

Mitrenga, Barbara

**Aspekte des Diskurses um Bildung von Menschen mit komplexer Behinderung**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Barbara Mitrenga, 2011

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

**02. August 2010**

AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

THEMA:

**ASPEKTE DES DISKURSES UM BILDUNG VON MENSCHEN MIT  
KOMPLEXER BEHINDERUNG**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Ursula Stinkes

KOREFERENT: Prof. Dr. Hans Weiß

Name: Barbara Mitrenga



# Inhaltsverzeichnis

<b><u>1. EINLEITUNG .....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>2. BILDUNG – EINE ANNÄHERUNG AN DIESEN BEGRIFF .....</u></b>	<b><u>4</u></b>
2.1. ZUM BILDUNGSBEGRIFF UND BILDUNGSVERSTÄNDNIS .....	4
2.2. KLAFKIS BILDUNGSTHEORETISCHE UND KRITISCH-KONSTRUKTIVE DIDAKTIK .....	6
2.3. BILDUNG IN ABGRENZUNG ZUR FÖRDERUNG .....	8
<b><u>3. VERTIEFENDE GEDANKEN ZUR KOMPLEXEN BEHINDERUNG UND ZUR SCHWER(ST)BEHINDERTENPÄDAGOGIK .....</u></b>	<b><u>10</u></b>
3.1. EINE ANNÄHERUNG AN DIE KOMPLEXE BEHINDERUNG .....	10
3.1.1. VORBEMERKUNGEN ZUR KOMPLEXEN BEHINDERUNG.....	10
3.1.2. EIN VERSTÄNDNIS DER KOMPLEXEN BEHINDERUNG .....	13
3.1.3. ERGÄNZENDE AUSFÜHRUNGEN ZUR KOMPLEXEN BEHINDERUNG .....	15
3.2. ENTWICKLUNG DER SCHWER(ST)BEHINDERTENPÄDAGOGIK IM HISTORISCHEN KONTEXT .....	17
3.2.1. EINBLICK IN DIE GESCHICHTE DES 19. UND 20. JAHRHUNDERTS .....	17
3.2.2. DIE SCHWER(ST)BEHINDERTENPÄDAGOGIK .....	23
<b><u>4. BETRACHTUNG DER BILDUNG VON MENSCHEN MIT KOMPLEXER BEHINDERUNG AUF UNTERSCHIEDLICHEN REFLEXIONSEBENEN.....</u></b>	<b><u>26</u></b>
4.1. BETRACHTUNG DER BILDUNG IN PÄDAGOGISCH-HISTORISCHER REFLEXION .....	26
4.1.1. BETRACHTUNG DER BILDUNG IN HISTORISCHER REFLEXION .....	27
4.1.2. BETRACHTUNG DER BILDUNG IN PÄDAGOGISCHER REFLEXION .....	30
4.2. BETRACHTUNG DER BILDUNG IN ETHISCH-GESELLSCHAFTLICHER REFLEXION.....	34
4.3. BETRACHTUNG DER BILDUNG IN DIDAKTISCHER REFLEXION .....	40
4.3.1. BILDUNG IM VERHÄLTNIS ZUR PFLEGE, THERAPIE UND FÖRDERUNG .....	40
4.3.2. BILDUNG IM VERHÄLTNIS ZU FÖRDERANSÄTZEN UND KONZEPTEN .....	42
4.3.3. BILDUNG IM VERHÄLTNIS DER „DOPPELTEN ERSCHLIEßUNG“ .....	43
4.3.4. BILDENDE VERHÄLTNISSSE .....	44

<b><u>5. DAS LEITPRINZIP DER VERANTWORTUNG FÜR DEN ANDEREN.....</u></b>	<b><u>46</u></b>
<b>5.1. AUS DER VERANTWORTUNG FÜR DEN ANDEREN .....</b>	<b>46</b>
<b>5.2. DIE BEDEUTUNG DER VERANTWORTUNG FÜR DEN ANDEREN FÜR DIE PÄDAGOGIK.....</b>	<b>50</b>
5.2.1. PÄDAGOGISCHE VERANTWORTUNG, ANERKENNUNG UND „DER FREMDE IN DER NÄHE“ .....	51
5.2.2. BETRACHTUNG DER BILDUNG IN DIESEM ERWEITERTEN ZUSAMMENHANG .....	55
<b><u>6. ABSCHLUSS.....</u></b>	<b><u>58</u></b>
<b><u>7. LITERATURVERZEICHNIS.....</u></b>	<b><u>62</u></b>
<b><u>8. VERSICHERUNG .....</u></b>	<b><u>69</u></b>

# 1. Einleitung

Das Thema „Aspekte des Diskurses um Bildung von Menschen mit Komplexer Behinderung“ habe ich aus einem bestimmten Grund gewählt. Daher möchte ich im Folgenden darlegen, was mich zu diesem Thema bewegt hat.

Seit etwa fünf Jahren interessiere ich mich besonders für die Situation der Menschen mit Behinderung in Ungarn. Während der Zeit meines Freiwilligen Sozialen Jahres 2004/2005 arbeitete ich im Szent Erzsébet Otthon (Sankt Elisabeth Heim) in I. (Ungarn). Im Rahmen meines Diplompraktikums durfte ich im Frühjahr 2010 in einer Tagesgruppe für Kinder mit Komplexer Behinderung im Zentrum für Frühförderung in B. (Ungarn) meine Zeit verbringen.

Diese sehr unterschiedlichen Erfahrungen möchte ich kurz vorstellen und prägnante Aspekte anführen.

In dem Heim in I. leben etwa 150 Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen, darunter auch viele Bewohner mit Komplexer Behinderung. Die Tagesgruppe in B. besuchen sieben Kinder mit Komplexer Behinderung im Alter von sieben bis neun Jahren. Diese Gruppe befindet sich inmitten eines Wohnviertels in der Großstadt B. I. ist hingegen ein kleines, idyllisches Dorf mit circa 450 Einwohnern.

Die Kinder der Tagesgruppe leben bei ihren Familien, die Bewohner des Heimes aber erhalten kaum Besuche, viele Heimbewohner kennen ihre Eltern nicht einmal. Erschwerend kommt hinzu, dass in dem Szent Erzsébet Otthon eine hohe Fluktuation an Arbeitskräften herrscht. Das Personal ist größtenteils nicht ausgebildet. Ein Mitarbeiter ist für je zehn bis zwölf Bewohner zuständig. Insgesamt arbeiten in dieser Einrichtung vier Heilpädagogen<sup>1</sup>. In B. arbeiten in der genannten Gruppe zwei Heilpädagoginnen, ein Heilerziehungspfleger sowie eine Freiwillige, eine Studentin der Heilpädagogik. Somit sind zwischen den beiden Einrichtungen viele strukturelle Unterschiede festzustellen, die sich zudem auf andere Bereiche auswirken.

Ich könnte in diesem Zusammenhang noch genügend weitere Aspekte einbringen, die das Heim in I. und die Tagesgruppe im Zentrum für Frühförderung in B. charakterisieren. Besonders deutlich wird der Unterschied jedoch in der Haltung und Wertschätzung<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> In Ungarn wird in Anlehnung an das Werk „Die Heilpädagogik“ von Georgens und Deinhardt von Heilpädagogik gesprochen (Erdélyi 2002, S. 110).

<sup>2</sup> Weiterführende Anmerkungen hierzu sind bei Fornefeld (2008) im Kapitel 6 zu finden.

gegenüber dem Menschen mit Komplexer Behinderung. Ihre Lebenswelten sind demnach sehr unterschiedlich, ebenso in Bezug auf den Bereich der Bildung.

In I. werden den Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung unter 18 Jahren drei bis fünf Förderstunden pro Woche zur Verfügung gestellt. Die Umsetzung entspricht dennoch nicht dieser Vorgabe. Auch weitere Angebote gibt es nur unzureichend sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Erwachsenen mit Komplexer Behinderung. So könnte beinahe von einer lediglichen Verwahrung und Pflege gesprochen werden, denn nur zu leicht können die kleinen, bedeutungsvollen Gesten und Momente in der Begegnung zwischen Bewohner und Mitarbeiter übersehen werden.

In der Tagesgruppe in B. werden die Momente der Begegnung und im Umgang miteinander wirklich gelebt. Diese Gruppe besteht seit September 2007 und wurde als eine vorschulische Fördergruppe gegründet, um den Übergang zum Schulbesuch im Herbst 2010 zu erleichtern. Daher ist diese Tagesgruppe auch als ein Wegbereiter der ungarischen Schwer(st)behindertenpädagogik zu betrachten. In der Tagesgruppe wird Leben und Bildung mit und für die Kinder mit Komplexer Behinderung ermöglicht und das auf eine Weise, die noch im Verlauf der Wissenschaftlichen Hausarbeit zum Ausdruck kommt.

Die beiden so verschiedenen Institutionen und die einhergehenden unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen berühren mich auf ihre Art sehr und haben mich wachgerufen und aufgerüttelt. Aus diesem Grund möchte ich der Fragestellung nachgehen, was Bildung für den Menschen mit Komplexer Behinderung heißt und bedeutet. Einen Einblick in eine sehr unterschiedlich gehandhabte Praxis habe ich durch meine Arbeit in Ungarn erhalten. Eine theoretische Aufarbeitung gehört genauso dazu und diese möchte ich in Hinblick auf Bildung von Menschen mit Komplexer Behinderung in der Wissenschaftlichen Hausarbeit bearbeiten. Dazu konzentriere ich mich auf verschiedene Aspekte des Diskurses um Bildung von Menschen mit Komplexer Behinderung und werde diese anhand meiner Gliederung darlegen.

Zuerst setze ich mich in Kapitel 2 und 3 mit den Begriffen der Bildung und der Komplexen Behinderung auseinander, die sehr zentral für die vorliegende Wissenschaftliche Hausarbeit sind. Im Kapitel 2 werde ich ein vielfältiges Verständnis von Bildung erläutern, dazu Klafki heranziehen und den Begriff der Bildung abgrenzen. Im Kapitel 3 werde ich neben der ausführlichen Darstellung der Komplexen Behinderung einen Einblick in die Schwerstbehindertenpädagogik unter geschichtlicher Berücksichtigung geben.

Durch diese Herangehensweise in Kapitel 2 und 3 ist zugleich die Verbindung mit dem 4. Kapitel möglich, da innerhalb dieses Kapitels die Begriffe der Bildung und der Komplexen Behinderung auf verschiedenen Reflexionsebenen zusammengeführt werden. Bildung und Komplexe Behinderung werden in diesem Kapitel auf historisch-pädagogischer, ethisch-gesellschaftlicher und didaktischer Ebene betrachtet. Daran schließt sich das Kapitel 5 an, in welchem das Leitprinzip der Verantwortung für den Anderen thematisiert wird. Damit wird eine Grundlage geschaffen, die für die Pädagogik, insbesondere für die Heil- bzw. Sonderpädagogik von großer Bedeutung ist. So wird Lévinas ethischer Ansatz vorgestellt und dessen Stellenwert innerhalb der pädagogischen Verantwortung und des pädagogischen Handelns aufgezeigt.

In einem Abschluss der Wissenschaftlichen Hausarbeit wird das vorliegende Thema noch einmal diskutiert und es werden wichtige Aspekte herausgestellt.

Des Weiteren ist anzumerken, dass ich die Ausführungen auf Menschen mit Komplexer Behinderung beziehe. Das schließt sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene in die Auseinandersetzung mit ein. In einigen Abschnitten, in denen es sich speziell um den Schulbereich handelt, werde ich eher auf die Kinder und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung eingehen.

Außerdem verwende ich innerhalb der Wissenschaftlichen Hausarbeit die männliche Bezeichnung, womit die weibliche jedoch ebenso impliziert ist.



## 2. Bildung – Eine Annäherung an diesen Begriff

„In der deutschen Sprache gibt es eine Vielzahl anderer Wörter, die ‚Bildung‘ bisweilen ersetzen, ohne daß sie den Bedeutungsumfang des substituierten Terminus ausschöpfen“ (Langewand 1997, S.69).

Innerhalb dieses Kapitels findet eine Annäherung an den Begriff ‚Bildung‘ statt, damit wird gleichzeitig dessen Unverzichtbarkeit hervorgehoben. Hierbei wird keine Definition des Bildungsbegriffes im Vordergrund stehen, sondern zunächst eine Klärung der Begrifflichkeit gegeben. Diese ist mit der Zielsetzung verbunden, daran im Verlauf der Wissenschaftlichen Hausarbeit anzuknüpfen.

Klafki (vgl. 1965; 1996) bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik werden hierbei aufgegriffen, da er ‚Bildung‘ als zentral für seine Konzeptionen betrachtet. Klafki verbindet die klassische Bildungstheorie mit einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Neubestimmung des Bildungsbegriffes.

Diese Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff innerhalb des zweiten Kapitels und in der gesamten Wissenschaftlichen Hausarbeit plädiert zugleich für den Begriff ‚Bildung‘. Somit muss auch eine Abgrenzung zur ‚Förderung‘ erfolgen.

### 2.1. Zum Bildungsbegriff und Bildungsverständnis

Das Wort ‚Bildung‘ lässt sich von ‚bilden‘ und ‚Bild‘ ableiten, stammt vom Althochdeutschen ‚bildunga‘ bzw. vom Mittelhochdeutschen ‚bildunge‘ ab und bedeutet Schöpfung, Bildnis, Gestalt (vgl. Lexikoneintrag 1989, S. 82). Im Spätmittelalter erhielt der Bildungsbegriff eine mystisch-theologische Ausrichtung und ist vermutlich auf Meister Eckhart<sup>3</sup> zurückzuführen. Neben dieser Ausprägung umschreibt Wehnes (2001, S. 280f.) des Weiteren den naturphilosophisch-organologischen, den humanistischen sowie den rationalistischen Bildungsbegriff. Die aufgeführten Grundmotive und das Menschenbild der Aufklärung wurzelten in die ‚klassische Bildungstheorie‘<sup>4</sup> (vgl. ebd., S. 282). Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde ‚Bildung‘ zu einem „Zentralbegriff pädagogischer Reflexion“ (Klafki 1996, S. 15), zu einem pädagogischen Grundbegriff. Vor

---

<sup>3</sup> Meister Eckhart (1260-1327) war Theologe und Philosoph und verband die Imago-Dei-Lehre mit der neuplatonischen Emanationstheorie (vgl. Weber 1999, S. 385; Wehnes 2001, S. 280).

<sup>4</sup> Es handelt sich eher um „fragmentarische Theorieansätze“. Die Formulierung ‚klassische Bildungstheorie‘ ist als sprachliche Vereinfachung zu verstehen, die auf „gemeinsame Charakteristika des bildungstheoretischen Denkens dieser Epoche“ (Klafki 1996, S. 16) hinweist.

allem Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt und Georg Wilhelm Friedrich Hegel prägten den klassischen Bildungsbegriff (vgl. Wehnes 2001, S. 282-284).

Die gegenwärtige Bedeutung von ‚Bildung‘ hat ihren Ursprung in den Anfängen und Entwicklungen des Begriffs und wird sowohl äußerlich als auch innerlich als Entstehung, Schaffung und Formung verstanden, als Form oder Gestalt gebraucht bzw. synonym für Erziehung und (Allgemein-)Wissen verwendet (vgl. Lexikoneintrag 1999, S. 598).

Aus dem Wortursprung und der -bedeutung heraus lässt sich aufzeigen, dass ‚Bildung‘ ein sehr vielseitiger, in seiner Bedeutung unterschiedlicher Begriff ist. ‚Bildung‘ erreicht also eine Spannbreite von Wissensvermittlung bis hin zur Selbstformung und umfasst damit immer noch nicht das Wesentliche, was für die Wissenschaftliche Hausarbeit von Belang ist. Der Terminus ‚Bildung‘ ist umfassend und gerät dadurch in Erklärungsnot, dass sich sogar für eine Elimination oder Substitution des Begriffes ausgesprochen wird (vgl. Weber 1999, S. 384), wie es im eingangs erwähnten Zitat zum Ausdruck kommt. Wolfgang Klafki<sup>5</sup> macht die Unentbehrlichkeit von ‚Bildung‘ folgendermaßen deutlich:

„Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, [...] wenn [...] „lebenslanges Lernen“ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen“ (1996, S.44).

Ebenso spricht sich von Hentig<sup>6</sup> (1999, S. 54f.) für den Bildungsbegriff aus und fordert dessen Rückgriff. Um es schließlich mit Erich Weber (1999, S. 384) auszudrücken, ist es geboten, „den Bildungsbegriff beizubehalten“. Daran hält auch diese Wissenschaftliche Hausarbeit fest und möchte mit dem nun folgenden Bildungsbegriff die EINE ‚Bildung‘ aufzeigen, um allen Menschen, einschließlich derer mit (Komplexer) Behinderung, die so häufig ausgeschlossen werden, gerecht zu werden.

Der Mensch wäre nicht das ohne Bildung, was er ist und was ihn ausmacht. „Was der Mensch an Selbstsein, an eigener Wirklichkeit hat, hat er nur durch Bildung“ (Zöpfl/Huber 1990, S. 87). Durch Bildung erhält und bewahrt der Mensch „die eigentliche Gestalt seines Menschseins“ (ebd.). So ist auch von Hentig der Auffassung, dass es sich bei Bildung um all das handelt, „was den Menschen zu einer Person macht“ (Hentig 1996, S. 34). Doch

---

<sup>5</sup> Wolfgang Klafki, Jahrgang 1927, ist ein bedeutender deutscher Erziehungswissenschaftler.

<sup>6</sup> Hartmut von Hentig, Jahrgang 1925, ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler und Begründer der Laborschule Bielefeld.

Bildung bezieht sich nicht nur auf den einzelnen Menschen und dessen „reflexive Selbstbildung“ (Weber 1999, S. 397), sondern steht in ständiger Relation und Wechselwirkung zu seiner Umgebung, zu seiner Mitwelt und ist immer in Verknüpfung zur Gesellschaft zu betrachten. Bildung umfasst sowohl die Entfaltung der Persönlichkeit als auch die Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Zöpfl/Huber 1990, S. 92f.), das heißt in der Verantwortung zu, in der Auseinandersetzung mit und in der Gestaltung dieser (vgl. Weber 1999, S. 440f.).

Das bedeutet nicht, dass das Wissen für die Bildung irrelevant ist, sondern vielmehr, dass dieses Wissen erfahrbar gemacht wird, Anwendung findet und in Zusammenhang mit Selbstverwirklichung und Weltdeutung bedeutsam wird. „Das Kriterium des für die Bildung entscheidenden Wissens ist also, daß es ein wesentliches Wissen ist“ (Zöpfl/Huber 1990, S. 88f.).

Bildung bezieht sich auf den ganzen Menschen, auf seine individuelle Persönlichkeit, sein Selbstverständnis und seinen Zugang zur Welt (vgl. Langewand 1997, S. 69). Bildung ist Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bildung ist Wertungen, Haltungen und Einstellungen. Bildung ist selbstständiges Denken, Authentizität, Charakter und Bewusstsein. Bildung ist eine lebenslange Aufgabe und kann demzufolge niemals abgeschlossen werden (vgl. Zöpfl/Huber 1990, S. 87f.). Bildung ist stattdessen dynamisch zu verstehen (vgl. Weber 1999, S. 441) und ist somit als Vorgang, als ein Prozess zu kennzeichnen (vgl. ebd, S. 384). Genau aus diesem Gründen kann und sollte Bildung dazu beitragen:

„uns vor einem zweiten Auschwitz zu bewahren, dann muß sie zu jenen Fragen ermutigen, ihnen Sprache geben, ihnen einen hohen Rang einräumen, damit die Menschen Zeit und Ernst auf sie verwenden“ (Hentig 1999, S. 94).

## 2.2. Klafkis bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik

Nach Klafki ist der Begriff der Bildung ebenso eine wichtige, übergeordnete pädagogische Kategorie, die das zu leisten vermag, was im Zitat zuvor aufgeführt wurde. Bildung ist vor allem ein „durchaus kritisch-progressiver, [...] ein auch gesellschaftskritischer Begriff“ (Klafki 1996, S. 45).

Klafkis bildungstheoretische Didaktik der 1950er und 1960er Jahre, geprägt durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die klassische Bildungstheorie, ist vor allem durch dessen Modell der ‚kategorialen Bildung‘ gekennzeichnet (vgl. Weber 1999, S. 407). In der kategorialen Bildung vermittelt und verbindet Klafki die materiale, also die von Inhalten ausgehende bzw. transitive Dimension der Bildung, mit der formalen Bildung, die auf das Subjekt bezogene bzw. die reflexive Dimension der Bildung (vgl. Stinkes Sommersemester 2008, S. 26f.). Auf diese Weise kommt es zwischen Mensch und Welt zu einer „doppelseitige[n] Erschließung“ (Klafki 1965, S. 43), in diesem Sinn demnach Bildung als „Form der Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit der ihn umgebenden Welt“ (Stinkes Sommersemester 2008, S. 21). Um dies noch einmal verdeutlichend mit Klafki selbst auszudrücken:

„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (1965, S. 44).

Ab den 1970er Jahren entwickelte Klafki auf Grund von vorhandener Kritik in Hinblick auf die Bildungsinhalte und die Stabilisierung herrschender Verhältnisse (vgl. Klafki 1996, S. 86f.; Stinkes Sommersemester 2008, S. 35) seine bildungstheoretische Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik<sup>7</sup> weiter (vgl. Klafki 1996, S. 83f.). Grundlagen der kritisch-konstruktiven Didaktik sind sowohl geisteswissenschaftliche Pädagogik und Didaktik (vgl. ebd., S. 84), als auch klassische und zeitgenössische Ausführungen zum Bildungsbegriff (ebd., S. 94-96). Innerhalb dieser Bildungstheorie sind über die Gedanken zur kategorialen Bildung hinaus „auch die gesellschaftlich-politischen Probleme [...] einbezogen“ (Weber 1999, S. 408). So versteht Klafki Bildung als ein „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ (Klafki 1996, S. 52), nämlich als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Damit sind die Fähigkeiten gemeint „über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen“ selbst zu bestimmen und bei der „Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse“ mitzuwirken. Weiterhin ist die

---

<sup>7</sup> Kritisch bedeutet, dass sich die Didaktik an der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit orientiert. Die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen entspricht dem oft nicht, daher ist hier ebenso die Ebene der Weiterentwicklung, Veränderung und der ständigen Reformen gemeint. Konstruktiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die Didaktik durchgehend an der Praxis orientiert. Es handelt sich um den Theorie-Praxis-Bezug, also um Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen, genauso auch um Modellentwürfe und Konzepte einer möglichen Praxis (vgl. Klafki 1996, S. 90).

Fähigkeit der Anerkennung und Unterstützung derjenigen gemeint, „denen [...] Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 1996, S. 52). Daraus abzuleiten ist Klafkis Begriff der „allgemeinen Bildung“ bzw. „der Allgemeinbildung“ oder anders formuliert der Begriff einer Bildung überhaupt. Die drei dazugehörigen Bedeutungsmomente hängen eng miteinander zusammen. Bildung ist eine ‚Bildung für alle‘ und löst somit den Anspruch auf Selbstbestimmung ein. Ebenso ist Bildung in Bezug auf das Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzip zu setzen und ist deshalb ‚im Medium des Allgemeinen‘ zu betrachten (vgl. Klafki 1992, S. 52f.). An dieser Stelle sei auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme, wie die Friedensfrage, Umweltfrage, Frage gesellschaftlich produzierter Ungleichheit und die einhergehende gründliche, exemplarische, verstehende, entdeckende und problembewusstseinsweckende Herangehensweise hingewiesen. Bei der Auseinandersetzung dieser geht es gleichzeitig um die Aneignung von Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Empathiefähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit sowie um vernetzendes Denken (vgl. Klafki 1996, S. 56-63).

Bildung als drittes Bedeutungsmoment muss das Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit gewährleisten, als eine umfassende und vielseitige Bildung, die die „Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten berücksichtigt“ (ebd., S. 54).

Bildung ist auch im Sinne Klafkis mehr als Wissen und kulturelle Dimension, sondern bezieht sich zugleich auf persönliche und gemeinsame, auf demokratische, politische, ethische und humane Dimensionen. So sind Bildung und Gesellschaft eng miteinander verwoben. Bildung hat die Chance und Aufgabe auf gesellschaftliche Entwicklungen und Verhältnisse:

„unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes [...] Menschen [...] zu beurteilen und mitzugestalten“ (ebd., S. 50f.).

### 2.3. Bildung in Abgrenzung zur Förderung

In der Schwer(st)behindertenpädagogik wird „meist von Förderung anstelle von Bildung“ (Weiß 2006, S. 117) gesprochen. Der Begriff ‚Förderung‘ ist nach Fornfeldt (1995, S. 86)

inhaltlich schwer zu bestimmen und wird eher in Wortkombinationen verwendet, wie pädagogische Förderung, Förderdiagnostik, Förderbedarf, Förderplanung, Förderangebot, Förderkonzept, Förderentwicklung (vgl. Speck 1996, S. 335).

„Förderung“ stammt von „fördern“, mittelhochdeutsch „vörderen“ ab und wurde in seiner ursprünglichen Bedeutung als „weiter nach vorn bringen“ (Lexikoneintrag 1989, S. 199) bezeichnet. Seit dem 16. Jahrhundert findet der Begriff vor allem im Bergbau Anwendung und ist als „etwas voranbringen“, „etwas befördern“ zu kennzeichnen (vgl. Speck, 1996, S. 337). „Etymologisch-pädagogische Wurzeln sind nicht zu finden“ (Fornefeld 1995, S. 90).

„Förderung“, mit ihrer zugeschriebenen passiven Rolle, kann nur von außen ansetzen durch eine aktive, planende und bestimmende Förderinstanz (vgl. Speck 1996, S. 337), das Kind ist Objekt seiner eigenen Förderung (vgl. Fornefeld 1995, S. 90).

Die Schwer(st)behindertenpädagogik bevorzugt den Förderbegriff, daher ist zu bedenken, dass sie „im Grunde genommen ihre eigentliche Intention, nämlich das Kind in den Mittelpunkt zu stellen“ (Fornefeld 1995, S. 90) umgeht. Auch nach Speck (1996, S. 338) kann „bei einer Überbetonung des Begriffes der Förderung eine Verengung [...] des pädagogischen Aktes“ entstehen.

So wird in dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit sehr entschieden und ausdrücklich der Bildungsbegriff bewahrt und aus diesem Grund nochmals auf die Gegensätzlichkeit dieser beiden Begriffe hingewiesen:

„Im Gegensatz zu Förderung, die in unserem (sprachlichen) Verständnis ein Aktiv-Passiv-Verhältnis kennzeichnet (ich fördere dich) [...], akzentuiert Bildung als Selbstbildung (ich bilde mich) die Leitideen der Selbstgestaltung und Selbstaktivität“ (Weiß 2006, S. 118).

Eine Form von „Selbstförderung“ existiert nicht (vgl. Speck 1996, S. 338). Insbesondere ist zu berücksichtigen, „dass bei Preisgabe des Bildungsbegriffes die Heil- bzw. Sonderpädagogik Gefahr läuft, Tendenzen einer Infragestellung des Bildungsrechts für schwer(st)behinderte Kinder – unfreiwillig – zu unterstützen“ (Weiß 2006, S. 118).

### 3. Vertiefende Gedanken zur Komplexen Behinderung und zur Schwer(st)behindertenpädagogik

Im Anschluss an die Annäherung an den Begriff ‚Bildung‘ wird nun die ‚Komplexe Behinderung‘ thematisiert sowie die Entwicklung der Schwer(st)behindertenpädagogik aufgezeigt.

Die Gedanken des ersten Abschnittes gewähren einen Einblick in das Phänomen der ‚Komplexen Behinderung‘, die dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit entsprechend aufbereitet sind. Daran anschließend wird die Schwer(st)behindertenpädagogik von der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ausgehend betrachtet. Die genannten Ausführungen gehören sehr deutlich in diesem Kapitel zusammen, da sie für sich und gemeinsam genommen die Wissenschaftliche Hausarbeit kennzeichnen und für den weiteren Verlauf von Bedeutung sind.

#### 3.1. Eine Annäherung an die Komplexe Behinderung

Innerhalb des Abschnittes wird die ‚Komplexe Behinderung‘ in ihren Facetten aufgegriffen. Dazu bedarf es zunächst einiger Anmerkungen, die vorangestellt werden. Sie beziehen sich auf Definitionen im Allgemeinen, auf bestimmte einengende Betrachtungsweisen und des Weiteren auf die ‚Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme‘. Anschließend wird es nachvollziehbarer sein, was für diese Wissenschaftliche Hausarbeit das (Un-)Wesentliche in Bezug auf die Sichtweise und in Hinblick auf ‚(Komplexe) Behinderung‘ ist und weshalb dieser Begriff der ‚Komplexen Behinderung‘ gewählt wurde. Das Verständnis der ‚Komplexen Behinderung‘ baut darauf auf. Es basiert auf den Aussagen von Fornefeld (2008). Vertiefend werden weitere Ausführungen verschiedener Autoren hinzugefügt.

##### 3.1.1. Vorbemerkungen zur Komplexen Behinderung

Es geht hierbei nicht darum, eine Definition zu finden oder gar anzustreben, da diese das eigentliche Phänomen überhaupt nicht beschreiben könnte. Dazu äußert sich Fornefeld (1991, S. 80) folgendermaßen:

„Wenn eine Definition ‚wörtlich übersetzt - Ausgrenzung, Abgrenzung‘ bedeutet und ‚[e]in definierter Begriff [...] ‚also für etwas Bestimmtes stehen‘ soll, sich aber dieses ‚Bestimmte‘ - die schwere geistige Behinderung - eben so überaus vielfältig gestaltet, scheint das Anliegen, den schwerstbehinderten Menschen per definitionem abzugrenzen oder gar zu bestimmen, nicht nur schwierig, sondern unmöglich“ (Fornefeld 1991, S. 80).

Die im Zitat aufgeführte Heterogenität führt dazu, dass „hier stärker als anderswo lediglich die Einzelaspekte zur Bestimmung des Phänomens der Schwerstbehinderung in den Mittelpunkt rücken“ (ebd., S. 81), die für definitionswürdig erachtet werden. Diese konkreten Teilaspekte dienen dem Versuch, sich der ‚Komplexen Behinderung‘ anzunähern, doch im Grunde sollte es vielmehr davon handeln, „den schwerstbehinderten Menschen als Menschen jenseits objektiver Erfassung zu verstehen“, um „das Wesen der Schwerstbehinderung begreifen [zu] können“ (Fornefeld 1995, S. 56). Das „Wesen der Schwerstbehinderung“ (ebd.) umschreibt Thalhammer nochmals sehr deutlich, indem er auf den Definierenden und vor allem auf die sehr einseitige Betrachtungsweise verweist. Sein nachfolgendes Zitat stammt zwar schon aus dem Jahr 1974, drückt aber dennoch sehr präzise die Un-Fassbarkeit des Phänomens aus, besonders wenn es in Hinsicht auf Menschen mit Komplexer Behinderung gelesen und verstanden wird.

„Auf den geistigbehinderten Menschen läßt sich lediglich hinweisen, er ist begrifflich nicht zu fassen. Die Definition ‚geistige Behinderung‘ scheitert an der Ratlosigkeit desjenigen, der dieses Phänomen beschreiben und interpretieren will, da er die existentielle Wahrheit und Wirklichkeit mit seinen Kriterien und Argumenten nicht erreicht, in der sich der geistigbehinderte Mensch vorfindet und definiert. Es wird neuerdings ständig über ihn gesprochen; er selbst spricht nicht, damit man ihn höre und verstehe“ (Thalhammer 1974, S. 9).

Auf diese Weise werden oftmals Aussagen über den Menschen mit Komplexer Behinderung‘ getroffen. Sie werden damit objektiv betrachtet, geradezu zum Objekt degradiert. Subjektive Einbindungen fehlen bzw. sind eher unzureichend vorhanden. Dies ist dahingehend zu begründen, dass Menschen mit geistiger bzw. mit Komplexer Behinderung, ebenso wie ihre Lebenswelt und -wirklichkeit für uns Außenstehende nicht zu erschließen sind, da wir nicht „auf der Meta-Ebene über [ihr] Behindert-Sein“ (Fornefeld 1991, S. 84) kommunizieren können.

„So wenig geistige Behinderung sich aus sich selbst herauszuheben vermag, sowenig gestattet sie umgekehrt einen imaginativen Zugang [...]. Geistige Behinderung ist etwas Unvorstellbares“ (Kobi 1983, S. 155).



„Komplexe Behinderung“ ist unvorstellbar. Die Nicht-Fassbarkeit kann dementsprechend weder mit Definitionen noch mit einseitigen Darstellungen und ebenso wenig mittels des Intelligenzquotienten ausgedrückt werden.

In der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegebenen „Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“, kurz ICD<sup>8</sup>, wird Behinderung im Kapitel V, F70-F79 unter „Intelligenzstörung“ beschrieben. Sie wird mit Hilfe des Intelligenzquotienten (IQ) in leichte, mittelgradige, schwere und schwerste Intelligenzminderung eingestuft bzw. unterschieden. Schwere Behinderung<sup>9</sup> wird dabei im IQ-Bereich von 20-34 und Schwerste Behinderung<sup>10</sup> mit einem IQ unter 20 angegeben (vgl. Intelligenzstörung F70-79).

In der vorliegenden Wissenschaftlichen Hausarbeit wird nicht mit dem Intelligenzquotienten operiert, da die Frage nach der Messbarkeit von Intelligenz, besonders bei Menschen mit komplexer Behinderung, kritisch zu betrachten ist (vgl. Sarimski 2009, S. 123). Zudem ist damit verbunden, dass der einzelne Mensch mit seiner individuellen Behinderung aus dem Blickfeld gerät. So kann nicht oft genug betont werden, dass die „Komplexe Behinderung“ „ein individuelles Phänomen“ (Fornefeld 1991, S. 86) ist.

In der Fachliteratur finden sich vielfältige Begrifflichkeiten, wie schwerbehindert, schwerstbehindert, intensivbehindert, mehrfachbehindert, schwerstmehrfachbehindert, geistig Schwerbehinderte (vgl. ebd., S. 81-83), Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen (vgl. Klauß et al. 2006, S. 72) und Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen (vgl. Fröhlich 2001, S.12).

In dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit wird der Begriff der „Komplexen Behinderung“ verwendet und damit wurde ein für diese Wissenschaftliche Hausarbeit sinnvoller Begriff gefunden. Aus dem einleitenden Abschnitt gehen schon bedeutsame Gründe hervor, die durch die weitere Darstellung und im fortführenden Verlauf der Wissenschaftlichen Hausarbeit noch intensiviert werden. Im Folgenden wird nun weiterhin von „Komplexer Behinderung“ gesprochen. Andere Bezeichnungen werden gegebenenfalls kontextabhängig hinzugefügt.

---

<sup>8</sup> Seit dem 1. Januar 2010 ist in Deutschland die ICD-10-GM Version 2010 zu verwenden.

<sup>9</sup> Schwere Behinderung findet sich unter F72.

<sup>10</sup> Schwerste Behinderung findet sich unter F73.

### 3.1.2. Ein Verständnis der Komplexen Behinderung

„Ist die Bezeichnung erst einmal ‚in der Welt‘, kann sie akzeptiert oder verworfen werden. Entscheidend ist, dass man über den ‚Namen‘ spricht, damit man sich der Menschen bewusst wird, die mit ihm benannt werden“ (Fornefeld 2008, S. 52).

Menschen mit Komplexer Behinderung – der Name selbst fordert bereits zu einer näheren Auseinandersetzung auf. Mit diesem ersten Satz ist schon vieles dargelegt. Denn nach Fornefeld (2008), und diesen Gedanken wird sich in der Wissenschaftlichen Hausarbeit angeschlossen, ist mit der Bezeichnung keine Definition, sondern eine Namensgebung gemeint (vgl. ebd., S. 51).

„Mit der Namensgebung ist die Anerkennung, die ethische und rechtliche Aufwertung der betroffenen Menschen verbunden.“

Mit dem Namen ‚Komplexe Behinderung‘ wird zugleich verdeutlicht, dass hier keine Eigenschaftsbeschreibung stattfindet. Daher wählt Fornefeld auch genau diese Art der Schreibweise aus, um zu verdeutlichen, dass der Name im Mittelpunkt steht und nicht adjektivisch gemeinte Zu- bzw. Beschreibungen (vgl. ebd., S. 65). Neben der Namensgebung ist ein weiterer Anspruch Fornefelds, ein „komplexes menschliches Phänomen zur Sprache zu bringen“ (ebd., S. 51), um die Bewusstmachung hervorzuheben, wie anfänglich im Zitat erwähnt (vgl. ebd., S. 52). Es wird hiermit noch einmal darauf aufmerksam gemacht, dass „zur Sprache zu bringen“ nicht bedeutet, wie bereits zuvor in Abschnitt 2.1.1. hingewiesen wurde, dass das Phänomen der ‚Komplexen Behinderung‘ sprachlich gefasst werden kann. „Es ist immer mehr und anders, als wir es uns denken und in Begriffen, in Sprache fassen können“ (ebd., S. 62), es existiert also nicht unabhängig von den betroffenen Personen (vgl. ebd.).

In der Namensgebung ‚Komplexe Behinderung‘ bleibt der Begriff ‚Behinderung‘ bestehen, um unspezifische Bezeichnungen zu vermeiden, mit der andernfalls weitere Personengruppen mit eingeordnet würden (vgl. ebd., S. 77). Des Weiteren symbolisiert die Großschreibung von ‚Komplex‘ den Menschen mit Komplexer Behinderung „anders zu sehen, seine Bedürfnisse wahrzunehmen und im pädagogischen Kontext anders zu werten“ (ebd., S. 65). Fornefeld bezieht dabei vor allem den Gedanken mit ein, dass nicht die Behinderung das eigentlich komplexe ist, sondern die Lebenswirklichkeit und Lebensumstände dieser Menschen (vgl. ebd., S. 11). Die Autorin (ebd., S. 58) gibt hierbei zutreffende Kriterien vor, die das Phänomen der ‚Komplexen Behinderung‘ in der

Lebenswirklichkeit der Menschen mit Komplexer Behinderung widerspiegeln. Eine Auswahl sei im folgenden Zitat getroffen:

„[Menschen mit Komplexer Behinderung] bringen ihre eigenen Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse wie ihre Ansprüche unzureichend zum Ausdruck [...]. [Sie] sind in besonderem Maße von der Zuwendung der Bezugspersonen abhängig. [Sie] sind in Einrichtungen häufig mit unqualifiziertem Personal und unprofessionellem Verhalten konfrontiert. [Sie] zeigen abweichendes, aggressives oder selbstverletzendes Verhalten, was zum Ausschlusskriterium wird [...]. [Sie] sind häufig wechselnden und nicht koordinierten medizinisch-therapeutischen und pädagogisch-psychologischen Interventionen ausgesetzt. [Sie] sind in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt als Pflegefälle abgestempelt zu werden [...]. [Sie] bilden eine heterogene Gruppe mit gleichen Exklusionserfahrungen“ (Fornfeld 2008, S. 58).

Damit wird der Versuch unternommen das Phänomen der ‚Komplexen Behinderung‘ „zur Sprache zu bringen“ (ebd., S. 51). Es handelt sich demnach um einen Zugang, eine Bewusstmachung, ein Verständlichmachen, um ein Verstehenwollen. Es ist der Mensch mit Komplexer Behinderung mit seiner individuellen Lebenswirklichkeit, in seinem eigenen Lebenskontext gemeint und dieser steht im Mittelpunkt. Eingebunden darin sind seine soziale und gesellschaftliche Partizipation (vgl. ebd., S. 60). Zudem sind damit unmittelbar die Eindrücke und Erfahrungen der weiteren Person aus Begegnungen mit Menschen mit Komplexer Behinderung und dessen Erfahrungshorizont verknüpft, geradezu eingeklammert (vgl. ebd., S. 71-73). Denn unter der phänomenologischen Anschauungsweise, in der sich Fornfelds Gedanken einbetten, „ist die Subjektivität des Betrachters unlösbar mit dem Phänomen der Behinderung verbunden“ (ebd., S. 73f.).

„Die Lebenswirklichkeit des Menschen mit Komplexer Behinderung ergibt sich aus der komplexen Verwobenheit seiner physischen und psychischen Verfasstheit mit seinem Erfahrungshorizont und dem aktuellen Lebenskontext, in dem Alltagsführung, Subjektivität und Bedeutungszuschreibungen seitens der Bezugspersonen eine unlösbare Einheit bilden“ (ebd., S. 78).

Die Bezeichnung ‚Komplexe Behinderung‘ bezieht sich also weder auf den zu begrenzten Bezug in Hinblick auf den Behinderungsgrad, noch auf den einseitig orientierten Unterstützungsbedarf (vgl. ebd., S. 65), sondern weist auf die Lebenswirklichkeit der Menschen hin. Es verweist ebenso darauf, dass Menschen mit Komplexer Behinderung „angesichts der aktuellen Veränderung im Versorgungssystem zu einer exkludierten Gruppe werden“ (ebd., S. 52).

Exkludiert soll hier bedeuten: eine Gruppe ohne Namen, die am Rand der Gesellschaft und außerhalb des Blickfeldes steht, eine sogenannte etikettierte Restgruppe, eine in sich sehr

heterogene Gruppe. Fornefeld möchte diese so unterschiedliche Gruppe als eine verstanden wissen:

„Es ist wichtig, sie als eine Gruppe zu sehen, damit sie nicht randständig bleiben [...]. Der Gruppe ist ein tragfähiger Name zu geben, um auf ihre Mitglieder aufmerksam zu machen. Denn wer keinen Namen trägt, wird nicht wahr- und erst recht nicht ernst genommen“ (2008, S. 51).

Der Name erfährt dadurch seine Berechtigung, durch die Namensgebung, das Erleben, die Erfahrbarkeit und die persönliche Herangehensweise im Umgang mit dem einzelnen Menschen mit Komplexer Behinderung.

Menschen mit Komplexer Behinderung sind eine heterogene Gruppe, die in Bezug auf ihre Behinderung vor allem vielfältig erscheinen. Doch die eigentliche Heterogenität kommt vielmehr in Hinblick auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten, individuellen Bedürfnisse und konkreten Lebenssituationen zum Tragen, die bei jedem Menschen, mit oder ohne Behinderung, die Person und das Selbst ausmachen.

### 3.1.3. Ergänzende Ausführungen zur Komplexen Behinderung

Diese Aussagen werden im Folgenden vertieft, indem weitere Autoren hinzugezogen werden, die Ausführungen zur Lebenswirklichkeit und zu Bezugspersonen anführen. Die Ergänzungen korrelieren mit dem Phänomen und den bereits zuvor geäußerten Gedanken zur ‚Komplexen Behinderung‘.

Zuerst wird Pfeffer herangezogen. Auch Pfeffer richtet sein Interesse nicht auf eine Definition für die Menschen mit Komplexer Behinderung, „sondern auf die Beschreibung der Erziehungswirklichkeit der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen“ (1988, S. 101). Er betont den Zusammenhang zwischen dem Individuum selbst sowie seiner Alltagswirklichkeit und Umwelt.

„Schwerste geistige Behinderung nimmt ihren Ausgang von (meist schweren) Schädigungen des Zentralnervensystems [...] und erfährt durch die Qualität der Interaktionen seitens der menschlichen Umwelt von Geburt bzw. vom Auftreten der Schädigung an eine individuelle, lebensgeschichtlich bedingte Ausprägung“ (Pfeffer 1982, S. 130).

So beschreibt Pfeffer (1982) in der „Beschreibung schwerster geistiger Behinderung unter interaktional und lebensgeschichtlichen Gesichtspunkten“ die Schwierigkeiten und Belastungen, aber auch die Bedürfnisse immer in Beziehung zu einer daraus erwachsenden pädagogischen Aufgabenstellung (vgl. ebd., S. 131). Pfeffer zeigt problembewusst die „oft

ähnlich schwere Beeinträchtigung der nichtbehinderten Umwelt“ (Pfeffer 1982, S. 131) in Bezug zu Interaktion und Handlungsweisen auf. Gleichzeitig weist er sehr prägnant darauf hin, dass:

„[t]rotz der Schwere der Beeinträchtigungen beim behinderten Menschen und seinen nichtbehinderten Mitmenschen, trotz der unsäglichen Mühen und Enttäuschungen [...] der Versuch gemeinsamen Lebens und Erlebens [...] gewagt und durchgehalten werden [muss]“ (ebd., S. 132).

Fornfeld versuchte 1995 „das Phänomen des Schwerstbehinderten-Seins aus der Ebene des Behinderten selbst, d.h. aus seinem Lebensvollzug heraus zu begreifen und darzustellen“ (ebd., S. 48). Die Autorin bezog in ihrer Darstellung sowohl individuelle als auch lebenswirkliche Aspekte mit ein. Auf Grund der Bedeutsamkeit und der sensiblen Art dieser Annäherung wird diese nachfolgend ausführlich zitiert.

„Das heißt also konkret, wenn ich im weiteren von ‘Schwerstbehinderten‘ spreche, denke ich an Kinder, die sowohl in ihren motorischen, als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten auf's schwerste beeinträchtigt sind, die bei allen alltäglichen Verrichtungen der Hilfe anderer bedürfen, die u. U. gefüttert, angezogen, gepflegt, gelagert werden müssen und die darum ein Leben lang in besonderer Abhängigkeit von Eltern, Lehrern, Betreuern bleiben.

Ich meine Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagieren, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder mittels somatischer Erscheinungen ihres Leibes (durch Speichelfluß, Tränenflüssigkeit oder Körpergeruch) auszudrücken vermögen. Sie sind zur Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse in besonderer Weise auf das Verstandenwerden seitens der Bezugspersonen angewiesen“ (ebd.).

Auch ein Verweis auf Fröhlich soll an dieser Stelle erfolgen. Fröhlich wandte sich von seinen anfänglich sehr defizitorientierten Beschreibungen (vgl. 1982; 1987) von Menschen mit Komplexer Behinderung ab und orientierte sich an deren Bedürfnissen und an ihrer Lebenswirklichkeit.

„Gehen wir also davon aus, daß es sich um eine Beeinträchtigung des ganzen Menschen in allen seinen Lebensvollzügen handelt, die so schwer ist, daß er oder sie in den meisten Bereichen an die Grenzen dessen stoßen, was in unserem zwischenmenschlichen Umgang auch in einem sehr weiten Sinne noch als normal gilt. Schwerste Behinderung stellt eine Beeinträchtigung für alle beteiligten Interaktionspartner dar, sie erschwert auch die elementare Begegnung zwischen Menschen. Schwerste Behinderung ändert jedoch nichts am Menschsein, an der Menschenwürde und am Wert eines Menschen“ (Fröhlich 2001, S. 13).

Damit kennzeichnet Fröhlich den Wert eines jeden Menschen, auf welchen im nächsten Kapitel noch näher eingegangen wird. Ebenso verweist er nochmals auf die „besonderen Bedürfnisse für ihre eigene Entwicklung und für den Umgang mit anderen Menschen“ (Fröhlich 2001, S. 16).

Mit den ergänzenden Ausführungen und der besonderen Konzentrierung, sowohl auf die Lebenswirklichkeit und den Lebensbezug bei Fornefeld (1995; 2008) als auch auf die Erziehungswirklichkeit und Lebensgeschichtlichkeit bei Pfeffer (1982; 1988) oder die Bedürfnisorientierung bei Fröhlich (2001) wird sich dem Phänomen der ‚Komplexen Behinderung‘ angenähert und dieses dadurch zur Sprache gebracht. ‚Komplexe Behinderung‘ ist also ein Name, der den Menschen nicht anhaftet, sondern ihre komplexe Lebensrealität meint und die soziale Um-, Mit- und Bezugswelt einbezieht (vgl. Theunissen 2000, S. 17) sowie dessen Verständnis und Zugang berücksichtigt.

### 3.2. Entwicklung der Schwer(st)behindertenpädagogik im historischen Kontext

„Die Geschichte unserer Behindertenarbeit ist gekennzeichnet durch Brutalitäten und Unmenschlichkeiten, für die wir ein Stück Verantwortung und Kollektivschuld mitzutragen haben“ (Schröder 1983, S. 59).

In Hinblick auf das soeben ausgeführte Zitat, die gewählte Thematik dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit und gerade in der heutigen Zeit ist es besonders bedeutsam, sich mit Geschichte offen auseinanderzusetzen. Innerhalb dieses Abschnittes geht es nun darum, einen Einblick in die Schwer(st)behindertenpädagogik zu erhalten. Dazu bedarf es zunächst einiger geschichtlicher Vorklärungen. Diese sollen zuerst erfolgen und begrenzen sich vor allem auf die Zeit des 19. und 20. Jahrhunderts. Daran schließt sich eine Betrachtung in die Teildisziplin der Schwer(st)behindertenpädagogik an.

#### 3.2.1. Einblick in die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts

In der Antike und schließlich bis weit hinein in das Mittelalter wurde es hingenommen und praktiziert, Neugeborene zu töten, wenn sie bestimmte Merkmale nicht besaßen, krank und geschädigt waren oder als Last für die Familien und Gesellschaft galten. Bis in das 19.

Jahrhundert wurden Neugeborene getötet, vorwiegend auch dann, wenn sie gleichzeitig unehelich und beeinträchtigt waren (vgl. Mühl 1991, S. 126f.). Daneben galt die „Ausgrenzungspraxis durch institutionelle Versorgung“ (Theunissen 2000, S. 20). Das heißt, Menschen mit (Komplexer) Behinderung wurden in kirchlichen Anstalten, Armen- und Rettungshäusern und Waisenhäusern, aber auch in Gefängnissen, Zucht-, Irren- oder Tollhäusern untergebracht (vgl. ebd., S. 20f.). Im 19. Jahrhundert, mit der Entstehung der psychiatrischen Fachrichtung, wurden Menschen mit Behinderung in den Psychiatrien verwahrt, um sie „aus der Gesellschaft auszufiltern“ (Kaiser et al. 1992, S. XII).

Des Weiteren stieg das Interesse an Medizin und Naturwissenschaften stetig an. So wurde der Schwachsinn wissenschaftlich erforscht (vgl. Theunissen 2000, S. 26) und die Bewegung des Sozialdarwinismus verbreitete sich zum Ende des 19. Jahrhunderts. Schlagworte wie „Auslese der Tüchtigsten, Zurückdrängung der ‚Minderwertigen‘, [...] ‚Eugenik‘, ‚Rassenhygiene‘, ‚Selektion‘, ‚Kontraselektion‘ [stießen] auf zunehmende Resonanz“ (Kaiser et al. 1992, S. XIV). Ernst Haeckel gilt als Wegbereiter des Sozialdarwinismus in Deutschland. Der sozialdarwinistischen Selektionstheorie schlossen sich vor allem Mediziner, Biologen, Volkswirtschaftler und auch Politiker an (vgl. ebd., S. XV). Diese Ideen in Verbindung mit rassistischem Gedankengut mündeten in positive und negative Eugenik bzw. Rassenhygiene, als dessen Begründer Alfred Ploetz und Wilhelm Schallmayer<sup>11</sup> zu nennen sind (vgl. Theunissen 2000, S. 31). Es traten vermehrt Diskussionen um die negative Eugenik auf. Maßnahmen wie Sterilisationen bei den sogenannten ‚Minderwertigen‘ wurden bereits im Deutschen Kaiserreich (1871-1918) eingebracht, z.B. als „Entwurf eines Gesetzes gegen Unfruchtbarmachung und Schwangerschaftsunterbrechung“ vom 4. Juli 1918.

In der Weimarer Republik (1918-1933) entwickelten sich Rassenhygiene und Eugenik unter der schlechten wirtschaftlichen Lage Deutschlands, der erlebten Niederlage des Ersten Weltkrieges und dem dadurch entstandenen Verlust und der Schwächung der Erbsubstanz weiter und erlebten geradezu einen „konjunkturellen Aufschwung“ (Kaiser et al. 1992, S. XV). Mediziner und Politiker forderten die Eindämmung erbkranken Nachwuchses. 1921 wurde die „Deutsche Gesellschaft für Vererbungswissenschaft“ gegründet, 1925 entstand der „Deutsche Bund für Volksaufartung und Erbkunde“. Ebenso

---

<sup>11</sup> Ploetz beschrieb seine Ideen 1895 in dem Buch „Die Tüchtigkeit unserer Rassen und der Schutz der Schwachen“. Schallmayers Gedanken zur Rassenhygiene mündeten 1918 in dessen Buch „Vererbung und Auslese“ (vgl. Theunissen 2000, S. 31).

erhielt das von Alfred E. Hoche und Karl Binding<sup>12</sup> 1920 veröffentlichte Buch „Die Freigabe der Vernichtung unwerten Lebens“ eine beachtliche Aufmerksamkeit (vgl. ebd., S. XV-XVII).

„Sie haben weder den Willen zu leben, noch zu sterben [...]. Ihr Leben ist absolut zwecklos, aber sie empfinden es nicht als unerträglich. Für ihre Angehörigen wie für die Gesellschaft bilden sie eine furchtbare schwere Belastung. Ihr Tod reißt nicht die geringste Lücke“ (Binding und Hoche, zit. n. Theunissen 2000, S. 32).

Diese Gedankengänge verschwanden „[m]it wachsender Stabilisierung der Weimarer Republik und ihres wohlfahrtspolitischen Kurses“ aus der öffentlichen Diskussion, blieben aber „Bestandteil der gesellschafts- und gesundheitspolitischen Debatte“ (Kaiser et al. 1992, S. XVIII). Die Weltwirtschaftskrise und ihre enormen sozialen Folgen lösten eine Einsparungsdebatte aus. Anfang des Jahres 1932 machte der Preußische Staatsrat in einem Entschluss deutlich, dass die Ausgaben für erblich geistig und körperlich beeinträchtigte Menschen nicht mehr tragbar seien und es deshalb zu eugenischen und sozialen Maßnahmen kommen müsse (vgl. Häbeler/Häbeler 2005, S. 68). Am 30. Juli 1932 wurde vom preußischen Landesgesundheitsrat ein Gesetzesentwurf zur Sterilisation vorgelegt. Es bildete die Grundlage des am 14. Juli 1933 verabschiedeten „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (vgl. Kaiser et al. 1992, S. XIX). Dieses Gesetz wurde nur wenige Monate nach der Machtergreifung Hitlers erlassen und trat am 1. Januar 1934 in Kraft. Es schloss vor allem auch Menschen mit (Komplexer) Behinderung ein.

Bis Kriegsende wurden über 300.000 Menschen zwangssterilisiert (vgl. Theunissen 2000, S. 33). Das Reichsschulpflichtgesetz aus dem Jahr 1938, auf das im Abschnitt 4.1.1. noch näher eingegangen wird, verschärfte die Lage für Menschen mit Komplexer Behinderung zunehmend. Mit dem Paragraph 11 dieses Reichsschulpflichtgesetzes wurden Menschen mit Komplexer Behinderung als „bildungsunfähig“ bezeichnet und fielen damit der Aussonderung zum Opfer (vgl. Fornefeld 2002, S. 39).

Die Situation für Menschen mit Komplexer Behinderung war in der Zeit des Nationalsozialismus „überschattet von der Ideologie und Praxis der ‚Vernichtung lebensunwerten Lebens‘“ (Mühl 1991, S. 131). Die zuvor aufgeführten Bewegungen und Gedanken des Sozialdarwinismus, der Erbbiologie, der Rassenhygiene und Eugenik wurden von den Nationalsozialisten aufgenommen und verschärft auf grausamste Weise umgesetzt.

---

<sup>12</sup> Hoche war von Beruf Psychiater, Binding Strafrechtler (vgl. ebd., S. 32).



Wie Kaiser et al. (1992, S. XXVI) konstatieren, ist „vorrangig die konkrete Situation des NS-Staates im Krieg als der eigentliche Kontext des Massenmords stärker in den Blick zu nehmen“. Das bedeutet, dass nur der „Volkskörper“ zählte und das Individuum dadurch an Wert verlor. Es wurden Kosten-Nutzen-Rechnungen erstellt, einzig der Nutzen für das Volk und die Volksökologie waren entscheidend (vgl. Stöckle WS 2009/2010, S. 3). Der Rest, also die „Lebensunwerten“, kosteten mehr als sie nutzten. Erwerbsunfähige, schwache Randgruppen fielen somit den menschenunwürdigen Taten der Nationalsozialisten zum Opfer.

Die Opfer der „Euthanasie“, der „Aktion T4“ waren die nach Hoche und Binding (1922, S. 54f. zit. n. Stöckle WS 2009/2010, S. 4) benannten „leeren Menschenhülsen“, „Ballastexistenzen“, „halbe, Viertels- und Achtelskräfte“, „Schwächlinge“, „geistig Tote“ und „Defektmenschen“.

Mit dem geheimen Führererlass Hitlers im Oktober 1939, der auf den Tag des Kriegsbeginns, den 1. September 1939, zurückdatiert wurde, begann die „Aktion T4“ mit all ihren Ausmaßen. „[D]er Massenmord wurde zum Programm gemacht“ (Häßler/Häßler 2005, S. 72). Am 9. Oktober 1939 wurde ein Runderlass zur Erfassung der Anstaltsinsassen anhand von Meldebögen herausgegeben (vgl. Schmuhl 1992, S. 197). Zu melden waren sämtliche Patienten, die:

„an nachstehenden Krankheiten leiden und in den Anstaltsbetrieben nicht oder nur mit mechanischen Arbeiten (Zupfen u. ä.) zu beschäftigen sind: Schizophrenie, Epilepsie (wenn exogen, Kriegsbeschädigung oder andere Ursachen angeben), senile Erkrankungen, Therapie – refraktäre Paralyse und andere Lues-Erkrankungen, Schwachsinn jeder Ursache, Encephalitis, Huntington und andere neurologische Endzustände“ (ebd.).

Der Meldebogen erfasste außer dem Grad der Arbeitsfähigkeit und der Art der Erkrankung ebenso die Rassezugehörigkeit und die Dauer des Aufenthalts in der Anstalt (vgl. ebd., S. 198f.). Die Meldebögen wurden an die Zentraldienststelle der „Aktion T4“ geleitet, dort entschieden je drei Gutachter über Leben und Tod der Anstaltsbewohner (vgl. ebd., S. 201f.). Ende des Jahres 1939 wurden den Anstalten bereits die ersten Verlegungen angekündigt, weder Ziel noch Zweck der Verlegungen wurden benannt, sondern lediglich von kriegswichtigen Maßnahmen gesprochen. Die abtransportierten Insassen kamen zuerst in Zwischenanstalten unter, auf Abruf wurden diese in die Tötungsanstalten verlegt. Es verging meist kein Tag zwischen der Ankunft und der Ermordung der Opfer. Die Deportierten wurden untersucht und anschließend in die Gaskammer geführt (vgl. ebd., S. 204-207). „Die Hinrichtung war ausdrücklich dem Arzt vorbehalten – in

Übereinstimmung mit dem Ermächtigungsschreiben Hitlers“ (Schmuhl 1992, S. 207). Der qualvolle Tod in der Gaskammer dauerte bis zu 20 Minuten, danach wurden die Opfer der „Aktion T4“ in den Verbrennungsöfen verbrannt. In Urnen gesammelte Aschereste sowie vorgefertigte Trostbriefe und Sterbeurkunden mit gefälschter Todesursache und Sterbedaten wurden an die Angehörigen verschickt (vgl. ebd., S. 207f.).

Im Januar 1940 begannen die Ermordungen, im August 1941 erfolgte der Abbruch der „Euthanasie“-Morde, doch in einigen Tötungsanstalten erfolgte die sogenannte „wilde Euthanasie“ weiter.

Die Opferzahl liegt insgesamt bei über 71.000 Menschen (vgl. Theunissen 2000, S. 35).

„Die [...] unmenschliche[n] Behandlung institutionalisierter schwerst-behinderter Menschen findet zweifelsohne im Euthanasieprogramm des Nationalsozialismus ihren erschreckenden Höhepunkt“ (ebd., S. 36).

Nach der Kapitulation und dem Ende des Zweiten Weltkrieges kehrten sowohl die Bundesrepublik Deutschland als auch die Deutsche Demokratische Republik zum Anstaltswesen der Weimarer Republik zurück (vgl. ebd., S. 36). Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 wurde in die Schulgesetze der alten Bundesländer übernommen, so waren Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung vom Schulbesuch ausgeschlossen (vgl. Mühl 1991, S. 131). Der Nationalsozialismus hatte die Heil- bzw. Sonderpädagogik in den Folgejahren zunächst verhindert. Die Hilfsschulen galten wieder den Regelschulversagern, Schüler die diesem Anspruch nicht hinreichend genügten (vgl. Fornefeld 2002, S. 40), blieben weiterhin bildungsunfähig, siehe dazu auch Abschnitt 4.1.1. Die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen bzw. Komplexen Behinderung musste erst durchgesetzt werden (vgl. Mühl 1991, S. 131). Sie verblieben demnach in den Familien oder wurden in Pflegeeinrichtungen untergebracht. Vereinzelt gab es Initiativen, wie z.B. hortähnliche Einrichtungen, Sammelklassen oder Tagesheimschulen. Einige Pädagogen setzten sich für die Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ein, doch die allgemeine Anerkennung fehlte (vgl. Fornefeld 2002, S. 41). Im „Gutachten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960 wurde ihnen die Bildbarkeit zugestanden, „aber diese wird als so gering angesehen, daß der angenommene Personenkreis weder in Schulen noch in Heilpädagogischen Kindergärten gefördert werden kann“ (Speck 1979, S. 70, zit. n. Fornefeld 2002, S. 41).

In der Bundesrepublik Deutschland veränderte sich die Situation auf Elterninitiative hin, während in der Deutschen Demokratischen Republik dagegen Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung bis zur Wende 1989 vorwiegend in Pflegeheimen und Psychiatrien untergebracht waren. Der Verein „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.“, welcher 1958 in Marburg gegründet wurde, setzte sich für eine verbesserte Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung ein. Es entstanden den Familien nähere Einrichtungen, wie Tagesstätten, Horte, Schulen, Werkstätten, Wohnheime und Frühförderzentren für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung (vgl. Theunissen 2000, S. 37). Dennoch war die Grenze nach unten weiterhin vorhanden. Die Schule für Geistigbehinderte wurde Anfang der 1960er Jahre gegründet, Menschen mit komplexen Behinderungen wurden weder aufgenommen, noch ausreichend gefördert (vgl. Mühl 1991, S. 132). Sie wurden weiterhin „selektiert, abgeschoben und isoliert – eine Praxis, die bis Ende der [19]70er Jahre Gepflogenheit war“ (Theunissen 2000, S. 38).

Die 1970er Jahre führten zu grundlegenden Veränderungen der schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung. Menschen mit komplexer Behinderung lebten weiterhin in Vollzeiteinrichtungen, Pflege- und Altenheimen oder psychiatrischen Kliniken. Die Forderung der Psychiatrie-Enquête 1975, Menschen mit Behinderung aus den Psychiatrien auszugliedern, bewirkte immerhin die Entstehung weiterer Heimeinrichtungen, aber keine gemeindenahen Versorgungsstrukturen. Das Streben nach Normalisierung brachte zumindest differenziertere und verbesserte Wohnsituationen (vgl. Mühl 1991, S. 134f.).

Eltern forderten sowohl die wohnortnahe Unterbringung als auch die Anerkennung der Bildungsfähigkeit und damit die schulische Förderung und Bildung ihrer Kinder und Jugendlichen mit komplexer Behinderung. Die Heil- bzw. Sonderpädagogik wurde dadurch aufmerksam, was letztlich zum Bildungsanspruch und Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung führte (vgl. Fornfeldt 2001, S. 133).

Davor existierten bestimmte Aufnahmekriterien bzw. Mindestvoraussetzungen, um in die Schule für Geistigbehinderte aufgenommen zu werden, „wie Sauberkeit im allgemeinen, Kontaktfähigkeit, die Möglichkeit, bei einer Tätigkeit zu verweilen“ (Mühl 1991, S. 132). Diese machten den Schulbesuch für Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung aber nahezu unmöglich. 1973 wurden diese Kriterien verändert, Voraussetzung für die Aufnahme in die Schule war „lediglich ein körperlicher Zustand“ (ebd.).

Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung wurden dennoch eher vereinzelt in die Schule für Geistigbehinderte aufgenommen, viele Bundesländer sahen immer noch in ihren Bestimmungen zur Schulaufnahme eine sogenannte untere Grenze vor (vgl. Fornefeld 1995, S. 24f.). Fröhlich machte in einer empirischen Studie von 1978 auf die Situation Schwerstkörperbehinderter aufmerksam und sah „die Notwendigkeit ihrer schulischen Förderung“ (Fornefeld 1995, S. 26). Bald darauf erfolgte in Landstuhl/Pfalz ein erster Schulversuch zur Förderung schwerstbehinderter Kinder.

In den darauf folgenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1980 wurde noch viel eindeutiger diese Richtung eingeschlagen, die uns heute, zwar in anderen Formulierungen, noch bekannt ist und sich für die Eingliederung und das Recht auf schulische Bildung einsetzt:

„Grundsätzlich ist jeder Geistigbehinderte unabhängig von Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen“ (KMK 1980, S. 4, zit. n. Mühl 1991, S. 133).

Speck legte daraufhin dar, dass die Schule für Geistigbehinderte die „planmäßige[s] Förderung der Lernfähigkeit“ (Speck 1980, S. 230, zit. n. Mühl 1991, S. 133) zu realisieren habe. Mit dieser Aussage wurde zugleich sichergestellt, dass den „Lernerfordernissen der schwerstbehinderten Schüler“ (Mühl 1991, S. 133) nachgekommen wird.

Somit wurde der Weg für die Anerkennung der Bildungsfähigkeit und für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung geebnet. Das Recht auf Bildung war nun auch gesetzlich gewährleistet. Dies wird im nachfolgenden Kapitel noch weiter ausgebaut und dargestellt. Hier sei schon darauf verwiesen, dass in der heutigen Zeit Menschen mit Komplexer Behinderung „trotz aller Bemühungen Fortschritte der behindertenpädagogischen Theorie und Praxis immer wieder Benachteiligung und Ausschließung erfahren haben“ (ebd., S. 135).

### 3.2.2. Die Schwer(st)behindertenpädagogik

Die Schwer(st)behindertenpädagogik ist die jüngste Teildisziplin der Heil- bzw. Sonderpädagogik. Sie widmet sich der Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung von Menschen mit Komplexer Behinderung und schließt die Lebensphasen, Lebensbereiche und unterschiedlichen Lebenssituationen mit ein (vgl. Fornefeld 2001, S. 132). Dabei

orientiert sie sich an den unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen, im Besonderen an der Geistigbehindertenpädagogik und der Körperbehindertenpädagogik. Zudem spielen dabei noch medizinische und psychologische Ausrichtungen eine wichtige Rolle (vgl. Fornefeld 1995, S. 19).

Die Schwer(st)behindertenpädagogik nahm ihren Anfang „in der konkreten schulischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ (Fornefeld 2001, S. 134) und begründete sich überwiegend praxisnah. Das ist auch anhand verschiedener therapeutischer und pädagogischer Konzepte zu sehen, die Mitte der 1970er Jahre und in den 1980er Jahren entstanden sind. Zu nennen sind hierbei die „Basale Stimulation“ von Fröhlich, „Basale Aktivierung“ von Breitinge/Fischer, „Basispädagogik“ von Feuser, „leiborientierte Pädagogik“ von Fornefeld (vgl. ebd.) sowie die Förderpflege von Trogisch, die Kunsttherapie Lichtenbergs und die Musiktherapie Vogels (vgl. Fornefeld 1995, S. 30). Inzwischen hat sich das Forschungsinteresse der Schwer(st)behindertenpädagogik erweitert (vgl. Fornefeld 2001, S. 134).

„Die Schwerstbehindertenpädagogik hat die Aufgabe, dem Menschen mit schwersten Behinderungen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und damit Lebensperspektiven zu eröffnen [...]. Die Schwerstbehindertenpädagogik denkt vom Individuum, von seinen Interaktionen mit der materiellen und sozialen Umwelt aus und entwickelt von hier aus Hilfen zu größerer Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung“ (ebd., S. 132).

Besonders wichtig ist der Schwer(st)behindertenpädagogik das Bildungsrecht von Menschen mit Komplexer Behinderung. Erst Ende der 1970er Jahre erhielten Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung das Recht auf Bildung. So ist diese noch sehr junge Disziplin, aus den sich daraus stellenden und endlich ergebenden Aufgaben entstanden. Deshalb „versucht sie sich derzeit, gerade zum Schutz und Erhalt des Bildungsrechtes für diese Menschen, stärker als bisher als Erziehungswissenschaft zu fundieren“ (ebd., S. 134).

Probleme der Schwer(st)behindertenpädagogik werden an dieser Stelle nicht thematisiert, da diese durch die Inhalte in Kapitel 4 und 5 zum Ausdruck kommen. Es sei dennoch auf Fornefeld (1995) hingewiesen, die Problematiken im „rezeptiven Umgang mit schwerstbehinderten Menschen“ (ebd., S. 32) ansprach und damit auf ein sehr fundamentales Problem und gleichzeitiges Anliegen eingeht (vgl. ebd., S. 32f.).

Auf die Schwer(st)behindertenpädagogik kamen und kommen vielfältige Aufgabenstellungen in Theorie und Praxis zu, mit denen gleichzeitig ein sehr hoher Anspruch verbunden ist, vor allem in Hinsicht auf das Recht auf Bildung. Es handelt sich hierbei um ein Bildungsrecht für alle Menschen mit einem Bildungsbegriff, der für alle menschenmöglich ist. Kapitel 4 wird diese Aussagen präzisieren.

## 4. Betrachtung der Bildung von Menschen mit Komplexer Behinderung auf unterschiedlichen Reflexionsebenen

In diesem Kapitel werden die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Komplexe Behinderung‘, die in den vorherigen Kapiteln näher beleuchtet wurden, zusammengeführt. In dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit geht es, wie im Titel benannt, um zu betrachtende Aspekte des Diskurses um Bildung von Menschen mit Komplexer Behinderung. Die dabei ausgewählten Aspekte werden in den folgenden Abschnitten anhand verschiedener Reflexionsebenen behandelt. Es handelt es sich hierbei im ersten Abschnitt um eine pädagogisch-historische Reflexion, nachfolgend wird eine ethisch-gesellschaftliche Sichtweise reflektiert und im Anschluss daran die didaktische Reflexion behandelt. Diese drei Reflexionsebenen sind in einem engen Zusammenhang zu sehen, da sie sich auf das wichtige Thema des Bildungsrechts beziehen sowie gedanklich und insitutionell verknüpft sind.

Insbesondere beziehen sich die Betrachtungen, der Fragestellung der Wissenschaftlichen Hausarbeit nach, auf Menschen mit Komplexer Behinderung. Diese Reflexionen lassen sich aber gleichermaßen auf alle Menschen, mit oder ohne Behinderung, übertragen.

### 4.1. Betrachtung der Bildung in pädagogisch-historischer Reflexion

Innerhalb dieses Abschnittes werden die Begriffe der Bildungsfähigkeit sowie der Bildungsunfähigkeit aus historischer Sicht bearbeitet und einander gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund wird auch das Bildungsverständnis in der Geistigbehindertenpädagogik, also die pädagogische Reflexion, deutlich, welche im Weiteren zu Grunde gelegt wird. In den Anfängen wurde diesem Verständnis die „Irrlehre der Bildungsunfähigkeit“ angelastet und nach einem spezifisch geistigbehindertenpädagogischen Bildungsbegriff gesucht. Daran schließt sich das Finden nach einem allgemeinen Verständnis von Bildung für alle Menschen an.

#### 4.1.1. Betrachtung der Bildung in historischer Reflexion

„Es war ein langer und mühsamer Weg, bis schließlich das errungen wurde, was uns heute fast selbstverständlich erscheint: Die Anerkennung der Bildungsfähigkeit eines jeden behinderten Menschen“ (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 334).

Menschen mit Behinderung galten lange Zeit als nicht bildbar. In früheren Jahrhunderten existierten zwar immer wieder einzelne Bemühungen zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, doch kann „von einem planvollen Beginn jedoch erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts“ (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 22) ausgegangen werden. Die Aufklärung und die Idee des allgemeinen Bildungsrechts trugen dazu bei (vgl. ebd.). Die Nachweisbarkeit der Bildungsfähigkeit gehörloser und blinder Menschen erfolgten deutlich früher als die bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung (vgl. ebd., S. 26). Ende des 18. Jahrhunderts und Anfang des 19. Jahrhunderts wurden viele Taubstummenanstalten und Blindenanstalten im europäischen Raum gegründet (vgl. ebd., S. 61). Institutionelle Erziehungsversuche für Menschen mit geistiger Behinderung erfolgten vereinzelt erst später. Diese blieben davon weitestgehend ausgeschlossen und wurden allenfalls gepflegt und versorgt und galten als bildungsunfähig (vgl. Mühl 1991, S. 127). Hingegen gab es private Einzelinitiativen, die Engagement zeigten, Erziehungsanstalten gründeten und sich gegen die Bildungsunfähigkeit stellten, wie z.B. Itard, Séguin, Saegert, Guggenbühl, Rösch und Helferich (ebd., S. 128f.). Auch die Überlegungen von Georgens und Deinhardt, die die theoretische Begründung der heilpädagogischen Bemühungen darstellten, sind hierbei aufzuführen, da sie „Überlegungen zur Idiotenerziehung“ (ebd., S. 129) anstrebten und von der grundsätzlichen und graduellen Bildbarkeit ausgingen (vgl. ebd.).

Die Bildungs- und Erziehungsversuche trugen dennoch eher zu einer verbesserten Situation der weniger schwer behinderten Menschen bei. Menschen mit geistiger bzw. komplexer Behinderung waren ausgenommen und wurden in kirchlichen und staatlichen Idioten- und Pflegeanstalten verwahrt, d.h. die „Imbezillen“ und vor allen die „Idioten“ waren ausgeschlossen. „Debile<sup>13</sup>“ oder „Volksschulversager“ besuchten zumindest die Hilfsschule (vgl. ebd., S. 131).

„Die ab 1910 geforderten und später auch eingerichteten Vorstufen, Vorklassen, Vorbereitungsklassen und Sammelklassen nahmen auch Kinder auf, die nach heutigem Verständnis als geistig behindert einzustufen wären [...], aber man darf vermuten, daß die schwerstbehinderten auch hier weitgehend ausgeschlossen blieben“ (ebd.).

---

<sup>13</sup> Debile, Imbezille und Idioten sind veraltete medizinische und psychiatrische Fachbegriffe.



Dieser Ausschluss verschärfte sich und beeinträchtigte zunehmend die Situation von Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung, welcher durch das aufkeimende Gedankengut und die „Ideologie und Praxis der ‚Vernichtung lebensunwerten Lebens‘“ (Mühl 1991, S. 131) hervorgerufen wurde, wie in Abschnitt 3.2.1. bereits dargelegt. An dieser Stelle ist vor allem das Reichsschulpflichtgesetz aus dem Jahr 1938 bedeutsam. Damit wurde „für die Aussonderung dieser Kinder die juristische Grundlage geschaffen“ (Fornefeld 2002, S. 39). Im Paragraph 11 des Reichsschulpflichtgesetzes heißt es:

„Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit. Als bildungsunfähig sind solche Kinder anzusehen, die körperlich, geistig oder seelisch so beschaffen sind, dass sie auch mit den vorhandenen Sonderschuleinrichtungen nicht gefördert werden können“ (Speck 1979, S. 67, zit. n. Fornefeld 2002, S. 39).

Die Absprache des Bildungsrechts und die von nun an gesetzlich festgehaltene Bildungsunfähigkeit führten gleichzeitig zur Aberkennung des Lebensrechts und damit zur Vernichtung und Ermordung der Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung (vgl. Fornefeld 2002, S. 39).

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges, der Übernahme der Bildungsunfähigkeit in die Schulgesetze, der tiefen Verunsicherung und den Vorurteilen gegenüber Menschen mit geistiger bzw. Komplexer Behinderung sowie dem „Verlust der Humanität“ wurde an die Weimarer Republik und an das Bildungs- und Versorgungssystem dieser Zeit angeknüpft. „Von einer systematischen Beschulung war man noch weit entfernt“ (ebd., S. 40).

„Das Bildungswesen für Kinder mit geistiger Behinderung hatte durch die Ereignisse zwischen 1934 und 1945 ‚substantiellen Schaden‘ (Speck 1979, S. 68) genommen“ (ebd.).

Es gab zwar einzelne Initiativen, doch der Bildungsanspruch für Menschen mit geistiger bzw. Komplexer Behinderung fand im Allgemeinen keine Anerkennung. Erst zu Beginn der 1960er Jahre wurde den Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung durch Elterninitiativen, vergleiche hierbei Abschnitt 3.2.1., die Bildungsfähigkeit zugesprochen, das Bildungsrecht anerkannt und gesetzlich verankert (vgl. ebd., S. 41f.). Die neu entstandenen Einrichtungen hatten zunächst strukturelle Schwierigkeiten Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung aufzunehmen und diese entsprechend zu fördern. In der Folgezeit wurden Aufnahmevoraussetzungen hervorgebracht, die schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung am Schulbesuch hinderten und sie demnach weiterhin als bildungsunfähig galten (vgl. Mühl 1991, S. 132). Erst Mitte der

1970er Jahren wurden das wirkliche Bildungsrecht und das Recht auf schulische Bildung bzw. Förderung angebahnt. Schülern mit komplexer Behinderung wurde damit in der konkreten schulischen Praxis, später ebenso auf theoretischer Basis, die Bildungsfähigkeit zuerkannt. Wegweisend dafür waren zudem die Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1980 (vgl. Mühl 1991, S. 133) sowie die "Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" des Jahres 1994 (vgl. Sonderpädagogische Förderung. Schwerpunkte und Zielsetzung).

Seit der Anerkennung des Bildungsrechts wurden ein breites Angebot an Institutionen aufgebaut und vielfältige Konzepte entwickelt. Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung besuchten von nun an rechtmäßig die Schule, vorwiegend die Schulen für Geistigbehinderte, die Schulen für Körperbehinderte sowie die Schulen für Sinnesbehinderte.

Um es noch einmal festzuhalten, Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung sind bildungsfähig, beschulbar und besitzen ein Recht auf Bildung!

Nach der „Enzyklopädie der Sonderpädagogik, Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete“ ist Bildungsfähigkeit aus der Sichtweise der pädagogischen Anthropologie „das Wesensmerkmal des Menschen“ (Lexikoneintrag 1992, S. 96) und heutzutage in einem erweiterten Verständnis aufzufassen (vgl. ebd.). Der Begriff der Bildungsunfähigkeit lässt sich in dieser Enzyklopädie ebenfalls finden, als ein „[v]eralterter Begriff aus einer Zeit, in der nicht allen Menschen ein Recht auf Bildung zugesprochen wurde“ (Lexikoneintrag 192, S. 99). Dieser Begriff erfährt in der Pädagogik keine Legitimation und sollte in keinem Zusammenhang mehr Verwendung finden. Dazu meint auch Speck (1998, S. 49):

„Der Begriff der ‚Schulbildungsunfähigkeit‘ ist geschichtlich gesehen ein unheilvoller und belasteter und ist deshalb unter heutigen utilitaristischen Bewertungsmaßstäben höchst kritisch zu beurteilen“.

Aus diesem Grund lässt sich mit Weiß (2006, S. 132) feststellen, dass die Notwendigkeit „einer permanenten Verteidigung des Rechtes schwer(st)behinderter Kinder und Jugendlicher auf schulische Erziehung und Bildung“ noch nicht verwirklicht ist. „Die pädagogische Begründung dieses Rechts stünde jedoch auf sicherem Boden“ (ebd.)!

#### 4.1.2. Betrachtung der Bildung in pädagogischer Reflexion

Die pädagogische Reflexion konzentriert sich vor allem auf den Aufsatz von Ackermann (1990) „Zum Verständnis von ‚Bildung‘ in der Geistigbehindertenpädagogik“. Wie der Titel bereits vermuten lässt, handelt es sich in diesem Text zwar speziell um die Geistigbehindertenpädagogik, doch kann dieses Verständnis genauso auch auf die Schwer(st)behindertenpädagogik übertragen werden. Im Ursprung geht es ebenso um die Bildungsunfähigkeit und die Entwicklung zur Bildungsfähigkeit. Zudem stehen sich die beiden Teildisziplinen nach subjektivem Empfinden am nächsten. Beide Teilbereiche der Heil- bzw. Sonderpädagogik sind noch jüngere Disziplinen und haben sich erst in den 1960er bzw. 1970er Jahren konstituiert. In diesen beiden Jahrzehnten wurde auch eine Reihe an Fachliteratur veröffentlicht, die sich thematisch mit der Bildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung auseinandersetzte (vgl. Ackermann 1990, S. 65).

„Das – inzwischen obsolet gewordene – Verdikt der „Bildungsunfähigkeit“ [...] belastet auch lange nach dem 2. Weltkrieg noch die Theoriebildung der Geistigbehindertenpädagogik (ebd., S. 70).

Die „Irrlehre der Bildungsunfähigkeit“ (ebd.) versuchte vor allem Mühl (1969) kritisch zu betrachten. Doch diese Irrlehre wirkte weiter. Die Geistigbehindertenpädagogik stand „unter dem Legitimationsdruck, den Beweis dafür erbringen zu müssen, daß geistig behinderte Menschen bildungsfähig sind“ (ebd.). In der Praxis war die Bildungsfähigkeit bereits erwiesen, „aber angesichts der etablierten, vor allem ‚neuhumanistisch‘ orientierten Bildungstheorien“ (ebd., S. 71) fehlte die theoretische Grundlage. Auf Grund dessen wurde der Bildungsbegriff, das Verständnis von Bildung, in verschiedenen Auseinandersetzungen in der Geistigbehindertenpädagogik verändert (vgl. ebd.). Die veränderten Aspekte werden im Folgenden aufgegriffen.

Hartschen (1962) thematisierte die Erweiterung des Bildungsbegriffes, obgleich er Kinder und Jugendliche ausschloss, die nicht über Voraussetzungen zur Bildungsfähigkeit verfügen (ebd. S. 70). Moor (1964) schlug hingegen eine Vertiefung vor, die einen spezifischen Bildungsbegriff vorsah als „eine eigene Art von Bildung“ (Moor 1964, S. 59, zit. n. Ackermann 1990, S. 72) der Menschen mit geistiger bzw. Komplexer Behinderung. Weitere Positionen lassen sich bei Bach (1968) und Bernart (1970) finden. Bach führte die praktische Bildung in die Geistigbehindertenpädagogik ein, die anschaulich-vollziehendes

Lernen ermöglichte. Der Begriff sollte der „Eigenart der geistig behinderten Kinder gerecht“ (Bach 1968, S. 69, zit. n. Ackermann 1990, S. 72) werden. Bernart kritisierte dieses Verständnis von Bildung, da es keinen Unterschied zwischen einer „nur lebenspraktischen“ und einer „geistigen Bildung“ (Bernart 1970, S. 95, zit. n. Ackermann 1990, S. 73) gäbe. So setzte sich Bernart für die geistige Bildung und für ein dazugehöriges geistiges Funktionstraining ein, welches mit Hilfe von Klafki als formaler Bildungsaspekt bezeichnet werden kann (vgl. Ackermann 1990, S. 73).

Ackermann stellt hierbei die relevante Frage, ob das Bildungsverständnis in den verschiedenen Ausführungen wirklich ermäßigt, also erweiternd und vertiefend sein solle oder nicht eher verzerrt, überhöht und sogar verflacht würde (vgl. ebd.). Einseitig ist dieses Verständnis von Bildung durch Hartschen, Moor, Bach, Bernart allemal.

Kurz zu benennen ist auch der kommunikative Ansatz von Vetter (1966). Innerhalb dieses Ansatzes werden die „pflegebedürftigen Schwachsinnformen“ ausgeschlossen, zugleich verschiebt sich das „Problem der Bildungsfähigkeit [...] auf das der Kommunikationsfähigkeit“ (ebd., S. 75). Ebenso beschäftigte sich Vetter mit der Antizipation von Bildung in Form von Anerkennung. Dieser Kerngedanke einer „Vorwegnahme von Bildung“ verdient nach Ackermann „besondere Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 77).

Des Weiteren zeigt er in seinem Aufsatz auf, dass die reflexive Dimension der Bildung, also die Selbstbildung des Menschen, in der Geistigbehindertenpädagogik kaum behandelt wurde (vgl. ebd., S. 79).

„Bei der hier sehr reduziert vorgenommenen Darstellung ist [...] deutlich geworden, daß in der frühen geistigbehindertenpädagogischen Diskussion wesentliche bildungstheoretische Aspekte im Ansatz gesehen und erkannt, jedoch nicht kritisch aufgearbeitet wurden“ (ebd., S. 80).

Der eine Grund ist die bereits in Abschnitt 4.1.1. aufgeführte und hiermit wieder aufgenommene historische Reflexion von der „Irrlehre der Bildungsunfähigkeit“. Zum anderen ist die aus der Allgemeinen Pädagogik auf Rückgriffe beruhende „neuhumanistisch ausgerichtete „Verfallsgeschichte“ der Bildung“ (ebd.) zu nennen, die Stinkes (vgl. 1999; 2000; 2008) aufgreift und so einen veränderten Bildungsbegriff skizziert.

Mitte der 1970er Jahre verschwand „die Kategorie ‚Bildung‘ aus dem Problembewußtsein der Geistigbehindertenpädagogik“ (Ackermann 1990, S. 66). Sie wurde als Intention

jedoch beibehalten. Es galt und gilt nun auch weiterhin die Kategorie Bildung, den Bildungsbegriff, das Verständnis von Bildung „ins theoretische Bewußtsein zu heben“ (Ackermann 1990, S. 81). Dazu wird im Weiteren Stinkes (vgl. 1999; 2000; 2008) herangezogen.

Sowohl in dem Artikel „Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff“ (1999) als auch in den Aufsätzen „Plädoyer für die Aufnahme der Leiblichkeit in Überlegungen zur ‚Bildung als Selbstgestaltung‘“ (2000) und „Bildung als Antwort auf Not, Nötigung sein Leben zu führen“ (2008) legt Stinkes einen Bildungsbegriff vor, der nicht allein der Geistigbehindertenpädagogik gilt, sondern „eine ‚Bildung für alle‘ grundlegen möchte“ (Stinkes 1999, S. 73). Dazu nimmt sie kritisch Stellung zu dem tradierten, neuhumanistischen Menschenbild und dessen Bildungsbegriff:

„Das Menschenbild des Neuhumanismus bleibt bis heute ein Erbe, das in der Folge zur Ausgrenzung von Menschen mit geistiger Behinderung führt, zur Diskussion um ihre Bildungsfähigkeit und ihren Lebenswert. Denn der hierin grundgelegte Maßstab überfordert den Menschen“ (ebd., S. 74).

Anders formuliert: „Das Menschenbild des [...] tradierten Neuhumanismus beinhaltet, als Bildungsideal eingesetzt, einen Maßstab, an welchem Menschen scheitern müssen“ (ebd.). Stinkes nennt hierfür die „Selbstbildung durch das Mittel der Fremdbildung“, die „[u]niversale Höherbildung durch Stilisierung der Vernünftigkeit des Menschen“ sowie die „Subjektivität als Zentralfigur durch Ignoranz der Zerrissenheit des Menschen“ (Stinkes 2000, S. 42-44). Im neuhumanistischen Verständnis wird Bildung als Selbstgestaltung, durch die Fremdbildung aufgefasst, „in welchem der freie Mensch seiner Selbstbestimmung Ausdruck verleihen kann“ (Stinkes 1999, S. 75). Das bedeutet auch, dass sich alles nach dem Subjekt selbst richtet. Dieses Subjekt wähnt sich als „absolutes Konstitutionszentrum der Welt“ (Stinkes 2000, S. 44). Damit steht das Subjekt der Welt praktisch gegenüber und ist mit seiner ausschließlichen „Geistigkeit menschlicher Existenz“ sehr allein (ebd.). Der Mensch wird demnach „von seinem Denken her“ (Stinkes 1999, S. 76) verstanden. Dieses Menschenbild des Neuhumanismus und dessen daraus resultierender überzogener Bildungsbegriff werden an einem menschenunmöglichen Ideal gemessen und tragen damit „zutiefst inhumane Züge“ (Stinkes 2000, S. 44) in sich. So ist das Subjekt vor allem innerhalb dieses Bildungsprozesses überfordert, da es auch nur an

sich selbst festhalten kann. „Der andere Mensch wird in dieser Perspektive eine ‚undenkbare Rätselfigur‘“ (Stinkes 1999, S. 76).

„Aber der Mensch steht nicht nur der Welt gegenüber, er ist Teil der Welt, die ihn umgibt, er ist mit der Welt verwoben, verstrickt und ihr auch unterlegen“ (ebd.).

Stinkes (vgl. 1999; 2000; 2008) bezieht somit aus phänomenologischer Sicht<sup>14</sup> die Leiblichkeit in den Bildungsbegriff ein. „Ein menschenmögliches Ideal geht aus von der Leiblichkeit menschlicher Existenz“ (Stinkes 2000, S. 46). Ebenso zeigt sich dadurch, dass der Mensch kein einsames, alleiniges Wesen ist, sondern „zu sich und der Welt in ein Verhältnis“ (Stinkes 1999, S. 78), in ein gemeinsames Tun tritt. So versteht sich Bildung, also ein Bildungsbegriff und ein Bildungsverständnis aller, als „einen gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang“ (ebd., S. 80). Bildung entsteht „aus diesen Anleihen aus der Welt, wir leben von den Möglichkeiten, die wir von dem Anderen und das Andere her erhalten“ (ebd., S. 79). Es sind Menschen, die auf Dinge und andere Menschen zugehen, die uns umgeben, die uns „provizieren, auffordern, erschrecken, erreichbar oder unerreichbar sind“ (ebd.). Dies bedeutet demzufolge,

„daß nicht mehr das überforderte Subjekt der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses ist, sondern am Beginn der Bildung Intersubjektivität als ein gemeinsam-geteilter Lebenszusammenhang steht“ (ebd.).<sup>15</sup>

Damit wird mit Hilfe der leiblichen Dimension ein verändertes Verständnis des Subjekts und des Bildungsbegriffs gewagt (vgl. Stinkes 2008, S. 87). Das Subjekt ist „ausgeliefert, es vernimmt, es reagiert auf [...] Aufforderungen und Widerständigkeiten einer Welt“ (ebd., S. 91). Es wird entsubjektiviert. Der Bildungsbegriff wird dadurch entsubjektiviert und bildet sich sozusagen in Verhältnissen, siehe dazu auch Abschnitt 4.3.4. Der Mensch setzt sich einerseits seinen Gefühlen und Gedanken, andererseits einem Verhältnis zur Außenwelt aus (vgl. ebd., S. 92f.).

„Bildung versucht auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen, Antworten zu geben. Sich-Bilden bedeutet dann die Aufgabe der riskanten Gestaltung der doppeldeutigen Lebensform durch sich selbst“ (ebd., S. 85).

Das eigene Leben also durch Bildung zu gestalten, „meint mithin die Not der Selbstsorge und die Sorge um den Anderen“ (Stinkes 2000, S. 47). Auf diesen Gesichtspunkt sowie auf

---

<sup>14</sup> Phänomenologische Begründungen erfolgten in der Geistigbehindertenpädagogik auch durch Pfeffer (1988), Fornefeld (1989; 1995) und Kleinbach (1994) (vgl. Stinkes 1999, S. 77).

<sup>15</sup> Hierbei fallen mir sehr einprägsame Augenblicke ein, die ich in der Tagesgruppe für Kinder mit Komplexer Behinderung im Zentrum für Frühförderung in B. erlebt durfte.

den damit verbundenen Verweis Lévinas, nämlich der „existentielle[n] Bestimmung des Menschen als ‚für den Anderen‘“ (Stinkes 2000, S. 47), wird in Abschnitt 5.1. noch näher eingegangen.

So kann jeder Mensch seinem Leben durch Bildung eine Gestalt verleihen, es gibt dabei „weder einen Maßstab, der eine ‚untere Grenze‘ der Bildungsfähigkeit ausmachen könnte, noch ein Ideal, das menschenunmöglich erscheint“ (ebd.). Es bedeutet schlicht, dass jeder Mensch bildungsfähig ist und Bildung für alle gilt!

#### 4.2. Betrachtung der Bildung in ethisch-gesellschaftlicher Reflexion

„Zwischen dem Recht auf Leben und dem Recht auf Bildung besteht ein wechselseitiger Zusammenhang. Wer ein ungeteiltes Recht auf Leben für alle Menschen, auch für Schwerstbehinderte, einfordert, bejaht ein Bildungsrecht für alle“ (Antor/Bleidick 1995, S. 11).

Antor und Bleidick (1995) befassen sich in ihrem Buch „Recht auf Leben – Recht auf Bildung“ mit der schon immer bestehenden Interdependenz von Bildungs- und Lebensrecht. Somit stellt das zu vertretende Recht auf Bildung eine gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe dar, welche aber in erster Linie „eine ethische Notwendigkeit“ (Fornfeld 2001, S. 133) ist. Ein Blick in die Geschichte zeigt das umgekehrte wechselseitige Verhältnis und damit die „Gleichsetzung von Bildungsunfähigkeit und Lebensunwertigkeit“ (Fornfeld 2002, S. 39) deutlich auf, vor allem durch die 1939 beginnende, verhängnisvolle und systematische Ermordung im Rahmen der „Euthanasie“-Aktion (vgl. Abschnitt 3.2.1.). Die Zeit des Nationalsozialismus macht bewusst, „daß Bildung (bzw. Erziehung) einen aktiven Lebensschutz bedeuten und daß die Verweigerung des Bildungsrechts lebensbedrohliche Konsequenzen haben kann“ (Antor/Bleidick 2000, S. 99).

Dementsprechend sind das Recht auf Leben und das Recht auf Bildung eng miteinander verflochten. Die durch das eingangs gewählte Zitat ausgedrückte, sehr prägnante und unauflösbare Festsetzung ist damit von hoher Bedeutung. „Die unverbrüchliche Anerkennung des Rechts auf Leben schließt eine untere Grenze der Bildungsfähigkeit aus“ (Antor/Bleidick 1995, S. 11). „Bildungsrecht ist im tieferen Sinne Lebensrecht“ (ebd., S. 14) oder anders formuliert, wer das Bildungsrecht für alle, einschließlich der Menschen mit komplexer Behinderung fordert, bestätigt somit auch ihr Lebensrecht. In Folge dessen muss ebenso die grundsätzliche Schulpflicht für Menschen mit Behinderung gefordert und

darin begründet werden, ganz unabhängig von Art und Schweregrad der Behinderung (vgl. Antor/Bleidick 1995, S. 14). Dieser Bildungsanspruch aller und das ableitbare Recht auf schulische Bildung ist mit dem Lebensrecht auch in dieser Weise wieder verstrickt, „[d]enn der Mensch kann [...] nur existieren, wenn er den Schritt zur ‚proportionierlichen Weiterentwicklung‘ seiner Naturanlagen tut, wenn er die Bedingungen dafür zugestanden bekommt“ (ebd., S. 11). So gilt das „anthropologische Bestimmungsstück der Lernfähigkeit [...] – da es gattungsspezifisch ist“ (ebd., S. 12). Damit ist ganz eindeutig nach Antor/Bleidick (1995, S. 12) festzuhalten, dass dieses:

„für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Anlagen, aber auch ungeachtet ihrer durch günstige oder ungünstige Faktoren beeinflussten Entwicklungsmöglichkeiten [besteht]. Die Höhe des erreichten Lernstandes kann nicht entscheidend sein. Es gehört zur vielfältigen Ausprägung des Menschseins, daß das Maß der Bildung sehr unterschiedlich sein muß. Auch Menschen mit geringen kognitiven Fähigkeiten, fehlender Sprache, gestörter Motorik oder unkontrollierbarem Verhalten sind lernfähig gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten“.

Alle Menschen, ohne Ausnahme, sind lernfähig, bildungsfähig und haben das Recht, diese Bildung zu erfahren. Bildungsrecht und Lebensrecht „sind zwei Aspekte ein und derselben normativen Anerkennung des Menschen als eines Wesens, dessen Leben auf Weiterentwicklung angelegt ist“ (ebd., S. 14). Dazu sind Entwicklungsmöglichkeiten, Lernbedingungen und Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die dem Menschen mit und ohne Behinderung zu dieser Weiterentwicklung<sup>16</sup> befähigen. Zudem ist hierbei das „reziproke Verhältnis“ (Fornefeld 2001, S. 133) von Lebens- und Bildungsrecht kennzeichnend.

Bildungsrecht und Lebensrecht lassen sich im Begriff der Menschenwürde vereinigen (vgl. Antor/Bleidick 2000, S. 95). Die drei ethischen Grundhaltungen, nämlich das Recht auf menschliche Würde, das Recht auf Leben und das Recht auf Bildung müssen unantastbar bleiben. Diese Forderung findet sich im Artikel 1 Abs. 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Die Grundrechte. Artikel 1 Abs. 1). Das damit verbundene Lebens- und Bildungsrecht wird implizit angesprochen.

---

<sup>16</sup> Mit Weiterentwicklung sind nicht nur kognitiv-höhere Formen gemeint, sondern diese spricht ebenso die persönliche Weiterentwicklung, die Weiterentwicklung in zwischenmenschlichen, sozialen und institutionellen Kontexten an und initiiert somit die weitere Entwicklung jedes Menschen in den unterschiedlichsten Zusammenhängen.



Ebenso ist im Grundgesetz „das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Die Grundrechte. Artikel 2 Abs. 1) und „das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“ (Die Grundrechte. Artikel 2 Abs. 2) verankert. Darin ist explizit das Lebensrecht genannt, innewohnend damit auch das Recht auf Bildung.

Aus diesen Artikeln lässt sich das Recht auf Bildung aller Menschen ableiten, ganz unabhängig von einer Behinderung. Dieses Recht wird nochmals im Artikel 3 des Grundgesetzes deutlich. Artikel 3 Abs. 1 beinhaltet, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind (Die Grundrechte. Artikel 3 Abs. 1). Zudem steht in Ergänzung dazu, dass „[n]iemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Die Grundrechte. Artikel 3 Abs. 3) darf.

Dennoch ist das Recht auf Bildung oder auf schulische Bildung nicht explizit als Grundrecht im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Dabei wurde das Recht auf Bildung im Artikel 26 Abs. 1 und 26 Abs. 2 der Allgemeinen Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen bereits 1948 verabschiedet (vgl. Fornefeld 2002, S. 41). Ein weiterer Schritt in der heutigen Zeit ist das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen, welches in Deutschland seit dem 26. März 2009 verbindlich ist (UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2009, S. 1f.). In der sogenannten Behindertenrechtskonvention finden sich ausdrücklich Artikel zum Recht auf Bildung sowie zum Recht auf Leben.

Im Artikel 24 ist in Bezug auf das Bildungsrecht folgendes festgehalten:

- „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht [...] zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten [...] lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
  - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
  - c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (ebd., S. 22).

In Artikel 10 dieser Konvention ist das Recht auf Leben verankert. „Die Vertragsstaaten bekräftigen, dass jeder Mensch ein angeborenes Recht auf Leben hat“ (ebd., S. 15). Somit

kommt die enge Verflochtenheit von Bildungsrecht und Lebensrecht sehr genau in diesem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zum Ausdruck.

Es kann demnach festgehalten werden, dass die bestehende Interdependenz von Bildungs- und Lebensrecht als „ethische Notwendigkeit“ (Fornfeld 2001, S. 133) über politische Verantwortung und gesetzliche Rahmen vertreten und verteidigt wird. Den Grundrechten gebührt uneingeschränkte Zustimmung, Beachtung und Verwirklichung!

Doch in dem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass die Grundrechte selbst „noch keine Gewähr für deren Durchsetzung“ (Speck 1998, S. 41) bilden. Die Realisierung dieser „muß nach wie vor [...] verteidigt werden“ (ebd.), denn die Verwirklichung muss vielmehr durch die Gesellschaft sichergestellt werden.

Dieser Grundsatz ist ebenso in Hinblick auf das Bildungsrecht zu übertragen, denn wie bereits verdeutlicht wurde, heißt es nicht, dass durch Gesetze auch die vollständige Umsetzung und Akzeptanz erreicht wird.

„Man wird [...] nicht sagen können, daß es derzeit dem Lebensrecht vergleichbar massive und schlagzeilenträchtige Gefährdungen eines allgemeinen, auch Menschen mit schwersten Behinderungen einschließenden Bildungsrechts gibt“ (Antor/Bleidick 2000, S. 99f).

So ist an dieser Stelle aber auf eventuelle und tatsächliche Gefahren und kritische Aspekte besonders aufmerksam zu machen. Einerseits können Befürchtungen und Gefahren durch die Ausführungen des australischen Philosophen Singer<sup>17</sup> und dessen Präferenz-Utilitarismus ausgelöst werden. Nach Singer besitzen nur Menschen mit der Eigenschaft der Personalität ein Lebensrecht. Fehlen die Attribute des Selbstbewusstseins, der Kommunikationsfähigkeit und des Zukunftswissens bei Menschen mit geistiger bzw. komplexer Behinderung, handelt es sich nicht um Personen, schlussfolgernd haben sie kein Recht auf Leben (vgl. ebd., S. 79). Es gilt „die Grundvoraussetzung, daß ein Leben ohne Behinderung besser ist als ein Leben mit Behinderung“ (Singer 1994, S. 79, zit. n. Antor/Bleidick 2000, S. 79). Diese Gedanken sind sehr bedenklich und dürfen nicht unterschätzt werden. Dennoch wäre es verfehlt,

„Veränderungen und die daraus resultierenden Gefahren beispielsweise nur mir einzelnen Personen in Zusammenhang zu bringen, wie es beispielsweise in der stark personalisierten Auseinandersetzung der Sonderpädagogik mit dem australischen Philosophen Peter Singer geschehen ist“ (Weiß 2006, S. 118).

---

<sup>17</sup> Singers 1984 erschienenes Buch „Praktische Ethik“ erregte große Aufmerksamkeit und wurde vor allem in Deutschland stark kritisiert (vgl. Antor/Bleidick 2000, S. 79).

Vielmehr verbirgt sich die Gefahr in den Umbrüchen der heutigen Zeit und dem Umdenken in der Gesellschaft. Weiß (2006, S. 117) gibt zu bedenken, dass das Recht auf Bildung „gerade in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche und der Ökonomisierung des Sozialen zu verteidigen gilt“. Ebenso spricht Speck (1998, S. 36-39) die umfassenden sozio-ökonomischen Veränderungen, die enger werdenden finanziellen Ressourcen, die sozialen Belastungen an, die besonders Menschen mit Behinderungen spüren werden. In diesem Kontext „drängt sich eben doch die besorgte Frage auf, wie es in Zukunft um das Bildungsrecht“ (ebd., S. 39) von Menschen mit Komplexer Behinderung bestellt ist. Auch Antor (1997) bezieht in seinem Artikel „Gemeinwohl und Menschenwürde Behinderter“ Stellung und äußert seine Bedenken:

„Vor dem Hintergrund enger gezogener Solidaritätsgrenzen dürfte es künftig noch viel schwieriger werden, die unveräußerlichen Rechte Behinderter auch noch in den Grenzsituationen der Nichteinwilligungsfähigkeit sowie erschwerter Bild- und Erziehbarkeit zu sichern“ (ebd., S. 404).

In diesem Zusammenhang bringt Fornefeld (1998, S. 81) den „gelebte[n] Utilitarismus“ an. Die aufgezeigte sozio-ökonomische Gefahr und die daraus resultierenden, bereits spürbaren, Folgen können zu Einschränkungen des Bildungsrechts für Menschen mit Komplexer Behinderung führen, zum Beispiel durch die noch immer existierende vorübergehend oder dauerhaft ruhende Schulpflicht (vgl. Antor/Bleidick 2000, S. 100). Erschreckend sind außerdem weitere Auswirkungen, die die Institution Schule betreffen. Nach Speck (1998, S. 46) „schwindet das Interesse am Verbleib der schwerer behinderten Kinder in der Bildungsinstitution Schule“. Speck benennt dafür besorgniserregende Umstände, die sicherlich noch heute zutreffen. So werden auf Grund fehlender Heimplätze Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung in psychiatrischen Einrichtungen und Krankenhäusern untergebracht, trotz fehlendem Schulbesuch (vgl. ebd., S. 48). Einsparungen und Kürzungen von Lehrerdeputaten werden gerade in Klassen für Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung vorgenommen, „weil Lücken im sonstigen Bereich des Sonderschulwesens aufzufüllen sind“ (ebd.). Diese wirklich sehr besorgniserregenden Umstände lassen sich noch weiter denken, denn Schüler mit Komplexer Behinderung sind vor allem bei Integrationsversuchen ausgeschlossen.

„Sollte sich diese Tendenz bei weiterer Ausbreitung integrativer Schulen fortsetzen, entstünde die Gefahr einer Massierung der Schwerstbehinderten in der Schule für Geistigbehinderte und damit die Herausbildung einer ‚Restschule‘“ (Mühl 1991, S. 134).

Eine verheerende Konsequenz daraus ist die durchaus billigere Umterbringung in Pflegeheimen (vgl. Speck 1998, S. 49). „Auswirkungen der aktuellen sozialpolitischen Entwicklungen“ (Stinkes 2008, S. 84) sind genauso zu spüren. Sie führen zu drastischen Verschlechterungen der Lebenswelt von Menschen mit Komplexer Behinderung. Dies betrifft sowohl sich reduzierende Ausgaben der Eingliederungshilfe<sup>18</sup> als auch die Versorgungs- und Personalstruktur (vgl. ebd.). Rückkoppelnd wirkt sich diese schwerwiegende Problematik auf die Qualität pädagogischer Angebote aus.

„Bleibt aufgrund von Zeitmangel oder Verschlechterung der Personalsituation wenig oder kein Raum dafür, kann Bildung in den Hintergrund bzw. durch andere Praktiken ‚am‘ Menschen in den Hintergrund gedrängt oder ersetzt werden“ (ebd.).

Sehr problematisch ist daran die latente Gefahr für ledigliches Pflegen und Verwahren. Unvorstellbar und sehr gefährlich ist „die innere und äußere Einschließung, [...] die Abschottung von stetig neuen Impulsen, Anregungen durch Andere und Anderes“ (ebd.). Die nun dargestellte Entwicklung beinhaltet eine Gefährdung der Lebensqualität, denn es greift die in der „Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim“ (Seifert et al. 2001) aufgeführten Dimensionen des Wohlbefindens an. Da diese in Wechselbeziehung zueinander stehen, sind hiermit alle Dimensionen zu berücksichtigen, nämlich das physische, soziale, materielle, aktivitätsbezogene und das emotionale Wohlbefinden (vgl. ebd. S. 95). Es wird damit deutlich, was Lebensqualität und Lebenszufriedenheit alles beinhalten und was Einschnitte des Wohlbefindens deshalb bedeuten könnten. Negative Konsequenzen für den Diskurs um Bildung, für das Recht auf Leben und für das Recht auf Bildung gehen mit der Gefährdung der Lebensqualität einher. Daher ist das interdependente Verhältnis immer wieder neu zu festigen und vor allem muss innerhalb dieser „ethischen Notwendigkeit“ (Fornfeld 2001, S. 133), und das sollte bisher sehr deutlich geworden sein, der Begriff der Bildung bestehen bleiben. An diese Festsetzung sei nochmals erinnert:

„Lebensrecht für alle ist Bildungsrecht für alle. Wer das Recht auf Bildung für Behinderte reklamiert, hat damit das Recht auf Leben bestätigt. Wer das Recht auf Leben für die Schwerstbehinderten für unabdingbar ansieht, muß auch das Recht auf ihre Bildung einfordern“ (Antor/Bleidick 2000, S. 102).

---

<sup>18</sup> Die Eingliederungshilfe bzw. die Leistungen zur Teilhabe zielen darauf ab, den Menschen mit Behinderung zu unterstützen durch notwendige Sozialleistungen (vgl. Paragraph 4, Leistungen zur Teilhabe). Zur Teilhabe werden Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, zur Teilhabe am Arbeitsleben, zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft sowie unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen erbracht (vgl. Paragraph 5, Leistungsgruppen).

### 4.3. Betrachtung der Bildung in didaktischer Reflexion

In der didaktischen Reflexion geht es nochmals gezielt um schulische Bildung, die teilweise bereits in Kapitel 2 behandelt wurde. Ebenso sind hier die Reflexionen aus den Abschnitten 4.1. und 4.2. einbezogen. In dieser schulischen bzw. didaktischen Auseinandersetzung werden die eher theoretisch bestimmbareren Ebenen auf die praktische Ebene übertragen, denn das Bildungsrecht verlagert sich bei Kindern und Jugendlichen auf die Lebenswelt Schule. So dienen die vorherigen Abschnitte in besonderem Maße dem Verständnis dieses Abschnittes.

In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Verhältnisse näher betrachtet, beginnend beim Verhältnis von Bildung zur Pflege und Therapie und dem Förderungsbegriff. Weiterhin handelt es sich um das Verhältnis von Bildung zu Förderansätzen und Konzepten. Verhältnisse spiegeln sich auch in Klafkis kategorialer Bildung wider, wenn es um die „doppelte Erschließung“ geht. Bildende Verhältnisse werden schließlich herangezogen, um den bereits verdeutlichten gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang aufzubereiten.

#### 4.3.1. Bildung im Verhältnis zur Pflege, Therapie und Förderung

Bildung stellt die Hauptaufgabe der Schule dar (vgl. Klauß et al. 2006, S. 183), doch Bildung ist mehr als das Erlernen von Kulturtechniken, „sondern sie ist Selbst-Bildung des Menschen in einem sozialen und kulturellen Kontext“ (Kouchy 2008, S. 75). Anders formuliert: Bildung bedeutet „Selbstbestimmung und Selbstgestaltung des eigenen Lebens in Sozialität“ (ebd., S. 73).

Eine zentrale Bedeutung und ergänzende Aufgabe stellen Pflege und Therapie dar (vgl. Klauß et al. 2006, S. 183). Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz beinhalten Erziehung und Unterricht auch Aspekte von Pflege und Therapie, „[d]iese müssen in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet sein“ (Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 1998, S. 5). Die Therapie ist in diesem Sinne als „eigene Profession anerkannt“ und agiert sowohl anhand von Einzeltherapie als auch durch „therapeutische Hilfen im Unterrichtsalltag“ (Klauß et al. 2006, S. 203).

„Gleichwohl ist natürlich auch hier anzunehmen, dass das Gesamtangebot für die SchülerInnen sinnvoller gestaltet und auch wirkungsvoller ist, wenn eine Abstimmung zwischen pädagogischen und therapeutischen Zielen und Vorgehensweisen stattfindet“ (Klauß et al. 2006, S. 203).

Pflege ergibt sich daraus, „dass Menschen auf die Beachtung und Befriedigung ihrer körperlichen Bedürfnisse angewiesen sind“ (ebd., S. 183). In diesem Zusammenhang ist die persönliche Zufriedenheit in Hinblick auf die Dimensionen des Wohlbefindens hinzuzufügen. Dabei ist es:

„sinnvoll und [...] erforderlich, alle Situationen, in denen Pflege stattfindet [...] auch für pädagogische Zielsetzungen zu nutzen. Besonders bei Menschen, die viel Zeit für diesen Lebensbereich benötigen, würde sonst das Ziel einer allseitigen Bildung zu kurz kommen“ (ebd.).

Daher handelt es sich demzufolge bei Therapie und Pflege nicht um Abgrenzungen zur Bildung, sondern um ein einrahmendendes Angebot, um gegenseitige Ergänzungen und um interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Fröhlich lehnt diese Begriffe der Bildung und Therapie ab, da sie zu traditionsbelastet, statisch und normorientiert seien und spricht hingegen von Entwicklungsförderung (Fröhlich 2001, S. 258f.). Förderung soll daher ganzheitlich sein und deutlich machen, „daß die Aufgabe darin besteht, einem Menschen in seiner Entwicklung förderliche Anregungen zu bieten bzw. förderliche Bedingungen zu schaffen“ (ebd., S. 258).

Schon die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1994 sowie die 1998 erschienenen Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten nahmen „sonderpädagogische Förderung“ und „sonderpädagogischen Förderbedarf“ auf (vgl. Heinen 2003, S. 128), so dass der Begriff der ‚Bildung‘ durch den der ‚Förderung‘ umgangen wurde und immer noch wird. Es wird weiterhin für notwendig gehalten, dass diese beiden Begriffe voneinander abgegrenzt werden, wie es bereits in Abschnitt 2.3. zum Ausdruck kam. Eine gewisse Gefahr, die auch Fornefeld (1995, S. 14f.) anspricht, verbirgt sich in der Verweigerung des Bildungsbegriffes und in der „unbewußte[n] Therapieglaubigkeit“ (ebd., S. 15), welche eine folgenschwere Entscheidung hinsichtlich des Bildungsanspruches von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung nach sich ziehen könnten.

#### 4.3.2. Bildung im Verhältnis zu Förderansätzen und Konzepten

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die unterschiedlichen Förderansätze und Konzepte allgemein auf ihren Bildungsgehalt hin zu betrachten, da diese in der schulischen Praxis ihre Anwendung finden. Dementsprechende Ansätze und Konzepte wurden entweder speziell aus der Praxis für Menschen mit komplexer Behinderung heraus entwickelt oder aus anderen Zusammenhängen entnommen und hierfür übertragen (vgl. Klaufuß et al. 2006, S. 138).

„In der Regel handelt es sich dabei um methodisch beschriebene Handlungsweisen, die aus praktischen Erfahrungen und Ideen heraus entwickelt wurden. Die damit verknüpften theoretischen Aussagen haben meist die Funktion von begleitenden und nachträglich zur Erklärung und Begründung des Vorgehens formulierten Annahmen“ (Klaufuß et al. 2006, S. 138).

Bei den phänomenologischen Ansätzen von Pfeffer (1988) und Fornfeldt (1989; 1995) etwa spielen theoretische Fundierungen bei der Entwicklung eine Rolle, Sichtweisen und Haltungen werden insbesondere angeboten (Klaufuß et al. 2006, S. 138).

Allgemein kann formuliert werden, dass „es sich meist um ein System von Vorschlägen für praktisches Vorgehen handelt“ (ebd.). Dies soll heißen, dass sie sich „im Niveau ihrer theoretischen Reflexion, in der Begründung der Konzeptbildung“ (Fornfeldt 1995, S. 31) erheblich unterscheiden. In der „gegenwärtigen Tendenz zu überstürzter und vereinfachender pädagogischer Theoriebildung“ (Dienelt 1989, S. 1, zit. n. Fornfeldt 1995, S. 32) wird Bildung durch „bedenkliche Akzentverschiebungen in Richtung therapeutischem Vorgehen“ (Fornfeldt 1995, S. 32) verdrängt. So geht es in den vorhandenen Förderansätzen und Konzepten also weniger um Bildung.

Den Konzepten und Förderansätzen werden hiermit nicht bildende Funktionen abgesprochen. Hierzu zählen nach Heinen (2003) sowohl ‚Bildung als kulturelle Teilhabe‘ (vgl. Speck 1998, S. 43) als auch die Definition ‚Bildung als Interaktion‘ (vgl. Antor/Bleidick 2000, S. 100). Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang zu untersuchen, inwiefern Förderansätze und Konzepte „das Recht auf lebenslange – nicht nur schulische – Bildung“ (Heinen 2003, S. 127) legitimieren. Bildung ist, unabhängig von den Konzeptionen, „so zu gestalten, dass dem Interdependenzverhältnis von Bildungsrecht und Lebensrecht im Hinblick auf das Individuum Rechnung getragen wird“ (ebd.).

So wird hier nochmals deutlich hervorgehoben, dass die therapeutischen und förderspezifischen Konzepte die Bildungsarbeit durchaus in den Hintergrund drängen (vgl. Weiß 2006, S. 127f.). Für ihre Entwicklung war es aber unbedingt notwendig, das tradierte Verständnis von Bildung zu erweitern „und zwar in der Hinsicht, dass es sowohl die basalen leiblichen Bedingungen des Lernens, wie auch die des sozio-kulturellen Lebensraumes [...] mit einbezog“ (Fornefeld 2001, S. 134).

Demnach ist ebenso der Bildungsbegriff zu hinterfragen, „inwieweit dieser gerade im Blick auf schwerstbehinderte Menschen (noch) tragfähig sein kann“ (Weiß 2006, S. 129).

„Notwendig ist daher eine theoriegeleitete pädagogische und didaktische Fundierung der Arbeit mit schwer(st)behinderten Kinder und Jugendlichen unter den Aspekten von Erziehung und Bildung“ (ebd.).

#### 4.3.3. Bildung im Verhältnis der „doppelten Erschließung“

Genau an dieser Stelle scheint es erneut wichtig, hervorzuheben, was Klafki mit der kategorialen Bildung beanspruchte, nämlich die „doppelseitige Erschließung“ (Klafki 1965, S. 44) im Sinn „des Erschlossenseins einer Wirklichkeit“ und dem „Erschlossensein dieses Menschen für diese Wirklichkeit“ (Klafki 1965, S. 44).

„Aufgrund der vornehmlich kognitiven Ausrichtung wird dieser Ansatz in der Sonderpädagogik zum Teil vehement kritisiert“ (Heinen 2003, S. 129).

Doch diesem setzt Heinen einige Argumente entgegen. Durch das Argument der Lernfähigkeit, der vorgeschossenen Bildsamkeit, des Lernens in Interaktion, teilweise auch durch Klafki selbst und dessen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und durch dessen Allgemeinbildung wird diese Gegenthese fundiert (vgl. ebd., S. 129f.).

Die Kritik rührt sicher daher, dass die zuvor bereits thematisierten Förderansätze und Konzeptionen eher der formalen Bildung zuzuordnen sind. Somit erweisen sie sich „durchaus als bildungsrelevant [...], [a]llerdings bleibt die materiale Bildung – sowohl unter dem Aspekt kultureller Mitgestaltung als auch dem kultureller Teilhabe – weitgehend unberücksichtigt“ (ebd., S. 128). Diesen Aspekt greift auch Böing (2003) in dem Aufsatz „Bildung wagen“ auf, in dem sie die gängige Praxis bei der Auswahl von Inhalten kritisiert. Entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen sind zwar einbezogen,



altersentsprechende Kriterien, gesellschaftlich relevante Bezüge und fachliche Orientierungen fehlen hingegen (vgl. Böing 2003, S. 87).

In einem solch verkürzten Verständnis der Bildungsinhalte liegt jedoch die Gefahr, dass sich „der von uns als behindert erkannte Mensch gar nicht mehr über die ihm von uns zugewiesenen engen Grenzen hinaus entwickeln kann“ (Feuser 1998, S. 21, zit. n. Böing 2003, S. 90). Zudem ist Weiß (2006, S. 130) der Meinung, dass sich die kategoriale Bildungstheorie von Klafki „zur Analyse und Gestaltung von Bildungsprozessen bei diesem Personenkreis durchaus als fruchtbar“ erweist. Diese schon angesprochene doppelseitige Erschließung ist nach Weiß „als ein hochbedeutsamer Bildungsaspekt in der pädagogischen Arbeit mit schwer(st)behinderten Schüler/innen“ (ebd.) zu sehen.

So sollte in Bildungsprozessen nicht nur die formale, sondern auch die materiale Bildung gewährleistet sein, im Sinne einer Verknüpfung beider Bildungsinhalte im Zusammenhang mit Klafkis drei deutlich formulierten Grundfähigkeiten sowie dem Ziel der allgemeinen, einzigen Bildung (vgl. 2.2.).

#### 4.3.4. Bildende Verhältnisse

Es ist nun an der Zeit „Abschied zu nehmen von einem tradierten Bildungsbegriff, in dem Bildung als hierarchisches Konstrukt verstanden wird und der in der Folge Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung von vielen Bildungsinhalten ausschließt“ (Böing 2003, S. 101). So muss ein Umdenken, eine Weiterentwicklung stattfinden, denn jeder Mensch hat das Recht „auf der Grundlage seiner subjektiven Welterfassung [...], in alle Aspekte unseres kulturell-gesellschaftlichen Lebens hineingeführt zu werden“ (ebd., S. 102). Mit diesen Aspekten „unseres kulturell-gesellschaftlichen Lebens“ (ebd.) sind sozusagen „kulturelle, soziale, gesellschaftliche, institutionelle, interaktionale [...] Bedingungen“ (Stinkes 2008, S. 102) gemeint, aus denen sich Bildung entfaltet und entfalten kann. Zu einer Verdeutlichung dessen werden bildende Verhältnisse (Stinkes 2008) herangezogen.

„Es geht also darum, Bildung auch unter dem Aspekt der Schaffung von bildenden Bedingungen, d. h. als bildende Verhältnisse, zu betrachten: Verhältnisse zu schaffen und zu erhalten, in denen der Andere ob seiner Andersheit nicht ausgrenzt, abgestoßen oder gar verletzt wird“ (ebd., S. 102f.).

Nach Stinkes besagt ein zukünftiges Bildungskonzept, allen Menschen zu ermöglichen „dass sie sich zu sich und den Verhältnissen, in denen sie leben, kritisch verhalten können“

(Stinkes 2008, S. 102). Es bedeutet einerseits, dass bildende Verhältnisse die verantwortliche Gestaltung der Lebenssituationen und der Lebensverhältnisse in und mit den Bedingungen, die uns umgeben, eröffnen, so dass Menschen sich gestalten und stabilisieren können (vgl. ebd., S. 102f.). Andererseits beinhaltet es genauso „im Zulassen einer Selbstgestaltung als Nötigung sich zu widersprüchlichen Verhältnissen zu verhalten“ (ebd., S. 103) und damit sein Leben und dessen Bedingungen miteinander zu teilen und zu gestalten. „Bildung zielt auf ein Verhalten zu Verhältnissen ab, d. h. sie ist ‚tauglich‘ für das Leben“ (ebd.).

Solch ein Verständnis von Bildung „macht Ernst mit der existentiellen Angewiesenheit eines jeden Menschen“ (ebd.).

„Wir alle sind in irgendwelchen Bereichen inkompetent (defizitär) und abweichend. Wir sind alle angewiesen auf vernetzte Einrichtungen und auf die nur dort verfügbaren Ressourcen“ (ebd.).

Das macht in dem Zusammenhang einer didaktischen Reflexion von Bildung wiederum die Institution Schule aus, die auch aus diesem Grund für alle wirksam werden muss. Bildende Verhältnisse bedeuten, mit den eigenen Verhältnissen auf die Verhältnisse Anderer zu treffen, auf diese einzugehen und zu wirken. Denn das Leben selbst, das eigene Leben und das der Anderen steht in Bedingungen und Kontexten, weil „jede/r für sich eine/r unter anderen“ (ebd., S. 104) ist. Dazu bedarf es „Anerkennung und Antworten auf [die] Selbst- und Lebensgestaltung“ (ebd.).

Dieser Aspekt spielt im kommenden Kapitel 5 eine wichtige Rolle, in der bedingungslosen Verantwortung für den Anderen.

## 5. Das Leitprinzip der Verantwortung für den Anderen

Dieses Kapitel handelt von dem Leitprinzip der Verantwortung für den anderen Menschen. Nachdem im Kapitel 4 Grundgedanken zu einem Ausschluss des zentrierten, autonomen und tradierten Subjektbegriffs vorgenommen wurden, soll innerhalb des 5. Kapitels diese Sichtweise vertieft und das humane Subjekt weiter herausgebildet werden, um zu einem menschenmöglichen Bildungsbegriff zu gelangen.

Dazu ist eine Auseinandersetzung mit Lévinas' (1995) Ethik notwendig. Laut Lévinas hat das tradierte Subjektbild und damit das Setzen auf die Vernünftigkeit des Menschen nicht zu mehr Menschlichkeit geführt. Nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus entwickelte Lévinas eine Ethik, die „eine Chance für mehr Menschlichkeit lässt“ (Schreiner 1995, S. 245, zit. n. Kouchy 2008, S. 110).

Im ersten Abschnitt wird die Verantwortung für den Anderen der Philosophie Lévinas' thematisiert. Daraufhin wird in einem weiteren Abschnitt eine Bedeutung dessen für die Pädagogik gewagt. Die Begegnung mit den Anderen ruft ein ethisches Verhältnis hervor, welches eine wichtige Voraussetzung für den Bildungsprozess ist und neue Möglichkeiten in der Bildung eröffnet.

### 5.1. Aus der Verantwortung für den Anderen

In der Heil- bzw. Sonderpädagogik findet Lévinas'<sup>19</sup> ethischer Ansatz viel Beachtung. Das wird anhand des Abschnittes deutlich, da Lévinas' humaner Ansatz der Verantwortung für den Anderen im Antlitz des Anderen dargestellt wird. Lévinas denkt die Ebene der Ethik als „erste Philosophie“ (Kouchy 2008, S. 95), die der Ontologie<sup>20</sup> vorangeht und als grundlegende Ordnung zu verstehen ist.

„Das Auffallende ist zunächst, daß Lévinas Ethik nicht abstrakt ‚vom Menschen an sich‘, nicht von der eigenen Person, vom Ich-Denke, ausgeht sondern vom ‚Anderen‘, wie er mir von Angesicht zu Angesicht begegnet“ (Speck 1996, S. 163f.).

---

<sup>19</sup> Emmanuel Lévinas (1906-1995) ist ein französischer Philosoph. Er studierte bei Husserl und Heidegger und wurde 1962 Professor für Philosophie an der Universität Paris-Nanterre (vgl. Lévinas 1995, Einband).

<sup>20</sup> Ontologie ist die Lehre vom Sein, also die Lehre von den Wesens-, Ordnungs- und Begriffsbestimmungen des Seienden (vgl. Lexikoneintrag 1990, S. 551).

Der Andere ist demnach das Wesentliche in der Ethik Lévinas. Gegenüber dem Anderen hat das Subjekt eine Verantwortung, es wendet sich zu dem Anderen hin, es ist besorgt um den anderen Menschen, „der Andere steht für [das Subjekt] vor allem Eigenen“ (Kouchy 2008, S. 96). So spricht sich Lévinas deutlich gegen ein „neutralisiertes Mitsein“ aus und sieht die Verantwortung als „Ursituation des Ethischen“ (ebd.), die somit allem Verstehen und jeglicher Vernunft vorausgeht (vgl. ebd., S. 97).

„Diese Verantwortung drückt sich in einem ethischen Verhältnis aus, in der der Andere höher steht als ich selbst und sich mir in seinem Anderssein aufdrängt, während die eigenen Interessen zurückgestellt werden“ (ebd.).

Die existentielle Verantwortung für den Anderen ist „mit dem Menschsein gegeben und knüpft sich nicht an bestimmte Voraussetzungen, die der andere Mensch mitzubringen hat“ (ebd., S. 54). Der Mensch ist für den anderen Menschen verantwortlich, da er Mensch ist (vgl. ebd.). So erfährt in Lévinas' Philosophie jeder einzelne Mensch die Achtung vor dem Leben. Mit dieser Achtung und einer asymmetrischen Verantwortungsübernahme wird der Andere in seiner Fremdheit und seinem Anderssein angenommen. Lévinas erachtet die Fremdheit als zentral, auf welcher konsitutiv aufgebaut wird. In der Begegnung mit dem anderen Menschen ist und bleibt dieser dem Subjekt fremd. Zudem befinden sich die Menschen dabei immer auf der Ebene der Ethik (vgl. ebd., S. 93-95).

Die Verantwortung erwächst aus der Begegnungssituation „durch den schon immer existierenden Anspruch des Anderen“ (Fornefeld 2008, S. 138), der das Subjekt zur Verantwortung nimmt und ruft. Der andere Mensch setzt dieses gewissermaßen als verantwortliches Subjekt ein (vgl. Kouchy 2008, S. 97). Das Subjekt befindet sich bereits in seiner ethischen Verantwortung, noch bevor die Hinwendung bewusst geschieht (vgl. ebd., S. 101.), denn der Andere betrifft es durch das Antlitz unmittelbar (vgl. ebd., S. 105).

„Lévinas Primat der Ethik in der Begegnung mit dem anderen Menschen rührt von dieser Fremdheit des Antlitzes her. Das Antlitz des Anderen [...] macht sich höchstens durch eine Spur bemerkbar, die es hinterlässt, das Antlitz ist also immer schon vorübergegangen“ (ebd., S. 105f.).

Das „unergründbare Antlitz“ (ebd., S. 107) ruft das Subjekt in die Verantwortung und Stellvertretung. Die Hinwendung erfolgt somit auf einen fremden Ruf. Da das Subjekt ebenso nach der Begegnung des Anderen verlangt, kann es nicht anders handeln, erhört den Ruf und gibt darauf Antwort. Mit der Antwort ist hierbei „nicht nur das gesprochene Wort gemeint, sondern ein responsives (ethisch und pädagogisch bedeutsames) Geschehen,

das unserem Verhalten innewohnt“ (Stinkes 2008, S. 94). Trotzdem kann das Subjekt nach der grundlegenden Hinwendung und dem Ruf des Anderen die Verantwortung von sich weisen (vgl. Kouchy 2008, S. 116). Dennoch bleibt es weiterhin in der Pflicht, das Subjekt kann sich dem Anderen nicht entziehen. Daher ist die Antwort „immer von uneinholbarer Nachträglichkeit bestimmt, [s]elbst die Abwendung, das Wegsehen oder Weghören ist Antwort“ (Fornefeld 2008, S. 139).

Der andere Mensch verleiht dem Subjekt die Verantwortung, das Subjekt befindet sich nach Lévinas in einem „Wachzustand“, einem „Wachzustand, der eine Verantwortung für den Nächsten bedeutet“ (Lévinas 1995, S. 86). Mit dem fremden Ruf nach Verantwortung beginnt auch die Verantwortungsnahme (Kouchy 2008, S. 130). Das Subjekt fühlt sich durch die Übernahme der Verantwortung nicht gebunden und verpflichtet, sondern empfindet sie als bereichernd und fühlt sich befreit von seinen Sorgen. Es gelangt somit aus seiner Ich-Bezogenheit, es „strebt also aus dem Ich heraus“ (ebd., S. 106).

Lévinas erkennt darin die Möglichkeit „zum wahren Menschwerden, da die eigene Existenz hinter die Hinwendung zum anderen Menschen zurücktritt“ (ebd.). „Die Konstitution des Subjekts erfolgt also als reines Für-den-Anderen“ (ebd., S. 107).

„Das Subjekt wird unwillkürlich in die Verantwortung genommen, sobald ein Anderer in der Nähe ist [...]. [A]llein das Dasein des anderen Menschen ruft zur Verantwortung auf und verpflichtet zur Verantwortung. Die Verantwortungsübernahme geschieht also unmittelbar, durch den Ruf des Anderen“ (ebd., S. 111).

Das Subjekt übernimmt die bedingungslose Verantwortung, es wird durch den anderen Menschen in einer Weise eingenommen, die es zur Verantwortung bringt, noch bevor es der Übernahme zustimmen konnte. Vom Anderen geht sozusagen ein Imperativ aus (vgl. Speck 1996, S. 165). Doch das Subjekt ist auch dann verantwortlich und muss stellvertretende Entscheidungen treffen, „wenn der Andere die Verantwortung nicht einklagt und keine erkennbaren (!) Forderungen stellt“ (Kouchy 2008, S. 113).

Lévinas verwendet daher auch die Metapher der Geiselnahme, in welcher das Subjekt ungefragt in die Verantwortung des Anderen gerufen wird (vgl. Fornefeld 1995, S. 151). In dieser Hinsicht nimmt das Subjekt eine passive Rolle ein. Diese gewährleistet zugleich, dass nicht das Subjekt „Antrieb der Hinwendung zum Anderen ist, sondern der Andere selbst [...] das Subjekt zu einer Verantwortung ruft“ (Kouchy 2008, S. 114). Diese Verantwortung geht vielfach tiefer als die Verantwortung aus einer freien Entscheidung

heraus. Verantwortung endet nicht und hört niemals auf. Das Subjekt ist somit immer zur Verantwortung verurteilt, aber ebenso durch sie erwählt (vgl. Kouchy 2008, S. 114f.).

Die Frage nach dem Sinn erhält dadurch eine neu bestimmbare Dimension. Der Andere wird nämlich höher geschätzt als das Subjekt selbst und daraus erwächst ein Sinn, „der nicht auf das eigene Leben beschränkt bleibt, sondern der auf den Anderen bezogen ist“ (ebd., S. 116). Damit muss der Sinn nicht erst gesucht werden, denn dieser liegt im Dasein des und für den Anderen. Anders formuliert, „wir befinden uns schon immer in seiner Spur, in der Spur des Anderen“ (Mührle 1995, S. 5, zit. n. Kouchy 2008, S. 116).

Mit der Forderung, den Anderen höher zu achten als sich selbst, hat Lévinas demnach keine gleichberechtigte, sondern eine asymmetrische Hinwendung und Verantwortungsübernahme im Sinn. Erst durch die Asymmetrie zwischen dem Subjekt und dem Anderen wird eine ethische Beziehung ermöglicht, in welcher der Andere für das Subjekt uneinnehmbar und fremd bleibt, über dem Subjekt steht und dadurch gegen Vereinnahmung geschützt wird (vgl. Kouchy 2008, S. 129f.).

„Eine der wichtigsten Sachen überhaupt ist für mich diese Asymmetrie und diese Formel: Alle Menschen sind füreinander verantwortlich, und ich mehr als alle anderen“ (Lévinas 1995, S. 137).

Es ist in dieser ethischen, asymmetrischen Beziehung nicht von Bedeutung, was der Andere dem Subjekt zu geben vermag, denn es ist vielmehr seine „uneingeschränkte Pflicht für den Anderen da zu sein, Verantwortung zu tragen und seinem Ruf mit der uneingeschränkten Hinwendung Folge zu leisten“ (Kouchy 2008, S. 130). „Die Verantwortung für den [...] Anderen im Sinne Lévinas` ist bedingungslos, unbegrenzt und gilt uneingeschränkt“ (ebd., S. 140).

Lévinas sieht den Menschen in einer Vielzahl von Menschen, die „in einem Geflecht von Vielen“ (ebd., S. 141) verwoben sind. Somit ist noch hinzuzufügen, dass das Subjekt, das zur Verantwortung aufgerufen wurde, mit dem Hinzutreffen eines weiteren Anderen, also eines Dritten, dem Anderen auch Grenzen setzen kann. Es ist „zunächst aus seiner Geiselschaft für den einen Anderen entlassen“ (ebd., S. 145). Das Subjekt ist nun mit dem Dritten „aus den Fesseln der rein passiven Verantwortung“ (ebd.) befreit und hat deshalb den notwendigen Abstand, um über den Anderen zu reflektieren und gegebenenfalls stellvertretende Entscheidungen für ihn zu treffen (vgl. ebd.). Lévinas nimmt das folgendermaßen auf:

„Gewiß [...] – meine Verantwortung für alle kann und muß sich auch darin erweisen, daß sie sich beschränkt. Das Ich kann im Namen der schrankenlosen Verantwortung dazu aufgerufen sein, auch für sich selbst Sorge zu tragen. Dadurch daß der Andere, mein Nächster, auch Dritter ist in bezug auf einen weiteren Anderen, der seinerseits Nächster ist, entsteht das Denken, das Bewußtsein, die Gerechtigkeit und die Philosophie“ (Lévinas 1992, S. 285, zit. n. Kouchy 2008, S. 147).

Die Philosophie Lévinas` zeichnet sich durch dessen ethische Grundlegung und durch Humanität aus. Lévinas formuliert, und dieses Zitat schließt die eben aufgeführten Gedanken in einem ein: „Die Menschlichkeit des Menschen, die Subjektivität, ist Verantwortung für den Anderen, eine äußerste Verwundbarkeit“ (Lévinas 1985, S. 42, zit. n. Stinkes 2008, S. 95).

## 5.2. Die Bedeutung der Verantwortung für den Anderen für die Pädagogik

Lévinas` Gedanken erfahren, wie bereits erwähnt, viel Anerkennung im Bereich der Sonderpädagogik. Speck (1996, S. 166) vernachlässigt die Würdigung nicht, stellt aber die Frage auf, ob diese Gedankengänge einer ethischen Grundlegung in der heutigen Zeit in Bezug auf die „aktuellen Verzerrungen des Menschenbildes und den Gewalttätigkeiten“ ausreichen. Vor allem spricht er in diesem Kontext die Reflexionsfähigkeit an und befragt kritisch,

„ob nicht auch der (bei Lévinas weithin ausgeklammerten) kritischen Selbstreflexion in der aktuellen Begegnung eine wichtige Bedeutung zukommt, wenn es um den konkreten Anderen geht“ (ebd., S. 167).

Doch dieser Aspekt der kritischen und damit verantwortungsbewussten Reflexion ist in Lévinas` Verstehen aufgegriffen worden, wie in den weiteren Ausführungen noch aufgezeigt wird.

So wird in diesem Abschnitt die Bedeutung des ethischen Ansatzes Lévinas` für die Pädagogik, vor allem auch für die Heil- bzw. Sonderpädagogik, dargestellt. Von einer Übertragung soll hierbei nicht gesprochen werden, denn Lévinas` geht in seiner Ethik nicht gezielt von einem pädagogischen Verhältnis aus. Die Bedeutung aber lässt sich durchaus aufzeigen sowie der immense Wert für die (sonder-)pädagogische Arbeit.

Im Rahmen der pädagogischen Verantwortung und des pädagogischen Handelns wird in einem ersten Abschnitt Verantwortung und Anerkennung aufgegriffen, da diese auch im ethischen Sinn aufeinander verweisen. Der darauf folgende Abschnitt betrachtet den Bildungsprozess in diesem erweiterten Zusammenhang. Darin wird sowohl die Beziehung des Kindes bzw. Jugendlichen mit Komplexer Behinderung und des Pädagogen als auch dessen Reflexionsebene thematisiert. In diesem Zusammenhang wird des Weiteren die Responsivität mit eingebracht.

### 5.2.1. Pädagogische Verantwortung, Anerkennung und „der Fremde in der Nähe“

Fornfeld (2000, S. 31) hat noch einmal eindrücklich geschildert, was Verantwortung in unserem Leben bedeutet.

„An Stelle von Verdrängung sollten wir Mut zum Umdenken entwickeln und wieder eindeutig Position für die Menschen und das Leben in seiner Umbestimmbarkeit und Unzulänglichkeit beziehen. Behinderung, Leid, Krankheit oder Tod nicht zu wollen, heißt gleichzeitig das Leben nicht zu wollen, weil das eine ohne das andere nicht zu haben ist. Wir dürfen uns der Verantwortung für das Leben nicht entziehen und können es bei genauer Betrachtung auch gar nicht“.

Dieses Zitat beinhaltet die existentielle Verantwortung für das Leben (vgl. 4.2.) sowie die Verantwortung für den Anderen (vgl. 5.1.). „Das ethische Verständnis von Verantwortung ist grundlegender, existenzieller Natur“ (Seifert 2001, S. 44) und muss deshalb von einer administrativen Bestimmung von Verantwortung unterschieden werden. Allein durch das Wissen um den anderen Menschen und aus der Begegnung mit diesem heraus, ergibt sich die grundlegende ethische Verantwortung. Zudem darf die Verantwortung nicht als „zweckrationales Handeln“ (ebd.) missverstanden werden, denn die zweckrationale Verantwortungsübernahme führt zu einer asymmetrischen Beziehung, die jedoch nicht im Sinne Lévinas wäre. Es zeigt sich darin, dass das Handeln an dem Menschen mit Komplexer Behinderung und das Entscheiden für den Anderen wichtiger werden als das Handeln mit ihm und als das, was der Mensch mit Komplexer Behinderung eigentlich mitzuteilen hat. Der Mensch mit Komplexer Behinderung wird dadurch nur vereinnahmt. Dies kann inhumanes Handeln, die Beeinträchtigung der Lebensqualität und damit sogar die des Lebensrechts zur Folge haben (vgl. ebd.). Zwar sind in der konkreten Lebenssituation beide, „die rechtliche und die ethische Anerkennung von Bedeutung, weil



beide zueinander gehören und miteinander verwoben sind“ (Fornfeld 2008, S. 136), aber im pädagogischen Kontext:

„genügt es nicht mehr, sich im verantwortungsvollen Handeln an Gesetzen zu orientieren, sondern das Wahrnehmen des Anspruchs eines anderen Menschen, der zur Verantwortungsübernahme aufruft, leitet das Handeln mit“ (Kouchy 2008, S. 54).

So muss Verantwortung im pädagogischen Kontext, also pädagogische Verantwortung, auf Grundlage ethischer Gedanken gedacht werden, „da hier die Gefahr ganz deutlich wird, fraglos und ohne Einbeziehen des Kindes über dessen Kopf hinweg zu entscheiden“ (ebd., S. 56). Vor allem ist dies deshalb so bedeutsam, wenn die Absicht bei Kindern bzw. Jugendlichen mit komplexer Behinderung nicht direkt ersichtlich oder Fortschritte kaum erkennbar sind (vgl. ebd., S. 10).

Pädagogische Verantwortung besteht demnach darin, den Anspruch auf Hinwendung zu erfüllen und für das Wohl des Kindes bzw. des Jugendlichen zu sorgen. Sie liegt des Weiteren darin, das Kind bzw. den Jugendlichen anzunehmen und anzuerkennen, ihm auf seinen Anruf zu antworten und in dessen Sinn stellvertretend zu entscheiden (vgl. ebd., S. 259). Pädagogische Verantwortung liegt auch „in der Wahrung des spezifischen Andersseins“ (ebd., S. 90).

Pädagogische Verantwortung heißt außerdem, dass „Normen als variabel aufgefasst werden und sich in der pädagogischen Situation [...] neu bilden und verändern können“ (ebd., S. 84). Das bedeutet, dass vor allem Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung nicht an hohen Normerwartungen und -orientierungen scheitern müssen. Bei Lévinas spielt daher das Normdenken kaum eine Rolle, denn Grundlage bleibt die Verantwortung gegenüber dem Anderen (vgl. ebd., S. 84f.). Auf dieser Basis wird Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung

„mit einer Achtung begegnet werden, die sie in ihrer Individualität anerkennt und nicht die Behinderung durch bestimmte, feststehende Normerwartungen stets neu manifestiert (ebd., S. 84).

Für die Pädagogik, die Heil- bzw. Sonderpädagogik ist die Achtung und Anerkennung des Anderen und dessen Andersheit unbedingt erforderlich. Anerkennung ist sowohl von hohem ethischen als auch von pädagogischem Wert (vgl. Fornfeld 2008, S. 133).

„Pädagogisches Handeln ist immer wertgeleitetes Handeln [...], das auf der Achtung des Anderen und seiner Anerkennung als Person beruhen muss. Aber gerade bei Menschen mit Komplexer Behinderung lässt das pädagogische Handeln oft diese Werte vermissen“ (Fornfeld 2008, S. 131f.).

Menschen mit Komplexer Behinderung sind Geringschätzung und Ausgrenzungen ausgesetzt, vor allem deshalb, weil sie den Mitmenschen anders und befremdlich erscheinen (vgl. ebd., S.71f.). Diese Fremdheit oder Andersartigkeit darf weder durch Gleichheit aufgelöst werden (vgl. ebd., S. 131) noch zu einer Aneignung des Andersseins führen (vgl. Kouchy 2008, S. 206). Es geht hier um „die Anerkennung der nicht normalisierbaren Individualität und Eigenart des Menschen mit Komplexer Behinderung“ (Fornfeld 2008, S. 131), denn etwas Fremdes bleibt trotzdem immer in zwischenmenschlichen Begegnungen bestehen. So meint auch Lévinas: „Einem Menschen begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten werden“ (Lévinas 1983, S. 120, zit. n. Kouchy 2008, S. 212). Die Wahrnehmung und Anerkennung der Andersheit:

„verlangt einen tiefen Respekt vor der Andersheit des Anderen, das verlangt den Mut und die Standfestigkeit, Andersheit auszuhalten, sie nicht als bedrohlich und befremdend, sondern als bereichernd zu empfinden“ (Kouchy 2008, S. 205).

Genau darum handelt es sich in zwischenmenschlichen Beziehungen, besonders im pädagogischen Kontext und in und mit der Arbeit mit Menschen mit Komplexer Behinderung. Diese Haltung ist nur möglich, wenn dahinter ein Subjekt steht, welches Verantwortung für den Anderen übernimmt. In der Haltung der Achtung und Anerkennung des Anderen, in seinem individuellen Sein, kommt die Würde des Menschen zum Tragen (vgl. 4.2.).

Für die Verantwortung gegenüber dem Anderen und die Anerkennung seiner Andersheit müssen zugleich Nähe und Asymmetrie zugelassen werden. Nähe, und darin einbegriffen sind Beziehungsaufbau und Begegnungen, entsteht nur, „wenn man die Fremdheit erkennt und anerkennt“ (Fornfeld 1995, S. 149f.). Fornfeld betitelt diesen Aspekt ebenso als „das schwerstbehinderte Kind als Fremder in der Nähe“ (ebd., S. 135). Innerhalb einer pädagogischen Situation, im pädagogischen Handeln sollen und müssen Pädagogen Verantwortung übernehmen. In Lévinas Denken hat diese Verantwortung vielmehr mit voraussetzungsloser Hinwendung und mit gegenseitiger Verantwortungsübernahme, aber dennoch in asymmetrischer Hinsicht, zu tun.

„In der asymmetrischen Verantwortung sieht Lévinas den Garant dafür, das radikale Anderssein des Anderen vor einem Vergleichen und Bewerten zu schützen“ (Kouchy 2008, S. 132).

Mit der Übernahme von Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung müssen auch dazugehörige stellvertretende Entscheidungen getroffen werden (vgl. Kouchy 2008, S. 90). Diese werden auf der Grundlage der „Achtung der Einzigartigkeit eines jeden Kindes“ und einer „existentielle[n] Angewiesenheit, die jede zwischenmenschliche Begegnung auszeichnet“ (ebd., S. 92), getroffen. Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung sind offenbar mehr auf Andere angewiesen. Diese Angewiesenheit grenzt sie geradezu in Hinblick auf andere Kinder und Jugendliche ab (vgl. ebd., S. 75). Doch darf hierbei nicht entfallen, dass „die existentielle Verwobenheit der Menschen“ (Fornfeld 2008, S. 137) mit der Angewiesenheit und der sich daraus ergebenden Anerkennung gegeben ist.

Es handelt sich also um eine sehr basale Verantwortung, in welcher der Mensch aus seinem Menschsein heraus verantwortlich ist. Es ist eine Verantwortung, „die der Garant dafür sein kann, dass im Sinne des Kindes gehandelt wird“ (Kouchy 2008, S. 54). Das bedeutet in Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung weiterhin, dass die Verantwortung nach außen zu tragen ist und die „ethische Verbundenheit mit ihnen“ (ebd., S. 117) weder durch Ignoranz noch durch Separation zu lösen ist.

„Die Verdrängung von Menschen mit geistiger Behinderung aus Bildungssystemen oder –institutionen wird bei genauerer Betrachtung zu einem Akt der Ablehnung verliehener Verantwortung und damit auch zu einer Bankrotterklärung der sich als menschlich definierenden Gesellschaft“ (Fornfeld 2000, S. 32).

Die pädagogische Verantwortung bleibt immer bestehen und macht den jeweils Anderen zu dem, der er ist: „Der Begleitete wird durch den Begleiter zum Begleiteten, wie der Begleiter durch den Begleiteten erst zum Begleiter wird“ (Seifert et al. 2001, S. 44). Das Subjekt wird sich nicht länger aus sich heraus entwickeln, sondern muss in Beziehungen und in Verantwortung gedacht werden. „Die Philosophie Lévinas‘ bietet [...] für Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung sowie für alle übrigen Kinder einen fruchtbaren Zugang“ (Kouchy 2008, S. 136).

### 5.2.2. Betrachtung der Bildung in diesem erweiterten Zusammenhang

Der fruchtbare Weg (vgl. Kouchy 2008, S. 136) wird in diesem Abschnitt in der Bildung selbst und im Bildungsprozess dargelegt. Der Bildungsbegriff, das Bildungsverständnis und dadurch ebenso der Bildungsprozess ändern und erweitern sich durch das bereits eingebrachte menschenmögliche Subjekt (vgl. 4.1.2). Bildung wird nicht mehr rein kognitiv verstanden, so dass „Bildung nicht mehr an bestimmte kognitive Voraussetzungen geknüpft werden muss“ (Kouchy 2008, S. 88). Neben Wissensaneignung findet Bildung vielmehr in der Beziehung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen statt. Bildung geschieht in sozialer Interaktion, in einem „gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang“ (Stinkes 1999, S. 80). Bildung erhält dadurch eine sehr menschliche Dimension, durch den anderen Menschen können plötzlich Inhalte und Situationen eine ganz andere Bedeutung erlangen (vgl. Kouchy 2008, S. 88).

„Bildung wird als beidseitiges Aneinanderbilden verstanden, was bedeutet, dass auch der Erziehende sich in diesem Bildungsprozess weiterentwickelt [...]. Durch das Zurückdrängen des Wissens als allein bildendem Element ist Bildung nicht mehr ausschließlich auf die Beziehung zwischen Kind bzw. Jugendlichen und Erziehendem beschränkt, sondern kann auch zwischen zwei Kindern oder Jugendlichen erfolgen“ (ebd., S. 89).

Diesem Zitat ist zu entnehmen, dass der Pädagoge verantwortlich ist für das Kind bzw. den Jugendlichen, aber ebenso existentiell das Kind bzw. den Jugendlichen mit komplexer Behinderung bedarf (vgl. Fornfeldt 1995, S. 164). Pädagogen sollten sich der Verantwortung für das Kind bzw. den Jugendlichen mit komplexer Behinderung und der Bedeutung der Anerkennung bewusst sein bzw. bewusst werden. Voraussetzung dafür ist, dass der Pädagoge sich „mit den eigenen Einstellungen und Erwartungen an den Anderen“ (Seifert et al. 2001, S. 45) auseinandersetzt. Des Weiteren muss er sich den eigenen positiven, aber auch den negativen Gefühlen stellen und sich seiner Haltung gegenüber dem Menschen mit komplexer Behinderung bewusst werden (vgl. Fornfeldt 2008, S. 143). Denn das alles:

„was ihn am Anderen erschrecken lässt, liegt nicht im behinderten Menschen allein, sondern auch in ihm selbst [...]. Der Pädagoge muss dieses Fremdheitserleben als Teil seiner selbst Ernst nehmen und es zulassen, weil es die Voraussetzung für eine offene, akzeptierende Haltung dem Menschen mit Behinderung gegenüber ist“ (ebd.).

Es ist demnach wichtig, dass der Pädagoge über sich und sein Verhalten, oftmals auch über sein unbewusstes Handeln, nachdenkt und sich der Wirkung bewusst wird. Dazu gehören

ebenso Zweifel und Unsicherheiten über das jeweilige stellvertretende Entscheiden. Damit bewahrt der Pädagoge eine „Offenheit für das folgende und immer neue Entscheiden und Handeln“ (Kouchy 2008, S. 224). Dabei kann der Pädagoge an seine Grenzen stoßen, „an die unerreichbare Fremdheit des Kindes, an das Sich-Entziehen, [...], an die Grenze des eigenen Verstehens“ (ebd., S. 52). Eine kritische Reflexion ist also für den Pädagogen unumgänglich.

Somit ist Specks Hinweis (vgl. 1996, S. 197) auf die fehlende Selbstreflexion in diesen pädagogischen Kontext innerhalb der pädagogischen Verantwortung nicht gegeben. Die Reflexion ist in diesem Zusammenhang sogar notwendig, denn „[i]m Bewusstsein der eigenen Angewiesenheit auf den Anderen sind unsere pädagogischen Handlungen zu gestalten“ (Fornefeld 2000, S. 36). Außerdem haben Pädagogen, mit der ihnen verliehenen Verantwortung und der Annahme derer, die Aufgabe, sich für die Rechte der Kinder und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung einzusetzen und ihre Lebensansprüche zu vertreten (vgl. Kouchy 2008, S. 259), „denn sie sind Teil unseres Lebens, wir bedürfen ihrer“ (Fornefeld 2000, S. 36).

Erst vor der Reflexion und aus der Achtung und Anerkennung vor dem Kind bzw. des Jugendlichen mit Komplexer Behinderung entfaltet sich ein Handeln mit dem Menschen mit Komplexer Behinderung (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang wird hiermit noch die Responsivität angebracht. Bildung geschieht in einem gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang (vgl. 4.1.2.) und in bildenden Verhältnissen (vgl. 4.3.4.). Grundlegend dabei ist die Verantwortung für den Anderen, in denen das Subjekt den Ruf des Anderen vernimmt und ihm antwortet. Das responsive Subjekt verhält sich zum Anderen, es „antwortet auf Verhältnisse, auf Gegebenheiten, auf Zustände, Umstände, in die es verstrickt ist“ (Stinkes 2008, S. 93). Menschen begegnen einander, „indem sie aufeinander und auf eine gemeinsame Welt, die jedoch nicht für alle die gleiche ist, antworten“ (ebd., S. 93f.). In diesem Sinn und in Lévinas` Verstehen ist mit Responsivität ein ethisch bedeutsames Geschehen gemeint, „das unserem Verhalten innewohnt“ (ebd., S. 94.). Der Mensch befindet sich auf der ständigen Sinn- und Identitätssuche, die durch das bloße Dasein und dem Ruf des Anderen vorliegt. Der Andere stellt Fragen und Forderungen, dessen sich das Subjekt aus seiner Verantwortung heraus annimmt (vgl. ebd.). Darin findet es auch einen

Sinn. Der Mensch ist nicht allein, er lebt in der Verantwortung für das Leben und für den Anderen. Genau dieser Aspekt ist in Bildungsprozessen mit einzubeziehen.

„Das responsive Verhältnis stellt [...] die genuin ethische Grundlage der Pädagogik dar [...]. Das pädagogische Verhältnis als antwortendes Verhältnis ist ein Verhältnis der Verantwortung“ (Stinkes 2008, S. 99).

Dieses erweiternde Verhältnis fand in der im 2. Kapitel umrissenen Annäherung an den Begriff der Bildung keine Beachtung. Das Subjekt des Bildungsprozesses stand umgeben von der Welt zu ihr in Wechselbeziehung (vgl. 2.1.). Doch es ist vielmehr verstrickt mit ihr, mit den Dingen und vor allem ist responsives Verhalten ein Bestandteil von Bildungsprozessen. Dadurch kommt auf die Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, den verantwortlichen Menschen, den Mitmenschen, den Eltern, Freunden oder den Pädagogen eine bedeutungsvolle und verantwortungsbewusste, gemeinsame Aufgabe zu. Das ist also Lévinas' Verweis „auf die existentielle Bestimmung des Menschen als ‚für den Anderen‘“ (Stinkes 2000, S. 47), der eine Chance auf mehr Menschlichkeit, in diesem Zusammenhang nun vor allem in Hinblick auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung, ermöglichen kann und wird.

## 6. Abschluss

Menschen mit Komplexer Behinderung haben, wie alle Menschen, das Recht auf Bildung und bedürfen ihrer. Dies sollte anhand der Wissenschaftlichen Hausarbeit deutlich geworden sein. Des Weiteren sollte sich herauskristallisiert haben, weshalb es wichtig und unabdingbar ist, sich der Bildung und der Diskussion um Bildung zu stellen und für diese einzutreten!

In diesem Abschluss der Wissenschaftlichen Hausarbeit werde ich tragende Aspekte herausgreifen und zusammenfassend darstellen.

In Kapitel 2 der Wissenschaftlichen Hausarbeit habe ich aufgezeigt, was Bildung bedeuten kann und die Vielfalt des Begriffes dargelegt. Damit habe ich zugleich offenbart, was ich unter Bildung zu verstehen glaubte. In Kapitel 3 habe ich den Namen ‚Komplexe Behinderung‘ vorgestellt und besonders herausgestellt, dass ‚Komplexe Behinderung‘ nicht fassbar ist, aber durchaus zur Sprache zu bringen ist. In diesem Zusammenhang wird auch verdeutlicht, dass die Lebenswirklichkeit der Menschen mit Komplexer Behinderung das Wesentliche und Komplexe ist und bleibt. Diese Betrachtungsweise kommt auch im weiteren Verlauf immer in der Verbindung Bildung und Menschen mit Komplexer Behinderung zum Tragen. So habe ich in Kapitel 4 wichtige Aspekte anhand verschiedener Reflexionsebenen beleuchtet.

In der historisch-pädagogischen Reflexion wurden sowohl der Weg zur anerkannten Bildungsfähigkeit der Menschen mit Komplexer Behinderung als auch das Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik aufgezeigt. Besonders hervorzuheben ist, dass Stinkes ein erweitertes Bildungsverständnis in Abgrenzung zu einem tradierten, neuhumanistischen Bildungsverständnis aufzeigt, welches für alle Menschen gilt.

„Mit der Diskussion um einen neuen Bildungsbegriff schält[e] sich nun ein Menschenbild heraus, das die Leiblichkeit des Menschen einbezieht“ (Kouchy 2008, S. 87).

Bildung ergibt sich aus einem gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang. Damit haben der Bildungsbegriff des 2. Kapitels und somit die Wissenschaftliche Hausarbeit ein erweitertes Verständnis von Bildung erfahren. Diesem Verständnis kann ich mich nur anschließen, da es sich um eine menschenmögliche Bildung handelt. Im weiteren Verlauf wurde dieser Aspekt fortgeführt.

In der ethisch-gesellschaftlichen Reflexion habe ich das interdependente Verhältnis von Lebensrecht und Bildungsrecht herausgestellt. Diese ethische Notwendigkeit spiegelt sich in verschiedenen Gesetzen, sowohl explizit als auch implizit, wider. Es wurde zudem auf Gefahren hingewiesen, die das Bildungsrecht und damit genauso das Lebensrecht einschränken oder umgekehrt, die das Lebensrecht beeinträchtigen und damit auch das Bildungsrecht in Frage stellen. Daher kommt dem reziproken Verhältnis höchste Priorität zu!

In der didaktischen Reflexion habe ich bewusst Bildung in Verhältnisse gesetzt. Ein Verhältnis ist hierbei nochmals besonders zu unterstreichen, da dieser den gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang kennzeichnet. Menschen sind miteinander verwoben, deshalb benötigt der Mensch mit (Komplexer) Behinderung und ohne Behinderung bildende Verhältnisse. Bildung bedeutet, dass ich in meinen eigenen Verhältnissen auf andere Menschen und ihre Verhältnisse treffe. Bildung heißt daher auch, zu antworten. So muss Bildung als intersubjektive, responsive, menschliche Notwendigkeit gesehen werden.

Im Rahmen des 4. Kapitels ist somit verdeutlicht worden, dass Bildung mehr bedeutet, als in Kapitel 2 geschildert wurde, denn Menschen bedürfen einander. Menschen sind in diesem Sinn aufeinander angewiesen. „Unabhängig von Behinderung ist jeder Mensch zur Entfaltung seiner Möglichkeiten auf den Anderen angewiesen“ (Seifert et al. 2001, S. 73). So entsteht Bildung aus der Angewiesenheit des Menschen auf den anderen Menschen. Bildung entwickelt sich aus dem gemeinsam-geteilten Lebenszusammenhang, aus bildenden Verhältnissen und responsiven Beziehungen heraus, in dessen Verlauf sich „ein außerordentliches [...] ‚Neues‘, ‚ein Drittes‘, ein schöpferisches Ereignis“ (Stinkes 1999, S. 79) bilden kann.

Mit diesen Gedanken habe ich dargelegt, was in Hinblick auf Menschen mit Komplexer Behinderung und Bildung von Bedeutung ist. Ich habe es zur Sprache gebracht.

In diesem Kapitel 4 wird noch ein sehr bedeutender Aspekt grundgelegt. Es gibt heutzutage in ethischer, gesellschaftlicher, pädagogischer, didaktischer, also schulrechtlicher, Hinsicht keine untere Grenze der Bildungsfähigkeit! Das ist eine notwendige und wichtige Feststellung. Doch das lässt für mich den Rückschluss zu, dass wir (Pädagogen) die Grenzen selbst entwickeln, in dem wir Bildung einengen. Wir bieten nicht die geeigneten Bildungsmöglichkeiten und -inhalte, schaffen keine wirklichen Lernbedingungen in diesem eben erwähnten Bildungsverständnis. Dabei sollte sich



Bildung genau „in [diesen] mannigfaltigen Situationen“ (Kouchy 2008, S. 27) wiederfinden.

„Nicht der Mensch mit Komplexer Behinderung ist unfähig zur Bildung. Es sind vielmehr die strukturellen Bedingungen von Institutionen, die keine bildenden Verhältnisse zulassen, die Bildung verhindern“ (Fornfeld 2008, S. 162).<sup>21</sup>

Mit Fokussierung auf die Pflegebedürftigkeit und den Hilfebedarf „wird übersehen, dass auch sie der Bildung fähig sind und existenziell der Bildung bedürfen“ (Seifert et al. 2001, S. 77).

Es liegt demnach an uns selbst, wie wir den Menschen (mit Komplexer Behinderung) begegnen, ihn wertschätzen und wie wir unsere Haltungen reflektieren und damit offen für ein erweitertes Bildungsverständnis sind. Es bedarf also einer ethischen Grundlage, die in Kapitel 5 nach Lévinas vorgestellt wurde. In der Verantwortung für den Anderen und aus der Begegnung mit dem Anderen erwächst die Anerkennung vor dem anderen Menschen, vor seiner Andersheit. Eine Chance auf mehr Menschlichkeit, ein Weg für menschenmögliche Bildung!

In dieser Hinsicht möchte ich noch einmal das Wohnheim in I. und die Tagesgruppe in B. ansprechen. In der Tagesgruppe spiegelte sich diese Haltung in diesem aufgeführten Bildungsverständnis wider und faszinierte mich sehr, vor allem deshalb, weil die Lebenswirklichkeit ernst genommen wurde. Ebenso kann in dem Heim in I. an der Lebenswirklichkeit angesetzt werden, denn diese menschliche Grundhaltung ist und sollte sich vor allem auch auf den gelebten Alltag beziehen. Denn der Verantwortung für den Anderen kann sich nicht entzogen werden. Ich kann mich meiner Verantwortung nicht entziehen und so wird mich Ungarn immer weiter beschäftigen. Ich habe dort meinen Platz gefunden. Es bewegt sich auch dort etwas, in kleinen Schritten, und bei dieser Bewegung möchte ich weiterhin dabei sein.

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass ich sehr bewusst Impulse und Gedanken aus der phänomenologischen Sicht in diese Wissenschaftliche Hausarbeit eingearbeitet habe. Mir erscheinen die Gedanken als sehr zentral und ich kann diese Gedankengänge hinsichtlich des Subjektbegriffes, des Bildungsbegriffes sowie des ethischen Ansatzes von Lévinas gut annehmen und mich dort hineindenken. Doch gegenüber der Phänomenologie

---

<sup>21</sup> Das Szent Erzsébet Otthon in I. ist an dieser Stelle anzuführen.

selbst bin ich noch sehr zurückhaltend. Dazu bedarf es wohl noch weiterer Auseinandersetzungen mit phänomenologischen Ansätzen.

Am Abschluss dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit möchte ich Fornfeld (1995, S. 175) heranziehen und kann diesen Gedanken nur zustimmen:

„Wenn wir Unbestimmtheit, Unvorhersehbarkeit und Unentscheidbarkeit als Wesensmerkmale praktischer wie theoretischer [Bildung] erkannt und akzeptiert haben, wird es überflüssig für [Menschen mit Komplexer Behinderung] eine besondere Pädagogik, eine therapieähnliche Förderung, zu verlangen. Eine ethisch begründete Pädagogik, zu der Fremdheit, Andersheit, Differenz wesensgemäß gehören, schließt nicht aus, sondern integriert ohne Nichtintegrierbares zwanghaft vereinen zu wollen. Der Intention der [Wissenschaftlichen Hausarbeit] entsprechend, sind hiermit erste Hinweise für ein neues und erweitertes, für ein ethisch begründetes Verständnis von [Bildung] gegeben, das [Menschen mit Komplexer Behinderung] ein- und nicht länger ausschließt.“

## 7. Literaturverzeichnis

Ackermann, Karl-Ernst (1990): Zum Verständnis von „Bildung“ in der Geistigbehindertenpädagogik“. In: Dreher, Walther [Hrsg.] (1990): Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus. Gütersloh: Verlag Jakob von Hoddis, S. 65-84.

Antor, Georg (1997): Gemeinwohl und Menschenwürde Behinderter. In: Die neue Sonderschule 42 (1997), H. 6., S. 402-412.

Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (1995): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Ed. Schindele, Universitätsverlag Winter.

Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer Verlag.

Böing, Ursula (2003): Bildung wagen. Impulse für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang [Hrsg.] (2003): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 87-104.

Die Grundrechte. In: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

[http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg\\_01.html](http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html)

[Datum der Recherche: 3. Juli 2010].

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1998). In: Kultusministerkonferenz.

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>

[Datum der Recherche: 7. Juli 2010].

Erdélyi, Andrea (2002): Ungarische Heilpädagogik im Wandel – Entwicklung und Situation der Heilpädagogik in Ungarn angesichts des politischen Systemwandels unter besonderer Berücksichtigung der Geistigbehindertenpädagogik. Würzburg: Ergon Verlag.

Fornefeld, Barbara (1991<sup>2</sup>): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Mainz: Verlag G.

Fornefeld, Barbara (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg: Ed. Schindele, Universitätsverlag Winter.

Fornefeld, Barbara (1998): Menschen mit (schwersten) Behinderungen eine Herausforderung für die Pädagogik?: In: Dörr, Günter [Hrsg.] (1998): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 77-93.

Fornefeld, Barbara (2000): Sind Werte heute obdachlos? Plädoyer für wertgeleitetes Handeln in der Heilpädagogik. In: Fornefeld, Barbara; Dederich, Markus [Hrsg.] (2000): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 23-36.

Fornefeld, Barbara (2001): Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung, Schwerstbehinderte, Schwerstbehindertenpädagogik. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich [Hrsg.] (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin: Verlag Kohlhammer, S. 132-134.

Fornefeld, Barbara (2002<sup>2</sup>): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Fornefeld, Barbara [Hrsg.] (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich, Andreas (2001<sup>3</sup>): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Häßler, Günther; Häßler, Frank (2005): Die systematische Vernichtung „unwerten“ Lebens. In: Häßler, Günther; Häßler, Frank (2005): Geistig Behinderte im Spiegel der Zeit. Vom Narrenhäusl zur Gemeindepsychiatrie. Stuttgart, New York: Thieme Verlag, S. 67-76.

Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang [Hrsg.] (2003): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 121-143.

Hentig, Hartmut. von (1999<sup>2</sup>): Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz Verlag.

Intelligenzstörung F70-F79. In: ICD-10-GM (2010).

<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2010/block-f70-f79.htm>

[Datum der Recherche: 27. Mai 2010].

Kaiser, Jochen-Christoph; Nowak Kurt; Schwartz, Michael (1992): Einführung. In: Eugenik, Sterilisation, "Euthanasie". Politische Biologie in Deutschland 1895-1945. Eine Dokumentation. Berlin: Buchverlag Union, S. XI-XXXIII.

Klafki, Wolfgang (1965<sup>5-7</sup>): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang (1996<sup>5</sup>): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.

Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang; Janz, Frauke (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Eine empirische Erhebung. Heidelberg: Universitätsbibliothek der Universität Heidelberg.

Kobi, Emil E. (1983): Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung, 22 (1983), H. 3, S. 155-166.

Kouchy, Juliane (2008): Pädagogische Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Langewand, Alfred (1997): Bildung. In: Lenzen, Dieter [Hrsg.] (1997<sup>3</sup>): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 69-98.

Lévinas, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. München, Leipzig: Carl Hanser Verlag.

Lexikoneintrag Bildung. In: Drosdowski, Günther [Red.] (1989<sup>2</sup>): Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag, S. 82.

Lexikoneintrag Bildung. In: Scholze-Stubenrecht, Werner [Red.] (1999<sup>20</sup>): 28. Brockhaus-Enzyklopädie. Deutsches Wörterbuch I. A – GRUM. Leipzig, Mannheim: Brockhaus., S. 598.

Lexikoneintrag Bildungsfähigkeit. In: Dupuis, Gregor; Kerkhoff, Winfried (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Ed. Marhold, Wiss.-Verlag Spiess., S. 96.

Lexikoneintrag Bildungsunfähigkeit. In: Dupuis, Gregor; Kerkhoff, Winfried (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Ed. Marhold, Wiss.-Verlag Spiess., S. 99.

Lexikoneintrag Förderung. In: Drosdowski, Günther [Red.] (1989<sup>2</sup>): Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag, S. 199.

Lexikoneintrag Ontologie. In: Dose, Maria [Red.] (1990<sup>5</sup>): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, S. 551.

Mühl, Heinz (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas [Hrsg.] (1991): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Ed. Marhold, Wiss.-Verlag Spiess., S. 126-138.

Paragraph 4, Leistungen zur Teilhabe. In: Sozialgesetzbuch Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen.  
[http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/09/index.php?norm\\_ID=0900400](http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/09/index.php?norm_ID=0900400)  
[Datum der Recherche: 5. Juli 2010].

Paragraph 5, Leistungsgruppen. In: Sozialgesetzbuch Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen.  
[http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/09/index.php?norm\\_ID=0900500](http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/09/index.php?norm_ID=0900500)  
[Datum der Recherche: 5. Juli 2010].

Pfeffer, Wilhelm (1982): Die pädagogische Dimension des Begriffs „schwerste geistige Behinderung“. In: Behindertenpädagogik 21 (1982), H. 2, S. 122-135.

Pfeffer, Wilhelm (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg: Ed. Bentheim.

Sarimski, Klaus (2009): Diagnostisches Vorgehen. In: Sarimski, Klaus (2009): Frühförderung behinderter Kleinkinder. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Göttingen, Bern: Hogrefe Verlag, 118-143.

Schmuhl, Hans-Walter (1992<sup>2</sup>): Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie. Von der Verhütung zur Vernichtung "lebensunwerten Lebens" 1890-1945. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht Verlag.

Schröder, Siegfried (1983): Historische Skizzen zur Betreuung schwerst- und mehrfachgeschädigter geistigbehinderter Menschen. In: Hartmann, Nikolaus [Hrsg.] (1983): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg: Schindele Verlag, S. 17-61.

Seifert, Monika; Fornefeld, Barbara; Koenig, Pamela (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld: Bethel Verlag.

Sonderpädagogische Förderung. Schwerpunkte und Zielsetzung. In: Kultusministerkonferenz.

<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html>

[Datum der Recherche: 26. Juni 2010].

Speck, Otto (1996<sup>3</sup>): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, Otto (1998): Bildung – ein Grundrecht für alle. In: Dörr, Günter [Hrsg.] (1998): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 33-55.

Stinkes Ursula (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (1999), H. 3, S. 73-81.

Stinkes, Ursula (2000): Plädoyer für die Aufnahme der Leiblichkeit in Überlegungen zur ‚Bildung als Selbstgestaltung‘. In: Fornefeld, Barbara; Dederich, Markus [Hrsg.] (2000): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 39-49.

Stinkes, Ursula (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung sein Leben zu führen. In: Fornefeld, Barbara [Hrsg.] (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 82-107.

Stinkes, Ursula (Sommersemester 2008): Den Unterricht planen. Hauptseminar. Arbeitstexte zum Seminar. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät Reutlingen.



Stöckle, Thomas (WS 2009/2010): "Euthanasie" im Nationalsozialismus – Grafeneck. Hauptseminar. Seminarunterlagen vom 27. November 2009. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät Reutlingen.

Thalhammer, Manfred (1974): Geistige Behinderung. In: Speck, Otto; Thalhammer, Manfred (1974): Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 9-72.

Theunissen, Georg (1999<sup>4</sup>): Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009).

[http://www.behindertenbeauftragter.de/nn\\_1040358/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_\\_UNKonvention\\_\\_KK,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf](http://www.behindertenbeauftragter.de/nn_1040358/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere__UNKonvention__KK,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf)

[Datum der Recherche: 4. Juli 2010].

Weber, Erich (1999<sup>8</sup>): Pädagogik. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen. Erziehung und Gesellschaft/Politik. Donauwörth: Auer Verlag.

Wehnes, Franz-Josef (2001): Theorien der Bildung. Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo [Hrsg.] (2001<sup>2</sup>): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg Verlag, S. 277-292.

Weiß, Hans (2006): Das Recht auf schulische Bildung und Erziehung schwer(st)behinderter Kinder und Jugendlicher. Gesellschaftliche und ideologische Tendenzen der Entsolidarisierung gegenüber Menschen mit schwer(st)er Behinderung - ein Problemaufriss. In: Sonderpädagogische Förderung 51 (2006), H. 2, S. 117-133.

Zöpfl, Helmut; Huber, Herbert (1990): Über Grundlagen von Bildung und Erziehung. Donauwörth: Auer Verlag.

## 8. Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Tübingen, den 29.07.2010

.....

Unterschrift