche, nicht nur in Deutschland verbreitete Missachtung des Lehrerberufs, die dann wieder die Kandidaten dazu bewegt, allzu bescheidene Ansprüche an sich zu stellen. Viele haben in Wirklichkeit resigniert, ehe sie auch nur anfangen, und sind sich dann selbst ebenso wenig gut wie dem Geist“ (zit. aus „Eingriffe. Neun kritische Modelle“, Frankfurt/M. 1963, S.47).

Was also würde ich den Anfängern raten? Vielleicht sage ich besser, wobei ich versuche, die Anfänger zu unterstützen. Dies sind vor allem vier Aspekte:

Erstens: die Wissenschaftlichkeit des Studiums ernst nehmen. Universitäre Praxis ist Praxis der Reflexion, nicht die Vermittlung von unmittelbaren Handlungsmethoden. Dafür sind Fachschulen und Fachhochschulen da. Wissenschaftlichkeit des Studiums ernst nehmen, heißt sich mit den Erklärungsansprüchen und Perspektiven der verschiedenen Humanwissenschaften auf Behinderung auseinander zusetzen, die letztlich Behinderung als soziale Konstruktion erweisen. Aber dies darf nicht vorab gesetzt, sondern muss bezogen auf die verschiedenen Ebenen menschlicher Existenz (biotisch, psychisch, sozial) erarbeitet und gegen defektbezogene Ideologien verteidigt werden. Hierbei versuche ich, Anfängern Mut zu machen, sie in Auseinandersetzung mit Originalliteratur zum Selbstdenken zu führen, so dass sie sich wo nötig selbständig und

kritisch im Bereich von wissenschaftlichem Erklärungswissen bewegen können.

Zweitens: die Erfahrungen behinderter Menschen ernst nehmen. Immer wieder aus ihrer Sicht (dazu gibt es unterdessen sehr viel Literatur) und mit ihnen wahrzunehmen, was bestimmte soziale Urteile ebenso wie wissenschaftliche Urteile für sie bedeuten. Und wahrzunehmen, dass insbesondere sogenannte „Verhaltensauffälligkeiten“, wie dies Donna Williams aus der Sicht autistischer Menschen einmal hervorgehoben hat, nichts anderes als Selbstverteidigungsmechanismen sind.

Drittens: Ich versuche Studierende zu unterstützen, sich selbst ernst nehmen. Mut fassen zum eigenen klaren Denken und zum analytischen Gebrauch des eigenen Verstandes. Eigene Affekte wahrnehmen, ernstnehmen und bearbeiten. Zu akzeptieren, dass sie selbst wie jeder von uns Vorurteile und Einstellungen gegenüber behinderten Menschen erworben haben, die das mit schaffen, was sie zu beheben vorgeben (in diesem Kontext wünsche ich mir, dass viele Anfänger Dietmut Niedeckens Buch „Namenlos. Geistig Behinderte verstehen“ lesen und diskutieren).

Und viertens, da Behinderung immer bedeutet, in den jeweiligen sozialen Feldern an den Pol der Ohnmacht verschoben zu werden, wünsche ich mir, dass Studentinnen und Studenten dieses Faches höchst sensibel gegenüber Macht und Gewalt werden. Traue keinem, der Gewalt über Dich hat! Dies wäre (mit Ernst Blochs „Thomas Münzer“) die Gegenperspektive zu dem lutherischen Imperativ „Sei Untertan der Obrigkeit, die Gewalt über Dich hat“. Ich unterscheide hierbei ausdrücklich Menschen und Verhältnisse. Studentinnen und Studenten der Behindertenpädagogik brauchen politisches und sozialwissenschaftliches Denken, um Auswirkungen von Macht und Gewalt wahrnehmen und ihnen entgentreten zu können, ohne die Personen, die ihnen als Träger von Macht

entgegentreten, mit der institutionellen Macht selbst zu verwechseln. Dies verlangt zugleich nach einer Ethik persönlicher Verantwortung, die sich prinzipiell vor den Ausgegrenzten, den Ohnmächtigen, den Gedemütigten und nicht vor der institutionellen Gewalt, die ausgrenzt, zu rechtfertigen hat. Die aber andererseits wissenschaftliche und intellektuelle Wahrheit niemals opportunistisch preis gibt, auch nicht gegenüber behinderten Menschen selbst. Und es verlangt nach langer, „revolutionärer“ Geduld, auch unter komplizierten Umständen und widersprüchlichen Verhältnissen professionell zu arbeiten.

Heilpädagogik online: Herr Jantzen, wir bedanken uns für dieses Interview.

Das Interview führten S. Barsch, T. Bendokat und M. Brück

Literatur

JANTZEN, W.: Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Philosophie und Psychologie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Marburg 1994

JANTZEN, W.: Die Zeit ist aus den Fugen. (Behinderung und postmoderne Ethik. Aspekte einer Philosophie der Praxis). Marburg 1998

JANTZEN, W., LANWER-KOPPELIN, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis verstehender Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Menschen. Berlin 1996

JANTZEN, W., LANWER-KOPPELIN, W., SCHULZ, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin 1999

Link zur Website von Wolfgang Jantzen:

<http://basaglia.bei.t-online.de>

Zu zitieren als:

Interview: Wolfgang Jantzen, in: Heilpädagogik online 04/03, 82-103

http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf,

Stand: 30.09.2003

Leserbriefe

Zum Artikel von Heidemarie Adam „Gestützte Kommunikation. Mythos oder Realität?“ in der letzten Ausgabe erreichte uns folgender Leserbrief:

„Ein ausgezeichnete Artikel, der den gegenwärtigen Forschungsstand knapp, übersichtlich und gut zusammenfasst. M.E. ist es schwierig zu entscheiden, wann die Methode angewandt werden soll, wann nicht. Oft denke ich, die Welt ist bunt und es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, als ich mir so träumen kann. Manche Lehrerinnen und Lehrer berichten von wirklich neuen Zugängen, die sie über FC zu einem Schüler, einer Schülerin gefunden haben. Vielleicht ist dann FC nur ein Auslöser, vielleicht ist es der direkte Kontakt, die Berührung, die etwas verändert. Ich teile uneingeschränkt die Auffassung der Autorin, dass FC sich der Evaluation stellen muss und zwar denselben Kriterien, mit denen derartige Prozesse auch sonst überprüft werden. FC muss aus dem Dunstkreis der Esoterik, des Geheimnisvollen heraus kommen, wenn sie als wirksame Methode anerkannt werden will. Auch wenn sie tatsächlich nur in einem einzigen Fall die Kommunikationssituation eines nicht sprechenden Menschen positiv verändert hat, würde ich es für legitim halten, diesen Weg zu beschreiten. Lehrerinnen und Lehrer sollten m.E. allerdings immer dabei beachten, dass sie nicht Heilsbringer sondern Lehrer sind, auf wissenschaftlicher Basis arbeiten und sich und der Öffentlichkeit Rechenschaft über ihr Handeln ablegen (in welcher Form auch immer die Evaluation geschieht). Dann habe ich auch keine Sorge, dass die Anwendung von FC zu Nachteilen für die Menschen mit Behinderungen führt.“

Ruppert Heidenreich

Rezensionen

Bartos-Höppner, B. tablo-Unterrichtsprojekt:
/ Klank, A.: Die Waldmaus und die Hausmaus.
Oberursel 1999.
Preis: 149,00 €
Bezug: <http://www.finken.de/>

Das Arbeitsbuch „Die Waldmaus und die Hausmaus“ gehört zu den neuen tablo Unterrichtsprojekten des Finken Verlags. Diese Projekte wurden im Jahr 2000 mit dem internationalen Preis für innovative Arbeitsmittel „Worlddidac Award“ ausgezeichnet.

Jedes tablo-Projekte beinhaltet folgende Materialien: ein Großbuch, welches mit Bildern, Texten und Anregungen auf kindgerechte Art die Informationen zum Thema vermittelt, sowie ein Projekthandbuch mit Planungshilfen, Unterrichtsvorschlägen und Kopiervorlagen. Diese Hilfen sind so konzipiert, dass ein Thema fächerübergreifend und differenzierend auf eine zudem noch spannende und motivierende Weise aufbereitet wird.

Das tablo-Arbeitsbuch „Die Waldmaus und die Hausmaus“ erzählt die Fabel „Die Stadtmaus und die Feldmaus“ von Martin Luther auf eine anspruchsvolle und sehr bildhafte Weise neu. Passend zur Geschichte gibt es 11 Din-A3 Bilder (!), auf denen es eine Menge zu entdecken gibt und zwei Begleithefte mit Anregungen und Unterrichtsideen.

Die großformatigen Bilder im festen Umschlag, welcher als Ständer genutzt werden kann, erleichtern die Bearbeitung des Themas auch

im großen Klassenverband. Die Lerninhalte werden den Schülern so auf mehreren Kanälen vermittelt.

Das tablo-Arbeitsbuch ist jedoch mehr als ein Vorlese-Bilderbuch. Es will neben den Genuss einer schönen Geschichte den Literaturunterricht auch in der Grundschule fördern. Die Auseinandersetzung mit dem Text, der Textform und die Form des Erzählens spielen eine bedeutende Rolle, denn die Bilder und die Geschichte fordern zur Neugier auf: neben eher sachkundlichen Fragen lassen sich auch an der Sprache orientierte Interessen wecken: wie sehen die Mäuse aus, welche verschiedenen Lebensräume haben sie, kann man daraus das unterschiedliche Verhalten ableiten, wie ist die Geschichte geschrieben, welche Worte machen sie spannend, wie wird sie erzählt, u.v.m.

Die Herausgeber des tablo-Arbeitsbuch siedeln ihr Material im produktionsorientierten Literaturunterricht an. Die Erzählung steht im Mittelpunkt und zwar in Form des Hörens, des Betrachtens und des Sprechens (Erzählen, Lesen, Vorlesen).

Zusätzlich zum Arbeitsbuch beinhaltet tablo noch zwei Begleithefte. Begleitheft 1 führt Sachinformationen und Arbeitsvorschläge auf. Zu jedem Abschnitt und jeder Bildseite werden Ideen und Anregungen zu unterrichtlichen Aktivitäten angeboten, welche in Erzählanlässe und Textarbeit, Leseaufgaben, Spracharbeit und in einem kreativen Bereich unterteilt sind. Diese Anregungen sind vielfältig und eröffnen Differenzierungsmöglichkeiten. Für jede Schulstufe (1-4) und Schulform lassen sich passende Aufgabenstellungen finden.

Das Besondere ist zudem, dass der Text auch in einer vereinfachten Form zur Verfügung steht. Diese Variante des Textes eignet

sich zum Einsatz im ersten Schuljahr, oder zum Unterricht mit schwächeren Schülern und in der Migrantenförderung.

In Begleitheft 2 werden diese vereinfachten Kurztexte mit den jeweiligen Bildern vorgestellt. Zusätzlich finden sich dort verschiedene Arbeitsblätter (insgesamt 26) und Werkstattideen (11 an der Zahl) zum Thema (z.B. Werkstatt Nr. 6: Eisgedichte: mit Hilfe von Reimwörtern kann man ein eigenes Gedicht erstellen oder AB 38: So fängt die Katze die Maus).

Die Autoren legen viel Wert auf die eigene Textproduktion, so dass die Arbeitsangebote in diesen Bereich sehr vielschichtig (verschiedenste Gedichte schreiben, verschiedene Gedichte kennen lernen, etwa von J. Krüss, Ch. Morgenstern oder S. Wintgen, Winterwörter sammeln, bunte Vergleiche erstellen uvm.). Für die Kinder bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, motiviert literarisch tätig zu werden.

Auch für den Einsatz an der Sonderschule ist das tablo Unterrichtsprojekt „Die Waldmaus und die Hausmaus“ geeignet. Durch die großen Bilder und den vereinfachten Kurztexten ist es auch hier möglich, Schülern den Genuss einer schönen Geschichte erfahrbar zu machen.

Das Material regt über die eigentliche unterrichtliche Arbeit zu mehr an: die großformatigen detailreichen Bilder laden zum Verweilen, zum Staunen, zum Entdecken ein. Fragen, welche die Kinder haben, können leicht aufgegriffen werden. Kurze Gespräche über die jeweiligen Bildinhalte regen zum Reden und Erzählen an, was oft gerade im sonderpädagogischen Bereich vernachlässigt wird.

Auch die Begleithefte bieten einen wahren Schatz an verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten, was gerade für manche Sonder-

schulklassen, die oft ein noch weniger homogenes Bedingungsfeld als eine Regelschulklasse haben, besonders wichtig ist.

Die Arbeit mit dem tablo-Arbeitsbuch kann eine sinnvolle und für Lehrer und Schüler sehr motivierende Angelegenheit sein. Einer privaten Anschaffung steht jedoch der hohe Preis im Weg. Für Schulen sollte dies allerdings kein Hinderungsgrund sein, zumal das Material robust verarbeitet ist und Langlebigkeit verspricht.

Tablo Unterrichtsprojekte gibt es noch zu anderen Themengebieten (Schnecken, Sexualerziehung, Familien, Wohnen und Lisa-Geschichten), die diesem hier sicherlich in nichts nachstehen (Nähere Informationen unter <http://www.finken.de/>).

Britta Ring

Bernau, Sabine: Alles über ADS bei Erwachsenen.
Freiburg 2003
Preis: 9,90 €
ISBN: 3451053500



Das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) ist in den vergangenen Jahren von immer größerer Bedeutung für pädagogische und therapeutische Überlegungen geworden. Zwar ist diese Störung schon seit mehreren Jahrzehnten bekannt und vor allem *benannt*, jedoch wurde sie lange Zeit eher nebensächlich behandelt.

Das Gute an der Pädagogik ist jedoch, dass ihre Vertreter oft kein Mittelmaß kennen. So entstehen in regelmäßigen Abständen Trends, die fortan in Form von Schlagwörtern fester Bestandteil des pädagogischen Theoriegebäudes sind. Wie beim ADS. Interessant an diesem Trend ist, dass über ADS bei Kindern und Jugendlichen zwar permanent veröffentlicht wird, das Interesse am Vorhanden-

sein dieser Störung bei Erwachsenen jedoch kaum vorhanden ist. „Alles über ADS bei Erwachsenen“ von Sabine Bernau ist der Versuch eines Leitfadens für Betroffene und deren Umfeld.

Die Autorin, langjähriges Vorstandsmitglied im „Bundesverband Arbeitskreis Überaktives Kind e.V.“ und Mutter dreier von ADS betroffenen Söhne, begeht gleich zu Beginn ihres Buches einen Kardinalsfehler seriöser Berichterstattung: als Referenz zur Behauptung, dass ADS sich nicht auswachse, nennt sie einen anonymisierten Dr. B.

Dr. B sagt: „ADHS haben viele Erwachsene, das bleibt bis zum Rentenalter - auch noch länger.“ (18)

Besonders hoch ist die Anzahl der an ADS leidenden Erwachsenen in den USA. Dort wie hier sind Therapeuten vermehrt der Ansicht, dass ADS bei zwei Dritteln all derjenigen Fälle, in denen die Diagnose bereits im Jugendalter gestellt wurde, auch im Erwachsenenalter als behandlungsbedürftig gilt. Gut, dass die Therapeuten, die diese Ansicht vertreten, auch gleich die passenden Therapien dazu anbieten, denn: „ADHS ist eine erfolgreich therapierbare Störung.“ (23)

Im Folgenden erläutert die Autorin den derzeitigen wissenschaftlichen Stand zur ADS-Forschung und kommt zu dem Ergebnis, dass ADS eine genetisch bedingte neurobiologische Störung ist. Leider verzichtet Bernau darauf, zu erwähnen, dass sich die Experten diesbezüglich alles andere als einig sind.

Nach einem Blick auf den ICD 10 folgt ein Fragebogen: „Zu welchem ADHS-Typ gehören Sie?“ (78) - natürlich nicht ohne Auswertungslegende.

Nach diversen Tipps zur Lebensbewältigung wie „Aufräumen und ordnen“ (88) und der Erstellung eines Wochenplanes folgt auch der

Hinweis, dass eine Lebenspartnerschaft mit ADHS gut durchdacht sein muss. Bei Bernau ziehen sich nämlich nicht Gegensätze an, sondern es finden „sehr oft zwei Menschen mit ADHS zueinander.“ (116)

Das vorletzte Kapitel schildert die medizinische Behandlung bei ADS. Die Darstellung ist fundiert und bezieht sich auf den derzeitigen Stand der Wissenschaft. In diesem Teil überzeugt die Autorin einmal nicht durch Weisheiten, sondern durch Fakten, die in einer klaren und verständlichen Sprache vermittelt werden.

Den Schluss bildet ein Ausblick auf die Möglichkeiten, die sich von ADS Betroffenen bieten. Ein Kapitel, welches Mut macht, denn „Marilyn Monroe, Jackie Chan, Steven Spielberg, Thomas Edison, Wilhelm Busch, John F. Kennedy, Astrid Lindgren, Bertold Brecht, John Lennon, George Orwell, Whoopie Goldberg...“ (167), sie alle litten oder leiden an Symptomen von ADS.

Es ist gut, dass die Thematik ADS bei Erwachsenen thematisiert wird. Gut ist auch, dass Ratgeber für Betroffene und nicht für Experten geschrieben werden. Bernau schafft es jedoch nicht, auf sachlicher Ebene wichtige und notwendige Informationen zu übermitteln, sondern blendet einen großen Teil der Wirklichkeit aus, um so ein subjektiv gefärbtes Bild von ADS zu entwerfen. Schade.

Sebastian Barsch

**Dederich,
Markus (Hg.):** Bioethik und Behinderung.
Bad Heilbrunn 2003
Preis: 19,00 €
ISBN: 3-7815-1266-5



Ende der 80er Jahre begann die Heilpädagogik damit, sich intensiv mit Fragestellungen der sogenannten Bioethik zu befassen, ein Bereich, der bis dahin in unserer Disziplin weitgehend unbeachtet geblieben war. Auslöser waren die Thesen des australischen Bioethikers Peter SINGER (vgl. hierzu das Interview in Ausgabe 01/03), welche dieser auf Basis medizinischer Praxis zum menschlichen Behindertensein aufgestellt hatte.

Nicht nur SINGER selbst, auch der gesamten Bioethik wurde damals schnell der Vorwurf der Behindertenfeindlichkeit gemacht. Die Heilpädagogik positionierte sich in einer Art Fundamentalposition zur Bioethik, um den befürchteten schwerwiegenden Verschlechterungen der Situation behinderter Menschen entgegen zu treten.

Die hier knapp umrissenen Befürchtungen und Vorwürfe werden in der Heilpädagogik größtenteils aufrecht gehalten. So spricht der Klappentext des vorliegenden Buches, welches eine Reihe namhafter Heilpädagogen zu bioethischen Themen Stellung beziehen lässt, davon, dass die Bioethik von einer Negativbewertung menschlichen Behindertenseins ausgehe und somit immer auch Selektion und Exklusion von Menschen mit Behinderung impliziere oder intendiere. Die Kritik wiegt also nach wie vor schwer. Sie wird allerdings deutlich sachlicher formuliert, als dies noch vor wenigen Jahren der Fall gewesen ist. Es scheint nicht mehr die grundsätzliche Bekämpfung der Bioethik im Vordergrund zu stehen. DEDERICH spricht von der Notwendigkeit, die Bioethik „von einer tendenziell affirmativen zu einer kritischen Disziplin“ weiterzuentwickeln. Diese Weiterent-

wicklung sollte dabei natürlich unter Berücksichtigung einer behindertenpädagogischen Perspektive erfolgen.

Welche Kriterien für eine solche Weiterentwicklung zu beachten sind, zeigen die Autoren anhand in der Diskussion zentraler Fragestellungen auf. Mit Georg ANTOR, Ulrich BLEIDICK, Dieter GRÖSCHKE, Wolfgang JANTZEN, Emil E. KOBI, Therese NEUER-MIEBACH, Martina SCHLÜTER, Otto SPECK und Anne WALDSCHMIDT versammelt der Herausgeber, der natürlich auch selbst einen Beitrag (und die Einleitung) beisteuert, eine Reihe namhafter Vertreter der Heilpädagogik. Sie allen haben sich schon mehrfach in die Debatte um die Bioethik eingeschaltet. Jeder Autor setzt sich dabei mit einem bestimmten Themenkomplex auseinander, der dem Spannungsfeld Heilpädagogik – Bioethik entnommen ist. Meist handelt es sich dabei um sehr spezielle Fragestellungen. So diskutiert JANTZEN in seinem Beitrag mit der Debatte um den moralischen Status des menschlichen Embryos auseinander, eine Frage, die gerade in der jüngsten Auseinandersetzungen um die Präimplantationsdiagnostik zu zentraler Bedeutung gekommen ist. ANTOR schlägt in seinem Beitrag zum Begriff und v.a. der Reichweite der Menschenwürde eine ähnliche Richtung ein, denn er fokussiert seinen Gedankengang gerade auf die Zusprechung der Menschenwürde in vorgeburtlichen Stadien.

BLEIDICK stellt einmal mehr den Begriff der Person bzw. der Persönlichkeit in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und greift damit einen der Kernpunkte der Debatte auf, die von Peter SINGER ausgelöst wurden. Diese Beispiele mögen genügen, um den Leser einen Eindruck davon vermittelt, was ihn bei der Lektüre des Buches erwartet. Es dominieren komplexe und hochtheoretische Erörterungen.

Was mir nach der Lektüre fehlt, ist das in der Einleitung angesprochene „Resümee der bisherigen Debatte“ (13). Jeder Autor wendet sich einer speziellen Fragestellung zu und behandelt diese ausführlich. Eine Reflexion der mittlerweile über eine Dekade währenden Auseinandersetzung der Heilpädagogik mit Fragen der Bioethik findet dagegen kaum statt. Dabei wäre genau das sehr interessant gewesen, wenn man sich vor Augen hält, wie deutlich sich der Stil der Debatte von 1989 bis heute verändert hat (zumindest wenn man die Beiträge des vorliegenden Buches betrachtet). Auch wäre es sicherlich interessant gewesen zu fragen, inwieweit es der Heilpädagogik gelungen ist, Einfluss auf die Bioethik-Debatte zu nehmen und ihren Positionen ein öffentliches Forum zu verschaffen. Vielleicht wäre es auch sinnvoll gewesen, Vertreter anderer Disziplinen (z.B. ausgewiesene „Bioethiker“) für einen Beitrag zum Thema zu gewinnen. Das hätte dem Buch einen etwas dialogischeren Charakter geben können. So scheint es, als blieben die Heilpädagogen mit ihren Ansichten lieber unter sich, ohne sich einer diskursiven Auseinandersetzung zu stellen. So bleibt nach der Lektüre des vorliegenden Buches ein etwas zwiespältiger Eindruck und das Gefühl, das mit diesem Buch nicht die Chancen genutzt worden sind, welche die Thematik bietet.

Tim Bendokat

**Werning, Rolf /
Lütje-Klose, Birgit:** Einführung in die
Lernbehindertenpädagogik.
München, 2003.
Preis: 19,90 Euro
ISBN: 3825223914



Das Lehrbuch „Einführung in die Lernbehindertenpädagogik“ eignet sich gleichermaßen für Studenten als Grundlagen- wie für etablierte Lehrende als Nachschlagewerk.

Das Autorenteam setzt sich aus dem Universitätsprofessor für Beeinträchtigung des Lernens Rolf Werning und der Diplom-Sonderpädagogin und Sonderschullehrerin Birgit Lütje-Klose zusammen.

Die Autoren erwähnen im Vorwort, sich als gemeinsame erkenntnistheoretische Grundlage auf eine systemisch-konstruktivistische Perspektive übereinstimmend geeinigt zu haben, die unterschiedlichen theoretischen und praxisorientierten Anteile im Buch aber gemäß ihrer unterschiedlichen Profession aufgeteilt zu haben.

Zur Struktur:

Das Werk ist gegliedert in fünf Kapitel mit folgenden Inhalten:

1. Darstellung einer Entwicklung des Begriffs „Lernbehinderung“.
2. Historischer Abriss zur Entstehung der Schule für Lernbehinderte.
3. Theorien der Lernbehinderung.
4. Didaktikmodell für die Schule für Lernbehinderung.
5. Perspektiven der Förderung bei Lernbeeinträchtigung.
6. Anhang mit Literatur- und Sachwortregister.

Das Layout ist durch Marginalglosse und hinweisende Symbole gekennzeichnet. Jedes Kapitel wird durch zusammenfassende Übungsaufgaben abgeschlossen.

Zum Inhalt der einzelnen Kapitel:

1.

- Fallbeispiele zur Verdeutlichung der Problemstellung „Lernbehinderung“ in begrifflicher Hinsicht
- Abgrenzung unterschiedlicher Theorien zur Ursache und Begrifflichkeit der „Lernbehinderung“
- Begründung der Termini „Beeinträchtigung des Lernens“ und „Lernschwierigkeiten“ mit Hinweis auf den zu Grunde liegenden Perspektivwechsel

2.

- zur Historie und historischen Funktion der Hilfsschule
- Darstellung dieser Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven (Integration vs. Aussonderung)
- Gegenüberstellung der Positionen (am historischen und aktuellen Diskurs orientiert)

3.

- Verbindung des dargestellten theoretischen Konstrukts zum Bereich Lehren und Lernen
- Erklärung der (Luhmann'schen) Systemtheorie in Verbindung mit schulischen Lernbeeinträchtigungen
- Erläuterung eines Perspektiv- und Paradigmenwechsels in der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

4.

- Darstellung grundlegender aktueller Didaktikkonzepte unter Berücksichtigung des beschriebenen Paradigmenwechsels
- Einbettung der Konzeption in die allgemeine Erziehungswissenschaft
- breite Vorschläge zur täglichen sonderpädagogischen Arbeit
- Darstellung der Konsequenzen aus diesem Paradigmenwechsel für die Unterrichtsformen (offener Unterricht, selbstgesteuertes Lernen,...)
- Hinweise zu didaktischen und förderungsorientierten Überlegungen
- Beispielhafte Unterrichtsreihen
- Verweis auf Förderung sozialer Kompetenzen

5.

- umfassende Darstellung der historischen und aktuellen Integrationsdebatte im sonderpädagogischen Diskurs

Bewertung:

Das Buch ist gut strukturiert aufgebaut, die unterschiedlichen Symbole erlauben einen gezielten Zu- und Rückgriff auf einzelne, wichtige Aspekte. Die Tatsache, dass diese Symbole auf fünf unterschiedliche beschränkt sind, gewährleistet weiter eine gute Übersichtlichkeit.

Die jedes Kapitel abschließenden Übungsaufgaben sind sinnvoll gestellt und ermöglichen den Lernerfolg zu sichern, der durch die Bearbeitung eines Kapitels erzielt werden soll.

Die Sprache erscheint angemessen, selbst komplexe Theorien und Modelle werden verständlich dargestellt, ohne dass unzulässig vereinfacht wird.

Die eingebrachten Definitionen stellen häufig Verbindungen zu benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen her, was eine breite, über den beschriebenen, eingegrenzten Bereich hinausgehende Wissensvermittlung ermöglicht.

Jedem Kapitel liegt eine nachvollziehbare Chronologie zu Grunde, die die historische Entwicklung der entsprechenden Begriffsbildung - oder einer Theorie - nachvollziehbar macht und somit die aktuelle Bedeutung des Diskurses für die sonderpädagogische Praxis erkennen lässt.

Die Herausstellung der Bedeutung soziologischer, psychologischer, philosophischer und medizinischer Anteile für die sonderpädagogische Begriffsbildung und die Einordnung der Sonderpädagogik in die allgemeine Erziehungswissenschaft kann als gelungen angesehen werden und ermöglicht so Studierenden einen zum Einstieg sinnvollen Überblick.

Als besonderer Gewinn ist zu sehen, dass die Autoren sowohl in den theoretischen Darstellungen wie in den Empfehlungen zu einer praktischen Umsetzung konsequent zum Perspektivwechsel, weg von einer defizitorientierten Sichtweise, auffordern.

Die Bedeutung dieses Paradigmenwechsels in dieser Wissenschaft und den sich daraus ergebenden Richtlinien für eine individuelle Förderdiagnostik orientieren sich dauernd am aktuellen Stand des sonderpädagogischen Diskurses.

Schülerinnen und Schüler, die von einer Beeinträchtigung des Lernens betroffen sind, können nach Lektüre des Buches kaum mehr als „Lernversager“ empfunden werden.

Der Ansatz, von den individuellen Stärken –im Gegensatz zu den Schwächen- auszugehen, ist formulierter Konsens und findet im Buch ständige Berücksichtigung.

Daher empfiehlt sich das Buch aus meiner Sicht gleichermaßen als Standardwerk für Studienanfänger wie auch als Nachschlagewerk für etablierte Lehrende im Bereich des Faches Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung und anderer pädagogischer Fachrichtungen.

Thomas Glietz

Veranstaltungshinweise

Oktober 2003

Europa InTakt – Musik und Menschen mit Behinderung

Termin: 01.- 05.Oktober 2003

Ort: Dortmund

Vom 1. bis 5.10.2003 bietet das Zentrum für Weiterbildung an der Universität Dortmund im Rahmen eines Kongresses Gelegenheit zum internationalen Austausch von integrativen Musikgruppen und musikbezogenen Projekten in Theorie und Praxis. Neben Musikgruppen, in denen Menschen unterschiedlichster Behinderungen aus verschiedenen Ländern Europas gemeinsam musizieren, kommen Fachleute aus den Bereichen Pädagogik und Kulturpolitik zusammen, um Ansätze der Kulturpädagogik für Menschen mit Behinderungen im schulischen und außerschulischen Feld im Sinne von Normalisierung und Integration zu diskutieren und politische Forderungen zu entwickeln.

Informationen und Anmeldung:

Zentrum für Weiterbildung, Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, Tel.: 0231 / 7552164, Fax: 0231 / 7552982, E-Mail: zfw@pop.uni-dortmund.de

Menschen mit Autismus in Werkstätten und Berufsbildungswerken – Anforderungen an die Arbeit und die berufliche Bildung

Termin: 24. - 25.Oktober 2003

Ort: Magdeburg

Das Symposium vom 24. bis 25.10.2003 in Magdeburg wird durch den Bundesverband Hilfe für das autistische Kind veranstaltet und richtet sich vornehmlich an die Leitungen, Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung sowie an die begleitenden Dienste aus den Werkstätten und an die Fachleute aus den Berufsbildungswerken.

Beleuchtet werden die verschiedenen Teilbereiche von Arbeit und Bildung für und mit Menschen mit Autismus.

Informationen und Anmeldung:

Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, Frau Margitta Gustke, Bebelallee 141, 22297 Hamburg, Tel.: 040 / 5115604, Fax: 040 / 5110813, E-Mail: Autismus-BV-HAK@t-online.de

November 2003

Europa, ein Ort zum Leben

„Menschen mit eher schweren geistigen Behinderungen in Europa eine Stimme geben“

Termin: 29. November – 2. Dezember 2003

Ort: Brüssel, Belgien

Jeder europäische Bürger hat das Recht, angehört zu werden. Von diesem Grundsatz ausgehend soll „Europa, ein Ort zum Leben“ Menschen mit geistigen Behinderungen, und dabei speziell Menschen mit einer mittleren bis schweren Behinderung, eine Stimme geben.

Durch einen bottom-up-Ansatz, bei lokalen und regionalen Gruppen beginnend und mit dem internationalen Treffen in Brüssel am Ende des Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen als Höhepunkt, soll dieses Projekt drei klar definierte Ziele erreichen:

- > Menschen mit geistigen Behinderungen die Möglichkeit bieten, Politikern, Dienstleistern, den Medien und der breiteren Öffentlichkeit zu vermitteln, wie sie ihren Alltag erleben.
- > Der europäischen Bevölkerung zeigen, dass Menschen mit geistigen Behinderungen vollwertige Mitglieder der europäischen Gesellschaft sind.
- > Als Mittler für eine zukünftige Teilnahme (an dieser Gesellschaft) auftreten.

Die Absicht liegt im Austausch von Gedanken und Gefühlen in Bezug auf das Leben und die Träume von Menschen mit geistigen Behinderungen, was zu einer Verbesserung der Dienstleistungen, die eine vollwertige Teilnahme dieser Zielgruppe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, führen soll.

Professionelle Betreuer und Organisationen, die in diesem Bereich tätig sind, arbeiten im Hintergrund und in vor allem unterstützender Funktion mit den nationalen und regionalen Delegationen von Menschen mit Behinderungen zusammen.

Nähere Informationen:

Internet: <http://www.easpd.org/start.htm>

Filmfest „Weitwinkel“

Termin: 30. November 2003 - 03. Dezember 2003

Ort: Kleisthaus, Mauerstraße 53, 10117 Berlin-Mitte

Von Sonntag, den 30. November - Mittwoch, den 03. Dezember 2003 veranstaltet der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen ein Filmfest unter dem Motto „Weitwinkel“. An den vier Festivaltagen wird es jeweils morgens, nachmittags und abends Filmvorführungen im Kleisthaus geben. Die Vorführungen tagsüber werden speziell für Schüler und für Menschen aus Einrichtungen angeboten, die Abendvorstellungen sind für ein breites Publikum angelegt.

Zum Auftakt feiert der Film „Kroko“ am Festivalabend, dem 30.11.03, im Rahmen des Festivals Premiere. Auch an den anderen Tagen werden abendfüllende Spielfilme geboten, so z.B. der mehrfach oscarprämierte Klassiker „Licht im Dunkel“ aus den Jahren 1961/63. Sämtlichen Filmvorführungen folgen Gesprächsrunden, in deren Rahmen die spezifischen Themen der Filme mit Betroffenen, Filmemachern, Darstellern, Experten und natürlich dem Publikum diskutiert werden. Auch ein begleitender Workshop zum Thema „Behinderung und Film“ wird angeboten.

Den Schlußpunkt des Festivals bildet am Abend des 3. Dezember die feierliche Preisverleihung des Drehbuchpreises in Höhe von 30.000 €, der für das beste Drehbuch zum Thema Behinderung ausgelobt wird.

Nähere Informationen:

Internet:

<http://www.behindertenbeauftragter.de/veranstaltungen/filmwettbewerb2003>

Dezember 2003

Differenz anerkennen.

Ethik und Behinderung - ein Perspektivenwechsel

Termin: Freitag, 05.12.2003

Ort: Tagungszentrum der Katholischen Akademie Berlin

Die Möglichkeiten, Gefahren und Folgen der Biomedizin wurden in den letzten Jahren in Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik breit diskutiert. Diese Debatte litt und leidet jedoch daran, dass die Perspektive von Menschen mit Behinderungen tendenziell ausgeblendet oder nicht ernst genommen wird.

Mit der Tagung „Differenz anerkennen“ soll im Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen eine Änderung der Blickrichtung in der ethischen Debatte der Biomedizin herbeigeführt werden, damit zukünftig:

- Menschen mit Behinderungen an der ethischen Urteilsbildung beteiligt sind
- der historische, soziale und kulturelle Kontext berücksichtigt wird, damit die gesellschaftlichen Folgen auf das Leben von und mit behinderten Menschen nicht aus dem Blick geraten
- die Verletzlichkeit des Menschen, die Sorge für andere Menschen und die Anerkennung der gegenseitigen Abhängigkeit Ethik-Konzeptionen berücksichtigt wird.

Auf der Tagung wird nicht nur diskutiert werden, welche neuen Verfahren aus ethischer Sicht erlaubt oder verboten sein sollen. Es soll auch danach gefragt werden, in welcher Welt wir alle zukünftig leben wollen und mit welchen Schritten wir dorthin gelangen können.

Nähere Informationen:

E-Mail: kipke@imew.de

Internet: <http://www.differenz-erkennen.de>

Über die Autoren

Reinhard Lelgemann

Dr. Reinhard Lelgemann ist Professor am Lehrstuhl Sonderpädagogik II / Körperbehindertenpädagogik der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Er hat viele Jahre im schulischen (u. a. in Schulen für Lernbehinderte und für Körperbehinderte, integrative Grund- und Hauptschulen) sowie im Bereich der Lehrerfort- und -ausbildung (Universität zu Köln, Studienseminar Düsseldorf) und im außerschulischen Kontext (Kooperation mit Eltern, Werkstätten für behinderte Menschen und integrative Arbeitsvorhaben) gearbeitet.

Kontakt: lelgemann@mail.uni-wuerzburg.de

Barbara Wellmitz

Lehrerin für Körperbehinderte, Dipl.-Päd., Dr. paed.
Seit 1984 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin
Promotion 1989

Vertretungsprofessur Potsdam, Köln

Kontakt: barbara.wellmitz@rz.hu-berlin.de

Georg Theunissen

Georg Theunissen, Prof. Dr. päd., ist Ordinarius für Geistigbehindertenpädagogik am Institut für Rehabilitationspädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Kontakt: georgtheunissen@gmx.de

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Bitte senden Sie die Texte als reine ASCII-Datei, d.h. als unformatierter Text (meist mit der Endung .txt). Ausnahmen sind vorher abzuklären.

Bilder sollten im jpg-Format vorliegen. Falls ein Text Grafiken enthält, wäre es sinnvoll, zusätzlich zum ASCII-Text einen im Rich-Text-Format (RTF) formatierten Text zu senden, aus dem die Positionierung der Bilder deutlich wird.

Sie können natürlich auch Ausdrucke an uns senden, die Adressen finden Sie unter dem Inhaltsverzeichnis.

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.