

André Schindler

Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten

Studie zum Bildungsverständnis des
heilpädagogischen Fachpersonals

André Schindler

**Bildung von Kindern und Jugendlichen
mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten**

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 41

André Schindler

Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten

Studie zum Bildungsverständnis
des heilpädagogischen Fachpersonals

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i. Üe.

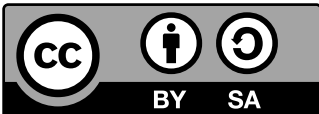
Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Professoren Winfried Kronig (1. Gutachter) und Christoph Michael Müller (2. Gutachter). Freiburg, den 16. Oktober 2020. Prof. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin.

Die Veröffentlichung dieses Buches erfolgte durch die freundliche Unterstützung der Stiftung Heilpädagogisches Zentrum, Freiburg i. Üe.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Bestellnummer: 6006403
ISBN (Print) 978-3-7639-6699-8
DOI: 10.3278/6006403w
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	9
1 Einleitung	11
1.1 Thema und Problemstellung	11
1.2 Fragestellung und Zielsetzung	15
1.3 Vorgehen	16
2 Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung	19
2.1 Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung	19
2.2 Spezifische Aspekte der Bildungssituation bei schwerer und mehrfacher Behinderung	30
2.3 Multiprofessionalität als Grundlage der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung	37
3 Bildungsverständnis als Forschungsgegenstand I	43
4 Bestimmung der Grundstruktur der Bildungsidee	48
4.1 Ausgangssituation, Zielsetzung und Vorgehen	48
4.2 Bildungsanspruch bei Johann Amos Comenius: Alle Kinder alles lehren	58
4.3 Bildung als Bestimmung des Menschen bei Wilhelm von Humboldt	66
4.4 Bildungsidee der doppelseitigen Erschließung bei Wolfgang Klafki	79
4.5 Zusammenführung der Strukturmomente der Bildungsidee	88
5 Sozialhistorisch systematische Bestimmung der Bildungsidee ..	90
5.1 Ausdifferenzierung und Vertiefung der Bildungsidee	90
5.2 Praxeologisches Gesamtverständnis des menschlichen Zusammenlebens	92
5.2.1 Menschliche Praxis zwischen Imperfektheit und Bestimmung des Menschen	94
5.2.2 Pädagogik als Praxis der menschlichen Gesamtpraxis	105
5.3 Prinzipien der pädagogischen Praxis	107
5.3.1 Konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	108
5.3.2 Regulative Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	123

5.4	Zusammenfassung der sozialhistorisch systematisch bestimmten Strukturmomente der Bildungsidee	139
6	Bestimmung der Bildungsidee im sonderpädagogisch- historischen Kontext	142
6.1	Einbezug der sonderpädagogischen Entwicklungsgeschichte zur weiteren Bestimmung der Bildungsidee	142
6.2	Bildungsidee in der frühen Geschichte der Sonderpädagogik	144
6.3	Bildungsidee im Licht der Nichtbewältigung der Bildungsunfähigkeit	154
6.4	Erweiterung der Bildungsidee zur Praktischen Bildung	158
6.5	Zusammenfassung der kennzeichnenden Aspekte der Bildungsidee im historischen Kontext der Sonderpädagogik	171
7	Bildungsidee in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung	175
7.1	Befragung der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung nach bestimmenden Aspekten der Bildungsidee	175
7.2	Aspekte der Bildungsidee in den ersten Konzepten und Metho- den der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung	181
7.2.1	Integriertes Lernen nach Ursula Haupt	182
7.2.2	Basale Stimulation nach Andreas Fröhlich	185
7.2.3	Sensumotorische Kooperation nach Wolfgang Praschak	192
7.2.4	Sonderpädagogische Förderung anstelle von Bildung	198
7.2.5	Ableitung von Aspekten der Bildungsidee in den frühen Konzepten	200
7.3	Bildungsidee der phänomenologischen Geistigbehinderten- pädagogik	202
7.3.1	Förderung schwer geistig Behinderter nach Wilhelm Pfeffer	203
7.3.2	Elementare Beziehung nach Barbara Fornefeld	207
7.3.3	Präreflexive Selbstgestaltung des leiblichen Subjekts nach Ursula Stinkes	211
7.3.4	Zusammenfassung der Bildungsidee unter Einbezug der Leiblichkeit	215
7.4	Idee der allseitigen Bildung in allen Lebensformen nach Theo Klauß	216
7.4.1	Entfaltung der individuellen Kräfte und Aneignung von kulturellen Inhalten	218
7.4.2	Bildung in allen Lebensformen	219
7.4.3	Zusammenfassung und kritische Würdigung der allseitigen Bildungsidee	251
7.5	Bildungsidee der kulturellen Teilhabe	252

7.5.1	Entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser	253
7.5.2	Bildung mit ForMat nach Norbert Heinen und Wolfgang Lamers	256
7.5.3	Zugänge zu allen Bildungsinhalten nach Karin Terfloth und Sören Bauersfeld	262
7.5.4	Zusammenfassung der Bildungsidee der kulturellen Teilhabe und Ausblick	267
7.6	Zusammenfassung der kennzeichnenden Aspekte der Bildungs- idee der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung	269
8	Bildungsverständnis als Forschungsgegenstand II	271
8.1	Interpretationsoffenheit der Bildungsidee	271
8.2	Bildungsidee als Deutungsgegenstand	274
8.3	Bildungsverständnis als Deutungsmuster	276
8.4	Aspekte der Deutungsmusteranalyse	291
9	Untersuchung des Bildungsverständnisses von Fachpersonen in Sonderschuleinrichtungen	294
9.1	Vorausgehende Auseinandersetzung mit dem Forschungs- gegenstand	294
9.2	Leitfadengestütztes Experteninterview	295
9.2.1	Thematische Fokussierung des Interviews	297
9.2.2	Thematische Strukturierung des Interviews	298
9.2.3	Konstruktion, Gütekriterien und Erprobung des Leitfadens	307
9.2.4	Auswahl der Expertinnen und Experten	309
9.2.5	Durchführung und Aufarbeitung	315
9.3	Auswertung und Interpretation der Experteninterviews	317
10	Ergebnisdarstellung, Interpretation und Diskussion	323
10.1	Aspekte des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus Sicht der Fachpersonen	323
10.1.1	Aspekte der Schülerschaft	325
10.1.2	Aspekte der Gesellschaft	326
10.1.3	Aspekte der Bildungskonzeption und -organisation	326
10.1.4	Aspekte des eigenen Auftrages	328
10.1.5	Handlungsleitende Aspekte	329
10.1.6	Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung	333
10.1.7	Aspekte von Bildung	337
10.1.8	Aspekte von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung	338

10.2	Merkmale des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen	341
10.2.1	Bildung als anthropologischer Grundanspruch	342
10.2.2	Bildung als allseitige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt	349
10.2.3	Bildung als Angewiesensein auf pädagogische Interaktion	361
10.3	Gesamtbetrachtung des Bildungsverständnisses der Fach- personen.....	368
10.4	Methodenkritische Betrachtung der Ergebnisse	371
11	Zusammenfassende Überlegungen.....	377
	Literaturverzeichnis	383
	Abbildungsverzeichnis	443
	Tabellenverzeichnis.....	443
	Anhang	445
	Danksagung	479

Abstract

Die Dissertation befasst sich mit der Frage nach dem Bildungsverständnis von Fachpersonen in sonderpädagogischen Einrichtungen, die für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung verantwortlich sind.

Um das Bildungsverständnis des Fachpersonals zu erfassen, wird als theoretische Konzeption der Deutungsmusteransatz herangezogen, womit dem Aspekt der Interpretationsoffenheit von Bildung theoretisch und forschungsmethodisch Rechnung getragen wird. Demgegenüber erfolgt eine Bestimmung konstitutiver Strukturmomente eines überdauernden, identitätsstiftenden Kerns von Bildung als Bildungsidee auf der Basis relevanter bildungstheoretischer Auseinandersetzungen der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik. Mittels leitfadengestützter Experteninterviews werden Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen zur Thematik »Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt« befragt.

Für die Rekonstruktion des Bildungsverständnisses werden die verdichteten Aussagen aus den Interviews auf Aspekte der ihnen zugrunde liegenden Strukturmomente der Bildungsidee untersucht.

Als Ergebnis wird deutlich, dass das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen durch die Grundsätze einer bedingungslosen Zuschreibung der Bildungsfähigkeit und des Bildungsanspruches aller Menschen sowie der Anvisierung einer allseitigen Bildung und der Überzeugung des Bedarfs einer pädagogischen Beziehung charakterisiert ist. Als Zielsetzungen von Bildungsprozessen werden vorrangig Wohlbefinden, Selbsttätigkeit und Kommunikation der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung angestrebt. Es lässt sich ein Bildungsverständnis herausarbeiten, welches unterschiedliche Spannungsfelder aufweist.

*

The thesis deals with the question of the understanding of Bildung of professionals in special education institutions who are responsible for the education and development of children and adolescents with severe and multiple disabilities. The theoretical conception of the interpretive patterns approach is used to capture the understanding of Bildung, thus taking into account the aspect of openness to interpretation of the concept of Bildung, both in terms of theory and of research methodology. In contrast, constitutive structural moments of an endur-

ing, identity-forming core of Bildung as a Bildung idea are determined on the basis of relevant debates on theories of Bildung in general and special education. Using guided expert interviews, professionals at special education institutions are interviewed on the topic of the “process of Bildung of people (with severe and multiple disabilities) in the world”.

The condensed statements of these professionals are examined with regard to aspects of the underlying structural moments of the Bildung idea in order to reconstruct the understanding of Bildung.

As a result, it becomes evident that the understanding of Bildung that professionals at special education institutions have is characterized by the principles of unconditional attribution of the ability and claim to achieve Bildung of every human being, as well as the goal of universal Bildung and the conviction of the need for a pedagogical relationship. The primary objectives of educational processes are the well-being, self-activity and communication of children and adolescents with severe and multiple disabilities. An understanding of Bildung that shows different areas of conflict can be derived.

1 Einleitung

1.1 Thema und Problemstellung

»Bildung wird immer wichtiger.

Das sagen alle.«

(Prisching, 2008, S. 213)

In unserer Gesellschaft nimmt Bildung einen zentralen Stellenwert ein. Der erste Schultag, der Übertritt in die nächste Schulstufe und der Schulabschluss sind Meilensteine unserer Biographien. Das Interesse an einer erfolgreichen Bildung zeigen nicht nur Großeltern, welche sich einst wie heute nach dem Wohlergehen des Enkelkindes in der Schule erkundigen, sondern auch die Gesamtgesellschaft: Gut ausgebildete Personen sind gerne gesehen und in Wirtschaft und Politik willkommen. In unserem Alltag sind entsprechend Begriffe wie Bildungsabschluss, Bildungslaufbahn, Bildungsgüter, Bildungsansprüche, Bildungsstandards und viele weitere »Bildungswörter« anzutreffen, wobei Bildung im umgangssprachlichen Gebrauch die kulturelle Formung der individuellen Person meint (vgl. Schwenk, 2006, S. 208f.; Zirfas, 2011, S. 13).

Bildung erfährt nicht erst in der heutigen Zeit Wichtigkeit, diese wird ihr vielmehr seit geraumer Zeit zugemessen: Der Begriff »Bildung« gewinnt seit der Mitte des 18. Jahrhunderts aufklärungsbedingt eine nachhaltige Konjunktur, wobei sich jedoch bis in die Gegenwart kein Konsens über einen präzisen Bildungsbegriff entwickelte (Anzenbacher, 1999, S. 12; Störmer, 2009, S. 184; Zirfas, 2011, S. 13). Was der Begriff »Bildung« meint und was darunter zu verstehen ist bzw. was er beinhaltet, ist im Fachdiskurs nicht abschließend geklärt: Der Bildungsbegriff wird in verschiedenster Art und Weise verwendet und findet sich in unterschiedlichen Bildungstheorien begründet. Im inhaltlich definitorischen Verständnis stehen ihm Begriffe wie »Förderung«, »Entwicklungsförderung« und »Erziehung« nicht trennscharf gegenüber: Diese werden dem Bildungsbegriff zum Teil unter- oder gar übergeordnet und davon abgrenzend definiert, zum Teil werden diese jedoch auch synonym verstanden und verwendet (Ehrenspeck, 2002, S. 145ff.). Bei der Betrachtung der klassischen Bildungstheorien lassen sich mehrere, gemeinsame Gesichtspunkte von Bildung in unterschiedlicher Auslegung und Gewichtung identifizieren (Anzenbacher, 1999, S. 13ff.; Ehrenspeck, 2002, S. 144ff.; Lenzen, 1997, S. 951ff.), wodurch Bildung eine Kontur erhält: Grundlegende Gesichtspunkte von Bildung sind (1.) der

objektive Aspekt, welcher den intentionalen Gehalt von Bildung, also das Bildungsziel, das Bildungsideal und die Bildungsgüter umschreibt, (2.), der *subjektive* Aspekt, welcher Bildung als individueller Bestand (Besitz von bestimmten Wissen und von spezifischen Kompetenzen) und als individuelles Vermögen des sich bildenden Subjekts und als individuelle prozesshafte Weiterentwicklung (Selbstbildung) beschreibt, und (3.) der *transitive* Aspekt, welcher sich auf die Personen und Institutionen fokussiert, die für die Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und damit einhergehend für die Höherbildung der Gesellschaft verantwortlich sind.

Das individuelle Recht auf Bildung gründet in den Grundbedürfnissen des Menschen, denn ohne ein Mindestmaß an Bildung ist ein Mensch nicht überlebensfähig, da es sich »um ein elementares und nicht nur um ein abgeleitetes Grundbedürfnis [handelt]« (J. Müller, 1999, S. 51; vgl. Antor & Bleidick, 1995; 2016, S. 26). Die oben festgestellten, grundlegenden Gesichtspunkte von Bildung erscheinen jedoch in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als irgendwie nicht passend (Fröhlich, 2017, S. 6; Stinkes, 1999, S. 74): Die sehr starken, individuellen Einschränkungen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erschweren auf den ersten Blick eine Vorstellung ebendieser als sich bildende Subjekte und die Orientierung an bestehenden Bildungsidealen erlauben nur schwerlich die Idee und Formulierung von Bildungszielen für diese Personengruppe. Einrichtungen zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gibt es im deutschsprachigen Raum bis in die 1970er Jahre nicht. Vor dieser Zeit wurden diese Kinder und Jugendlichen als »bildungsunfähig« von der Möglichkeit der Teilhabe an Bildungsangeboten ausgeschlossen (Bernasconi & Böing, 2015, S. 106; Feuser, 2009b; Weiß, 2012, S. 255). Erst durch den »Traum von einer Schule ohne Zeugnissenoten, [...] ohne Versetzungszwänge, [...] ohne 45 Minuten-Takt, ohne die Aussage ›Klassenziel nicht erreicht‹« (Fröhlich, 2010, S. 25) erfolgten erste erfolgreiche Schulversuche für diese Schülerschaft (Haupt & Fröhlich, 1982; 1983). Die gesetzliche Verankerung des Rechts auf (Schul-)Bildung für alle Kinder und Jugendlichen erfolgte in den deutschsprachigen Ländern erst in den anschließenden Jahren nach und nach (Bernasconi & Böing, 2015, S. 34ff.; Dietrich, Benz, Adler, Wolf & Petitpierre, 2006, S. 19; Klauß & Lamers, 2003a, S. 13; Weiß, 2012, S. 255).

Der Beginn der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung kann als »antipädagogischer Anfang« (Ackermann, 2006, S. 31) bezeichnet werden, da ein Zusammenhang zwischen Bildung und schwerer und mehrfacher Behinderung in der Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen lange Zeit kaum oder gar nicht erst anzutreffen war (Lamers, 2000, S. 190ff.): Die ersten Konzepti-

onen und Methoden sind fast ausschließlich handlungsorientiert und weisen eine deutliche Nähe zur Pflege und zur Therapie auf. Sie enthalten sich größtenteils eines Verständnisses von Bildung oder lehnen diesen Bezug sogar »expressis verbis« ab (Stinkes, 2008a, S. 86f.). Obwohl Erziehung und Bildung nicht im Mittelpunkt der frühen Bemühungen der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung standen, lassen sich gleichwohl im »dialogische[n] Verhältnis« und in der »interpersonalen Beziehung im Kontext zwischenmenschlicher Begegnung« (Lamers & Heinen, 2006, S. 150f.) Merkmale davon in einem unterrichtlichen Kontext identifizieren. In der systematischen Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung entwickelten sich unterschiedliche bestehende Konzepte und Methoden weiter, andere entstanden gänzlich neu. So bestehen heute verschiedene, sich ergänzende, z.T. aber auch sich widersprechende Konzepte und Methoden mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen, welche in der pädagogisch-therapeutischen und medizinisch-pflegerischen Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfachen Behinderung zur Anwendung kommen (Fröhlich, Heinen & Lamers, 2003; Fröhlich & Mohr, 2003), jedoch bis in die heutige Zeit kaum empirischen Untersuchungen unterworfen worden sind (Klauß, Lamers & Janz, 2006, S. 138; vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 45f.). Durch die Entstehung und Weiterentwicklung der verschiedenen Konzepte wurde »eine teilweise vehemente fachwissenschaftliche Diskussion angestoßen, die Impulse für eine Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gab« (Lamers & Heinen, 2011, S. 329). Obschon mittlerweile eine Fülle von praxisnahen Veröffentlichungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vorliegen, existieren bis heute allerdings kaum didaktische Konzepte für den spezifischen Unterricht dieser Schülerschaft (Lamers & Heinen, 2011, S. 336f.).

»Bildung für alle« ist heute durch die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations (UN), 2006, §24) international verankert und anerkannt: Die UN-Behindertenrechtskonvention verfestigt alle Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderung und hält das Anrecht auf Bildung aller Menschen in einem integrativen Bildungssystem fest. Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde von der Schweiz 2014 ratifiziert und im Anschluss umgesetzt (Bundesrat, 2016, spez. §24, vgl. S. 40ff.; 62; vgl. Scheibler, 2018, S. 9ff.). Die im Sinne der UN-Behindertenrechtskonventionen einzufordernde und zu realisierende Inklusion entspricht dem Anspruch, allen alles nahe bringen zu können bzw. allen Kindern und Jugendlichen Zugang zu allem und Teilhabe an allem zu ermöglichen (Hinz, 2007a, S. 32). In dieser Hinsicht besteht heute jedoch noch ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen dem Bestehen-

den und dem Anzustrebenden: In Schweizer Bildungsinstitutionen dominieren bis vor kurzem hauptsächlich Exklusion und Segregation (Bundesrat, 2016, S. 62). Trotz der Forderung nach inklusiver Bildung scheint deren Umsetzung eine zähe und langwierige Aufgabe zu werden. Bei der Betrachtung dieser Entwicklung muss kritisch hinterfragt werden, ob nicht eine »Restgruppe« übrig bleibt (Fornefeld, 2011a; M. Wagner, 2012; 2013; Terfloth, 2016), welcher den Weg in inklusive Bildungsangebote verwehrt bleibt.

Die Umsetzung eines uneingeschränkten Anrechts auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist trotz zunehmender Wichtigkeit von Bildung in diesem Kontext und vieler positiver Entwicklungen bis heute nicht als Selbstverständlichkeit verwurzelt, sondern stellt sich immer wieder als neue Herausforderung dar (Lamers & Heinen, 2011, S. 339). Noch heute ist die kritische Frage zu stellen, ob das anerkannte Bürgerrecht einer allseitigen Bildung tatsächlich für alle Menschen gewährleistet ist, da immer wieder neu nicht nur das Bildungsrecht, sondern auch das Lebensrecht von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durch ökonomische Abwägungen und mit wissenschaftlicher Ernsthaftigkeit in Frage gestellt werden (Bernasconi, 2019, S. 175). Ein solches Verständnis widerspricht einer Bildung, welche sich als spezifisch humanes Grundbedürfnis letztlich in der unveräußerlichen Würde des Menschen begründet, und verweigert all jenen das Recht auf Bildung, die auch unter günstigen Bedingungen keinen nachweisbaren Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft leisten können (J. Müller, 1999, S. 52f.; Antor, 2009, S. 136). Bis heute kann daher von einer »bedrohte[n] Bildung« (Wieczorek, 2007, S. 114) von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gesprochen werden, da es »immer noch [...] schwierig [ist], sich Bildung so zu denken, dass sie für diese Menschen passt« (Fröhlich, 2017, S. 6)

In Sonderschuleinrichtungen, welche Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung betreuen, fördern und unterrichten ist unbestritten, dass dafür verschiedene Professionen involviert sein müssen, damit den komplexen Bedürfnissen dieser Menschen professionell begegnet werden kann. So sind mehrheitlich schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Pflegefachpersonen und medizinisches Fachpersonal für die ganzheitliche Bildung dieser Personengruppe zuständig (Dietrich et al., 2006, S. 48f.; Klauß et al., 2006, S. 33f.). Die Fachpersonen sehen sich dabei mit einem Bildungsauftrag konfrontiert, welcher in der Ausgestaltung sehr wenig konkretisiert ist: Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung existieren im deutschsprachigen Raum keine spezifischen Lehrpläne (Stöppler, 2017, S. 56) und di-

daktische Konzepte für den spezifischen Unterricht bestehen kaum (Lamers & Heinen, 2011, S. 336f.). Gegenüber der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung scheint sich daher bis heute eine »gewisse Hilflosigkeit« (Benz & Dietrich, 2004, S. 96) zu zeigen.

Gemäß ihrem Bildungsauftrag gestalten die Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen gleichwohl Förder- und Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Es ist anzunehmen, dass sich die Fachpersonen dabei auf ihr eigenes Bildungsverständnis abstützen, welches durch eigene Bildungserfahrungen, unterschiedliche theoretische Hintergründe und eigene Werte und Normen geprägt ist. Bis heute ist bezüglich des Bildungsverständnisses dieser Fachpersonen hauptsächlich bekannt, dass von den Fachpersonen das Üben von Handlungsformen und die Schulung der Wahrnehmung (formale Bildungsinhalte) für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als wichtig und die Aneignung von kulturellen Inhalten (materiale Bildung) als sekundär erachtet werden (Lamers & Heinen, 2011, S. 339; Knoblauch, 2014, S. 100).

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Aus den vorausgegangenen Darstellungen und Überlegungen betreffend die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung stellt sich die Frage, wie Fachpersonen in der Ausgestaltung ihres Bildungsauftrages bzw. in ihrer täglichen professionellen Tätigkeit mit diesen Kindern und Jugendlichen Bildung verstehen.

Folgende Fragestellung ist dementsprechend für die vorliegende Untersuchung erkenntnisleitend:

Welches Bildungsverständnis haben Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen, welche in ihrer professionellen Tätigkeit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung verantwortlich sind?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen, welche im Bereich der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung tätig und verantwortlich sind, aufzunehmen und darzustellen. Dadurch soll ein Beitrag zum Diskurs um die Thematik des Bildungsbegriffs und des Bildungsverständnisses in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung beige-steuert werden, damit die geforderte, allseitige Bildung von Kindern und Jugendlichen

mit schwerer und mehrfacher Behinderung sich weiter von dem Bild einer reduzierten Bildung (Lamers, 2000, S. 193) entfernen und die dafür notwendige Professionalität (Fröhlich, 2017, S. 7; Klauß & Lamers, 2003a, S. 26) gefestigt werden kann.

Für die Beantwortung der aufgeführten Fragestellung bedarf es einer präziseren Ausdifferenzierung. Folgende Forschungsfragen dienen der vertieften Auseinandersetzung mit der Fragestellung und strukturieren zugleich das Forschungsvorgehen.

- *Was ist unter dem Begriff »Bildung« zu verstehen?*
Um nach dem Bildungsverständnis fragen zu können, muss vorgängig geklärt werden, was Bildung meint, ist und sein kann.
- *Wie lässt sich »Bildungsverständnis« theoretisch verstehen und beschreiben?*
Damit das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen als Erkenntnisinteresse fokussiert werden kann, muss geklärt werden, wie das Bildungsverständnis als theoretisches Konstrukt verstanden werden kann.
- *Wie lässt sich das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen erheben und darstellen?*
Folglich muss aufgezeigt werden, wie das Bildungsverständnis forschungsmethodisch erfasst und anschließend dargestellt werden kann.
- *Welche Merkmale beschreiben das Bildungsverständnis der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung?*
Das abschließende Erkenntnisinteresse der Untersuchung beschäftigt sich mit der Identifikation von spezifischen Merkmalen des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen.

1.3 Vorgehen

Für die Beantwortung der aufgezeigten Forschungsfragen wird zunächst die in der Einleitung problematisierte Ausgangslage differenziert dargestellt. In *Kapitel 2* wird geklärt, welche Kinder und Jugendlichen in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen: Anhand des Behinderungsverständnisses der World Health Organisation wird beschrieben, was in der vorliegenden Arbeit unter »Schwere und mehrfache Behinderung« verstanden wird. Anschließend erfolgt eine Darstellung der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, wobei auf den aktuellen Forschungsstand und

auf aktuelle bildungsstatistische Zahlen zurückgegriffen wird. Dabei wird eine besondere Betrachtung der Notwendigkeit der Multiprofessionalität und der interdisziplinären Zusammenarbeit vorgenommen.

In *Kapitel 3* erfolgt die theoretische Betrachtung des Forschungsgegenstandes »Bildungsverständnis«, wobei sich drei Schritte dafür geeignet zeigen, um eine angemessene, theoretische Auseinandersetzung zu realisieren:

In einem ersten Schritt ist die theoretische Bestimmung der Bildungsidee notwendig, um nach dem Bildungsverständnis von Fachpersonen fragen zu können. In *Kapitel 4* erfolgt zuerst eine kritisch-problematizierende Betrachtung des Begriffs »Bildung«, um anschließend anhand der den Bildungsdiskurs stark prägenden Bildungstheorien von Johann Amos Comenius, Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki die Grundstruktur der Bildungsidee in ihrem konstitutiven Kern herauszuarbeiten. In *Kapitel 5* ermöglicht eine systematische sozialhistorische Vorgehensweise die weitere Ausdifferenzierung der Bildungsidee. Insofern die Bestimmung der Bildungsidee bis zu diesem Punkt auf der Grundlage des Bildungsdiskurses der Allgemeinen Pädagogik erfolgt, ist anschließend eine Betrachtung des Bildungsdiskurses der Sonderpädagogik und spezifisch der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung notwendig. Zu diesem Zweck wird eine Bestimmung der Bildungsidee im sonderpädagogisch-historischen Kontext in *Kapitel 6* vorgenommen, wobei der Fokus auf die Schulentwicklung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gelegt wird. Besonderes Interesse wird dabei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher und geistiger Behinderung beigemessen, da die (frühen) professionellen Bemühungen um diese Schülergruppen prägenden Einfluss auf die spätere Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfachen Behinderung haben. In *Kapitel 7* wird anschließend die Betrachtung der Bildungsidee im Diskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung vorgenommen, wobei wesentliche pädagogisch-therapeutische Konzepte und Methoden, spezifische bildungstheoretische Auseinandersetzungen und didaktische Konzeptionen betrachtet werden.

Als zweiter Schritt ist aufzuzeigen, dass die Bildungsidee über eine Interpretationsoffenheit verfügt, so dass über Bildung nachgedacht, geredet und reflektiert werden kann. In *Kapitel 8* wird dargestellt, dass die vorgängig bestimmte Bildungsidee sich als interpretationsoffen und dementsprechend für Fachpersonen in aktuellen Handlungssituationen als interpretatorisch auslegbar erweist: Das Bildungsverständnis wird folglich als deutbares Konstrukt in sozialen Kontexten verstanden. Als theoretische Konzeption wird hierfür der Deutungsmusteransatz beigezogen, anhand welchem das Bildungsverständnis theoretisch erfasst und spezifisch auf Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen und deren

Handlungssituationen hin ausgelegt wird. Zudem erfolgen auf der Grundlage des Deutungsmusteransatzes erste forschungsmethodische Überlegungen zur Rekonstruktion des Bildungsverständnisses als Deutungsmuster.

In einem dritten Schritt ist festzuhalten, dass das Bildungsverständnis sich in sozialen Kontexten konstituiert und handlungsleitend ist. Entsprechend kommt dem Handlungsfeld der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen im Erhebungsvorgehen eine wichtige Rolle zu. In *Kapitel 9* wird das leitfadengestützte Experteninterview als forschungsmethodisches Instrument zur Erhebung des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen expliziert, wobei die systembildenden Elemente des Handlungsfeldes der Fachpersonen den Leitfaden strukturieren. Danach wird die Untersuchungsgruppe, die konkrete Durchführung der Datenerhebung und die Aufbereitung der Daten dargestellt. Als Auswertungs- und Interpretationsvorgehen werden die verschiedenen Schrittphasen der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert.

Kapitel 10 widmet sich der Darstellung der Ergebnisse der Experteninterviews, welche wichtige Aspekte des Bildungsprozesses von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus Sicht der befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen beschreiben. Auf dieser Grundlage werden vor dem Hintergrund der erarbeiteten Strukturmomente der Bildungsidee Merkmale des Bildungsverständnisses der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen herausgearbeitet und bildungstheoretisch diskutiert. Die Ergebnisse werden anschließend einer methodenkritischen Betrachtung unterzogen, wodurch Auskunft über deren Aussagekraft gegeben werden kann. In *Kapitel 11* werden die gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf bevorstehende Aufgaben im bildungstheoretischen Fachdiskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung und im praktischen Handlungsalltag von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen vorgenommen.

2 Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

In diesem Kapitel wird die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung grundlegend dargestellt. Hierbei geht es darum zu klären, welche Schülerschaft bzw. wessen Bildung in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht, wie die Bildungssituation dieser Kinder und Jugendlichen aussieht und wer für ihre Bildung und Förderung verantwortlich ist.

Folglich wird dargestellt, was unter dem Begriff »Schwere und mehrfache Behinderung« in dieser Arbeit verstanden wird (Kap. 2.1), wie sich die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gemäß dem aktuellen Forschungsstand gestaltet (Kap. 2.2) und welche Fachpersonen in der Ausgestaltung ihrer Bildung tätig und verantwortlich sind (Kap. 2.3).

2.1 Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Die Beschreibung derjenigen Kinder und Jugendlichen, deren Bildung im vorliegenden Forschungsvorhaben wesentlich im Fokus steht, erfolgt in diesem Kapitel. Um nach dem Bildungsverständnis von Fachpersonen in spezifischem Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung fragen zu können, ist es zuerst notwendig, diese Schülergruppe zu beschreiben und den Begriff »Schwere und mehrfache Behinderung« zu klären.

Begriffsvielfalt

Für die hier im Fokus stehende Personengruppe findet sich seit den 1970er Jahren eine Reihe unterschiedlicher Bezeichnungen, »um eine besondere, durch die Schwere der Schädigung und Beeinträchtigung definierte Bedürfnislage zu kennzeichnen und daraus den Anspruch auf besondere Leistungen abzuleiten« (Schmuhl, 2011, S. 36). Dabei ist festzustellen, dass einige Bezeichnungen die Schwere der Schädigung in den Vordergrund stellen (z.B. »Menschen mit schwerster Behinderung« (z.B. Bach, 1991; Fröhlich, 1994), »Menschen mit schwerster Beeinträchtigung« (z.B. Jantzen, 2001b; Rödler, Berger & Jantzen, 2001), »Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung« (z.B. Bernasconi & Böing, 2015; Fröhlich, Heinen, Klauß & Lamers, 2011; Klauß & La-

mers, 2003b), »Menschen mit intensiver Behinderung« (z.B. Omonsky, 2016), »Menschen mit Komplexer Behinderung« (Fornefeld, 2008c)), wogegen andere den Fokus auf die besondere Bedürfnislage dieser Personengruppe legen (z.B. »Menschen mit hohem und komplexem Unterstützungsbedarf« (Klauß, 2015), »Menschen mit allumfassendem Hilfebedarf« (Burkart, 2004)).

Insofern Behinderung *und* Unterstützungsbedarf aus der Betrachterperspektive »in einem sehr extremen Schweregrad« (Hartmann, 1983, S. 5) und »als besonders gravierend« (Schröder, 1981, S.224) wahrgenommen werden, erstaunen die anzutreffenden Bezeichnungen wenig, erweisen sich jedoch grundsätzlich als problematisch: Der Begriff »schwere und mehrfacher Behinderung« muss bereits im Versuch einer Definition »an der Uneindeutigkeit des Begriffs ›Behinderung; selbst« (Fornefeld, 1995, S.49) scheitern, da eine einheitliche, allgemein anerkannte wissenschaftliche Definition des Behinderungsbegriffs nicht existiert (Dederich, 2009, S. 15; Fornefeld, 2008d, S. 59). Zudem zeigen sich Steigerungsform (schwere Behinderung) und Superlativierung (schwerste Behinderung) des Begriffs »Behinderung« als fraglich, da ein solcher Begriff damit die »äußerste Position auf der Skala« (Hartmann & Passon, 1983, S. 9; ebenso Fornefeld, 2016, S. 223) einnimmt, wodurch er als Vergleichsbegriff fungiert, jedoch auf inhaltlicher Ebene damit kaum Aussagegewert gewinnt (Hartmann & Passon, 1983, S. 10). Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Bezeichnungen und Definitionen als »Eigenschaftsbeschreibungen« (Fornefeld, 2008d, S. 51) unzulänglich bleiben, da sie »die interindividuellen Unterschiede dieser Personengruppe beträchtlich nivellieren« (Mohr & Schindler, 2019, S. 49; vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 17; Janz, 2008, S. 16). Gesamthaft wird deutlich, dass sich Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung offenbar nicht in einen homogenen, klar beschreibbaren Personenkreis zusammenfassen lassen (Bernasconi & Böing, 2015, S. 17; Schröder, 1998, S. 12; Theunissen, 1992, S. 16).

Sich verändernde Betrachtungs- und Verstehensweisen

Über viele Jahrzehnte ist eine defizitorientierte Sichtweise auf (schwere und mehrfache) Behinderung dominierend, welche, von biologisch-medizinischen Normen ausgehend, Behinderung anhand von fehlenden Fähigkeiten und pathologischen Veränderungen definierte. Dabei wurde Behinderung häufig als ein feststehender Defekt und als persönliches, unveränderbares Schicksal betrachtet (Heinen & Lamers, 2003, S. 25; Schmuhl, 2011), was in den Bezeichnungen dieser Personen durch die Substantivierung spezifischer Formen von Behinderungen oder Krankheiten (z.B. Krüppel, Irre, Blinde, Taubstumme, Blöde, Fallsüchtige) zum Ausdruck kam und mit »Armut, Not und Elend

assoziiert« (Schmuhl, 2011, S.25) wurde. In frühen Beschreibungsansätzen finden sich oftmals Auflistungen von abweichenden Merkmalen, welche verdeutlichen, dass die »produktiven Möglichkeiten der Daseinsgestaltung« (Praschak, 1993a, S.298) dieser Menschen nicht berücksichtigt wurden, sondern eine Daseinsweise assoziierten, »die – nicht-entwicklungsfähig – der Verwahrung und Fürsorge bedarf« (Bernasconi & Böing, 2015, S.24). Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung galten dementsprechend lange Zeit als bildungs-, schul- und entwicklungsunfähig (Heinen & Lamers, 2003, S.25, vgl. Kap. 6). Die Dogmen der »Bildungsunfähigkeit, der »Unerziehbarkeit« und der »Unverständlichkeit« (Feuser, 2009b) zeigten sich als Definitionskriterien dieser Personengruppe als äußerst dominant, hartnäckig und resistent. Erst mit dem Beginn der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den 1970er Jahren und der damit einhergehenden Entwicklung von spezifischen Ansätzen und Methoden (vgl. Kap. 7.2) erfolgte beim Nachdenken über die Bedürfnisse und Fördermöglichkeiten dieser Schülerschaft eine aktive Abwendung von einer defizitorientierten Sichtweise hin zu einem subjektorientierten Zugang (Heinen & Lamers, 2003, S.27). Bis heute wird der Begriff »Behinderung« in unterschiedlichen Fachdisziplinen und aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beschrieben, woraus jedoch nicht eine einheitliche Definition von Behinderung, sondern vielmehr divergierende Sichtweisen resultierten (Jeltsch-Schudel & Schindler, 2020, S.72ff.). An dieser Stelle ist nicht eine Klärung der Verstehensweisen von Behinderung als solche beabsichtigt, sondern die Beschreibung der Personengruppe mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Aus diesem Grund wird hierfür auf das bio-psycho-soziale Behinderungsverständnis der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) der World Health Organization (WHO) (2005, S.23) zurückgegriffen, welches hauptsächlich zwei Verstehensweisen von Behinderung miteinander verschränkt und im Fachdiskurs der Sonderpädagogik »insgesamt positiv rezipiert« (Bernasconi & Böing, 2015, S.27; vgl. Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008, S.101) wird.

Behinderungsverständnis der World Health Organisation

Die WHO anerkennt die problematische Verstehensweise von Behinderung als hauptsächlich biologisch-medizinische Komponente und der damit einhergehenden, (stark) kritisierten Festmachung von Behinderung am Individuum und überarbeitete die in den 1970 Jahren entwickelte und bis Ende des 20. Jahrhunderts zur Einordnung von Behinderung geltende »International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps« (ICIDH) der WHO (1980). Die Veröffentlichung des bis heute aktuellen Modells von Behinderung der »Inter-

national Classification of Functioning, Disability and Health« (ICF) erfolgte 2001 und erweiterte das bisherige medizinische Verständnis mit einem sozialen Verständnis von Behinderung, indem darin die gesamte Lebenswirklichkeit des Menschen Berücksichtigung findet (WHO, 2005, S. 4). Behinderung wird neu verstanden als Wechselwirkung zwischen dem individuellen (beeinträchtigten) Gesundheitszustand einer Person und den sie umgebenden, kontextuellen Faktoren und kommt in der Funktionsfähigkeit, Aktivität und Partizipation der Person in ihrem Lebenskontext zum Ausdruck (WHO, 2005, S. 23, vgl. Abb. 1): »Behinderung bezeichnet die Beeinträchtigung von Aktivitäten der Person und ihrer Teilhabe an relevanten Lebensbereichen, aufgrund von Schädigungen körperlicher und psychischer Strukturen und Funktionen, in Verbindung mit Barrieren der Umwelt und personenbezogenen Faktoren. Sie manifestiert sich in eingeschränkten Wahlmöglichkeiten für die Lebensgestaltung, bezogen auf die für die jeweilige Gesellschaft und Kultur geltenden Erwartungen an ein erfülltes Leben« (Biewer, 2013, S. 34f.).

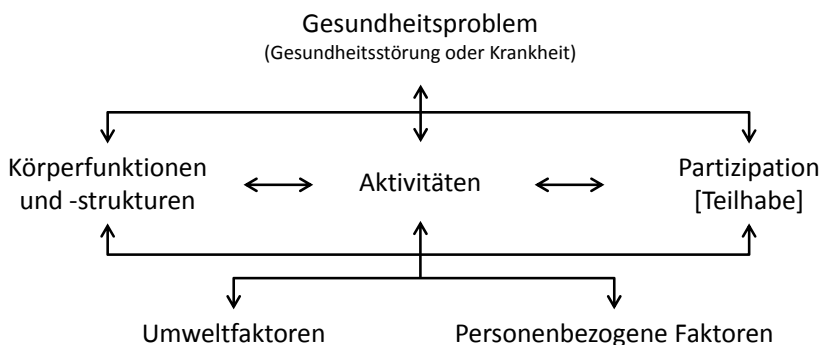


Abbildung 1. Behinderungsverständnis der World Health Organisation (WHO, 2005, S. 23).

Kritische Einwände gegenüber dem Behinderungsverständnis der WHO (2005) bemängeln die Beibehaltung des Behinderungsbegriffs sowie die immer noch vorherrschende Orientierung an der körperlichen Dimension, wogegen behindernde Umweltfaktoren undifferenziert und uneinheitlich bleiben (Hirschberg, 2003, S. 177f.; Nicklas-Faust, 2011, S. 62). Gleichwohl liegt mit der Klassifikation ein Instrument vor, welches nicht nur zur medizinischen Einordnung von Schädigungen dient, sondern in anderen Handlungsfeldern (z.B. in der Eingliederungshilfe) zum Einsatz kommt (Nicklas-Faust, 2011, S. 62; Schwab, 2016, S. 128) und der interdisziplinären Zusammenarbeit in Theorie und Praxis eine gemeinsame Sprache verleihen will (WHO, 2005, S. 9).

Entgegen dem kritischen Einwand, dass das bio-psycho-soziale Modell der ICF das medizinische Modell und das soziale Modell nicht ausreichend bzw. nur unausgewogen miteinander zu verbinden vermag (Hirschberg, 2003, S. 178), wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass die ICF »weder ein individualtheoretisches noch ein soziales Modell von Behinderung eindeutig in den Vordergrund rückt« (Mohr & Schindler, 2019, S. 52), wodurch die folgende Ausdifferenzierung von schwerer und mehrfacher Behinderung entlang den Komponenten des Modells der WHO erfolgt. Diese Vorgehensweise erscheint vor allem dadurch als passend, da schwere und mehrfache Behinderung »zunächst eine organisch-funktionelle Beeinträchtigung« und »nie alleine das Resultat sozialer Umgebungsbedingungen oder Benachteiligungen [ist]« (Fröhlich, 2014b, S. 6). Der Einbezug der kontextuellen Faktoren erscheint gleichzeitig als sehr wesentlich, da bis in die heutige Zeit Vorstellungen und Sichtweisen von schwerer und mehrfacher Behinderung dominieren, »in denen die komplexe Verwobenheit von sozialer Realität und ontogenetischer Entwicklung unbeachtet bleibt und der Mensch mit schwerer Behinderung unzulässig auf seine ›physiologische Erscheinung‹ reduziert wird« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 25; vgl. Musenberg, 2016, S. 216; Sasse & Moser, 2016, S. 141).

Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit schwere und mehrfache Behinderung als Resultat einer komplexen wechselwirkenden Beziehung zwischen der schweren Schädigung eines Individuums, den kontextuellen Faktoren und den daraus resultierenden (schweren) Einschränkungen seiner Aktivität und seiner Partizipation verstanden (vgl. Heinen & Lamers, 2003, S. 33) und anhand der einzelnen Komponenten im Folgenden dargestellt.

Eingeschränkte individuelle Disposition als Aspekt von schwerer und mehrfacher Behinderung

Die ICF bezeichnet die physiologischen und psychologischen Funktionen des menschlichen Körpersystems als *Körperfunktionen* und die anatomischen Teile des Körpers als *Körperstrukturen*, wobei diese gemeinsam die Funktionalität des Menschen ausmachen (WHO, 2005, S. 17, vgl. Abb. 1). Ist eine Körperfunktion oder eine Körperstruktur (etwa durch eine wesentliche Abweichung oder einen Verlust) beeinträchtigt, spricht die ICF von einer *Schädigung*. Nach Mohr (2011, S. 55f.; vgl. Mohr & Schindler, 2019, S. 54f.) können Körperfunktionen und -strukturen in Bezug auf Bach (1985; 1991; 1999) als individuelle Disposition verstanden werden. Bach bezeichnet als *individuelle Disposition* das Gesamt- und Zusammenwirken der Möglichkeiten des Erlebens und Verhaltens eines Menschen in somatischer, emotionaler und kognitiver Hinsicht (1991, S. 5; 1999, S. 13). Die individuelle Disposition eines Menschen kann durch eine Dys-

funktionalität oder eine unerwünschte Abweichung der physisch-psychischen Verfasstheit eingeschränkt sein (Bach, 1991, S. 5). Mit dem Begriff »Individuale Disposition« sind entsprechend in der vorliegenden Arbeit die Körperfunktionen und -strukturen gemeint, wobei das damit zusammenhängende individuelle Erleben und Verhalten besonders verdeutlicht werden soll.

Der in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich verwendete Begriff »Schwere und mehrfache Behinderung« verweist durch die beiden Begriffe »schwer« und »mehrfach« darauf, dass ein Individuum in seiner physisch-psychischen Verfasstheit stark und vielseitig geschädigt und damit (häufig) in unterschiedlichen Kompetenzbereichen seines Erlebens und Verhaltens in erheblichem Ausmaß und langer Dauer beeinträchtigt und eingeschränkt ist (vgl. z.B. Fornefeld, 2002, S. 70; Klauß, 2011b, S. 12f.). In frühen Definitionen wird schwere und mehrfache Behinderung mit Blick auf das Entwicklungspotential der individuellen Disposition dann attestiert, wenn jemand »absehbar nicht in der Lage ist, die vergleichbaren Leistungen eines gesunden Säuglings von 6 Monaten zu erreichen« (Fröhlich, 1978a, S. 58ff.). Fröhlich geht in diesem Zusammenhang später von unterschiedlichen Entwicklungsbereichen des Individuums aus, welche miteinander ganzheitlich in Verbindung stehen: Kommunikation, Kognition, Gefühle, Sinnestätigkeit, Motorik und Körperstrukturen, Sozialerfahrungen sowie Körper- und Wahrnehmungserfahrungen (1991b, S. 155ff.; 2015a, S. 66f.). Schwere und mehrfache Behinderung meint dementsprechend immer Beeinträchtigungen und Einschränkungen verschiedener (Kompetenz-) Bereiche der individuellen Disposition als Kumulierung zu einem komplexen Gefüge (Bach, 1991, S. 13; Fornefeld, 2006, S. 156; 2016, S. 223) und umfasst (Zusammenstellung nach Fornefeld, 2016, S. 223; Fröhlich, 2003c, S. 663; 2003a, S. 13):

- Schwere kognitive Beeinträchtigungen, die mit standardisierten Tests nicht valide zu erfassen sind; die ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) der WHO spricht etwa von »schwerer Intelligenzminderung« (2020, F72) bei einem IQ von 34–20 und von »schwerster Intelligenzminderung« (2020, F73) bei einem IQ unter 20;
- Starke körperlich-motorische Einschränkungen, womit häufig (akute) Krankheiten oder Gesundheitsstörungen einhergehen (vgl. Nicklas-Faust, 2011, S. 72ff.);
- Gravierende Einschränkungen in der visuellen, auditiven und sensorischen Wahrnehmung;

- Massive Einschränkungen der Kommunikation, wobei meist keine Verbal-sprache vorhanden ist und die Kompetenzen im Bereich der rezeptiven Sprache nur sehr schwer einschätzbar sind (vgl. Klauß, Janz & Lamers, 2007, S. 40; Sarimski, 2019, S. 126ff.);
- Teilweise stark herausfordernde Verhaltensweisen (vgl. Janz, 2007b, S. 58f.).

Gesamthaft sind die individuelle Disposition und damit die individuellen Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeiten von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erheblich und vielfältig beeinträchtigt.

Eingeschränkte Aktivität als Aspekt von schwerer und mehrfacher Behinderung

Als *Aktivität* (vgl. Abb. 1) versteht die ICF die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung. Von *Beeinträchtigungen der Aktivität* spricht die ICF, wenn ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität Schwierigkeiten hat (WHO, 2005, S. 19). Mit Fokus auf »das vorhandene Potential« (Fröhlich, 1994, S. 157) ihrer Aktivitäten lassen sich Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung »im Sinne einer Kompetenzorientierung« (Fröhlich, 2007b, S. 224; 2007b) dadurch charakterisieren, dass

- sie andere Menschen durch Haut und Körperkontakt wahrnehmen;
- sie mit ihrem Körper unmittelbar Erfahrungen sammeln und bewerten können;
- sie sich selbst, Menschen und Dinge in unmittelbarer emotionaler Betroffenheit erleben;
- sie ihre gesamte Körperlichkeit benutzen, um sich auszudrücken und mitzuteilen (Fröhlich, 1994, S. 157f.)

Diese Charakterisierung macht deutlich, dass die Aneignungs- und Verhaltenstätigkeiten von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hauptsächlich basal-perzeptiv bis konkret-gegenständlich erfolgen (Terflath & Bauersfeld, 2015, S. 106). Pitsch spricht in diesem Zusammenhang von einer »Verschiebung der dominierenden Tätigkeit« (2002, S. 165; vgl. Pitsch & Thümmel, 2005, S. 47ff.), wobei sich zwischen den individuell gezeigten und alterstypisch erwarteten Aneignungs- und Verhaltensweisen mit zunehmendem Lebensalter eine ansteigend starke Diskrepanz eröffnet (Lamers, 2017, S. 8f.; Senkel, 2019). Die vielfältigen und erheblichen Einschränkungen der individuellen Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeiten bei schwerer und mehrfacher Behinderung kommen als sehr gravierende und umfassende Einschränkungen der adaptiven Fähigkei-

ten bzw. der praktischen, sozialen und konzeptuellen Fähigkeiten für die alltägliche Lebensbewältigung zum Ausdruck (vgl. American Psychiatric Association (APA), 2015, S. 1107). Schwere und mehrfache Behinderung geht folglich »mit (sehr) hohem Hilfebedarf in (nahezu) allen Aktivitäten des alltäglichen Lebens beziehungsweise mit einer sozialen Abgängigkeit einher, die das alterstypische Maß in vielen Lebensbereichen deutlich übersteigt« (Mohr & Schindler, 2019, S. 60; vgl. American Psychiatric Association (APA), 2015, S. 45; Bach, 1991, S. 7f.; Fornefeld, 1995, S. 48; Fröhlich, 2011, S. 229; Klauß & Lamers, 2003a, S. 13). Im Sinne der oben aufgeführten Charakterisierung brauchen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Fröhlich, 2003c, S. 662; 2007b, S. 224):

- Körperliche Nähe, um andere Menschen wahrnehmen zu können;
- Menschen, die ihnen die Umwelt und sich selbst auf verständliche Art und Weise nahebringen;
- Menschen, die ihnen Fortbewegung und Lageveränderung nachvollziehbar ermöglichen;
- Menschen, die sie zuverlässig versorgen und fachlich kompetent pflegen;
- Menschen, die sie auch ohne Sprache verstehen und sich auf ihre Ausdrucksmöglichkeiten einstellen.

Als besondere Herausforderungen des (stark eingeschränkten) individuellen Aktivitätspotentials von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung lassen sich im Besonderen die lebenslange Abhängigkeit, der umfassende Hilfebedarf und die kommunikative Verständigung identifizieren (Klauß, 2011b, S. 16ff.; Klauß, Janz & Lamers, 2007).

Bedingungen, Anforderungen und Erwartungen der Umwelt als kontextuelle Aspekte von schwerer und mehrfacher Behinderung

Als kontextuelle Faktoren unterscheidet die ICF zwischen personenbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren (vgl. Abb. 1). *Personenbezogene Faktoren* umfassen dabei Gegebenheiten des Menschen wie beispielsweise Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter u.a. und werden als möglicher Einfluss auf eine Behinderung eines Menschen zwar aufgeführt, jedoch nicht klassifiziert (WHO, 2005, S. 22). *Umweltfaktoren* werden von der ICF aufgegliedert in Bezug auf das Individuum und seinen unmittelbaren, persönlichen Lebensraum und in Bezug auf die Gesamtgesellschaft mit ihren sozialen Strukturen und Systemen. Die Umweltfaktoren können sowohl einschränkend wie auch fördernd auf eine

Person und ihre Aktivität einwirken (WHO, 2005, S. 22). Die Umweltfaktoren der ICF werden im Fachdiskurs als uneinheitlich und zu wenig beachtet kritisiert (Hirschberg, 2003, S. 177f.; Nicklas-Faust, 2011, S. 62). Um eine differenziertere Betrachtung der Umweltfaktoren zu erlangen, wird an dieser Stelle auf Mohr (2011, S. 58ff.) zurückgegriffen, der in Bezug auf die ICF (WHO, 2005) und auf Bach (1991; 1999) Umweltfaktoren als kontextuelle Bedingungen *und* Erwartungen und Anforderungen des Umfeldes ausdifferenziert.

Nach Bach ist das Erleben und Verhalten eines Menschen in einer bestimmten Situation an bestimmte *kontextuelle Gegebenheiten und Bedingungen* gebunden, welche sich als Zusammenspiel von »sächlicher, sozialer, atmosphärischer, institutioneller, situativer u.a. Art« (1991, S.6) auszeichnen. Wesentliche Bedingungen des individuellen Erlebens und Verhaltens lassen sich im personal-interaktionalen Kontext (persönliche Faktoren und soziales Netzwerk), im organisatorisch-institutionellen Kontext (öffentliche Einrichtungen und Dienstleistungen) und im gesamtgesellschaftlichen Kontext (Einflüsse des kulturellen und politischen Systems) identifizieren (Mohr, 2011, S. 61). Die kontextuellen Bedingungen können sich sowohl positiv wie auch negativ auf das Erleben und Verhalten eines Individuums auswirken und sind daher als modulierend auf das Zustandekommen von Behinderung zu verstehen (Mohr & Schindler, 2019, S. 57).

Die individuellen Erlebens- und Verhaltensmöglichkeiten eines Individuums stehen immer auch in Bezug zu (un-)ausgesprochenen Anforderungen und Erwartungen seiner Umwelt. Im Rahmen dieser Konfrontation kann es sein, dass das Individuum mit seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten den Anforderungen und Erwartungen der Umwelt nicht in ausreichender Form begegnen kann bzw. sich die Anforderungen und Erwartungen als unangepasst erweisen. Zwischen individueller Disposition und den Anforderungen und Erwartungen entsteht eine Diskrepanz bzw. eine Behinderungssituation (Bach, 1991, S. 5f.; 1999, S. 21). Behinderung konstituiert sich dementsprechend immer in der Wechselbeziehung zwischen der (eingeschränkten) individuellen Disposition *und* den (unangemessenen) Anforderungen und Erwartungen des Umfeldes und zeigt sich in Form von Überforderung, Unterforderung oder Normenkonflikten (Bach, 1999, S. 21; Dederich, 2009, S. 22f.; Jantzen, 1987, S. 18; Mohr & Schindler, 2019, S. 56).

Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind aufgrund ihrem umfassenden Hilfebedarf und ihrer sozialen Abhängigkeit der in besonderer Art und Weise von ungünstigen und belastenden kontextuellen Gegebenheiten und Bedingungen betroffen, da übliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen (z.B. die allgemeine Schule) und Umgangsformen im öffentlichen Leben

(z. B. hinsichtlich Wahrnehmung und Kommunikation) für diese Personengruppe sich nur wenig als passend erweisen (Klauß, 2011b, S. 16f.). Nach Fornefeld zeigen sich jedoch auch bei für Menschen mit Behinderung besonders angepassten Dienstleistungen und Einrichtungen erhebliche Behinderungspotentiale für diese Personengruppe: Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind »häufig mit unqualifiziertem Personal und unprofessionellem Verhalten konfrontiert [...], häufig wechselnden und nicht koordinierten medizinisch-therapeutischen und pädagogische-psychologischen Interventionen ausgesetzt [und] [...] in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt als Pflegefälle abgestempelt, und aus der Behindertenhilfe (Eingliederungshilfe) ausgeschlossen zu werden« (2008d, S. 58). Schwere und mehrfache Behinderung umschreibt daher nicht nur die schwere und mehrfache Beeinträchtigung der individuellen Disposition als solches, sondern meint damit zusätzlich auch eine »qualitative Steigerung«, welche als »ein deutliches Mehr an behindert-Werden« (Klauß, 2011b, S. 17) zum Ausdruck kommt.

Eingeschränkte Partizipation als Aspekt von schwerer und mehrfacher Behinderung

Partizipation bzw. Teilhabe (vgl. Abb. 1) ist gemäß ICF das Einbezogensein in eine Lebenssituation, wobei als *Beeinträchtigung der Partizipation* ein Problem bezeichnet wird, das ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen haben kann (WHO, 2005, S. 19). Der Partizipationsbegriff wird von der ICF »lebensbereichbezogen« (Schwab, 2016, S. 128) verstanden: Partizipation kommt in folgenden, relevanten Lebensbereichen zum Ausdruck (WHO, 2005, S. 20):

- Lernen und Wissensanwendung
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Interpersonelle Interaktion und Beziehungen
- Bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben

Im Verständnis der ICF sind »Teilhabe und Behinderung inhaltlich aufeinander bezogen, da Behinderung als Einschränkung der Teilhabe definiert ist« (M. Schmidt & Dworschak, 2011, S. 276). Partizipation wird gesamthaft in den Mittelpunkt des Verständnisses von Behinderung gerückt, was als »Paradigmen-

wechsel in der Behindertenpädagogik« (Fornefeld, 2008d, S. 61; vgl. Fornefeld, 2008e, S. 17) einzuordnen ist.

Im historischen Rückblick wird vor allem mit dem Blick auf den Lebensbereich »Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben« unausweichlich deutlich, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sehr lange umfassende Ausgrenzung in nahezu allen Bezügen der Gesellschaft erfahren haben, wobei sich ihre Lebenssituation in den unterschiedlichen Epochen kaum verbessert hat (Bernasconi & Böing, 2015, S. 24; Bernasconi, Böing, Goll & M. Wagner, 2017, S. 42; Osten, 2011). Bis in die heutige Zeit herrschen (verdeckt oder offen) immer noch »historisch gewachsene Bilder und Vorstellungen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 26) von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vor: Nach wie vor ist diese Personengruppe durch Marginalisierungstendenzen und Diskriminierungsprozessen von Aussonderung und gesellschaftlichem Ausschluss bedroht (Klauß, 2011b, S. 17ff.) und erfährt ein »An-den-Rand-gedrängt-Werden infolge der Unfähigkeit [...], wesentliche Regeln des Zusammenlebens zu akzeptieren oder sich ihnen gemäß zu verhalten« (Dederich, 2008, S. 46; vgl. bereits Feuser, 1979, S. 23). Fornefeld identifiziert in den Bemühungen um Partizipation und Inklusion von Menschen mit Behinderung eine »Zwei-Klassen-Behindertenversorgung« (Fornefeld, 2008e, S. 22) und fragt kritisch, was dabei mit dem »Rest« (2011a; 2011b) – also mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – geschieht.

Im heutigen Fachdiskurs wird entsprechend deutlich, dass Partizipation für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in unterschiedlichen Lebensbereichen eingefordert wird bzw. nach wie vor eingefordert werden muss. So fragt beispielsweise Fröhlich (2015b), wie Teilsein, Teilhabe und Teilnahme (und damit auch »seinen Teil dazu geben können« (2015b, S. 25)) von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aussehen kann. Er veranschaulicht anhand von »drei eher banalen Beispielen« (2015b, S. 29), wie Teilhabe an der Selbstpflege (z.B. sich waschen, sich anziehen, essen und trinken), am Alltagsgeschehen (z.B. auf den Markt gehen und einkaufen) und am kulturellen Erbe (z.B. Musik machen) für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gedacht und realisiert werden kann. Wenngleich (oder vielleicht gerade weil) Fröhlich (2015b) »banale Beispiele« bezieht, wird damit die stark eingeschränkte Partizipation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in allen relevanten Lebensbereichen (vgl. WHO, 2005) herausgestellt und verdeutlicht. Von schwerer (oder gravierender) Einschränkung der Partizipation ist nach Mohr (2011, S. 65; vgl. Mohr & Schindler, 2019, S. 62) folglich zu sprechen, wenn

- es zu einer großen *Anzahl* an Behinderungssituationen im täglichen Leben eines Menschen kommt;

- die einzelnen Behinderungssituationen durch besondere *Intensität* gekennzeichnet sind;
- die Einschränkungen einen großen *Umfang* verschiedener Partizipationsbereiche betreffen.

Zusammengefasst kommen bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (gravierende) Einschränkungen der Partizipation als Resultat der (schwer) beeinträchtigten individuellen Disposition, der (massiv) eingeschränkten Aktivität und (stark) einschränkenden kontextuellen Bedingungen zum Ausdruck.

In der vorliegenden Studie steht entsprechend die Bildung derjenigen Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt, welche aufgrund ihrer (schwer) beeinträchtigten individuellen Disposition, ihrer (massiv) eingeschränkten Aktivität und (stark) einschränkenden kontextuellen Bedingungen (gravierend) in ihrer Partizipation eingeschränkt sind. Inwiefern die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine eingeschränkte Partizipation hinsichtlich Bildung meint, soll anhand der Betrachtung der Bildungssituation dieser Kinder und Jugendlichen im folgenden Kapitel genauer dargestellt werden.

2.2 Spezifische Aspekte der Bildungssituation bei schwerer und mehrfacher Behinderung

»Bildung findet in der Regel in einem institutionellen Rahmen statt, in dem den Lernenden Möglichkeiten eröffnet werden, sich mit Bildungsinhalten auseinanderzusetzen« (Lamers & Heinen, 2011, S. 318). Die Schule gilt als zentraler Bildungsort mit dem Auftrag, in Form von Unterricht die Auseinandersetzung mit Gegenständen und mit (Wissens-)Inhalten bei Heranwachsenden zu initiieren und das individuelle Lernen wie auch das Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen, Kommunikation und gemeinsamer Tätigkeit zu organisieren und zu strukturieren (Lamers & Heinen, 2011, S. 318).

Im institutionellen Rahmen der obligatorischen Schule werden in der Schweiz im Schuljahr 2017/2018 gesamthaft 944 706 Kinder und Jugendliche unterrichtet. Davon besuchen 17 042 Kinder und Jugendliche die Sonderschule (Bundesamt für Statistik der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2019b). Das Bundesamt für Statistik schätzt für das Jahr 2017 die Anzahl Kinder mit schwerer Ausprägung der Behinderung auf ungefähr 8000, verweist aber gleichzeitig darauf, dass die Zahl der Kinder mit Behinderung schwierig zu schätzen ist, »da sie von der Definition und dem berücksichtigten Schweregrad

abhängt« (Bundesamt für Statistik der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2019a, S. 1).

Im internationalen Fachdiskurs wird heute von einer Gesamtprävalenz für geistige Behinderung von etwa 1 % ausgegangen (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Turun & Saxena, 2011, S. 423). Dabei ist die Prävalenz im Kinder und Jugendalter deutlich höher (1,83 %) als im Erwachsenenalter (0,494 %) oder bei Untersuchungsgruppen mit Kindern und Erwachsenen (0,504 %) (Maulik et al., 2011, S. 423). Im deutschsprachigen Raum wird von einer Prävalenz für geistige Behinderung zwischen 1 % (Neuhäuser, Steinhausen, Häßler & Sarimski, 2013, S. 19) und 1.5 % (Hölscher & Schneider, 2012, S. 434) ausgegangen. Der internationale Diskurs differenziert weiter aus, dass von der Population mit geistiger Behinderung ca. 80–85 % eine leichte Intelligenzminderung (IQ zwischen 50–69), ca. 10–12 % eine mittlere Intelligenzminderung (IQ zwischen 35–49), ca. 3–7 % eine schwere Intelligenzminderung (IQ zwischen 20–34) und ca. 1–2 % eine schwerste Intelligenzminderung (IQ unter 20) aufweisen (Häßler, 2014, S. 15f.; Hölscher & Schneider, 2012, S. 434; King, Toth, Hodapp & Dykens, 2009, S. 3451f.).

Wird an dieser Stelle nun von einer Prävalenz für schwere und mehrfache Behinderung zwischen 0.02 % (Prävalenz für schwerster Intelligenzminderung) und ca. 0.3 % (Summe der Prävalenzangaben für mittlere, schwere und schwerste Intelligenzminderung) ausgegangen, kann die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Schuljahr 2017/2018 zwischen 189 und 2835 geschätzt werden. Diese Anzahl liegt deutlich unter der Schätzung des Bundesamtes für Statistik von 8000 Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung (Bundesamt für Statistik der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2019a). Diese gesamthaft weit variierenden Schätzungen resultieren hauptsächlich daher, dass diesbezügliche Prävalenzangaben und epidemiologische Untersuchungen immer stark von den Erfassungs- und Definitionskriterien abhängig sind (Häßler, 2014, S. 12; King et al., 2009, S. 3453). Da in der vorliegenden Arbeit eine schwere intellektuelle Beeinträchtigung als ein Definitionskriterium von schwerer und mehrfacher Behinderung verstanden wird (vgl. Kap. 2.1), wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass die Anzahl der in der vorliegenden Arbeit fokussierten Kinder und Jugendlichen im Schuljahr 2017/2018 eher zwischen 189 und 2835 zu verorten ist als bei 8000.

Forschungsstand der heutigen Bildungssituation

Heute hat prinzipiell jedes Kind in der Schweiz das Recht und die Möglichkeit, ein seinem Bildungs- und Förderbedarf entsprechendes, schulisches Bildungsangebot zu besuchen (Dietrich et al., 2006, S. 19; vgl. für Deutschland:

Weiß, 2006; 2012, S. 256). In Bezug auf die Situation in Deutschland hebt Weiß jedoch »prinzipiell« (2012, S. 256) hervor, dass im historischen Rückblick die heutige Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zwar als positiv bewertet werden kann, diese Bilanz jedoch Einschränkungen und Gefährdungen unterliegt. In vielen Bundesländer Deutschlands ist ein »Ruhe der Schulpflicht« bis heute möglich, wovon auch in unterschiedlicher Ausprägung Gebrauch gemacht wird (Bernasconi & Böing, 2015, S. 42). In der Schweiz zeigt sich die Situation bis in die heutige Zeit ähnlich, jedoch sind deutliche Bestrebungen erkennbar, welche verhindern sollen, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung vom Schulunterricht dispensiert oder ausgeschlossen werden können: Einerseits verschwindet die explizite Möglichkeit des Schuldispenses eines Kindes aufgrund seiner Behinderung aus den kantonalen Schulgesetzgebungen – so zum Beispiel im Kanton Basel-Stadt, welcher die Gesetzgebung im August 2011 (Kanton Basel-Stadt, 2011, vgl. Schulgesetz vom 1.1.2011 und 15.08.2011 bez. § 59) diesbezüglich revidierte. Andererseits sind kantonale Bestrebungen und Veränderungen sichtbar, welche eine Aufnahmepflicht von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Sonderschulen festhalten – so etwa der Kanton Bern, welcher die diesbezügliche Gesetzgebung zu Beginn des Jahres 2020 revidierte, da diese vorgängig »keine Pflicht für die Sonderschulen [vorgesehen hatte], ein Kind mit besonderem Bedarf aufzunehmen« (Regierungsrat des Kantons Bern, 2019, S. 1; vgl. Scheibler, 2018, S. 10).

Bei der Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes muss festgestellt werden, dass »über die Qualität der unterrichtlichen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen nur wenig entsprechende Forschungen [existieren]« (Lelgemann, 2018, S. 310). Lelgemann (2018, S. 310) verweist dabei einzig auf die groß angelegte, jedoch schon einige Jahre zurückliegende Studie von Klauß, Lamers und Janz (2004b; 2004a; 2006; Janz, Klauß & Lamers, 2009) im Bundesland Baden-Württemberg. Mit gleicher Aussagekraft kann für die Schweiz die Studie von Dietrich, Benz, Adler, Wolf und Petitpierre (2006; Benz & Dietrich, 2004; Dietrich & Benz, 2002) zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung eingeordnet werden, welche auf der Grundlage der Studie von Klauß et al. (2006) als Parallelstudie durchgeführt wurde. Beide Studien verfolgen das Ziel die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung darzustellen. Dabei werden diejenigen Schulen aufgesucht, welche Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterrichten, und diejenigen Personen per Fragebogen befragt, welche sich für die Bildung dieser Kinder konzeptuell-organisatorisch und in der praktischen Umsetzung verantwortlich

zeigen (Dietrich et al., 2006, S. 27ff.; Klauß et al., 2006, S. 10ff.). Die nachfolgenden Darstellungen erfolgen auf der Grundlage dieser beiden Studien und werden wo möglich, durch Erkenntnisse des aktuellen Fachdiskurses ergänzt und erweitert.

Schule und Schulformen

Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung besuchen fast ausschließlich Schulen für Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung und machen dabei durchschnittlich einen Anteil von ca. 20–30 % der Schülerschaft dieser Schulen aus (Dietrich et al., 2006, S. 40; Klauß et al., 2006, S. 30). Konkret bedeutet dies in Deutschland, dass diese Kinder und Jugendlichen hauptsächlich Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung (60,8 % der Schulen), Schulen für Kinder mit Körperbehinderungen (18,6 %) und Schulen für Kinder mit geistiger und/oder körperlichen Behinderungen (20,6 %) (Klauß et al., 2006, S. 29) besuchen. In der Schweiz wird diese Schülergruppe hauptsächlich in Heilpädagogischen Tagesschulen (73,8 %) und in Sonderschulheimen (25,2 %) unterrichtet (Dietrich et al., 2006, S. 39), wobei der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Sonderschulheimen mit 46 % der Gesamtschülerschaft deutlich höher ist als in Heilpädagogischen Tagesschulen (28 %) (Dietrich et al., 2006, S. 43).

Die Organisation innerhalb der Schulen betreffend die Klassenzusammensetzung macht deutlich, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Klassen unterrichtet werden, die ausschließlich oder überwiegend aus Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zusammengesetzt sind (Klauß et al., 2006, S. 312). Dietrich et al. stellen fest, dass in 32 % der untersuchten Klassen (2006, S. 126) und dass an 13,5 % der untersuchten Schulen »ausschließlich Lernende mit schwerster Behinderung unterrichtet« (2006, S. 43) werden. Eicher stellt in ihrer Untersuchung im Kanton Bern ebenso fest, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen (52,3 %) in Klassen mit ausschließlich oder überwiegend Schülern mit schwersten Behinderungen innerhalb von Sonderschulen unterrichtet werden (2013, S. 88).

Integrative Beschulungsformen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung erweisen sich als Einzelfälle: In der Schweiz finden Dietrich et al. eine Schule in einem Schulhaus mit Regelklassen, an welcher Schulkinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterrichtet werden (2006, S. 39). Klauß et al. berichten zum Untersuchungszeitpunkt über drei Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Außenklassen, welche als Sonderklassen in allgemeine Schulen integriert sind

(2006, S.256). Während Lamers und Heinen in Bezug auf diese niedrigen Werten ein Spiegel der europaweiten Bildungssituation dieser Schülergruppe sehen, vermuten sie gleichzeitig, dass sich daran »in naher Zukunft etwas ändern« könnte (2011, S.320). Die Bildungssituation scheint sich seither jedoch eher in die gegenteilige Richtung entwickelt zu haben: In Deutschland lassen sich zwar steigende Quoten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen feststellen, dabei handelt es sich jedoch oftmals nicht um diejenigen Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Bernasconi et al., 2017, S.43), da sich eine Aufnahme in die allgemeine Schule »abhängig von der Schwere der Behinderung zeigt« (Heimlich, Kahler, Lelgemann & E. Fischer, 2016, S.19). In der Schweiz wird in den letzten Jahren ebenso ein Anstieg der Anzahl von in die Regelschule integrierten Schülerinnen und Schülern bei gleichzeitiger Abnahme der Anzahl Schülerinnen und Schülern in den Sonderschuleinrichtungen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2014, S.46; 2018, S.43) deutlich. Diesbezüglich vertritt beispielsweise der Kanton Bern die Absicht, dass die Sonderschulbildung so organisiert wird, dass das Verhältnis von integrativ (20%) und separativ (80%) beschulten Sonderschülerinnen und Schüler »nicht grundsätzlich« verändert wird (Regierungsrat des Kantons Bern, 2017, S.3). Wenngleich bestätigende Zahlen nicht vorgefunden werden, kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass sich die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Schweiz sehr ähnlich zeigt wie in Deutschland. Es ist nach wie vor eine große Ausnahme, wenn Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (vgl. Hinz, 2007a; Schwager, 2015). Spezifische Bildungsstudien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Dworschak, Kannevischer, Ratz & M. Wagner, 2012) und zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012) verdeutlichen zudem, dass eine neue »Klassifizierung in inkludierbare und – zumindest gegenwärtig – nicht inkludierbare Schülergruppen« (Musenberg & Riegert, 2013, S.155) zu entstehen scheint, da vor allem Kinder und Jugendliche mit hohem Pflegebedarf, mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen, mit zusätzlichen Behinderungen und herausfordernden Verhaltensweisen in den spezifischen Sonderschulangeboten verbleiben (Lelgemann et al., 2012, S.17f.; Dworschak, Ratz & M. Wagner, 2016, S.10f.). Gesamthaft scheint eine Entwicklung hin zu einem »Rest« (Fornefeld, 2011a, S.48; vgl. Terfloth, 2016; M. Wagner, 2012; 2013) im Schulkontext stattzufinden, welcher Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen und mit schwierigen Verhaltensweisen zusammenfasst. Indem es bei

dieser Schülergruppe zu einer »Separation durch Integration« (Dworschak et al., 2016) kommt, kann im Sinne Fornefelds von einer »neuen Form der Marginalisierung« (2016, S. 224) gesprochen werden.

Konzeptuelle Rahmenbedingungen und Unterrichtsgestaltung

Für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung existieren im deutschsprachigen Raum bis heute keine spezifischen Lehrpläne (Stöppler, 2017, S. 56). Es liegen zwar zahlreiche Veröffentlichungen zur praxisnahen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vor, »allerdings existieren außerordentlich wenige Ergebnisse zu didaktischen Fragen und Problemen« (Lamers & Heinen, 2011, S. 337) bezüglich der Gestaltung des Unterrichts für diese Schülerschaft. Die Gestaltung des Unterrichts und der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zeigt sich grundsätzlich als inhaltsorientiert und höchst individualisiert (Mühl, 2006, S. 365f.; 2008b, S. 593f.; H. Schäfer, 2017c, S. 68ff.; Thielen, 2003, S. 319ff.). Haupt kommt entsprechend zum Schluss, dass es für »diese Entwicklungs- und Arbeitsphase keine verbindlichen Lehrpläne geben kann« (2015, S. 21). Ein solch fehlender Orientierungsrahmen und die offenen Zielsetzungen sind »schuluntypisch« und lösen bei den verantwortlichen Fachpersonen (starke) Unsicherheiten aus (Haupt, 2015, S. 21).

In Sonderschuleinrichtungen, welche Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschulen, finden sich aller meistens Leitbilder und pädagogische Konzeptionen, welche den Auftrag der Sonderschuleinrichtung und dessen Durchführung beschreiben. In den Studien von Klauß et al. (2006) sowie von Dietrich et al. (2006) wird deutlich, dass ein Großteil der befragten Sonderschuleinrichtungen in ihren Konzeptionen jedoch keinen Bezug auf die Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung nimmt: So weisen in der Untersuchung in Baden-Württemberg mit 42,9% weniger als die Hälfte (Klauß et al., 2006, S. 215) und in der Schweiz »nur gerade« 58,3% (Dietrich et al., 2006, S. 50f.) der Sonderschuleinrichtungen spezifische Konzeptaussagen zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf.

Als Orientierungsmöglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung können die verschiedenen Förderkonzepte für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung dienen. Die Basale Stimulation (nach Fröhlich) ist davon bei den verantwortlichen Fachpersonen das bekannteste und am häufig genutzte Konzept (Dietrich et al., 2006, S. 67f.; Klauß et al., 2004b, S. 123; 2006, S. 141ff.). Insgesamt zeigt sich bei den Fachpersonen ein breites Spektrum an bekannten und zum Einsatz kommenden Förderkonzepten (Dietrich et al., 2006, S. 66ff.;

Klauß et al., 2006, S. 141ff.). Klauß et al. werten dies als Beleg dafür, dass bei vielen Fachpersonen kein Mangel an Vorstellungen besteht, wie die Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen ausgestaltet werden kann (2006, S. 164). Von den insgesamt 345 befragten Lehrpersonen haben 77 % mindestens eines der vorgegebenen Konzepte als ›intensiver bekannt‹ angegeben. »Dieses Ergebnis bedeutet jedoch umgekehrt, dass 23 % der Befragten, also etwa jede/jeder fünfte, über gar keine Kenntnisse zu den ausgewählten Konzepten verfügen« (Klauß et al., 2006, S. 165). Bereits bei der Planung der Erhebungen wurde für das Forschungsteam zudem deutlich, »dass die bekannten und genutzten Konzepte vor allem solche umfassen, die sich als Möglichkeiten der Förderung und Therapie beschreiben lassen. Speziell auf den Unterricht und die Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Klassenrahmen bezogene Ansätze gibt es kaum. Dies ist nicht den befragten Teammitgliedern ›anzulasten‹, denn es entspricht weitgehend der aktuellen Situation der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung« (Klauß et al., 2006, S. 165). Unter Beizug der Resultate einer Beobachtungsstudie von Wieczorek (2007, S. 118f.) ist zum Schluss zu kommen, dass die »Konzepte, die angewandt werden, [...] sich zumeist unter Angebote zur Wahrnehmungsförderung subsumieren [lassen]. Basale Angebote überwiegen. Eindeutig als Bildung identifizierbare Angebote sind kaum zu finden« (Wieczorek, 2007, S. 119; vgl. Klauß et al., 2006, S. 166). Gesamthaft ist zu konstatieren, dass der Schwerpunkt der Bildungsangebote hauptsächlich auf die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt und der Erwerb von Bildungsinhalten in den Hintergrund tritt (Klauß et al., 2006, S. 367).

Unabhängig vom Bekanntheitsgrad der verschiedenen Konzepte konnten nur etwas mehr als ein Drittel der befragten Personen (36,6 %) eindeutig verneinen, dass im Unterricht die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung »nur so mitlaufen« (Klauß et al., 2006, S. 259). Demgegenüber stimmten 27,3 % oder der Befragten dieser Aussage überwiegend oder vollständig zu (Janz & Lamers, 2003, S. 26; Klauß et al., 2006, S. 259). Während Dietrich et al. diesbezüglich ähnliche, jedoch weniger drastische Zahlen präsentieren (Dietrich et al., 2006, S. 126f.), verweisen sie in diesem Zusammenhang auf die Interdependenz zwischen des Einbezuges von Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Unterricht und den eingeschätzten Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrperson und dem Kind: »Je schlechter die Verständigung eingeschätzt wird, desto eher erscheinen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht als passiv-mitlaufend« (Dietrich et al., 2006, S. 61). Die begründete Gefahr besteht also, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Unterricht als »Beistellkinder«

(Lamers & Heinen, 2011, S. 322) bloß dabei sind (vgl. Klauß, 2010, S. 347). In den Ergebnissen von Janz et al. (2009) zeigt sich zudem, dass bei Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen die tatsächlichen Unterrichtszeiten teilweise massiv von den im Stundenplan vorgesehenen Unterrichtsstunden abweichen (2009, S. 128). Durch verspätetes Anfangen oder verfrühtes Beenden sowie durch »unorganisierte Zeit« (2009, S. 127) entfällt nicht ein geringer Anteil an Unterrichtszeit, so dass zwischen 27 % und bis zu 60 % der eigentlich vorgesehenen Lernzeit ungenutzt bleiben (2009, S. 129).

Dietrich et al. konstatieren auf der Grundlage ihrer gewonnenen Ergebnisse über die Zusammenhänge der Bildungssituation, dass »eine übergreifende Neukonzeptualisierung der Bildung von Menschen mit schwerster Behinderung [...] nicht nur ins Auge gefasst, sondern initiiert werden muss« (2006, S. 150), um Bildung für alle Kinder und Jugendliche realisieren zu können. Bezüglich der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hat jedoch bisher »weder [...] eine durchgängige soziale Inklusion noch eine umfassende bildungsinhaltliche Inklusion stattgefunden« (Lamers & Heinen, 2011, S. 339): Die Realisation einer »Bildung für alle«, wie sie im Fachdiskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung seit längerer Zeit beschrieben und vertreten wird, lässt sich nach Lamers und Heinen »nur in schwachen Konturen« (2011, S. 339) erkennen. Weiß kommt zum Schluss, dass die Probleme bezüglich der Bildungsrealität dieser Schülerinnen und Schüler keinesfalls gelöst sind (2012, S. 265).

2.3 Multiprofessionalität als Grundlage der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung

Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind in nahezu allen Lebensbereichen auf umfassende Unterstützung angewiesen (vgl. Kap. 2.1). Die stark individuellen Lebens- und damit auch Lernvoraussetzungen dieser Kinder und Jugendlichen erweisen sich in einem Maße als komplex, dass einzelne Fachpersonen (bzw. Fachdisziplinen) diesen nur bedingt Rechnung tragen können. Dieser Aspekt wird mit spezifischem Bezug auf die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Folgenden genauer dargestellt.

Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit

Bereits Kanter bemerkt in den 1960er Jahren zur Beschulung von Kindern mit geistiger Behinderung, dass es »bei stärkeren Leistungsminderungen [...] außerordentlich schwierig [ist], [...] geeignete Schulungsreihen methodisch korrekt aufzubauen und sie gezielt einzusetzen. (Im Grunde genommen erfordert dies eine Teamarbeit zwischen dem Lehrer, Psychologen und Psychiater bzw. medizinischen Fachberater)« (1964, S.362f.). Fröhlich geht bei seinen Überlegungen zur Förderung und Erziehung schwerst-mehrfachbehinderter Kinder in den 1970er Jahren davon aus, dass diese Kinder von »einer Kinderpflegerin und einer sonderpädagogischen Erzieherin betreut werden« und »natürlich Physio- und Ergotherapeuten« dazukommen (Fröhlich, 1975, S. 234; vgl. Fröhlich, 1982d, S. 66ff.).

Heute ist es in Theorie und Praxis unbestritten, dass für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine Kooperation verschiedener Fachdisziplinen erforderlich ist (Klauß et al., 2006, S.33). Diese Kinder und Jugendlichen bedürfen in Verbindung mit ihrer pädagogischen Förderung einer meist umfassenden pflegerisch-medizinischen Grundversorgung und häufig intensiver therapeutischer Unterstützung während des Schulalltags (Klauß, 2003d, S. 17ff.). Nur eine ihren unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechende Unterstützung kann gewährleisten, dass der Anspruch auf Bildung dieser Schülerinnen und Schüler erfüllt werden kann (Janz, 2006, S.24; 2007a, S.303; 2008, S.4). Die Notwendigkeit einer intensiven interdisziplinären Zusammenarbeit begründet sich vor allem dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung angewiesen sind auf

- sehr unterschiedliche, individuelle und spezifische Unterstützung in den Bereichen der Pädagogik und der Therapie;
- allgemeine und Behandlungspflege sowie Unterstützung bei der Ernährung;
- individuelle und umfassende Assistenz, um am Unterricht teilnehmen zu können;
- verlässliche Beziehungen zu Personen (Eltern, Bezugspersonen), welche angesichts der Vielfalt von involvierten Personen abgesprochen werden müssen;
- die Kooperation mit externen Stellen, wie z.B. Ärztinnen und Ärzten, Ernährungsberatung, Orthopädie u.a. (Janz, 2008, S. 5; Klauß et al., 2006, S.33).

Die Tätigkeitsschwerpunkte in den Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung lassen sich dementsprechend auch

mit den Begriffen Unterricht und Förderung, Pflege und Therapie kennzeichnen (Ehlers, 2014, S. 288; Klaufß et al., 2006, S. 35), welche nach Möglichkeit integriert und miteinander verschränkt stattfinden, damit Lerninhalte als Einheit und ganzheitlich erfasst werden können (Fornefeld, 2016, S. 222; Janz, 2007a, S. 308; vgl. bereits Reimen, 1981, S. 39). In den Untersuchungen in der Schweiz (Dietrich et al., 2006, S. 49f.) und in Baden-Württemberg (Klaufß, 2003a, S. 327f.; Klaufß et al., 2004b, S. 118ff.; 2006, S. 34ff.) wird deutlich, dass sich in der schulischen Praxis für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterschiedliche Fachdisziplinen etabliert haben: Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten, Pflegefachpersonen und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Zudem arbeiten in der schulischen Praxis zu einem nicht vernachlässigbaren Anteil Betreuungspersonen ohne spezifische Fachausbildung, Praktikantinnen und Praktikanten sowie Zivildienstleistende. Konkret erfassen Dietrich et al. (Dietrich et al., 2006, S. 48f.) bei ihrer Untersuchung von 97 befragten Schulen 2457 Personen, welche mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung arbeiten: Lehrpersonen (34,8 %) machen dabei die größte Gruppe aus, gefolgt von Hilfspersonal ohne Ausbildung (17,9 %), den Therapeutinnen und Therapeuten (17,5 %) sowie den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (14,5 %). Die Pflegefachpersonen (8,1 %) und die übrigen Angestellten (7,2 %) stellen die kleinsten Gruppen des Personals dar.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit als Herausforderung

Die Mehrzahl der beteiligten Mitarbeitenden ist sich der Bedeutung der interdisziplinären Kooperation bewusst und anerkennen diese in der Regel (Klaufß, 2003a, S. 326). Erkenntnisse aus der Praxis zeigen, dass bei der Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern viel Kooperationsmomente stattfinden. Für viele Fachpersonen erscheint eine gelingende interdisziplinäre Zusammenarbeit sogar entscheidender als die eigene fachliche Qualifikation (Klaufß, 2003a, S. 337). Die Fachpersonen bringen unterschiedliche Kenntnisse, theoretische Hintergründe, Erfahrungen und Sichtweisen mit, welche sie sich größtenteils erst während und durch ihre praktische Tätigkeit auf verschiedenen Wegen aneignen konnten (Klaufß, 2003a, S. 330ff.). Es deutet entsprechend an, dass in der Zusammenarbeit nicht immer ein gemeinsames Grundverständnis besteht, wobei vor allem die Bedeutung pädagogischer Inhalte in der gemeinsamen Arbeit unterschiedlich eingeordnet wird (Klaufß, 2003a, S. 337; 2003b). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit lässt sich zusammengefasst als unabdingbar und mit Chancen und Herausforderungen einhergehend verstehen:

»Neben Fachkompetenz und sozialer Kompetenz wird in der Arbeitswelt die Fähigkeit zu interdisziplinärer Kooperation als Voraussetzung zu qualifizierter Tätigkeit erwartet, sie ist nicht hinterfragbar. Darüber hinaus wird Interdisziplinarität als Chance gewertet, man sieht über den Tellerrand des eigenen Berufes hinaus, lernt von den Konzepten und Ansätzen benachbarter oder auch fremder Berufsgruppen. Zudem bietet sich die Möglichkeit, in Abgrenzung oder Anpassung an neue Perspektiven, eigene Ansätze zu überarbeiten und zu schärfen. Daneben gilt Interdisziplinarität als Schwierigkeit und dementsprechende Herausforderung. Zu den Problemen können u.a. Konkurrenz um Anerkennung und Akzeptanz, Schwierigkeiten in der fachlichen Kommunikation, unterschiedliche Habitualisierungen im Umgang und in der Sprache, verschiedene Denk- und Handlungsmuster sowie Ängste hinsichtlich Dominanzstreben gezählt werden« (Wüllenweber, 2006, S. 531).

Janz (2008, S. 172ff.) stellt fest, dass die Planung von Bildungs- und Förderangeboten für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung von den Teams überwiegend als gemeinsame Aufgabe angesehen wird. Regelmäßige Teamsitzungen, während denen geplant und konzeptionell gearbeitet wird, gelten als bedeutsam für eine gelingende Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen. Bedeutsame Anhaltspunkte für die Koordination der Kooperation zeigen sich in der Frage nach der Häufigkeit und der Themen der Teamsitzungen sowie das Gelingen des Einbezugs der verschiedenen Fachdisziplinen.

Spezifische Herausforderungen der Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Kontext lassen sich in folgenden Bereichen identifizieren, welche in der Praxis eng miteinander verknüpft sind (Hedderich & Hegner, 2009, S. 37ff.):

- *Ebene der Sache*

Verschiedene Fachpersonen bringen ungleiche pädagogische Philosophien, Werte und Normen und unterschiedliches Wissen vor unterschiedlichem Ausbildungshintergrund mit sich. Unterschiedliche Ansichten und Meinungen können zu Problemen bei der gemeinsamen Lösungssuche und Entscheidungsfindung und bei der Festlegung der Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit führen. Die Konfrontation mit divergenten Sichtweisen kann die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor (große) Herausforderungen stellen (Hedderich & Hegner, 2009, S. 37; Klauß, 2003a, S. 330ff.).

- *Ebene der eigenen Persönlichkeit*

Persönliche Werte und Einstellungen müssen bei der Zusammenarbeit offengelegt werden und sind mit anderen Vorstellungen konfrontiert. Eigene berufliche Fähigkeiten und das professionelle Handeln können von anderen in Frage gestellt werden. Zusammenarbeit erfordert die Bereitschaft, Hilfe und Unterstützung anzunehmen und gegebenenfalls die eigene Arbeit zu hinterfragen (Hedderich & Hegner, 2009, S. 37f.; Reimen, 1981, S. 35).

- *Ebene der Beziehung*

Solidarität, Kollegialität und gegenseitiges Vertrauen gelten als wichtige Aspekte der Zusammenarbeit. Gegenseitig nicht ausgesprochene Erwartungen, gegenseitige Schuldzuweisungen oder der Wettstreit um ›richtige‹ Vorgehens- und Arbeitsweisen innerhalb des interdisziplinären Teams können die Kooperation jedoch (stark) gefährden (Hedderich & Hegner, 2009, S. 38; Madianos-Hämmerle, 2015, S. 14; Reimen, 1981, S. 35).

- *Ebene der Organisation*

Zeitliche und räumliche Ressourcen können Absprachen, Rückfragen, Teamsitzungen sowie gemeinsames professionelles Handeln (stark) erschweren. Da häufig mehrere, unterschiedliche Fachpersonen in die Bildung und Förderung eines einzelnen Kindes eingebunden sind, erweist sich die Realisierung des notwendigen Dialoges als Herausforderung (Hedderich & Hegner, 2009, S. 38f.; Janz, 2006, S. 28ff.; 2007a, S. 309ff.; 2008, S. 185f.; Klauß, 2003a, S. 333ff.; Madianos-Hämmerle, 2015, S. 17). Janz stellt in der Untersuchung in Baden-Württemberg fest, dass es bei der in der Literatur wiederholten Forderung nach regelmäßigen Teamsitzungen, erstaunlich ist, dass sich nur 35 % der Teams wöchentlich treffen, denn es bedeutet folglich umgekehrt, »dass sich fast zwei Drittel der Teams nur monatlich und seltener und/oder tatsächlich nur bei ›konkreten Anlässen‹ treffen« (Janz, 2007a, S. 309; 2008, S. 183). Häufig ist festzustellen, dass ein organisatorisches Konzept für die Zusammenarbeit fehlt und keine verbindlichen Richtlinien für die Kooperation bestehen, obwohl ein solches von den Fachpersonen mehrheitlich begrüßt würde (Janz, 2007a, S. 305f.; 2008, S. 5; Hedderich & Hegner, 2009, S. 39; Horber Dörig, 2015, S. 9).

Unter Beachtung der verschiedenen Herausforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit ist gleichwohl festzuhalten, dass für eine effektive und effiziente interdisziplinäre Kooperation die (jeweilig fachspezifischen) Sichtweisen aller Teammitglieder gebraucht werden, damit die Realisierung des Bildungsanspruches von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bestmöglich Umsetzung finden kann (Klauß et al., 2006, S. 313). Die Praxisrealität der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zeigt jedoch häufig ein anderes Vorgehen: Bei dieser Schülergruppe führen vor allem *aktuelle*, besondere Verhaltensweisen und pfelegerische Erfordernisse zur Dominanz zu einer meist reaktiven Form des Handelns im interdisziplinären Team. Es besteht dabei die Gefahr, dass Gespräche und Handlungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit vorrangig als Reak-

tion auf aktuelle Vorkommnisse stattfinden und daher die Planung und Umsetzung von Bildung im interdisziplinären Miteinander stark in den Hintergrund gerät (Janz, 2008, S. 319; Klauf, 2003a, S. 338). Gesamthaft ist zu konstatieren, dass die Planung und die Koordination der interdisziplinären Zusammenarbeit »in vielen Fällen verbesserungsbedürftig« (Klauf, 2003a, S. 337; vgl. Klauf et al., 2006, S. 312f.) ist.

Aus den Erkenntnissen zur notwendigen Multiprofessionalität und zur interdisziplinären Zusammenarbeit in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Herausforderungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit die Planung und Umsetzung von Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Hintergrund des Sonderschulalltags drängen können. Zudem kann an dieser Stelle angenommen werden, dass bei den Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen unterschiedliche Ansichten und Meinungen bezüglich der Umsetzung und Ausgestaltung von Bildung im Kontext schwere und mehrfache Behinderung vorzufinden sind.

3 Bildungsverständnis als Forschungsgegenstand I

Ziel dieser Studie ist es, das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu erfassen (vgl. Kap. 1.2). In einem alltagswissenschaftlichen Verständnis ist zu vermuten, dass die Frage nach dem Bildungsverständnis einer Personengruppe zunächst als überschaubar darzustellen und ziemlich einfach zu beantworten sei (Unger, 2007, S. 37). Dies kann daran liegen, dass der Bildungsbegriff nicht nur denjenigen Personen bekannt ist, die in pädagogischen Handlungsfeldern professionell tätig sind, sondern dass auch die überwiegende Mehrheit der nicht-pädagogisch Tätigen eigene Bildungserfahrungen gemacht und eine entsprechende Idee hat, was Bildung ist. Bildung scheint also nicht lediglich ein spezifischer Begriff der Erziehungswissenschaft zu sein, welcher nur einem begrenzten Personenkreis bekannt ist, sondern muss als ein »allgemein bekannter Gedankengang des westlich europäischen Kulturkreises« (Unger, 2007, S. 37) verstanden werden. Daraus ließe sich nun folgern, dass das Erfragen des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen scheinbar einfach und direkt erfolgen kann, indem gefragt wird: Was verstehen Sie unter Bildung?

Eine solche Herangehensweise scheint hauptsächlich mit Schwierigkeiten behaftet (Unger, 2007, S. 37; vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 113): Wie kann die fragende Person wissen, dass sie auch tatsächlich eine Antwort erhält, welche den erfragten Begriff umschreibt, und nicht ein Gedankengang erläutert wird, welcher nicht Bildung, sondern etwas ganz anderes als Gegenstand hat? Umgekehrt besteht auch die Möglichkeit, dass die befragte Person über ein sehr differenziertes Bildungsverständnis verfügt, jedoch dieses nicht explizit dem Bildungsbegriff zuordnet und entsprechend äußern kann: Da es »nicht zur erwarten [ist], dass das tatsächliche Bildungsverständnis der Befragten in der Form manifester Bewusstseinsstrukturen präsent ist und auf eine direkte Frage auch eine entsprechende Antwort hinsichtlich des tatsächlichen Bildungsverständnisses erfolgen kann« (Unger, 2007, S. 37), reicht es nicht aus, einfach nach dem Begriffsverständnis zu fragen, um eine valide Rekonstruktion des Bildungsverständnisses zu erhalten. Der Gefahr eines Bruches zwischen »auf der einen Seite dem, was aus der Sicht des Befragten unter dem Bildungsbegriff verstanden wird und auf der anderen Seite dem, was dieselbe Person unwissentlich davon deutet und im alltäglichen Praxishandeln realisiert« (Unger, 2007, S. 37), kann mit einem solchen Vorgehen nicht angemessen begegnet werden.

Bestimmung der Bildungsidee und Rekonstruktion des Bildungsverständnisses nach Tim Unger

Um der dargestellten Herausforderung, dass das Verstehen von Bildung nicht ausschließlich durch den Bildungsbegriff zum Ausdruck kommt, forschungsmethodisch zu begegnen und den Zugang zum Forschungsgegenstand dieser Untersuchung sicherstellen zu können, wird auf die Arbeit von Unger (2007) zum Bildungsverständnis von Berufsschullehrpersonen zurückgegriffen und auf das vorliegende Untersuchungsvorhaben hin adaptiert.

Unger (2007) erarbeitet in Bezug auf die »formale Struktur der Frage« nach Heidegger (1927/1967) einen Ansatz, um aus einem wissenschaftlich gesicherten Interpretations- und Verfahrenskontext heraus den Forschungsgegenstand bestimmen und die Frage nach dem Bildungsverständnis beantworten zu können. Dabei nimmt er drei konstitutive Strukturmomente des Fragens von Heidegger auf, welche dieser folgendermaßen umschreibt:

Jedes Fragen ist ein Suchen. Jedes Suchen hat seine vorgängige Direktion aus dem Gesuchten her. Fragen ist erkennendes Suchen des Seienden in seinem Dass- und So-sein. Das erkennende Suchen kann zum »Untersuchen« werden als dem freilegenden Bestimmen dessen, wonach die Frage steht. Das Fragen hat als Fragen nach ... sein Gefragtes. Alles Fragen nach ... ist in irgendeiner Weise Anfragen bei ... Zum Fragen gehört außer dem Gefragten ein Befragtes. In der untersuchenden, d.h. spezifisch theoretischen Frage soll das Gefragte bestimmt und zu Begriff gebracht werden. Im Gefragten liegt dann als das eigentlich Intendierte das Erfragte, das, wobei das Fragen ins Ziel kommt. [...] Als Suchen bedarf das Fragen einer vorgängigen Leitung vom Gesuchten her. (Heidegger, 1967, S. 5)

Zu einer Frage gehören laut Heidegger also das Gefragte, das Befragte und das Erfragte:

- *Das Gefragte* meint das in der Fragestellung Intendierte, also das Zu-Erfahren-Beabsichtigte.
- *Das Befragte* meint diejenige Person, an welche die Frage gerichtet ist und die zum Beantworten der Frage aufgefordert ist.
- *Das Erfragte* meint die anschließende Ausführung der befragten Person.

Beim Fragenstellen ist von entscheidender Wichtigkeit die Unterscheidung zwischen dem Gefragten und dem Erfragten: »Gäbe es diese Differenz nicht, so gäbe es auch kein Fragen mehr, denn die Antwort müsste immer schon als bekannt vorausgesetzt werden« (Unger, 2007, S. 39). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass nichts gefragt werden kann, was nicht irgendwie schon bekannt ist, ansonsten könnte gar nicht danach gefragt werden (Bodenheimer, 1984, S. 24ff.).

In der Übertragung der genannten Strukturelemente einer Frage (Heidegger, 1967) auf die Problematik der Art und Weise der Bestimmung des Bildungsverständnisses entsteht in Anlehnung an Unger (2007, S. 39f.) folgende Ausdifferenzierung:

- *Das Befragte* sind die Fachpersonen der Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung selbst. Sie sind diejenigen Personen, welche befragt werden müssen, weil das Bildungsverständnis dieser Personengruppe »nicht auf bestimmten Prämissen gründend in einem deduktiven Argumentationsgang abgeleitet werden kann« (Unger, 2007, S. 39).
- *Das Erfragte* ist hier das Bildungsverständnis selbst, welches in den Antworten der Probandinnen und Probanden und in den in ihnen rekonstruierten Denkstrukturen zum Ausdruck kommt: Als Erfragtes gelten also die Erkenntnisse darüber, welche Merkmale von Bildung von den Fachpersonen gedeutet werden, wobei insbesondere die Kontur des Bildungsverständnisses dieser Personengruppe rekonstruiert werden soll, so wie sich diese vor dem erziehungswissenschaftlichen Hintergrund dessen darstellt, was Bildung überhaupt ist und sein kann (Unger, 2007, S. 39).
- *Das Gefragte* muss eine Gestalt annehmen, durch welche es möglich wird, dass das Erfragte überhaupt als Frage gestellt und in Erfahrung gebracht werden kann. Das Gefragte spannt gewissermaßen ein Feld auf, in dem sich das Ziel, also das Erfragte, schlussendlich manifestieren kann. Es bedarf, dass dieses Ziel eine gewisse Spannbreite bzw. eine gewisse Rahmumgebung aufweist, um eine Antwort zulassen zu können, welche das Gefragte spezifiziert. In Bezug auf das Bildungsverständnis zeigt sich als das Gefragte nach Unger (2007, S. 39f.) die Bildungsidee, wobei Merkmale und Aspekte der Bildungsidee so aufgezeigt werden müssen, dass sie als Gefragtes expliziert werden kann.

Insofern nunmehr klar geworden ist, was im Forschungsvorhaben das Befragte und das Erfragte ausmacht, ist angezeigt, das Gefragte, also die Bildungsidee, in einem ersten Moment zu beleuchten bzw. genauer nach ihrer Charakteristik zu fragen.

»Bildung als Leitidee« (Henz, 1991, S. 148) markiert das Ziel der Arbeit eines unbestrittenen und effizienten Kulturbereichs, nämlich des Bildungswesens. In dieser Zielidee wird der Bildungsbegriff zum Wertbegriff und kann nicht daran gemessen werden, ob das, was er meint, in der Wirklichkeit auch genauso geschieht. Vielmehr handelt es sich bei der Bildungsidee um einen inneren Anspruch, welcher als »Wertidee aus einer uralten bildungsphilosophischen Reflexion und Diskussion erwachsen, der Menschheit zum Bewusstsein gekommen«

ist (Henz, 1991, S. 148). Es ist davon auszugehen, dass jede Idee der Bildung in einem »selbstähnlichen Kern« (Jantzen, 2017, S. 346) gründet, in einer elementaren Einheit, einer fraktalen Struktur, einem Eigenwert, der sich unter veränderten historischen Umständen in jeweilig neuer Art und Weise in der Dialektik von Bildung und Gesellschaft bzw. Herrschaft hervorbringt. Demzufolge kann nicht einfach davon ausgegangen werden, dass bei der Betrachtung des Bildungssystems und dem darin wahrgenommenen Geschehenen abgeleitet werden kann, was Bildung ist (Henz, 1991, S. 148; vgl. von Hentig, 2007, S. 14). Den Bildungsbegriff »als rein deskriptiven Begriff einer Sozialgeschichte« zu verstehen hieße, die »Innenbeleuchtung des Phänomens, die im Begriff selbst wirksame Energetik zu unterschätzen« (Assmann, 1993, S. 9). Ein solches Vorgehen »wäre ein empirisch-soziologischer Ansatz, er würde pädagogisch nicht ausreichen. Es ist leicht zu erkennen, dass die Pädagogik an diesem Punkt »normativ«, genauer wertphänomenologisch, arbeiten muss, wenn sie die Bildungs-idee eruiert, ähnlich wie der Erkenntnistheoretiker, der den Wahrheitsbegriff herausarbeitet, ihn als Idee formulieren muss und dann die Einzelerkenntnisse daran messen. Solchen Sinn hat der Bildungsbegriff für das Bildungssystem« (Henz, 1991, S. 148). Als Bildungsidee zeigt sich Bildung also als ein Leitgedanke, von welchem aus zu begreifen versucht wird, was im Einzelnen geschieht und wie dieses dargestellt werden kann. Henz (1991, S. 148) geht davon aus, dass die Bildungsidee erst dadurch bewertbar und kritisierbar wird. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die Bildungsidee weder grundsätzlich bewertet noch kritisiert werden. Vielmehr soll »in einer phänomenologischen Annäherung« (Tippelt & B. Schmidt, 2006, S. 38) an die Bildungsidee die Möglichkeit eröffnet werden, anschließend das Bildungsverständnis einer sozialen Gruppen erfassen und genauer beschreiben zu können (vgl. Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966).

Aus der dargestellten Charakteristik der Bildungsidee wird deutlich, dass zur Bestimmung der Bildungsidee mehrere Forschungsschritte erforderlich sind. Im Sinne Ungers (2007, S. 38ff.) sind dazu folgende Aspekte im vorliegenden Forschungsvorhaben zu klären:

1. *Bestimmung der Bildungsidee in ihrem konstitutiven Kern*

Die Bildungsidee muss grundlegend dahingehend bestimmt werden, was Bildung in ihren konstitutiven Strukturmomenten ist und sein kann. Die Bildungsidee muss also vorgängig analysiert und als Forschungsgegenstand erläutert werden.

2. *Bestimmung der Bildungsidee als Interpretationsoffen*

Gleichzeitig ist es dabei nötig, nach der Interpretationsoffenheit der Bildungsidee zu fragen und anschließend zu erläutern, wie dieser vor ei-

nem bildungstheoretischen Hintergrund methodologisch begegnet wird. Denn, »wenn Deutungsmuster über Bildung wissenschaftlich rekonstruiert werden sollen, dann muss zuvor analysiert werden, inwieweit die Bildungsidee über einen stabilen, identitätsstiftenden Kern verfügt, der vom Subjekt (...) in seiner konkreten Bedeutung auszulegen ist« (Unger, 2007, S. 40).

3. *Bestimmung des Deutungskontextes der Bildungsidee*

Schließlich ist zu analysieren, in welcher Verbindung die Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen mit der Bildungsidee stehen und in welche besonderen sozialen Kontexte ihr Deuten der Bildungsidee eingebunden ist. Die befragten Personen müssen in ihrer Kontextrolle angesprochen werden und ihre Erläuterungen betreffend Bildung immer in der dadurch gegebenen sozialen Realität erörtern (Unger, 2007, S. 38ff.; vgl. Dippelhofer-Stiem, 2002).

Durch eine derartige Bestimmung des Gefragten wird es anschließend erst möglich, das Erfragte auch verstehen bzw. einordnen und interpretieren zu können. Das heißt, dass erst eine systematische Rekonstruktion und Interpretation der Bildungsverständnisse dadurch ermöglicht wird, indem die Ausführungen der befragten Personen über Bildung valide den Strukturmomenten der Bildungsidee zugeordnet werden können.

4 Bestimmung der Grundstruktur der Bildungsidee

Auf der Suche nach einem Verständnis von Bildung soll in der vorliegenden Arbeit in einem ersten Schritt nach der Bildungsidee, nach dem »Wesen der Bildung«, also nach »der Begründung, Fassung und Dimensionierung des Bildungsbegriffs« (Henz, 1991, S. 101) gefragt werden. Erst mit dieser Grundlegung einer Struktur der Bildungsidee kann dem Gefragten eine Gestalt gegeben werden, um im Anschluss nach einem Bildungsverständnis zu fragen (vgl. Kap. 3).

4.1 Ausgangssituation, Zielsetzung und Vorgehen

Grundsätzlich steht für das vorliegende Forschungsvorhaben zuerst die Frage im Raum: »Was ist Bildung« (Gudjons, 2006, S. 196ff.; Hastedt, 2012b) oder anders formuliert: »Was ist das: Bildung?« (Rittelmeyer, 2012, S. 15). Damit einhergehend ist zu fragen, inwiefern Bildung fassbar beschrieben werden kann: Ist Bildung durch bestimmte Gegenstände, Inhalte oder Stoffe, durch den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben oder durch »Alles, was man wissen muss« (Schwanitz, 1996), definiert? Ist Bildung mittels absolvierten Tests und bestandenen Prüfungen, aufgrund ausgestellter Diplome und Zertifikate, in den Anforderungen von auslesenden Schulen, Universitäten und Firmen und damit verbundenen Berechtigungen und sozialen Zugängen auszumachen? Oder ist Bildung allenfalls durch die in Bildung normativ gesetzten Absichten und Zielvorstellungen bestimmbar, wie z. B. Bildung hin zum mündigen und verantwortlichen Bürger, zum sozialistischen Menschen, zum kreativen Individuum oder zum für alle Kulturen geöffneten, aufgeklärten, tatkräftigen und also nützlichen Zeitgenossen (vgl. von Hentig, 1996, S. 73)? Könnte möglicherweise zur »Konkretisierung und Exemplifizierung der Bildungsidee« (Henz, 1991, S. 152) gefragt werden, auf welche Persönlichkeiten mit hohem Bildungsgrad hinzuweisen wäre, welche so etwas wie eine repräsentative Qualität, eine Modellhaftigkeit oder sogar ein Idealbild von Bildung aufweisen? Henz formuliert dies versuchsweise folgendermaßen:

Eine gewisse Anerkennung in Richtung Bildungsideal fand z. B. Albert Schweitzer, der ja noch in den sechziger Jahren ein Ideal für viele Jugendliche war. Man könnte an Mahatma Gandhi denken, der unter dem Zeichen der politisch engagierten Friedensbewegung und des gewaltlosen Widerstandes seine Bedeutung auch heute noch hat. Hochgebildete und vorbildliche Persönlichkeiten sind wohl auch weiter Bertha von Suttner, Thomas Mann, Theodor Heuss, Roger Schütz, Edith Stein, Romano

Guardini, Martin Luther King, Karl Jaspers, Gertrud von le Fort, Papst Johannes XXIII. u.a. Hochgebildete Menschen kommen oft nicht ins grelle Licht der Öffentlichkeit. Sensation ist da seltener. Proportionierlichkeit schließt auch eine gewisse Einseitigkeit aus, mit der ein Mensch oft erst auffällt, was wiederum nichts gegen dessen Wert sagt. Die Existentialität der Persönlichkeit lässt sich über den Bildungsbegriff nicht fassen. *Bildung ist nur ein Weg – ein propädeutischer, ermächtigender, freisetzender – zur Persönlichkeit.* Viele Hochgebildete sind zu finden unter Leuten, die gar nicht besonders auffallen, aber doch ihren (oft auch gesellschaftlich bedeutsamen) Weg gehen. (Henz, 1991, S. 152, Hervorh. im Orig.)

Vorerst wird ziemlich schnell ersichtlich, dass nur sehr schwer auszumachen ist, welche Kriterien nun Bildung definieren, und dass nur schwer feststellbar ist, wann und woran erkennbar Bildungsziele erreicht sind. Es muss festgestellt werden, dass »die Frage ›Wer ist gebildet?‹ [...] sowohl die wissenschaftlichen Fachkräfte unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Positionen wie auch die in den Praxisfeldern tätigen Pädagoginnen und Pädagogen sehr unterschiedlich beantworten [würden]« (Bernhard, 2001, S. 62). Auf den ersten Blick macht es zwar den Anschein, dass Bildung als Terminus benutzt wird, welcher von einem geklärten Sachverhalt ausgeht. Dies ist aber bis in die heutige Zeit nicht der Fall (Begemann, 2005, Kap. 8; Bock, 2004, S. 91; Zirfas, 2011, S. 13). Die einleitend angedeuteten, unterschiedlich ausgerichteten Versuche, Möglichkeiten, Herangehensweisen und Perspektiven, Bildung zu erfassen, zu beschreiben und zu definieren, verdeutlichen, dass die Diskussion, »was Bildung war, ist, sein sollte« (Lederer, 2011a; 2013a) und die Grundfrage, »was Bildung überhaupt sei?« (Prisching, 2008, S. 7), bis in die heutige Zeit nicht abgeschlossen ist. Damit einhergehend sind die unterschiedlichsten Differenzierungen der Frage nach Bildung anzutreffen, wovon einige hier als Exempel aufgeführt werden sollen: »Was meint Bildung?« (Zirfas, 2011, S. 13ff.), »Was sollte unter Bildung verstanden werden?« (Wernstedt & John-Ohnesorg, 2007), »Was bildet den Menschen?« (von Hentig, 1996, S. 15), »Wie ist Bildung möglich?« (Tenorth, 2003), »Wer ist ein gebildeter Mensch?« (Spaemann, 1994/95), »Wann ist jemand gebildet?« (Seel & Hanke, 2015, S. 17). Schließlich ist sogar die Frage nach Bildung in ihrer Negation anzutreffen: »Was ist Bildung *nicht*?« (Lederer, 2013b).

Bestimmungsproblem der Bildungsidee

»Bildung« zeigt sich bei der genaueren Betrachtung als einer der wichtigsten und gleichzeitig einer der umstrittensten Grundbegriffe des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Denkens (z.B. Andresen, 2009; Bernhard, 2001; Bock, 2004; Borst, 2009; Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2009; Ehrenspeck, 2002; Rittelmeyer, 2012; Schwenk, 2006; Seitz, 2010; Wehnes, 2001). Sowohl im öf-

fentlichen Diskurs wie auch im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Disziplin ist festzustellen, dass der »Begriff Bildung [...] in vielerlei Verwendungsweisen« (Ehrenspeck, 2002, S. 142), denen teilweise völlig konträre Motive, Annahmen und Prinzipien zugrunde liegen, anzutreffen ist (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 10). Der Bildungsbegriff erscheint entsprechend als vielfältig normativ aufgeladen, wodurch er nach Henz als »Wertbegriff« (1991, S. 148) zu verstehen ist. Diese Tatsache ist durch »eine lange Tradition bildungstheoretischer Diskurse« (Bock, 2004, S. 91) zu erklären, wodurch der Begriff im historischen Verlauf als disziplinenübergreifender Begriff »zahlreiche semantische Elemente akkumuliert und zu unzähligen semantischen Konnotationen angeregt« hat (Ehrenspeck, 2002, S. 142; vgl. z.B. Anzenbacher, 1999; Henz, 1991; Lederer, 2011b; Seitz, 2010). Es zeigt sich, dass die »Herausformung des Bildungsbegriffes« in der Entwicklung europäisch-abendländischer Gesellschaftsformationen »an ganz spezifische gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen« geknüpft ist (Bernhard, 2001, S. 63; vgl. ähnlich Wehnes, 2001) und das »Verständnis von Bildung« von den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Verhältnissen abhängig ist (Bernhard, 2001, S. 68). Bildung erscheint entsprechend als spezifisch deutschsprachiger Terminus (z.B. Siljander & Sutinen, 2012, S. 2; kritisch z.B. bei Bollenbeck, 1994, S. 13ff.), der »in seiner Eigenständigkeit und v.a. in seiner Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert« (Lederer, 2011b, S. 19; vgl. kritisch Seel & Hanke, 2015, S. 17; kontrovers diskutiert bei Prange, 2006) und aufgrund seiner Vieldeutigkeit nur sehr schwer übersetzbar (z.B. Andresen, 2009, S. 76; Meyer-Drawe, 2010, S. 806; Rittelmeyer, 2012, S. 13) bzw. »als eine deutsche Sonderentwicklung« (Schwenk, 2006, S. 209; vgl. z.B. ebenso Assmann, 1993, S. 9; Hastedt, 2012a, S. 7; Lenz, 2005, S. 91) gar nicht in andere Sprachen übersetzbar ist. In fremdsprachigen Publikationen ist festzustellen, dass aufgrund der Übersetzungsschwierigkeit bzw. -unmöglichkeit der deutsche Terminus »Bildung« ohne Übersetzung übernommen wird (Rittelmeyer, 2012, S. 13). Siljander und Sutinen (2012, S. 2) halten bezüglich des Bildungsbegriffs im internationalen Diskurs pointiert fest:

[...] [No] direct English language equivalent exists. Words used as translations of the term *Bildung* include ›formation‹, ›self-formation‹, ›cultivation‹, ›self-cultivation‹, ›self-development‹, and ›cultural process‹. [...] None of these covers the entire content of the *Bildung* concept, however. (Siljander & Sutinen, 2012, S. 2, Hervorh. im Orig.)

Dies bringt dem Bildungsbegriff auch den gelegentlich erhobenen »Vorwurf der Provinzialität« und die »fehlende Eignung für internationale Forschungszusammenhänge« ein (Lederer, 2011b, S. 20). Wenngleich in der heutigen Zeit internationale bildungstheoretische Perspektiven teilweise auch in der deutschen

Erziehungswissenschaft diskutiert werden (vgl. z.B. Andresen, 2009), wird deutlich, dass diese in der sonderpädagogischen Debatte um Bildung noch äußerst wenig Berücksichtigung finden (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S.79).

Im historischen Rückblick ist zu erkennen, dass Bildung keine Erfindung neuzeitlicher Gesellschaften ist. Von Anbeginn der menschlichen Geschichte vollzieht sich Bildung (auch wenn noch nicht so bezeichnet) in Tätigkeiten, mit deren Hilfe sich die Gesellschaft in ihrem Zusammenleben ihre Lebensumstände aufbaut und weiterentwickelt, sichert und fortführt (vgl. Benner & Brüggem, 2004; Zirfas, 2011, S.15f.). Bildung ist in dieser gemeinschaftlichen Anstrengung seit jeher enthalten (Bernhard, 2001, S.63). Wer sich mit dem Bildungsbegriff eingehender beschäftigt, begibt sich »notgedrungen in ein Spannungsfeld« (Löw, 2006, S.19):

Der Bildungsbegriff entstammt einem normativ-idealistischen Umfeld, das auch bei der heutigen Nutzung stets mitschwingt. Gleichzeitig ist Bildung in der modernen Gesellschaft eine Ressource. Jenseits normativer Vorstellungen, was einen gebildeten Menschen ausmacht, gibt es einen ganz bodenständigen Verwertungsprozess von Bildungsinhalten und Bildungszertifikaten, welcher für die moderne Gesellschaft konstitutiv ist. So ist Bildung gleichermaßen Ideal und Kapital. Dies führt dazu, dass GesellschaftskritikerInnen sich zu dem Spagat gezwungen sehen, gleichermaßen die idealistischen, distinktiven Züge von Bildung freilegen zu wollen und dabei doch selbst auf Bildung als emanzipatives Potenzial und als Ressource der Unterdrückten zu vertrauen. Um diese grundsätzliche Ambivalenz und damit auch die Schwierigkeiten, den Bildungsbegriff zu definieren, zu verstehen, muss die historische Entwicklung betrachtet werden. (Löw, 2006, S.19)

Der Begriff »Bildung« findet sich in der deutschsprachigen Literatur und in den Schulordnungen etwa ab Mitte des 18. Jahrhunderts immer deutlicher als Schlüsselbegriff wieder (Schwenk, 2006, S.212ff.; vgl. Dörpinghaus et al., 2009). Diese ersten Verwendungen und Diskussionen zeichnen den Beginn der bis heute andauernden Karriere des Bildungsbegriffs als »theoretische gefüllte Idee« (Löw, 2006, S.19). Während der Diskurs um Bildung in der nachfolgend langen Zeit angeregt geführt wird, ist der Bildungsbegriff hauptsächlich in den 1950–1970er Jahren stark umstritten und mit dem Versuch konfrontiert, ihn durch anderen Begrifflichkeiten zu ersetzen (Ehrenspeck, 2002, S.142; Weber, 1999, S.384; Wehnes, 2001, S.289; vgl. ausführlich z.B. Giesecke, 1998; Musolff, 1989). Als zentrale Einwände gegen den Bildungsbegriff finden sich meist eine Kombination zweier Argumente: Dem Bildungsbegriff wurde »seine idealistische Abgehobenheit und unrealistische Weltfremdheit« vorgehalten sowie die »Ausblendung seiner ihm selbst eigenen Herrschaftsfunktionen« vorgeworfen (Euler, 2003, S.413; vgl. Gudjons, 2006, S.196). Andere Begriffe wie Qualifikation, Erziehung, Unterricht, Lernen, Sozialisation, Identität und Selbst-

storganisation, Emergenz, Autopoiesis sowie Kompetenz traten an seine Stelle (vgl. z.B. Arnold, 2002; Euler, 2003; Moser, 2006; Lederer, 2013b; Lenzen, 1997; Rödler, 2006; Tippelt, 2002). »Solche Ersetzungen sind nach einiger Probezeit aber immer wieder verworfen worden, weil sie – paradoxerweise – entweder partikularistisch oder überhaupt zu determiniert schienen« (Lenzen, 1997, S. 951). Euler sieht bereits den »Versuch der Substitution des Bildungsbegriffs« als Ausdruck und Beleg für seine Unverzichtbarkeit (2003, S. 413).

Bedeutungsvielfalt und Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs

Ab den 1980er Jahren ist bis in die heutige Zeit eine neue Hochkonjunktur des Bildungsbegriffs festzustellen (Drieschner & Gaus, 2010, S. 9; Ehrenspeck, 2002, S. 142), wobei zwar die »Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs« (D. Hoffmann, 1999) und »Korrekturen am Bildungsbegriff« (Mollenhauer, 1987) vorgeschlagen sowie kritische Einschätzungen des Begriffs (Tenorth, 1997; z.B. Bollenbeck, 1994; Lenzen, 1997; Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996) vorgenommen worden sind. Grundsätzlich wird aber erneut auf die Argumentationen klassischer und moderner Bildungstheorien zurückgegriffen und positiv Bezug darauf genommen (Ehrenspeck, 2002, S. 142; vgl. z.B. Giesecke, 1999). In der heutigen Zeit zeigt sich Bildung nun als Terminus »omnipräsent« (Andresen, 2009, S. 77; Lederer, 2011b, S. 21) und findet sich als »Bestandteil von unzähligen Komposita« (Ehrenspeck, 2002, S. 142) wieder, was folgendermaßen provokativ auf den Punkt gebracht werden kann:

Aus ›Bildungskrise‹ und ›Bildungsnot‹ wird ›Bildungspanik‹: Darum diskutiert die ›Bildungsrepublik‹ die ›Bildungsqualität‹ des ›Bildungssystems‹ und reformiert das ›Bildungswesen‹ und die ›Lehrerbildung‹. Eine solche ›Bildungspolitik‹ will alle ›Bildungsschichten‹ – sowohl ›bildungsferne Schichten‹ wie auch die ›Bildungselite‹ – erreichen, ihnen gleiche ›Bildungschancen‹ ermöglichen und setzt sich das ›Bildungsziel‹, ›Bildungslücken‹ der ›Bildungsbürger‹ zu schließen sowie ›Unbildung‹, ›Verbildung‹, ›Scheinbildung‹ und ›Halbbildung‹ oder gar ›Bildungsausschlüsse‹ zu vermeiden. Die ›Bildungsforschung‹ wird beauftragt, mittels ›Bildungsstudien‹ und ›Bildungsstatistiken‹ ein ›Bildungsmonitoring‹ zu betreiben, um mit neuen ›Bildungsplänen‹ die ›Charakterbildung‹ und ›Kompetenzbildung‹ mittels ›Bildungsstandards‹ regulierend zu steuern, damit eingesetzte ›Bildungsmittel‹ schließlich der ›Bildungsoptimierung‹ dienen (Zusammenstellung inspiriert durch Rittelmeyer, 2012, S. 13).

Es muss festgestellt werden, dass kaum ein anderer Begriff sich zwar so »omnipräsent« und gleichzeitig dennoch so »interpretationsoffen« (Lederer, 2011b, S. 11) zeigt wie der Bildungsbegriff, der »auch heute noch bei jedem eine Reihe unbestimmter Assoziationen« (Assmann, 1993, S. 9) hervorruft und von dem

entsprechend niemand mehr so richtig weiß, wie er im konkreten Fall konnotiert ist. Gerade der »inflationäre Gebrauch« des Bildungsbegriffs führt zu einer »terminologischen Unschärfe und definatorischer Unklarheit« (Drieschner & Gaus, 2010, S. 10). Es ist im Sinne dieser »terminologischen Verwirrung« (Weber, 1999, S. 384) also von einer »beispiellose[n] Überhöhung des Bildungsbegriffs«, einem »Jargon von Bildung« und von »verhängnisvollen Konsequenzen« (Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996, S. 372) durch die Anfälligkeit des Bildungsbegriffs für »diskursive Überformungen und politischen Innovationen« (Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996, S. 389) zu sprechen. Weil sich der Bildungsbegriff so indeterminiert präsentiert, findet sich in ihm »begrifflich eine Differenz, die mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden kann« (Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996, S. 373): Lenzen deklariert Bildung in diesem Sinne als deutsches »Container-Wort« (1997, S. 949), Tenorth spricht von einer »multidisziplinären Substratkategorie« (1997, S. 975), Andresen braucht die Bezeichnung »Fuzzy concept« (2009, S. 76) und Faulstich kommt gar zum Schluss, dass der Begriff Bildung, von Überalterung und Auszehrung bedroht, auch bei weiterem hartnäckigen Nachdenken als »bloßes Postulat angesichts einer übermächtigen Realität zu einer leeren Hülse würde« (2002, S. 15). Demzufolge scheint mit Rückblick auf die historischen Wandlungen und Ausprägungen des Bildungsbegriffs deutlich zu werden, dass »die Frage, was bei alledem denn Bildung nun wirklich ist, ins Leere stößt« (Schwenk, 2006, S. 220). Der Begriff der Bildung zeigt sich aus Sicht kritischer Stimmen »nur bedingt theoriefähig und systematisierbar« (Prange, 2010, S. 98), lässt sich »kaum kanonisieren« oder gar »operationalisieren« (Meyer-Drawe, 2010, S. 806) und erscheint gegenüber dem Anspruch an eine wissenschaftliche Verwendungsweise als unzulänglich und ungeeignet (Lederer, 2011b, S. 16; 2013b, S. 11; Lenzen, 1997, S. 951; Weinberg, 1999, S. 138ff.). Ehrenspeck führt auf, dass daher der Bildungsbegriff schließlich doch »eher als Deutungsmuster zu verstehen ist« (2002, S. 143 in Bezug auf Bollenbeck (1994); vgl. Uhle, 1999; 2006b, S. 49; Weber, 1999, S. 386). Der Vorschlag, Bildung als Deutungsmuster zu »(re-)konstruieren«, geht von Bollenbeck (1994) aus, wobei er mit seinem Deutungsmusteransatz auf das Verständnis von Arnold (1983; 1985) zurückgreift (vgl. Kirschner, 2010, S. 80).

Gegenüber den kritischen Zustandsbeschreibungen um die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs identifizieren Drieschner und Gaus jedoch ein gewichtiges Paradoxon: »Erst die [...] Unschärfe und mangelnde Tiefe bei der heutigen weiten Verwendung des Bildungsbegriffs sichert dessen breite Anschlussfähigkeit. ›Bildung‹ taugt nur so lange zur Klammer semantischer Inklusion, wie niemand so genau nachfragt, was diese Benennung denn eigentlich meinen könnte« (Drieschner & Gaus, 2010, S. 13f.; vgl. ausführlich Ehrenspeck & Rustemeyer,

1996). Bildung zeigt sich offen genug, um »ohne größere Widersprüche mit zeitgemäßen Bedeutungsgehalten« aufgeladen und aus »unterschiedlichen thematischen Perspektiven« (Lederer, 2011b, S. 19) betrachtet und diskutiert werden zu können. Gleichzeitig erscheint Bildung aber auch ausreichend spezifisch terminiert zu sein, um die »Identität der pädagogischen Disziplin zu gewährleisten« (Lederer, 2011b, S. 19). Lederer (2011b, S. 16) sieht allen Definitionsproblemen zum Trotz gerade in dem vielseitigen und anschlussfähigen Charakter von Bildung als »regulative pädagogische Leitidee« (Weber, 1999, S. 384) die Unverzichtbarkeit des Terminus Bildung begründet. Ganz offensichtlich zeigt sich der Bildungsbegriff nach wie vor als unverzichtbar (Schwenk, 2006, S. 209; Zirfas, 2011, S. 13).

Im Wissen um die vielfach argumentativ ins Feld gebrachte »unüberholbare Pluralität allgemeinpädagogischer Perspektiven« (Ricken, 2010, S. 25) und das damit einhergehende Bestreiten der Möglichkeit einer Definition eines pädagogischen Grundgedankengangs (z. B. Masschelein, 1996) ist jedoch eine nur »perspektivisch mögliche Skizze dessen, was als »pädagogisches Problem« (Dilthey) bezeichnet werden könnte, ebenso nötig wie auch möglich« (Ricken, 2010, S. 25). Das Ziel der Arbeit an einem pädagogischen Grundgedankengang sieht Ricken weder in der (vorgängigen) Begründung und Fundierung von pädagogischem Handeln noch in der (nachgängigen) Begriffsbildung und Theoretisierung. Vielmehr müsse eine solche »Skizze« – diese Bezeichnung erfolgt von Ricken besonders im Wissen um den kontrovers geführten und nicht abgeschlossenen Diskurs um eine Bildungsidee – der »Bearbeitung und Beantwortung der Frage [dienen], was eigentlich die Frage ist, auf die Erziehung und Bildung zu antworten suchen« (Ricken, 2010, S. 25). Für Schwenk (2006, S. 220) bleibt gerade in dieser Hinsicht der Bildungsbegriff *das* zur Verfügung stehende Instrument zur Herstellung einer kritische Rückbeziehung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen und Zielsetzungen, welche auf den Menschen selbst projiziert werden:

An diesem Instrument festzuhalten, wird durch die Erfahrung nahegelegt, dass der Mensch, auch der junge Mensch, sich im Bildungssystem dem Versuch zu entziehen pflegt, ihn auf eine Summe aus erwünschten Kulturträgern, Gesellschaftsmitglied mit gesicherter interner Verhaltenssteuerung und Objekt politisch-ökonomischer geplanter Qualifikationsbemühungen zu reduzieren. Im pädagogischen Bildungsbegriff, so wie er in Anknüpfung an die klassische Tradition von der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie fortgeschrieben worden ist, mit welchen Formeln auch immer, Spontaneität, Mündigkeit oder Emanzipation, wird auch die Erinnerung daran bewahrt, dass der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst. (Schwenk, 2006, S. 220f.)

Die *zentrale Aufgabe des Bildungsdiskurses* kann also in der heutigen Zeit explizit darin verortet werden, die nun neuerliche Hochschätzung der Bildungsbezeichnung einer historischen, systematischen und kritischen Analyse zu hinterziehen (Drieschner & Gaus, 2010, S. 14), wobei »die epochal bedeutsame Substanz« (Giesecke, 2001, S. 51) des Konzeptes Bildung und dessen »die Zeit überdauernden Sinn« (Henz, 1991, S. 150) in den Blick genommen werden muss. Erst durch einen derartigen Bildungsdiskurs kann die Idee von Bildung geklärt bzw. im Sinne von Ricken (2010) ein pädagogischer Grundgedankengang »skizziert« werden, damit Bildung unter den gegenwärtigen Bedingungen verstanden werden kann (Drieschner & Gaus, 2010, S. 14; Euler, 2003, S. 419; Ricken, 2010, S. 21ff.; Tenorth, 2003, S. 423; Weber, 1999, S. 384; vgl. die kritische Auseinandersetzung hinsichtlich historischer Rekonstruktion bei Bleidick, 2001).

Epochale Substanz und überdauernder Sinn der Bildungsidee

Die Bestimmung der Bildungsidee stellt einen Vorgang dar, der weder die Fundierung oder Normierung des Bildungsbegriffs für sich beansprucht noch dessen Erneuerung beabsichtigt, sondern vielmehr die Bündelung und Diskursivierung der Bildungsidee beabsichtigt, um damit eine ›Landkarte der Bildungsidee‹ darzustellen, welche als Orientierung zur Erfragung und Rekonstruktion des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung dient.

In der vorliegenden Arbeit soll in einem ersten Schritt nach einer Struktur der Bildungsidee gefragt werden, welche entsprechend den vorgängigen Ausführungen die epochale Substanz und den überdauernden Sinn der Bildungsidee berücksichtigt. Als Grundlegung einer Struktur der Bildungsidee soll zuerst nach der Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit des Menschen gefragt werden. Erst mit dieser Voraussetzung kann von einer vorläufigen und zu diesem Zeitpunkt massiv vereinfachten Annahme einer Bildungsidee als Prozess einer Beziehung zwischen dem Menschen und der Umwelt gesprochen werden. Unter dieser Annahme soll mit Fokus auf den überdauernden Sinn der Bildungsidee danach gefragt werden, wie sich diese Beziehung zwischen dem Menschen und der Welt gestaltet und wie der Aneignungsprozess eines Menschen von Inhalten aus seiner Umwelt zu beschreiben ist. Das angenommene Verständnis eines solchen Bildungsprozesses bedarf zudem der genaueren Betrachtung auf welche Art und Weise sich der Mensch und seine Umwelt im Bildungsprozess bedingen.

Um in diesem ersten Schritt die epochale Substanz und den überdauernden Sinn der Bildungsidee als Prozess zwischen dem Menschen und der Welt erfassen zu können, sollen im historischen Rückblick die bildungstheoretischen Arbeiten von Johann Amos Comenius (1592–1670), Wilhelm von Humboldt

(1767–1835) und Wolfgang Klafki (1927–2016) herangezogen werden. Die Auswahl der aufgeführten Autoren erfolgt aufgrund des bis heute stark prägenden Einflusses ihrer bildungstheoretischen Ausführungen und Erkenntnisse und der thematischen Nähe hinsichtlich der nachfolgend darzustellenden Grundstruktur der Bildungsidee.

- Unter *Einbezug der bildungstheoretischen Arbeit von Johann Amos Comenius* sollen die Erkenntnisse des Pädagogen und Theologen des 17. Jahrhunderts beigezogen werden. Comenius erarbeitete als erster eine Bildungskonzeption vom Kind her (vgl. z.B. Benner & Brüggem, 2011; Blankertz, 1982, S.36f.; Reble, 1981, S.114ff.), welche aus Sicht von manchen Erziehungswissenschaftlern die moderne Pädagogik mitbegründet hat (z.B. Musolf & Hellekamps, 2006, S.32) und bis in die heutige Zeit hineinwirkt (z.B. Schaller, 1995, S.47; 2010, S.56; Störmer, 1998). Comenius gilt als einer der Ersten, der gefordert hat, »alle alles zu lehren« (Comenius, 1657; vgl. z.B. Tenorth, 1994). Spezifische Gewichtung erfährt die Anfrage an die Bildungskonzeption von Comenius daher hinsichtlich der Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit des Menschen, um damit die Grundlage einer Bildungsidee legen zu können. Diese Grundlage impliziert gleichzeitig eine erste Annäherung an den Aneignungsprozess des Menschen in der Welt.
- Die *Bildungskonzeption von Wilhelm von Humboldt* soll als eine der bedeutendsten, wirkungsreichsten und nachhaltigsten Auslegungen von Bildung (z.B. Benner, 1995c; Bock, 2004, S.94; Dörpinghaus et al., 2009, S.67; Weber, 1999, S.388; Musolf & Hellekamps, 2006, S.77; Zirfas, 2011, S.17) und als erste Auseinandersetzung mit dem Terminus Bildung (Henz, 1991, S.15) hier miteinbezogen werden. Durch die Einbeziehung der bildungstheoretischen Arbeit von Humboldt, welche er »nicht systematisch«, sondern in seinen Ideenschriften »fragmentarisch« entwickelt hat (Weber, 1999, S.388), soll die bei Comenius bereits angenommene Beschreibung des Aneignungsprozesses des Menschen in der Welt vertieft dargestellt und im Spannungsfeld zwischen individuellem Anspruch und öffentlicher Aufgabe nach dem Zweck von Bildung gefragt werden.
- Dem *bildungstheoretischem Werk von Wolfgang Klafki* soll als »erste große, anspruchsvolle didaktische Konzeption der Neuzeit« (M. A. Meyer & H. Meyer, 2007, S.53) Beachtung geschenkt werden. Klafkis Werk gilt als richtungweisend »für die Frage der Allgemeinbildung und die didaktische Entwicklung« in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Seitz,

2010, S. 48; vgl. Zirfas, 2011, S. 17). In seiner Konzeption ist Klafkis wesentliche Absicht in der bildungstheoretischen Fundierung zu verorten (Rittelmeyer, 2012, S. 104), indem er die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien betont und »kritisch-reflexiv« um deren »Reaktivierung, Revision und Innovation« (Weber, 1999, S. 406f.) in Bezugnahme zu prägenden Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik des 20. Jahrhunderts bemüht ist (Henz, 1991, S. 73). Der Einbezug von Klafkis Arbeiten soll daher der Vertiefung und Sicherung der mit Comenius und Humboldt vorgängig erarbeiteten Grundstruktur der Bildungsidee aus Sicht der Neuzeit dienen.

Die auf diese Art und Weise herauszuarbeitende Grundstruktur der Bildungsidee versteht sich in diesem ersten Schritt der Untersuchung als inhaltlich orientierte Klarstellung, um die Bildungsidee in ihrer epochalen Substanz und ihrem überdauernden Sinn zu erfassen.

Es wäre nun nach der Herausarbeitung der Grundstruktur der Bildungsidee möglich, ihr vollen Geltungsanspruch zuzuschreiben. Ein solches Vorgehen brächte jedoch die Gefahr mit sich, eine Bildungsidee zu beschreiben, welche »nicht mehr das umfassende Spektrum des ideell möglichen Verstehens von Bildung angemessen darstellen« (Unger, 2007, S. 52) könnte. Folglich käme es zu einer stark verkürzten oder falsch gewichteten Darstellung der Bildungsidee, was dazu führen könnte, dass diese als Grundlage zur Befragung von Fachpersonen dergestalt unzureichend wäre, dass kein valides Bildungsverständnis hervorgebracht werden könnte (Unger, 2007, S. 52).

In einem weiteren Schritt ist es daher nach der Herausarbeitung der Grundstruktur der Bildungsidee nötig, danach zu fragen, inwiefern diese weiter ausdifferenziert werden kann. Um diesem Vorhaben gerecht werden zu können, wird eine systematische sozialhistorische Betrachtungsweise von Bildung beigezogen mit dem Ziel, eine vertiefende Darstellung der zentralen Merkmale der Bildungsidee zu erreichen (vgl. Kap. 5).

Da in dieser Arbeit das Bildungsverständnis von Fachpersonen, welche in sonderpädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung arbeiten, fokussiert ist, stellt sich weiter die Frage, ob und inwiefern eine differenziert bestimmte Bildungsidee das Bildungsverständnis dieser Fachpersonen in seinen Ausprägungen vollständig zu erfassen vermag: Es kann an dieser Stelle vermutet werden, dass der Fachdiskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin durch »autonome Konstruktionsleistungen der Pädagogik« (Tenorth, 1994, S. 96) im Sinne einer »fachbezogenen Spezifizierung« (Sasse & Moser, 2003, S. 343) Aspekte der Bildungsidee hervorbringt, welche auf der dargestell-

ten Grundlage unberücksichtigt blieben oder anders gewichtet würden. Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es notwendig, dass fortführend danach gefragt wird, welche Merkmale der Bildungsidee im sonderpädagogischen Fachdiskurs vorzufinden sind und in welcher Art und Weise diese Merkmale mit der herausgearbeiteten Bildungsidee in Verbindung gebracht werden können. Um diesem Forschungsvorhaben nachkommen zu können, erfolgt zuerst eine systematisch-historische Betrachtung des sonderpädagogischen Fachdiskurses hinsichtlich Bildung (Kap. 6). Anschließend wird der Interessensfokus explizit auf den Fachdiskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung gesetzt, um diesen gezielt danach zu untersuchen, inwiefern Aspekte der Bildungsidee (überhaupt) vorzufinden sind und inwiefern die Strukturmomente der Bildungsidee weiter zu differenzieren sind (Kap.7).

Ein solches Vorgehen impliziert schließlich, dass bereits in der Herausarbeitung der Grundstruktur der Bildungsidee kritisch beleuchtet wird, inwiefern die bestimmenden Strukturmomente für alle Menschen Gültigkeit erlangen oder ob diese möglicherweise die Gefahr bergen, Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung nicht einzubeziehen.

4.2 Bildungsanspruch bei Johann Amos Comenius: Alle Kinder alles lehren

Das große Lebenswerk von Comenius (Jan Amos Komenský, 1592–1670) zeugt von der damaligen, ungeheuer hohen Erwartung, die in die bewusste, rationale Herangehensweise und Bearbeitung an pädagogische Fragestellungen gelegt wurde (Blankertz, 1982, S. 33): Zu der Zeit des »pädagogischen Realismus«, in der die einfachen Leute des dritten Standes sich mehr und mehr in der Öffentlichkeit neben Adel und Klerus positionierten und aufgrund ihrer Produktivkraft auch von den höheren Ständen akzeptiert wurden (Schaller, 2010, S. 48), forderte Comenius um 1628 in seiner Großen Didaktik (*Didactica magna*), alle Menschen alles (*omnes omnia omnino*) zu lehren, was sich bereits auf der Titelseite manifestiert:

GROSSE DIDAKTIK

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN

oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts und ohne jede Ausnahme

RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angelegt werden kann; worin von allem, wozu wir raten die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt, die WAHRHEIT durch Vergleichsspiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festlegt und schließlich der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen lässt.

ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspielen und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe. (Comenius, 1992, S. 1, Hervorh. im Orig.)

Zu Beginn dieser »allumfassende[n] Unterrichts- und Erziehungsanweisung« (Reble, 1981, S. 111) wagt Comenius im einleitenden »Gruß an den Leser« explizit das Versprechen der »vollständige[n] Kunst, alle Menschen alles zu lehren; und zwar zuverlässig zu lehren, so dass der Erfolg nicht ausbleiben kann; und rasch zu lehren, ohne Beschwerde und Verdruss für Lehrer und Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen; und gründlich zu lehren, nicht oberflächlich und nur zum Schein, sondern so, dass echte Wissenschaft (literatura), reine Sitten und innerste Frömmigkeit vermittelt werden« (1992, S. 3). Diese Didaktik von Comenius entspricht dem Bildungsinteressen des zu dieser Zeit erstarkenden Bürgertums, das sich Macht durch Wissen und nicht durch kirchliche oder feudale Legitimation versprach, um dadurch »in der Gesellschaft eine Rolle in Handwerk und Handel zu spielen« (Schaller, 1995, S. 48). Ein solches Interesse verlangte nach einem »rational organisierten Schulwesen« (Schaller, 1995, S. 48f.), welches die Große Didaktik von Comenius in Aussicht zu stellen schien.

Bildung für alle Kinder

Comenius' Anspruch, »alle Alles zu lehren – omnes omnia omnino«, zeigt sich in der konkreten Forderung, »Schulen für alle« (Comenius, 1992, S. 51ff.) einzurichten, »nämlich überall dort, wo Menschen geordnet zusammenleben, in jeder Stadt, jedem Flecken und jedem Dorf als gemeinsame Erziehungsstätte der Jugend« (Comenius, 1992, S. 49). Da alle, »die als Menschen geboren worden sind, der Unterweisung bedürfen, eben weil sie Menschen sein sollen und nicht wilde Tiere, rohe Bestien oder unbehauene Böcke« (Comenius, 1992, S. 44), bedarf es für die Verwirklichung eines solchen Bildungsangebotes Schulen für alle bzw. »Werkestätten der Menschlichkeit, indem sie eben bewirken, dass der Mensch wirklich Mensch werde. [...] Das wird erreicht, wenn die Schulen sich bemühen, die Menschen weise an Verstand, umsichtig im Handeln und

fromm im Herzen zu machen« (Comenius, 1992, S. 55). Wie die Forderung nach »Schulen für alle« in ihrer Bezeichnung an sich bereits impliziert, sollen alle Kinder nach Comenius Zugang zu einer Schulbildung erhalten:

Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Ständen, Flecken, Dörfern und Gehöften. [...] Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzweck geboren, Mensch zu sein, d.h. vernünftiges Geschöpf, Herr der (anderen) Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. Darum sind alle so zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion recht einzuführen, dass sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können. (Comenius, 1992, S. 51f.)

Comenius sieht in seiner Forderung alle verschiedenen Menschen – namentlich »Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften [...], die Ärmsten, Niedrigsten und Unbekanntesten« (1992, S. 51f.) – als Bildungsadressaten und spricht ausdrücklich ebenso die »Stumpfen und Dummen« und »von Natur aus äußerst Schwerfälligen« (1992, S. 52) an und hält fest: »Niemand, dem Gott Sinn und Verstand gegeben hat, soll ausgeschlossen sein« (Comenius, 1992, S. 53). Diese Darstellung von Comenius, welcher durch mehrmaliges Benennen und Aufzählen *aller* Kinder den Anspruch, *alle* Alles zu lehren, beteuert, bedarf für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit der genaueren Betrachtung, inwiefern *omnes* nun verstanden werden kann:

Einerseits können die Ausführungen von Comenius dahingehend interpretiert werden, dass in seinen Forderungen einer Bildung für alle Kinder doch nicht alle Kinder mitgemeint und eingeschlossen sind. Bei der Comenischen Benennung der Bildungsadressaten ist zu erkennen, dass diese als vernünftige Geschöpfe mit von Gott gegebenem »Sinn und Verstand« (Comenius, 1992, S. 53) angesprochen werden. Wenngleich Comenius bei der Nennung von Bildungsadressaten zuerst keine ausdrücklichen Ausnahmen macht (1992, S. 51f.), findet sich später dagegen explizit eine Ausnahmeformulierung:

Wir versprechen, die Schulen so einzurichten, dass [...] die gesamte Jugend – mit Ausnahme höchstens derer, denen Gott den Verstand versagt hat – dort gebildet wird. (Comenius, 1992, S. 63)

Es gibt also Kinder, welchen »Sinn und Verstand« versagt ist, was so verstanden werden kann, dass Kinder mit geistiger sowie Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Bildungsadressaten nicht mit gemeint sein könnten. Bei der genaueren Betrachtung der Comenischen Aufzählung aller Kinder ist festzustellen, dass einige Kinder zwar als körperlich schwächlich und krank beschrieben werden (Comenius, 1992, S. 52), jedoch diejenigen Kinder mit sichtbaren

Behinderungen, also meist körperlichen Behinderung, ausdrücklich nicht zu finden sind. Comenius weiß jedoch um ebendiese Behinderungsformen, denn diese finden bildliche Darstellung und Benennung als »Ungestalte und Missgeburten« in seinem Werk »Orbis sensualium pictus – Die sichtbare Welt« (Comenius, 1698, S. 90). In diesem »genialen Unterrichtsbuch, das Fülle, Tiefe und Einfachheit vereinte und systematisch Bilder für den Unterricht verwendete« (Reble, 1981, S. 109), werden die »Anschaulichkeit der Dinge [...] im Medium des Holzschnitts« (Musolff & Hellekamps, 2006, S. 40) als didaktisches Vorgehen präsentiert (kritisch dazu vgl. Musolff & Hellekamps, 2006, S. 40ff.): Als »anspruchsvolles curriculares Programm«, welches von seiner Idee her heute als Spiralcurriculum bezeichnet wird, richtet es sich an Menschen aller Alters- und Entwicklungsstufen (Hericks, 2013, S. 21; vgl. z.B. Gudjons, 2006, S. 79).

Andererseits kann auch eine Lesart der Ausführungen von Comenius verfolgt werden, welche den Anspruch, »alle Kinder zu lehren«, auch als solchen versteht. Diese Lesart gründet explizit in der christlichen Anthropologie von Comenius: Alle Menschen wurden gleichermaßen als »Ebenbild Gottes« geschaffen und tragen dadurch eine besondere Befähigung und Berufung ins sich. Aufgrund dessen, dass niemand wissen kann, wozu Gott jemanden beruft und gebrauchen wird, wäre jegliches Absprechen von Bildung und Erziehung gleichbedeutend mit einem Eingriff in Gottes Wirken (Hericks, 2013, S. 19). »Es ist genau dieses Nicht-Wissen, dieser weite Horizont prinzipiell offener Zukunft, der den Grund, die Notwendigkeit und die Möglichkeit der Erziehung markiert« (Hericks, 2013, S. 19). Des Weiteren ist festzuhalten, dass durch die Nennung von »Stumpfen und Dummen« sowie von »von Natur aus äußerst Schwerfälligen« auch Kinder bzw. Menschen mit Behinderungen von Comenius als Bildungsadressaten angesprochen werden, sie also auch »von Bildung profitieren können« (Klauß & Lamers, 2003a, S. 13). Speziell bei diesen Kindern empfiehlt und fordert Comenius eine »Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf er der Hilfe. [...] Und man findet keine so unglückliche Geisteslage, als dass sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte« (1992, S. 52).

Kaum gibt es einen so unreinen Spiegel, dass er nicht auf irgendeine Weise Bilder aufnehme, kaum eine so rohe Tafel, dass sich nicht irgendetwas darauf schreiben ließe. Und wenn ein staubiger, fleckiger Spiegel gebracht wird, so muss er erst gereinigt, wenn die Tafel rau ist, muss sie geglättet werden: dann werden sie den Gebrauch nicht versagen. (Comenius, 1992, S. 67)

Grundsätzlich ist also der unerschütterliche Glaube von Comenius an die Bildungsfähigkeit des Menschen, aller Menschen, festzustellen, wobei dies dahingehend interpretiert werden darf, dass selbst Menschen mit geistiger Be-

hinderung und schwerer und mehrfacher Behinderung eingeschlossen sind (vgl. z.B. Janz & Lamers, 2003, S. 18).

Comenius führt in seiner sechsfachen »Abstufung der Begabung« (1992, S. 69f.) an sechster und »letzter Stelle« die »Schwachbegabten« (1992, S. 70) auf, welche zugleich verworren wie von Natur aus böswillig sind, also eine Gruppierung, welche diejenigen mit »ungewöhnliche[r] Verstandesschwäche« (1992, S. 68) und die »allzu Geistesschwachen« (1992, S. 67) umfasst, »welche für eine Veredelung fast untauglich sind, so wie sehr knorriges Holz für Schreinerarbeiten nichts taugt« (1992, S. 67). Trotzdem sieht Comenius in seinem ungebrochenen »erzieherische[n] Optimismus« (Störmer, 1998, S. 252) auch gegenüber denjenigen, welche »meistens verloren« sind (Comenius, 1992, S. 70), einen deutlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag:

Weil aber mit Gewissheit feststeht, dass sich für jegliches Übel in der ganzen Natur ein Gegenmittel finden lässt [...], dürfen wir (selbst hier) nicht ganz verzweifeln, sondern müssen jedenfalls die Hartnäckigkeit zu bekämpfen und zu vertreiben trachten. Erst wenn das nicht möglich ist, dürfen wir das verwachsene und knorrige Holz liegen lassen, aus dem einen Merkur formen zu wollen vergebliche Hoffnung wäre. [...] Eine solch entartete Geisteslage ist aber unter Tausenden kaum zu finden. (Comenius, 1992, S. 70)

Für Comenius gibt es »entartete Geisteslagen«, welche auch durch äußerste Anstrengung nicht erzogen und gebildet werden können. »Die Gruppe der ›Schwachbegabten‹ wird also mittels einer quasi epidemiologischen Begründung vom Bildungsoptimismus und von (weiteren) Bildungsbemühungen ausgeschlossen« (Seitz, 2010, S. 47). Es scheint Comenius auch bei seinem enormen Bildungsoptimismus bewusst zu sein, dass es zwar sehr wenige, aber auch »bildungsunfähige« Menschen gibt (vgl. Klauß & Lamers, 2003a, S. 13; Riegert & Musenberg, 2010, S. 30). In der historischen Betrachtung ist es nach Seitz (2010, S. 47) insgesamt höchst bemerkenswert, dass Comenius »schwache Begabungen« überhaupt thematisiert und in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten reflektiert.

Es könnte an dieser Stelle nun argumentiert werden, dass das Comenische Verständnis von Bildung für die *Grundlegung einer Bildungsidee für alle* in dieser Arbeit nicht beigezogen werden kann bzw. darf, da dieses trotz dem Anspruch, »alle Alles zu lehren«, nicht alle Menschen einzuschließen vermag und konkret die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Schülergruppe der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Gefahr laufen, als »verwachsenes und knorriges Holz« liegen gelassen zu werden, was bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ja auch der Fall gewesen ist (vgl. Kap 2.2; 7.2). Es wäre hier jedoch äußerst voreilig, den Comenischen Anspruch einer Bildung für alle zu verwerfen, scheint ebendieser Anspruch doch so hoch gestellt zu sein,

dass er sowohl in der damaligen Zeit, als »eine vergesellschaftete Erziehung und Bildung nur in einem schmalen Bereich überhaupt stattfand« (Störmer, 1998, S. 247) und die Forderung, *alle* zu bilden, hauptsächlich auf »beide Geschlechter und alle sozialen Stände« (Reble, 1981, S. 111) fokussierte, wie auch heute nach wie vor als »uneingelöstes Versprechen« (Tenorth, 1994, S. 1; vgl. Störmer, 2009, S. 186) gilt. Dies zeigt sich darin, dass bis in die Gegenwart keine »Allgemeine Pädagogik« aufzufinden ist, welche »in ihrer Grundlage von allen Menschen ausgeht, ohne bestimmte Menschen und Gruppen zu selektionieren und segregieren« (Störmer, 1998, S. 239). Vielmehr scheint es im Bewusstsein der Tatsache der Selektion und Segregation gerade angezeigt, an dieser Stelle den Comenischen Anspruch und die Forderung einer Bildung für alle, ausdrücklich auch für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung, aufrecht zu erhalten (wie z.B. Klauß & Lamers, 2003a, S. 13ff.; Janz & Lamers, 2003, S. 17ff.) und Comenius differenzierter anzufragen, inwiefern denn eine allseitige Bildungsfähigkeit für alle Menschen zu verstehen sei.

Allseitige Bildungsfähigkeit aller Menschen

Die Bildung des Menschen findet nach Comenius in sich keinen Endpunkt, da wir »zeit unseres Lebens etwas zu tun, vorzunehmen und ins Werk zu setzen haben. Und in alledem trachtet ein hochherziger Geist immer höher, aber ohne zum Ziel zu kommen« (Comenius, 1992, S. 23). Für Comenius ist es dem Menschen von Geburt an gegeben, das Wissen von Dingen der Welt zu erwerben, sich also zu bilden: Ein »vernünftiges Geschöpf« zu sein, bedeutet für Comenius, »sich der Erforschung, der Benennung und dem Durchdenken aller Dinge [zu] widmen« (Comenius, 1992, S. 28), wobei diesem dafür »der Wissensdrang eingepflanzt« ist (Comenius, 1992, S. 33). Im Verständnis von Comenius ist es daher »nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen. Man muss nur das, was in ihm beschlossen liegt, herauschälen, entfalten und im einzelnen aufzeigen« (Comenius, 1992, S. 33) Der Mensch, welcher im »pansophisch-theologische[n] Denken« (Störmer, 1998, S. 250) von Comenius »Alles und Nichts« (Benner & Brüggem, 2011, S. 62) ist, kann sich aufgrund seiner Bildungsfähigkeit durch Erziehung und Bildung der vernünftigen und zweckmäßigen Ordnung der Welt annähern. Diese Annäherung an die Welt bedarf der Erziehung und Bildung des Menschen, was Comenius folgendermaßen bedeutsam formuliert: »Der Mensch muss zum Menschen erst gebildet werden« (1992, S. 40).

Damit spricht Comenius dem Menschen sowohl Bildungsbedürftigkeit wie auch Bildungsfähigkeit zu, die alle Menschen betrifft und miteinschließt (Lanwer, 2014b, S. 68), weil »alle Menschen, so sehr sie sich auch in ihren geisti-

gen Anlagen unterscheiden, [...] doch die gleiche Natur [haben]« (Comenius, 1992, S. 70). Die Darlegung von Comenius, dass alle Menschen, welche trotz ihrer eigenartigen Unterschiedlichkeit die gleiche Natur haben, erst zu Menschen gebildet werden müssen, verweist also »auf eine Begründung der Bildung, die mit der Bildungsbedürftigkeit aller erklärt wird, und zugleich auf eine Bildungsfähigkeit, als Voraussetzung der Menschwerdung des Menschen« (Lanwer, 2014b, S. 68). Dabei sieht Comenius die Erziehung als Bildung des Menschen als Ganzen, wobei er nicht nur die Vermittlung von Wissen meint, sondern auch die Belehrung zu Sitte und Frömmigkeit in ihrem jeweilig vollständigen Zusammenhang (1992, S. 56f.; vgl. Reble, 1981, S. 112ff.).

Comenius sieht in seiner Begründung der Bildung in der Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen mit entsprechend implizierter »Notwendigkeit der »Einwirkung«« (Tenorth, 2006, S. 502) nicht nur alle verschiedenen Menschen als Bildungsadressaten mitgemeint, sondern erfasst damit auch jeden einzelnen Menschen in seiner individuellen Entwicklung. Dies bedeutet, dass damit das »im Hinblick auf uns selbst« zu erwerbende Wissen, die »im Hinblick auf den Nächsten« zu erlangende »Sittlichkeit«, und die »im Hinblick auf Gott« zu gewinnende »Frömmigkeit« (Comenius, 1992, S. 56) nicht erst am Ende der individuellen Bildung die geforderte Einheit erlangt, sondern dass ebendiese zu jeder Zeit während der Bildung anzustreben ist: Bereits das Kleinkind soll »ein seiner Fassungskraft entsprechend vollständiges Weltbild« (Blankertz, 1982, S. 35) erhalten und nicht nur einzelne Bildungselemente, welche sich erst später zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen mögen (Comenius, 1992, S. 45ff.). Hier nun warnt Comenius aufrichtig von einem falschen Verständnis seiner Forderung, »alle Alles zu lehren«, da er »Alles« zu lernen für den Einzelnen weder möglich noch nützlich erachtet:

[Alle alles zu lehren] ist jedoch nicht so zu verstehen, dass wir von allen die Kenntnisse aller Wissenschaften und Künste (und gar eine genaue und tiefe Kenntnis) verlangen. Das ist weder an sich nützlich noch bei der Kürze des Lebens irgendjemand überhaupt möglich. (Comenius, 1992, S. 54f.)

Alles (*omnia*) bedeutet also kein »unüberschaubares enzyklopädisches Sammelurium« (Hericks, 2013, S. 20ff.) und keine »Vielwisserei« (Gudjons, 2006, S. 78), sondern ist vielmehr qualitativ definiert: »Alles« bedeutet die Dinge der Welt in ihrer Ganzheit dem lernenden Menschen im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten zu vermitteln, damit dieser künftig als handelnde Person und nicht als Zuschauer in die Welt eintrete:

Aber über Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern als künftig Handelnde in die Welt eintreten. (Comenius, 1992, S. 55)

Omnino kann mit »von Grund auf«, »allseitig-gründlich«, »dem Ganzen entsprechend« oder aber auch »auf vielerlei Art und Weise« wiedergegeben werden. Bildung im Sinne des Comenius trägt damit der Verschiedenheit der Erkenntnis- und Aneignungsmöglichkeiten des Menschen konzeptuell Rechnung (Hericks, 2013, S. 22ff.). Comenius widerspricht also mit seiner Idee, »alle Alles zu lehren«, einem »Bildungsreduktionismus« (Feuser, 2014) und fordert ein für alle Menschen vorzuhaltendes Bildungsangebot, welches erfolgreich, effizient, tiefgehend und mit positiven Emotionen begleitet bearbeitet werden soll, wodurch beim Individuum ein Interesse für die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Dingen der Welt entsteht und in ihm gegenüber dieser seiner Welt ein Gefühl der kognitiven, emotionalen und ethischen Verantwortung und Verpflichtung – schließlich als handelndes Subjekt – aufkommt (Feuser, 2014, S. 39).

Die Forderung der allseitigen Bildung mit der naturgegebenen, vorausgesetzten Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit aller Menschen ist von Comenius in dieser Zeit vor allem aus gesellschaftspolitischer Sicht ein ausgesprochen revolutionärer Anspruch. Aus pädagogischer Sicht zeigt sie sich als ein von viel Optimismus geprägtes Begehren (Blankertz, 1982, S. 35), widerspricht sie doch der mittelalterlichen Auffassung der Bildungsfähigkeit als »Korrelat sozialer Positionierung« (Drieschner & Gaus, 2010, S. 15). Durch die Modernisierung verschwand die statische Zuschreibung der gesellschaftlichen Position durch die Geburt und damit einhergehend auch die Exklusion breiter Bevölkerungsteile von institutionalisierten Bildungsangeboten. Es wird im historischen Rückblick deutlich, dass die Bildungsfähigkeit ein sich im sozialhistorischen Kontext wandelndes Konstrukt darstellt, welches bis heute je nach gesellschaftlicher Gesamtsituation und Entwicklungsstruktur des Bildungssystems einer Personengruppe zu- oder abgesprochen werden kann (Drieschner & Gaus, 2010, S. 15). Der formulierte Anspruch von Comenius, »alle alles zu lehren«, erzielt zwar unmittelbar nur relativ bescheidene »Erfolge« (Tenorth, 1994, S. 32), wirkt jedoch im pädagogischen Diskurs bis in die heutige Zeit stark ein (z.B. Hericks, 2013; Klauß & Lamers, 2003b; Lamers & Heinen, 2006; Lamers & Klauß, 2003; Schaller, 2010, S. 53ff.; Tenorth, 1994), bleibt dabei aber gleichwohl »ein noch uneingelöstes Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft« (Tenorth, 1994, S. 1). Wohl deshalb ist der Comenische Anspruch bis in die heutige Zeit immer wieder neu einzufordern (Feuser, 2009a; Jantzen, 2001a; 2012; Lanwer, 2014a; Speck, 1998; Wehner, 2012).

Zusammenfassung der grundlegenden Aspekte der Bildungsidee bei Johann Amos Comenius

Comenius formuliert in seiner Bildungskonzeption zwei wesentliche Aspekte, welche als Grundlage in der Erarbeitung einer Grundstruktur der Bildungsidee dienen sollen:

- Comenius schreibt *jedem* Menschen Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit zu und fordert daher Bildung und damit auch Bildungseinrichtungen für *alle* Menschen ein.
- Gleichzeitig versteht Comenius den Bildungsprozess zwischen dem Menschen und der Welt als *allseitig*. Die Welt soll dem Menschen in ihrer vielseitigen Ganzheit präsentiert werden, damit der Mensch sie mit der Verschiedenheit seiner Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten allseitig-gründlich aufnehmen kann.

Diese Forderungen werden als Fundament der Grundstruktur der Bildungsidee verstanden, wobei jedoch nicht vergessen werden darf, dass diese Forderungen bis in die Gegenwart nicht vollumfänglich eingelöst sind.

4.3 Bildung als Bestimmung des Menschen bei Wilhelm von Humboldt

Die Bildungskonzeption von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) darf als eine der bedeutendsten und wirkungsreichsten Auslegungen von Bildung angesehen werden: Humboldt behandelt als einer der Ersten den Bildungsbegriff und die daraus resultierenden bildungstheoretischen Spannungsfelder, die bis in die heutige Zeit nicht an Bedeutung und Brisanz verloren haben (vgl. z.B. Benner & Brüggem, 2011, S.177; Bock, 2004, S.94; Dörpinghaus et al., 2009, S.67; Henz, 1991, S.15). Das Forschungsinteresse an Wilhelm von Humboldt als bedeutendster Vertreter des Neuhumanismus ist bis in die heutige Zeit nach wie vor ungebrochen groß (z.B. Flitner, 2002; Gerhardt, 2017).

Ausgehend von den grundgelegten Aspekten der Bildungsidee bei Comenius werden im Folgenden vier relevante Aspekte des Bildungsprozesses anhand der bildungstheoretischen Schriften Humboldts erarbeitet, nämlich Freiheit, Kraft, Wechselwirkung und Sprache.

Freiheit – Selbstbildung als Zweck des Menschen

Als Maxime für die Bildung des Menschen ist für Humboldt »Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung« (2002d, S. 64). Humboldt formuliert seine Überlegungen über die Bildung des einzelnen Menschen unter kritischer Beleuchtung des Einflusses des Staates auf die Bildung des Individuums, womit er sich gegen ein fast ausschließlich auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedürfnisse ausgerichtetes Erziehungs- und Bildungsverständnis richtet und deutlich die »Parteinahme für das Individuum gegen dessen gesellschaftliche Vereinnahmung« (Blankertz, 1982, S. 101; vgl. A. Schäfer, 1997, S. 32ff.) postuliert. In der Überzeugung Humboldts reduziert nämlich eine solche hauptsächlich nützlichkeits- und brauchbarkeitsorientierte Denkweise den Menschen auf seine bloße Funktionalität innerhalb der Gesellschaft und opfert dadurch dessen Selbstwerdung (Humboldt, 2002d, S. 59).

Humboldt weist entschieden jeden Versuch zurück, den Menschen zu Zwecken außerhalb seiner selbst zugunsten einer »am Ideal des harmonischen Ganzen orientierten Individualität« (Borst, 2009, S. 57) zu missbrauchen, woraus sich eine Bildungsidee entwickelt, welche den Menschen selbst und dessen Freiheit zur Selbstgestaltung ins Zentrum stellt. Bildung wird, so also der unterscheidende Gedanke von Humboldt, nicht als »Zurichtung für irgendeine Art der Brauchbarkeit« mit rechtfertigender, utilitaristischer Argumentation, sondern vielmehr als Selbstzweck verstanden (Musolff & Hellekamps, 2006, S. 79; vgl. Uhle, 2006b, S. 48ff.).

Ein solch nicht-utilitaristisch orientiertes Verständnis von Bildung, scheint alle Menschen mit einzuschließen. Die Freiheit des Menschen und die gleichzeitig daraus resultierende Aufforderung zur eigenständigen Ausbildung der Kräfte und zur Selbstgestaltung muten jedoch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die umfassend auf Unterstützung angewiesen sind, als größte Herausforderungen an, da sie »von sich aus weniger Antrieb haben, die Welt zu erkunden, weil sie in ihrer biologisch-physiologischen Situation erst einmal für die Befriedigung des Grundbedürfnisses Freiheit von Hunger, Freiheit von Durst und Freiheit von Schmerz bekämpfen müssen« (Fröhlich, 2012, S. 26; vgl. bezüglich Ernährung z.B. Damag & Schlichting, 2016; Klauß, 2006a; Maier, 2006; vgl. bezüglich Schmerzen z.B. Belot, 2011; Maier-Michalitsch, 2008; Schlichting, 2013b). Erst wenn diese selbstbestimmte Selbstgestaltung sich ausdrücklich und vollständig von minimalsten Nützlichkeitsanforderungen zu lösen vermag und eine durch ausreichende Befriedigung der Grundbedürfnisse entstehende Freiheit ermöglicht wird, werden Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in ihrer jeweiligen Eigentümlichkeit mitgedacht werden können. Humboldt versteht nämlich den Menschen als ein in Freiheit

selbsttätiges Wesen, welches selbst bestimmt nach seinem Vermögen seine Kräfte ausbildet und stärkt, was ihm erlaubt, seine jeweils individuelle Eigentümlichkeit zu entfalten und zu entwickeln.

Allein, freilich ist Freiheit die nothwendige Bedingung, ohne welche selbst das seelenvollste Geschäft keine heilsamen Wirkungen dieser Art hervorzubringen vermag. Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit. (Humboldt, 2002d, S. 77)

In der Ergründung der Bedingungen der Möglichkeit des Menschen zur Entfaltung seiner selbst wird der Mensch von Humboldt (2002e, S. 237) als körperliches, seelisches und geistiges Wesen verstanden, welches in Freiheit selbstbestimmt handelt und in seiner Selbstbezogenheit als selbstbildend zu verstehen ist (Borst, 2009, S. 59). Entsprechend wird Bildung von Humboldt verstanden als »der Weg der Individualität zu sich selber, dieser Weg aufgefasst als unendliche Aufgabe, so dass Bildung nicht abschließbar sei, vielmehr das ganze Leben über währe« (Blankertz, 1982, S. 101). Eine solche Denkart, in der Bildung bestimmt ist durch »*Individualität*« (Gudjons, 2006, S. 89, Hervorh. im Orig.), erlaubt es, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Ausführungen von Humboldt mitzudenken.

Kraft – Bildsamkeit zur höchsten und proportionierlichsten Bildung

Für Humboldt ist Kraft »das Urprinzip alles Seienden« (Menze, 1965, S. 96). Als zentralen Aspekt seiner Bildungskonzeption begreift er die dem Menschen innewohnende Kraft als natürliche Energie, als ursprüngliche Kraft, welche im Innern des Menschen treibende und strebende Wirkung entfaltet, das Tätigsein des Menschen begründet und zur Ausbildung und Stärkung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten führt:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. (Humboldt, 2002e, S. 235)

Der Annahme, dass jedes Individuum »sein Wesen«, seine Individualität, seine Eigenart und seinen Charakter in »Werth und Dauer« dieser ursprünglichen Kraft verdankt, folgt die Vorstellung, dass der Mensch über ein ursprüngliches Ich verfügt, welches zu entfalten dem Menschen aufgetragen ist. Bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist davon auszugehen, dass sie ohne »intensivste Förderung ihrer Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeiten« kaum

in der Lage sind, »ihre Umwelt über den eigenen Körper hinaus zu erfassen und willkürlich zu verändern« (Fröhlich, 1982d, S. 65). Dennoch ist davon auszugehen, dass *jeder* Mensch sich im Verständnis von Humboldt gemäß der ihm innewohnenden Kraft selbst hervorbringt (Borst, 2009, S. 68). Die Aufgabe, die eigenen Kräfte und Vermögen zu fördern, begreift Humboldt als Bildung, welche auf keine besondere Tätigkeit oder kein spezifisches Ziel (und nicht etwa auf die Ausbildung für spezifische gesellschaftliche Zwecke) ausgerichtet sein soll:

Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte. (Humboldt, 2002d, S. 64)

Humboldts Verständnis eines Bildungsideals bestimmt die »Bildung der Kräfte zu einem Ganzen« als den »wahren« Zweck des Menschen. Bildung sollte entsprechend (auch) bestimmt sein durch »*Totalität*« (Gudjons, 2006, S. 89, Hervorh. im Orig.). Mit diesem Anspruch an Bildung spricht Humboldt gleichzeitig *jedem Menschen* Bildsamkeit zu (Borst, 2009, S. 71; Dörpinghaus et al., 2009, S. 69). Es gibt keinen Menschen, welcher keinen Bildungsprozessen unterliegt. Es ist daher entscheidend, diese Bildungsprozesse zu fördern, damit eine höchste und zugleich proportionierlichste Bildung zu einem Ganzen für jedes Individuum ermöglicht werden kann: Die Kräfte, welche den Menschen in seinen realisierbaren Möglichkeiten ausmachen, sollen zu einem Ganzen gebildet werden. Diese Zweckbestimmung des Menschen steht jedoch in einem Spannungsfeld: Die Steigerung der ausgebildeten Kräfte erfordert allemal die erneute Herstellung ihrer Proportionalität (Musolff, 1989, S. 124; vgl. Musolff & Hellekamps, 2006, S. 82f.). Der Mensch ist nun durch seine Vorlieben, Neigungen und Interessen, aber auch durch die Erwartungen und Bedürfnisse der Gesellschaft »zur Einseitigkeit« bestimmt: Humboldt sieht die harmonische Bildung der Kräfte zu einem Ganzen nur erreicht, wenn der Mensch aufmerksam und sorgfältig in der Bildung aller seiner Kräfte tätig ist, damit sich die Kräfte gegenseitig befördern (Humboldt, 2002d, S. 64). Humboldt erhebt an Bildung also den Anspruch, dass Bildung (auch) durch »*Universalität*« (Gudjons, 2006, S. 89, Hervorh. im Orig.) bestimmt ist, also eine vielseitige Bildung ist. Humboldt wehrt sich gegen jede »Form der Uniformierung und der Einseitigkeit« (Dörpinghaus et al., 2009, S. 73), darunter versteht er auch die Ausbildung des Individuums für spezialisierte Tätigkeiten und Berufe, die den Menschen von der Bestimmung, alle seine Kräfte zu formen, abbringen könnte. Die individuellen Kräfte müssen demzufolge immer wieder miteinander verbunden werden, damit keine einseitige, sondern eine mannigfache Bildung des Menschen entsteht. Es gilt also im Sinne Humboldts die Entscheidung zu treffen für eine Ausrichtung des Bildungsideals an der Idealform des jeweiligen Individuums, einhergehend mit

einer aufmerksamen, sorgfältigen sowie mannigfaltigen Unterstützung und entsprechend gegen eine Orientierung an einem gesellschaftsnützlichen Idealbild von Bildung.

Wenngleich bei Humboldt das Hervorbringen von sich selbst zu einem wohl proportionierten Ganzen für alle Menschen verstanden werden kann und eine Einforderung einer proportionierlichsten und damit allseitigen Bildung für alle einzufordern ist, liegt eine Orientierung an einem Ideal vor, welches aus der Vernunft hervorgeht. Eine solche Zielorientierung des Bildungsprozesses mutet »nicht mehr nur als idealistisch, als letztlich unerreichbar« (Schäper, 2013, S. 48) an, sondern wird in ihrer Aufforderung gleichzeitig zur permanenten »Selbstvervorläufigung und Mangelproduktion« (Ricken, 2006a, S. 272). Bildung als Selbstgestaltung wird so als permanenter »Identitätsfindungsprozess« und somit als »Akt der Selbstreflexion« verstanden, welcher auf Selbstbestimmung und Selbstsuche abzielt (Stinkes, 2008a, S. 87). An einem solchen Verständnis von Bildung, »nämlich am Projekt der Vervollkommnung, der Steigerung der Kompetenz, der ›Höherbildung‹« (Stinkes, 2008a, S. 87) müssen Menschen mit einer (schweren und mehrfachen) Behinderung zwangsläufig scheitern.

Wechselwirkung – Reflexive Bildung des Menschen in der Welt

Humboldt beschreibt Bildung primär als selbsttätige Kräftebildung des Menschen in Bezug auf die innewohnenden, natürlichen Anlagen seiner selbst. Zur Entfaltung seiner individuellen Kräfte, also zur Selbsttätigkeit, bedarf der Mensch jedoch einer Welt außer sich:

Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort-dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. [...] Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d.h. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden. (Humboldt, 2002e, S. 235)

Mit seiner »inneren Formkraft« (Blankertz, 1982, S. 101) erfasst der Mensch also die Welt außer sich und verwandelt dieses Aufgefasste in das eigene Wesen, woraus sich seine Individualität definiert.

Eine Bildung im Sinne der Entwicklung aller seiner Kräfte ist also für den Menschen in ausschließlichem Selbstbezug nicht möglich. Für die Bildung bedarf der Mensch eines Gegenstands außer seiner selbst, an dem sich der Mensch »abarbeitet« (Koller, 2009, S. 80). Humboldt sieht das bloße Vorhandensein von Gegenständen als unentbehrliche Voraussetzung für den Menschen, damit

dieser durch seine Kräfte wirksam zu einem Bild seiner selbst gelangen kann. Die Hinwendung des Menschen zu einem Äußeren, einer (Außen-)Welt, von Humboldt auch als »NichtMensch« (Humboldt, 2002e, S.235) bezeichnet, wird als ein kontinuierlicher Vorgang, als stetiges Streben verstanden, in dem der Mensch versucht, »den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern« mit dem Bestreben hin zu »seiner inneren Verbesserung und Veredelung« (Humboldt, 2002e, S.235). Das spezifisch Menschliche sieht Humboldt jedoch nicht nur in der Angewiesenheit des Menschen einer Welt außer sich, »sondern in der ›besonderen‹ Notwendigkeit, in der der Mensch als einziges Wesen der Schöpfung seine Bestimmung selber suchen und finden muss« (Benner, 1995c, S.97). Das Individuum muss sich also stets neu in die Welt entwerfen und in dieser Welt einen bleibenden Ausdruck des Wirkens der eigenen Kräfte schaffen, was Humboldt als permanente Aufgabe des menschlichen Daseins versteht:

Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. (Humboldt, 2002e, S.235f.)

Der Bildungsprozess des Menschen findet im Verständnis von Humboldt in der Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt mit dem Ziel der Verknüpfung statt. Diese Wechselwirkung darf keine Einschränkung ihrer selbst erfahren, da sie die »freieste« sein soll. Zudem soll sie als »allgemeinste« möglichst Vielfältiges und Grundlegendes umfassen und als »regeste« ein bewegendes und tätiges Hin-und-Her ohne Anfang und Ende sein (Dörpinghaus et al., 2009, S.70; Koller, 2009, S.81).

Bildung versteht sich demnach als möglichst umfassende Entwicklung der Kräfte des Menschen in einer möglichst umfassenden Auseinandersetzung mit der Welt. Diese Konzeption bezeichnet Koller als »Pluralität gleich auf doppelte Weise« (1997, S.49): Auf der einen Seite die »Mannigfaltigkeit« der Kräfte, welche es auszubilden gilt, auf der anderen Seite die »Mannigfaltigkeit« der Welt, mit welcher sich das Ich verknüpfen soll (Humboldt, 2002e, S.236). Zunächst liegt der Akzent von Humboldts »Theorie der Bildung des Menschen« (2002e) auf der Verschiedenartigkeit und Vielfalt der Kräfte des Menschen. Im Menschen »sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen Sinnen, wie mit ebensoviele verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur auf-

zufassen versuchen« (Humboldt, 2002e, S. 237). Humboldt hebt sich dadurch vom damalig zeitgenössischen Bildungsverständnis ab, indem er keine Hierarchisierung der Kräfte (Verstand, Einbildungskraft, sinnliche Anschauung) in »höhere und niedere Seelenvermögen« aufstellt, sondern hauptsächlich die »gleichberechtigte Verschiedenheit« dieser Kräfte betont (Koller, 1997, S. 49). Gleichartiges lässt sich für die Mannigfaltigkeit der Welt feststellen, mit welcher sich der Mensch in Wechselwirkung begeben soll:

Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. (Humboldt, 2002d, S. 64)

Dörpinghaus et al. (2009, S. 71) verstehen diese Wechselwirkung zwischen den mannigfaltigen Kräften des Menschen und den mannigfaltigen Situationen als eine »Bewegung zwischen der menschlich-leiblichen Empfänglichkeit von und für Welt« einerseits und der »denkenden Selbsttätigkeit« des Menschen andererseits. Die reflexive Selbsttätigkeit bezieht sich auf die Prägung und Mitgestaltung des Empfangenen, auf dessen Formgebung, wobei dieses geformte Empfangene wiederum als Teil für das wahrnehmbar Weltliche steht. Daraus zeigt sich, dass der Mensch weder nur ein empfangendes noch ein nur selbsttätiges Wesen ist, sondern dass er in der Lage ist, sich mit der Welt als Gegenpol verstehend und handelnd zu verknüpfen:

[Nur in der Welt findet der Mensch] in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren, und das eigne selbstständige Daseyn, wodurch sie auf unsre Empfindung einwirken. Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbstständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt. Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache. (Humboldt, 2002e, S. 237)

Die Welt ist dem Menschen der geeignete Bildungsgegenstand, da sie in ihrer Selbstständigkeit dem Menschen in seinem Bildungsprozess Vielseitigkeit und Vielfältigkeit bietet und ermöglicht. Wiederum ist es ebendiese vielseitigste Auseinandersetzung mit der Welt, welche die Gefahr birgt, dass sie dem Menschen nicht ausdrücklich der Erhöhung seiner eigenen Kräfte dient. Der Sich-Bildende verfehlt infolgedessen den Zweck seiner Bildung, indem er sich nicht mehr in der Lage findet, erworbenes Wissen über einen einzelnen Gegenstand zu einem einheitlichen Ganzen, einem einheitlichen Wissen zusammenfügen zu können:

So dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung

nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle. Zu dieser Absicht muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. (Humboldt, 2002e, S. 237)

Auch im Zeitalter der Moderne wird dieses Ideal immer wieder aufgegriffen und »als Paradigmatisches« (Drieschner & Gaus, 2010, S. 18) formuliert: Beispielsweise versteht Böhm unter Bildung »den eminent spannungsreichen dialektischen Prozess der Auseinandersetzung von Mensch und Welt in der Weise, dass das menschliche Individuum von seiner natürlichen Selbstbezogenheit ablässt, sich von der Befangenheit seiner sinnlichen Erfahrungswelt befreit, sich auf die Welt einlässt und in der Hingabe an seine ihm eigentümlichen Berufung zum Weltendienst sich selbst als sich in Raum und Zeit zusammenfassende Person findet und sich quasi auf einer höheren Stufe auf sich zurücknimmt« (1997, S. 160). A. Schäfer (1997, S. 34) sieht entsprechend, dass Bildung in ihrem Prozess ihre Qualität durch die »Dialektik der Erfahrung« erlangt, in welcher sich der Mensch mit der von ihm »unabhängigen Gegebenheit der Welt« konfrontiert und sich diese Gegebenheit »aus der jeweilig eigenen Perspektive« zu eigen macht. Erst in dieser Perspektive gewinnt Bildung »ihren relativen, die bloße Individualität transzendierenden Charakter in ihrer Bemühung, der Wirklichkeit gerecht zu werden, ohne sich in ihr objektivistisch zu verlieren oder sie subjektivistisch zu verzerren« (A. Schäfer, 1997, S. 34). Im Begriff der »bildenden Wechselwirkung und Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt« (Benner, 1995c, S. 103) ist es also des Menschen eigene Notwendigkeit, in und an der Welt handeln zu müssen, welche sich jedoch dem menschlichen Tun und Handeln, schließlich individueller wie auch gesamt menschlicher Herrschaft nicht widerstandslos und nie gänzlich fügt.

In der Wechselwirkung des Menschen mit Gegenständen und mit der Welt, ist indes die Verknüpfung des Menschen zur Welt nicht nur hin zu Dinglichkeiten, sondern auch zu anderen Menschen gemeint (Benner, 1999). Dieser Verbindung wird von Humboldt besondere Wichtigkeit zugeschrieben:

Der bildende Nutzen solcher Verbindungen beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbstständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält. Denn wenn ohne diese Innigkeit der eine den andren nicht genug aufzufassen vermag; so ist die Selbstständigkeit nothwendig, um das Aufgefasste gleichsam in das eigne Wesen zu verwandeln. Beides aber erfordert Kraft der Individuen, und eine Verschiedenheit, die, nicht zu gross, damit einer den andren aufzufassen vermöge, auch nicht zu klein ist, um einige Bewundrung dessen, was der andre besitzt, und den Wunsch rege zu machen, es auch in sich zu übertragen. (Humboldt, 2002d, S. 65)

Die Verbindung mit und zu anderen Menschen ist für Humboldt ein wichtiges Moment in Bildungsprozessen; insbesondere Gespräche, Unterhaltungen, Freundschaften und Partnerschaften ermöglichen das gegenseitige Auffassen und Verstehen. Die Selbständigkeit des Menschen im Denken erlaubt ihm, des Anderen Ansicht zu erfassen und zu einem Teil der eigenen Weltsicht zu machen, wodurch die eigene Perspektive zwar nie ganz erschlossen, aber erweitert und differenziert werden kann (vgl. Dörpinghaus et al., 2009, S. 73).

Es ist festzuhalten, dass sich der Mensch stets in Auseinandersetzung sowohl in Wechselwirkung mit der Welt wie auch mit anderen Menschen konfrontiert sieht und sich dadurch zur Bildung angeregt findet, also es »mit dem doppelten Problem des Anderen« (Benner, 1999, S. 325) zu tun hat. Eine Betrachtungsperspektive, welche »entweder *nur* die Ich-Du- oder *nur* die Mensch-Welt-Differenz« (Benner, 1999, S. 325, Hervorh. im Orig.) im Blick hat, kann zwar eine differenzierte, aber isolierte Darstellung eines Problemaspektes zulassen, lässt aber eine klärende Betrachtung und Reflexion beider Problemaspekte in ihrer Engführung nicht zu. Erst die gemeinsame Betrachtung bringt Klärung hinsichtlich praktischer, theoretischer und empirischer Bildungsfragen.

Sprache – Bildung des Menschen zum Menschen

Die Bildungsidee bei Humboldt ohne Berücksichtigung seiner Sprachphilosophie bestimmen zu wollen, bliebe unvollständig, da sich Humboldt im Zusammenhang mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen gleichfalls die Frage nach der Funktion der Sprachlichkeit des Menschen stellt (Borst, 2009, S. 82; vgl. ebenso Flitner, 2002, S. 287ff.). Die umfangreichen sprachtheoretischen Arbeiten Humboldts wurden in der pädagogischen Würdigung seines Wirkens lange Zeit kaum oder gar nicht zur Kenntnis genommen: »Für das pädagogische Humboldt-Bild so wichtige Autoren wie Spranger, Litt und Heydorn etwa haben Humboldts sprachwissenschaftliche und sprachphilosophische Studien völlig unberücksichtigt gelassen« (Koller, 1997, S. 54). Dort, wo die sprachtheoretischen Überlegungen Humboldts in die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit einbezogen wurden (vgl. z.B. Benner, 1995c, S. 80, 121; Menze, 1965, S. 203ff.), hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass die Sprachtheorie Humboldts als konsequente Fortführung seiner pädagogischen Überlegungen zu verstehen sei und diese letztendlich in seiner Bildungsidee wurzle (Koller, 1997, S. 54).

Der Mensch wird nach Humboldt (2002h, S. 226) in die Welt und dadurch in die Sprache hineingeboren. Diese ist dem Menschen gegeben und durch die Geschichtlichkeit der Menschheit gewachsen: Der einzelne Mensch widerspiegelt individuell und »eigentümlich« die Sprache, in welche er hineinwächst, die

er zwar nicht erschaffen hat, die er sich aber zu eigen macht und verändert (Humboldt, 2002f, S. 75). Der Mensch bildete die Sprache ursprünglich, »weil er ohne Sprache nicht zu denken vermochte«, und damit die Möglichkeit schuf, »um sich an ihr selbst zu entwickeln« (Humboldt, 2002c, S. 103). Das sprachliche Denken ermöglicht dem Individuum einerseits, sich seiner selbst bewusst zu werden, sich seiner selbst zu vergewissern und sich in seinem Wesen selbst zu »reflectieren« (Humboldt, 2002g, S. 97f.), und andererseits, sich in der Wechselbeziehung zwischen Ich und Welt verständlich zu machen (Humboldt, 2002c, S. 104; vgl. Borst, 2007, S. 82). Durch Sprache sind der Mensch und die Welt miteinander vereinigt (Humboldt, 2002a, S. 199). Sprache ermöglicht erst, diese Verbindung zu artikulieren und zum Ausdruck zu bringen, sie wird für den Menschen zum Ort der Wechselwirkungen mit der Welt sowie mit anderen Menschen (vgl. Dörpinghaus et al., 2009, S. 74):

[Die Sprache] ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet, oder vielmehr seiner dadurch bewusst wird, dass er eine Welt von sich abschneidet. (Humboldt, 2002a, S. 196)

Indem die Sprache an die Welt gebunden ist und sich dadurch dem Menschen immer wieder entzieht, entsteht für den Menschen die stetige Aufgabe, die Welt in ihrer Begrifflichkeit zu erfassen, die Welt durch ihre Sprachlichkeit zu erfassen, doch kann er sie nie ganz durchdringen:

Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache, und muss erst durch sie gebildet werden, um auch die gar nicht durch Sprache wirkende Kunst zu verstehen. Aber er empfindet und weiss, dass sie ihm nur Mittel ist, dass es ein unsichtbares Gebiet ausser ihr giebt, in dem er nur durch sie einheimisch zu werden trachtet. Die alltäglichste Empfindung und das tiefstinnigste Denken klagen über die Unzulänglichkeit der Sprache, und sie sehen jenes Gebiet als ein fernes Land an, zu dem nur sie, und sie nie ganz führt. (Humboldt, 2002f, S. 77)

Das Verstehen der Menschen untereinander ist für das Individuum nicht gänzlich zu erschließen: Zwar stellt Humboldt den Anspruch, dass ein gegenseitiges Verständnis möglich ist, doch dieses Verstehen gründet immer zugleich in einem Nichtverstehen (Humboldt, 2002i, S. 439; vgl. ebenso Humboldt, 2002h, S. 228). Die Sprache der »Welt« ist also für den Menschen die einzige Möglichkeit, diese Welt zu erschließen und ebenso auf diese einzuwirken. Zudem bietet die Sprache die Möglichkeit zur Kommunikation, zu einer Auseinandersetzung mit anderen Menschen in der Welt: Dadurch wird »die Sprachlichkeit des Menschen [...] zu einer zentralen Kategorie der Bildung, denn durch die Sprache wird eine Wechselwirkung des Menschen mit seiner Welt und seinen Mitmenschen befördert« (Dörpinghaus et al., 2009, S. 75). Sprache wird in diesem Sinn

sowohl zur Bedingung für Bildung, aber gleichzeitig auch zu deren Bestandteil: Die Sprache erfährt also im Rahmen des Bildungsprozesses die besondere Bedeutung der Gleichzeitigkeit als »Gegenstand und Medium von Bildung« (Koller, 2009, S. 84):

In sich selbst aber äussert sich der aus dem Einfluss der Sprache hervorgehende Gewinn auf eine zweifache Weise, als erhöhte Sprachfähigkeit, und als eigenthümliche Weltansicht. Man lernt sich des Gedankens besser und sicherer bemeistern [...]. Insofern aber die Sprache, indem sie bezeichnet, eigentlich schafft, dem unbestimmten Denken Gestalt und Gepräge verleiht, dringt der Geist, durch das Wirken mehrerer unterstützt, auch auf neuen Wegen in das Wesen der Dinge selbst ein. (Humboldt, 2002f, S. 73)

Um »durch das Wirken mehrerer« Gegenstände der Welt »auf neuen Wegen« zu erfassen, sind für Humboldt Gespräche mit anderen Menschen, auch Streitigkeiten im Sinne von Auseinandersetzungen, von großer Bedeutung (Humboldt, 2002f, S. 81). Humboldt schreibt der Sprache »dialogischen Charakter« (Koller, 1997, S. 56) zu, sie ist immer Wechselrede und daher immer auf Erwidern hin ausgerichtet. Die Bildung des Menschen in der Welt, in der sprachlichen Auseinandersetzung, dem Erwidern und Argumentieren mit anderen Menschen ist zugleich eine »gemeinsame Arbeit an der Weltsicht« (Dörpinghaus et al., 2009, S. 74) mit dem Bestreben, einen neuen Standpunkt, eine neue Perspektive auf die Gegenstände der Welt zu generieren. In einem solchen Begreifen des Bildungsprozesses kommt nach Humboldt der Sprache eine wichtige Doppelfunktion zu: Sie ist das allgemeine Medium, das Instrument der Vernunft, durch welches die Individuen miteinander verbunden sind. Gleichzeitig ist sie aber immer individuelle Schöpfung des individuellen Geistes. Die Sprache »verbürgt das Menschsein des Menschen«, da sie die vernünftige Bewältigung der Welt ermöglicht (Blankertz, 1982, S. 102). Sprache ist nach Assmann »das Medium der Bildung par excellence«, indem sie als »Inbegriff der zivilisierenden Kraft [...] die Rohheit des einzelnen Menschen zähmt« und dadurch der menschlichen Gattung ermöglicht, sich zu einem Gemeinwesen zusammenzuschließen (1993, S. 17). Benner fasst diese doppelte Wirksamkeit der Sprache im Bildungsprozess folgendermaßen zusammen: »Die Individualität miteinander kommunizierender Menschen und die Widerständigkeit der Welt sind nach Humboldt über eine doppelte Leistung der Sprache aufeinander bezogen, die in der Vielheit der Nationalsprachen auf mannigfaltige Weise sowohl intersubjektiv als auch weltvermittelnd wirksam ist« (2010, S. 148). Die sprachliche Bildung als Bildung des Menschen zeigt damit eine Bildungsausrichtung, welche nicht dazu da ist, ein materiales Ziel zu erreichen, sondern der Vervollkommnung des Menschen dient.

Demgegenüber wird bei anderen Definitionen von Bildung, nachfolgend beispielsweise von Paulsen, erkenntlich, dass Sprache zum Statussymbol in der Gesellschaft und damit einhergehend zum Abgrenzungskriterium zwischen Bildung und Unbildung wird:

Wenn ich mein Sprachgefühl ganz gewissenhaft erforsche, so finde ich dieses: gebildet ist, wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anzuziehen und zu benehmen weiß, und von allen Dingen, von denen in der Gesellschaft die Rede ist, mitreden kann. Ein Anzeichen der Bildung ist auch der Gebrauch von Fremdwörtern, das heißt der richtige: wer in der Bedeutung oder der Aussprache fehlgreift, der erweckt gegen seine Bildung ein ungünstiges Vorurteil. Dagegen ist die Bildung so gut wie bewiesen, wenn er fremde Sprachen kann, das heißt gebildete Sprachen, französisch oder italienisch, oder gar lateinisch und griechisch; wer bloß deutsch kann, hat keinen Anspruch auf Bildung. (Paulsen, 1895, S. 658)

Im Sinne von Humboldt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Sprachlichkeit im Verständnis der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und seiner Welt bzw. anderen Mitmenschen ein wichtiges Element von Bildung darstellt – auch für Menschen, welche Schwierigkeiten mit der Sprache und in der Kommunikation aufweisen. Es zeigt sich jedoch, dass die allgemeine und offene Frage, was der Mensch ist und sein kann, sich auf einmal stark verengt darstellt: Menschwerdung heißt dann nicht mehr, sich der Sprache zu bedienen, vielmehr bedeutet Menschwerdung nun lesen und schreiben zu können (Assmann, 1993, S. 18). Tenorth verweist darauf, dass gerade der »Mangel an Sprache« (2001, S. 59) vielfach der Grund dafür ist, dass einem Menschen seine Bildungsfähigkeit abgesprochen wird. Wenn die Erfahrung gemacht wird, dass Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung scheinbar nicht in für andere verständlicher Art und Weise kommunizieren können, kann dabei der fatale Eindruck entstehen, dass einem »kein Ich, kein Selbst, sondern allenfalls ein Arrangement diffuser Körperzustände und nicht oder kaum nachvollziehbarer Wahrnehmungen« (P. Fuchs, 2011, S. 129) entgegentritt. Gleichzeitig ist deutlich, dass Bildung ohne Sprache nicht auskommt. Daher ist Sprache sowohl Inhalt wie auch Medium von Bildung und kaum anders zu denken. Die intensive Auseinandersetzung mit der Förderung und Bildung der Kommunikation bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung deutet auf diese Tatsache hin und verweist gleichzeitig auf die Herausforderung einer scheinbar nicht gelingenden Kommunikation in der anzustrebenden bildenden Wechselwirksamkeit zwischen dem Individuum und seiner Umwelt.

Wird die Sprachlichkeit des Menschen jedoch wie in der damaligen bürgerlichen Gesellschaft zum Statussymbol, zum Bildungskriterium und somit auch zum Ausschlusskriterium, wie dies die Definition von Bildung bei Paulsen

(1895, S. 658) zeigt, stellt sich die Frage, inwiefern eine eingeschränkte Sprachlichkeit und Bildung zu vereinbaren sind, wenn dabei gleichzeitig die latente Gefahr besteht, dass Bildung nicht für alle zugänglich ist.

Zusammenfassung der Strukturmomente der Bildungsidee bei Wilhelm von Humboldt

Humboldt stellt in seiner Bildungskonzeption die Bildung des Individuums ins Zentrum und zeichnet ein Verständnis des Bildungsprozesses, bei welchem die folgenden Aspekte als relevante Strukturmomente festzuhalten sind:

- Der Mensch soll *frei* sein in der Ausbildung seiner ursprünglichen Kräfte, ohne sich dem brauchbarkeitsorientierten Sinn des Staates unterwerfen zu müssen.
- In der *Selbstbildung* aller seiner Kräfte soll der Mensch die *höchste und proportionierlichste Bildung* erlangen.
- In der Ausbildung seiner Kräfte ist der Mensch auf die *Wechselwirkung* mit einer *mannigfaltigen, materialen und sozialen Welt außer sich* angewiesen. Der Mensch *ist menschlich-leiblich für die Welt empfänglich und bringt sich in ihr denkend-selbsttätig hervor*.
- *Sprache* ist ein wesentlicher *Bildungsinhalt* an sich und stellt gleichzeitig die *dialogische Grundlage* und Gewährleistung der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt dar. Sprache ermöglicht dem Menschen durch sprachliches Denken die *Reflexion seiner Selbstbildung und schließlich seiner selbst*.

Die Aspekte der Bildungskonzeption Humboldts lassen es auf der einen Seite zu, alle Menschen mitzudenken und miteinzubeziehen, was in der Forderung einer Bildung des Menschen in Freiheit ohne Orientierung an gesellschaftlichen Bedürfnissen und Anforderungen sowie im Verständnis von Bildung als Wechselwirkung mit einer mannigfaltigen Welt außer sich in materialer wie auch sozialer Sicht ausgesprochen deutlich wird. Andererseits finden sich darin Bildungsaspekte mit elitärem Anspruch, welche erhebliches Ausgrenzungspotential aufweisen: Wenn Selbstbildung nur als reflexiver Akt der Selbstwerdung und als Identitätsfindung verstanden sowie als Höherbildung proklamiert wird, werden Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung zwangsläufig an einem solchen Bildungsideal scheitern müssen. Wenn zudem Bildungsprozesse ausschließlich auf gesprochener (und geschriebener) Sprache beruhen, werden diejenigen Menschen, welche nicht über die erforderlichen Sprachmöglichkeiten verfügen, zwangsläufig davon ausgeschlossen.

4.4 Bildungsidee der doppelseitigen Erschließung bei Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927–2016) gilt als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler der Nachkriegszeit, der eine eigenständige Bildungstheorie im Begriff der »Kategorialen Bildung« hervorbringt, welche noch stark in der erziehungswissenschaftlichen Pädagogik verankert ist (Benner & Brüggem, 2011, S. 328; Borst, 2009, S. 138; Henz, 1991, S. 73; Seitz, 2010, S. 48). Ausgehend von den Problemen in »der eigenen Unterrichtspraxis in ländlichen Volksschulen« fragt Klafki (1964, S. 1) in seinen Studien grundlegend nach der inneren Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspraxis, wobei er feststellt, dass in dieser individuellen Gestaltung immer »implizit oder explizit Vorstellungen und Auffassungen« enthalten sind, »was denn das Wesen der Bildung [...] grundsätzlich und abgesehen von ihren historischen und individuellen Erscheinungsformen sei« (Klafki, 1967c, S. 26). In der Auffassung des Wesens der Bildung verortet Klafki deutlich das »Problem«, dass Bildung »immer eine *auch* (wiewohl keineswegs ausschließlich) gesellschaftlich vermittelte Wirklichkeit oder Vorstellung« (1965b, S. 9) darstellt, wobei die Gesellschaft wiederum durch Bildung geprägt wird. Er stellt pointiert fest, dass »alle Vorschläge der Didaktik und Erziehungslehre [...] ihren tiefsten Sinn erst [enthüllen], wo sie auf die Bedingung ihrer Möglichkeit, auf die in ihnen sich offenbarende Auffassung vom Wesen der ›Bildung‹ [...] befragt werden« (Klafki, 1964, S. 1). Dieses »Wesen der Bildung« versteht Klafki grundsätzlich »als Leitbegriff aller pädagogischen Arbeit« (Klafki, 1964, S. 1) bzw. als »Inbegriff der pädagogischen Aufgabe« (Klafki, 1967c, S. 26). Diesem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Doppelseitige Erschließung in der Kategorialen Bildung

Im Zentrum der Beschreibung des Wesens der Bildung steht für Klafki die »kategoriale Bildung«, welche das »Herzstück« seiner ganzen Bildungstheorie darstellt (Benner & Brüggem, 2011, S. 329; M. A. Meyer & H. Meyer, 2007, S. 53). Klafki (1964; 1967c) stellt auf der Suche nach dem Wesen der Bildung in den klassischen Bildungstheorien hauptsächlich Schwierigkeiten im Umgang mit den Dimensionen der materialen und der formalen Bildung fest. Als materiale Bildung werden Inhalte des Wissens verstanden, also zu vermittelnde und anzu-eignende Gegenstände und Inhalte, bei welchen hauptsächlich nach deren bildenden Bedeutung für Individuum und Gesellschaft gefragt bzw. grundsätzlich deren Bildungswert fokussiert wird (Bernhard, 2001, S. 67). Die formale Bildung charakterisiert dagegen die Hervorbringung von subjektiven Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen, bezeichnet also die individuelle Formung,

die individuelle »Entfaltung eines Subjektvermögens«, welches fähig ist, »die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu meistern« (Bernhard, 2001, S. 68). Durch die Überbetonung einer dieser Bildungsdimensionen kommt es gleichzeitig zu einer Vernachlässigung der jeweils anderen Dimension. Sowohl die Vernachlässigung von Wissensinhalten wie auch die Vernachlässigung der Persönlichkeit und ihrer Ausdrucksformen »führen zu einer Fragmentierung des Subjekts, dessen Totalität im Modus seiner ihm potenziell mitgegebenen intellektuellen, sinnlichen sowie kreativen Vermögen und deren Verschränkungen in Frage gestellt wären« (Borst, 2009, S. 139). So ist beispielsweise bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung feststellbar, dass sich ihre Bildung auf formale Bildung reduziert, da ihnen materiale Bildung sehr selten zugänglich gemacht wird (z.B. Klauß et al., 2006; Lamers, 2000; Lamers & Heinen, 2011; Riegert & Musenberg, 2010). Für Klafki ist es grundsätzlich von entscheidender Bedeutung, die beiden Dimensionen in einem Miteinander zu verstehen, damit sie dem Subjekt vielfältige Möglichkeiten zur rationalen Erschließung der Welt bieten und ihm gleichzeitig erlauben, sich selbst zu erschließen. In diesem Fall also, in dem materiale und formale Bildung sich gegenseitig bedingen und dialektisch aufeinander bezogen sind, meint Bildung für Klafki Welterschließung und Selbsterschließung in einem wechselseitigen Prozess.

Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innwerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkender Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt). – Entsprechend gilt für Bildung als Vorgang: In der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt gewinnen das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt, eins nur durch das andere und mit dem anderen. Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit »erschließen«, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis. (Klafki, 1964, S. 297f.; vgl. ebenso Klafki, 1967c, S. 43)

Die doppelseitige Erschließung, also das »Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit des Menschen« und dessen »Erschlossensein [...] für seine Wirklichkeit«, sowohl als einheitliches Geschehen und ebenso als sein Ergebnis, bildet den originären Kern der Bildungsidee Klafkis (1964, S. 298). Die doppelseitige Erschließung von Mensch und Welt erfolgt »zugleich«, also im gleichen Moment: Zum einen erschließt sich der Mensch während des Vorgangs

der Bildung der Welt, wobei allgemeine Inhalte für ihn sichtbar und zugänglich werden, indem die Gegenstände der Welt, also Bildungsgegenstände bzw. Bildungsinhalte, sich ihm in ihrer objektiven Gestalt zeigen, wie sie sich von sich aus darstellen. Zum anderen gewinnt der Mensch zugleich eine Ordnung des Verstehens bzw. »Kategorien« für sich selbst. Klafki bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

Das Sichtbarwerden von »allgemeinen« Inhalten auf der Seite der »Welt« ist nichts anderes als das Gewinnen von »Kategorien« auf der Seite des Subjekts. [...] Bildung ist also »Kategoriale Bildung« in dem Doppelsinne, dass sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist. (Klafki, 1964, S. 298)

Das Erfahren, Erleben und Gewinnen von Kategorien durch den Menschen, welcher sich die allgemeinen Bildungsinhalte der Welt aneignet, ist für Klafkis Bildungsidee äußerst relevant. Die Einheitlichkeit des kategorialen Bildungsprozesses bzw. des Bildungserlebnisses schließt eine Diskussion um eine Priorisierung materialer oder formaler Bildungsschwerpunkte, weil obsolet geworden, aus. Entsprechend kann Bildung weder die bloße »Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« meinen, die in der Auseinandersetzung mit beliebigen Inhalten »in »Funktion« treten können« (Klafki, 1967c, S. 33), noch den Prozess, »in dem Kulturgüter – sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usf. – in ihrem objektiven So-Sein in eine menschliche Seele Eingang finden« (Klafki, 1967c, S. 28). Kategoriale Bildung als Prozess und zugleich als Ergebnis bezieht sich entsprechend vielmehr auf die doppelseitige Erschlossenheit von Mensch und Welt.

Fundamentales, Elementares und Exemplarisches im Bildungsprozess

Der Bildungsprozess ist für Klafki ein konkret identifizierbares Erlebnis, während dessen sich die Welt dem Menschen erschließt. Für die Gestaltung des Bildungsprozesses stellt sich aus didaktischer Sicht nun die Frage, wie die Bildungsinhalte der Welt für das Subjekt beschaffen sein müssen, um eine solche »wechselseitige Erschließung« zu begünstigen:

Angesichts der unendlichen Fülle des Konkreten, Einzelnen ist solche »wechselseitige Erschließung« von Subjekt und Wirklichkeit aber nur möglich, wenn es gelingt, jene Fülle des Konkreten auf Grundformen, -strukturen, -typen, -beziehungen, kurz: auf ein Gefüge von *Kategorien* zurückzuführen und deren aktive Aneignung/Entwicklung im Bildungsprozess mit pädagogischer Unterstützung zu ermöglichen. (Klafki, 1985b, S. 44, Hervorh. im Orig.)

Das sich bildende Subjekt kann sich die Welt also nur »in der Begegnung mit ›wesentlichen‹, ›übergreifenden‹, ›allgemeinen‹ Gehalten« (Klafki, 1964, S. 34f.) erschließen bzw. in dem Moment, wenn es »Fundamentales, Elementares, Exemplarisches« (Klafki, 1965a) und gleichzeitig dessen Bedeutung für sich selbst entdeckt, erlebt und erfährt, also diese Gehalte »auf seine Wirklichkeit« beziehen kann (Klafki, 1967c, S. 45). Erst durch die doppelseitige Erschließung des Menschen und der Welt werden für den Menschen die Dinge der Welt, welche ihm in einer großen Fülle dargebracht werden, zu Bildungsinhalten, so dass er diese für sich selbst erkennt und sie für ihn in seiner Wirklichkeit eine Bedeutung erhalten. Dieser einem Bildungsinhalt innewohnende Bedeutungskraft für das Subjekt schreibt Klafki (1967c, S. 35) einen wichtigen Wert zu. Dieser Bildungswert im Sinne Klafkis bedeutet die »Bedingung der Möglichkeit, über einen spezifisch dargebrachten Inhalt hinaus andere spezifische Fälle ähnlicher Art zu verstehen, einzuordnen und darüber nachzudenken, kurz: Sie selbständig zu erschließen« (Borst, 2009, S. 141). Klafki spricht daher manchmal auch anstelle vom Bildungswert eines Bildungsinhaltes von dessen Bildungsgehalt (Klafki, 1967b, S. 133): »Jeder besondere *Bildungsinhalt* birgt in sich also einen allgemeinen *Bildungsgehalt*« (Klafki, 1967b, S. 134, Hervorh. im Orig.), welcher den Menschen dazu befähigt, das Allgemeine im Besonderen zu erkennen und entsprechende Erkenntniskategorien zu schaffen, welche wiederum ihm selber Gestalt verleihen. Das Bildende verortet Klafki (1964, S. 83; 1967a, S. 121f.) folglich in dem »Inhaltlich-Allgemeinen«, wobei er dieses als das »Bildend-Allgemeine« oder auch das »Kategoriale« bezeichnet, wenn dieses sich im sich bildenden Subjekt strukturiert hat. Als grundlegend für die kategoriale Bildung ist folglich das Bezugsverhältnis von Allgemeinem und Besonderem zu verstehen, wobei das »Inhaltlich-Allgemeine« immer nur an einem konkreten Besonderen auffindbar ist. Könnte dieses aber einmal durch das Individuum erfasst werden, kann es sich über den exemplarischen Einzelfall hinaus eine ganze Gruppe von Phänomenen gleicher oder ähnlicher Struktur verständlich machen: »Das am Elementaren erfasste Allgemeine wirkt als Kategorie künftiger Erfahrung und Erkenntnis, es stiftet ›kategoriale Bildung‹« (Klafki, 1964, S. 83).

Das Erschließen und Erschlossen-Sein als kategorialer Bildungsprozess erfolgen nach Klafki demnach durch das Zusammenwirken des Fundamentalen, Elementaren und Exemplarischen immer im Bezugsverhältnis von Allgemeinem und Besonderem. A. M. Meyer und H. Meyer (2007, S. 40) sehen die Bezeichnung von fundamentalen, elementaren oder exemplarischen Erlebnissen und Erfahrungen von Klafki nicht ganz trennscharf definiert. Diese stellen jedoch »auch nicht nebeneinanderstehende Teilbereiche« der Strukturierung der Bil-

dungsinhalte im Bildungsprozess dar, sondern verstehen sich als Versuch, dieses »Problem als Ganzes unter jeweils anderem Aspekt zu formen« (Klafki, 1965a, S. 191). Die Aspekte des Fundamentalen, Elementaren und Exemplarischen werden im Verständnis von Klafki (1964; 1965a; 1967c) folgendermaßen umrissen:

- Das »*Fundamentale*« beschreibt Grunderfahrungen und entscheidende Erlebnisse, in denen grundlegende, fundamentale Erkenntnisse und Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden bzw. prägende Erfahrungen oder Erlebnisse gemacht werden, bei denen der »Funke überspringt« bzw. bei denen der sich bildenden Person »ein Licht aufgeht« (Klafki, 1965a, S. 191). Das Fundamentale meint also »den Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren« (Klafki, 1967a, S. 123). Der Begriff der Erfahrung zeigt auf, dass »der Gehalt dieser umfassenden Sinnprinzipien«, also der Gehalt des Fundamentalen, nicht erst durch eingehende Reflexion erkennbar wird, sondern dass dieser unmittelbar zugänglich ist als »Erfahrung, die zwar noch vielfältig differenzierbar ist, intensiviert und vertieft werden kann, die aber von Anfang an in den betreffenden Sinnbereich hineinführt und die differenzierende Analyse überhaupt erst fruchtbar werden lässt« (Klafki, 1967a, S. 123): Im Herumhüpfen erfährt das kleine Kind erstmals Elemente der Rhythmik, im kindlichen Helfen erste Urerfahrungen im sozialen Umgang, wobei diese Erfahrungen durch ihre grundlegende Bedeutung für das Kind fundamental werden (Klafki, 1967a, S. 123). Fundamental ist in diesem Sinne zum Beispiel die erfahrende Erschließung des Zahlenraumes für die mathematische Bildung eines Kindes.
- Das »*Elementare*« ist das im (besonderen) Beispiel stehende Allgemeine, also das, was am besonderen Fall ein dahinterliegendes allgemeines Prinzip, ein Gesetz, eine Struktur, eine allgemeine Regel erfahrbar und erlebbar machen lässt (Klafki, 1965a, S. 191; 1967a, S. 122). Klafki bezeichnet jenes konkrete Besondere als elementar, welches – über sich selbst hinausdeutend – wesentliche, übergreifende, allgemeine Bildungsinhalte zur Anschauung hervorbringt. »Die Frage nach dem Elementaren ist – allgemein gefasst – die Frage nach der Weise, in der Inhalte auftreten müssen, um Bildung stiften, um Bildungs-Inhalte werden zu können« (Klafki, 1964, S. 82f.). Diese Frage nach dem Elementaren der Bildung kann nicht aus den Wissenschaften und den Berufsfeldern objektivistisch rein »von der Sache aus« abgeleitet werden, sondern muss in »eigen-

ständiger didaktischer Besinnung immer wieder in der Zusammenschau mit der gegenwärtigen geistigen Welt des Kindes«, dessen »Alters- und Individuallage« und dessen »zukünftigen Möglichkeiten und Aufgaben« bestimmt werden (Klafki, 1965a, S. 192). Elementar in diesem Verständnis ist zum Beispiel beim Lesenlernen das Erkennen des Beziehungszusammenhangs einzelner Buchstaben und Laute, welche als einzelne Bestandteile erst miteinander zusammengesetzt als Schriftzeichen Bedeutung erhalten. Die Idee des Elementaren im Sinne Klafkis wird zum Anknüpfungspunkt einer Didaktik, welche alle Menschen einzuschließen versucht, und bietet ein Denkmuster, welches Bildungsbegrenzungen zu überwinden vermag (Seitz, 2010, S. 48; vgl. z.B. Feuser, 1995, S. 181ff.).

- Das »*Exemplarische*« meint die Gewinnung des Elementaren im Einzelfall, da »sowohl die *Fundamentalialia* als auch die *Elementaria* [...] jeweils »exemplarisch« am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel gewonnen werden [müssen]« (Klafki, 1965a, S. 191, Hervorh. im Orig.). Im »Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem« ist das »Erscheinungswesen des Exemplarischen« als »das Besondere hier immer ein konkretes »Exempel« [...] auf das man gleichsam hinweisen, hinzeigen kann« (Klafki, 1964, S. 443f.). Das Allgemeine kann also hier nicht in der Tiefe des Besonderen erfasst oder durch die Reduktion auf einen Wesenskern erschlossen werden: Vielmehr muss das Besondere im Durchdenken abstrahiert werden, damit das Allgemeine am Exemplarischen in Erscheinung treten kann. Beispielhaft kann an einem demontierten Fahrraddynamo die Funktionsweise eines elektrischen Drehgenerators erfasst werden. Wer dort das Grundprinzip erfasst hat, kann diese grundlegende Einsicht auch auf andere Generatoren (z.B. Lineargenerator) übertragen oder die gegenläufige Wirkungsweise des Elektromotors verstehen.

In unmittelbarem Zusammenhang mit Klafkis Bildungstheorie sind diese Aspekte der Bildungsinhalte diejenigen, welche das Individuum im Bildungsgechehen veranlassen, Kategorien zu erschaffen. Der Prozess der Kategorialen Bildung erfolgt also in dem Moment, in welchem der Mensch durch sein exemplarisches Lernen von objektiven Sachverhalten kategoriale Einsichten in ebendiese Objektivität erlangt und zugleich individuelle Kompetenzen entwickelt, welche ihn wiederum zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten ermächtigt, in einer solchen Weise, dass Bildung als »Vorgang wechselseitiger Anreicherung von Bildungsstoff und Bildungssubjekt« (Bernhard, 2001, S. 68) zu begreifen ist.

Kritisch-konstruktive Studien für eine Allgemeinbildung

Die dargestellte, ursprüngliche Theorie der kategorialen Bildung Klafkis (1964; 1967c) verortet Borst lediglich als »ein Strukturkonzept« (2009, S. 138), welches erst später mit der Rezeption der kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule thematischen Anschluss zu einer kritisch-konstruktiven Theorie findet. Als zentrales Element der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie bleibt der Bildungsbegriff im Verständnis einer allgemeinen Bildung im Fokus, wobei dieser zwei wesentliche Grundgedanken zusammenzubringen vermag: Der Bildungsbegriff verbindet die Tätigkeit des individuellen Lernens und Wissenserwerbs im Kontext des gesellschaftlich Geforderten mit einem subjektiven Bewusstsein, welches dazu fähig ist, in ideologiekritischer Weise »partikuläre Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die daraus resultierenden Zwänge und Zumutungen aufzudecken und ihnen möglicherweise zu enttarnen« (Borst, 2009, S. 138). Die Denkfigur der kategorialen Bildung kann Klafki in seinen weiteren Arbeiten als solche bewahren und weiterentwickeln: Klafkis Theorie der kategorialen Bildung behält ihre Gültigkeit bei, da sie es vermag, die beiden Seiten der Bildung, den materialen und den formalen Aspekt, in ihrer wechselseitigen Dynamik abzubilden (Benner & Brüggem, 2011, S. 329). Die Idee der kategorialen Bildung bleibt auch in den weiteren Ausführungen Klafkis, beispielsweise in seinen Ausführungen zum »Exemplarischen Lehren und Lernen«, bestehen:

Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...], wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exemplen) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichende verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. (Klafki, 1985a, S. 88f.)

Auf der Suche nach den »Konturen« (1985c) bzw. den »Grundzügen« (2007a) eines neuen Allgemeinbildungskonzepts geht Klafki in seinen »Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik« wiederum von der Rückbesinnung auf klassische Bildungstheorien und deren Bedeutung für eine zeitgemäße Allgemeinbildung aus. Auf der Grundlage der klassischen Bildungstheorien gelangt Klafki zu folgendem aktuellem Verständnis von Bildung, welches sich durch drei menschliche Grundfertigkeiten und deren Zusammenhang charakterisiert:

Bildung muss m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;

- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden. (Klafki, 2007b, S. 52, Hervorh. im Orig.)

Bildung als Allgemeinbildung versteht Klafki also als selbsttätige und selbstverantwortete Ausbildung und Verknüpfung der drei Grundfähigkeiten, nämlich der Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, immer unter der Voraussetzung, dass *alle* Menschen der Bildung teilhaftig werden und die Möglichkeit zur Entfaltung ihrer kognitiv-intellektuellen, emotional-sinnlichen und kreativen Potentiale im Sinne einer vielfältigen Bildung erhalten. Bildung als »Allgemeinbildung« ist nach Klafki in dreifachem Sinn zu bestimmen:

- *Erstens* muss Bildung, »wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein. – Dieses Bedeutungsmoment ist gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten gerichtet« (Klafki, 2007b, S. 53, Hervorh. im Orig.).
- *Zweitens* muss Bildung als Allgemeinbildung, »sofern das Grundrecht auf die ›freie Entfaltung der Persönlichkeit‹ gewährleistet werden soll, als Bildung in *allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden« (Klafki, 2007b, S. 54, Hervorh. im Orig.), also als Bildung des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib, der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität, der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten bzw. der Sozialität des Menschen, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.
- *Drittens* soll Bildung, »sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern Bildung im Medium des Allgemeinen sein. [...] Allgemeinbildung muss verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehende Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zu-

kunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren« (Klafki, 2007b, S. 53). Allgemeinbildung heißt also das Gewinnen eines geschichtlich vermittelten Bewusstseins von zentralen Problemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft, einer Einsicht in die damit einhergehende Mitverantwortlichkeit aller und einer Bereitschaft zur Mitwirkung an deren Bewältigung; Abgekürzt sieht Klafki als Kern der »Bildung im Medium des Allgemeinen« den Umgang mit den jeweiligen »epochaltypische[n] Schlüsselproblemen« (Klafki, 2007b, S. 56ff.; 1993, S. 22ff.).

Gudjons versteht Klafkis Allgemeine Bildung »als Anspruch *aller* Menschen auf *allseitige* Bildung im Medium der *allgemeinen* ›Schlüsselprobleme‹ der Menschheit heute (also nicht: kleiner Gruppen von Begabten in kognitiver Hinsicht in spezialisierten Bereichen« (Gudjons, 2006, S. 203, Hervorh. im Orig.). Tenorth kritisiert demgegenüber die Konzeption Klafkis, welche Grundfähigkeiten als »in lichten Höhen« angesetzte Zielsetzung begreife und sich nicht an einer realistischen Grundlage und den alltäglichen Ausgangspunkten von Bildungsprozessen orientiere. Er plädiert vielmehr für ein nüchterneres, einfacheres und weniger ambitiöses Verständnis von Grundbildung (2004b, S. 170). Gesamthaft ist festzuhalten, dass das unablässige Eintreten Klafkis für eine gerechte und humane Welt im Zusammenhang mit der Bildung hinsichtlich der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität im Kontext der problematischen Konstellationen des Weltganzen bis heute nichts an Aktualität verloren hat (Borst, 2009, S. 150).

Zusammenfassung der Strukturmomente der Kategorialen Bildung bei Wolfgang Klafki

Zur weiteren Differenzierung der angestrebten Erarbeitung der Grundstruktur der Bildungsidee werden aus den bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis folgende Aspekte als relevant festgehalten:

- Allgemeine Bildung gilt als *Grundrecht aller Menschen* zur freien Entfaltung. Bildung muss *Bildung für alle* sein.
- *Kategoriale Bildung* als Verschränkung materialer und formaler Bildung stellt einen *Prozess der doppelseitigen Erschließung* von Welt durch den Menschen dar, welcher durch die zusammenwirkenden Aspekte des *Fundamentalen, Elementaren und Exemplarischen* von Bildungsinhalten geprägt ist.

- Bildung vollzieht sich sowohl als *selbstverantworteter Akt der Selbstbestimmung* hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung wie auch als *partizipativer Akt des gemeinschaftlich-solidarisch verantworteten Umgangs* mit gemeinsamen Aufgaben, Problemen und Gefahren. Bildung vollzieht sich nach Klafki folglich im Medium der *epochaltypischen Schlüsselprobleme der Menschheit*.

Die Bildungskonzeption Klafkis der Allgemeinbildung umfasst alle Menschen und schreibt allen das Grundrecht auf Bildung zu. Durch die Verschränkung materialer und formaler Bildung als Kategoriale Bildung gelingt Klafki ein Denkmuster, welches unangemessenen Beschränkungen in Bildungserwartungen oder einseitigen (also überwiegend oder gar ausschließlich formalen oder materialen) Ausformungen von Bildungsprozessen entgegentritt. Dieser Aspekt ist vor allem im Hinblick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Geltung zu bringen, sind gerade sie doch häufig mit Bildungsbeschränkungen oder -einförmigkeiten konfrontiert.

4.5 Zusammenführung der Strukturmomente der Bildungsidee

Bei der Betrachtung der bildungstheoretischen Ausführungen von Johann Amos Comenius, Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki werden an dieser Stelle gleichartige Aspekte als Strukturmomente der Bildungsidee herauskristallisiert und zu einer Grundstruktur zusammengeführt.

Bildung wird als Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der materialen und sozialen Welt verstanden, welcher durch die Empfänglichkeit und die Selbsttätigkeit des Menschen gekennzeichnet ist. Dabei ist Folgendes festzuhalten:

- Bildung geht aus der Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit hervor, welche jedem Menschen zugeschrieben werden. Bildung muss Bildung für alle sein.
- Bildung meint die freie Entfaltung und allseitige Ausbildung der ursprünglichen Kräfte des Menschen, welche sich auf die höchste und proportionierlichste Ausformung ausrichtet.
- Bildung als wechselseitiger Prozess erfolgt durch die doppelseitige Erschließung der mannigfaltigen Welt durch den Menschen.

- Bildung vollzieht sich in ihrer Hervorbringung sowohl als selbstverantworteter Akt der Selbstbestimmung wie auch als partizipativer Akt der gemeinschaftlich-solidarisch verantworteten Wissensstrukturen.

An dieser Stelle der Untersuchung wäre es nun möglich, der so bestimmten Bildungsidee vollen Geltungsanspruch zuzuschreiben. Ein solches Vorgehen brächte jedoch die Gefahr mit sich, eine verkürzte oder verengte Bildungsidee zu beschreiben, die für eine valide Befragung von Fachpersonen unzureichend ist und kein valides Bildungsverständnis hervorbringen kann.

In einem nächsten Schritt ist es entsprechend angezeigt, danach zu fragen, inwiefern die Bildungsidee weiter ausdifferenziert werden kann. Durch eine systematische sozialhistorische Betrachtungsweise von Bildung wird das Ziel verfolgt, eine vertiefende Darstellung der Strukturmomente der Bildungsidee zu erreichen.

5 Sozialhistorisch systematische Bestimmung der Bildungsidee

Ausgehend von der Tatsache, dass die Bildungsidee in ihrer Herausformung in der »Entwicklung der europäisch-abendländischen Gesellschaftsformation [...] an ganz spezifische gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen« (Bernhard, 2001, S. 63) geknüpft ist, ist es notwendig, hinsichtlich der weiteren Bestimmung der Bildungsidee nach einer Darstellung zu fragen, welche die Bildungsidee mit einer sozialhistorischen Perspektive systematisch zu begreifen sucht. Damit soll die Bildungsidee einerseits als Bezug des Menschen zur Welt verstanden und dargestellt und andererseits als ein historisch entstandenes Konstrukt systematisch erfasst werden.

5.1 Ausdifferenzierung und Vertiefung der Bildungsidee

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern die vorgängig erarbeiteten Aspekte der Grundstruktur der Bildungsidee sich weiter ausdifferenzieren und vertiefen lassen, sollen die *Arbeiten von Dietrich Benner* beigezogen werden. Für die differenziertere und tiefergehende Klärung der Bildungsidee dient der Entwurf seiner bildungstheoretisch fundierten »Allgemeinen Pädagogik« (Benner, 2012), verortet als eine »der anspruchsvollsten Bildungstheorien der heutigen Zeit« (Ehrenspeck, 2002, S. 148), als Hauptreferenz. Die Ausführungen Benners zu den Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns (1980; 1994a; 1995b; 2003), zu einer systematischen Pädagogik (1991; 1994a; 2001) und seine Überlegungen zur Allgemeinbildung (2002; 2004; 2005) dienen der vertieften Auseinandersetzung mit Struktur der Bildungsidee. In seiner praxeologischen Einordnung und Verstehensweise der Pädagogik erarbeitet Benner eine systematisch-problemgeschichtliche Grundstruktur des pädagogischen Handelns und Denkens (vgl. Gudjons, 2006, S. 203; Ricken, 2010, S. 19f.). Durch den Einbezug dieser systematisch-problemgeschichtlichen Vorgehensweise soll sichergestellt werden, dass unterschiedliche ontologische, erkenntnistheoretische und philosophisch-anthropologische Aspekte der Bildungsidee bzw. deren normativen Aufladung nicht unreflektiert in die Untersuchung aufgenommen werden. Gleichzeitig kann durch diese Vorgehensweise der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich die Bildungsidee als ein geschichtlich gewordenes Konstrukt präsentiert. Einflussreiche bildungstheoretische Werke und Einwirkungen auf

den Bildungsdiskurs, welche in der vorgängigen Grundlegung der Bildungsidee als Aneignungsprozess keine Berücksichtigung gefunden haben, finden durch diese forschungsleitende Herangehensweise Beachtung. Damit soll verhindert werden, dass ein verkürztes, enggeführtes oder allfällig bruchstückhaftes Verständnis der Bildungsidee entsteht.

Als Stärke der Vorgehensweise Benners ist die begrifflich konsequente Ausrichtung hin zu einer Bildungsidee zu bezeichnen, welche es mit Hilfe von vier Prinzipien des pädagogischen Handelns und Denkens erlaubt, »einen sich vom pädagogischen Alltagsbewusstsein deutlich unterscheidenden und ausdrücklich justierten Theorierahmen zu entwerfen« (Ricken, 2010, S. 19). Wichtig scheint »an diesem bildungstheoretischen Modell Benners, dass es gleichgewichtig die individuelle Erziehungssituation und die gesellschaftlichen Determinanten jeder Erziehung in den Blick nimmt und einen umfassenden Orientierungsrahmen darstellt, mit dessen Hilfe diese Einzelaspekte in einem systematischen und handlungsrelevanten Zusammenhang betrachtet werden können« (Rittelmeyer, 2012, S. 108). In einem praxeologischen Verständnis erarbeitet Benner eine Grundstruktur des pädagogischen Handelns und Denkens anhand von vier Prinzipien, welche »als ein allgemeines, weil durchgängiges ›Bauprinzip‹ pädagogischer Theoriebildung [fungiert], das nicht nur über die Grenzen der jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hinausgreift und diese miteinander verbindet, sondern diese auch an die ›Grundstruktur‹ des Pädagogischen zurückzubinden sucht« (Ricken, 2010, S. 20).

In der praxeologischen Denkweise Benners wird für das vorliegende Forschungsvorhaben der Vorteil gesehen, dass ein in dieser Weise determiniertes Grundverständnis des menschlichen Zusammenlebens und der darin verorteten Bildungsidee *alle* Menschen miteinschließt, dass also Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung – wenn auch ohne Ausdrücklichkeit – miteinbezogen sind. Da sich Benners Verständnis einer Allgemeinen Pädagogik (2012) gegen das »Auseinanderfallen der Pädagogik in verschiedene Pädagogiken, ihre Ausdifferenzierung in Teildisziplinen« (Störmer, 1998, S. 245) stellt, kann zudem davon ausgegangen werden, dass in der Theoriebildung Benners die Sonderpädagogik und ihre Anliegen nicht (explizit) ausgeklammert sind (Störmer, 1998, S. 245). Sollte die Bildungsidee Benners Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auszuschließen drohen, soll dies an entsprechender Stelle problematisiert werden.

5.2 Praxeologisches Gesamtverständnis des menschlichen Zusammenlebens

Pädagogische Handlungsformen und Berufe gibt es zwar seit jeher, »nicht aber ein allgemein anerkanntes, diese leitendes und verbindendes pädagogisches Denken, Wissen und Können« (Benner, 2012, S. 17). Benner (2012) fragt ausgehend von dieser Feststellung und im Wissen um die gesellschaftlich-historische und politische Vermitteltheit von Erziehung und Bildung, des Unterrichts und der Bildungsinstitutionen selbst, nach dem Grundgedanken eines eigenständigen pädagogischen Denkens und Handelns. Dieser »Versuch einer systematisch-problemgeschichtlichen Vergewisserung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns« (Benner, 2012, S. 21) bedarf aus Sicht Benners eines praxeologischen Verständnisses von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft. Bildung geht in der Geschichte des Menschen seit jeher mit dessen Tätigsein und Handeln in seiner Lebenswelt einher, ist als Phänomen an und für sich in der menschlichen Praxis verankert und geht aus dieser hervor, wie dies beispielsweise Bernhard formuliert: »Bildung [...] vollzieht sich von Beginn der menschheitlichen Geschichte an in den Tätigkeiten, mit deren Hilfe die menschliche Gesellschaft ihre Lebensbedingungen aufbaut, sichert und fortführt. Stets ist in der gemeinschaftlichen Arbeit von Menschen Bildung als grundlegende Gestaltungskraft enthalten« (Bernhard, 2001, S. 63). Durch diese grundsätzliche Verortung der Bildung in der menschlichen Tätigkeit im Kontext der Gesellschaft lässt sich (2012) entsprechend die pädagogische Praxis als eines von sechs Grundphänomenen in einem praxeologischen Gesamtverständnis des menschlichen Zusammenlebens neben den Grundphänomenen der Ökonomie, Ethik, Politik, Kunst und Religion »mit prinzipiell gleichrangiger Bedeutung« (Benner, 2012, S. 20) situieren (vgl. Abb. 2). Durch die sechs Grundphänomene wird das menschliche Zusammenleben bestimmt:

Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetische Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). [...] Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generation erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generation. (Benner, 2012, S. 22)

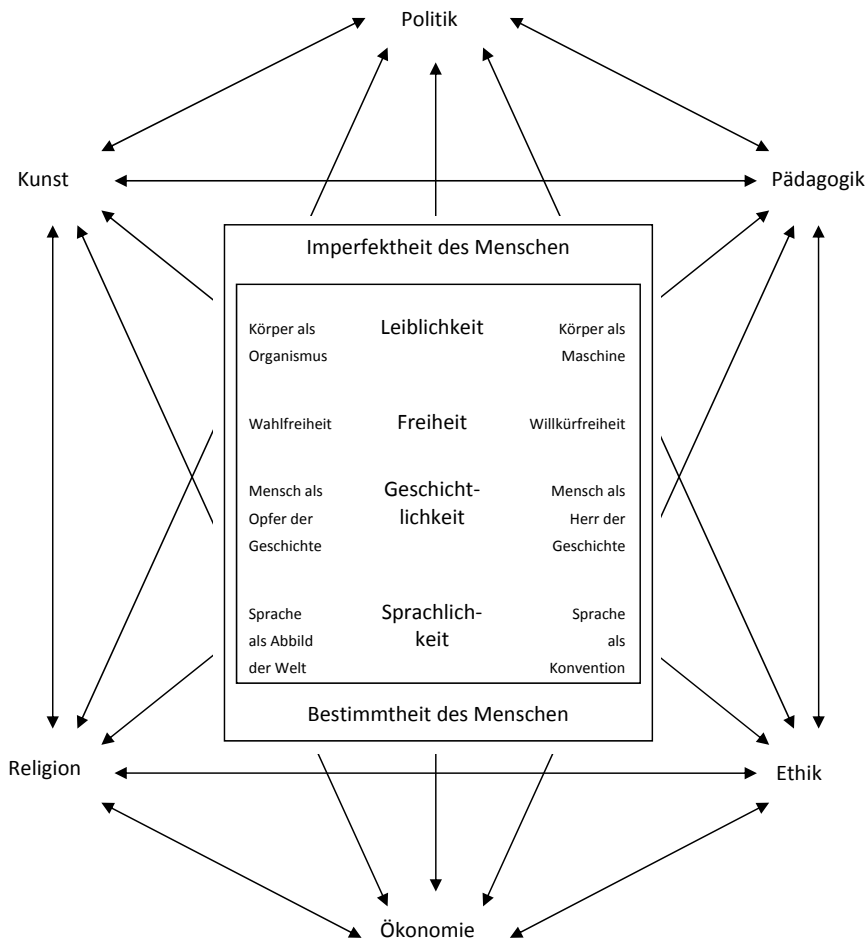


Abbildung 2. Schematische Darstellung der nicht-hierarchischen Verhältnisse der menschlichen Gesamtpraxis (in Anlehnung an Benner, 2012, S. 43).

Die sechs Grundphänomene der menschlichen Praxis stehen gegenseitig in historischem und gesellschaftlichem Wirkungszusammenhang: Jede Veränderung in einem Bereich der menschlichen Praxis hat Folgen für die anderen Bereiche und wird in ihren Wirkungen über die jeweils anderen Praxen des menschlichen Zusammenlebens vermittelt. Eine Abgrenzung der einzelnen Grundphänomene der menschlichen Praxis voneinander und ihre gegenseitige Beziehung sind »nicht aus einer un- oder überhistorisch-ontologischen Bestimmung menschlichen Daseins« (Benner, 2012, S. 22) ableitbar. Vielmehr charakterisiert sich das Zusammenleben der menschlichen Gesamtheit ontologisch gerade dadurch, dass deren sechs Grundphänomene sich nicht voneinander ableiten oder auf eine

»geringere Anzahl von Koexistentialien« reduzieren lassen, sondern sich dergestalt gegenseitig beeinflussen, dass keine menschliche Praxis auf eine »autarke Eigenständigkeit« Anspruch erheben kann (Benner, 2012, S. 22). Dadurch bilden sie gesellschaftlich notwendige Formen menschlicher Praxis, welche in ihrer vielfältigen Vermitteltheit die Grundlage darstellen, auf der die gesamt-menschliche Existenz erhalten und hervorgebracht wird (Benner, 2012, S. 22f.). Die Anerkennung der Koexistenz der sechs Einzelpraxen fordert zum Nachdenken über deren Vermittlungszusammenhang und entsprechend deren gegenseitiges Verhältnis auf. Benner verneint jegliche Art der Systematisierung der menschlichen Praxis in hierarchischer oder teleologischer Ordnung und geht daher im Sinne der praktischen Philosophie von einem Verständnis von »einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Ordnung der menschlichen Praxis« aus, wobei er problematisierend feststellt, dass »die Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der Praxen untereinander innerhalb der Pädagogik ebenso wenig wie in den anderen Bereichen menschlichen Handelns anerkannt ist« (Benner, 2012, S. 25). Dies zeigt sich am deutlichsten in der aktuellen Rolle der Ökonomie, welche durch die »Steigerung der Produktivität« und die »fortschreitende Rationalisierung der Arbeit« (Benner, 2012, S. 24) eine ihr nicht zugeordnete Vorrangstellung in der menschlichen Praxis einnimmt.

5.2.1 Menschliche Praxis zwischen Imperfektheit und Bestimmung des Menschen

Die vorausgegangenen Überlegungen Benners gründen in der Annahme, dass die pädagogische Praxis als eine eigenständige, mit anderen Formen des menschlichen Handelns in Beziehung stehende, gleichbedeutende Praxis zu denken und zu verstehen ist. Entsprechend ist es folglich notwendig, den Begriff einer allgemeinen »Praxis« grundlegend zu umreißen:

»Praxis« (hier in besonderem Blickfeld die pädagogische Praxis) wie auch abgrenzend dazu »Theorie« (hier im Speziellen die Erziehungswissenschaft) erhielten bereits in der griechischen bzw. attischen Philosophie ihre heutige Bedeutung in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrer gegenseitigen Frontstellung. Praxis (*praxis*) meint Handeln, im Besonderen das bewusste Tun im mitmenschlichen Verhältnis, wogegen Handeln als Herstellen von Dinghaftem als *poiësis* Bezeichnung findet. Demgegenüber bezeichnet die Theorie (*theoria*) ursprünglich die erkundende Erfahrung von Ereignissen und Sachverhalten, wird von Platon als das »Schauen der Ideen« verstanden und wird bei Aristoteles zu einer »von jeglicher konkret-praktischen Intention abgelösten wissenschaftlichen Betrachtung« (Schmied-Kowarzik, 2008, S. 23; vgl. ebenso bereits Schmied-Kowarzik & Benner, 1970, S. 590). Praxis wird also als ursprünglich menschliches Handeln

verstanden, welches jedoch nicht im Sinne von naturhaftem Verhalten unmittelbar und vermittelt geschieht, sondern welchem eine bewusste Entscheidung vorausgeht. Dadurch ist die Praxis immer schon durch Theoretisches geprägt. Ein solcher Begriff der Praxis entspricht dem Verständnis einer ihrerseits vom Praktischen her vermittelten Theorie, wobei die theoretische Erkenntnisgrundlage grundlegend einem praktischen Interessen zur Klärung des Mensch-seins in dieser Welt entspringt (Schmied-Kowarzik, 2008, S. 23; Schmied-Kowarzik & Benner, 1969, S. 7). Der Praxis, verstanden als bewusstes, menschliches Handeln im mitmenschlichen Verhältnis, legt Benner entsprechend eine zweifache Bestimmung zugrunde: Praxis meint einmal die Möglichkeit des Menschen, durch sein Tätigsein und Handeln willentlich, also aus eigenem Antrieb etwas hervorzubringen und zu bewirken. Demgegenüber meint Praxis zugleich auch die nur dem Menschen eigens entspringende Notwendigkeit, auf welche der Mensch durch seine Praxis, d.h. durch sein Handeln, reagiert und antwortet, indem er eine erfahrene Not handelnd zu wenden sucht (Benner, 1980, S. 486). Diese beiden Merkmale der Praxis stehen in »einem ebenso merkwürdigen wie spannungsvollen Verhältnis zueinander« (Benner, 2012, S. 30). Zum einen zeigt sich der Mensch als nicht »fertig«, nicht »perfekt« und steht gerade dadurch vor der notwendigen Aufgabe, handelnd tätig zu werden. Zum anderen ist die »Imperfektheit [ein] Grundzug unseres Seins« (Fink, 1978, S. 63) gekoppelt mit der Bestimmtheit zur Tätigkeit nicht per se des Menschen Bestimmung, denn diese Bestimmung muss dieser aufgrund seiner unbestimmten Wesensart erst durch seine eigene Praxis erlangen und durch sein eigenes Nachdenken und Handeln selbst hervorbringen und finden (Benner, 1980, S. 15; 2012, S. 30f.; vgl. kritisch Giesinger, 2011a, S. 894ff.).

Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie *erstens* in einer Imperfektheit oder Not des Menschen ihren Ursprung hat, diese Not wendet, die Imperfektheit aber nicht in einer abschließenden Perfektion aufhebt, und wenn sie *zweitens* dem tätigen Menschen eine Bestimmung gibt, die nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt, sondern durch dessen eigene Tätigkeit allererst hervorgebracht wird. (Benner, 2012, S. 31, Hervorh. im Orig.)

Das Tätigsein im menschlichen Zusammenleben ist einerseits geprägt durch die Imperfektheit des Menschen, welche jedoch keineswegs als »unveränderbarer Mangel« (Benner, 2012, S. 31) charakterisiert werden darf, sondern als Lernpotential und Lernfähigkeit *aller* Menschen verstanden und entsprechend ausgestaltet werden muss, jedoch nicht in einer endgültigen Perfektheit des Menschen gipfeln kann (Ackermann, 2011, S. 155; Bernasconi & Böing, 2016b, S. 45f.). Andererseits ist das zwischenmenschliche Tätigsein durch die vom Menschen hervorzubringende Bestimmung begründet, welches zwar durch Willen und

Motivation selbstbestimmt interpretiert hervorgebracht werden kann, jedoch aber gleichzeitig immer auf die menschliche Praxis zurückgebunden ist, da der Mensch in ebendieser existiert (Bernasconi & Böing, 2016b, S. 46).

In jeder Praxis, in jedem der sechs Grundphänomene des menschlichen Zusammenlebens, findet sich *die der Imperfekteit des Menschen innewohnende Handlungsnotwendigkeit* in besonderen Aspekten und Dimensionen (Benner, 2012, S. 33), nämlich in den Problemen der Sicherung der individuellen Lebensgrundlage (Arbeit/Ökonomie), in der individuellen sowie interaktiven Sittlichkeit (Ethik), in der gesellschaftlichen Planung und Gestaltung der Zukunft (Politik), in der handlungsentlastenden und gleichwohl handlungsbezogenen Verständigung (Kunst) sowie in der Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit und des (eigenen) Todes (Religion).

Ebenso findet sich in jeder Praxis die *in der Tätigkeit des Menschen liegende Bestimmung*, welche durch ebendiese Tätigkeit erst hervorgebracht wird (Baumert, 2007, S. 19; Benner, 2012, S. 32f.). Die Bestimmung der Praxis findet sich in der Tätigkeit des Menschen durch

- das Hervorbringen von kognitiv-instrumentellen bzw. beruflichen Fähigkeiten und Kenntnissen, welche angepasst und erweitert werden müssen (Arbeit/Ökonomie);
- eine normativ-evaluative Auseinandersetzung um eine Verständigung, was gutes Leben ist, und die Erarbeitung einer Sitte mit Regeln und Normen, welche immer wieder neu appliziert werden müssen (Ethik);
- die Ausübung der politischen Herrschaft, welche die gesellschaftliche Zukunft für Verständigungsprozesse offen hält (Politik);
- die ästhetisch-expressive Begegnung mit der Welt und Gestaltung ebendieser, welche konfrontierend das komplexe Spannungsverhältnis der menschlichen Praxen untereinander darstellt (Kunst);
- die Verständigung über und den reflexiven Umgang mit Fragen über den Sinn des menschlichen Daseins, welche durch fremde Todeserfahrungen und die Gewissheit der eigenen Sterblichkeit gesucht wird (Religion).

Dabei hebt die jeweilige Praxis die ihr zugrundeliegende Imperfekteit nicht auf, »sondern gibt ihr eine Wendung, durch die der Mensch seine Bestimmung in einem für weitere Selbstbestimmungs- und Weltdeutungspraxis offenen Sinne erhält« (Benner, 2012, S. 33). Unter diesem Verständnis von Praxis verortet Benner auch die Pädagogik, wobei deutlich wird, dass sich das aufgezeigte Spannungsverhältnis zwischen den beiden Grundmerkmalen der Imperfekteit und Bestimmtheit des Menschen auch in ihr manifestiert:

Zum einen ist der Mensch das einzige Wesen, das der Erziehung bedürftig und fähig ist. Weder Pflanzen, Tiere noch Gott bedürfen der Erziehung oder sind der Erziehung fähig; der Mensch allein wird erzogen, und er allein kann erziehen. Die Erziehung ist die Praxis der Erwachsenen mit den Nachwachsenden. Sie ist konstitutiv für die Geschichte der Menschheit. Sie wendet die Notwendigkeit der Erziehung, aber sie hebt die Erziehungsbedürftigkeit nie auf. Zum anderen kann die Bestimmung, welche der Mensch vermittelt der Erziehung erfährt und erlangt, nicht unmittelbar aus seiner Erziehungsbedürftigkeit hergeleitet werden; sie geht vielmehr allererst aus der Erziehungspraxis hervor. (Benner, 1980, S. 487)

Die gesamte menschliche Praxis, insofern auch jeder Bereich der menschlichen Praxis, realisiert sich also im Spannungsverhältnis zwischen der Imperfektheit und der Bestimmtheit des Menschen (vgl. Abb. 2).

Benner begriff die menschliche Existenz als Ausdruck einer leiblichen, freien, geschichtlichen und sprachlichen Praxis. Die menschliche Gesamtpraxis wie auch ihre Teilbereiche – wobei in der vorliegenden Arbeit die pädagogische Praxis von erhöhtem Interesse ist und daher im Speziellen fokussiert wird – lassen sich genauer beschreiben und fassen, wenn die Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit nun auf deren beiden fundamentalen Merkmale der Imperfektheit und Bestimmung des Menschen hin ausgelegt werden.

Leiblichkeit

Durch den eigenen Körper, durch die eigene leibliche Verfasstheit kann der Mensch zum einen sich selber und zum anderen seine Umwelt spüren, bemerken, wahrnehmen, vernehmen und verstehen. Mit, durch und in seinem Leib erfährt der Mensch also die Welt als »personale und sächliche Andersheit« und erlebt, wie diese auf seine Äußerungen reagiert (Benner, 2012, S. 35). Die leibliche Verfasstheit des Menschen wird durch seine »Imperfektheit als Selbstbestimmungsnotwendigkeit und -möglichkeit menschlicher Praxis« (Benner, 2012, S. 36) insofern bestimmt, als dass der menschliche Leib weder als fertiger, sich bloß selbst erhaltender Organismus ohne selbstbestimmte Handlungsnotwendigkeit, noch als systematisch gesteuerte Maschine funktionierend ohne Handlungsmöglichkeiten verstanden wird. Benner versteht Leiblichkeit im Sinne von Fichte (1796/1965a, §§ 5–6): In der Leiblichkeit unterscheidet sich der Mensch von anderen Lebewesen, indem er nur sinnlich wahrnehmen kann, was er leiblich artikuliert, und leiblich nur artikulieren kann, was er sinnlich äußert. Als besonderes Merkmal des Menschen benennt Fichte die Bewegungsfähigkeit des Menschen mit dem in der heutigen Zeit eher ungewöhnlichen Begriff »Artikulation« (1796/1965a, S. 61; vgl. Stache, 2010, S. 171f.). Mit Artikulation bezeichnet Fichte zwei verschiedene Dinge: Zum einen bedeutet Artikuliertheit die Gegliedertheit des Leibes als Ganzes. Die so definierte Artikuliertheit des

Menschen umfasst sowohl den Bereich des Leibes, welcher durch den Willen beeinflussbar und steuerbar ist, wie auch den Teil des Körpers, welcher willentlich nicht beeinflussbar ist. Dieser durch den Willen nicht unmittelbar beeinflussbare Bereich des Körpers versteht Fichte als »Organisation«. Zum anderen definiert Fichte Artikuliertheit in einem engeren Sinne als notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der willentlichen Leibesbewegung (vgl. Kottmann, 1998, S.37).

Ueberhaupt, nichts kommt in der Wahrnehmung eines vernünftigen Wesens vor, was es nicht selbst hervorbringen zu können glaubt, oder dessen Hervorbringung es sich nicht zuschreiben kann; für alles Andere hat es keinen Sinn, und es liegt schlechterdings ausserhalb seiner Sphäre. [...] Es kann nicht gesehen werden, wenn nicht zuvörderst der Einwirkung stille gehalten, und dann die Form des Objects innerlich nachgebildet, ihr Umriß thätig entworfen wird; es wird nicht gehört, wenn nicht innerlich die Töne nachgeahmt werden durch dasselbe Organ, durch welches im Sprechen dieselben Töne hervorgebracht werden. (Fichte, 1965a, S.65)

Der Mensch vermag also nur wahrzunehmen, was den eigenen Körper, sei dies mittelbar oder unmittelbar, modifiziert. Von allem anderen weiß das Individuum jedenfalls nicht durch die Wahrnehmung. Um die Welt aber von außen wahrnehmen zu können, muss das Wahrgenommene für den Menschen »Sinn« ergeben (Fichte, 1965a, S.62ff.). Fichte meint damit nicht die passive Hinnahme einer äußeren Einwirkung, sondern vielmehr die Gewahrung der äußeren Einwirkung als solche. Das bedeutet, dass der Mensch die erfahrene äußere Einwirkung ins Verhältnis zur eigenen Artikuliertheit setzen muss: Der Mensch als Vernunftwesen erfährt die Fremdeinwirkung auf den eigenen Leib als etwas, das er selbst hervorzubringen vermag, also nachvollziehen kann, im betreffenden Fall jedoch nicht sich selbst, sondern der Welt außer sich zuschreiben muss (Zölner, 2001, S.100). Durch dieses Verhältnis »ist der artikuliert Leib des Menschen Sinn« (Fichte, 1965a, S.65).

An dieser Stelle kann Fichtes Begriff der Vernünftigkeit als der Leiblichkeit übergeordneter Begriff verstanden werden, womit die Gefahr einhergeht, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auszuschließen. Entsprechend soll für ein Verständnis plädiert werden, welches die Leiblichkeit nicht der Vernünftigkeit unterzuordnen sucht: Denn die »Stilisierung des Bildes des Menschen [...] intendiert die Vorstellung, der Mensch könne sich allein durch seine Geistigkeit/Vernunft zu einem autonomen und humanen Leben entwickeln und zwar jenseits von Fremdbestimmungen. Erfahrungen der Menschen zu jeder Epoche sprechen jedoch gegen diese Stilisierung. Wir erfahren uns selbst sehr vielfältig und keineswegs ausschließlich als geistig: als widersprüchlich, hassend, liebend, pflegebedürftig, sorgebedürftig, leidend und sterblich. Wir sind ein animal rational mortale und dies meint ein leidendes, sterbliches und auch

vernünftiges Wesen« (Stinkes, 2000, S. 43). Es zeigt sich, dass Benner schließlich ein Verständnis von Leiblichkeit als eine »präreflexive empfängliche und zugleich zur Artikulation fähige Leiblichkeit« (Benner, 2012, S. 42) formuliert. Ein solches Verständnis vermag Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einzuschließen, welche ebenso in der Not stehen, ihr Leben führen zu müssen (Stinkes, 1999, S. 80): In ihrer Leiblichkeit vermögen sie sich gegenüber der Welt präreflexiv und präverbal wahrnehmend und sich äußernd zu verhalten (Pfeffer, 1986, S. 95; 1988, S. 31).

Mit Benner wird folglich der Leib eines jeden Menschen nicht auf eine bestimmte menschliche Praxis spezialisiert begriffen, sondern die Leiblichkeit des Menschen im Sinne Fichtes als die Leibeserfahrungen und Leibesartikulationen, in denen der Mensch zur Umwelt, zu Sachlichkeiten und Mitmenschen in »gegenständliche Verhältnisse« tritt. Die leibliche Imperfektheit des Menschen, also dessen Unvollkommenheit in seiner Leiblichkeit, und die damit einhergehende Notwendigkeit für ihn durch handelndes Tätigsein seine Bestimmung hervorzubringen, lässt sich nach Benner »angemessen nur interpretieren«, wenn diese »als eine freie« gedacht wird (2012, S. 36f.).

Freiheit

Benner definiert die Freiheit der menschlichen Praxis, die durch die eigene Imperfektibilität entstehende Not handelnd wenden zu können, im Spannungsfeld zwischen »Wahlfreiheit« und »Willkürfreiheit«, wobei weder die Bezeichnung der Wahlfreiheit noch der Begriff der Willkürfreiheit die menschliche Freiheit ausreichend beschreiben (2012, S. 37). Benner versteht beide Ausprägungen von Freiheit als Verkürzungen der menschlichen Freiheit:

Einerseits kann die menschliche Freiheit nicht als bloße Freiheit der Wahl bestimmt werden, da in der Praxis das zu Wählende nicht unmittelbar vorgegeben ist, sondern erst durch die Praxis als solches entsteht und hervorgebracht wird. In Auswahlentscheidungen wählt der Mensch nicht nur ein zu Wählendes aus bestehenden bzw. vorgegebenen Wahlmöglichkeiten aus, sondern entscheidet sich stets gleichfalls auch für die Wahl an sich, befindet sich indessen in »seiner endlichen Freiheit, [...] die je nur ›ist‹ im Gewählthaben der Wahl« (Heidegger, 1967, S. 384), und bestimmt und definiert sich erst dadurch als Wählender selbst. *Andererseits* kann die Freiheit der Praxis auch nicht als Willkürfreiheit verstanden werden, da diese aus der durch die menschliche Imperfektheit resultierenden Notwendigkeit, handelnd in der Welt tätig zu werden, hervorgeht und ebendiese fordernde Notwendigkeit keineswegs willkürlich, sondern in und durch die menschliche Koexistenz entsteht sowie geprägt wird und die Willkürfreiheit gerade dadurch begrenzt (Benner, 2012, S. 37).

Benner (2012, S. 37f.) verweist grundlegend auf die existentialphilosophische Auslegung und Definierung von Freiheit von Søren Kierkegaard (1843/2013), welcher den Vorgang des Wählens an sich als dialektische Bewegung in der Konstitution des Menschen zur Welt versteht:

Was ich wähle, das setze ich nicht, denn wäre es nicht schon gesetzt, so könnte ich ja nicht wählen, und doch, setzte ich es nicht dadurch, dass ich es wählte, so wählte ich es nicht. Es existiert, denn sonst könnte ich es nicht wählen; es existiert nicht, denn es existiert erst dadurch, dass ich es wähle, sonst wäre meine Wahl eine Illusion. (Kierkegaard, 2013, S. 396)

Nach Kierkegaard erfährt der Mensch im Wahlvorgang Freiheit, indem er gerade nicht dieses oder jenes auswählt. Erst die Wahl seiner selbst macht den Menschen zu einem freien Wesen, wodurch er Abstand von den Grenzen der ihn umgebenden Welt nehmen kann (Kierkegaard, 2013, S. 396).

Bereits die Ausführungen Fichtes (1796/1965a) über die Freiheit als menschliches Handeln in Bezug zum eigenen Selbst bilden die Grundlage für das Verständnis von Freiheit von Kierkegaard (1843/2013; vgl. Eichler, 2010, S. 77ff.; Stolzenberg & Ropic, 2010). Fichte schickt voraus, dass das Individuum sich in seinem Bewusstsein nur als frei handelndes Wesen wahrnehmen kann, »wenn es den Begriff eines objektiv frei handelnden Wesens auf sich anwenden kann« (A. Schmidt, 2008, S. 37). Damit der Mensch seine Wirksamkeit in Freiheit realisieren kann, muss es ihm einerseits möglich sein, sich für eine bestimmte Handlungsform unter mehreren entscheiden zu können, um »wirkliches Handeln« hervorzubringen, oder andererseits sich für ein »Nichthandeln« entscheiden zu können:

Das Vernunftwesen soll seine freie Wirksamkeit realisieren: [...] *entweder* durch *wirkliches Handeln*. Es ist nur Thätigkeit überhaupt gefordert; aber es liegt ausdrücklich im Begriffe, dass in der Sphäre der möglichen Handlungen das Subjekt Einer durch freie Selbstbestimmung wählen soll. Es kann nur auf eine Weise handeln; sein Empfindungsvermögen, das hier sinnliches Empfindungsvermögen ist, nur auf Eine Weise bestimmen. So gewiss es handelt, wählt es durch absolute Selbstbestimmung diese Eine Weise, und ist insofern absolut frei und Vernunftwesen, und setzt sich auch als solches: *oder* durch *Nichthandeln*. Auch dann ist es frei; denn es soll [...] den Begriff seiner Wirksamkeit gefasst haben: als etwas Gefordertes und ihm Angemuthetes. Indem es nun gegen diese Anmuthung verfährt, und sich des Handelns enthält, wählt es gleichfalls frei zwischen Handeln und Nichthandeln. (Fichte, 1965a, S. 34, Hervorh. im Orig.)

Durch diese »freie Wechselwirksamkeit« (Fichte, 1965a, S. 34) wird es dem Menschen möglich, sich als frei handelndes Wesen zu verstehen: Erst dadurch, dass andere gegenüber dem Individuum »Gefordertes« oder »Angemuthetes« äußern und es dadurch zum Handeln auffordern, befindet sich das Individuum in der Lage, sich als freies Wesen zu begreifen. Konsequenterweise bedeutet dies

für den Menschen, sein Gegenüber ebenfalls als freies Wesen anzuerkennen, was mit dessen Achtung gleichzeitig zur Beschränkung der eigenen Freiheit führt. Für A. Schäfer stellt sich in diesem Punkt die bildungstheoretisch kaum beantwortbare Frage, inwiefern sich die Anforderung einer individuellen und einzigartigen Selbstbestimmung im jeweiligen individuellen Bildungsprozess denn nun mit Sozialität vereinbaren lässt, damit »nicht nur die Versöhnung des Individuums mit sich selbst, sondern auch mit der Gemeinschaft denkbar wird« (1997, S. 41). Gesellschaftlich findet dieses gegenseitige Akzeptieren der jeweils anderen Freiheit und der damit einhergehenden Begrenzung der eigenen Freiheit schließlich bis heute Auslegung in einem Rechtsverhältnis des menschlichen Zusammenlebens, womit die Koexistenz freier Wesen nebeneinander gewährleistet sein soll und bestehen bleibt: »Ich muss das freie Wesen außer mir in allen Fällen anerkennen als eine solches, d.h. meine Freiheit durch den Begriff der Möglichkeit seiner Freiheit beschränken« (Fichte, 1965a, S. 52). Die Freiheit durch die Selbstwahl bleibt jedoch durch die dialektische Verknüpfung des Menschen mit der Welt beeinflusst, wodurch die Wahlmöglichkeit für das Individuum gleichsam immer schon vorgegeben bleibt. Was das Individuum wählen kann, ist sein Verhältnis, sein Agieren, immer in Abhängigkeit zur vorgängigen Situation, zu seinem vor-maligen Sein, also zu seiner »vorgängigen Differenz, die es ist« (A. Schäfer, 2004, S. 66). Pieper (2008, S. 120) bezeichnet die Selbstwahl als Freiheitsakt, bei dem das Individuum sich in doppeltem Sinn bindungswillig zeigt: Einerseits bindet sich die Freiheit an »das alte Selbst« und die damit verbundene fremdbestimmte Vergangenheit, andererseits bindet sie sich an die Welt, an andere Individuen und bestätigt deren Recht auf freie Selbstbestimmung.

Weder der Begriff der Wahlfreiheit noch derjenige der Willkürfreiheit werden also dem Begriff der menschlichen Freiheit angemessen gerecht. Die Möglichkeiten und Aufgaben der menschlichen Praxis werden durch ein Verständnis der bloßen Wahlfreiheit unangenehm begrenzt, wogegen ein Verständnis der beliebigen Willkürfreiheit die existentiellen Notwendigkeiten der menschlichen Praxis unberücksichtigt lassen. Beide Verkürzungen der menschlichen Freiheit können jedoch auch gemeinsam gedacht werden, da sie sich gegenseitig nicht ausschließen, »denn die Inanspruchnahme von Willkürfreiheit kann ja durchaus mit Vorstellungen einer Wahlfreiheit verbunden sein und die Wahl, vor die sie andere stellt, willkürlich normieren« (Benner, 2012, S. 37). Eine produktive Freiheit in der Praxis kann der Mensch in seinem leiblich vermittelten personalen und sächlichen Weltverhältnis also nur in Anspruch stellen, wenn »die Spielräume menschlicher Freiheit jenseits der Grenzen bloßer Wahlfreiheit und zugleich jenseits der Beliebigkeit reiner Willkürfreiheit« bemessen werden (Benner, 2012, S. 37).

Geschichtlichkeit

Die Tatsache, dass die Freiheit der menschlichen Praxis weder in einer unbegrenzten Willkürfreiheit aufgeht, noch sie einengend als bloße Wahlfreiheit verstanden werden darf, verweist auf die Geschichtlichkeit der Existenz des Menschen. Durch die dialektische Verknüpfung des Menschen mit der Welt ist die Freiheit der menschlichen Praxis nur als geschichtliche Freiheit möglich, als ein »Verhältnis des Menschen zu seiner Gegenwart«, wobei die Rückschau auf die prägende Historie und der Vorblick auf künftig Kommendes mit begriffen sind. Die beiden fundamentalen Merkmale der menschlichen Praxis bestimmen ebenso die Geschichtlichkeit des Menschen:

[Die Geschichtlichkeit] ist zurückgebunden an die den Menschen auszeichnende Imperfekteit, welche durch Praxis nicht willkürlich aufgehoben werden kann, und zugleich vermittelt über die verschiedenen Formen und Bereiche menschlicher Praxis, welche ihre Wahlmöglichkeiten niemals bloß vorfinden, sondern stets hervorbringen. (Benner, 2012, S. 38)

Die Geschichtlichkeit der menschlichen Praxis verortet Benner zwischen zwei verkürzten Verständnissen von Geschichte:

- Das eine Verständnis von Geschichte geht von einer »durch Handeln zu gestaltenden Geschichte« aus, welche zum »Fatum«, zum Schicksal des Menschen wird. Durch eine Verkürzung der Möglichkeiten der menschlichen Praxis im Sinne der bloßen Wahlfreiheit und durch die Ausblendung der Tatsache, dass das Auswählbare durch die Praxis jeweils hervorgebracht wird, erfährt die menschliche Praxis eine Reduktion dahingehend, dass ihre Möglichkeiten zur »Erfüllungsgehilfin einer fatalistischen Geschichte« verkannt und diese bislang hervorgebrachten Wahlmöglichkeiten der Geschichte zum Ende der Geschichte selbst erklärt werden (Benner, 2012, S. 38). Der Mensch versteht sich in seiner Koexistenz schließlich als »Opfer der Geschichte« (Benner, 2012, S. 42).
- Das andere Verständnis der Geschichte erhebt den Menschen zum »Herr der Geschichte«. Durch die Überdehnung der Möglichkeiten der menschlichen Praxis im Sinne der Willkürfreiheit und durch das Vergessen der Notwendigkeit des Menschen, in und durch die eigene Praxis seine Bestimmung zu finden, wird der Mensch in der Verkennung der Grenzen seiner Praxis zum »Herr der Geschichte« »hypostasiert« (Benner, 2012, S. 38).

Benner (2012, S. 39) begründet die Geschichtlichkeit des menschlichen Seins, der menschlichen Existenz im Gegensatz zu den erwähnten verkürzten Vorstellungen gerade dadurch, dass die »produktive Freiheit der Praxis« weder mit einer schicksalsergebenen Auffassung einer geschichtlichen Determinierung von bevorstehenden Wahlmöglichkeiten noch mit einer Vorstellung einer herrschaftsträchtigen Geschichte menschlicher Willkür zu vereinbaren ist (Benner, 1994b, S. 28f.). Der Mensch ist in die Wirkungsgeschichte vorausgegangener Bestimmungsversuche und -interpretationen der Praxis in die Tradition menschlicher Handlungsentwürfe hineingestellt und von ihnen geprägt. Der Mensch ist aber dieser Tradition insofern nicht schicksalhaft verpflichtet, indem die Wirkungsgeschichte sein Handeln nicht unmittelbar hervorbringt, sondern der Mensch diese in Antizipation der Zukunft prägt und weitergibt, durch die Praxis verändert und im Hinblick auf einen eigenen miterarbeiteten Traditionszusammenhang neu gestaltet (Benner, 1994b, S. 39).

Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung finden sich sowohl in der jeweilig eigenen Lebens- und Erfahrungsgeschichtlichkeit, welche mit vielen Einschränkungen ihrer Freiheit einhergeht, wie auch mit der gesamt menschlichen Geschichtlichkeit und damit mit der Geschichte des gesamtgesellschaftlichen Umgangs mit Menschen mit Behinderungen konfrontiert. Die Diskussion um Lebenswert, Lebensrecht und Bildungsrecht kann als prägende, wiederkehrende Gefährdung bzw. immer wieder neu zu formulierende Einforderung begriffen werden (vgl. z.B. Antor, 1991; Antor & Bleidick, 1995; Bernasconi & Böing, 2016a, S. 16f.). Dies bedeutet in der heutigen Zeit schließlich, dass ebendiese Menschengruppe die Praxis im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft mit- und neugestaltet. In diesem Bereich sind sie besonders auf die Unterstützung von Vertretern ihrer Rechte und Interessen angewiesen.

Sprachlichkeit

Aufgrund der Möglichkeiten wie der Grenzen seiner produktiven Freiheit existiert der Mensch als ein geschichtliches Wesen, welches sich weder schicksalhaft der Determination der Geschichte zu unterwerfen hat noch die Herrschaft der Geschichte anzustreben vermag. Diese Bedingtheit des Menschen »bestimmt seine Existenz als eine ihrer Möglichkeit nach sprachliche« (Benner, 2012, S. 39).

Die Sprache, im Verständnis von Humboldt in der Leiblichkeit des Menschen gründend (vgl. Kap. 4.3), ermöglicht es ihm, sich hinsichtlich seines Selbst und gegenüber seinem Weltverhältnis zu äußern:

Der Mensch nöthigt den articulierten Laut, die Grundlage und das Wesen alles Sprechens, seine körperlichen Werkzeuge durch den Drang seiner Seele ab [...]. Denn die Absicht und die Fähigkeit zur Bedeutsamkeit, und zwar nicht zu dieser überhaupt, sondern zu der bestimmten durch Darstellung eines Gedachten, macht allein den articulierten Laut aus. (Humboldt, 2002i, S. 440)

Ihre leibliche Verfasstheit und ihre Fähigkeit zur Bedeutsamkeit ermöglicht es der Sprache, zwischen der Geschichtlichkeit und der produktiven Freiheit des menschlichen Handelns zu vermitteln. Dadurch bleibt Geschichte niemals nur vergangene Tradition, sondern wird durch die Sprachlichkeit der menschlichen Praxis überliefert bzw. tradiert, wird also zur erinnerten Tradition. Entsprechend ist die erinnerte Tradition immer bereits geprägt durch die Interpretation der gegenwärtigen Situation und der Entwürfe zukünftigen Handelns: Der menschliche Austausch, das Miteinander-Sprechen und Aufeinander-Hören, charakterisiert sich zugleich immer als »erinnernd und entwerfend tätig« (Benner, 2012, S. 40). Die einzelnen Elemente der Sprache, also deren Wörter und folglich die Sprache selbst, bewahren die geschichtliche Welterfahrung und ermöglichen die zwischenmenschliche Verständigung. In dieser entsteht »die sowohl welt- als auch kommunikationshaltige Bedeutung der Wörter stets von neuem und verändert sich zugleich« (Benner, 2012, S. 40). Die sprachliche Vermittlungsleistung zwischen der Welt und dem Menschen sowie der Menschen untereinander wird durch eine grundlegende Differenz des menschlichen Sprechens gefordert: Die Differenz besteht zwischen den formulierten, also sprachlich ausgesagten Worten in ihrer allgemeinen Bedeutung und dem damit Gemeinten, von dem Gegenüber zu Erratenden und zu Erahnenden in dieser jeweilig konkreten Situation (Humboldt, 2002b, S. 122). Die Wörter der Sprache meinen immer etwas Allgemeines, die gesprochenen Worte im augenblicklichen Austausch mit einem Gegenüber meinen immer etwas Konkretes. Das mitzuteilende Konkrete selber kann nur mittels der allgemeinen sprachlichen Aussage zum Ausdruck gebracht werden, entsprechend die allgemeine Aussage in ihrem gemeinten Konkreten nur dadurch verstanden werden kann, als dass der Mensch »zwischen dem sprachlich Gesagten und Gemeinten zu unterscheiden« (Benner, 2012, S. 41) vermag. Dies ist ihm nur möglich aufgrund der Dialektik der menschlichen Sprache, allgemeine Aussage über etwas Konkretes zu sein, da die menschliche Sprache zwischen Erinnerung und Antizipation sowie Welterfahrung und zwischenmenschlicher Verständigung vermitteln kann. Die in ihrer Vermitteltheit geprägte Sprache ist als Vermittlerin ebenfalls auf die beiden fundamentalen Merkmale der menschlichen Praxis, also die Imperfekteit und die Bestimmtheit des Menschen, bezogen: Auf vorgegangene Traditionszusammenhänge rückblickend ist sie »erinnernd und drückt gleichzeitig die bis zu diesem Zeitpunkt entwickelte Bestimmung des Menschen aus; mit Ausblick

auf eine mögliche, gesuchte Bestimmung des Menschen wirkt sie entwerfend und geht der Praxis voraus. Entsprechend kann die vermittelnde Sprachlichkeit weder als eine wortwörtliche Abbildung der Weltinhalte noch als eine beliebige Benennung dieser verstanden werden. Vielmehr bedarf es anstelle einer solch verkürzten Auffassung menschlicher Sprache, ein Verständnis, welches die erinnernde und entwerfende Dimension der Sprache berücksichtigt (Benner, 2012, S. 40).

Sowohl für die erinnernde wie auch für die entwerfende Dimension der Sprache gilt die dargestellte Differenz zwischen bzw. der Zusammenhang von gesagtem Allgemeinem und gemeintem Konkretem:

In der erinnernden Dimension stehen wir in der Wirkungsgeschichte vorausgegangener Praxis und sprechen das erinnerte Konkrete allgemein aus; in der entwerfenden Dimension meinen wir die konkrete künftige Praxis und antizipieren deren Erfahrungen in sprachlich-allgemeiner Rede. (Benner, 2012, S. 41)

Die menschliche Wirkungsgeschichte steht im Sinne Benners stets in der Erinnerung der vorausgehenden Praxis, geht aber nicht unmittelbar aus dieser hervor, sondern ist als offen für den Entwurf künftigen Handelns zu verstehen. Die menschliche Praxis setzt sich ebenso nicht geradlinig aus der Summe dieser Entwürfe zusammen und führt in diesen die menschliche Wirkungsgeschichte einfach fort, sondern konstruiert sich erst durch die Erfahrungen, die der Mensch in der praktischen Umsetzung seiner Handlungsentwürfe macht (Benner, 2012, S. 42).

5.2.2 Pädagogik als Praxis der menschlichen Gesamtpraxis

Die menschliche Gesamtpraxis setzt sich nach Benner (1980; 2012) aus sechs grundlegenden Praxen zusammen, welche sich historisch und gesellschaftlich in einem komplexen Wirkungszusammenhang gegenüberstehen (vgl. Abb. 2). Das menschliche Zusammenleben wird innerhalb dieser Koexistenz durch die aus der menschlichen Imperfektheit gründenden Not, handelnd tätig zu sein, bestimmt, um ebendiese wenden und nach der eigenen Bestimmung streben zu können (vgl. Kap. 5.2.1). Die dadurch geprägte und gleichzeitig immer wieder neu zu bestimmende menschliche Praxis kennzeichnet sich durch vier Grundbestimmungen der menschlichen Existenz: eine empfangende und sich äußernde Leiblichkeit, eine produktive Freiheit, eine erinnernde und antizipierende Geschichtlichkeit und eine vermittelnde Sprachlichkeit:

Die präreflexive empfängliche und zugleich zur Artikulation fähige Leiblichkeit, die Freiheit, die Wahl jenseits von fatalistischer Freiheit und Willkürlichkeit zu wählen, die Geschichtlichkeit, die uns weder zum Opfer noch zum Herrn der Geschichte, sondern zu Mitgestaltern der Geschichte bestimmt, und die Sprachlichkeit, die uns

Welt weder bloß abbilden noch bloß benennen lässt, sondern erfahren und über unserer Erfahrungen mit anderen kommunizieren lässt, stehen untereinander in keinerlei organologisch oder teleologisch festgelegten Ordnung. (Benner, 2012, S. 42)

Zwischen den einzelnen Praxen entsteht der Wirkungszusammenhang der menschlichen Praxis, wobei das »Problem einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der Praxen« zum Ausdruck kommt (Benner, 2012, S. 42). Das menschliche Zusammenleben bedarf ausgehend von der menschlichen Imperfektheit und Bestimmtheit der (gesamt-)menschlichen Handlung. Diese situiert sich als Aufgabe der menschlichen Gesamtpraxis in der zu erbringenden Vermittlung zwischen den einzelnen Praxen unter der Anerkennung der menschlichen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit. Diese Existenzialien der menschlichen Praxis sind »im Sinne einer der Endlichkeit unserer Existenz und Koexistenz bewussten praktischen Vernunft« (Benner, 2012, S. 42) einzuordnen. Praktische Vernunft versteht Benner im Sinne Kants (1922, S. 39) im Spannungsfeld zwischen den verkürzten oder überdehnten und gleichzeitig abzugrenzenden Ausprägungsformen, was die Darstellung der Begriffe im Wirkungszusammenhang der Praxen verdeutlicht (vgl. Kap 5.2.1).

Die Praxis der Pädagogik ist nach Benner als Praxis der menschlichen Gesamtpraxis ebenso durch die beiden Grundzüge der menschlichen Koexistenz, nämlich der Imperfektheit und der Bestimmtheit des Menschen, in der Anerkennung der menschlichen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit bestimmt. Aufgrund seiner Imperfektheit ist der Mensch ein Wesen, welches »auf seine Weise unfertig, imperfekt« (Benner, 2012, S. 55) ist und daher der Praxis fähig und gleichzeitig bedürftig ist. Als pädagogische Seite der Imperfektheit sieht Benner die Tatsache des Menschen als unfertiges Wesen, dass dieser erst durch Bildung und Erziehung zum Menschen wird, wie dies bereits Kant formuliert hat: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung« (1803, S. 11). Es ist also allein der Mensch, der erzogen wird und einzig fähig ist, zu erziehen, wodurch der Mensch auf die menschliche Praxis angewiesen ist, um seine Bestimmung gewinnen zu können. Das pädagogische Handeln legt diese Bestimmung des Menschen weder einfach frei, noch entwickelt sie diese anhand eines angelegten, inneren Planes des werdenden Menschen oder entfaltet diese nach Anleitung. Vielmehr erlangt der Mensch seine Bestimmtheit im Bildungs- und Erziehungsprozess selbst, wodurch das Spannungsverhältnis zwischen der Imperfektheit des Menschen und seiner Bestimmung auch in der pädagogischen Praxis aufrecht erhalten bleibt (Benner, 2012, S. 56).

Insofern Pädagogik im Sinne Benners also als Praxis zu begreifen ist, ist folglich danach zu fragen, wie sich diese Praxis als solche ausgestaltet.

5.3 Prinzipien der pädagogischen Praxis

Benner (1980; 2012) charakterisiert die pädagogische Praxis bzw. das pädagogische Denken und Handeln mittels vier grundlegenden Prinzipien. Die Prinzipien als »Grundbegriffe einer Rede über etwas« (Benner, 2012, S. 59) beziehen sich sowohl auf die gesellschaftliche wie auch auf die individuelle Seite der pädagogischen Praxis und lassen sich in der Entwicklungsgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft erstmals verorten. Durch die geschichtliche Verortung der Grundbegriffe des pädagogischen Denkens und Handelns sind diese Prinzipien historisch bestimmt, sollen jedoch mit dem Anspruch auf ihre übergeschichtliche Bedeutung dargestellt und begriffen werden, indem sich ihr Geltungsbereich nicht auf ihren historisch-gesellschaftlichen Kontext zurückbindet, sondern zwar in die Geschichte zurückweist, sich jedoch in der Gegenwart verortet und sich zugleich auf die Zukunft bezieht (Benner, 2012, S. 59). Unter dieser Sichtweise ist es möglich, die vorausgegangenen Darstellungen der Bildungsidee bei Comenius, Humboldt und Klafki (vgl. Kap. 4) aufzunehmen und weitere prägende Positionen in der Diskussion um Bildung diskursiv aufzugreifen:

- Das *Prinzip der Bildsamkeit* und das *Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit* wurden begrifflich in der bürgerlichen Philosophie und Pädagogik gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts eingeführt und weiterentwickelt (z.B. Benner & Brüggem, 2004; Drieschner & Gaus, 2010; Langewand, 2006; Ricken, 2012; Schmied-Kowarzik & Benner, 1969). Ihre Geltung ist indes nicht für die pädagogische Praxis der Moderne begrenzt, vielmehr besteht diese in der fundamentalen Notwendigkeit des pädagogischen Denkens und Handelns, welche mit der Existenz des Menschen seit jeher einhergeht und dadurch »als immer schon gegeben angenommen werden muss« (Benner, 2012, S. 59) und so als konstitutiv für die menschliche Praxis anzusehen ist (Benner, 1994b, S. 39; Benner & Brüggem, 2004). Insofern findet die Einsicht und Erkenntnis, dass der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen wird, und die damit verbundene Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit als argumentative Grundlage zwar erst in der Moderne durch Rousseau, Kant, Fichte, Herbart und Schleiermacher Ausdruck, ist in ihrem Wesen jedoch als immerwährender Teil der menschlichen Praxis zu begreifen und daher *als konstitutive Gegebenheit* zu betrachten.
- Das *Prinzip der Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determinationen* und das *Prinzip eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der pädagogischen Praxis* gestalten sich im Vergleich zu den anderen Formen der menschlichen Praxis nicht gleichermaßen historisch gegeben und kon-

stitutiv, sondern beschreiben Aufgaben, welche erst in der Erkennung der beiden konstitutiven Prinzipien ihre Grundlage und Berechtigung finden. Sie beschreiben den regulativen Moment des pädagogischen Denkens und Handelns und beziehen sich – entsprechend bezeichnet *als regulative Prinzipien* – auf die Stellung der pädagogischen Praxis in der ausdifferenzierenden menschlichen Gesamtpraxis (Benner, 1980, S. 488ff.; 2012, S. 60f.).

Im Folgenden werden nun zuerst die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit beschrieben und durch deren Verortung im historisch-gesellschaftlichen Entwicklungskontext auf ihren aktuellen Geltungsbereich hin ausgelegt.

5.3.1 Konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Die begriffliche Charakterisierung der konstitutiven Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns geht von der Erkenntnis der doppelseitigen Bedingung aus, dass des Menschen Bestimmung in dessen Erziehung und Bildung gründet und der Mensch diese erst durch seine Erziehung und Bildung selbst gewinnt. Diese Einsicht der neuzeitlichen bürgerlichen Gesellschaft erfährt ihre Wichtigkeit in der damit einhergehenden Frage nach Freiheit und Gleichheit des Menschen:

Erst die bürgerliche Gesellschaft, welche ihrer Idee nach alle Standesschränken negieren und eine Gesellschaftsordnung freier, brüderlicher und gleicher Individuen begründen will, kennt das Problem individueller Gleichheit und Ungleichheit. Indem sie über die individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsförderung die Aufhebung der Standesschränken und eine Gleichheit aller Menschen ohne Ansehen ihrer Geburt oder Standes anstrebt, wird ihr das Gleichheitspostulat sowohl zum politischen, ökonomischen, ethischen als auch pädagogischen Problem. (Benner, 2012, S. 62)

Es zeigt sich durch die bis heute bestehende Ungleichheit der Menschen, dass die aufklärerische Frage, ob nun der einzelne Mensch in seiner Natur gleich oder ungleich gegenüber anderen ist, durch die bürgerliche Neuformung der Gesellschaft schließlich in der Frage und der nicht abreißen Streiterei mündet, ob die zur Ungleichheit führende individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsförderung des Menschen anlagebedingt oder umweltbedingt begründet ist. Diese Frage hat die kritische bürgerliche Pädagogik dahingehend beantwortet, als dass sie weder die Anlage- noch die Umweltbedingtheit als Ursache für die entstehende Ungleichheit leugnet, gleichzeitig aber aufzeigt, dass sich aus einer solch angenommenen Bedingung keinerlei Anhaltspunkte und Orientierung für

die pädagogische Praxis ableiten lassen (Benner, 1980, S.489). Entsprechend verortet Benner den herauszuhebenden Verdienst der Pädagogik von Rousseau, Kant, Humboldt, Herbart und Schleiermacher darin, gezeigt zu haben, dass die Grundbegriffe der Anlage- und Umweltdetermination nicht als Grundbegriffe eines handlungstheoretisch argumentierenden Verständnisses des Menschen walten können:

Die Anlage- und Umweltkategorien abstrahieren nämlich von der Tatsache, dass die individuelle und gesellschaftliche Bestimmtheit eines Menschen niemals unmittelbares Resultat einer genetischen und/oder umweltbedingten Determination ist, sondern durch die individuelle und gesellschaftliche Praxis hervorgebracht wird. Gerade weil die Bestimmung und Bestimmtheit des Menschen durch die menschliche Praxis hervorgebracht wird, darf und kann niemals von einer Bestimmtheit des Menschen – außer in pathologischen Grenzfällen – auf eine Anlagen- und Umweltdetermination zurückgeschlossen werden. Wo immer sich Besonderheiten, Bestimmtheiten und Eigentümlichkeiten eines Menschen zeigen, haben auf diesen weder nur ›seine‹ Anlagen, noch irgendwelche Umwelteinflüsse und auch nicht einfach beide zugleich eingewirkt, sondern haben immer schon Menschen miteinander in Situationen gehandelt, die geschichtlich entstanden und mithin für eine weitere intersubjektive Verständigung offen sind. (Benner, 2012, S.67)

Benner unterlässt es in diesem Moment, die vorgenommene Ausklammerung einer wohl doch möglichen, in der Anlage- oder Umweltdetermination gründenden Bestimmtheit des Menschen im Moment von »pathologischen Grenzfällen« (2012, S.67) zu explizieren. Insofern lassen sich dahingehend nur Vermutungen anstellen, inwiefern ein pathologischer Befund als die Bestimmtheit des Menschen determinierend zu interpretieren ist. Ausgehend von der Begrifflichkeit der Pathologie, verstanden als Lehre der krankhaften und abnormen Vorgänge und Zustände im menschlichen Körper, ist die Annahme naheliegend, dass die individuellen Anlagegegebenheiten eines Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung stark bzw. sogar ausschließlich seine Bestimmtheit beeinflussen, wobei ebenso genau umgekehrt argumentiert werden könnte, dass die Bestimmtheit dieses Menschen gerade durch die Gegebenheiten und Bedingungen seiner Umwelt und den daraus resultierenden, ausschließenden (Re-)Aktionen auf seine besondere Anlagesituation entsteht (vgl. zu Begriffsverständnissen von Behinderung: Jeltsch-Schudel & Schindler, 2020). Entsprechend kann weder anlage- noch umweltbedingt zufriedenstellend argumentiert werden, dass eine pathologische Veränderung oder ein pathologischer Zustand als hinreichender Grund für eine Veränderung des von Benner grundgelegten Verständnisses der Bestimmtheit des Menschen zu verstehen ist. Vielmehr kann im Sinne Benners argumentiert werden, dass im Falle einer Pathologie sich doch gerade hier »Besonderheiten, Bestimmtheiten und Eigentümlichkeiten eines Menschen« (2012,

S. 67) zeigen, wobei auch in dieser Gegebenheit die einwirkenden Gründe weder nur durch die Anlagen noch durch irgendwelche Umwelteinflüsse oder gar in einem undifferenzierbaren, gleichzeitigen Aufeinandertreffen beider Aspekte zu verorten sind, als dass auch hier »immer schon Menschen miteinander in Situationen [der Konfrontation mit einer pathologischen Erscheinung, der Verf.] gehandelt« (2012, S. 67) haben, welche entsprechend auch geschichtlich entstanden sind und ebenso für eine weitere intersubjektive Verständigung offen sein sollten. Dieser Argumentation folgend wirkt die von Benner vorgenommene Ausnahme unverständlich und wird schließlich hinfällig. Grundsätzlich muss sich eine pädagogische Sichtweise davon distanzieren, einerseits die Bestimmung des Menschen in seiner Anlage zu verorten, zumal seine Imperfekttheit darin mündet, dass der Mensch seine Bestimmung selber aktiv hervorbringen kann und muss. Andererseits ist die Bestimmung des Menschen auch nicht nur durch seine Umwelt determiniert, da diese durch den Menschen in seiner Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit und in wählender Freiheit wahrgenommen, erfahren, interpretiert und mitgestaltet wird. Vielmehr ist durch die Untauglichkeit der Anlagedetermination »zur Bestimmung der individuellen Möglichkeiten der pädagogischen Praxis« und durch die Unzulänglichkeit der Umweltdetermination »zur Bestimmung ihrer gesellschaftlichen Seite« (Benner, 2012, S. 70) nach Prinzipien zu fragen, welche einer pädagogischen Argumentation genügen. Dementsprechend findet die Pädagogik in der Diskussion der Gleichheits- und Ungleichheitsproblematik ihre Antwort mitunter in den konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, indem sie die Klärung der Problematik in die Abhängigkeit stellt, inwiefern es gelingt, einen pädagogischen Umgang mit dieser Problematik zu finden (Benner, 2012, S. 63).

Prinzip der Bildsamkeit als Bestimmtsein des Menschen

Die Bildsamkeit des Menschen bestimmt Benner (1980; 2012) als eines der beiden konstitutiven Prinzipien der pädagogischen Praxis. Um den Begriff der Bildsamkeit, welcher in der vorliegenden Arbeit bereits mit Humboldt (vgl. Kap. 4.2) für alle Menschen grundlegend vorausgesetzt wird, darzustellen und an dieser Stelle nun ausdrücklich nach dessen Wesen zu fragen, ist eine Klarstellung gegenüber dem mit Comenius eingeführten und für alle Menschen diskutierten Begriff der Bildungsfähigkeit (vgl. Kap. 4.1) notwendigerweise vorzunehmen.

Mit der von Drieschner und Gaus in einer allgemeinpädagogisch-historischen Denkart dargestellten Dimensionierung von Bildung, Bildungsfähigkeit und Bildsamkeit, welche in der »pädagogisch-anthropologischen Bestimmung des

Menschen als erziehungsbedürftiges Lernwesen« und »seiner Bestimmung als Kulturwesen« (2010, S. 14) gründet, soll an dieser Stelle die Definition der unterschiedlichen Begrifflichkeiten vorgenommen werden:

Allgemeinpädagogisches/historisches Nachdenken über Bildung fokussiert den Zusammenhang zwischen *Bildungsfähigkeit* als naturgegebener Voraussetzung und Möglichkeit von Lernprozessen, *Bildsamkeit* als grundlegendem Prinzip pädagogischer Praxis und *Bildung* als Selbsthervorbringung des Individuums in Interaktion mit seiner Umwelt. [...] *Bildungsfähigkeit* anzunehmen ist eine notwendige Bedingung, über Bildung nachzudenken. Sie ist aber noch nicht deren hinreichende Bedingung. Der weiterreichende Gedanke der *Bildsamkeit* setzt zwar *Bildungsfähigkeit* als Grundannahme voraus, unterscheidet sich jedoch von der Frage nach der statischen oder offenen *Bildungsfähigkeit* bzw. der Anlage- oder Umweltbestimmung der menschlichen Entwicklung. *Bildsamkeit* bezeichnet vielmehr ein *universal gültiges Grundprinzip pädagogischer Praxis*, das darin besteht, das Kind unabhängig vom empirischen Ausprägungsgrad seiner *Bildungsfähigkeit* als Akteur seines Bildungsprozesses in den Mittelpunkt zu stellen. Pädagogisches Handeln [...] stützt sich auf die unhintergehbare Prämisse, dass das Kind in unterstützten Lernprozessen selbsttätig seinen Bildungsprozess auf Basis seiner je individuellen Voraussetzungen gestaltet, um Selbstbestimmung zu erlangen. (Drieschner & Gaus, 2010, S. 14ff., Hervorh. im Orig.)

Bildsamkeit kann also grundlegend begriffen werden »als hypothetischer Gedankenzusammenhang« zwischen einerseits der Vorstellung, »dass dem Menschen so etwas wie Erziehung und Bildung [...] möglich ist, die ihn von einer Roheit [sic!] abhebt, der er sonst anheimfallen würde« und andererseits der Idee, »dass diese Erziehung und Bildung von irgendwoher bewirkt, ins Werk gesetzt werden muss« (Schwenk, 1967, S. 180). Aus pädagogischer Perspektive, welche es sich zur Aufgabe macht, Erziehung und Bildung von irgendwoher zu bewirken, wird dem Menschen *Bildsamkeit* in doppelter Ausprägung zugesprochen: »Der Begriff der *Bildsamkeit* wird [...] vor allem in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen verstanden« (Benner & Brügggen, 2004, S. 174). Die *Bildsamkeit* des Menschen grenzt sich, im Gegensatz zur *Bildungsfähigkeit*, von einem reinen Anlagebegriff der menschlichen Bildung ab und ist so nicht als eine vorgegebene, genetische Veranlagung zu einer von sich aus zum Vorschein kommenden Bestimmung des Menschen zu verstehen; ebenso wenig ist damit eine von außen auferlegte Eigenschaft des Menschen im Sinne von Klasse, Milieu oder Lebenssituation zu begreifen (Benner, 2012, S. 71). Der Begriff der *Bildsamkeit* beinhaltet vielmehr ausdrücklich die Eigenaktivität des werdenden Menschen insofern »dass der Mensch weder ein bestimmtes festgelegtes, noch ein bestimmbares festlegbares, sondern ein bildsames, an seiner Bestimmung selbst tätiges Wesen ist, das in einem Selbstverhältnis zu seiner Arbeit an seiner Bestimmung existiert

und koexistiert« (Benner, 1995a, S. 153). Ein Prinzip der Bildsamkeit anerkennt demzufolge besonders die zu erarbeitende Bestimmtheit des Menschen in der Praxis, verortet im eigenen Tätigsein innerhalb der menschlichen Koexistenz, und begreift die Unbestimmtheit des Menschen als Ursprung der pädagogischen Verantwortung (Benner, 2012, S. 71).

Im historischen Rückblick ist festzustellen, dass sich der Begriff der Bildsamkeit und ebenso der Begriff der Bildung im deutschen Sprachraum seit Mitte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt und anfangs des 19. Jahrhunderts etabliert haben, wobei die damit gemeinten und bezeichneten Sachverhalte und Phänomene natürlich viel älter sind, wie dies Benner und Brügggen (2004; vgl. ebenso Schwenk, 1967) zurückgehend bis in die altgriechische Tradition ausarbeiten. Es ist das Verdienst Schwenks (1967), »Bildsamkeit als pädagogische[n] Terminus« in seiner Bedeutungsentwicklung um die Frage nach einer Grundlegung von Erziehung und Bildung terminologiegeschichtlich darzustellen: Nachdem der Begriff der Bildsamkeit bereits bei Klopstock, Goethe und Herder eher als gelegentliche Formulierung anzutreffen ist, wird Bildsamkeit begrifflich erstmals durch Johann Gottlieb Fichte in den 1796 erschienenen »Grundlagen des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre« (1796/1965a) aufgenommen und als »anthropologischer Begriff zur Kennzeichnung des Subjektcharakters des Menschen in seiner grundsätzlichen Unbestimmtheit und offenen Freiheit« (Ricken, 2012, S. 332; vgl. Schwenk, 1967, S. 183ff.) systematisch bestimmt:

Der menschliche Leib [findet in] der Articulation [...] lediglich eine Bestimmbarkeit ins Unendliche; keine Bildung desselben, sondern nur Bildsamkeit. – Kurz alle Thiere sind vollendet und fertig, der Mensch ist nur angedeutet und entworfen. [...] Jedes Thier ist, was es ist: der Mensch allein ist ursprünglich gar nichts. Was er seyn soll, muss er werden: und da er doch ein Wesen für sich seyn soll, durch sich selbst werden. Die Natur hat alle ihre Werke vollendet, nur von dem Menschen zog sie die Hand ab, und übergab ihn gerade dadurch an sich selbst. Bildsamkeit als solche ist der Charakter der Menschheit. (Fichte, 1965a, S. 80)

Der menschliche Leib ist zwar »organisirtes Naturproduct« (Fichte, 1965a, S. 78), bleibt jedoch als solches nur unendlich bestimmbar. Es liegt daher nicht im Vornherein fest, was der Mensch sein soll, vielmehr muss dieser erst durch sich selbst zu dem werden.

Der Bedeutungsumfang des Begriffs der Bildsamkeit des Menschen erscheint bei Fichte im ersten Moment als »unendlich« (Stache, 2010, S. 169), zeigt sich folglich durchaus weit gesteckt als »Bildsamkeit des menschlichen Leibes« (Langewand, 2006, S. 204), wobei schließlich klar die »in der Perfektibilität begründete Unbestimmtheit und Offenheit menschlicher Bildung« (Benner & Brügggen, 2004, S. 194) herauszustellen ist. Durch diese Doppelbestimmung

der Bildsamkeit als »Unbestimmtheit und Selbstbestimmung« (Ricken, 2012, S. 331) des Menschen vereinigt Fichte in der Bildsamkeit des Menschen sozusagen dessen »sinnliche Erfahrung und freie Artikulation, Rezeptivität und Spontaneität an sich« (Benner & Brügggen, 2004, S. 194). Der Mensch ist nach Fichte somit in der Lage »Bilder, die keinesweges bloße Nachbilder der Wirklichkeit seyen, sondern die da fähig sind, Vorbilder derselben zu werden, selbstthätig zu entwerfen« (1965b, S. 284f.). Die damit gemeinte Fähigkeit des Menschen, sinnlich zu erfahren und sich spontan zu »artikulieren« bzw. zu handeln, gekoppelt mit seiner offenen Bestimmtheit, fordert nach Ansicht von Fichte eine Pädagogik, welche den Menschen darin unterstützt, sich selbsttätig zu entwerfen, seine Bildung durch eigene Kraft zu erzeugen und »keineswegs etwa, dass er nur fähig werde, das durch die Erziehung ihm hingeebene Bild leidend aufzufassen, es hinlänglich zu verstehen, und es, also wie es ihm gegeben ist, zu wiederholen, als ob es nur um das Vorhandenseyn eines solchen Bildes zu thun wäre« (Fichte, 1965b, S. 285).

Johann Friedrich Herbart als Schüler Fichtes interpretiert den Begriff der Bildsamkeit im Gegensatz zu Fichte ausdrücklich pädagogisch und verankert ihn als »Grundbegriff der Pädagogik« (Herbart, 1841, S. 1). Herbart versteht unter dem Begriff ebenfalls nicht eine anlagebedingte Determination und meint damit zunächst nichts anderes als den Zusammenhang zwischen der »Unbestimmtheit des Kindes« und der »Bestimmbarkeit durch Erziehung« (1841, S. 2). Da nun die menschliche Entwicklung »im Allgemeinen [...] von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit« (Herbart, 1841, S. 118) übergeht, versteht sich die Bildsamkeit des Menschen sowohl als Ausgangspunkt wie auch als Voraussetzung für Erziehung und Bildung. Herbart anerkennt erst den weiten Umfang des Begriffs der Bildsamkeit, der sich sogar auf die »Elemente der Materie« erstreckt und »Spuren in den Seelen der edlern Thiere« zeigt, präzisiert jedoch umgehend die Bildsamkeit, die wir nur beim Menschen kennen, ausdrücklich als »Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit« (1841, S. 1). Mit Ricken (2012, S. 333f.) sind in den Ausführungen Herbarts über Bildsamkeit drei Feststellungen wichtig, welche davor schützen sollen, »Bildsamkeit bloß abstrakt« (2012, S. 333) zu denken:

- *Erstens* versteht Herbart Bildsamkeit nicht als »unbegrenzte Bildsamkeit« (1841, S. 2), denn die »Unbestimmtheit des Kindes« ist durch dessen »Individualität« beschränkt und die Bestimmbarkeit durch Erziehung findet ihre Beschränkung in den »Umstände[n] der Lage und der Zeit«, also in den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Begebenheiten (1841, S. 2).

- *Zweitens* ist Bildsamkeit selbstreferentiell zu verstehen, als dass diese nicht nur natürliches »Vermögen der Seele« ist, sondern vielmehr durch die bereits »schon erworbenen Vorstellungsmassen« und durch erlangtes Vermögen geprägt wird (Herbart, 1841, S. 18), was dazu führt, dass beim genaueren Kennenlernen der »Bildsamkeit jedes Einzelnen« Beobachtung von außen nötig ist, »welche theils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, theils auf die leibliche Disposition zu richten ist« (Herbart, 1841, S. 19).
- *Drittens* ist diese selbstreferentielle Bildsamkeit als solche selbst wandelbar und muss als abnehmend begriffen werden, da sie sich in der »Vestigkeit des Erwachsenen« innerlich fortbildet und so »dem Erzieher unerreichbar« wird (Herbart, 1841, S. 3).

Herbarts Kennzeichnungen von Bildsamkeit versteht Ricken (2012, S. 334) als Versuch, den Wirklichkeitscharakter der Bildsamkeit zu verdeutlichen und auf die Beobachtungsnotwendigkeit der je eigenartigen Bildsamkeit eines jeden Kindes zu verweisen, um diese für die Erziehenden erkennbar zu machen.

Ergänzend ist an dieser Stelle Böhm beizuziehen, welcher Bildsamkeit dahingehend definiert, dass »manche Teilfunktion der Bildsamkeit« nicht zu jeder Zeit gleich hervorgerufen werden kann: »Je nach Entwicklungsphase stellt sich Bildsamkeit anders dar, denn die Vorgaben der Anlagen und der bisherige Lern- und Reifeprozess können einengen oder erweitern« (2005, S. 89). Nach Böhm zeigt sich Bildsamkeit auch hinsichtlich der leiblich-psychischen Ebene unterschiedlich: Er nimmt Übungserfolge bzw. Lernerfolge in »leibnäheren« Bereichen wie Konstitution, Sinnestüchtigkeit, Vitalität, Temperament etc.« als begrenzter wahr als »in Fertigkeiten der kortikalen Schicht wie Intelligenz, Gefühlsansprechbarkeit, Stimmungsgrundlage usw.«, wobei er aber gleichzeitig ausdrücklich festhält, dass »erbbestimmte Grenzwerte [...] Bildsamkeit grundsätzlich nicht in Abrede stellen« (2005, S. 89f.) können.

Indem also Herbart den Begriff der Bildsamkeit realitätsnah auslegt, die menschliche Bildsamkeit im Willen zur Sittlichkeit verortet und diese Sittlichkeit als »ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung« (1841, S. 1) begreift, kann eine so verstandene Bildsamkeit im praxeologischen Verständnis Benners als »Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis und mithin als Bildsamkeit zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis« (2012, S. 70f.) verstanden werden.

Im Unterschied also zum Begriff der Bildungsfähigkeit, verstanden als veranlagte Lernmöglichkeiten jedes einzelnen, und auch in Abgrenzung zum Bega-

bungsbegriff, verstanden als Feststellung von leichter oder schwerer fallenden Lernprozessen bei einzelnen, formuliert der Begriff der Bildsamkeit ein »Prinzip der Interaktion« (Benner, 1994a, S. 307; ebenso Benner, 2001, S. 12; Rekus, 2006). Ein solches Verständnis von Bildsamkeit leugnet weder das Vorhandensein von Anlagen noch die Gegebenheit der Begabung, verweist aber deutlich »auf eine stets im Werden begriffene Identität des Menschen« (Benner, 1994a, S. 307).

Bildsamkeit kann daher nicht anders verstanden werden denn als die Geschmeidigkeit und Beweglichkeit einer Person, die sich in der distanzierenden Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den anderen und mit der Welt selber gestaltet, dazu aber gleichwohl der Anregungen und des Anstachelns [...] bedarf. (Böhm, 1997, S. 165)

Als Prinzip der pädagogischen Interaktion ist Bildsamkeit nun als Relationsprinzip in der pädagogischen Praxis und insofern auch als »individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis zu verstehen, welche durch die Anerkennung der eigenen Bildsamkeit sowie die des Gegenübers sich darin zeigt, dass eine erzieherische Einwirkung sich dahingehend versteht, dass das Gegenüber gerade darin in der Erlangung seiner Bestimmtheit mitwirkt« (Benner, 2012, S. 71). Für die pädagogische Praxis heißt dies folglich, »jeden Heranwachsenden als einen in seiner späteren Bestimmung gerade nicht festgelegten Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen, der an der Erlangung seiner Bestimmtheit mitwirkt« (Benner, 2001, S. 12, Hervorh. v. Verf.).

Aus den Überlegungen zur Bildsamkeit als pädagogische Interaktion zwischen Selbsttätigkeit und Erziehungsbedürftigkeit wird »das Subjekt sub specie educationis als ein Bündel von Potentialitäten und Defiziten, Möglichkeiten und Versprechen verstanden, die nicht einfach gegeben, sondern durch Erziehung einzulösen sind (oder auch verhindert werden)« (Ellger-Rüttgardt & Tenorth, 1998, S. 440). Ein solches Verständnis von Bildsamkeit transformiert Bildsamkeit zur Problemlage und Aufgabe der Pädagogik und bürdet dieser schließlich die Rolle des Prüfsteins auf, indem die pädagogische Praxis große Beweislasten zu erbringen hat, vor allem dann, wenn »der Adressat pädagogischer Bemühungen der Arbeit der Pädagogik nicht entgegenkommt, z.B. weil er als behindert wahrgenommen wird. Auch dann muss die Pädagogik – in der Logik ihres Grundbegriffs – ja dennoch zeigen, dass sie den Implikationen des darin enthaltenen Anspruchs gewachsen ist, und zwar in der ganzen Ambivalenz« (Ellger-Rüttgardt & Tenorth, 1998, S. 440). Unter Kenntnis dieser Ambivalenz ist es dennoch notwendig, dass im pädagogischen Handeln dem »im Lernprozess Geführte[n]« Bildsamkeit grundsätzlich und zwar »unbeschadet der faktischen, naturgegebenen Voraussetzungen und Möglichkeiten« unterstellt werden muss, damit dieser »das zu Lernende sich selber aneignen kann« (Rekus, 2006, S. 114).

Diese Unterstellung gilt selbst dann als pädagogische Grundvoraussetzung, wenn ein Lernprozess nicht richtig gelingt oder nicht ersichtlich ist, »weil es an der rechten Begabung mangelt«. Bildsamkeit ist in jedem Fall vorauszusetzen, insofern eine Interaktion pädagogisch sein soll (Rekus, 2006, S. 114).

Tenorth stellt fest, dass aus der Praxis der Bildsamkeitsunterstellung eine folgenreiche soziale Tatsache resultiert: Die Erweiterung der Idee der Bildsamkeit auf diejenigen Personengruppen, welche als nicht bildungsfähig galten, zeigt sich als Errungenschaft des 18. Jahrhunderts (vgl. Kap. 6.2) für die »Pädagogik der Taubstummen« (vgl. Hofer-Sieber, 2000) und seit Mitte des 19. Jahrhunderts »dann selbst für die der Geistigbehinderten« (Tenorth, 2006, S. 505). Die Idee der Bildsamkeit wird durch die Institutionalisierungen für die jeweilige Schülerschaft »von der Ursprungssituation abgelöst, langfristig wirksam und schulisch abgesichert, theoretisch und methodisch überprüfbar, zumindest diskutierbar ausgearbeitet« (Tenorth, 2006, S. 506). Gleichzeitig enthält die Zuschreibung von Bildsamkeit jedoch unauflösbar immer auch eine prognostische Annahme über die Bildsamkeit und trägt daher insgesamt immer erkennbar eine »pädagogische Diagnose«. Diese gibt Auskunft darüber, was die pädagogische Arbeit in Zukunft zu erreichen gedenkt und welche – möglicherweise besondere – Bildungsform bzw. -einrichtung dabei am geeignetsten erscheint. Damit wird die Zuschreibung von Bildsamkeit zugleich sowohl zum Versprechen über die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit selbst wie auch zu deren Begrenzung, weil die Pädagogin bzw. der Pädagoge an *jener* Zukunft arbeitet, die sie bzw. er auch verspricht (Tenorth, 2001, S. 56).

Eine pädagogische Praxis, die Bildsamkeit in der pädagogischen Interaktion verortet, gleichzeitig achtet und weder einengt und reduziert noch leugnet, sieht folglich keine andere Möglichkeit, als den Zu-Erziehenden in ihrer zu erarbeitenden Bestimmung als Personen zu begegnen (Benner, 2012, S. 76). Die Bestimmung des Menschen entsteht in seinem selbsttätigen Werden bzw. in seiner eigentätigen Bildung ausdrücklich in der zwischenmenschlichen Handlung bzw. im praxeologischen Verständnis in einem gesellschaftlichen Konstitutionsprozess, so dass mit Benner festgehalten werden kann:

Das Prinzip der Bildsamkeit ist vielmehr eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion. Die Bildsamkeit des Menschen ist zwar nicht unendlich, sondern durchaus begrenzt. Ihre Grenze lässt sich jedoch nicht zeitlich fixieren, denn der Mensch ist bildsam bis ins hohe und letzte Alter. Jemandem seine Bildsamkeit absprechen, hieße ihm sein Recht zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis, seine Menschlichkeit aberkennen. (Benner, 2012, S. 77)

Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Als zweites Prinzip des pädagogischen Denkens und Handelns benennt Benner (1980; 2012) das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, welches stark mit dem vorgängig dargestellten Prinzip der Bildsamkeit zusammenhängt. Bildsamkeit als Grundbegriff des pädagogischen Denkens und Handelns, verortet in der pädagogischen Interaktion unter der Anerkennung der darin innewohnenden Unbestimmtheit und der selbstbestimmten Tätigkeit des einzelnen Menschen, bestimmt zwar die pädagogische Aufgabe, definiert jedoch nicht die Art und Weise des pädagogischen Handelns (Benner, 2012, S. 78). Grundsätzlich ist zu klären, wie »Heranwachsende überhaupt erzogen und gebildet werden können, ohne dass ihre Bildsamkeit dabei verkümmert oder beschädigt wird« (Benner, 2012, S. 78), bzw. wie auf die »Bildsamkeit, auf den menschlichen Trieb zur Freiheit, pädagogisch gewirkt werden kann und darf« (Benner, 1980, S. 490). Es ist also zu fragen, wie das pädagogische Wirken zu gestalten ist, dass darin die Bildsamkeit der Heranwachsenden in ihrer Unbestimmtheit und gleichzeitigen Selbsttätigkeit anerkannt wird. Wenn eine »pädagogische Wirkung ihre spezifische Wirkung« (Benner 1980, S. 490) unter der Prämisse der Selbsttätigkeit des Heranwachsenden, also zuerst über dessen Mitwirkung erreichen kann, bedarf es eines pädagogischen Handelns, welches das Mitwirken der Zu-Erziehenden nicht bereits unmittelbar antizipiert, vorwegnimmt und herbeiführt, sondern zur Selbsttätigkeit auffordert.

Beim Prinzip der Bildsamkeit ist das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit implizit mitgedacht und durch Anerkennen des selbsttätigen Mitwirkens des Menschen in der pädagogischen Interaktion bereits angelegt. Die beiden Prinzipien bedingen sich gegenseitig: Der Mensch kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung nur finden, wenn er in der pädagogischen Interaktion »zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess aufgefordert« wird. Genauso ist umgekehrt eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit nur denkbar, wenn sich die pädagogische Interaktion in der »Kategorie der Bildsamkeit« ansiedelt (Benner, 2012, S. 78f.). Diese Feststellung ist bereits bei Fichte und Herbart zu finden: In Bezug darauf, dass allein der Mensch bildsam ist und nur er zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden kann, begreift Fichte »eine Aufforderung des Subjects zu einer freien Wirksamkeit« (Fichte, 1965a, S. 26) bzw. die »Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit« als das, »was man Erziehung nennt« (Fichte, 1965a, S. 39). Ausdifferenziert formuliert er ein so verstandenes pädagogisches Wirken wie folgt:

Die Aufforderung ist die Materie des Wirkens, und eine freie Wirksamkeit des Vernunftwesens, an welche sie ergeht, sein Endzweck. Das letztere soll durch die Aufforderung keinesweges bestimmt, necessitirt werden, wie es im Begriffe der Causalität

das Bewirkte durch die Ursache wird, zu handeln; sondern es soll nur zufolge derselben sich selbst dazu bestimmen. Aber soll es dies, so muss es die Aufforderung erst verstehen und begreifen, und es ist auf eine vorhergehende Erkenntniss desselben gerechnet. Die gesetzte Ursache der Aufforderung ausser dem Subjecte muss demnach wenigstens die Möglichkeit voraussetzen, dass das letztere verstehen und begreifen könne, ausserdem hat seine Aufforderung gar keinen Zweck. Die Zweckmäßigkeit derselben ist durch den Verstand und das Freiseyn des Wesens, an welches sie ergeht, bedingt. Diese Ursache muss daher nothwendig den Begriff von Vernunft und Freiheit haben; also selbst ein der Begriffe fähiges Wesen, eine Intelligenz, und, da eben erwiesenermaassen dies nicht möglich ist ohne Freiheit, auch ein freies, also überhaupt ein vernünftiges Wesen seyn, und als solches gesetzt werden. (Fichte, 1965a, S.36)

Die pädagogische Einwirkung kann also den Endzweck des Menschen, seine Bestimmung, nicht bestimmen. Bildung bleibt im Sinne Paulsens »eine Sache der Freiheit, nicht des Zwanges« (1895, S.665). Vielmehr soll die Aufforderung zur Selbsttätigkeit den Menschen in der Erarbeitung seiner Bestimmtheit unterstützen, und zwar in für den zu erziehenden und sich bildenden Menschen in begrifflicher Art und Weise, was bedeutet, dass die pädagogische Praxis sich erst aus dem Subjekt selbst bestimmt und ihre »Zweckmäßigkeit [...] durch den Verstand und das Freiseyn des Wesens« (Fichte, 1965a, S.26) findet. Herbart zeigt mit der Fokussierung der menschlichen »Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit« (1841, S.1) schon in seinen frühen Schriften (z.B. Herbart, 1804/1982), dass Sittlichkeit die Selbsttätigkeit des Kindes immer impliziert, umgekehrt Selbsttätigkeit also immer in der Sittlichkeit angelegt ist:

Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines andern hineinflößen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur notwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, dass sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehn müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muss. (Herbart, 1982, S. 108, Hervorhebung i. Orig.)

Der Bildsamkeit des Menschen grundgelegten »Unbestimmtheit des Kindes« muss folglich pädagogisch so begegnet werden, dass das Kind sich nicht bloß einer fremden Bestimmung zu unterwerfen hat, sondern dass es zur freien Selbsttätigkeit an seiner eigenen Bestimmung und seiner eigenen Bildung angehalten wird.

Sowohl Fichte wie Herbart erbringen den Nachweis, dass die Grundbegriffe der Bildsamkeit wie auch der Begriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit des

Zu-Erziehenden »apriorische Prinzipien« (Benner, 2012, S.79) sind und entsprechend Voraussetzungen formulieren, »die wir immer schon machen oder setzen müssen, wenn wir vernünftig, d.h. widerspruchsfrei und in Übereinstimmung mit den Bedingungen unserer eigenen Rede, über pädagogische Interaktion sprechen. Keines dieser Prinzipien kann aus dem anderen abgeleitet werden. Beide sind gleich ursprünglich und können daher auch nur zugleich anerkannt werden« (Benner, 2012, S.79; vgl. Langewand, 2003, S.280f.).

Eine Bildung, welche sowohl die Bildsamkeit und die aufgeforderte Selbsttätigkeit des Menschen anerkennt, also als »Selbstvollzug des sich Bildenden« zu verstehen ist, kann von außen her »allenfalls angeregt, hervorgerufen, veranlasst, stimuliert, niemals aber mit wissenschaftlich verbürgter Sicherheit hergestellt werden« (Böhm, 1997, S.165), weil sie an die Einsicht und die Freiheit des Menschen gebunden ist, denn »das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen, und zur Freiheit kann nicht gezwungen werden« (Böhm, 1997, S.165). Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit wird folglich in dem Moment in ihrem Sinn verfehlt, wenn damit nur eine bestimmte Selbsttätigkeit verstanden wird (Benner, 1994a, S.308). Wenn die pädagogische Praxis im Rahmen der pädagogischen Interaktion nach der Bestimmung des Menschen fragt, bedeutet dies »nach der Bestimmung von etwas zu fragen, das selber vor die Frage nach seiner Bestimmung gestellt ist, das seine Bestimmung selbst hervorbringen und nicht als eine schon bekannte lediglich lernt, sondern als eine hervorzubringende erlernen muss« (Benner, 1995a, S.152). Die hier von Benner unternommene Unterscheidung zwischen Lernen und Erlernen kann dahingehend interpretiert werden, dass »Lernen« auf vorgegebene fremde Anforderungen verweist, wogegen »Erlernen« auf die »Konstitution von Bestimmungen in praktischen (sozialen) Bildungszusammenhängen« (Ludwig, 2000, S.28) hindeutet. Demensprechend ist die Bildung des Menschen nicht mehr nur als ein Gebilde seiner individuellen Subjektivität zu verstehen, welche ihm aus einer pädagogischen Außen-sicht zugeschrieben wird, sondern verortet sich in dem zwischenmenschlichen Handeln, »das unter dem doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht« (Benner, 1995b, S.75).

Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit als Merkmale der pädagogischen Interaktion

Die pädagogische Interaktion konstituiert sich in ihrer erziehenden Grundstruktur in Anerkennung der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit zusammengedacht folglich dahingehend, dass »sie zu Lernleistungen auffordert, die ohne sie nicht möglich sind, die aber durch sie niemals schon ermöglicht

werden, sondern erst von dem der Erziehung Bedürftigen selber hervorgebracht werden müssen« (Benner, 1995b, S. 55). Die darin feststellbare Grundparadoxie der pädagogischen Praxis (z.B. Benner, 2012, S. 84; Ricken, 2006b, S. 219), erstmalig benannt von Kant in der Frage: »Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?« (1803, S. 27; vgl. Giesinger, 2011b), beschäftigt das pädagogische Denken bis in die heutige Zeit (Andresen, 2009, S. 79; Ricken, 2012, S. 334). Erst durch das gemeinsame Denken beider pädagogischen Prinzipien eröffnet sich die pädagogische Problematik, indem sich dadurch das pädagogische Handeln sowohl als notwendig wie als unmöglich erweist, da es sich zwischen »Bildsamkeit und Mündigkeit wie Eigentümlichkeit und Brauchbarkeit« (Ricken, 2006b, S. 219) zu situieren hat. Die resultierende Bestimmung des pädagogischen Handelns wird dadurch zur »auffällig instabilen Kippfigur« (Ricken, 2006b, S. 219), welche (nicht nur im Besonderen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung) immer wieder neu ausgerichtet werden muss.

Aus den vorhergehenden Ausführungen lässt sich ableiten, dass das Prinzip der Bildsamkeit und das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit gegenseitig aufeinander verweisen (Benner, 1980, S. 490) und entsprechend als »Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion« (Benner, 2012, S. 84) zu begreifen sind. Mit diesem Verständnis der Bildsamkeit wie der Aufforderung zur Selbsttätigkeit als Relationsprinzipien der pädagogischen Interaktion kann dem pädagogischen Paradoxon dadurch begegnet werden, indem damit gerade nicht auf die Unmöglichkeit, sondern auf die Möglichkeit des pädagogischen Einwirkens verwiesen wird. Als »Relationsbegriff« verstanden, erlauben die Prinzipien Aussagen darüber, wie die »Einwirkungen der pädagogischen Interaktion als Fremdaufforderungen« und die »Wirkungen in der Selbsttätigkeit des Zu-Erziehenden« zusammenhängen (Benner, 2012, S. 80; vgl. Ricken, 2012, S. 335). Das Verhältnis der beiden Prinzipien gestaltet sich folgendermaßen:

- *Der Begriff der Bildsamkeit* gründet sowohl in der unbestimmten Bildungsfähigkeit des Menschen wie auch in seiner selbstbestimmten Selbsttätigkeit. Inwiefern nun in der pädagogischen Interaktion der zugeschriebenen Mitwirkung der Zu-Erziehenden an ihren Lernprozessen zu denken ist, lässt der Bildsamkeitsbegriff aber offen bzw. bleibt »völlig leer« (Benner, 2012, S. 81). Bildsamkeit, gedacht in einem Relationsverhältnis der pädagogischen Interaktion, wird erst dann »pragmatisch auslegbar«, wenn sie in Beziehung zu den allgemeinen Bestimmungsmerkmalen der menschlicher Praxis gesetzt wird und »die interaktive Bestimmbarkeit des Menschen zur Selbstbestimmung als pädagogische Einwirkung auf dessen Bestimmtheit zu rezeptiver und spontaner Leib-

lichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit« gedeutet wird (Benner, 2012, S. 81):

Bildung als Erlernen der menschlichen Praxis, also des Tätigseins und Handelns in der menschlichen Koexistenz, vollzieht sich insofern grundlegend leiblich, als dass der »Leib als Organ unserer Praxis« durch die Mitmenschen und Welt Dinge sowohl rezeptiv wie auch spontan ansprechbar ist. Sowohl Welt Dinge wie auch Mitmenschen wirken auf das Kind bereits von früh an leiblich-affektiv in einem Zustand, welcher für die eigene Aktivität offen ist. Leiblich vermittelte Vorbegriffe von Welt Dingen fordern das Kind heraus, sich mit diesen Auseinandersetzen, seine Spontaneität danach auszurichten, wobei es zu einer »Wechselwirkung zwischen leiblicher Rezeptivität und Spontaneität [kommt], die sich als Freiheit menschlicher Praxis beschreiben lässt« (Benner, 2012, S. 81). Diese Freiheit ist insofern als leiblich vermittelt, als dass im Leib nicht angelegt ist, was und wie ein Mensch zu wählen hat, und dies ebenso wenig ausschließlich durch seine Umwelt bestimmt wird. Vielmehr erfährt der Mensch Freiheit, indem er in seiner Wahl sich selbst als Wähler und das zu Wählende wählt: Freiheit zeigt sich dann, wenn der Mensch Dinge aus der ihn umgebenden Welt auswählt und sich ihnen mit Interesse zuwendet. Solche doppelt vermittelte Erfahrungen, also Erfahrungen über sich selbst als selbsttätige Person und über die Umwelt, sind nicht alleinstehende Einzelerfahrungen, sondern betten sich in einer Lern- und Bildungsgeschichte *jedes* einzelnen Menschen ein, indem sie an zurückliegende Erfahrungen anknüpfen sowie bestehende erweitern und erneuern (Benner, 2012, S. 82). Die Sprachlichkeit der menschlichen Praxis ist nunmehr nicht nur Grundlage und Ziel der pädagogischen Interaktion, sondern sie ermöglicht es auch, Erfolge und Misserfolge zu kommentieren. Als »pädagogische Kunst« gilt es nun herauszufinden, wie Lernende ihre Erfahrungen mit sich selbst und mit ihrer Umwelt interpretieren, und zudem sicherzustellen, dass Lernende ihre Erfahrungen als »Welterfahrungen *und* als Erfolge und Misserfolge« (Benner, 2012, S. 82, Hervorh. im Orig.) deuten.

- *Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit* gewährt den Lernenden ihre Freiheit der menschlichen Praxis dahingehend, dass sie diese weder im Sinne der Willkürfreiheit überdehnt noch auf eine bloße Wahlfreiheit einengt. Das Lernen des Menschen, verortet im »Spannungsverhältnis von Entwurf und Erfahrung, Erfahrung und Entwurf« (Benner, 2012, S. 87), lässt sich nicht willkürlich bestimmen, da Entwürfe neuer Lernprozesse immer an bereits gemachte Welterfahrungen anbinden, versteht sich jedoch auch

nicht durch einfache Wahlentscheidungen konstruiert, weil individuelle frühere oder zukünftige Entwürfe und Erfahrungen das aktuelle Tun und Erfahren nicht einfach bestimmen lassen. Vielmehr entstehen diese Entwürfe und Erfahrungen »spontan und rezeptiv, rezeptiv und spontan« (Benner, 2012, S. 88), geprägt durch die Reflexion, indem vergangene Erfahrungen in neue überführt und neue Erfahrungen auf der Grundlage von vergangenen interpretieren werden. Insofern ist die produktive Freiheit des Menschen in die Geschichtlichkeit des Menschen eingebunden: Die Lern- bzw. Denktätigkeit über zukünftiges Tun ist immer geprägt durch die eigenen Tätigkeiten und zurückliegenden Erfahrungen sowie durch die Welttätigkeit (Benner, 2012, S. 89).

Sowohl in der individuellen Denktätigkeit wie auch in der umgebenden Welttätigkeit sind gleichzeitig Gebundenheit und Offenheit zu konstatieren. Erst in der menschlichen Leiblichkeit findet die Gebundenheit und Offenheit beider Tätigkeiten ihre Vermittlung, welche die Auseinandersetzung zwischen Selbst- und Welterfahrung realisierbar macht. Eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit, welche sich gleichermaßen an die leibliche »Rezeptivität und Spontaneität« (Benner, 1994a, S. 308; vgl. Benner, 2001, S. 13) des Menschen richtet und an die Gebundenheit und Offenheit der individuellen Denk- und Selbsttätigkeit anzuknüpfen versteht, sucht die Wechselwirkungen zwischen den Welttätigkeiten und den Denktätigkeiten, also Entwürfen und Erfahrungen, im »Medium der Sprache [...] einschließlich der mimisch-gestisch-symbolischen Aspekte menschlicher Interaktion« (Benner, 2012, S. 90) in nicht direkter Absicht zu initiieren, zu stimulieren und zu provozieren. Die pädagogische Praxis fordert also zur Selbsttätigkeit unter der Anerkennung der Bildsamkeit insofern auf, als dass diese »zur Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess auffordert« (Benner, 2012, S. 90).

Die pädagogische Grundparadoxie hat also ihren Ursprung in der Verknüpfung der beiden konstitutiven Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns und kennzeichnet sich dadurch, dass der lernende Mensch zu etwas aufgefordert wird, was er gar noch nicht kann, und als etwas anerkannt wird, was er zu diesem Zeitpunkt noch nicht ist, sondern erst durch die eigene Tätigkeit wird. Die pädagogische Interaktion findet dort ihre Auflösung, wo »pädagogische Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in Selbstaufforderung« (Benner, 2012, S. 91) münden kann. Diese »Finalität der pädagogischen Praxis« (Benner, 2012, S. 91) gilt für Benner als »Besonderheit der pädagogischen Praxis« (2012, S. 90), da diese sich dadurch von den anderen Praxen unterscheidet:

Unter allen Praxen ist sie die einzige, die ihr eigenes Ende zum Ziel hat und für deren Prozess ihr eigenes Ende permanent konstitutiv ist. [...] Während alle anderen Praxen dort pervertieren, wo sie ihr eigenes Ende intendieren, pervertiert die Erziehungspraxis gerade dort, wo sie ihr eigenes Ende *nicht* zur permanenten Zielperspektive erhebt. (Benner, 1980, S. 491, Hervorh. im Orig.)

Daraus lässt sich ableiten, dass in der Antizipation der eigenen Finalität die größte Herausforderung für die pädagogische Praxis liegt. Es gilt den angemessenen Zeitpunkt dafür zu finden, die Aufforderung der Heranwachsenden zur Selbsttätigkeit weder zu früh noch zu spät zu verringern, sie dadurch weder zu über- noch zu unterfordern und sie aus »der pädagogischen Autorität« zu entlassen (Benner, 1980, S. 491), um ihre Selbstaufforderung zu ermöglichen und sie dadurch in »die« ökonomische, sittliche, politische, ästhetische und religiöse Selbstautorität« zu entlassen (Benner, 2012, S. 92).

In den dargestellten Ausführungen zu den konstitutiven Prinzipien und der damit einhergehenden pädagogischen Grundparadoxie lassen sich Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (fast) gänzlich wiederfinden und mitdenken. Es darf an dieser Stelle gleichwohl, wenn nicht sogar in zugespitztem Maße gefragt werden, wie der Herausforderung der Über- und Unterforderung spezifisch bei dieser Schülergruppe zu begegnen ist. Gleichzeitig stellen sich der Pädagogik aufgrund der vielseitigen Beeinträchtigungen dieser Kinder und Jugendliche sehr deutliche Fragen zur effektiven Realisierung einer Überführung in die Selbstverantwortung und Selbstaufforderung und einer Verringerung der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Zudem stellt sich die Frage, wie sowohl den entwicklungs- sowie den altersbedingten Bedürfnissen dieser Menschen begegnet werden kann (vgl. z.B. Lamers, 2017; Senkel, 2019).

5.3.2 Regulative Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Auf der Grundlage der beiden konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit lassen sich in der Entwicklung eines prinzipiengeleiteten pädagogischen Grundgedankens zwei Schwierigkeiten feststellen: Zum einen besteht die Schwierigkeit, in der pädagogischen Interaktion die richtige Mitte zwischen Über- und Unterforderung der Lernenden zu finden, zum anderen stellt sich das Problem, den richtigen Moment für die »schrittweise Überführung pädagogischer Autorität in die Selbstautorität zu treffen« (Benner, 2012, S. 92). Ob es der pädagogischen Praxis gelingt, die Heranwachsenden weder zu über- noch zu unterfordern und den richtigen Moment der Überführung von der Fremd- zur Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit zu finden, ist nicht nur vom Willen und der Kooperation der Lernenden abhängig, sondern

immer auch durch die gesellschaftlichen Anforderungen der anderen Bereiche der menschlichen Gesamtpraxis mitbestimmt (Benner, 1980, S. 491). Wurde um 1800 noch von der Überzeugung ausgegangen, dass Bildung allgemeingültig und übergesellschaftlich bestimmt werden könne, zeigte sich bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts, dass Bildung nie jenseits der gesellschaftlichen Bedingungen formuliert werden kann (Wehnes, 2001, S. 284).

In den konstitutiven Aspekten der Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit definiert die pädagogische Praxis den eigenen Handlungsbereich. Gleichzeitig sind darin bereits prinzipielle Voraussetzungen formuliert, unter welchen die pädagogische Praxis diejenigen »Herausforderungen und Wertorientierungen« (W. Schneider, 1996) aufgreift und thematisiert, welche von der Gesellschaft an sie herangetragen oder eingefordert werden. Robinsohn fragt zu diesem Moment prägnant, durch wen und in welcher Kompetenz die inhaltliche Operationsgrundlage für die Bildungsinhalte festgestellt wird: »Wer bestimmt die Ausschnitte aus der ›geschichtlichen Wirklichkeit‹, in der gebildet werden soll?« (1970, S. 27). Die menschliche Gesamtpraxis überträgt der pädagogischen Praxis als ein »auf das Lernen spezialisiertes Subsystem« (Baumert, 2002, S. 101) die nicht immer selbstverständlich gewesene »Aufgabe, die gesellschaftlichen Kommunikationsvoraussetzungen im Wechsel der Generation zu sichern« (Baumert, 2002, S. 100f.). Dies erfolgt mit gleichzeitig einhergehender Einbringung von sich fortwährend verändernden und in unterschiedlichster »Art und Dignität« (Loch, 1976, S. 8) auftretenden gesellschaftlichen Bedürfnissen. Bei Robinsohn (1970, S. 3ff.) finden sich unterschiedliche Einwirkungen und Anforderungen an die pädagogische Praxis:

- *Ökonomisch-statistische Forderungen*, beispielsweise aufgrund wissenschaftlicher und technischer Entwicklungen und dem erkannten Bedarf an qualifizierten Ausgebildeten in neuen Berufsfeldern;
- *Sozial-politische Forderungen*, wie beispielsweise »Bildung als Bürgerrecht« (vgl. Dahrendorf, 1965) oder »Alle alles zu lehren« (vgl. Comenius, 1657; Tenorth, 1994);
- Forderungen hinsichtlich der *Organisation und Technik* des Unterrichts im Sinne von Unterrichtsprogramm, Einsatz von Medien, Variationen von Gruppenlernen u.a.;
- Die Forderung nach der *Reform der Inhalte* als (Re-)Aktion hinsichtlich der permanenten Veränderungen der menschlichen Lebensbedingungen in hauptsächlich ökonomischer und politischer, aber auch in kultureller und religiöser Hinsicht sowie als Anpassung der Bildungsinhalte an die Aufgaben der heutigen und morgigen Welt.

Die pädagogische Praxis sieht sich in der Gestaltung der pädagogischen Interaktion zu einer Gratwanderung herausgefordert, indem sie auf der einen Seite Gefahr läuft, den Menschen zum staatlichen Zweck und dessen Anforderungen und Zwängen zu opfern (z.B. Humboldt, 2002d), und auf der anderen Seite mit der Problematik konfrontiert ist, den Menschen der Gesellschaft zuzuführen bzw. ihn freizugeben, ohne dass seine Handlungskompetenzen und Fähigkeiten den gesellschaftlich gestellten Anforderungen genügen könnten (z.B. Blankertz, 1982, S. 306f.). Die Auflösung der traditionellen Ständegesellschaft ermöglichte erst die Erfahrung, dass ein jeder für alle Tätigkeiten bildsam ist, wenn er denn zur Selbsttätigkeit aufgefordert wird und nicht seiner ständischen Bestimmung zu folgen hat. Gleichzeitig erfährt die pädagogische Praxis durch die nicht mehr vorgegebene gesellschaftliche Ordnung eine »Instrumentalisierung aller Erziehungs- und Bildungsprozesse für einen gesellschaftlichen Fortschritt« (Benner, 2012, S. 102), welchen es nun im ökonomischen System zu erzielen und in der Politik abzusichern gilt.

Nach Benner (1980, S. 491f.) ist es entsprechend nötig, weitere Prinzipien zu haben, welche die gesellschaftliche Seite der Pädagogik definieren und gleichzeitig die Möglichkeit des pädagogischen Handelns und Denkens auf der Grundlage der beiden konstitutiven Prinzipien mitbestimmen. Im historischen Rückblick findet Benner in dieser Hinsicht »zwei konträre Auffassungen« (2012, S. 94), wie den konstitutiven Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns gesellschaftlich begegnet wird, welche einander bis heute gegenüberstehen:

- Die *pädagogisch-naive Auffassung* macht die Möglichkeit der Anerkennung der konstitutiven Prinzipien von der »strikten Abkopplung des Erziehungs- und Bildungssystems von allen anderen Bereichen der menschlichen Praxis« (Benner, 2012, S. 94) abhängig. Um in der Verfolgung der pädagogischen Grundbegrifflichkeiten der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit Kollisionen mit den gesellschaftlichen Anforderungen zu vermeiden, sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, wie durch die Ausgrenzung der gesellschaftlichen Einwirkungen die Besonderheit der pädagogischen Praxis gewahrt werden kann (Benner, 1980, S. 492): Beispielsweise haben Rousseau in seinem »Emile« (1762/2013; vgl. z.B. Blankertz, 1982, S. 69ff.; Oelkers, 1992, S. 29ff.; Uhlig, 2013, S. 136ff.) und Fichte in seiner »Rede an die Deutsche Nation« (1965b; vgl. z.B. Reble, 1981, S. 197ff.) einen Exodus der pädagogischen Praxis aus der Gesellschaft vorgeschlagen, um eine Bildung ohne Anforderungen und Einflüsse der gesellschaftlichen Mächte, also »abgesondert von der eigentlichen Gesellschaft« (Reble,

1981, S. 198), im »privat-häuslichen Schonraum« (Uhlig, 2013, S. 136) bzw. in einem »quasi-gesellschaftsfreien Raum« (Benner, 2012, S. 97) zu ermöglichen. Der Erziehungs- und Lernerfolg stellt sich aufgrund der »vollständigen Isolation des Kindes« (Oelkers, 1992, S. 30) von den gesellschaftlichen Einflüssen ein. Die damit einhergehend ausschließliche Ausrichtung der pädagogischen Praxis auf ihre konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit bringt jedoch die Gefahr mit sich, »das erzieherische Verhältnis zwischen Zu-Erziehenden und Erziehern auf einen rein pädagogischen Bezug zu verkürzen und eine Eigenständigkeit pädagogischen Handelns zu unterstellen, die es gesellschaftlich gar nicht geben kann und auch niemals geben wird« (Benner, 2012, S. 98).

- Die *politisch-pragmatische Auffassung* argumentiert demgegenüber für eine »lineare Anbindung des Erziehungs- und Bildungssystems« (Benner, 2012, S. 95) an die von den anderen Bereichen der menschlichen Gesamtpaxis formulierten Anforderungen. Die pädagogische Autorität soll dementsprechend »an die gesellschaftlichen Vorgegebenheiten« (Benner, 1980, S. 492) abgetreten bzw. »in den Dienst einer Bejahung der gesellschaftlichen Anforderungen an das Erziehungssystem« (Benner, 2012, S. 99) gestellt werden. Als etabliertes Lösungsmuster – für Baumert (2002, S. 100) eine alles andere als selbstverständliche Errungenschaft – findet sich hier die Reihenfolge der Bildungsinstitutionen vom Kindergarten über die Schulen, Hochschulen und auch Sonderschulen bis hin zu den beruflichen Ausbildungsstätten mit jeweils unterschiedlichen Leistungsniveaus, welche durch deren pragmatische Gliederung die Übergabe der pädagogischen Autorität an die Heranwachsenden und die richtige Mitte zwischen Über- und Unterforderung zu realisieren versucht (Benner, 2012, S. 99f.). »Auf diese Weise wird erreicht, dass am Ende der Schulzeit alle eine ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende Berechtigung erhalten, sich für eine berufliche Tätigkeit zu qualifizieren« (Benner, 2012, S. 100).

Weder die pädagogisch-naive noch die politisch-pragmatische Auffassung vermag den Zusammenhang zwischen der individuell-interaktiven Seite und der gesellschaftlichen Seite der pädagogischen Praxis angemessen zu erfassen. Keiner der beiden Denkart gelingt es zudem, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung mit ihren individuellen Fähigkeiten und gesellschaftliche Erwartungen und Ansprüche zufriedenstellend miteinander zu verbinden. Die pädagogisch-naive Position hält zwar an den konstitutiven Prinzipien des päd-

agogischen Handelns fest, sieht sich aber indes dazu nur in der Lage, indem sie die pädagogische Praxis in außergesellschaftliche Räume verschiebt und dort zu verwirklichen versucht. Demgegenüber anerkennt die politische-pragmatische Auffassung den gesellschaftlichen Einfluss auf die pädagogische Praxis, wodurch die »zwar nicht unendliche, sondern endliche, gleichwohl universelle und vielseitige Bildungsamkeit« (Benner, 1994a, S. 308) sowie die im pädagogischen Wirken aufgeforderte Selbsttätigkeit begrenzt wird und die relative Autonomie und Besonderheit des pädagogischen Denkens und Handelns einem unhinterfragten, vorgegebenen Zusammenhang zwischen Begabung und daraus abgeleiteter Berechtigungen bzw. schließlich Qualifikationen Platz zu machen hat (Benner, 2012, S. 100). In der jeweiligen »Einsichtigkeit« und der damit einhergehenden »Falschheit« (Benner, 1980, S. 492) in beiden Auffassungen zeigt sich die Widersprüchlichkeit bzw. die »Antinomik neuzeitlicher Pädagogik« (Benner, 2012, S. 100). Die Antinomie der Pädagogik kann zwar auf der Grundlage der konstitutiven Prinzipien des pädagogischen Handelns und Denkens formuliert, jedoch auf deren Grundlage allein nicht aufgelöst werden, »da die Gesellschaft die Individuen für sich braucht und nicht nach Selbstzweck und Eigenwert der Individuen fragt. [...] Sie ist vielmehr nur lösbar, wenn die Gesellschaft selbst ihre Einwirkung auf die Erziehungspraxis unter anderem auch nach pädagogischen Gesichtspunkten prüft, kontrolliert und korrigiert« (Benner, 1980, S. 492). Zum Definieren eines pädagogischen Handelns und Denkens, welches sowohl dessen individuelle wie auch dessen gesellschaftliche Aspekte beachtet, bedarf es nach Benner weiterer Begriffe, welche Auskunft geben, wie dieses Verhältnis zwischen der pädagogischen Praxis und der Gesellschaft bzw. den anderen Bereichen des menschlichen Handelns zu denken ist.

Im Folgenden werden die regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns beschrieben. Diese konnten erst mit dem Auftreten der pädagogischen Antinomie in einer der konstitutiven Prinzipien der Bildungsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichteten Praxis der Pädagogik formuliert werden, was auf deren geschichtliche und auf Erfahrung beruhende bzw. deren »historisch-aposteriorische« Geltung (Benner, 2012, S. 101) hinweist.

Durch das regulative Prinzip der »Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination« wird aufgezeigt, dass die pädagogische Wirkungsweise dem konstitutiven Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit nur gerecht werden kann, wenn ebendiese Aufforderungen der Pädagogik durch die gesellschaftlichen Wirkungen zugelassen werden (Benner, 2012, S. 103). Durch das regulative Prinzip eines nicht hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis wird anschließend näher bestimmt, dass

die Anerkennung des konstitutiven Prinzips einer universellen Bildsamkeit aller Menschen nur dann gelingt, wenn keinem Bereich der menschlichen Praxis eine Vorrangstellung gegenüber den anderen Bereichen eingeräumt wird (Benner, 2012, S. 103).

Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse

Die individuelle Seite der pädagogischen Praxis, welche durch die konstitutiven Prinzipien der ›unbestimmten Bildsamkeit‹ und der ›Aufforderung zur Selbsttätigkeit‹ bestimmt ist, versteht sich insofern als eine Erziehung und Bildung, welche Lernen nicht normiert und manipuliert, sondern Wechselwirkungen zwischen Denk- und Welttätigkeit anzuregen sucht. Wenn die pädagogische Praxis zwischen der Denktätigkeit des Einzelnen und den Einwirkungen der Welt wirksam werden will, bedarf es der Überführung von sich fortwährend verändernden gesellschaftlichen Anforderungen und Einwirkungen – welche nach Tenorth aus drei Quellen erwachsen, nämlich »der gelehrten Tradition, der kulturellen Entwicklung und dem gesellschaftlichen Wissensbedarf« (1994, S. 21) – in pädagogisch legitime Anforderungen und Einwirkungen:

Dabei werden aus Sitten und Gebräuchen der Erwachsenen Üblichkeiten, an denen Kinder teilhaben, erfahren Erwachsenensprache und Erwachsenenschrift Transformationen in Kindersprache und Kinderschrift, transformieren sich Kunst und Malerei in Kinderzeichnungen und Gottesdienste in Kindergottesdienste. (Benner, 2012, S. 104)

Bereits die konstitutiven Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns verweisen auf die gesellschaftliche Seite der pädagogischen Praxis (Benner, 1994a, S. 308). Sie halten um den Willen der Freiheits- und Menschenrechte, welche durch die neuzeitliche bürgerliche Gesellschaft in der Geschichte erstmals allen Menschen der Idee und dem Anspruch nach zustehen, zwar fest, dass es »keine prästabilisierte Bestimmung der Einzelnen nach Maßgabe gesellschaftlicher Interessen mehr geben kann und darf« (Benner, 2001, S. 13). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Gesellschaft keine Kritik an der pädagogischen Praxis und ihren Leistungen ausüben kann und muss: Vielmehr schließt dieser Prozess ein, dass die Bewertung einer solchen Kritik über »eine dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichtete pädagogische Gesellschaftskritik erfolgen muss« (Benner, 1994a, S. 308f.). Die Lernprozesse von Heranwachsenden sind also nie nur durch die pädagogische Aufforderung zur Selbsttätigkeit vermittelt, sondern immer auch durch die außerpädagogischen Bereiche der Gesellschaft beeinflusst und mitbestimmt: Es bedarf eines gedanklichen Brückenschlages zwischen Bildung als »Arbeit des Subjekts und zugleich als öffentlich kontrol-

lierter Prozess der Ausstattung zum Verhalten in der Welt, als Generalisierung von Prämissen für Kommunikation und als pädagogische Kultivierung der Lernfähigkeit« (Tenorth, 2003, S. 428). Dies stellt die Pädagogik vor die Aufgabe, die Heranwachsenden durch die »Kultivierung der Lernfähigkeit« (Tenorth, 1994, S. 94) auf eine »nicht vorwegnehmbare Zukunft vorzubereiten und gleichzeitig dem Anspruch sinnstiftender Tätigkeit in der Gegenwart Gerechtigkeit widerfahren zu lassen« (Baumert, 2002, S. 104f.; ähnlich bereits Bruner, 1976, S. 30). Es braucht also eine »Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges in einem Prozess, in dem gesellschaftliche Kräfte mittelbar und unmittelbar bestimmend werden können« (Robinson, 1970, S. 10), um schließlich Bildungsinhalte bestimmen zu können, welche »von dem Postulat eines Konsens über die Gegebenheiten und Anforderungen gegenwärtiger und zukünftiger Existenz« (Robinson, 1970, S. 16) ausgehen. Damit rücken die funktionale Verwertbarkeit von schulischem Lernen sowie Überlegungen zur Kompetenzentwicklung und fachlicher Qualifizierung des Individuums in den Fokus der Bildungsdiskussion (Drieschner & Gaus, 2010, S. 20; Tippelt & B. Schmidt, 2006, S. 37ff.; vgl. beispielhaft auch Arnold, 2015). Als zentrale Anliegen eines heutigen modernen Bildungsverständnisses werden demgegenüber die Entwicklung eigener Vernunft, die Selbstentfaltung und die Individuation angesehen, und mit entsprechender Rekurrerung auf den historischen Bildungsbegriff wird nachdrücklich gegen eine Vereinnahmung des Individuums durch fremdgesetzte Zwecke plädiert (Tippelt & B. Schmidt, 2006, S. 37f.; vgl. Ehrenspeck, 2002; Lenzen, 1997). Bereits Dewey (1902/2002) zeigt hinsichtlich dem Prozess der Bildungsdiskussion auf, dass sich bei von gesellschaftlichen Bedürfnissen abgeleiteten Lerngegenständen grundlegende Abweichungen von der Erfahrungswelt und dem lernenden Aktivsein eines Kindes eröffnen können, und mahnt daher ausdrücklich davor, das Kind an die Fülle der Lerngegenstände bzw. gesellschaftlicher Anforderungen zu verlieren.

Die gesellschaftlichen Einflüsse gilt es also nicht nur aus ökonomischen, politischen, religiösen, ästhetischen und ethischen Gesichtspunkten zu bewerten, sondern besonders auch hinsichtlich pädagogischen Aspekten zu beurteilen und kritisch zu prüfen, inwiefern diese die zur Selbsttätigkeit auffordernden pädagogischen Wirkungen erleichtern oder erschweren (Benner, 2001, S. 13).

Die Idee einer solchen Kritik und Prüfung bringt die regulative Idee der Transformation der gesellschaftlichen Determination pädagogischer Prozesse in eine praktische Determination auf den Begriff. Nur in einer Gesellschaft, die ihre Einwirkungen auf pädagogische Prozesse unter dieser Idee überprüft, kann die individuelle pädagogische Interaktion das für ihre Wirkungen konstitutive Prinzip der Aufforderung zur Selbstwirksamkeit beachten. (Benner, 1994a, S. 309)

Es geht also darum, die pädagogischen Qualitäten der gesellschaftlichen Einflüsse sowie die Anforderungen an die pädagogischen Prozesse zu überprüfen, wobei es notwendig ist, gesellschaftliche Einflüsse nicht einfach als Umwelteinflüsse hinzunehmen, sondern diese vielmehr als Einflüsse der anderen Bereiche des menschlichen Handelns in deren komplexen Beziehungen zu begreifen. In diesem Verständnis gesellschaftliche Einflüsse hinsichtlich des pädagogischen Handelns und Denkens zu beurteilen, anzuerkennen und anzupassen, impliziert, sie als immer schon vermitteltes menschliches Handeln, also vor dem Hintergrund der Kultur- und Zivilisationsgeschichte der Menschheit zu verstehen (Benner, 2012, S. 104f.). Jede Generation hat als jeweils gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Praxis den Bestrebungen um die pädagogische Praxis in ihrer Zeit eine neue Gestalt zu verleihen (Bruner, 1976, S. 16).

Das regulative Prinzip der Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determinationen versteht im Gegensatz zu einer pädagogisch-naiven Auffassung die gesellschaftlichen Einflüsse, welche auf die pädagogische Praxis wirken, nicht als ausgrenzbar, bejaht diese jedoch nicht wie die politisch-pragmatische Auffassung einfach bloß. Die Anerkennung der gesellschaftlichen Einflüsse wird erst »auf dem Wege ihrer Transformation in pädagogisch legitime Einflüsse« (Benner, 2012, S. 106) vollzogen. Diese Transformation kann auf zweifache Weise erfolgen:

- *Einerseits* verändert die didaktische Transformation die gesellschaftlichen Anforderungen, um diese in Lerninhalte eines Unterrichts zu überführen, welcher auf dem Verständnis von wechselseitigen Lehr-Lernprozessen zwischen Welt und Individuum basiert. Dieses explizite Lehr- und Lernbarmachen eines Gegenstandes impliziert das Zulassen von Fragen an die Struktur und Bedeutung des Gegenstandes. Ohne eine gewisse Fehlerkultur ist ein solches Befragen und Hinterfragen des Gegenstandes im Aneignungsprozess nicht möglich. Fehler sind ausdrücklicher Bestandteil eines solchen Lehr-Lernprozesses im Unterricht, wobei ebendiese Fehler gleichzeitig von der Aufforderung des Lerngegenstandes her minimiert oder gar ausgemerzt werden sollen (Benner, 2012, S. 106).
- *Andererseits* nehmen gesellschaftspädagogische Transformationen Anforderungen der Gesellschaft nicht nur als Unterrichtsgegenstand wahr, sondern überführen diese in diskursive Aufgaben, welche in der gesellschaftlichen Interaktion zu Gegenständen der intergenerationellen Verständigung werden. Dies führt dazu, dass Regeln des Zusammenlebens gemeinsam »denkend, urteilend und experimentierend« problematisiert und neu ausgehandelt werden müssen (Benner, 2012, S. 106f.).

Mit Blick auf das Handeln und Denken der Sonderpädagogik lassen sich an dieser Stelle unsystematisch unterschiedliche Meilensteine des regulativen Einflusses der Gesellschaft auf Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung feststellen: Die Einführung der Schulpflicht aller Kinder im deutschsprachigen Raum sowie zunehmende Forderungen nach Normalisierung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Inklusion führen zu Veränderungen im pädagogischen Handeln und Denken und auch in den konkreten (Lern- und Lebens-)Bedingungen dieser Menschen. Es kann gleichzeitig als Herausforderung festgestellt werden, dass im deutschsprachigen Raum »keine eigenen Lehrpläne für den Unterricht bei SchülerInnen mit schwersten Behinderungen« (Stöppler, 2017, S. 56) existieren: Grundsätzlich sind Lehr- und Förderpläne individuell auszugestalten und orientieren sich an Volksschullehrplänen oder an Lehrplänen für den Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung (Stöppler, 2017, S. 56f.). Es kann nunmehr die Vermutung angestellt werden, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an diese Personengruppe als unklar erscheinen oder möglicherweise gar nicht vorhanden sind und dass ihre Mitwirkung und Mitgestaltung, d.h. die zu erzielende Selbsttätigkeit dieser Personengruppe, aus gesellschaftlicher Sicht nicht mitgedacht wird. Gleichzeitig stellt sich grundsätzlich die Frage, ob und inwiefern eine solche Realisierung von vorgegebenen, zu erreichenden Bildungsinhalten und -zielen aufgrund der sehr unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen diese Schülerschaft sich überhaupt verallgemeinernd realisieren lässt (Haupt, 1982, S. 59; 2015, S. 21; Pfeffer, 1982b, S. 134). In spezifisch für diese Schülergruppe ausgelegten Lehrplänen aus dem französisch-kanadischen und angloamerikanischen Raum (z.B. Gouvernement du Québec, 2011; Imray & Hinchcliff, 2014) lassen sich eine inhaltliche Offenheit und eine Aufforderung zur höchstmöglichen Individualisierung (vgl. Fröhlich, 1981, S. 51; Mühl, 2006, S. 365f.; 2008b, S. 593f.; Reimen, 1981, S. 44; H. Schäfer, 2017c, S. 68ff.; Thielen, 2003, S. 319ff.) als Hauptmerkmale identifizieren. Eine Umsetzung der Lehrplanvorgaben kann – bei kritischer Betrachtung – in pädagogischer Beliebigkeit münden.

Das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse formuliert zusammengefasst die Aufgabe, die Bedingungsfaktoren für die Ermöglichung einer pädagogischen Interaktion, welche die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit anerkennt, nicht nur in dieser selbst zu suchen, sondern gleichzeitig auch die gesellschaftlichen Anforderungen, welche an die pädagogische Praxis herangetragen werden, dahingehend zu prüfen, inwiefern diese die Anerkennung der konstitutiven Prinzipien begünstigen oder hemmen (Benner, 2001, S. 13). Eine derartige Überprüfung der gesellschaftlichen Anforderungen

kann die pädagogische Praxis nur zu einem sehr geringen Teil selber vornehmen. Wie die pädagogische Praxis diese Aufgabe bewältigen kann und ihren Beitrag zu einer Gesellschaftskritik einbringen kann, wird wesentlich davon bestimmt, welche Positionierung die pädagogische Praxis in der gesamten menschlichen Koexistenz erfährt bzw. findet:

Die Chancen dafür, dass Heranwachsende erfolgreich in pädagogischen Institutionen auf den Eintritt in gesellschaftliche Handlungsfelder vorbereitet werden, hängen wesentlich davon ab, dass pädagogische Probleme und Sachverhalte auch in den anderen Bereichen menschlichen Handelns Anerkennung und Berücksichtigung finden. (Benner, 2012, S.114)

Erst durch die Anerkennung und Berücksichtigung der pädagogischen Praxis der zu fördernden individuellen und vielseitigen Bildungsbarkeit in der gesamt menschlichen Koexistenz kann sich diese auch gesellschaftskritisch äußern. undefiniert bleiben im Prinzip der pädagogischen Transformation jedoch die Maßstäbe dieser Rücksichtnahme, da diese nicht unmittelbar daraus abgeleitet werden können. Vielmehr ist es im Verständnis von Benner (Benner, 2001, S. 14; 2012, S. 114) erforderlich, nicht ausschließlich die Regulation der gesellschaftlichen Einflüsse durch Erfordernisse der pädagogischen Praxis zu betrachten, sondern als weiteres Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns »eine auf alle Bereiche menschlichen Handelns bezogene Verhältnisbestimmung der menschlichen Gesamtpraxis« zu formulieren (Benner, 2012, S. 114).

Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis

Im Unterschied zu den drei anderen Prinzipien pädagogischen Handelns und Denkens stellt das »Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis« kein eigentlich pädagogisches Prinzip dar. Vielmehr gilt dieses Prinzip mit der Absicht der »Konzentration aller menschlichen Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung des Menschen« (Benner, 1980, S.494) für alle Bereiche der menschlichen Gesamtpraxis. Das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis verbindet die pädagogische Praxis mit allen anderen Praxisformen. Erst eine nicht-hierarchische Ordnung der menschlichen Praxis lässt eine Überführung gesellschaftlicher Einflüsse nicht nur in die pädagogische Praxis, sondern in alle Praxisbereiche zu. Damit wird das jeweilig notwendige Rückfragen der einzelnen Bereiche an die gesellschaftliche Determination menschlichen Handelns möglich (Benner, 2012, S. 116f.). Dies bedingt, dass Rückfragen der anderen Bereiche als ebenso notwendig und sinnvoll anerkannt werden:

Eine wechselseitige Anerkennung der von den einzelnen Praxisbereichen ausgehenden Forderungen kann nur gelingen, wenn kein Bereich des menschlichen Handelns einen Primat vor den anderen beansprucht und alle Bereiche menschlichen Handelns die Aufgabe, von ihnen ausgehende gesellschaftliche Einflüsse in praktisch legitime zu überführen anerkennen. (Benner, 2012, S. 116)

Nach Ricken (2010, S. 30) ist es mit Blick auf die nicht-hierarchische Ordnung der Gesamtpraxis bei der Transformation gesellschaftlicher in pädagogische Determinationen einerseits wichtig, darauf zu achten, dass Fehlschlüsse vermieden werden: Ricken warnt vor »soziologistischen Fehlschlüssen« (2010, S. 30), bei denen gesellschaftliche Sachverhalte ungebrochen in pädagogische Imperative überführt werden. Er warnt aber auch vor »pädagogistischen Fehlschlüssen« (2010, S. 30), welche alle menschlichen Handlungen dahingehend hinterfragen, inwiefern diese von Bedeutung sind und sie dadurch als Entwicklungsbedingung für die nachfolgende Generation ausschließlich reduzieren und normieren. Andererseits müssen nach Ricken demgegenüber »jeweilige Hegemonieansprüche und Dominanzen anderer Praxen problematisiert werden« (2010, S. 30), damit die pädagogische Praxis nicht Gefahr läuft, zum Eigensinn anderer Praxisbereiche verwertet und damit instrumentalisiert zu werden (Schneider, 1996, S. 312).

Wehrte sich pädagogische Praxis gegen diese Vereinnahmungsversuche nicht, dann würde sie entweder zur ›Subpraxis‹ anderer Praxen marginalisiert oder eliminiert und damit eines eigenständigen Bildungs- und Erziehungsgedankens beraubt. (Schneider, 1996, S. 312)

Die Ansprüche der gesellschaftlichen Bereiche auf die pädagogische Praxis sind daher zu diskutieren und zu problematisieren. Dies erfolgt mit Blick auf die antike und die neuzeitliche Gesellschaftsordnung:

- Im Rückblick auf das Ordnungsmodell der menschlichen Gesamtpraxis der griechischen Antike stellt Benner (2012, S. 118f.) fest, dass die damalige teleologische Ordnung der menschlichen Tätigkeiten als eine hierarchisch-zweckorientierte Aufstellung konzipiert war: Die Hierarchie bezog ihre nicht willkürliche Ordnung daraus, indem die niederen Tätigkeiten Güter hervorbrachten, welche von den jeweilig nächsthöheren Tätigkeiten als Mittel zum Erreichen ranghöherer Zwecke eingesetzt wurden. Dieser zweckbestimmte Gebrauch der hervorgebrachten Güter war Definitionskriterium der teleologischen Ordnung: Als zweckwidrig wurden alle Maßnahmen verstanden, welche auf eine Steigerung der eigenen Herrschaft und auf die Hervorbringung von Abhängigkeiten zielten. Die pädagogische Praxis war als »integriertes Moment der hierarchisch geordneten Einzeltätigkeiten konzipiert« (Benner, 2012, S. 119): Die zur Ausübung der herstellenden Tätigkeiten notwendigen Kenntnisse und

Fähigkeiten wurden direkt während der Herstellung der Güter erlernt und tradiert, vorgegebene Regeln des sittlichen Zusammenlebens wurden durch Gewöhnung eingeübt und das Wissen um die gesellschaftliche Ordnung wurde im Lehrgespräch dialektisch vermittelt. Die gesamte Erziehung wurde als angewandter Bestandteil der Politik begriffen, welcher als Ziel die Einführung der nachwachsenden Generation in den Umgang mit und die Frage nach der zweckbestimmten Gesamtordnung der Polis verfolgte (Benner, 2012, S. 120).

- Bei der Betrachtung des Ordnungsmodells der menschlichen Gesamtp Praxis der neuzeitlichen Aufklärung, welches sich bis heute in der Grundstruktur nahezu unverändert darstellt, zeigt sich, dass dieses ebenfalls eine hierarchische Ordnung kennt. Im Gegensatz zur antiken Gesellschaftsordnung ist die neuzeitliche Gesellschaftsordnung nicht durch zweckbestimmte Ordnungskriterien definiert, sondern durch »vom Menschen selbst konstruierte Ordnungszusammenhänge, welche alle menschlichen Tätigkeiten instrumentell in den Dienst eines vom menschlichen Verstand konstruierten Fortschritts zu stellen suchen« (Benner, 2012, S. 120). Diese hierarchisch-instrumentelle Aufstellung der gesellschaftlichen Ordnung findet ihre Begründung in der Durchsetzung eines wissenschaftlich-technischen Fortschritts, der sowohl Grund wie auch Resultat der machtförmigen Gesellschaftsstruktur abbildet (Benner, 2012, S. 120).

Wenn nun das gesellschaftliche Zusammenwirken verstanden wird als eine »geschichtlich gewordene, spezifische Figuration des Geflechts der Beziehungen und Funktionen« (Ricken, 2010, S. 30), welche Menschen gemeinsam haben und füreinander sind, kommt in der Diskussion um Bildung zwingend das »Problem der Macht« (Ricken, 2010, S. 30) als Thematik auf: »Kaum ein anderes gesellschaftliches Thema [...] provoziert soviel Streit und Ermüdung zugleich« (Ricken, 2006a, S. 9). Das Resultat der Diskussion um Bildung, der sogenannte Bildungskanon, erweist sich auch in der heutigen Zeit als das, was er immer schon war und sein durfte: »Ausdruck einer spezifischen Kultur und historischer Entwicklungen, als ein Produkt des Kampfes »gesellschaftlicher Mächte« um die Schule und daher eher als ein Politikum denn als Ergebnis wissenschaftlicher Arbeit« (Tenorth, 1994, S. 22). Gerade das »lebhafteste Pro und Contra« um »die Bildungsfrage« (Wehnes, 2001, S. 291) widerspiegelt die »provozierende Kraft des Bildungsdiskurses« (Meyer-Drawe, 2010, S. 807) und zeigt, dass die Bildungsdiskussion auch in der heutigen Zeit nicht an Aktualität verloren hat und in absehbarer Zeit auch nicht verlieren wird.

Reichenbach findet den Begriff der Bildung im öffentlichen Diskurs »meist nur noch hinsichtlich Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Leistungsfähigkeit des Ausbildungssystems« (2006, S. 255) thematisiert. Entsprechend verortet er (2006, S. 252) wie auch Benner (1980, S. 494; 1991, S. 23) und Andresen (2009, S. 76) die Beanspruchung des Primats in der menschlichen Gesamtpraxis bei der ökonomischen Praxis. Zeitweilig scheint jedoch nicht nur das Verhältnis zwischen Ökonomie, Politik und Pädagogik, sondern auch das zwischen Pädagogik und Religion ein drängendes Problem zu sein, was sich in der Primatsbeanspruchung von theologisch-religiösen Denkmustern und einer dominierenden »Moralisierung von Bildungsfragen« äußert (Benner & Tenorth, 1996, S. 4). Es zeigt sich hinsichtlich einer beanspruchten Vorrangstellung der Ökonomie in der menschlichen Gesamtpraxis, dass sich die Ökonomie sowohl als »äußeres Bedingungsmoment« wie auch als »internes Konstitutionsmoment pädagogischer Prozesse« (Bellmann, 2005, S. 16) relevant zeigt, vor allem wenn »Knappheit« als zentrales Bezugsproblem der Ökonomie (vgl. ausführlich Bellmann, 2001) für die Pädagogik als Fragen nach Effektivität und Effizienz des Ausbildungsvorgangs sowie Nutzen und Nachhaltigkeit von Bildung für die einzelne Person sowie die Gesellschaft unvermeidlich bedeutsam werden (z.B. Ricken, 2006a, S. 284ff.; G. G. Wagner, 2006, S. 44; Wolter, 2006, S. 43). Bildung wird also ausdrücklich »nach ihrer *Brauchbarkeit* befragt« (Kirchhöfer, 1999, S. 162, Hervorh. im Orig.) und wird dadurch zur Ware. Das Individuum muss seine Bildung als Ware dementsprechend verkaufen können: »Der *Tauschwert* der Bildung wird zum alleinigen Kriterium des zu erreichenden Bildungsniveaus und der anzustrebenden Bildungsinhalte, zur Motivation des Bildungsbestrebens« (Kirchhöfer, 1999, S. 163, Hervorh. im Orig.). Der hier erkennbare, durch einen »bildungstheoretischen Pragmatismus« gekennzeichnete Bildungsdiskurs steht stark im »Verdacht eines ökonomischen Reduktionismus«, da dieser hauptsächlich die »alltagspraktische Problemlösungskompetenz, d.h. die Verwertbarkeit von Wissen in multiplen Situationen«, sowie die »funktionalen Qualifikationsanforderungen der modernen Lebens- und Arbeitswelt« in den Fokus stellt (Drieschner & Gaus, 2010, S. 20f.). Der mögliche Einwand, dass Bildung »gerade nicht die Brauchbarkeit« [...], sondern die zweckfreie Allseitigkeit verkörpere«, ist durch bürgerliche und ökonomieorientierte Bildungsverständnisse »längst ad absurdum geführt« (Kirchhöfer, 1999, S. 162f.). Die Erkenntnis der Primatsbeanspruchung durch die Ökonomie ist zwar nach Reichenbach »weder neu noch notwendigerweise prekär«, muss jedoch aus gutem Grund thematisiert werden, denn die wahrnehmbare »normative Kraft des ökonomisch Faktischen« (2006, S. 252) scheint im Diskurs einen besonders irritationsresistenten Standpunkt einnehmen zu können. Teilweise mit »erstaunlich [...] ungebrochene[r]

Affirmation« (Reichenbach, 2006, S. 252) vorgetragene Äußerungen stellen fest, dass »die Ökonomie nicht nur den Primat über die Politik, sondern auch über die Bildung [hat]« (Reichenbach, 2006, S. 251). Solche festmachenden Aussagen sind im Sinne von Benners Prinzip eines »nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis« (2012, S. 123) als denkwürdig einzustufen, weil dadurch die Gefahr entsteht, »dass die offene Dialektik von Unbestimmtheit und Bestimmtheit stillgelegt wird« (Benner, 1991, S. 23).

Spreen sieht Bildung dann als »delegitimiert«, »wenn nur das unmittelbare Verwertungsargument zählt« (2004, S. 32), denn Bildung brauche Freiräume und müsse Umwege gehen. Ähnlich sieht Reichenbach zum Verschwinden von klassischen Konzeptionen von Bildung die immer mehr fokussierte »Nutzenfrage« als »die wahre Totschlägerin der Bildung« und als »Vernichterin der Bildung als Selbstzweck« (2006, S. 258). Insofern Bildung zwar kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit beabsichtigt und ermöglicht, erhält sie aber hauptsächlich über Bildungsabschlüsse entsprechende Zugangsberechtigungen und dadurch zentrale biographische Relevanz nicht nur für die berufliche Karriere, sondern »auch auf die (entsprechende!) Erschließung und Nutzung von gesellschaftlichen Ressourcen und biographischen Optionen im Rahmen der Selbstgestaltung des Lebenslaufs« (Büchner, 2003, S. 9). Wenn »biographische Wissensbestände« und »persönliche Handlungsressourcen« für den eigenen Lebenslauf wie auch für die Gesellschaft nutzbar werden, bekommt Bildung sowohl für das Individuum wie auch für das Gesamt der Gesellschaft schließlich »Investitionscharakter« (Büchner, 2003, S. 9). Borst kommentiert die intensiven Ökonomisierungs- und Funktionalisierungsprozesse von Bildungseinrichtungen folgendermaßen:

Auf diese Weise geht die vielfach entfaltete, facettenreiche und kritische Ausdeutung des Begriffs und eine damit verbundene ernsthafte Auseinandersetzung darüber, was Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen sein könnte, in einer öffentlichen Geschwätzigkeit unter, die Bildung anpreist, sie aber im gleichen Moment desavouiert, indem sie ihr einen nur wirtschaftlichen Wert zugesteht. (Borst, 2007, S. 82)

Es herrscht Konsens darüber, dass Bildung spätestens seit Beginn der 1990er Jahre nicht mehr nur der persönlichen Entfaltung dient, sondern seither für den Entwicklungsprozess eines Landes zu einem Faktor von »kaum überschätzbarer Wichtigkeit« avancierte (J. Müller, 1999, S. 46). Bildung zeigt sich folglich immer mehr als gesellschaftlich »entscheidender Produktionsfaktor« (Buttler & Tessaring, 1993, S. 467; J. Müller, 1999, S. 47), wird dadurch als »Humankapital« (J. Müller, 1999, S. 46ff.; vgl. z.B. Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Forschung und Publizistik [GSFP], 2009; Lohmann, 2007; Wolter, 2006) be-

griffen und erhält somit für das Individuum einen »hohen Eigenwert« und wird zum »privaten Besitz« (J. Müller, 1999, S. 47). Natürlich ist immer schon unverkennbar gewesen, dass Bildung nie nur Selbstzweck sein kann oder sein sollte, weder in materialer, personaler noch sozialer Dimension. Vielmehr war und ist Bildung immer auch Mittel (Löw, 2006, S. 19ff.). Es stellen sich aber deutlich die Fragen, ob »Humankapital als Bildungsziel« (Giesecke, 2005) fungieren darf und kann, und was Bildung denn eigentlich noch ist, »wenn sie *nur noch Mittel* ist« (Reichenbach, 2006, S. 258, Hervorh. im Orig.):

Demgegenüber sieht G. G. Wagner (2006, S. 45) gerade in diesem Argumentationsstrang einen merkwürdig konstruierten Konflikt zwischen Pädagogik und Ökonomie, denn die Ressourcenknappheit der Welt als eine realistische Tatsache betrachtet, sei eine Gegebenheit, mit welcher sich die menschliche Gesamtpraxis auseinandersetzen habe. Entsprechend müssen »konkrete Mindestfähigkeiten« (2006, S. 47), welche jeder Jugendliche als »Bildungsminimum« (Baumert, 2007, S. 19) bzw. als »Basiskompetenzen« (Tenorth, 2004b) zu erreichen hat, um den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen und zur verantworteten Selbstregulation fähig zu sein, als Resultat der Bildung formuliert und schließlich auch realisiert werden. So wird Bildung im 21. Jahrhundert als »distinktionsloser (Minimal-)Standard« (Büchner, 2003, S. 9) angesehen und soll die Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben ermöglichen. Im Kontext dieses modernen, »funktional-pragmatischen Bildungsverständnisses« (Drieschner & Gaus, 2010, S. 20) sei an dieser Stelle lediglich auf die Debatte um Bildungsstandards (vgl. z.B. Annen Hochuli, 2011; Criblez, 2010; Criblez & Huber, 2008; Criblez et al., 2009; Maradan & Mangold, 2005; Klieme, 2002; 2004; Klieme et al., 2003; Uhle, 2006a; 2008; Tenorth, 2004a; spezifisch im sonderpädagogischen Bezug z.B. KLGH, 2008; Kronig, 2008; 2010; Moser Opitz, 2006; 2007; Musenberg et al., 2008; Pfahl & Powell, 2005; Stinckes, 2008b; Stöppler, Wachsmuth & Weber, 2009; Wember, 2008; Wember & Prändl, 2009) verwiesen. Ebenso wird an dieser Stelle nur auf den durch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA und TIMMS angeregten, kontrovers geführten Diskurs über schulische Grundbildung und allgemeine Menschenbildung (Benner, 2002; 2004; 2005; sowie Tenorth, 2004b), auf die »Veränderungen des Schulsystems« (Jude & Klieme, 2013; Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010) und die damit einhergehenden Herausforderungen, Irritationen, Risiken und Nebenwirkungen (z.B. Bellmann & Weiß, 2009; Rauschenbach & Otto, 2004; Tippelt & B. Schmidt, 2006) sowie auf die (sonder-)pädagogische Diskussion um einen mit PISA einhergehenden reduzierten Bildungsbegriff (z.B. Haerberlin, 2006; Merten, 2004; Oser & Biedermann, 2006a; 2006b; Winkler, 2004) hingedeutet.

G. G. Wagner plädiert schließlich für ein »entspannteres Verhältnis« (2006) von Ökonomie und Bildung, entdeckt er doch eine »sogar überraschende Harmonie zwischen Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften« (2006, S. 43). Im gesamtgesellschaftlichen Diskurs um Bildung darf jedoch der Zusammenhang zwischen den pädagogischen und den gesellschaftlichen Funktionen nicht in den Hintergrund geraten bzw. zeitweilig einseitig interpretiert werden, wie dies zusammen mit Ricken (2010, S. 30) gelegentlich in den heftig geführten Debatten zur Ökonomisierung von Bildung (vgl. Frost, 2006) festzustellen ist. Die Frage nach der Bestimmungskraft und der damit einhergehenden Macht der verschiedenen Bereiche der menschlichen Praxis und den damit verknüpften Transformationen gesellschaftlicher Bedürfnisse in pädagogisch legitime Determinationen zwingt die pädagogische Praxis dazu, pädagogisches Handeln und Denken explizit nicht nur aus den gesellschaftlichen Erfordernissen heraus zu interpretieren, sondern auch als eigener Moment von Macht, als Bestimmung der eigenen Art zu begreifen (Ricken, 2006a; 2010). Vor dem Hintergrund eines Verständnisses einer hierarchischen Ordnung der gesellschaftlichen Praxis ist das nicht unlauter, sondern »zwangsläufig und unausweichlich« (Ricken, 2010, S. 30).

Der Blick auf die antike, hierarchisch-teleologische und auf die neuzeitliche, hierarchische-instrumentelle Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis verdeutlicht gesellschaftliche Ordnungen, welche es nicht schaffen, in der Überführung gesellschaftlicher in pädagogisch legitime Determinationen die konstitutiven Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns, also die Bildsamkeit und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, vollumfänglich zu berücksichtigen. Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Überlegungen der ökonomischen Praxis kaum eine Rolle hinsichtlich der Entscheidung spielen, welche Erwartungen an Bildung gestellt werden und wie Bildung gestaltet sein soll. Vielmehr können die gesellschaftlichen Bereiche der Pädagogik, Ethik, Religion und schließlich auch der Politik als diejenigen angesehen werden, welche für diese Personengruppen und ihre Bedürfnisse eintreten. Eine ausschließliche Orientierung an den Interessen der Ökonomie führt die Pädagogik (bei schwerer und mehrfacher Behinderung) zwangsläufig in Ratlosigkeit und Handlungsunfähigkeit, da die Erreichung des dadurch implizierten Zieles, Heranwachsende, deren (eingeschränkten) Kompetenzmöglichkeiten von der ökonomischen Praxis keine Beachtung finden, erfolgreich auf die gesellschaftlichen Handlungsfelder vorzubereiten und in die ökonomisch-produktive Mitwirkung in der Gesellschaft zu überführen, einer Quadratur des Kreises gleichkommen mag. Im Sinne Benners (1980, S. 494; 2012, S. 118) ist grundsätzlich ein Ordnungszusammenhang der menschlichen Praxis anzustreben, welcher sich von den

bekannten Ordnungsverständnissen verabschiedet (Benner, 2012, S. 123). Die für das Prinzip der Transformation gesellschaftlicher in pädagogische Determination bedingte wechselseitige Anerkennung der einzelnen Praxisbereiche untereinander kann also nur dann gelingen, wenn kein Bereich der menschlichen Praxis für sich ein Primat beansprucht, sondern in gegenseitiger Anerkennung pädagogische, ethische, ökonomische, religiöse, ästhetische und politische Bedürfnisse und Fragen gleichberechtigt berücksichtigt werden (Benner, 2001, S. 14; 2012, S. 116). Inwiefern sich jedoch die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft – auch mit Blick auf diejenigen von Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung – lösen und bewältigen lassen könnten, lässt sich allerdings *nicht* aus dem regulativen Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis ableiten – diese Aufgabe schreibt Benner »einer zeitgemäßen universellen praktischen Philosophie« (2012, S. 124) zu.

5.4 Zusammenfassung der sozialhistorisch systematisch bestimmten Strukturmomente der Bildungsidee

Benner verortet Bildung in der menschlichen Tätigkeit im Kontext der Gesellschaft, welche durch die Grundphänomene bzw. Praxen der Ökonomie, Ethik, Kunst, Pädagogik, Politik und Religion geprägt ist. Diese zugrundeliegende sozialhistorische Perspektive ermöglicht eine systematische Betrachtung der Bildungsidee. In mehrerlei Hinsicht trägt diese Art der Bestimmung der Bildungsidee zur Vertiefung und Erweiterung der vorgängig herausgearbeiteten Grundstruktur der Bildungsidee bei:

- Bildung versteht sich als *eine menschliche Tätigkeit*, welche
 - aus der *Imperfektheit* des Menschen, also aus seiner Bildungsbedürftigkeit hervorgeht;
 - die *Bestimmung des Menschen* erst in sich selbst hervorbringt, also durch die bildende Begegnung und die Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt;
 - sich in der *gesamtmenschlichen Koexistenz* vollzieht. Bildung als Prozess ist durch ebendiese geprägt und wirkt auf sie ein.
- Bildung als menschliche Tätigkeit vollzieht sich im Rahmen der vier *Grundbestimmungen der menschlichen Existenz*, nämlich:
 - durch die präreflexiv empfängliche und zugleich sich äußernde *Leiblichkeit*, durch welche sich der Mensch hervorbringt;

- in der produktiven *Freiheit*, welche sich im Spannungsfeld zwischen Wahlfreiheit und Willkürfreiheit entfaltet;
 - in der *Geschichtlichkeit* des gesamt menschlichen Seins sowie des einzelnen Individuums, durch welche die Handlungs- bzw. Bildungsgegenwart jeweils neu ausgestaltet wird;
 - durch die *Sprachlichkeit*, welche sowohl eine erinnernd-vermittelnde wie auch eine entwerfend-hervorbringende Funktion zwischen Mensch und Welt realisiert.
- Bildung ist *angewiesen auf eine pädagogische Interaktion*, an der das sich bildende Individuum *aktiv teilnimmt*. Pädagogische Interaktionen gestalten sich konstitutiv durch
 - das *Prinzip der Bildsamkeit* des Menschen, welches sowohl die Bildungs- und Erziehungsfähigkeit wie auch die Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen zugleich anerkennt;
 - das *Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, welches Bildung anzuregen, hervorzubringen, zu veranlassen und zu stimulieren sucht und dabei den Selbstvollzug des sich bildenden Individuums anerkennt.
 - Bildung wird *in ihrer Zielsetzung* durch die Bedürfnisse, Anforderungen und Anliegen der Gesellschaft *beeinflusst und geprägt*. Die pädagogische Praxis gestaltet sich nach Benner hierbei regulativ durch
 - das *Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse*, indem gesellschaftlich relevante Anliegen als relevante Bildungsinhalte definiert und didaktisch transformiert werden;
 - das *Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis*, welches sicherstellen soll, dass die Definition von Bildungszielsetzungen nicht durch einseitige Interessen erfolgt. Es ist jedoch festzustellen, dass vorrangig ökonomische Überlegungen Bildung maßgeblich und überdauernd beeinflussen.

Gesamthaft kann festgestellt werden, dass die sozialhistorische und systematisch-problemgeschichtliche Bestimmung entlang der Studien von Benner sowohl zu einer breiter abgestützten wie auch zu einer differenzierteren Auffassung der Bildungsidee beitragen. Hierbei liefern die vier Grundbestimmungen der menschlichen Existenz eine Konkretisierung dahingehend, dass Bildung als ein durch die Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit des Menschen geprägter und hervorgebrachter Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt verstanden wird. Die Verdichtung der pädagogischen Praxis auf vier Prinzipien verdeutlicht den Bildungsprozess als eine auf Interaktion ausgelegte, menschliche Tätigkeit, welche sich im Spannungsfeld zwi-

schen Bildsamkeit und Selbsttätigkeit vollzieht. Durch den praxeologischen Verständniszusammenhang zeigt sich zudem die gegenseitige Abhängigkeit und Beeinflussung von Bildung und Gesellschaft als gewinnbringende Differenzierung.

Die Bildungsidee ist nach den bisherigen Betrachtungen durch grundlegende Merkmale gekennzeichnet und strukturiert. Diese Merkmale werden sich für die Erstellung des Interviewleitfadens zur Befragung von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen wie auch für die Auswertung der Interviews als bedeutsam erweisen. Bereits während des Bestimmungsvorganges der Bildungsidee wurde ein kritischer Blick darauf gelegt, inwiefern in unterschiedlichen Aspekten der Bildungsidee die Gefahr des Ausschlusses gewisser Menschen(-gruppen) droht. In der Gesamtbetrachtung ist festzustellen, dass die Allgemeine Pädagogik Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung kaum ausdrücklich in ihrem bildungstheoretischen Diskurs mitdenkt. Eine Bildungsidee, welche ohne spezifische Berücksichtigung der in der vorliegenden Untersuchung fokussierten Schülergruppe bestimmt worden ist, läuft Gefahr, eine verkürzte oder verengte Bildungsidee darzustellen, wodurch eine valide Befragung von Fachpersonen sowie ein Hervorbringen eines validen Bildungsverständnisses der Fachpersonen nur unzureichend realisiert werden könnten. An dieser Stelle der Untersuchung ist es daher nötig danach zu fragen, inwiefern die bisher bestimmten Merkmale der Bildungsidee im (bildungstheoretischen) Fachdiskurs der Sonderpädagogik (Kap. 6) und spezifisch der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung (Kap. 7) vorzufinden sind und weiter ausdifferenziert werden können.

6 Bestimmung der Bildungsidee im sonderpädagogisch-historischen Kontext

Ziel dieses Kapitels ist es, nach der Bestimmung der Grundstruktur der Bildungsidee aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik explizit danach zu fragen, welche »Konstruktionsleistungen« (Tenorth, 1994, S. 96) bzw. »fachbezogenen Spezifizierungen« (Sasse & Moser, 2003, S. 343) hinsichtlich Bildung im sonderpädagogischen Fachdiskurs anzutreffen sind und inwiefern diese mit den vorgängig herausgearbeiteten Strukturmomenten der Bildungsidee in Verbindung zu bringen sind. Erst durch die Gesamtschau der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen der Heil- und Sonderpädagogik wird es möglich sein, spezifisch die Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung – als jüngste erziehungswissenschaftliche Teildisziplin – nach Aspekten ihres Diskurses um Bildung zu beleuchten. Zur Begriffsklärung von Heilpädagogik und Sonderpädagogik sei auf Kronenberg (2016) verwiesen. Da beide Begriffe bis auf »graduelle Differenzen« (Kronenberg, 2016, S. 7) dasselbe bezeichnen, werden in der vorliegenden Arbeit beide Begriffe entsprechend dem jeweiligen Zeitgeist verwendet.

6.1 Einbezug der sonderpädagogischen Entwicklungsgeschichte zur weiteren Bestimmung der Bildungsidee

Mit Blick auf den Begriff der allgemeinen Bildung kann festgestellt werden, dass sich jenseits von Kulturtechniken der Qualifikationsbedarf moderner Gesellschaften »ökonomisch oder technologisch nicht präzise ableiten« lässt, weshalb »autonome Konstruktionsleistungen der Pädagogik« (Tenorth, 1994, S. 95f.) notwendig sind, welche sowohl die materialen wie auch die formalen Aspekte von Bildung definieren. Darauf Bezug nehmend stellen Sasse und Moser klar, dass solche Konstruktionsleistungen nicht nur Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik sind, sondern auch innerhalb erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen erbracht werden: »Für die erziehungswissenschaftliche Fundierung von Sonder- und Sozialpädagogik lässt sich daher ebenfalls eine solche Konstruktionsleistung bzw. ihre fachbezogene Spezifizierung ableiten« (2003, S. 343). Es muss jedoch festgestellt werden, dass zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung »nie eine besondere Nähe bestanden hat«, sondern »eine weitgehend voneinander abgekoppelte Entwicklung

stattgefunden hat« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 46). Von der Allgemeinen Pädagogik waren und sind bis heute keine Anstrengungen erkennbar, Lern- und Lebenssituationen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wissenschaftlich zu behandeln und Möglichkeiten einer Teilhabe an pädagogischen Prozessen zu realisieren (Bernasconi & Böing, 2016b, S. 37). Es ist festzustellen, dass sich die Pädagogik für Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung bis in die heutige Zeit von allgemeinen bildungstheoretischen Richtungen »recht unbeeindruckt« (Riegert & Musenberg, 2010, S. 28) zeigt und bezüglich bildungstheoretischer Auseinandersetzung mehrheitlich »weiße Flecken« (Riegert & Musenberg, 2010, S. 43) vorzufinden sind. Die Frage nach Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist nach wie vor »ein randständiges Thema« (Bernasconi & Böing, 2016b, S. 37).

Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gelten bis weit in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg als bildungsunfähig (Bernasconi & Böing, 2015, S. 106; Weiß, 2012, S. 255). Die Auffassung der Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit dieser Personengruppe zeigt sich in der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik »als lange Tradition« (Weiß, 2012, S. 255), womit sie sich als resistent-überdauerndes und handlungsleitendes Merkmal im Umgang mit diesem Personenkreis erweist (Bernasconi & Böing, 2015, S. 22; Feuser, 2009b). Bis in die jüngste Vergangenheit sind diese Kinder und Jugendlichen immer wieder »ganz aus dem pädagogischen Blick« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 106) geraten, was bis heute beispielsweise »im ›Ruhen der Schulpflicht‹ für bestimmte Schüler/innen unheilvoll« (Stinkes, 2012a, S. 291) zum Ausdruck kommt.

Antworten auf die Frage nach der Bildungsidee der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung nun erst ab dem Einsetzen der Beschulung dieser Kinder zu suchen, bliebe wegen der langen Tradition der Zuschreibung der Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit äußerst verengt. Aufgrund dessen, dass der Personenkreis mit schwerer und mehrfacher Behinderung insbesondere vor dem Beginn der heilpädagogischen Bemühungen in den 1950er Jahre nicht »hinreichend genau von Menschen mit leichteren Behinderungsgraden abzugrenzen« (Mühl, 1991, S. 126) ist, erscheint eine Aufarbeitung der Bildungsidee in der allgemeinen sonderpädagogischen Entwicklung unumgänglich, wenngleich für die Bildungsidee im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung für die »Zeit vor 1945 [...] weithin nur Vermutungen geäußert« (Mühl, 1991, S. 126) werden können.

- In einem ersten Schritt geht es im Folgenden darum, die Beschulung von Kindern mit Behinderung in ihren Anfängen und ihrer weiteren Entwicklung zu beleuchten, wobei explizit nach der jeweiligen Ausprä-

gung der Bildungsidee gefragt wird. Auf der Grundlage der *Arbeiten zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik* von *Světluše Solarová* (Sammelband, 1983b), von *Andreas Möckel* (1988; 2007; 2009; 2012) und von *Sieglinde Ellger-Rüttgardt* (2008; 2009a; 2009b; 2016) erfolgt eine systematisch-historische Aufarbeitung der Bildungsidee in der sonderpädagogischen Entwicklung.

- In einem zweiten Schritt werden die Bemühungen der sich nach dem zweiten Weltkrieg etablierenden Körperbehindertenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik hinsichtlich des Diskurses um Bildung explizit aufgegriffen, da sich diese maßgeblich für die Entstehung der Schwerstbehindertenpädagogik verantwortlich zeigen. Dies erfolgt einerseits unter Beizug der *Übersichtsarbeiten von Ralf Klingler-Neumann* (2009) und *Hans Stadler* (2001; 2004a; 2004b; 2004c) für die *Körperbehindertenpädagogik* sowie der *Arbeit von Karl-Ernst Ackermann* (1990) zum *Bildungsdiskurs in der Geistigbehindertenpädagogik*. Vor allem die Ausführungen und Überlegungen Ackermanns (1990) zum Bildungsdiskurs in der Geistigbehindertenpädagogik gelten für die Geistigbehindertenpädagogik als richtungweisend (z.B. Jakobs, 2010, S.73; Musenberg & Riegert, 2010b, S. 10; Stinkes, 2010b, S. 131). Es muss festgestellt werden, dass sich nach Ackermanns Beitrag zum Bildungsdiskurs »nicht viel geändert« hat (Jakobs, 2010, S. 73), und eine »Unsicherheit bezüglich der Bildungs(un)fähigkeit ihrer Adressat/-innen, ein Klärungsbedarf und Legitimationsdruck bezüglich der Kategorie Bildung« (Jakobs, 2010, S.73) aufgrund einer »nur vereinzelt geführten« Grundlagendiskussion (Musenbergs & Riegert, 2010b, S. 10) bestehen geblieben ist.

Die Aufarbeitung der Bildungsidee im sonderpädagogisch-historischen Kontext verfolgt das Ziel, eine explizite Erarbeitung der Bildungsidee im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung zu ermöglichen.

6.2 Bildungsidee in der frühen Geschichte der Sonderpädagogik

Der zentrale Begriff der Pädagogik der Moderne, der Begriff der Bildsamkeit, welcher bereits im 18. Jahrhundert formuliert und durch Herbart etabliert wurde (vgl. Kap. 5.3.1), präsentiert sich in seiner Grundidee zwar als »universalistischer anthropologischer Anspruch« (Tenorth, 2006, S. 497), zeigt sich im historischen Rückblick jedoch zugleich in der konkreten pädagogischen Arbeit mit durchgehend partikularen Zügen. Diese Partikularität äußert sich bis in die

heutige Zeit darin, dass Kriterien der Bildsamkeit als Definitionsmerkmale von Behinderung beigezogen werden und aufgrund festgestellter Differenz die Teilhabe an Bildung oder vielmehr die Ausgrenzung von Bildung definiert wird (Tenorth, 2006, S. 497; vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 20ff.).

Möckel (2012, S. 18ff.) kommt zum Schluss, dass die Idee der Bildsamkeit hinsichtlich der »*Initiierung* der Erziehung behinderter Kinder« (Möckel, 2012, S. 19, Hervorh. im Orig.) wirkungslos blieb und keinerlei Veränderung brachte: Das Verständnis von Bildsamkeit definierte sich im 18. Jahrhundert durch allseits akzeptierte Grenzen und schloss dadurch bestimmte Personengruppen selbstverständlich von Bildungsangeboten als »bildungsunfähig« oder »unbildsam« aus (Möckel, 2012, S. 19; vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 21; Hofmüller & Stekl, 1982). Möckel sieht daher in Herbarts Begriff der Bildsamkeit »keinen universellen Imperativ zur Erziehung aller Kinder. Es ist keine Schule für gehörlose oder für blinde Kinder bekannt, die im Namen der Bildsamkeit gegründet worden wäre« (2012, S. 18f.). In der modernen Pädagogik zeigt sich »parallel zur Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung« (Tenorth, 2006, S. 497) eine pädagogische Arbeit, welche sich mit den ausgegrenzten Schülerinnen und Schülern selbst forciert und sich »organisatorisch und methodisch in separiert-differenter Form« (Tenorth, 2006, S. 497) institutionalisiert. Im gesamthistorischen Rückblick lässt sich die Geschichte von Menschen mit Behinderung bis in die heutige Zeit grundsätzlich als Geschichte einer kontinuierlichen »Benachteiligung und Ausgrenzung« (Haeberlin, 1998; vgl. Dannenbeck & Dorrance, 2016; Haeberlin, 1996) verstehen, welche (noch) jüngst als Hintergrund der ausdrücklichen Proklamierung einer »nicht ausgrenzenden Pädagogik« (Bernasconi & Böing, 2016b; vgl. Bernasconi & Böing, 2015) zum Ausdruck kommt.

Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen gegen Ende des 18. Jahrhunderts

Obwohl es »behinderte und verwehrlose Kinder [...] immer schon gegeben [hat]« (Möckel, 1988, S. 23; vgl. Liedtke, 1996b), finden sich die Anfänge einer berufsmäßigen Erziehung solcher Kinder erstmals in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts: Gegen den allgemeinen »Augenschein der Bildungsunfähigkeit« (Möckel, 2012, S. 19) entstanden aufgrund »der bereits im Einzelfall bewiesenen Bildungsfähigkeit« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 33) die ersten Schulen für Kinder mit Behinderung, welche in den allermeisten Fällen aus dem Engagement von außergewöhnlichen Personen hervorgingen (z.B. Tenorth, 2006, S. 505f.; Ellger-Rüttgardt, 2009a, S. 39; vgl. die einschlägigen tabellarischen Übersichten bei Möckel, 1988, S. 248f.; 2007, S. 268f.; Ellger-Rüttgardt, 2008,

S. 36ff.). Durch die Entstehung von Schulen für Kinder mit Behinderung wurde deren erfolgreiche Erziehung zu einem öffentlichen Thema (Möckel, 2007, S. 22): Die damit eng gekoppelte ›Brauchbarmachung‹ bzw. ›Nützlichkeit‹ dieser Heranwachsenden ihren Mitmenschen und dem Staat gegenüber brachte die gesellschaftliche Anerkennung der Bildsamkeit dieser Kinder mit sich (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 33; T. Hoffmann, 2010, S. 142; Hofmüller & Stekl, 1982). Folglich wurden die ersten Schulen für Gehörlose bzw. für Taubstumme gegründet (z.B. Buchinger, 1996, S. 190ff.; Hofer-Sieber, 2000, S. 96ff.; Löwe, 1983, S. 12ff.), Schulen für blinde Kinder folgten (z.B. Apel, 1996, S. 162ff.; Degenhardt & Rath, 2001; Rath, 1983, S. 57ff.; Walthes, 2005, S. 105). Die institutionalisierte Beschulung von Kindern mit Körperbehinderung (z.B. Hedderich, 2006, S. 34ff.; Hierdeis, 1996, S. 212ff.; Stadler, 2001, S. 64ff.; 2004a; U. Wilken, 1983, S. 236ff.) wie auch diejenige von Kindern mit geistiger Behinderung folgte demgegenüber mit deutlicher Verzögerung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (z.B. Fornefeld, 2002, S. 31ff.; Lindmeier & Lindmeier, 2002; H. Meyer, 1983, S. 95ff.; Speck, 1977, S. 101; 2012, S. 17ff.).

Die Entwicklung der Bildungsidee für Menschen mit Behinderungen kann nicht ausschließlich als Ergebnis von den beachtlichen individuellen pädagogischen Bemühungen um die Anerkennung der Bildsamkeit der jeweiligen Schülergruppen betrachtet werden, sondern muss auch vor dem Hintergrund der allgemeinpädagogischen Bemühungen verstanden werden, welche in dieser Zeit im Besonderen die armen Bevölkerungsgruppen durch Erziehung und Arbeit zu bürgerlicher Brauchbarkeit führen wollten (Bach, 1965b; Ellger-Rüttgardt & Tenorth, 1998, S. 439; E. Rohrman, 2013, S. 63). Gleichermassen wurde für Menschen mit Behinderungen ausdrücklich die Frage gestellt, inwiefern sie als »bildbar und verwertbar« (Hofer-Sieber, 2000) eingeschätzt wurden:

- Die ›Krüppelfürsorge‹ zeigte zur Mitte des 19. Jahrhunderts allmählich eine erste erkennbare Positionierung, indem sie ihre Aufgabe einerseits in der medizinischen Therapie (z.B. Hierdeis, 1996, S. 211) und andererseits in einer »Konzeption handtätiger Bildung und Ausbildung« (Schmeichel, 1983, S. 10; vgl. Stadler, 2001, S. 67) sah, die »den Menschen zur Harmonie seiner Seelenkräfte führen und ihn zu einem ›nützlichen Staatsglied‹ [...] heranbilden kann« (Schmeichel, 1983, S. 5). Bildung verwirklichte sich in Arbeit und Leistung, wobei das dahinterliegende Bildungskonzept das Erreichen einer wirtschaftlich gesicherten und sozial eingebundenen Existenz nützlicher Mitglieder der Gesellschaft erwartete (Schmeichel, 1983, S. 9ff.).

- Verdienstvolle Pionierleistungen und Werke der ›Schwachsinnigenfürsorge‹ dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese in völliger Isolation stattfanden und nur einer verschwindend geringen Anzahl von Betroffenen zugutekam. Für die Schweiz ist in diesem Zusammenhang auf Johann Jakob Guggenbühl zu verweisen, welcher 1841 auf dem Abendberg bei Interlaken die erste Anstalt gründete, in der geistig behinderte Kinder auch unterrichtet wurden (von Premerstein, 1968, S. 236f.). Die Gesellschaft der damaligen Zeit nahm Menschen mit geistiger Behinderung nicht als Problem wahr – für die Öffentlichkeit existierten sie nicht (Speck, 1977, S. 102). Die vorherrschend bäuerliche Gesellschaft fügte »viele Geistigbehinderte relativ unauffällig und fast selbstverständlich in den familiären Agrarbetrieb« (Speck, 1977, S. 103) ein. Die Errichtung von ersten ›Idiotenanstalten‹ erfolgte aufgrund der »traurigen Lage der blödsinnigen Kinder« (Bösbauer, Miklas & Schmier, 1909, S. 117; vgl. Störmer, 2007, S. 289): Die Kinder sollten durch Unterricht und Erziehung »allmählich wieder zu einigermassen brauchbaren Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft« (Preußische Bestimmungen, das Hilfsschulwesen betreffend (1859), zitiert nach Speck, 1977, S. 103) gemacht werden. Bereits bevor die Betreuung, Erziehung und Bildung von »Kindern mit Lernerschwernissen« (Störmer, 2007, S. 289) so richtig angefangen hatte, führten praktische Erwägungen zu einer Grenzziehung im Sinne von ›bildungsfähig‹ und ›bildungsunfähig‹: Für nicht bildungsfähige Kinder und für nicht erwerbs- und beschäftigungsfähigen Erwachsene wurden in den Anstalten spezielle Pflegeabteilungen eingerichtet (Störmer, 2007, S. 289).

Es zeigt sich also bereits in der Zeit der Diskussion um das neuhumanistische Bildungsideal (vgl. Kap. 4.3) eine enge Verbindung zwischen bildungstheoretischer und utilitaristischer Begründung von Bildung, welche sich auch für die Geschichte der Sonderpädagogik als konstitutiv erweist (Ellger-Rüttgardt & Tenorth, 1998, S. 439; E. Rohrmann, 2013, S. 63f.; Speck, 2001, S. 25f.). Von ihren ersten Anfängen an musste die Sonderpädagogik ihr Handeln gegenüber sozioökonomischen und gesellschaftlichen Interessen legitimieren (Bernasconi & Böing, 2015, S. 36; Stinkes, 2016a, S. 217ff.). Diese Verstrickung der Sonderpädagogik in politische und ökonomische Interessen war verantwortlich dafür, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung umfassend von pädagogischen Bemühungen ausgeschlossen wurden (Bernasconi & Böing, 2015, S. 37; Störmer, 2007, S. 291).

Hinsichtlich der Bildungsidee für Kindern mit einer Behinderung ist festzustellen, dass um »1860 ein erster Höhepunkt der Entwicklung« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 124) erreicht war:

- »Die Frage, *warum* und *wer* gebildet werden sollte, also die Frage nach der Idee und dem Personenkreis, war im Grundsatz beantwortet – aber nur im Grundsatz. Denn die Entdeckung der Bildsamkeit Behinderter impliziert zwar eine Erweiterung des Bildungsbegriffes in der Theorie, aber er schloss noch keineswegs alle Personen mit ein und war somit weit davon entfernt, Einzug in die pädagogische Praxis zu halten. Die Ideen von Aufklärung und Neuhumanismus die auch Behinderten ein Bildungs- und Lebensrecht zuerkannten, galten in concreto für gehörlose, blinde, verkrüppelte, verwaiste und verwahrloste Kinder, aber erst in Ansätzen für den Personenkreis der geistig Behinderten« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 124, Hervorh. im Orig.). Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderung haben aus diesen Einsichten jedoch nicht oder nur äußerst geringfügig profitieren können (Bernasconi & Böing, 2015, S. 35).
- Die Frage, *wie* Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung geschehen sollte, hatte zur Folge, dass die Anfangszeit der Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen durch einen sehr großen Einfallsreichtum geprägt war. Das fortwährende Erproben führte schließlich zu vielfältigen Methoden, die durch wissenschaftliche Begleitung und die »Unterrichtserfolge mit gehörlosen, blinden, geistig behinderten, verwahrlosten und selbst taubblinden Personen« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 126) Gültigkeit und Wert einer theoretischen Position erfahren konnten, was zur Etablierung der heilpädagogischen Arbeit führte (Moser, 1998, S. 82). In ersten Grundzügen ist festzustellen, dass »die Adressaten dieser pädagogischen Anstrengungen nicht als Objekte zu betrachten waren, sondern als Individuen und Teilnehmer eines kommunikativen Geschehens, in dem nicht selten sie selbst die entscheidenden Impulse für die Erfindung adäquater Methoden gaben« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 126). Gleichzeitig zeigt sich für diese Zeitspanne deutlich, dass die damaligen pädagogischen Bemühungen »jeweils auf eine bestimmte Gruppe Behinderter« (Solarovà, 1983a, S. 8) gerichtet waren und den Bildungsbedürfnissen der jeweiligen Schülerschaft nur in besonderen, weitgehend von der Umwelt getrennten Anstalten begegnet wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 126; 2016, S. 19).

- Die Frage, *wer* die Aufgabe der Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderung leisten sollte, stellte sich in dieser Anfangszeit kaum oder nur in Ansätzen (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 128; Moser, 1998, S. 77f.).

Als Abbild der erfolgten Grundlegungen dieser frühen Bemühungen zur Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung können die Arbeiten von Georgens und Deinhardt (1861; 1863) gesehen werden, welche in zwei Bänden erstmals das Gesamtgebiet der Heilpädagogik aus systematisch-historischer Perspektive darstellen (Bleidick, 1999, S. 12ff.; Fornefeld, 2002, S. 34f.; Gstach, 2016, S. 28; Weinmann, 2003, S. 58ff.).

Schulische Förderung behinderter Kinder in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brachten das Aufkommen und Vordringen von evolutionstheoretischem, erbbiologischem und sozialdarwinistischem Gedankengut sowie die zunehmende Industrialisierung Menschen mit Behinderung immer deutlicher in Gefahr, als minderwertige und überflüssige Gesellschaftsglieder abgewertet zu werden (Speck, 2012, S. 30ff.). Damit waren die heilpädagogischen Anfänge und Erfolge einer starken Prüfung ausgesetzt, war die Heilpädagogik doch gleichzeitig selbst mit den Erkenntnissen und Einflüssen einer naturwissenschaftlich verstehenden Medizin konfrontiert, wodurch sie Gefahr lief, ihre zentrale, pädagogische Orientierung aufzugeben (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 142; 2016, S. 19; vgl. Gstach, 2016, S. 30; Störmer, 2007, S. 291). Erzieherische Behandlungen (z.B. Beschäftigung, Spiel, Leibesübungen, Unterricht und aufmerksamkeitsregende Tätigkeiten) wurden mit medizinischen Behandlungen (z.B. Medikamente und Ernährung) ergänzt, zudem wurden im medizinischen Bereich anzusiedelnde Behandlungsmethoden in den Unterricht integriert (z.B. Bewegung, Gymnastik, Pflege, Gewöhnung) (vgl. Gstach, 2016, S. 30). Vor allem die »noch nicht im Bildungsbereich verankerte Geistigbehinderten- und Verwahrlostenpädagogik« wurde stark in Frage gestellt, viel weniger jedoch die »Taubstimmigen- und Blindenpädagogik« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 142; vgl. Ellger-Rüttgardt, 2009a, S. 46).

Das ›Bildungswesen für Sinnesbehinderte‹ differenzierte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts folglich immer weiter aus, präsentierte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf einem hohen Entwicklungsstand (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 148) und wurde durch die offiziell »erlassene Schulpflicht für Gehörlose und Blinde« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 142; vgl. Möckel, 1988, S. 236f.; Moser, 2012, S. 268) in der Zugehörigkeit zum Bildungswesen nicht mehr in Frage gestellt.

Demgegenüber zeigte die Situation für Menschen mit Körperbehinderung oder geistiger Behinderung ein sehr viel düsteres Bild:

- Die staatliche Etablierung und Finanzierung der »Krüppelfürsorge« fand in den Anfängen des 20. Jahrhunderts in der engen Verknüpfung an die Herausbildung der Orthopädie als Disziplin statt (P. Fuchs, 2001, S. 27ff.; Hejna, 1968, S. 343f.; Mürner & Sierck, 2012, S. 19ff.; Osten, 2004, S. 173ff.; Schmeichel, 1983, S. 6f.). Vorrangig blieb dabei das Ziel, durch Therapie und Bildung aus »Krüppelkindern« oder »Kriegskrüppeln« (vgl. zur Auseinandersetzung und Entwicklung der Bezeichnungen: Stadler, 2001, S. 69ff.) erwerbsfähige Menschen zu machen: »Der Krüppel kann und soll aus einem Almosenempfänger zum Steuerzahler werden!« (Biesalski, 1906, zitiert nach Hejna, 1968, S. 341; vgl. Osten, 2004, S. 10; 24ff.; Stadler, 2001, S. 69f.). Die aufkommende Kosten-Nutzen-Erwägung führte zu einer Bildung von Hierarchien in der Gesamtgruppe der Körperbehinderten, wodurch sich der persönliche Wert einer körperbehinderten Person nunmehr »am Grad ihrer Nützlichkeit für die Gesellschaft, im Sinne ihrer Verwertbarkeit als Arbeitskraft« (P. Fuchs, 2001, S. 29) bemaß. Dies bedeutete, dass Menschen mit Körperbehinderungen, die aufgrund ihres »Siechtums« auch nicht teilweise in den allgemeinen Arbeitsmarkt integrierbar schienen, Menschen mit Mehrfachbehinderungen und Menschen mit geistiger Behinderung oder Epilepsie als »Unwertige« (Schmuhl, 2011, S. 28) bezeichnet wurden. Sie wurden nicht nur von pädagogischen Prozessen ausgeschlossen, sondern mussten weitestgehend ohne die Fürsorge des Staates überleben (Bernasconi & Böing, 2015, S. 23; Stinkes, 2010a, S. 109)
- Für sogenannt »Blödsinnige«, »Kretinen«, »Idioten« und »Schwachsinnige« (vgl. zur Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Terminologie: T. Hoffmann, 2007, S. 104f.; wie auch Thalhammer, 1977, S. 9ff.; Speck, 1977, S. 101f.) zeigte sich der Staat in dieser Zeit nicht verantwortlich und war darauf bedacht, die »nicht brauchbaren Kinder« abzusondern (H. Meyer, 1983, S. 104; Petter-Zaugg & Zimmermann, 2018, S. 49). Immerhin erhielten zwei Drittel der Insassen der sogenannten Idiotenanstalten Erziehung und Bildung bzw. wurden mit Arbeiten beschäftigt, wobei Arbeit als »persönlichkeitsbildendes Mittel« verstanden wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 148). Gleichwohl war und blieb die pädagogische Zuwendung zu den Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ein ungelöstes Problem (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 149ff.; Speck, 2001, S. 26): »Viele dieser armen Kinder führen in den

Familien [...] ein elendes Dasein« (Bösbauer et al., 1909, S. 161). Für die zunehmende Anzahl der Anstaltsklientel wurde trotz Formulierungen von Erziehungsabsichten und teilweiser Einbindung von Schulen in die Anstalten vor allem »die Pflegebedürftigkeit dieser Personengruppe (»Pflegerlinge«) herausgestellt und der Anspruch auf Bildung aufgrund der Anbindung an die Armenfürsorge unterschlagen« (Moser, 1998, S. 76; vgl. Petter-Zaugg & Zimmermann, 2018). Die Idee der Bildungsunfähigkeit dieser »geborenen Asozialen« (Stinkes, 2010a, S. 109) blieb großflächig und unhinterfragt bestehen. Die »Fürsorge für Idioten, Imbezille und Schwachsinnige« war bis zu dieser Zeit »ein Stiefkind der Heilpädagogik« (Bösbauer et al., 1909, S. 160).

Die Einführung und Etablierung von Hilfsschulen gegen Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Frenzel, 1922a) erweiterte den Personenkreis der beschulten Kinder durch »schwachsinnige Kinder« (A. Fuchs, 1903, S. 179ff.), welche in der heutigen Zeit als lernschwache Kinder bezeichnet würden (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 155; Wolfsberg, 2005, S. 57). Als zentrale Frage der Hilfsschulschuldidaktik zählte die Auswahl eines »elementaren, »lebensnotwendigen« Minimalstoffes« (Bleidick, 1970, S. 461), womit das Lesen und Verstehen von einfachen Lesestücken in deutscher und lateinischer Druckschrift, das mündliche und schriftliche Ausdrücken von einfachen Gedankengängen, das einfache abstrakte Rechnen im Zahlenraum von 1–100 und die Orientierung in der unmittelbaren Umgebung gemeint war, in der Hoffnung, später eine »selbständige Mitarbeit an den sozialwirtschaftlichen Aufgaben der Gesellschaft« zu erlangen (A. Fuchs, 1903, S. 182f.). Die ausdrückliche Aufgabe der Hilfsschule war es, schwachsinnige Kinder zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen und sie erwerbs- und gesellschaftsfähig zu machen (Frenzel, 1922b, S. 6; Raatz, 1924, S. 454).

Kinder mit geistiger Behinderung wurden in der Aufnahme zur Hilfsschule nur äußerst wenig berücksichtigt. Dadurch manifestierte sich die Bildungsgrenze zwischen bildungsfähig und bildungsunfähig, nützlich und minderwertig bzw. überflüssig deutlich (Brill, 2011, S. 87ff.; Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 155; Hofmüller & Stekl, 1982; H. Meyer, 1983, S. 105f.; B. Müller, 2001, S. 112f.; Speck, 2001, S. 25f.). Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurden von diesen ersten Formen institutionalisierter Bildung vollständig ausgeschlossen, wodurch sich ihre Lebenssituation stetig verschlechterte (Osten, 2011, S. 46). Diese zwischen Hilfsklassen und Erziehungsanstalten gesetzte Grenze der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit markierte gleichzeitig die Grenze der Finanzierungsverantwortlichkeit: Bei Volksschulen und Hilfsschulen war die Finanzierung durch den staatlichen Bildungsauftrag gesichert, wobei verschiedene

Gesetze für die nicht als bildungsfähig geltende Schülerschaft die Dispensation vom Schulbesuch vorsah. Eine Finanzierung des Schulbesuches war lediglich im Konjunktiv formuliert. Die Initiative der Bildung und Erziehung dieser Schülerschaft und deren Finanzierung blieb entsprechend weiterhin hauptsächlich die Angelegenheit privater Organisationen (H. Meyer, 1983, S. 104f.; Moser, 2012, S. 269; B. Müller, 2001, S. 111ff.; Wolfsberg, 2005, S. 55f.).

Die Heilpädagogik erlebte in den 1920er Jahren »eine ausgesprochene Blütenphase« (Göppel, 1989, S. 239). Es zeigen sich eine Neupositionierung der Heilpädagogik und »hoffnungsvolle Neuanfänge« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 331) mit grundlegenden Werken zur Heilpädagogik von *Theodor Heller* (Grundriss der Heilpädagogik, 1904/1912/1925), *Ernst von Düring* (Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik, 1925), *Heinrich Hanselmann* (Einführung in die Heilpädagogik, 1930), *Linus Bopp* (Allgemeine Heilpädagogik, 1930), *Fritz Rösse* (Das Helfen in der heilpädagogischen Arbeit, 1931) und *Karl Heinrichs* (Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Heilpädagogik, 1931) (vgl. Bleidick, 1999; Ellger-Rüttgardt, 2008; Göppel, 1989; Greving & Ondracek, 2005; Haerberlin, 1996; Moser, 1998; 2012; Speck, 2012).

Die Bezeichnung der Zwischenkriegszeit als »Blüte der Heilpädagogik« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 202; 2009a, S. 50; 2009b, S. 23; 2016, S. 21; Göppel, 1989, S. 239) scheint aufgrund der »Vielfalt der neu entstandenen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der 20er und 30er Jahre« (Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 21; 2009b, S. 23) durchaus berechtigt, da diese »nicht selten mit ihrem reformpädagogischen Impetus zahlreiche Berührungspunkte zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik aufwiesen« (Ellger-Rüttgardt, 2009b, S. 23ff.). Dieser Ansicht muss jedoch mit Fokus auf Kinder mit (schwerer) geistiger Behinderung relativierend entgegengetreten werden, weil

- *erstens* die Hilfsschule zwar zweifellos ein stetiges Wachstum verzeichnete, wogegen die Bildung und Erziehung von Kindern mit Sinnesbehinderungen und Kindern mit geistiger Behinderung in dieser Zeit keinen Aufschwung erfuhr (Ellger-Rüttgardt, 2009a, S. 50; 2009b, S. 23);
- *zweitens* sich die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als eine doch »höchst ambivalente und beinahe widersprüchliche Epoche« (Greving & Ondracek, 2005, S. 50) erweist, in welcher ein problematisches, aber unangekündetes Verhältnis von Heilpädagogik und Rassenhygiene festzustellen ist (Möckel, 2007, S. 163ff.; Störmer, 2007, S. 291);
- *drittens* die ungebrochene Verwendung des Begriffs der »Bildungsunfähigkeit« virulent blieb und sich in der Folgezeit sogar verschärfte (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 331).

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass »bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zwar die Notwendigkeit der Erziehung und Bildung und der Heilung von Menschen mit geistiger Behinderung anerkannt wurde« (Stinkes, 2016a, S. 218ff.), daraus jedoch kein Recht auf Bildung für alle Menschen erfolgte (Antor & Bleidick, 1995; Sauter, 2016, S. 173).

Bildung und Behinderung im Nationalsozialismus

Durch den Nationalsozialismus erfolgte 1933 ein radikaler Bruch mit den aufklärerischen, humanistischen und demokratischen Traditionen der Pädagogik (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 331; Haeberlin, 1998, S. 228). Die nationalsozialistische Bildungspolitik mit ihrem »biologisch-selektionistischen und rationalistisch-utilitaristischen Denken« (Haeberlin, 1998, S. 228) verstärkte die selektive Struktur des Schulwesens massiv: Sie zielte auf die Förderung und Unterstützung der »völkisch Wertvollen« und gleichzeitig auf die Ausmerzung der »Minderwertigen« (Ellger-Rüttgardt, 2009a, S. 52; 2009b, S. 25). Als Kriterien für den Wert eines Menschen galten in dieser Zeit der rassistische Wert und die gesellschaftliche Brauchbarkeit bzw. die Arbeitsfähigkeit. Dieses Kriterium, welches mitunter für die Anerkennung der Bildungsfähigkeit und die damit verbundene Beschulung ausschlaggebend war, wurde für Menschen mit Behinderung das Kriterium zum Überleben (P. Fuchs, 2001, S. 142ff.; Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 253; Stadler, 2004b, S. 295). Die NS-Behindertenpolitik fand »Implementierung« (Brill, 2011) in die Hilfsschule und zog diese gleich wie die Volksschulen in »Verantwortung« (Möckel, 1991, S. 82). Die heilpädagogische Praxis wurde dadurch zum Anwendungsfeld einer rassistischen Erziehungspolitik, an deren Exklusionsprozessen sie sich aktiv beteiligte (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 332; vgl. Ellger-Rüttgardt, 2001, S. 131ff.; Haeberlin, 2000, S. 43). Diese Wendung verdeutlichte sich auch in der Entwicklung der heilpädagogischen Fachzeitschriften: Fast alle traditionellen heilpädagogischen Fachzeitschriften mussten ihr Erscheinen in Deutschland um 1934 einstellen. Neu erschien die Zeitschrift ›Die deutsche Sonderschule‹, welche vom Gehörlosenlehrer Paul Ruckau durch sein Wort ›An meine Arbeitskameraden an den deutschen Sonderschulen!‹ eingeleitet wurde (Möckel, 1991, S. 74):

Uns Sonderschullehrern fällt [...] eine ungeheuer schwere Verantwortung zu. Wir haben dafür zu sorgen, dass die aufwachsende deutsche Volksschicht nicht durch volksfeindliche, rassenschädigende Überhumanität gedrosselt wird. Für die Betreuung behinderter, aber für das Volksleben noch aussichtsvoller Schüler haben wir in angemessener Form verantwortungsvoll zu wirken; das völlig Unwerte auszumerzen verlangt die Selbsterhaltungspflicht der Nation. Darin liegt die schwere Verantwortung aller Sonderschullehrer dem Vaterland gegenüber. (Ruckau, 1934, zitiert nach Möckel, 1991, S. 87)

Die damit gezogenen »Grenzen der Erziehbarkeit« (Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 21) und der Ausschluss von bildungsunfähigen Kindern aus den vorhandenen Sonderschuleinrichtungen wurden gesetzlich legalisiert und bedeuteten in sehr vielen Fällen die Freigabe zur Tötung (Speck, 2012, S. 34), da die Schwachsinnigen, Blöden, Idioten, Imbezillen, Debilen, Epileptiker, Irren und Siechen den »Ballastexistenzen« zugerechnet wurden (Schmuhl, 2011, S. 31; Störmer, 2007, S. 292). Die Gedanken der Rassenhygiene wurden in der Umsetzung durch Zwangssterilisation, Euthanasie und Vernichtungsprogramme realisiert (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 249ff.; Möckel, 1988, S. 226ff.; 2007, S. 200ff.; Stadler, 2004b, S. 296ff.; Stöppler, 2017, S. 71ff.). »Der Rückfall in Unvernunft und Barbarei, die Preisgabe pädagogischer und ethischer Prinzipien erzeugte traumatische Reaktionen, deren Wirkung bis weit in die Nachkriegszeit spürbar waren« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 332).

6.3 Bildungsidee im Licht der Nichtbewältigung der Bildungsunfähigkeit

Die Sonderpädagogik zeigte sich nach dem zweiten Weltkrieg bis zu Beginn der 1970er Jahre geprägt durch das Verdrängen der Zeit des Nationalsozialismus und damit der eigenen Geschichte sowie durch den Mangel an internationalem Austausch (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 298; 2016, S. 22; Haeblerlin, 2000, S. 42). Die Lage der Sonderschulen nach 1945 muss als katastrophal eingeschätzt werden: Die Schulstruktur war kaum unterhalten, kriegsbedingte Beschädigungen an Unterrichtsräumlichkeiten und ein Mangel an Unterrichtsmaterialien erschwerten eine Wiederaufnahme des Sonderschulunterrichts massiv. Da in der Kriegszeit kaum mehr Sonderpädagogen ausgebildet worden waren, fehlte es entsprechend an qualifizierten Fachkräften (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 298). Sowohl in der Körperbehindertenpädagogik wie auch in der Geistigbehindertenpädagogik änderte sich nach 1945 nur wenig, es wurde schließlich strukturell dort angeknüpft, wo man 1933 stehen geblieben war (Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 130, 148f.; Speck, 2012, S. 38f.; Stadler, 2004c, S. 330). Die schulrechtlichen Bestimmungen des Bildungswesens des Dritten Reiches mit dem verankerten »Testat der Bildungsunfähigkeit« (Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 131) kursierten mit einer unreflektierten Selbstverständlichkeit bis deutlich in die Nachkriegszeit hinein, was die Ausschulung von bildungsunfähigen Kindern weiterhin gesetzlich legitimierte (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 301; Mühl, 2008a, S. 1).

In den 1960er Jahren breitete sich in der Gesellschaft wie auch in der Allgemeinen Pädagogik eine erstaunlich rationalistische Machbarkeitsideologie

aus: Der durch den ›Sputnik-Schock‹ ausgelöste Eifer löste eine pädagogische Reformwelle aus, welche hauptsächlich die wirksame Förderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit fokussierte (Haerberlin, 1998, S. 228). Der rationalistische Zeitgeist der 1960er Jahre wirkte sich in seiner Fortschrittsgläubigkeit auch auf die Sonderpädagogik aus: Die Idee eines erweiterten und leistungsfähigeren Sonderschulwesens fand in der verstärkten Ausdifferenzierung Umsetzung, indem Klassenzusammenstellungen nach ähnlichen Behinderungsformen und nach homogenen Schweregraden der Behinderung vorgenommen wurden (Beschel, 1968, S. 64ff.; Ellger-Rüttgardt, 2009a, S. 56f.; Haerberlin, 1998, S. 229). Das Gutachten der Ständigen Konferenz der Kultusminister von 1960 markierte hinsichtlich dem ›Bildungsrecht Behinderter‹ einen Wendepunkt: Als erstes wurde nicht mehr die »utilitaristischen Ziele einer Entlastung der Regelschule oder ökonomische Erwägungen« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 303) genannt, sondern das Recht der jeweiligen Kinder auf angemessene Bildung und Erziehung.

In den 1960er Jahren etablieren sich die Geistigbehindertenpädagogik wie auch die Körperbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Disziplinen (Ackermann, 2010b, S. 53; Klingler-Neumann, 2009, S. 25ff.). Damit einhergehend ist erkennbar, dass der vorherrschende, allgemeine Machbarkeitsglaube mehrere Gefahren mit sich brachte:

- *Orientierung am Maßstab der Normalität*

Die Sonderpädagogik beginnt durch den Machbarkeitsglauben zu vergessen, »dass nicht jeder Mensch nach dem Maßstab der Normalität ›vernünftig‹ gemacht werden kann« (Haerberlin, 1998, S. 229).

- *Drohende Ausgrenzung von Menschen mit schwerer Behinderung*

Die drohende Gefahr einer erneut zunehmenden Ausgrenzung zumindest von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird von vielen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen vorerst nicht wahrgenommen (Haerberlin, 1998, S. 229; vgl. Haerberlin, 2000, S. 43).

- *Einengung und Verkürzung von Bildung*

Der Machbarkeitsglaube impliziert eine Orientierung an Leistung. Die Heilpädagogik läuft damit Gefahr, »das Leistungsdenken zu überspannen, da sie von ihren Ursprüngen an darauf bedacht ist, die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung des Behinderten mehr als alles andere in den Vordergrund zu schieben. [...] Für den Behinderten selbst bedeutet [dies] eine Einengung seiner Bildung auf Berufsvorbereitung und gesellschaftliche Ertüchtigung eine Verkürzung und [damit] den vorzeitigen Abbruch der auch ihm zustehenden und möglichen Welterschließung über Beruf und Gesellschaft hinaus« (Mühl, 1971, S. 168).

Die Körperbehindertenpädagogik orientierte sich nach der Kriegszeit an den traditionellen Strukturen der »Heimerziehung« und der »Krüppel- bzw. Gebrechlichenfürsorge« (Klingler-Neumann, 2009, S. 25; vgl. Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 14ff.; Stadler, 2004c, S. 331) und arbeitete dabei an den vorhandenen Konzepten weiter, welche sich mit der Erziehung und Bildung der »normalbegabten Körperbehinderten« (Stadler, 2004c, S. 329; vgl. Hejna, 1968, S. 344) befassten. Das Selbstverständnis der Körperbehindertenpädagogik veränderte sich in dieser Zeit mit dem bildungspolitischen Thema der »schulischen Integration Behinderter« (Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 154): Integration wurde zur wichtigen Aufgabe der Körperbehindertenpädagogik in Theorie und Praxis (Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 154; P. Fuchs, 2001, S. 95ff.; Haupt & Jansen, 1983).

Demgegenüber gab es eine staatliche und kommunale Planung der Beschulung für den Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu dieser Zeit noch nicht (Stadler, 2004c, S. 351). Bis in die 1970er Jahre wurde »Schulfähigkeit mit Bildungsfähigkeit gleichgesetzt« (Begemann, 1978, S. 16). Folglich blieben die Kinder mit schweren körperlichen Behinderung, welche als »siehe Gebrechliche« oder auch »siehe Krüppel« bezeichnet wurden, in den Überlegungen zum weiteren Ausbau der Schulen für Körperbehinderte ausgeklammert (Stadler, 2004c, S. 349). Stadlers Schlussfolgerung ist daher nicht erstaunlich, dass die Schulen für Körperbehinderte zwar über »Therapie- und Pflegeangebote für Mehrfach- und Schwerstbehinderte« verfügten, ihre Aufgabe aber noch bis in die Siebzigerjahre »nicht in deren Beschulung« sahen (Stadler, 2004c, S. 351). Bleidick beschreibt die »Mehrfachbehinderten«, also diejenigen Kinder mit »zerebralen Lähmungen« und »erheblichen Sprach- und Intelligenzstörungen« als »Sonderaufgabe« der Körperbehindertenpädagogik (1970, S. 462). Die Ausführungen von Bläsig zu den didaktischen und methodischen Maßnahmen bei »jugendlichen Siechen« (1967, S. 122ff.) verdeutlichen, dass ebendiese nicht als Bildungsadressaten wahrgenommen wurden: »Fröhliche Menschen sollen ihn pflegen, Fachärzte erarbeiten letzte Möglichkeiten der Behandlung; Beschäftigungstherapien lenken ihn durch manuelles Tun oder in Arbeitsgemeinschaften von seinem körperlichen Gebrechen ab; Krankengymnasten stützen seine körperlichen Kräfte« (Bläsig, 1967, S. 123). Fröhlich kommt bei seiner umfassenden Durchsicht des Fachdiskurses der Körperbehindertenpädagogik zwischen 1941 und 1972 zum Schluss, dass zwar alle Beteiligten grundsätzlich der Meinung sind, dass Menschen mit Behinderung Anspruch auf Erziehung und Bildung haben. Gleichzeitig ist festzustellen, »dass u. U. Erziehung und Bildung so starr definiert sind, dass ein gewisser Teil schwerer Behinderter nicht mehr den Anforderungen genügt und somit aus dem Bereich der so verstandenen Pädagogik entlassen werden« (Fröhlich, 1978c, S. 144).

Um das Bildungsrecht auch für diese Schülergruppe durchzusetzen, waren private Initiative und Engagement notwendig (Stadler, 2004c, S. 351). Eine Wende brachte erst der 1976 gestartete Schulversuch im Rehabilitationszentrum in Landstuhl/Pfalz zur Förderung schwerstkörperbehinderter Kinder (Begemann, Fröhlich & Penner, 1979; Haupt & Fröhlich, 1982; 1983), in welchem »Menschen, die bisher als nicht oder nicht ausreichend in den vorhandenen Bildungsinstitutionen förderbar galten« (Begemann et al., 1979, S. 11), in die Schule aufgenommen wurden. Stadler spricht in diesem Zusammenhang von einem »verspäteten Neuanfang« (2004c, S. 349) in der Körperbehindertenpädagogik, womit erst die »Ausarbeitung grundlegender theoretischer Positionen bezüglich der Bildung, der Erziehung und des Lernens körperbehinderter Menschen [begann]« (Klingler-Neumann, 2009, S. 13).

Im Verantwortungsbereich der Geistigbehindertenpädagogik zeigte sich die Situation ähnlich: Das Verdikt der Bildungsunfähigkeit, welches über sogenannt Blödsinnigen, Kretinen, Idioten und Schwachsinnigen ausgesprochen wurde und in der Zeit des Nationalsozialismus verheerende Auswirkungen mit sich brachte, »wirkte mächtig und nachhaltig« (Ackermann, 2011, S. 145) und belastete die Geistigbehindertenpädagogik in der Nachkriegszeit noch lange. Es wurde auch hier versucht, an die Traditionen der alten Hilfsschulpädagogik, welche 1933 abrupt ein Ende fand, anzuknüpfen (Speck, 1970, S. 27; 2012, S. 39; Stinkes, 2010a, S. 112; 2010b, S. 132).

Die Geistigbehindertenpädagogik beschäftigte sich in der Zeit ihrer Etablierung mit der Bildung derjenigen Personengruppe, welche zuvor ausdrücklich als bildungsunfähig bezeichnet und entsprechend ausgeschlossen wurde. Ackermann verdeutlicht dies durch die Zusammenstellung einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen, welche sich in den 1960er Jahren explizit mit der Bildung und Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung beschäftigen (1990, S. 65). Ackermann (1990, S. 70) stellt dabei fest, dass eigentlich nur Mühl (1969) den konkreten Versuch unternommen hat, die »Irrlehre der Bildungsunfähigkeit« ausführlich in ihren historischen Wurzeln zu erfassen und kritisch zu analysieren, was in der Fachdiskussion jedoch nur spärlich wahrgenommen wurde. Vielmehr stand die damalige Geistigbehindertenpädagogik unter dem Legitimationsdruck, die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung grundlegend zu beweisen: Eine allgemeine Bildungstheorie, die diese Aufgabe hätte leisten können, nahm dieses Problem nicht wahr. Es fragt sich, ob eine solche Bildungstheorie »überhaupt zur Verfügung stand – und steht« (Ackermann, 1990, S. 70f.). Für die Geistigbehindertenpädagogik entstand dadurch der Widerspruch, zwar in der Praxis den Beweis für die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung bereits erbracht zu haben, jedoch in

den allgemeinen Bildungstheorien ein vorherrschend neuhumanistisches Verständnis von Bildung anzutreffen, vor dessen Hintergrund die Ergebnisse nicht zu genügen und gar nicht in Theorie umsetzbar schienen (Ackermann, 1990, S. 71; Stinkes, 2008a, S. 87; 2010b, S. 132). Diese »dilemmatische Situation« (Stinkes, 2010b, S. 132; vgl. Stinkes, 2008a, S. 86) führte unausweichlich dazu,

- *entweder* in einem neuhumanistischen Bildungsverständnis an einem Menschenbild festzuhalten, welches für Kinder mit geistiger Behinderung »nicht zu erreichen ist« (Moor, 1964, S. 58). Mit anderen Worten gilt es, den Menschen mit geistiger Behinderung in dieses Bild einzupassen und ihn »am Menschenunmöglichen« (Stinkes, 2010b, S. 132) zu messen, womit er nach wie vor als *bildungsunfähig* zu betrachten ist;
- *oder* an einer Bildungsidee und einem Menschenbild festzuhalten, welche dem Leben des Kindes mit geistiger Behinderung Sinn zuschreiben. Folglich erweist sich der vorherrschende Bildungsbegriff nicht als ausreichend und es bedarf einer *Reformulierung des Bildungsbegriffs*: Dies habe aber nicht als Ermäßigung, sondern als *Vertiefung des Bildungsbegriffs* zu erfolgen (Moor, 1964, S. 58f.).

6.4 Erweiterung der Bildungsidee zur Praktischen Bildung

Die Forderung nach der Reformulierung des Bildungsbegriffs wurde nicht nur in der theoretischen Auseinandersetzung, sondern auch hinsichtlich der schulischen Situation der Kinder mit geistiger Behinderung deutlich: Vor allem die schulrechtliche Fixierung des Bildungsbegriffs, bei welchem die »Schulfähigkeit [...] an die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, und Rechnen geknüpft [ist]« (Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V., 1958, S. 2), brachte es mit sich, dass keine besonderen Schuleinrichtungen für diese Kinder geschaffen wurden. Die Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. stellte folglich die Forderung auf, dass »das geistig behinderte, nicht hilfsschulreife Kind« (1958, S. 2) nicht länger vom Recht auf eine ihm gemäße Erziehung zu leiblicher, seelischer und gesellschaftlicher Tüchtigkeit ausgeschlossen werden dürfe: »Es hat einen vollgütigen Anspruch auf Ausbildung der ihm verbliebenen Fähigkeiten, die erfahrungsgemäß auf praktisch-manuellem Gebiet viele Entwicklungsmöglichkeiten gewährleisten, und auf Formung seiner Antriebe zu guten Gewohnheiten« (1958, S. 2). Damit ging die Forderung nach einem *erweiterten Bildungsverständnis* einher: Es erscheint zwingend notwendig, »dass der Bildungsbegriff über die Kulturtechniken hinaus, auf die motorische bzw.

lebenspraktische Bildungsfähigkeit ausgedehnt wird« (Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V., 1958, S. 2ff.). Die Forderung einer Reformulierung des Bildungsbegriffs fand sowohl vereinzelt in Zusammenhang mit ersten praktischen Umsetzungsversuchen Ausdruck – beispielhaft sei hier der Schulversuch der Marburger »Gastklasse« für »schwerer geistig Behinderte« (Kanter, 1964) erwähnt – und wurde auch bereits im ersten Erziehungs- und Bildungsplan für diese Schülerschaft deutlich, welcher Hartschen als »Entwurf eines Erziehungs- und Bildungsplanes für die Sonderschule Solingen« (1962a; 1962b) vorlegte (vgl. Mühl, 1984, S. 11):

Es ist eine Erweiterung des geltenden Bildungsbegriffes, der in der Hauptsache die abstrakt-intellektuellen Eigenschaften erfasst, anzustreben. Auch das bildungsschwache Kind, das hat die Erfahrung gelehrt, ist bildungswillig und bildungsfähig. (Hartschen, 1962a, S. 26)

Schlussendlich erfolgte die nachdrückliche Forderung, den Begriff der Bildungsunfähigkeit in den Schulpflichtgesetzen endgültig fallen zu lassen und durch einen »erweiterten Begriff der Bildungsfähigkeit« (Schomburg, 1968, S. 199; vgl. Speck, 1970, S. 27) zu ersetzen.

Praktische Bildung versus geistige Bildung

Inwiefern der vorherrschende Bildungsbegriff »Erweiterung« (Hartschen, 1962a; 1962b), »Ermäßigung« oder »Vertiefung« (Moor, 1964) erfuhr, führte gemäß Ackermann (1990, S. 72) zu *verschiedenen Positionen*, wie die Kontroverse zwischen den Verständnissen von Bach und Bernart beispielhaft deutlich macht (vgl. Ackermann, 1990, S. 72; Bleidick, 1983, S. 463; Stinkes, 1999, S. 76f.): Bach votiert für die Auffassung einer praktischen Bildbarkeit des Menschen mit geistiger Behinderung, wogegen Bernart für eine geistige Bildbarkeit plädiert:

- Bach kritisiert die Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit aufgrund des dabei auf Erlernen und Beherrschen von Kulturtechniken enggefassten Bildungsbegriffs stark (1965b, S. 196; 1968, S. 6). Er kommt zum Schluss, dass die scheinbare Bildungsunfähigkeit vielmehr als »*verborgene, verschüttete oder verkannte Erziehbarkeit*« (1968, S. 6; vgl. Bach, 2001, S. 66; Maeck, 1972, S. 68) zu bezeichnen sei. Nach Bach braucht es in diesem Moment eine Bildungskonzeption, welche »der Eigenart der geistig behinderten Kinder wirklich gerecht« (Bach, 1968, S. 69) wird. Angesichts der Möglichkeiten dieser Kinder ist ihre »*praktische Bildbarkeit*« (Bach, 1965b, S. 196, Hervorh. im Orig.; ebenso Bach, 1966, S. 11f.) bzw. »*motorische Bildbarkeit*« (van Liefland, 1968) hervorzuhe-

ben. Die praktische Bildbarkeit kennzeichnet sich »durch ihre Gebundenheit an die konkrete Lebenswelt und die einfachen, praktischen Aufgaben, die sie stellt« (Bach, 1968, S. 68). Geistig behinderte Kinder sind »eben dadurch charakterisiert, dass sie nicht *auch* oder *vorerst nur*, sondern grundsätzlich vorwiegend praktisch bildbar sind« (Bach, 1965a, S. 133, Hervorh. im Orig.). Diese aus heutiger Sicht qualitative und quantitative Einengung des Lernfeldes auf räumlich und zeitlich Nahes und die überwiegend sachverhaftete Ansprechbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderung zeichnen ein Bildungsverständnis, welches unterstreicht, dass die Möglichkeiten des anschaulich-vollziehenden Denkens, Lernens und Handelns gegenüber den Möglichkeiten unanschaulich-begrifflichen Denkens, Lernens und Leistens auf Dauer entscheidend überwiegen (Bach, 1966, S. 13; vgl. Stinkes, 2003, S. 33). Entsprechend erfolgt die »Förderung der geistigen Entwicklung« auf der »realen Basis der praktischer Tätigkeiten« (Speck, 1970, S. 77; vgl. Bach, 1968, S. 29). Bach warnt nachdrücklich vor »Fehlzielen der Geistigbehindertenpädagogik« (1968, S. 23ff.), wobei er einerseits auf die Verlockung verweist, dem Kind »wenigstens einen Abglanz der konventionellen Bildung zu vermitteln« (Bach, 1968, S. 24; vgl. Riegert & Musenberg, 2010, S. 29). Andererseits weist Bach auf das zweckhafte und rationale Denken der Gesellschaft hin, welches sich hauptsächlich durch die Rentabilität und Verwendbarkeit eines Menschen kennzeichnet, wodurch lebenspraktische Bildung schließlich in der »Abrichtung für die Zwecke der Umwelt« (Bach, 1968, S. 24) oder – wie Speck es nennt – in einem »funktionsbestimmten Dressieren« (1973, S. 140) gipfelt.

Als Erziehungs- und Bildungsziele eines »*anschaulich-vollziehenden Lernens*« formuliert Bach zehn Bildungsaufgaben und -möglichkeiten (Bach, 1966, S. 12f., Hervorh. im Orig.; vgl. die Ausdifferenzierungen der Bildungsaufgaben in den Empfehlungen des pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V., 1966, S. 143ff.; Bach, 1968, S. 30ff.; Speck, 1970, S. 78f.; 84f.):

1. *Sozialerziehung* (Erziehung zu Umgänglichkeit: Umgangsformen, Anstand, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Kontaktfähigkeit usw.).
2. *Lebenspraktische Erziehung* (Erziehung zu Selbständigkeit: Selbstversorgung, An- und Auskleiden, Essen und Trinken, Körperpflege, Verkehrssicherheit usw.).
3. *Arbeitererziehung* (Erziehung zu Anstelligkeit: Aufräumen, Besorgungen, Gartenpflege usw.).

4. *Leibeserziehung* (Erziehung zu Körperbeherrschung: Bewegungsdifferenzierung, -koordinierung, -rhythmisierung, -beschleunigung, -ausdauer, -einordnung usw.).
5. *Sinnesschulung* (Erziehung zu Wahrnehmungstüchtigkeit: Gesichts-, Gehör-, Tast-, Geruchs-, Geschmacksschulung).
6. *Musische Erziehung* (Erziehung zu Darstellungstüchtigkeit: Bauen, Formen, Malen, Werken, Rollenspiel, Musizieren usw.).
7. *Spracherziehung* (Erziehung zu Sprachtüchtigkeit: Sprachoffenheit, Sprachverständnis, Sprechbereitschaft, Sprechfähigkeit usw.).
8. *Verstandeserziehung* (Regel-, Zeichen-, Zahlverständnis usw.).
9. *Gemüteserziehung* (Erziehung zu gemüthafter Teilhabe: Sicherheit, Vertrauen, Mitfreude, Mitleid, Dankbarkeit, Verträglichkeit, Schorn, Reue, Achtung vor Menschen und Dingen).
10. *Religiöse Erziehung*.

Erziehung und Bildung von Kindern mit geistiger Behinderung bedeutet die Einführung in lebenspraktische Fähigkeiten, Alltagstätigkeiten und soziale Umgangsformen, wobei diese Aufgaben »didaktisch-methodisch sorgfältig zuzurichten« (Maeck, 1972, S. 67) sind, wodurch scheinbare Betreuungsaufgaben zu Bildungsaufgaben werden: Die einfache Betreuungsaufsicht während der Schulpause wird beispielsweise »zu einer differenzierten pädagogischen Aufgabe, weil der Erzieher sie so gestalten muss, dass freie Kontakte, Durchsetzung, Rücksicht, Anpassung und Vereinzelung der Kinder möglich werden« (Maeck, 1972, S. 67).

Mit Ackermann kann resümiert werden, dass Bach Bildung weitgehend als Lernen identifizierte und ein Bildungsverständnis in *ether* transitivem als reflexivem Sinn entwickelte (1990, S. 72). Eine andere Auffassung des Begriffs »praktische Bildung« findet sich demgegenüber bei Liljeroth und Niméus (1971/1973): Praktische Bildung wurde als reiner Verhaltensbegriff verstanden, welcher »seiner ›reflexiven Dimension‹ völlig entledigt wurde« (Ackermann, 1990, S. 72f.). Bereits Speck warnte vor einem solch reduzierten Bildungsverständnis, da Begriffe wie ›praktisch bildbar‹ dazu angetan sind, »die heilpädagogische Aufgabe an diesen Kindern zu entstellen, sie in bloßem Verhaltenstraining und motorischer Schulung zu sehen« (1964, S. 354f.). Entsprechend schlug er *eine graduelle Abstufung der eingeschränkten Bildbarkeit* vor (vermindert – schwach – spurenhaft), um einerseits auf den Begriff der »Bildungsunfähigkeit« verzichten zu können und andererseits die Bildbarkeit nicht an die Funktionalität des Menschen zu knüpfen (Speck, 1964, S. 354; 1973, S. 140f.).

- Bernart setzt sich demgegenüber für eine *geistige Bildung* ein. Er konstatiert zwar, dass es Aufgabe der Heilpädagogik ist, den Anspruch der geistig behinderten Kindern auf Schulbildung zu begründen: Dabei geht es darum, »die lebenspraktische Bildung oder die motorische Bildung als grundsätzlich anders, keinesfalls aber als minderwertig zu deklarieren, damit die Schule für geistig Behinderte dem Kanon der Sonderschulen zugerechnet werden kann« (Bernart, 1973, S.91). Niemand bestreitet, dass lebenspraktische Bildung notwendig ist (Bernart, 1973, S.60). Bernart sieht jedoch einen Trugschluss darin, wenn die Grundlagen der Schulfertigkeiten unter den bisherigen Verhältnissen und Bedingungen (mit den üblichen schulischen Hilfen) nicht erlernt werden konnten, darauf zu schließen, dass dies auch unter veränderten Bedingungen nicht der Fall sein wird (Bernart, 1973, S. 60): »Das geschieht aber, wenn man ›geistig Behinderte‹ als nur motorisch oder nur lebenspraktisch bildbar ansieht. [...] Es wäre falsch zu folgern, geistig Behinderte brauchen keine spezielle *geistige Bildung*. Jedes geistig behinderte Kind ist ein Mensch und ein Mensch ist ein geistiges Wesen. Wir können also eine anschauliche Bildung gar nicht vermitteln, wenn sie nicht grundsätzlich *geistige Bildung* ist« (Bernart, 1973, S. 60, Hervorh. im Orig.). Daher soll »jede basale Bildungsförderung« zugleich immer auch »Intelligenz-Entwicklungshilfe« sein (Bernart, 1973, S. 104), denn die Schule ist »nicht berechtigt, Kindern Bildungsmöglichkeiten vorzuenthalten« (Bernart, 1973, S. 105).

Im Sinne Ackermanns (1990, S. 73) kann Bernart eine Bildungsauffassung zugeschrieben werden, welche mit den Ausführungen Klafkis (vgl. Kap 4.4) als ›formale Bildung‹ bezeichnet werden kann. Besonders deutlich kommt dies im ›geistigen Funktionstraining‹ zum Ausdruck (Bernart, 1973, S. 114f.). Kritisch betrachtet mündet die Bildungsauffassung Bernarts letztlich in einer formal-funktionalen Didaktik, »in der die ›reflexive Dimension‹ kognitivistisch reduziert und verzerrt wird« (Ackermann, 1990, S. 73), so dass eigentlich von einer »kognitivistisch-funktionalen Verengung statt ›Vertiefung‹ gesprochen werden kann« (Stinkes, 2008a, S. 86).

In der damaligen Zeit erfuhren die mehrheitlich einseitig ausgerichteten Auffassungen von Bildung in der Allgemeinen Pädagogik bereits Kritik (vgl. Kap. 4.4), welche aus heutiger Sicht auch gegen die Bildungsverständnisse und -bestrebungen der Geistigbehindertepädagogik, hier bei Bach und Bernart sichtbar geworden, ins Feld geführt werden kann (Lamers & Heinen, 2006; Stinkes, 1999; 2000; 2008a; Ackermann, 1990; 2010b). Ackermann (1990, S. 79f.) stellt außerdem fest, dass Bildung unter dem Aspekt der Reflexivität

in der Geistigbehindertenpädagogik kaum besprochen wurde. Dabei zeigt sich, dass vorwiegend die Auffassung vertreten wurde, dass das geistig behinderte Kind dafür nicht über die elementaren Voraussetzungen verfügt. Ackermann findet in dieser Zeit lediglich drei konkretisierende Stellungnahmen, welche auf ein reflexives Bildungsverständnis hinweisen:

- Moor kommt in Bezug auf die Klärung des Vorhandenseins eines Pflichtgefühls beim geistig behinderten Kind zum Schluss, dass es dieses nicht haben könne, »weil, es nicht abstrahieren kann« und »es sich innerlich auch nicht zu distanzieren vermag von dem, was es im Augenblick gerade ›bewegt‹« (1964, S. 64).
- Schlaich sieht die Aufgabe des Menschen (mit geistiger Behinderung), sich zu einer individuellen Person zu bilden und zu entwickeln, in einem Lernprozess, »den er in der Auseinandersetzung mit seiner ›Umwelt‹ [...] und mit seiner ›Mitwelt‹ [...] als sein eigenes Werk vollzieht« (Schlaich, 1974, S. 9). Dabei bleibt unklar, wie der Prozess der Auseinandersetzung aussieht (vgl. Ackermann, 1990, S. 79).
- Bernart fordert für das geistig behinderte Kind »Selbsterkenntnis« (1973, S. 76) ein, wobei dieses »sich hinreichend klar erkennt [...]. Anders kann es nicht sich selbst sein und sein wollen« (Bernart, 1973, S. 75). Er geht davon aus, dass sich auch das geistig behinderte Kind mit sich selbst auseinandersetzen will, es sich also erst »als mit sich selbst identisch erfahren [soll], seine eigene Leiblichkeit, die Wirkungsmöglichkeiten und Grenzen seines Körpers« (Bernart, 1973, S. 76). Diese Selbsterkenntnis beinhaltet dabei nicht nur den beschriebenen engen Bereich des Körperlichen, sondern auch die »geistige und psychische Identität« (Bernart, 1973, S. 76), welche als Ziel der pädagogischen Bemühungen verstanden wird.

Ackermann kommt zum Schluss, dass Bernart (1973) den reflexiven Aspekt von Bildung zwar deutlich hervorhob, jedoch seine stark formal-funktionale Auffassung von Bildung demgegenüber »insgesamt zu ›hoch‹« war (Ackermann, 1990, S. 79). Nach Ackermann verschwand die reflexive Dimension von Bildung mitunter aufgrund von Überhöhungen eines formal-funktionalen Bildungsverständnisses aus der Diskussion der Geistigbehindertenpädagogik. Demgegenüber wurde der transitiven Bildung viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt (1990, S. 80).

Lebenspraktische Bildung als vorwiegende Bildungsidee

Vor allem die *Konzepte der praktischen Bildbarkeit* stellen rückblickend grundsätzlich *einen Fortschritt* gegenüber einem engen, im Wesentlichen auf die Aneignung von Kulturtechniken reduzierten Bildungsverständnis dar und können als wegweisende Errungenschaft verstanden werden (vgl. Klauß & Lamers, 2010, S. 304). Eine lebenspraktische Ausrichtung von Bildung kann »sinnvoll und innovativ« (Musenberg, Riegert & Lamers, 2015, S. 55) sein, zum Beispiel im Sinne der reformpädagogischen Idee einer Lebensschule, durch Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit der Bildungsangebote (Musenberg et al., 2015, S. 55). Bei der »lebenspraktischen Erziehung und Bildung« (Waldburg, 1972, S. 10ff.; vgl. Bach, 1968, S. 30f.; Mühl, 1969; Sondersorge, 1966; Speck, 1970, S. 74ff.) steht die Selbständigkeit als individuelle Kompetenz im Mittelpunkt: Das Ziel ist die Befähigung der geistig behinderten Kinder zu einer möglichst hohen selbständigen Alltagsbewältigung und Unabhängigkeit von Hilfe und Pflege (z.B. Gröschke, 2009, S. 249; Klauß, 2000b, S. 38f.; Musenberg et al., 2015, S. 55). Selbständigkeit wird attestiert, wenn »Alltagshandgriffe ohne Hilfe« (Waldburg, 1972, S. 5) ausgeführt werden können.

Ackermann weist darauf hin, dass ein solches Bildungsverständnis und eine so argumentierte Begründung der Teilhabe an Schulbildung die Vorstellung der Bildungsunfähigkeit nicht wirklich aufheben, sondern nur die Grenze der Bildungs(un)fähigkeit nach unten verschieben (Ackermann, 1990, S. 75; vgl. Liedtke, 1996a, S. 24f.). Beispielsweise zählt Hartschen alle Kinder als bildungsfähig, »die die Voraussetzung dafür bieten, dass sie durch heilpädagogische Maßnahmen zu ausreichender sozialer Anpassung und sinnvoller manueller Tätigkeit geführt werden können« (1962a, S. 26). Die Formulierungen Hartschens implizieren deutlich, dass es solche Kinder gibt, welche nicht über die geforderten Voraussetzungen verfügen (vgl. Ackermann, 1990, S. 75). Bach warnt zwar vor einer derart verengten Zielsetzung von Bildung, die nicht selten die »Brauchbarkeit des geistig Behinderten« (1964, S. 172; Bach, 1974, S. 61) in den Vordergrund stelle. Er versteht diese »einseitige Festlegung der Erziehbarkeit auf das Ziel der Verwendbarkeit, wie es dem Rentabilitätsdenken entspricht, insofern [als] äußerst fragwürdig, als sie den Menschen zum Mittel, zum Gegenstand degradiert und dazu angetan ist, unausgesprochen seine Existenzberechtigung und aller erzieherischen Bemühungen für den Fall in Frage zu stellen, dass sich seine »Brauchbarkeit« als unzureichend erweist« (Bach, 1974, S. 61f.; vgl. Bach, 1968, S. 24; Speck, 1970, S. 76f.).

Musenberget al. sehen in der Ausrichtung von Bildungsangeboten an der Lebenspraxis eine »Reduktion von Bildungsansprüchen« (2015, S. 55f.; vgl. Wiczorek, 2011, S. 500), z.B.

- durch die *Verengung von Bildungsangeboten* auf anschlussfähige Kompetenzen im Hinblick auf Lebensbewältigung und Erwerbsbefähigung;
- durch die *Ausblendung vieler Bildungsinhalte*, weil diese per se als Überforderung oder für den Personenkreis nicht als notwendig angesehen werden;
- durch einen problematischen, reduzierenden *Zuschnitt des Bildungsbegriffs* auf Training und Ausbildung.

Eine Begrenzung von Bildung auf die Alltagswirklichkeit ist aus bildungstheoretischer Sicht unbefriedigend, besonders wenn davon ausgegangen wird, »dass der Mensch mehr ist, als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird, dass seine grundlegende Bildung also nicht aus der bloßen Zurichtung für diese seine Alltagsaufgaben bestehen dürfe, ja, dass Bildung sich auch nicht aus der Summe des Lernens für die alltäglichen Funktionen ergibt« (Giesecke, 1999, S. 125; vgl. Musenberg et al., 2015, S. 56).

Es wird rückblickend deutlich, dass das *Verdikt der Bildungsunfähigkeit* (vgl. Kap. 6.3) bis weit in die Nachkriegszeit hineinwirkte. Das Bedauerliche an dem Strukturwandel und dem veränderten Bildungsverständnis kann darin verortet werden, dass sich diese »auf Kosten der *Schwächstbefähigten* [vollzogen], die von jeglicher öffentlichen Bildung ausgeschlossen« blieben (Speck, 1964, S. 352, Hervorh. im Orig.; vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 40f.). Dies zeigte sich sowohl innerhalb des heilpädagogischen Fachdiskurses wie auch in Schulorganisatorischer Hinsicht:

- Einerseits wird die Ausgrenzung in der *Fachdiskussion* deutlich. Vetter formuliert in seinen Ausführungen zu »Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung« die damals praktizierte Ausgrenzung des »pflegebedürftigen Schwachsinn« (Vetter, 1966, S. 33) schlicht folgendermaßen: »Diese Kinder scheiden aus dem Kreis der bildungsfähigen Kinder weitgehend aus« (Vetter, 1966, S. 33). Ackermann (1990, S. 75) stellt fest, dass zwar der von Vetter vertretene kommunikative Ansatz auch den Einbezug von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in die Bildungsarbeit ermöglicht hätte, Vetter jedoch die Ausgrenzung dieser Schülergruppe explizit vorgenommen hat (vgl. Vetter, 1966, S. 33) und gleichzeitig – eigentlich widersprüchlich – ausformuliert, wie die »Hilfe für pflegebedürftige und schwachsinnige Kinder« (Vetter, 1966, S. 112ff.) aussehen kann:

Bei diesen Kindern hat der Lehrer, soweit er sich von dieser Aufgabe angesprochen fühlt, einen Auftrag, der ihn in einer Weise an das unmittelbar Menschliche heranführt, wie es nur sehr selten bei den pädagogischen Aufgaben der Fall sein kann. Die Schwere der Behinderung macht diese Kinder transparent. Es

ist, als könnte man hindurchgreifen in den Grund dessen, was Menschsein bedeutet. Eine pädagogische Aufgabe ist nicht mehr formulierbar, psychologische Einsichten sind störend, Erklärbarkeiten sind nicht mehr gefragt. Das Bestimmende und zugleich einzig Wesentliche bleibt die absichtslose Zuwendung. Es ist nicht notwendig, einen Zugang zu finden. Wer das Kind hält, seine Hand führt, seine Augen einem Kreidestrich folgen lässt, ist mitten drin, ist geborgen und herausgenommen aus der Unrast nach den dürftigen Erfüllungen einer vordergründigen Hoffnung. Es wäre die Frage zu stellen, gibt es da noch pädagogisches Tun, ist Übung sinnvoll, kann absichtsvolles Handeln angestrebt werden, gibt es einen Entwurf, ein Bild, ein Ziel? (Vetter, 1966, S. 114f.)

Wenngleich Vetter die Möglichkeiten des pädagogischen Handelns in Frage stellt, verweist er doch immer wieder auf »die Bedeutung der Erwartungen und Vorwegnahmen von Seiten der Erzieher« (Ackermann, 1990, S. 76). Dieser Antizipation von Bildung bzw. der Vorwegnahme von Bildung kann für ein Bildungsverständnis der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung eine »herausragende Bedeutung« (Ackermann, 1990, S. 76f.; vgl. Musenberg et al., 2015, S. 57) zugeschrieben werden. Im Fokus steht die Erwartungshaltung, welche dem Kind entgegengebracht wird, welche sich jedoch nicht in der erbrachten und gezeigten Leistung des Kindes, sondern sich vielmehr in der dem Kind zugestandenen Anerkennung ausdrückt (Stinkes, 2003, S. 35). Dem Kind »ohne Beschränkung alle Würde und allen Anspruch des Menschen zuzuerkennen«, gilt als Anspruch, gegenüber dem es keine »Dispens, keine Aufweichung und keine Beschränkung« gibt (Vetter, 1966, S. 138). Es wird nunmehr deutlich, dass der »Bildungsanspruch des geistigbehinderten Kindes« (Schomburg, 1968) eine »pädagogisch-anthropologische These« (Speck, 1970, S. 28) ist und bleibt, welche nicht als »etwas naturhaft Selbstverständliches«, sondern vielmehr als ein »kulturelles Phänomen« (Vliegthart, 1968, S. 28) zu verstehen ist, und welche Widerspruch oder sogar gänzlichen Abspruch erfahren kann. Es wird deutlich, dass der Bildungsanspruch, wie jedes andere Kulturgut auch, immer wieder von Neuem verteidigt und begründet werden muss (Speck, 1970, S. 28; Vliegthart, 1968, S. 28; vgl. Schurad, 1995).

- *Andererseits* findet sich der Ausschluss der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der damaligen Schulorganisation: Die Grenzziehung war dadurch gegeben, dass in der damaligen Schule für geistig Behinderte »Aufnahmekriterien« (Mühl, 2008a, S. 2) bzw. »Einschulungskriterien« (A. Wagner, 1976, S. 67ff.) galten (vgl. zur „Entscheidung über Aufnahme bzw. Ablehnung eines Kindes«: A. Wagner, 1976, S. 62f.). Diejenigen Kinder, welche also durch die Schwere der (geistigen) Behinderung als »absolut bildungsunfähig« (Speck, 1964, S. 351) galten, »brachte man, sofern sie

nicht zuhause leben und aufwachsen konnten, in Landesarmenhäusern, Heil- und Pflegeanstalten und psychiatrischen Einrichtungen unter« (Weiß, 2012, S.255). Dieser in der Praxis umgesetzte Aspekt zeigt sich schließlich als (zirkuläres) Definitionskriterium von schwerstbehindert, wie dies beispielsweise bei Reimen zu finden ist: »Schwerstbehindert sind solche Kinder, welche in unserem allgemeinen Sonderschulwesen als nicht erziehungsfähig abgeurteilt werden und dadurch in der Regel entweder dem Elternhaus oder aber Pflegeeinrichtungen überlassen werden« (1981, S.36).

Diese Vorgehensweisen entsprachen den damals geltenden »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 1960, S.39), den »Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte« der Bundesvereinigung Lebenshilfe von 1968 (Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte, 1983, Kap. C1, S.1f.) sowie den »Empfehlungen zur Erziehung geistig Schwerstbehinderter« von 1969 (Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte, 1983, Kap. E1, S. 1; 6f.) insofern, als dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung zwar ein Anrecht darauf haben, als Menschen beachtet und gefördert zu werden, wofür jedoch eine stationäre Unterbringung in Heimen oder Tagesheimstätten vorzusehen ist (KMK, 1960, S.39).

Für die abgewiesenen Kinder und Jugendlichen war man daher folglich versucht, geforderte Ersatzmaßnahmen zur Unterbringung zu schaffen. Gleichwohl gab es auch unter diesen Vorgaben »schulbildungsunfähige förderungsunfähige pflegebedürftige Kinder, [die] von der Förderungseinrichtung als letzte Bildungsmöglichkeit« (J. Trogisch & U. Trogisch, 1977, S.720f.) ausgeschlossen wurden. Der Pädagogische Ausschuss der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte korrigierte in der Folge bereits 1973 die empfohlenen Einschulungsvoraussetzungen:

Im Hinblick auf eine zumindest ansatzweise vorhandene Bildbarkeit ist eine untere Grenze der Schulfähigkeit bei geistig Behinderten nicht zu ziehen. Als Einschulungsvoraussetzung ist lediglich ein körperlicher Zustand anzusehen, der eine Teilnahme an schulischen Veranstaltungen möglich erscheinen lässt. [...] Für geistig schwerstbehinderte und extrem pflegebedürftige Schüler sind auf Dauer entsprechende besondere personelle, räumliche und ausstattungsmäßige Voraussetzungen zu treffen. Damit entfällt die Einrichtung besonderer Tagesbildungsstätten für geistig Schwerstbehinderte, wie sie noch 1969 in den Empfehlungen zur Erziehung geistig Schwerstbehinderter vorgeschlagen wurden. (Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte, 1983, Kap. C5, S.3)

Dieser Standpunkt widerspiegelte schließlich die in dieser Zeit sich anbahnende Tendenz in der Sonderpädagogik, keine ›untere‹ Grenze festzulegen und erstmals alle Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung aufzunehmen (Dittmann, 1998, S. 43ff.; Mühl, 1991, S. 133). Bach formuliert diesen Anspruch kurze Zeit später in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat: »Eine sogenannte ›untere Grenze‹ der geistigen Behinderung wird ausdrücklich nicht statuiert, um die abermalige Bildung einer Restgruppe zu vermeiden, die als Sammlung ›bloßer Pflegefälle‹ nur leicht pädagogisch abgeschrieben wird« (1974, S. 21). Speck sieht in der Umsetzung dieses Anspruches die Notwendigkeit, über den Bildungsauftrag gegenüber dem geistigbehinderten Menschen zu reflektieren, um »Ziele und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ›auch‹ er eine sinnvolle Existenz finden kann, ist doch unter geistiger Behinderung anthropologisch gesehen nichts anderes zu verstehen als eine der verschiedenen Formen menschlichen Daseins« (1973, S. 137). Diesem Anspruch kann bis heute nicht gänzlich nachgekommen werden, da für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein »Ruhe der Schulpflicht« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 42) nach wie vor möglich ist und davon in unterschiedlicher Art und Weise Gebrauch gemacht wird (vgl. Kap. 2.2).

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die Bemühungen um eine Bildungs- und Erziehungskonzeption der Geistigbehindertenpädagogik zu Beginn kaum Wirkung zeigten: Es wurde eine Schulkonzeption entworfen, welche »zwar eigenständige Lehrinhalte vor allem als lebenspraktische Bildung empfahl, aber kaum Möglichkeiten sah, auch die schwerstbehinderten Schulpflichtigen einzubeziehen, nicht zuletzt sicherlich deshalb, weil man keine tragfähigen Ansätze zu deren Förderung vorweisen konnte« (Mühl, 1991, S. 132; vgl. Bege mann, 1978, S. 9; M. Müller, 1981, S. 11ff.). Die neu entstandenen Schulen für Geistigbehinderte und Schulen für Körperbehinderte waren »mit dieser neuen Aufgabe der Bildung und Erziehung von ›schwerstbehinderten‹ Kindern völlig überfordert« (Ackermann, 2007, S. 156; vgl. Antor & Bleidick, 2016, S. 24). Es herrschte zu dieser Zeit in der Praxis »viel Rat- und Hilflosigkeit, ein Verstummen vor jenen Kindern, die alle pädagogischen Mittel, die man so sicher in der Hand zu haben glaubt, in Frage stellen« (A. Wagner, 1976, S. 63; vgl. Fröhlich, 1978b, S. 1f.; Mühl, 1991, S. 132).

Es wird deutlich, dass in der »frühen geistigbehindertenpädagogischen Diskussion wesentliche bildungstheoretische Aspekte im Ansatz zwar gesehen und erkannt, jedoch nicht kritisch aufgearbeitet wurden« (Ackermann, 1990, S. 80). Die Bildungsidee der lebenspraktischen Bildung etablierte sich in der Geistigbehindertenpädagogik, wobei diese es nicht vermochte, Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung miteinzuschließen. Aus gegenwärti-

ger Perspektive ist festzuhalten, dass die Bildungsidee der praktischen Bildbarkeit bis in die heutige Zeit eine deutliche Wirkung hat (Musenberg et al., 2015). Dabei ist eine nach wie vor damit einhergehende, einengende Umsetzung der Bildungsidee kritisch zu hinterfragen, wie dies auch heute noch zum Ausdruck kommt:

Menschen mit einer geistigen Behinderung wurde bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die Bildbarkeit abgesprochen oder eine nur stark reduzierte *praktische* Bildbarkeit zugesprochen. Die Tradition der theoretischen wie praktischen Begrenzung der geistigen Entwicklung findet bis heute ihren Niederschlag in separaten, oft sehr reduzierten Lehrplänen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und in einem auf alltagsweltliche Kompetenzen ausgerichteten Kursangebot in der Erwachsenenbildung. (Musenberg, 2016, S.217, Hervorh. im Orig.)

Durch die Verfallsgeschichte der Bildung in der Allgemeinen Pädagogik (Klafki, 1985c, S. 15) kam es in den Folgejahren auch in der Sonderpädagogik zu einer Verschiebung der Begrifflichkeiten. Der Begriff Bildung wurde auch in der heilpädagogischen Diskussion durch die Begriffe Förderung, Entwicklung, Kommunikation, Lernen, Sozialisation u.a. abgelöst, ist jedoch als Intention nicht verloren gegangen (Ackermann, 1990, S. 80f.; Stinkes, 2012a, S. 291). Die in dieser Zeit neu entstehende Schwerstbehindertenpädagogik verzichtete auf den Begriff Bildung teilweise sogar »expressis verbis« (Stinkes, 2008a, S. 86f.; vgl. Fröhlich, 1991b, S. 157). Vielmehr wurde der Begriff »Förderung« neu verwendet. Dieser entbehrt zwar jeglicher pädagogischer Tradition und ist durch Unschärfe und fehlende inhaltliche Bestimmung gekennzeichnet (Begemann, 1992, S. 236f.), sah sich daher aber weder von der Theorie noch von der Praxis her mit Vorbelastungen konfrontiert und vermochte die unterschiedlichen theoretischen Einflüsse der Schwerstbehindertenpädagogik zu vereinen (Fröhlich, 1991b, S. 157f.; Lamers & Heinen, 2006, S. 152; vgl. Kap. 7.2.4).

Bildungsidee des handlungsorientierten Lernens

Für die weitere Entwicklung des Bildungsverständnisses der Geistigbehindertenpädagogik zeigt sich charakteristisch, dass den Menschen mit geistiger Behinderung immer mehr zugetraut wurde (Klauß, 2005, S. 169ff.; Klauß & Lamers, 2003a, S. 13ff.). Praktische Bildbarkeit bedeutet genau genommen, dass Kinder mit geistiger Behinderung lernen können, »wie man alles richtig macht, wie man also das ausführt, was andere vorgeben« (Klauß, 2006e, S. 11). Ihre Bildung wird damit auf eine »Durchführungsselbständigkeit« (Klauß, 2005, S. 179; 2006e, S. 12) reduziert. Durch den Begriff des handlungsbezogenen Lernens machte Mühl (1984, S. 63ff.) deutlich, dass Menschen mit geistiger Behinderung zu mehr fähig sind, als Selbständigkeit in lebenspraktischen Tä-

tigkeiten einzuüben (vgl. Klaufß & Lamers, 2010, S. 305). Sie können vielmehr auch handeln, also selber Motive haben und Ziele entwickeln, etwas planen und das Durchgeführte auch bewerten. Mühl kommt zu folgendem Schluss:

Eine nur lenkende Erziehung kann nicht Selbständigkeit zur Folge haben. [...] Zunehmende Unabhängigkeit lässt sich nur erreichen, wenn über das bisherige Maß hinaus Möglichkeiten selbständigen Handelns zugestanden werden, wobei dieses zusätzliche Maß nur geringfügig über das erreichte hinausgehen darf. (Mühl, 1984, S. 71)

Das handlungsbezogene Lernen etablierte sich folglich in der Pädagogik bei geistiger Behinderung (vgl. Mühl, 2004; Pitsch, 2002; 2013; Pitsch & Thümmel, 2005; 2011). In dem Zugeständnis des selbständigen Handelns ist eine Erweiterung des Bildungsverständnisses in der Sonderpädagogik zu verorten (Klaufß, 2005, S. 178ff.): Durch das Verstehen von Handeln in unterschiedlichen Lebenssituationen als ein Prozess, welchem vorgängig Motive und Ziele zu Grunde liegen, welcher Pläne voraussetzt und bei welchen gemachte Erfahrungen und Erkenntnisse sowie Erwartungen einfließen, ist die Durchführung nicht einfach praktisches Tun, sondern wird zu einer ausgeführten Handlung, welche fortlaufend und abschließend bewertet wird. »Diese Bewertung erfolgt sowohl kognitiv (»Erreichen wir die Ziele?«) wie auch emotional (»Entspricht das Handlungsergebnis unseren Motiven und dem, was uns wichtig ist?«)« (Klaufß, 2005, S. 179).

Das Bildungspotential von Menschen mit geistiger Behinderung wurde zudem in den Bereichen Kreativität und Kunst, Selbstbestimmung sowie Kommunikation entdeckt. Positive Erfahrungen im Unterricht zeigten, dass Bildung in Bezug auf die Schriftsprache wie auch in der Mathematik für viele Kinder mit geistiger Behinderung möglich ist (Klaufß & Lamers, 2010, S. 305). Gerade an den Kulturtechniken entschied sich lange Zeit, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht als bildungsfähig galten. Erweiterungen der fachspezifischen Verständnisse folgten insofern, als dass Mathematik nicht erst beim Zählen und Rechnen beginnt, sondern beispielsweise bei der zeitlichen Strukturierung von Ereignissen (Schmitz, 1994, S. 216ff.; Schmitz & Scharlau, 1985, S. 50f.; vgl. folglich z.B. de Vries, 2014; Kornmann, 2003, S. 143ff.; Moser Opitz, 2008, S. 119ff.; Ratz, 2009, S. 29ff.), und Lesen eine Erweiterung seines Begriffs erfahren hat z.B. auf das visuelle Erfassen und Deuten von alltagsbezogenen Situationen, Bildern und Symbolen (z.B. im Straßenverkehr) (Hublow & Wohlgehagen, 1978; vgl. folglich z.B. Dönges, 2007; 2011, S. 61ff.; Günthner, 1999/2013; Ratz, 2013; H. Schäfer, 2009). Mit den erweiterten Verständnissen konnte für Menschen mit geistiger Behinderung ein Zugang zu den Kulturtechniken geöffnet werden (Ratz, 2013, S. 345), worin eine Erweiterung des

Bildungsverständnisses in der Pädagogik bei geistiger Behinderung verortet und die Relevanz eines solchen Verständnisses deutlich wird:

Wer den Erwerb solcher elementaren Kompetenzen im Aufbau von Kulturtechniken, von Kindern oftmals miteinander und mit Erwachsenen erreicht, lediglich als Lernprozesse bezeichnet und nicht als Bildungsprozesse, muss sich fragen lassen, wo er – fachwissenschaftlich und fachdidaktisch – in den Kulturtechniken die untere Grenze setzt, ab der ein ›qualitativer‹ Sprung vom Lernen zur Bildung erfolgt. (Weiß, 2012, S. 264)

Wenngleich durch eine solche Erweiterung des Bildungsverständnisses die Gefahr der »Entleerung des Bildungsbegriffes« (Ricken, 2006a, S. 20) zu beachten ist, ist auf der Bildungsfähigkeit von Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung »begründet zu bestehen« (Weiß, 2012, S. 265; vgl. Prammer, Prammer-Semmler & Wilhelm, 2017, S. 71 ff.).

6.5 Zusammenfassung der kennzeichnenden Aspekte der Bildungsidee im historischen Kontext der Sonderpädagogik

Die Betrachtung der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik mit Fokus auf das (zugestandene) Verhältnis von Bildung und Menschen mit Behinderung bringt eine Bildungsidee hervor, welche hauptsächlich durch Begrenzungen, Verengungen und Verkürzungen charakterisiert ist. Vor dem Hintergrund des neuhumanistischen Bildungsverständnisses wurde Menschen mit Behinderung die *Bildungsfähigkeit lange Zeit immer wieder abgesprochen*. Erst durch die Erbringung des Nachweises der Bildungsfähigkeit durch die Brauchbarmachung dieser Menschen zur gesellschaftlichen Nützlichkeit entstanden gegen Ende des 18. Jahrhunderts erste Schulen für gehörlose Kinder und blinde Kinder. Schulen für Kinder mit Körperbehinderung sowie für Kinder mit geistiger Behinderung folgten erst mit beträchtlichem zeitlichem Abstand. Als kennzeichnende Aspekte der Bildungsidee lassen sich festhalten:

- *Legitimation von Bildung anhand der gesellschaftlichen Brauchbarkeit*
Bildung *begründet* sich für Menschen mit Behinderung anfangs vielmehr *utilitaristisch* denn bildungstheoretisch und *legitimiert* sich durch die *sozioökonomischen Interessen der Gesellschaft*. Die Bildungsidee erfährt insofern eine grundsätzliche *Erweiterung*, als dass sie teilweise den Menschen mit Behinderung einschließt, jedoch *keineswegs alle*.
- *Eigenaktivität als Strukturmoment von Bildung*
Der sich bildende Mensch mit Behinderung wird bereits in dieser Zeit nicht mehr nur als Objekt, sondern zunehmend als Subjekt verstanden, welches im kommunikativen Bildungsgeschehen *aktiv beteiligt* ist.

Während sich die pädagogischen Bemühungen um Kinder mit Sinnesbehinderungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weiter differenzierten und für diese Schülerschaft die offizielle Schulpflicht eingeführt und damit die Zugehörigkeit zum Bildungswesen nicht mehr in Frage gestellt wurde, blieben die pädagogischen Bemühungen um Kinder mit körperlicher oder geistiger Behinderung ausschließlich auf eine spätere, verwertbare Arbeitstätigkeit ausgerichtet. Diejenigen Kinder, die diesem Kriterium nicht gerecht werden konnten, blieben weiterhin als bildungsunfähig unberücksichtigt. Die Einführung und Etablierung der Hilfsschule für lernschwache Kinder manifestierte diese Bildungsgrenze bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg.

Die rationalistisch geprägte Zeit der 1960er Jahre bewirkte auch in der Sonderpädagogik eine Fortschritts- und Machbarkeitsgläubigkeit, welche ein erweitertes und leistungsfähigeres Sonderschulwesen anvisierte, woraus sich die Körperbehindertenpädagogik und die Geistigbehindertenpädagogik als Disziplinen etablierten, was sich folgendermaßen hinsichtlich der Bildungsidee auszeichnete:

- *Bildung als Grundrecht des Menschen*
Bildung wird als Grundrecht (auch) für Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung eingefordert und deren Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit wird anerkannt.
- *Einengung, Verkürzung und Absprache von Bildung*
Bildung wird durch die mit der Machbarkeitsgläubigkeit einhergehende Leistungsorientierung auf Berufsvorbereitung und gesellschaftliche Ertüchtigung *eingengt*, wobei der *Bildungsprozess* darauf fokussiert und zeitlich *verkürzt* wird.
In der Machbarkeitsgläubigkeit zeigt sich, dass nicht jeder Mensch normal bzw. vernünftig gemacht werden kann, wodurch *Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nach wie vor nicht als Adressaten von Bildung wahrgenommen* werden.

Vor allem in der Geistigbehindertenpädagogik kommt es folglich zu einer Reformulierung des Bildungsbegriffs, da ein neuhumanistisch-idealisiertes Bildungsverständnis Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung als bildungsunfähig von Bildung ausschließt. Folgende Aspekte sind für die Bildungsidee relevant:

- *Praktische Bildung als Errungenschaft*
Die Bildungsidee erfährt durch die Idee der *praktischen Bildung*, welche sich durch die Gebundenheit an die konkrete Lebenswelt kennzeichnet und das Ziel in der Befähigung zur selbständigen Erledigung von ein-

fachen, praktischen Aufgaben sieht, insofern eine Erweiterung, als dass eine *explizite Fokussierung auf lebenspraktische Fähigkeiten, Alltagstätigkeiten und soziale Umgangsformen* erfolgt. Gegenüber der in der damaligen Zeit vorherrschenden Bildungsidee, welche im Wesentlichen die Aneignung von Kulturtechniken fokussiert, kann die Bildungsidee der Praktischen Bildung als *wegweisende Errungenschaft* eingeordnet werden.

- *Zuschnitt und Ausblendung von Bildungsinhalten*
Bildung als praktische Bildung versteht sich *hauptsächlich als transitiver Prozess*. Reflexive Aspekte des Bildungsprozesses werden dabei mehrheitlich nicht intendiert, wodurch *viele Bildungsinhalte* diesen Kindern nicht zugetraut oder nicht als notwendig erachtet und daher *ausgeblendet* werden. So zeigt sich Bildung verengt auf Bildungsangebote zur Lebensbewältigung und Erwerbsfähigkeit und erfährt damit einen *Zuschnitt auf Training und Ausbildung*.
- *Weiterbestehendes Verdikt der Bildungsunfähigkeit*
Wenngleich die Bildungsidee auf Bildung in lebenspraktischen Bereichen erweitert wurde, kann eine so verstandene Bildung das *Verdikt der Bildungsunfähigkeit* nicht überwinden. Vielmehr lässt sich sowohl im sonderpädagogischen Fachdiskurs wie auch in der Schulorganisation konstatieren, dass sich durch die Idee der lebenspraktischen Bildung die Grenze der Bildungsunfähigkeit nach ›unten‹ verschiebt und die Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung von Bildung ausgeschlossen bleibt.

In der weiteren Entwicklung der Sonderpädagogik zeigt sich, dass den Menschen mit geistiger Behinderung mehr zugetraut wurde, als eine Durchführungselbstständigkeit zu erlangen, wodurch sich folgende Aspekte für die Bildungsidee relevant zeigen:

- *Reflexive Aspekte des handlungsbezogenen Lernens*
Das Verfolgen von Motiven und Entwickeln von Zielen, Planung und anschließende Bewertung von Tätigkeiten bringen als Aspekte des handlungsorientierten Lernens eine weitere Ausdifferenzierung des bisherigen Bildungsverständnisses.
- *Kulturtechniken in erweitertem Verständnis*
Fachspezifische Verständniserweiterungen (v.a. hinsichtlich Lesen und Mathematik) bringen es mit sich, dass Kulturtechniken zum Bildungsinhalt von Menschen mit geistiger Behinderung werden, wodurch die Bildungsidee erweitert wird.

- *Gefahr der Entleerung der Bildungsidee durch Erweiterung*

Erweiterungen der Verständnisse der Kulturtechniken und somit auch der Bildungsidee bringen die Gefahr mit sich, dass unter Bildung alles Beliebige verstanden werden kann und dadurch der Bildungsbegriff an sich haltlos wird bzw. sich seines Sinnes entleert.

In diesem Kapitel konnten spezifische Aspekte der Bildungsidee im historischen Kontext der Heil- und Sonderpädagogik herausgearbeitet werden, womit die im allgemeinpädagogischen Bildungsdiskurs dargestellte Bildungsidee (vgl. Kap. 4 und Kap. 5) eine spezifisch differenzierte Kontur erhält.

Bis an diese Stelle der Untersuchung wurden die Aspekte der Bildungsidee jeweilig kritisch dahingehend befragt, inwiefern Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung damit in Beziehung gestellt werden können. Dabei wurde deutlich, dass diese Personengruppe sowohl in der Allgemeinen Pädagogik wie auch in der Heil- und Sonderpädagogik (bis in die 1970er Jahre) nicht explizit im bildungstheoretischen Diskurs mitgedacht wurde. Erst durch die Herausbildung der Schwerstbehindertenpädagogik Ende der 1970er Jahre rückte diese Schülerschaft in den Fokus pädagogischer Bemühungen. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel spezifisch nach Aspekten der Bildungsidee in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung gefragt.

7 **Bildungsidee in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung**

Ziel dieses Kapitels ist es, nach der Darstellung der fachbezogenen Spezifizierungen der Bildungsidee in der frühen Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Kap. 6), gezielt die Bemühungen und den Diskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung um Förderung, Erziehung und Bildung danach zu befragen, inwiefern die vorgängig dargestellte Grundstruktur und die Aspekte der sonderpädagogischen Ausdifferenzierung der Bildungsidee weiter differenziert werden können.

7.1 **Befragung der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung nach bestimmenden Aspekten der Bildungsidee**

Die ›Entdeckung‹ der Möglichkeit der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erfolgte gegen Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In dieser Zeit lässt sich der praktische wie auch der theoretische Nachweis der ›Förderung von Schwerstbehinderten‹ feststellen (Ackermann, 2011, S. 145ff.; Fornefeld, 1995, S. 19ff.; Haupt, 2009, S. 86). Zuvor hatte es kaum Anregungen oder Beispiele für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gegeben: Sowohl für die pädagogischen Institutionen wie auch für den heilpädagogischen Fachdiskurs existierte dieser Personenkreis bis in diese Zeit – wenn überhaupt – »höchstens am Rande« (Fröhlich, 1982b, S. 10). Die beginnende Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gründete zuerst auf privater Initiative und Engagement, erste erfolgreiche Schulversuche folgten Mitte der 1970er Jahre (Begemann et al., 1979; Haupt & Fröhlich, 1982; 1983). Als jüngste sonderpädagogische Teildisziplin geht die Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung hauptsächlich aus der Pädagogik bei Körperbehinderung und aus der Pädagogik bei geistiger Behinderung hervor (Fornefeld, 1995, S. 19).

Die anfängliche Entwicklung in der Praxis wurde durch die 1978 veröffentlichte Stellungnahme »Pädagogische Förderung schwer geistig Behinderter« der Bundesvereinigung Lebenshilfe (1983, Kap. E4ff.) unterstützt, welche die Förderung und Eingliederung von Menschen mit schwerster Behinderung aller Altersstufen in allen Einrichtungen forderte – explizit auch die Eingliederung

in die Schule. Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) formulierte etwas später in ihren Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: »Grundsätzlich ist jeder Geistigbehinderte unabhängig von der Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen« (1980, S. 4, zitiert nach Lamers & Heinen, 2006, S. 148), was als »immenser Fortschritt in Richtung eines normalisierten Lebenslaufes und der Anerkennung des Rechts auf Schulbildung« (Straßmeier, 1996, S. 349) gilt. Bildung lässt sich in einer solchen Forderung nicht mehr auf das Erlernen von Kulturtechniken fokussieren bzw. reduzieren, sondern schließt alle Lernvorgänge mit ein. Alle Menschen seien dementsprechend lernfähig und damit als bildungsfähig anzusehen (Begemann, 1978, S. 15). Der grundlegende Auftrag der KMK, »den Schüler zur Selbstverwirklichung zu führen, verlangt daher von der Schule, dass die individuellen Ansprüche des Kindes nicht nur beachtet und berücksichtigt, sondern jedem Schüler auch die vielfältigen Möglichkeiten, die im Rahmen schulischer Bildung offen sind, dazu angeboten werden« (Dittmann, 1983, S. 49). Unter der Berücksichtigung dieser individuellen Ansprüche der Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird »Basale Förderung« neu zum »Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte« (Dittmann, 1983, S. 52). Gegen Ende der 1970er Jahre bzw. Anfang der 1980er Jahre erfolgte in den einzelnen Bundesländern Deutschlands nach und nach die Einführung der allgemeinen Schulpflicht (Bernasconi & Böing, 2015, S. 41; vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 148f.; Straßmeier, 1996, S. 349).

Bereits in dieser Zeit bilden die Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft und die kantonalen Gesetzgebungen die Grundlage des Rechts auf Schulunterricht, wenngleich dieses Recht für Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht explizit spezifiziert wird. Obwohl das Inkrafttreten des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung im Jahre 1960 die Sonderbeschulung entscheidend mitbeeinflusste, wurden Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch in der Schweiz bis in die 1970er Jahre als bildungsunfähig von der Sonderbeschulung ausgeschlossen. Erst ab dieser Zeit wurden in Tagesschulen und Heimschulen Lernangebote für diese Kinder und Jugendlichen eingerichtet (Dietrich et al., 2006, S. 19). Entsprechend finden sich in der Folge z.T. kantonale Richtlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (z.B. Fürsorgedirektion des Kantons Bern, 1991).

Der Bildungsanspruch von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird international zwar seit dieser Zeit (immer wieder) explizit eingefordert (UNESCO, 1994; United Nations (UN), 2006; wie z.B. auch Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hoch-

schulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH), 1999; 2008), steht aber bis heute immer wieder neu und grundlegend auf dem Prüfstand (z.B. Bernasconi, 2016, S. 168; Feuser, 2009b; 2014, S. 49ff.; Klaufß, 2010, S. 343ff.).

Die ersten Forderungen nach Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung waren mit der Situation konfrontiert, dass die allermeisten bestehenden Schulen für Geistigbehinderte und Schulen für Körperbehinderte weder räumlich und personell noch konzeptuell auf die Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen und ihre Bedürfnisse ausgerichtet waren (Haupt, 1978, S. 49; kritisch Feuser, 1978, S. 68ff.). Ihr Erziehungs- und Bildungsbedarf war zudem nahezu unbekannt (Haupt, 1978, S. 49; Stinkes, 2003, S. 35). Es erstaunt nicht, dass die schulorganisatorische Eingliederung dieser Kinder nicht nur positiv aufgenommen und als befriedigende Lösung angesehen wurde (Schmeichel, 1998, S. 64). Die herkömmliche (Sonder-)Pädagogik war bis zu diesem Zeitpunkt nicht in der Verpflichtung, »Konzepte für eine derart basale Erziehung und Bildung zu entwickeln, wie sie für die Schwerstbehinderten erforderlich sind« (Begemann, 1978, S. 10), wodurch der eingeforderte Umsetzungsanspruch sowohl in den Sonderschulen wie auch in der Sonderpädagogik zu Irritationen führte (Begemann, 1978, S. 22ff.). Erfahrungen mit der schulischen Bildung dieser Kinder und Jugendlichen fehlten in den Anfängen weitgehend (z.B. Arbeitstagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1976; H. Schmidt, 1977), wodurch es für das Lehrpersonal erforderlich wurde, »sich tastend-probierend in dieses neue Feld einzuarbeiten« (Weiß, 2012, S. 255). Die funktionellen und pflegerischen Bedürfnisse dieser Schülergruppe sowie die damit einhergehende inhaltliche Gestaltung und der veränderte Zeitablauf der speziellen Förderung trugen dazu bei, dass die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung mitsamt dem für sie verantwortlichen Personal gleichwohl häufig in »eine Randexistenz im Gesamtgefüge der Schule« gerieten (Schmeichel, 1998, S. 64; vgl. Hahn, 1979, S. 72ff.; beispielhaft aufgezeigt bei H. Schmidt, 1977, S. 212f.). In der Organisation der Schulen ist feststellbar, dass eine Zuordnung der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig nach deren Lern- und Entwicklungsstand erfolgte, was entweder zum Verbleib in der Unterstufe oder zur Einrichtung von »Schwerstbehindertenklassen« führte (Bernasconi & Böing, 2015, S. 42; vgl. Dittmann & Klöpfer, 1998, S. 88f.). Diese Situation ist auch in der heutigen Zeit noch »überraschend häufig« (Klaufß, 2010, S. 346) anzutreffen (vgl. Eicher, 2013, S. 95; Klaufß, 2010, S. 346f.; Klaufß et al., 2006, S. 215f.; Lamers & Heinen, 2011, S. 321).

Durch Ärzte und Therapeuten sowie Geistig- und Körperbehindertenpädagogen entstand in den ersten Jahren der Schwerstbehindertenpädagogik eine

beachtliche Anzahl von Förder- und Therapieansätzen, was für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung enorme Veränderungen und Fortschritte mit sich brachte: Nach anhaltender und unhinterfragter Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit und Missachtung ihrer Menschenwürde konnte ihr Bildungsanspruch erstmals durchgesetzt und ihre Aufnahme in Sonderschuleinrichtungen überhaupt bewirkt werden (Fornefeld, 1995, S. 12). Bei der Betrachtung der Konzepte wird deutlich, dass diese in ihrer Orientierung stark auf Einzelförderung ausgerichtet sind oder dass bei der Förderung in Gruppen hauptsächlich von homogenen Gruppen ausgegangen wird (Straßmeier, 1996, S. 351). Die Vielzahl von Förderkonzepten und -methoden erlangten mit verschiedenen und unterschiedlich vertieften Theoriebezügen zum Teil erheblichen Einfluss auf die praktischen Handlungsfelder und haben die Schwerstbehindertenpädagogik als Anwendungswissenschaft seit ihren Anfängen entscheidend beeinflusst (Bernasconi & Böing, 2015, S. 45; Fornefeld, 2016). Die aus der Praxis heraus entstandenen Anforderungen einer institutionellen Erziehung und Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung bestimmen die Entstehungsgeschichte der Schwerstbehindertenpädagogik maßgeblich, welche sich im Schnittfeld der unterschiedlichen beteiligten Fachdisziplinen zunächst hauptsächlich als Handlungsdisziplin entwickelte, um den Personen in der Praxis ein »Rüstzeug« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 43) an die Hand zu geben.

An dieser Stelle nun nach einer Bildungsidee der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung zu fragen, erweist sich aus folgenden Gründen als schwierig:

- Erstens lässt sich in den Anfängen der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung eine explizite »Nicht-Verwendung« des Begriffs Bildung feststellen, weil gerade das *Kriterium der Bildbarkeit* diese Kinder und Jugendlichen bis zu dieser Zeit von der Beschulung ausgeschlossen hatte (Fröhlich, 1991b, S. 157; Lamers & Heinen, 2011, S. 329; Stinkes, 2008a, S. 86f.). Eine damalige Orientierung an einem Bildungsbegriff schien gleichermaßen widersprüchlich wie verwerflich.
- Zweitens zeichnet sich in dieser Zeit eine *grundsätzliche Abkehr vom Bildungsbegriff* in der Allgemeinen Pädagogik wie auch in der Sonderpädagogik ab. Die Intention »Bildung« geht zwar nicht verloren, jedoch wird der Bildungsbegriff durch Begriffe wie Lernen, Entwicklung, Sozialisation, Förderung u.a. abgelöst (Ackermann, 1990, S. 80f.; Klafki, 1985c, S. 15; Stinkes, 2012a, S. 291).
- Drittens wird zwar die Diskussion um den expliziten Begriff Bildung Ende der 1990er Jahre in der Allgemeinen Pädagogik (z.B. Ehrenspeck & Rus-

temeyer, 1996; Giesecke, 1999; 2001; Lenzen, 1997; Weinberg, 1999) erneut entfacht und in der Sonderpädagogik (wieder) aufgegriffen (Klauß, 2000a; 2000b; 2003a; 2005; Klauß & Lamers, 2003b; Lamers, 2000; Lamers & Klauß, 2003; Stinkes, 1999; 2000) und weitergeführt (z.B. Bernasconi, 2016; 2019; Fornefeld, 2009; 2016; Fröhlich, 2017; Fröhlich & Freunde, 2014; Lamers & Heinen, 2011; Musenberg & Riegert, 2010a; Stinkes, 2008a; 2016a; Wieczorek, 2011). Eine *explizit bildungstheoretische Auseinandersetzung und Diskussion* in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung findet jedoch lange nur marginal statt (Moser, 2003, S. 126) und bleibt bis heute in einem gut überschaubar Maß.

Es ist an dieser Stelle gleichwohl (oder gerade deswegen) von Interesse, inwiefern sich Aspekte der Bildungsidee in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung finden lassen. Um die Bildungsidee bei Bedarf weiter ausdifferenzieren zu können, sollen daher im Folgenden die relevanten und prägenden Aspekte der Geschichte der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung hinsichtlich ihrer fachbezogen spezifizierten Bildungsidee beleuchtet werden.

Für die schulische Förderung, Erziehung und Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind »eine Vielzahl von Konzepten und Modellen entstanden, die mit sehr unterschiedlichen theoretischen Anleihen Schwerpunkte setzen« (Böing, 2017, S. 40). Hierbei finden sich Konzepte, welche einerseits den Körper als Medium des Lernens durch Wahrnehmung und Bewegung in den Mittelpunkt stellen. Andererseits existieren Konzepte, welche die Bedeutung der Kommunikation, des Dialoges und der Beziehung in den Vordergrund rücken. Darüber hinaus gibt es didaktische Modelle, die dem Anspruch auf umfassende Bildung Rechnung tragen wollen (Ackermann, 2011, S. 147ff.; Böing, 2017, S. 40; Dreher, 1991, S. 61ff.; Fragner, 1991; Klauß, 2011b, S. 26; Lamers & Heinen, 2011, S. 328ff.; Stinkes, 2003, S. 35f.; Weiß, 2006, S. 127ff.). Vor diesem Hintergrund gestaltet sich die weitere Untersuchung folgendermaßen:

- Erstens werden die frühen Konzepte der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung, welche hauptsächlich in der Körperbehindertenpädagogik wurzeln, nach ihrer Bildungsidee befragt. Dabei werden
 - die *Überlegungen von Ursula Haupt zum integrierten Lernen* beigezogen, welche als »stilbildend« (Fröhlich, 2003c, S. 675) für die gesamte Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit (schwerer) Körperbehinderung anerkannt werden können,
 - das *Konzept der Basalen Stimulation von Andreas Fröhlich* befragt als das am meisten verbreitete Konzept der Schwerstbehindertenpädago-

gik (Klauß et al., 2006, S. 141 ff.; Dietrich et al., 2006, S. 66 ff.) und als eines der am ausführlichsten beschriebenen systematischen Konzepte für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen (Burkart, 2004, S. 142) und

- der *Ansatz der Sensumotorischen Kooperation von Wolfgang Prashak* berücksichtigt, welcher einen sehr wesentlichen Beitrag zur »Fundierung des Bildungsbegriffs in seiner Bedeutung für diesen Personenkreis« (Weiß, 2006, S. 131) beigetragen hat.
- Zweitens werden die Überlegungen der phänomenologischen Geistigbehindertenpädagogik einbezogen, welche durch leiborientierte Ansätze die grundlegende Auseinandersetzung in der Diskussion einer Bildungsidee der Geistigbehindertenpädagogik darstellen. Diese Darstellungen entstehen in der Absicht, die vorgängigen, hauptsächlich physiologisch orientierten Förderkonzepte in ihren theoretischen Grundansichten, welche sich häufig an der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit orientieren, »ergänzen bzw. erweitern« (Dreher, 1991, S. 63) oder kritisieren (Burkart, 2004, S. 71) zu können. Konkret werden
 - die *grundlegenden phänomenologischen Überlegungen von Wilhelm Pfeffer* hinsichtlich der Förderung schwer geistig Behinderter beigezogen, welche »wegweisende Meilensteine« (M. Wagner, 2003b, S. 323f.) in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung darstellen,
 - das in phänomenologischer Denklinie weiterführende *Konzept der Elementaren Beziehung von Barbara Fornefeld* beleuchtet, welches als »theoretisch fundiertes Erziehungs- und Bildungskonzept für Menschen mit schwerer Behinderung« (Heinen, Schlummer & Wallmeyer, 2014, S. 153) den Menschen in den Fokus stellt und eine Pädagogik im Sinne von dialogischen Beziehungen vorstellt, und
 - der phänomenologische *Ansatz der Leiborientierten Pädagogik von Ursula Stinkes* aufgegriffen, da sich die Arbeiten Stinkes wesentlich für das Wiederaufkommen des Diskurses der Geistigbehindertenpädagogik um Bildung verantwortlich zeigen (Riegert & Musenberg, 2010, S. 43).
- Drittens wird auf die *Konzeption der allseitigen Bildung in allen Lebensformen von Theo Klauß* (2005) eingegangen, welche sich an den (frühen) Phasen der Entwicklungspsychologie von Piaget orientiert. Diese Bildungskonzeption der allseitigen Bildung in allen Lebensformen versucht, ein umfassendes und alle einschließendes Bildungsverständnis zu entwickeln. Die Bildungskonzeption von Klauß ermöglicht es des Weiteren, dass unterschiedliche Konzepte, Methoden und Ansätze der Förderung

- von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hinsichtlich ihres Beitrags zu einer allseitigen Bildung befragt werden können (2005, S. 195ff.).
- Viertens werden spezifisch für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung entwickelte didaktische Konzepte nach der zugrundeliegenden Bildungsidee befragt. Dazu wird
 - grundlegend auf *das Konzept der Allgemeinen integrativen Pädagogik und der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser* zurückgegriffen, als wohl »umfassendsten und theoretisch am besten fundierten Ansatz« (Klauß & Lamers, 2010, S. 312) einer Integrationspädagogik, wodurch Feuser durchaus die Rolle des Gründungsvaters der Integrationspädagogik zugeschrieben werden kann (Lamers & Heinen, 2011, S. 331),
 - das vielbeachtete *Konzept »Bildung mit ForMat« von Norbert Heinen und Wolfgang Lamers* befragt, welches kulturelle Teilhabe durch Elementarisierung zu ermöglichen sucht, und
 - die *Didaktik für Schülerinnen und Schüler in Förder- und Regelschulen von Karin Terfloth und Sören Bauersfeld* beigezogen, die eine »einschlägige« (Musenberg, 2017, S. 60), theoretisch fundierte und praxisnahe Didaktik für Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung vorlegen.

7.2 Aspekte der Bildungsidee in den ersten Konzepten und Methoden der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung

Seit den 1970er Jahren sind in der Sonderpädagogik unterschiedliche Konzepte entwickelt worden, welche das (schulische) Bildungsrecht für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung begründeten (Klauß, 2003b, S. 39). Bis zu diesem Zeitpunkt bestanden bei diesen Kindern und Jugendlichen viele ungeklärte Probleme und die außerordentliche Schwierigkeit, »die zugrundeliegenden Funktionsausfälle und -behinderungen aufzuspüren, geeignete Schulungsreihen methodisch korrekt aufzubauen und sie gezielt einzusetzen« (Kanter, 1964, S. 362). Es erstaunt daher nicht, dass die ersten Konzeptionen und Methoden für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung fast ausschließlich handlungsorientiert sind und eine deutliche Nähe zu Pflege und Therapie aufweisen. Erziehung und Unterricht stehen meist nicht im Mittelpunkt, gleichwohl lassen sich im »dialogische[n] Verhältnis« und in der »inter-

personalen Beziehung im Kontext zwischenmenschlicher Begegnung« Merkmale von Erziehung und Bildung in einem unterrichtlichen Kontext identifizieren (Lamers & Heinen, 2006, S. 150f.). Eine Reihe von Programmen zum Funktionstrainings und zur entwicklungsorientierten Aktivierung beziehen Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung erstmals in die schulische Entwicklungsförderung ein (vgl. Begemann et al., 1979), wobei sie sich aber eines Verständnisses von Bildung enthalten oder diesen Bezug sogar ausdrücklich ablehnen (Stinkes, 2008a, S. 86f.). Vielmehr wurde der Begriff Förderung zum zentralen Begriff der pädagogischen und therapeutisch-pflegerischen Bemühungen (vgl. Kap. 7.2.4).

7.2.1 Integriertes Lernen nach Ursula Haupt

Die grundlegenden Arbeiten von *Ursula Haupt* mit schwerst körperbehinderten Kindern stehen mitunter am Anfang der Überlegungen, wie die Entwicklung dieser Kinder überhaupt möglich gemacht, unterstützt und gefördert werden kann. Haupt begründet kein eigenes Konzept, ist jedoch »stilbildend« (Fröhlich, 2003c, S. 675) für die gesamte Pädagogik bei (schwerer) Körperbehinderung. Die frühen Arbeiten von Haupt zur Kommunikationsförderung verdeutlichen, dass bei einer sehr individuellen Vorgehensweise, die in sensibler und einfühlsamer Art auf jedes einzelne Kind eingeht und Äußerungen als Botschaften ernst nimmt, eine Beziehungsgrundlage geschaffen werden kann, welche Entwicklung ermöglicht (vgl. Fröhlich & Mohr, 2003, S. 17). Haupt beschreibt ihre frühen Erfahrungen und Erkenntnisse rückblickend folgendermaßen:

»Die Kinder setzten Kompetenzen ein, die wir nicht erwartet hatten, die wir vorher nicht wahrgenommen hatten. Unsere Annahmen über die Möglichkeiten der Kinder waren durch das Erleben der sehr schweren Behinderungen zur Wahrnehmungseinschränkung geworden. Wir mussten unsere Vorannahmen loslassen, um wahrnehmen zu lernen, was geschah« (Haupt 2003, S. 162).

Die Grundlage der Entwicklungsförderung ist für Haupt vorrangig die *zuverlässige Befriedigung existentieller Bedürfnisse* des Kindes: Eine ausreichende Versorgung (Nahrung, Wärme, Pflege) ist genauso wichtig wie das soziale Einbezogen sein (Zuwendung, Angesprochensein, Körperkontakt). Dabei ist die Anregung aller Sinne (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen) als menschliches Bedürfnis für die Entwicklung relevant, wie auch die Möglichkeit zu haben, sich zu bewegen, eigenaktiv tätig zu sein und eigene Erfahrungen zu machen (1978, S. 53; 1982, S. 56; 2006, S. 157).

Entwicklungsanaloge Unterstützung

In Bezug auf die Entwicklungszusammenhänge aus der frühesten Kindheit versteht Haupt die grundlegende Entwicklung als »Integration von Reifungsvorgängen, sensomotorischer Anregung, Wahrnehmungsvorgängen, Eigenaktivität – in einem sozialen Kontext mit personaler Zuwendung durch Bezugspersonen, Pflege, Kommunikation, Interaktion, Anregung. Isolierte Entwicklungen von Motorik, Wahrnehmung, Emotionalität, Sozialkontakt, Sprechen, Sprache, Denken sind nicht möglich« (2003b, S. 165; vgl. Haupt, 1991, S. 23ff.). Die Einladung des Kindes zur Teilhabe und Mitgestaltung des gemeinsamen Lebens bildet die Basis der Förderung, wobei nicht die Erarbeitung von einzelnen, vorher definierten Kompetenzen das Ziel ist, sondern vielmehr die Aufgabe im Vordergrund steht, »dem Kind behilflich zu sein, die ihm mögliche Entwicklung zu tun« (Haupt, 2003b, S. 166). Integriertes Lernen zielt auf die Unterstützung der Entwicklung des Kindes von dem Moment an, wo es sich ohne Hilfe nicht (mehr) weiterentwickeln kann (Haupt, 1982, S. 52). Eine »entwicklungsanaloge Unterstützung« (Haupt, 2003b, S. 169) bezieht das Kind in Lebensvollzüge ein, damit es bedeutsame Erfahrungen im alltäglichen Leben machen kann, welche es mit sich in Verbindung bringen kann. Integriertes Lernen verbindet durch den Einbezug der natürlichen Lebensbedingungen die eingeschränkte Lebenswirklichkeit des Kindes mit den objektiven Begebenheiten der umgebenden Außenwelt, wodurch »Lernen im Leben« (Haupt, 2006, S. 165) realisiert wird. Es ist für Haupt von besonderer Bedeutung, dass eine Auswahl von Erfahrungssituationen getroffen wird, durch welche das Kind konkrete und komplexe, unmittelbare Realerfahrungen machen kann. Dabei bleibt es schließlich dem Kind überlassen, auf welche Eindrücke und Erfahrungen es reagiert und was es mit Hilfe ausprobieren und erkunden möchte (2003b, S. 167f.).

Integriertes Lernen fokussiert eine explizite Orientierung an der Entwicklungswirklichkeit des Kindes (1983, S. 11ff.). Für Haupt gilt auch für Kinder mit schweren Behinderungen: »Entwickeln kann man sich nur selbst« (2000). Für die Pädagogik bedeutet dies:

Niemand kann bei sehr schwer behinderten Kindern wissen, welche Kompetenzen sie in einem bestimmten Zeitraum entwickeln können. [...] Denn da ich nicht im Voraus wissen kann, welche Kompetenzen einem so schwer behinderten Kind möglich sind, kann ich die Erreichung von Lernzielen nicht planen. Ich kann nicht die Verantwortung dafür übernehmen, dass das Kind nach festgesetzter Zeit bestimmte Lernziele erreicht hat. Es erschließt sich [...] eine [...] Zusammenarbeit mit dem Kind, die sich nicht daran aufreibt, dass bestimmte Kompetenzen mit den Kindern vielleicht nicht erreichbar sind. (Haupt, 2006, S. 131f.)

Erst im Gehen also erschließt sich der mögliche Entwicklungsweg eines Kindes. Dabei braucht es Begleitung von Eltern und Fachpersonen, welche ihm zutrauen und vertrauen, dass es seinen Weg gehen kann (Haupt, 2003a, S. 143ff.). Die Kenntnis über frühe und früheste Entwicklungsprozesse (vgl. Haupt, 1982, S. 25ff.; 2006) dienen in der praktischen Arbeit immer wieder als wertvolle Hilfe, um die Bemühungen, Ausdrucksweisen und das Verhalten der Kinder wahrzunehmen und zu verstehen, wodurch erst erneute Annäherungen und Zugangsweisen zueinander gelingen, welche in der Interaktion wesentlich zur Weiterentwicklung des Kindes beitragen (Haupt, 1991, S. 19f.).

Sinnhafte frühe Bildung

Das positive Erleben zugewandter und feinfühligere Beziehungen und das Sich-Ein-Bild-Machen von seiner Umwelt durch konkrete Erfahrungen sind für Haupt die wesentlichen Aspekte von »früher oder grundlegender Bildung« (2015, S. 18). Bildung meint daher »nicht die Aneignung von vermittelten Lerninhalten« (Haupt, 2015, S. 18). Vielmehr gelten für Haupt Aspekte der frühkindlichen Bildung »analog auch für Kinder mit schwersten Behinderungen in der Phase frühen Lernens« (2015, S. 18): Sie geht mit Bezug auf G. E. Schäfer davon aus, dass man ihnen kaum etwas beibringen kann, »weil sie all die Erklärungen noch nicht verstehen, die Leute, die es besser wissen, ihnen anbieten können. Sie sind zunächst einmal darauf angewiesen sich aus den konkreten Erfahrungen, die sie machen, ein Bild darüber verschaffen, wie die Welt um sie herum gemacht ist und wie man mit ihr umgeht. D.h. sie lösen von Anfang an die Probleme, die sich ihnen durch die Welt stellen. Indem sie diese Probleme lösen, verändern sie ihr Bild von sich und von der Welt« (2005, S. 66ff.). Der Pädagogik kommt somit die Aufgabe der Gewährleistung von Partizipation in einer entwicklungsfördernden Umwelt zu, wobei damit »zieloffene Erfahrungsräume« gemeint sind, »die nicht didaktisch gestaltet werden« (Haupt, 2003b, S. 167).

Dabei geht es darum, Kinder mit Bereichen unseres Lebens vertraut zu machen. Aber nicht so, dass ihnen davon erzählt wird, dass sie Bilder oder Filme sehen oder elementarisiert mit kleinsten Ausschnitten dieser Bereiche in Berührung kommen. [...] »Schuluntypisch«, aber notwendig für die Entwicklung und Bildung schwerstbehinderter Kinder ist, dass in dieser Entwicklungsphase des Lernens im Leben nicht Unterricht gehalten werden kann nach vorgefassten Zielen in geplanten, aufeinander folgenden Schritten, mit Erfolgskontrollen etc. Es geht um wiederholte, offene, nicht didaktisierte Erfahrungsfelder, in realen, nicht elementarisierten Lebensausschnitten, es geht um die Erfahrungen und Entwicklungsimpulse jedes einzelnen Kindes, die unterstützt werden wollen. (Haupt, 2015, S. 20)

Integriertes Lernen nach Haupt zeichnet eine Bildungsidee des sich selbst entwickelnden, insofern auch des sich selbst bildenden Subjekts durch die Integration konkreter Erfahrungen in der Welt. Das eigenaktive Subjekt ist angewiesen auf (früheste) Entwicklungsanregungen, welche es in seinen Möglichkeiten sinnhaft anzusprechen vermögen. Die Aufgabe der Pädagogik wird dadurch in einer entwicklungsanalogen Unterstützung verortet, welche ihre Fördermöglichkeiten in den sich ergebenden alltäglichen Lebensvollzügen anbietet.

7.2.2 Basale Stimulation nach Andreas Fröhlich

Das Konzept der Basalen Stimulation wurde von *Andreas Fröhlich* und vielen Mitarbeitern gemeinsam entwickelt (Fröhlich, 2003b, S. 145ff.) und ist eines der ersten und der am ausführlichsten beschriebenen systematischen Konzepte für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen (Burkart, 2004, S. 142). Obwohl dieses Konzept inzwischen weit über eine reine Stimulationspädagogik hinausgeht, ist die bereits früh formulierte Bezeichnung »Basale Stimulation« (Fröhlich, 1975, S. 232ff.) bis heute beibehalten worden (Fröhlich, 2015a; Mohr, Zündel & Fröhlich, 2019a). Es ist das wohl am weitesten verbreitete Konzept in der Schwerstbehindertenpädagogik (Fröhlich, 2003c, S. 676) sowie das bekannteste und am meisten angewendete Konzept in der Praxis, wie Untersuchungen in Baden-Württemberg (Klauß et al., 2006, S. 141ff.) und in der Schweiz (Dietrich et al., 2006, S. 66ff.) zeigen.

Sinnesbereizung ohne Bildungsanspruch

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Neurophysiologie (v.a. von Johannes Pechstein), der entwicklungspsychologischen Arbeiten Jean Piagets und der Aspekte des Bobath-Konzeptes entwickelten Fröhlich und seine Mitarbeitenden die Methode der Basalen Stimulation zur Förderung schwerstbehinderter Kinder (Fröhlich, 1975, S. 231ff.; 1978a, S. 50ff.; 1979, S. 102ff.; 1982c; 1983a; 1983b; vgl. Fröhlich, 2019). Zu Beginn der Arbeiten wurde das Ziel verfolgt, durch Angebote zur sinnlichen Wahrnehmung einer sensorischen Deprivation entgegenzuwirken, von der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung aufgrund ihrer meist vorgeburtlichen, schweren Hirnschädigung bedroht sind. Der Begriff »basal« wird daher in Bezug auf »Basis schaffend«, grundlegend und gleichzeitig voraussetzungslos verwendet. »Stimulation« bedeutet in den Anfängen der Methode eine Aktivität der pädagogischen oder therapeutischen Fachperson, welche dem Kind Anreize darbieten soll, damit sich das Kind in einfachster Weise mit sich und seiner Umwelt beschäftigt (Fröhlich, 2003b, S. 149; 2007a, S. 88; 2016a, S. 239f.). In der anfänglichen Idee der Basalen Stimulation finden sich die Überlegungen zur Realisierung des Förderanspruches für die-

se Kinder und Jugendlichen hauptsächlich in der medizinisch-therapeutischen Umsetzung und daher vor allem im Bereich der Physiologie des Menschen. Bildung findet in den Anfängen der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen aufgrund der bisherigen Zuschreibung der Bildungsunfähigkeit als Ausschlusskriteriums ausdrücklich keinen Platz:

Bei den vorgeschlagenen Wegen [kann es sich] nicht um die Vermittlung von Inhalten kultureller, zivilisatorischer oder kommunikativer Art handeln. Bildung im eigentlichen Sinn wird in dieser Phase als Inhalt nicht angestrebt, ebensowenig soziales Verhalten im Sinne eines möglichst an- oder eingepassten Verhaltens, das Altersnormen gesellschaftlich entspricht. Vielmehr sollen die Kinder durch eine ganzheitliche sensumotorische Entwicklungsförderung dazu befähigt werden, aktiv zu werden, um dann erst in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt in den Prozess der Sozialisation einzutreten. (Fröhlich, 1978a, S. 56ff.)

Basale Stimulation ist also »nicht inhaltlich, begrifflich gefüllt, will im engeren Sinne nicht ›erziehen‹ oder ›bilden‹« (Fröhlich, 1979, S. 102). Vielmehr will Basale Stimulation die Voraussetzungen schaffen, dass das Kind überhaupt die personale und materiale Umwelt aufnehmen und verarbeiten kann, und versucht daher, allen zur Verfügung stehenden Sinnesrezeptoren Reize auf einfachste Art und Weise zuzuführen. Damit steht hauptsächlich ein »In-Gang-Setzen« der sensorischen Grundfunktionen« (Fröhlich, 1979, S. 102) im Fokus, wobei »keinerlei Entwicklungsvoraussetzungen« (Fröhlich, 1979, S. 103) an das Kind gestellt werden.

Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Welt

Der Ansatz der Basalen Stimulation erlaubt es erstmals, Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung mit Angeboten zu fördern, die ihren Möglichkeiten entsprechen (Fröhlich, 2007a, S. 88). Als Hauptziel gilt es, »Situationen zu schaffen, in denen das Kind mit seinen Möglichkeiten eine individuell aktivierende Auseinandersetzung mit seiner dinglichen und personalen Welt erreichen kann« (Fröhlich, 1983a, S. 25). Ausgehend von anstehenden Problemen dieser Kinder und Jugendlichen in allen Lebensbereichen und der Idee der Gestaltung einer passenden Lebens- und Lernwelt für sie, beschäftigten sich Fröhlich und sein Team sowohl mit Fragen der notwendigen (pflegerischen) Grundversorgung wie auch mit der Entwicklung von Spiel- und Anregungsmaterial, Sitz-, Steh- und Lagerungshilfen, mit dem Entwerfen von Kommunikationshilfen und von Wahrnehmungshilfen sowie mit der Gestaltung des Raumes (Fröhlich, 1982c; 1983a, S. 27ff.; Heidingsfelder & Fröhlich, 1978, S. 134ff.).

Basale Stimulation versteht sich in ihren Anfängen eher als (Anwendungs-) Methode denn als Konzept (Bürli, 2006), womit sie den Eindruck einer »a-pä-

dagogischen« (Dreher, 1981) oder »antipädagogischen« (Ackermann, 2006) Denkweise hinterlässt und sich den Vorwurf der biologistischen Funktionalität gefallen lassen sowie Kritik aufgrund fehlender theoretischer Durchdringung (Fröhlich, 2003b, S. 155; vgl. z.B. Dreher, 1991, S. 61) entgegennehmen muss: Als »einseitiges Förderprogramm künstlicher Reiz-Reaktions-Aktivierung« blieben »emotional-soziale und inhaltlich-strukturelle Beziehungszusammenhänge [...] unberücksichtigt« (John, 1993, S. 29). Einige Kritikpunkte kann die Basale Stimulation teilweise (lange Zeit) nicht überwinden (vgl. z.B. Ackermann, 2006; 2007; E. Fischer, 2006, S. 107f.).

Elementare Wahrnehmungserfahrungen

Wenngleich sich Basale Stimulation zu Beginn noch als »angewandte Neurologie« (Fröhlich, 1978a, S. 52ff.) versteht und ihre Anwendung in der Reizzufuhr unter quantitativem Aspekt sieht (Fröhlich, 1978a, S. 51ff.), ändert sich dieses Verständnis in der Folgezeit: Das Konzept der Basalen Stimulation rückt die Annahme in den Mittelpunkt, dass Formen der elementaren Wahrnehmung in qualitativer Hinsicht von Bedeutung sind (Fröhlich, 1991a, S. 39ff.; gleichbleibend 2015a, S. 53ff.). In den Fokus rücken elementare Wahrnehmungsmöglichkeiten, welche ein Kind bereits während der Schwangerschaft entwickelt. Fröhlich differenziert diese in die vestibuläre, vibratorische und somatische Wahrnehmung aus:

- *Vestibuläre Wahrnehmung*
meint die Schwerkrafts- und Bewegungsempfindungen, welche bereits vorgeburtlich entwickelt werden. Die mütterlichen Aktivitäten regen das Vestibulärsystem des Kindes im Uterus an, was die Grundlage für die weitere nachgeburtliche Entwicklung bildet (Fröhlich, 1991a, S. 40; 2015a, S. 54).
- *Vibratorische Wahrnehmung*
umschreibt die Wahrnehmung von Vibrationen bzw. Schwingungen. Vielfältige Geräusche und Stimmen (Schallwellen) werden im und über den Körper der Mutter von dem Kind mit seinem ganzen Körper aufgenommen und verarbeitet (Fröhlich, 1991a, S. 40; 2015a, S. 54f.).
- *Somatische Wahrnehmung*
»umfasst die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Haut, der Muskulatur, aber auch der Gelenke. Der Körper selbst nimmt sich wahr (Propriozeption), seine Bewegungen (Kinästhetik), vor allem aber auch all das, was ihn unmittelbar berührt (taktile Wahrnehmung)« (Fröhlich, 1991a, S. 41). Aus der gesamten Wahrnehmung entwickeln sich bereits früh

»drei Zentren mit besonders intensiver Wahrnehmungsmöglichkeit [...]: der Mund, der Genitalbereich und die Hände« (Fröhlich, 1991a, S. 41).

Fröhlich geht davon aus, dass alle Kinder elementare Wahrnehmungserfahrungen intrauterin machen und daher nach der Geburt über diese Wahrnehmungsbereiche (Bewegung im Raum, Vibration und Berührung) ansprechbar sind (Fröhlich, 1991a, S. 41f.; 2015a, S. 56). »Die physische Gegenwart, das lebendige Anwesendsein allein genügt, um in einen basalen Austauschprozess eintreten zu können« (Fröhlich, 2016a, S. 240). Dementsprechend schließt Fröhlich in seine Überlegungen der Basalen Stimulation auch Kinder ein, welche zu früh geboren worden sind (Fröhlich, 1997; 2016c). Diese Voraussetzungslosigkeit unterstreichend sind für Fröhlich die elementaren, obgenannten Wahrnehmungsbereiche für die Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hervorzuheben, welche zu Bereichen für die Stimulation werden (Fröhlich, 1991a, S. 137):

- *Vestibuläre Anregungen*,
die das frühentwickelte Lage- und Gleichgewichtssystem anregen, z.B. durch Veränderungen der Körperlage im Raum mittels Schaukeln, Wippen und Hängematten (Fröhlich, 1991a, S. 68ff., 138ff.).
- *Somatische Anregungen*,
die den ganzen Körper einbeziehen, z.B. durch Baden und Duschen mit unterschiedlich temperiertem Wasser, durch Einreiben von Badeschaum, Abwaschen mit unterschiedlichen (Massage-)Duschköpfen, Abfrottieren, Trockenföhnen und Eincremen (Fröhlich, 1991a, S. 63ff., 145ff.).
- *Vibratorische Anregungen*,
die auf Schwingungsempfindungen durch Vibrationsquellen hinzielen, z.B. Massagekissen, große Lautsprecherboxen mit Holzabdeckung (Vibrationswürfel) oder elektrische Zahnbürsten (Fröhlich, 1991a, S. 156ff.).

Basale Stimulation versteht sich schließlich als Konzept, wobei »es sich nicht um eine fertig formulierte und endgültig festgelegte Therapie bzw. Pädagogik handelt, sondern um einige essentielle Grundgedanken, die immer wieder neu bedacht und angepasst werden können und müssen. Im Zentrum steht der Mensch in seiner physischen Realität, die uns auch dann einen persönlichen Zugang eröffnet, wenn scheinbar alle kommunikativen und geistigen Beziehungen verhindert sind« (Fröhlich, 2003a, S. 10). Der Grundgedanke des Konzeptes zeigt sich in der Vermittlung und Ermöglichung von sinnlichen, physiologischen Erfahrungen für Menschen mit eingeschränkten Aktivitätsmöglichkeiten.

Hierbei ist es wesentlich, dass »auf die allerersten Anfänge der Kommunikation, der Wahrnehmung, der Bewegungsfähigkeit, der Aufmerksamkeit, des Lernens etc. Bezug genommen« (Fröhlich, 2016a, S.239f.) werden kann. Indem sich diese Erfahrungen auf andere Menschen und die umgebende Welt beziehen, rückt der »eigene Körper als die Existenzform in dieser Welt« (Fröhlich, 2003c, S.676) in den Mittelpunkt der Beziehungsgestaltung und der Kommunikation (Fröhlich, 1982a; vgl. Ackermann, 2011, S.153). Es kommt darauf an, eine passende Lebens- und Lernwelt zu gestalten, die bewirkt, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ihnen mögliche Entwicklungsschritte machen können (Fröhlich, 1994, S.159f.; 2003b, S.150ff.; Mohr, Zündel & Fröhlich, 2019b, S.28ff.). Basale Stimulation fasst dabei Entwicklung ganzheitlich auf: »Ganzheitlichkeit bedeutet, dass unterschiedlichste Lernprozesse, Erfahrungen, Empfindungen, Denken und Wahrnehmen, aber auch Bewegen und Kommunizieren zur gleichen Zeit von der gleichen Person geleistet werden« (Fröhlich, 2007a, S.90).

Basale Bildungsprozesse in den Aktivitäten des täglichen Lebens

Eine außerordentliche Erweiterung erfuhr der frühe Ansatz der Basalen Stimulation durch die Begegnung mit Pflegenden, welche auf Anregung und unter Leitung von Christel Bienstein begonnen haben, die Grundprinzipien des Konzepts auf verwirrte, komatöse, schwerst kranke Menschen zu übertragen (Bienstein, 2006; Bienstein & Fröhlich, 1991; 2016). Daraus entwickelte sich ein andauernder gegenseitiger Austausch, in dem auch relevante Impulse der Pflege in die pädagogische und therapeutische Arbeit zurückflossen (Fröhlich, 2003b, S.154f.; 2007a, S.90; vgl. Ackermann, 2007, S.161). Als sehr wesentlicher Aspekt gilt dabei der Einbezug der »Aktivitäten des täglichen Lebens« (ATL) nach Juchli (vgl. z.B. 1994, S.48f.), welche modifiziert und spezifiziert in die Überlegungen Fröhlichs (Fröhlich, 2007b, S.224ff.; 2011; 2012, S.41ff.; Fröhlich & Mohr, 2008, S.150ff.) und das Konzept der Basalen Stimulation (Fröhlich, 2015a, S.77ff.) einfließen, so »dass sie die Alltagssituation von schwerstbehinderten Menschen darstellen und interdisziplinäre Aufgabenfelder für die Förderung kennzeichnen« (Fröhlich, 2007b, S.224).

Aktivitäten des täglichen Lebens beinhalten (Fröhlich, 2007b, S.225ff.):

- wach sein und schlafen
- sich bewegen
- sich waschen und kleiden
- essen und trinken

- ausscheiden
- Körpertemperatur regulieren
- atmen, Puls und Blutdruck regulieren
- sich sicher fühlen und verhalten
- Raum und Zeit gestalten – Arbeit, Bildung (i.e.S.), Spielen
- kommunizieren
- Kind, Frau, Mann sein
- Sinn finden im Werden, Sein und Vergehen

Der Großteil der ATL beschreibt »basale Prozesse doppelseitiger Erschließung, d.h. basale Bildungsprozesse« (Fröhlich & Mohr, 2008, S. 150). Die Aktivitäten des täglichen Lebens bieten einen Ansatz, »der auch in den scheinbar unpädagogischen Situationen ein Lernen, ein Spielen, ein Erkunden erlaubt« (Fröhlich, 2014b, S. 7). Um basale Bildungsprozesse initiieren und begleiten zu können, bedarf es einer basalen Pädagogik, welche folgenden basalen Grundsätzen folgt (Fröhlich, 2012, S. 34; 2014a, S. 383f.):

- *Voraussetzungslosigkeit*: Das Kind muss lediglich physisch anwesend sein, mehr Leistung muss es zunächst nicht bringen.
- *Einfachste Angebote*: Erfahrungsangebote sind einfach, reduziert und klar wahrnehmbar. Es wird nicht vieles auf einmal angeboten.
- *Anpassung vom Tempo*: Pädagogische Aktionen und Reaktionen orientieren sich an der Verarbeitungsgeschwindigkeit des Kindes, was bedeutet, dass diese in der Regel weitaus langsamer als gewohnt sind.
- *Wiederholungen*: Durch Anbieten von Wiederholungen bekommen Erfahrungen Gewicht und können integriert werden.
- *Nachvollziehbarkeit des Alltäglichen*: Therapeutisch-pädagogische Angebote sind Einordnungshilfen in den Alltag und nicht losgelöst von den individuellen Alltagserfahrungen des Kindes. Pädagogische Parallelwelten machen das Lernen nur schwieriger.

Bildung im eigentlichen Sinn beabsichtigte Basale Stimulation in ihren Anfängen ausdrücklich nicht (Fröhlich, 1991b, S. 157). Die Entwicklungen der Basalen Stimulation brachten eine Veränderung der Bildungsidee mit sich. In der Rückschau auf die Entwicklungen des Konzeptes antwortet Fröhlich selbst: »Bildungsangebot? Was sonst – möchte man fragen« (2007a, S. 95):

Der Mensch wird angesprochen, sich selbst wahrzunehmen, mit anderen in Kontakt zu treten und gemeinsam die Welt zu entdecken. Erleben wird gefordert, Mut gemacht, sich auf Neues einzulassen, Erfahrungen werden gemacht und bewertet. Dies geschieht in einem von Menschen gestalteten Umfeld – in Kultur. Die Partizipation

an dieser Kultur (der Familie, der Schule, des Reha-Zentrums) ist »Bildung«, vor allem Selbst-Bildung. Mit dem Heraustreten aus der engsten Wahrnehmungssphäre kommt es zur Teilhabe an Kultur – was anderes meint Bildung? (Fröhlich, 2007a, S. 95)

Die Bildungsidee basaler Bildung orientiert sich vor allem an der Selbstbildung des Subjekts, wobei die Möglichkeiten zur Erfahrung, Entdeckung, Wiederholung, Auseinandersetzung, Wiedererkennung und Strukturierung eines Gegenstandes der Welt (Fröhlich führt hierzu das Beispiel »Spaziergang im Wald« auf) wesentliche Aspekte des basalen Bildungsprozesses darstellen (Fröhlich, 2014c, S. 144ff.). Aspekte des Gegenstandes (hier z.B. trockene Äste oder Steine aus dem Wald) können Anlass sein, um sich mit anderen Personen darüber auszutauschen, darauf einzugehen und sich auf ein gemeinsames Hinwenden und Aufmerksamsein einzulassen: Es wird deutlich, dass Bildung die Fähigkeit hat, »Gemeinsamkeiten zu stiften, ja, dass dies ein wesentliches Merkmal von Bildung überhaupt ist« (Fröhlich, 2014c, S. 148). So ist es bei Bildungsangeboten wichtig, dass Alltägliches (der Waldspaziergang) nachvollziehbar wird, wodurch weitere Aspekte des Gegenstandes erkennbar werden (z.B. der Wald im Winter, im Frühling, im Sommer, im Herbst) (Fröhlich, 2014c, S. 149). Darüber hinaus können nun Aspekte des Gegenstandes in anderer kultureller Form wiederentdeckt werden (z.B. der weihnächtliche Tannenbaum, das Kaminfeuer, Tiere des Waldes, Waldberufe) (Fröhlich, 2014c, S. 150f.). Bei Fröhlich wird eine Bildungsidee deutlich, welche die basale Auseinandersetzung mit der Welt fokussiert: »Sich nicht zu langweilen, sondern in der Umgebung, in der man sich befindet, etwas zu finden, mit dem man sich vergnüglich, interessant, anregend, bereichernd beschäftigen kann, dies zeichnet den Gebildeten aus.« (Fröhlich, 2014c, S. 151). Gebildete im Wesentlichen »als intellektuell Gebildete« (2010, S. 22) zu verstehen, ist seit jeher kritisch zu betrachten, da eine Reduktion von Bildung auf intellektuelle Bildung, auf Bildung in Teilbereichen, sich durch Ab- und Ausgrenzung definiert (Fröhlich, 2010, S. 22). Vielmehr muss nach Fröhlich Bildung ganzheitlich gedacht werden, wobei er zum Schluss kommt: »Unter Bildung möchte ich die Partizipation am kulturellen Erbe der Menschheit verstehen« (Fröhlich, 2010, S. 23).

Kritische Stimmen konstatieren dem Konzept der Basalen Stimulation, dass Bildung »sehr reduziert bleibt« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 146; vgl. Lamers, 2000, S. 188ff.). Basale Stimulation laufe Gefahr, dass sich Bildung auf Wahrnehmung und Materialerfahrung in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen begrenzt. Dabei gingen Impulse und Anregungen für die Gestaltung einer Situation größtenteils von der pädagogisch tätigen Person aus, wobei dem Kind eine eher unmündige und passive Rolle zukomme (Bernasconi & Böing, 2015, S. 146).

7.2.3 Sensumotorische Kooperation nach Wolfgang Praschak

Das Konzept der Sensumotorischen Kooperation ist Mitte der 1970er Jahre maßgeblich von *Wolfgang Praschak* für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus der Praxis heraus entwickelt worden (Praschak, 2003a, S. 245ff.). Das Konzept steht auf der Grundlage der Kooperativen Pädagogik (Schönberger, Jetter & Praschak, 1987), die als allgemein-erziehungswissenschaftliche Konzeption einzuordnen ist (von Knebel, 2005), bezieht sich auf die sensumotorischen Entwicklungsstadien von Jean Piaget und integriert theoretische Aspekte der Selbstorganisation, der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und der genetisch-konstruktivistischen Handlungstheorie (Praschak, 1990; 1991, S. 231ff.; 1992a, S. 26ff.; 1993b, S. 32ff.; 2003a, S. 252ff.). Den gemeinsamen Fokus der beigezogenen theoretischen Aspekte sieht Praschak darin, dass alle, wenngleich aus unterschiedlichen Perspektiven, handlungsleitend hervorheben, »dass lebendige Organismen die Fähigkeit besitzen, sich selbst zu erneuern, Umwelt zu kognizieren und auf der Basis vorhandener Strukturen sich selbständig entwickeln können, mithin die Fähigkeit verfügen, Umweltinformationen zu bewerten und Antizipationen ihrer Anpassung zu entwickeln, wodurch sich Spielräume möglicher Selbstentfaltung erst eröffnen« (2003a, S. 252). Aus Sicht der Kooperativen Pädagogik ist die »sensumotorische Handlungsfähigkeit das grundlegende Bezugssystem, über das auch Menschen mit einer schwersten Behinderung ein produktives Verhältnis zu ihrer Lebenswelt finden können« (Praschak, 2011, S. 219). Vorbehaltlos werden hierbei die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten dieser Menschen anerkannt und ernst genommen, wodurch Kooperation und Kommunikation in jedem Falle möglich sind, »sofern diese eingebettet sind in einen Förderalltag, in dem Identität, Selbstwert und menschliche Würde entfaltet werden können« (Praschak, 2003b, S. 115).

Sensumotorische Handlungspläne

Die Sensumotorische Kooperation versteht die genetisch angelegten Handlungspläne des (neugeborenen) Menschen als voraussetzungslose Entwicklungsgrundlage: Selbst beim Vorhandensein von schwersten Schädigungen sind es die sensumotorischen Handlungen, welche dem Kind die notwendige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ermöglichen (Praschak, 1990, S. 209f.; 1992a, S. 32; 1992b, S. 14; 2004, S. 91). Für Praschak bedeutet dies, dass wie bei jedem gesunden Kind der Saugplan, der Greifplan, der Sehplan und der Hörplan von Geburt an die (sensumotorische) Grundlage bilden, um die Umwelt wahrnehmungs- und bewegungsbezogen in sich aufzunehmen und mit der Welt aktiv in Berührung zu kommen (Praschak, 1992a, S. 32; in Bezug auf die Arbeiten von

Jetter, 1975; 1984, der die entwicklungspsychologischen Überlegungen Piagets in die Körperbehindertenpädagogik übertragen hat). Genauso wichtig ist es, dass das Kind mit sich selbst in Auseinandersetzung tritt, sich selber also wahrnimmt, wenn es gegenständliche Beziehungen eingeht (Praschak, 1991, S. 238; 1993a, S. 304ff.):

Diese Doppelwahrnehmung schafft raum-zeitliche und gegenständliche Bezugssysteme, erzielt Wirkungen in der Lebenswelt und zeigt sich als ganz persönliche Spuren, die das Kind dort hinterlässt. Das wieder wird von seinen Bezugspersonen registriert und auf diese Weise als soziale Beziehung integriert, die auf die Persönlichkeitsentwicklung positiv rückwirken kann. (Praschak, 2004, S. 93)

Im Kontext schwerster Schädigung zeigen sich aber bereits bei der Realisierung der grundlegenden Handlungspläne erhebliche Schwierigkeiten und Grenzen (Praschak, 1992a, S. 32ff.). Die Kooperative Pädagogik akzeptiert diese Probleme und die damit einhergehenden »sensumotorischen Handlungsveränderungen« (Praschak, 1987, S. 212ff.; 1992a; 1993a, S. 300f.; 1993b, S. 70ff.) als »individuelle Besonderheiten [...], die *Sinn* stiften können, sofern es gelingt, darüber den *Wert* gemeinsamen Handelns erfahrbar zu machen. Das bedeutet, dass auch Menschen mit erheblichen sensumotorischen Handlungsveränderungen Erfolge haben müssen, damit ihnen die Mitbeteiligung an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung einsichtig werden kann« (Praschak, 1992b, S. 15, Hervorh. im Orig.). Folglich sollen eine Lebenswelt und Begegnungen geschaffen werden, in welchen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung etwas bewirken können. Dabei sind sie angewiesen auf die Unterstützung der grundlegenden Handlungspläne und deren Koordination (Praschak, 1992b, S. 18ff.; 1993b, S. 109ff.).

Sinnstiftende Handlungsbezüge

Als wesentliches Ziel der kooperativen Pädagogik wird die Optimierung der Handlungsfähigkeiten des Menschen angestrebt, indem versucht wird, »die individuellen Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten so mit den alltäglichen Lebensbesorgungen zu verknüpfen, dass gemeinsam verantwortete und kulturell wertvolle Handlungsbezüge entstehen, in die sich der schwerstbehinderte Mensch sinnvoll eingebunden sieht« (Praschak, 1993a, S. 298; 2000, S. 106; vgl. Praschak, 1985, S. 50). Mit der Orientierung an der alltäglichen Lebensrealität von Menschen mit schwerster Behinderung schafft die Kooperative Pädagogik eine Denk- und Handlungsform, in welcher sich pflegerische, therapeutische und pädagogische Aspekte der Förderung durchdringen und nicht getrennt voneinander betrachtet und verrichtet werden (Praschak, 1990, S. 216ff.; 2003a, S. 246f.; vgl. Wolfmayr, 2005, S. 86). In der Gestaltung des Lebens mit

Menschen mit schwerster Behinderung fungiert die gemeinsam verantwortete Besorgung des Alltags als Ziel (Praschak, 1993b, S. 126ff.). Die Zusammenarbeit erfolgt in wiederkehrenden und sinnhaften Handlungen wie z.B. in Essens- oder Pflegesituationen, beim An- und Ausziehen, beim Lagern, beim Ein- und Aussteigen aus dem Rollstuhl, der Reinigung der Wohnung, bei Besorgungen außer Haus (Praschak, 1987, S. 205; 1991, S. 236f.; 2003b, S. 120). So wird Essen nicht nur zur Sättigung eingenommen und der Körper nicht nur der Sauberkeit wegen sorgsam gepflegt. »Vielmehr bietet jede Alltagshandlung einen gemeinschaftsstiftenden Rahmen, über den auch schwerstbehinderte Menschen mit ihren Mitmenschen und deren Kultur in Verbindung stehen, die sie dann quasi nachschöpfend nachvollziehen können. Aus diesem Grund haben Alltagshandlungen – neben den immer immanenten kognitiven Anforderungen – letztlich einen tiefen sozialen Sinn, aus dem die gemeinsame Verantwortung für ein gemeinsames Leben erst erwächst, die jeder Mensch benötigt, um in seiner Würde als Mensch bestätigt zu sein« (Praschak, 1993a, S. 302). Die Wichtigkeit der Kooperation der beteiligten Personen bei Alltagsverrichtungen hebt Schönberger in der Bezeichnung »Sensumotorische Kooperation im alltäglichen Handeln« (2005, S. 79) hervor, in welcher das bedeutsame Entschlüsseln der Lebenswelt für den Menschen mit einer schwersten Behinderung möglich wird:

Um Bedeutungen der Lebenswelt entschlüsseln zu können, muss der Mensch mit sich selbst und den Objekten in dieser Welt in gegenständliche Auseinandersetzung treten. Das geschieht in Kooperation. Die Kooperation bedarf der Koordination von Handlungsplänen und Handlungszielen auf der Basis kultureller Werte. Sie muss in allen Lebensbereichen verankert sein. Um sich als Persönlichkeit entwickeln zu können, muss der Mensch mit anderen Menschen in eine Beziehung eintreten, um sich seiner sozialen Bestimmung versichern zu können. Das geschieht in Kommunikation. Sie besteht aus einem wechselseitigen Austausch von (An-)Zeichensystemen, die am Anfang der Entwicklung, auf tonischen Abstimmungen beruhen. (Praschak, 2003a, S. 255)

Den Erkenntnis- und Bedeutungsgewinn verortet Praschak also weder im Subjekt noch im Objekt alleine, vielmehr entsteht er in komplexen Interaktionen bzw. in der gemeinsamen Handlung. Es wird deutlich, dass Erkenntnis als »bedeutungsvolles Lernen« und »sinnhaftes Handeln« (Schönberger, 1985; 1987, S. 85ff.) in der Kooperativen Pädagogik in den Vordergrund gestellt ist (vgl. Jetter, 1985, S. 9ff.; Schönberger, 1985).

Tonischer Dialog

Sensumotorische Kooperation versteht das Zusammenwirken, die Zusammenarbeit und damit auch die Kommunikation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und den Betreuungspersonen auf der Ebene des kör-

perlichen Handels, wobei »der Körperausdruck selbst [...] zu einem Zeichensystem« (Praschak, 2003b, S. 120) wird. Die »kooperative Körperarbeit« (Praschak, 1985), der »zwischenkörperliche Dialog« (Praschak, 1992b, S. 17) bzw. der »tonische Dialog« (Praschak, 2003c) sind »zwischenkörperliche Begegnungen« (Praschak, 2003c, S. 21), in welchen Bewegungsspielräume gefragt sind, die in einer wechselseitigen tonischen Auslotung durch Bewegungsimpulse und -antworten auszufüllen sind (Praschak, 2003b, S. 122f.; 2004, S. 96). »Das gelingt, wenn die Bewegungsunterstützung so beweglich bleibt, dass sie im richtigen Moment zurückgenommen werden kann und die Bewegungsführung wieder an den übergibt, der eine gemeinsame Aufgabe zu Ende bringt. Dabei wird er lernen, dass er selbst Einfluss nehmen kann, auf sich selbst und seine Lebenswelt« (Praschak, 2003c, S. 21). Tonische Dialoge sind alltägliche Begegnungen, in welchen vorhandene tonische Funktionen im Zusammenwirken mit den tonischen Funktionen des Gegenübers verfeinert werden (Praschak, 2003c, S. 21; vgl. Bauersfeld, 2016, S. 38). Dabei wird die Absicht verfolgt, die Begegnung als »Verlockung zur Bewegungsantwort« (Praschak, 2004, S. 96) oder als »Aufforderung zur Bewegungsantwort« (Praschak, 2003b, S. 124) bzw. gar als »Provokation zur eigenen Anstrengung« (Praschak, 2004, S. 97) und »Aufforderung zum Widerstand« (Praschak, 2003a, S. 259) zu gestalten, wozu von Seiten der Betreuungsperson ein sehr hoher Grad an Bewusstheit für (eigene und fremde) körperliche Organisationsprozesse erforderlich ist:

Die Kunst der Gestaltung tonischer Dialoge besteht also darin, den Anderen zu eigenständigen Reaktionen verlocken zu können, in denen er Antworten findet, die von uns anerkannt werden können und die er für seine weitere Entwicklung braucht. (Praschak, 2003c, S. 21)

Wenngleich das Gemeinsame im Alltag den tonischen Dialog ausmacht, widersprechen Routinehandlungen und standardisierte Abläufe der dabei notwendigen gegenseitigen Aufmerksamkeit und Konzentration, um flexibel aktiv und reaktiv auf das Gegenüber eingehen und immer neue Lösungen einer gemeinsamen alltäglichen Aufgabe finden zu können (Praschak, 2003c, S. 21; 2004, S. 96f.). Das Zusammenwirken besteht nunmehr aus einer Konstellation der Begegnung, welche sich zum einen seitens der Betreuungsperson durch den absichtlichen Einsatz von alltäglichen Situationen und Gegenständen und zum anderen seitens des Kindes oder des Jugendlichen durch aufgabenbezogene Handlungspläne definiert (vgl. Fröhlich & Mohr, 2003, S. 18):

Sensumotorische Kooperation meint also die an kulturellen Werten orientierte Herstellung eines dynamischen Gleichgewichts zwischen einem vital abhängigen, sensumotorisch handelnden Menschen und einer sozial gestalteten, bedeutungsvollen und

vital erfahrbaren Lebenswelt, in der über die bestehenden sozialen und gegenständlichen Bindungen neue Bedeutungen geschaffen und persönlicher Sinn gestiftet wird. (Praschak, 1991, S. 236)

Elementare Bildungsprozesse

Als Prinzipien der Sensumotorischen Kooperation zur Förderung der Handlungsfähigkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderungen können folgende aufgeführt werden (Praschak, 1990, S. 221ff.; 1993b, S. 131f.; 2003a, S. 247):

- *Prinzip der beständigen Alltagsituationen*
Lernen und Förderung sollen nicht in isolierten, künstlichen sonderpädagogischen, therapeutischen bzw. pflegerischen Arbeitsbereichen stattfinden, sondern in wiederkehrende Alltagshandlungen eingebunden werden.
- *Prinzip der Mitbeteiligung und Mitverantwortung*
Dem Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird eine aktive Beteiligung und Verantwortung nach seinen individuellen Fähigkeiten zugesprochen. Die Partizipation an der Alltagsgestaltung ist Persönlichkeitsentwicklung.
- *Prinzip der sprachfreien Beteiligung*
Die Verständigung und Abstimmung über die gemeinsame Arbeit erfolgen über körperliche Signale, über eine körperliche Kommunikation, welche als tonischer Dialog bezeichnet wird.

In der Gesamtschau zeigt die Kooperative Pädagogik eine voraussetzungslose Orientierung an der individuellen Handlungsfähigkeit des Subjekts, welches (trotz schwerer und mehrfacher Behinderung) als grundsätzlich kompetent und fähig betrachtet wird, um sein Leben gestalten zu können. Es wird eine Bildungsidee gezeichnet, die Bildung im Ergebnis eines mitverantworteten Entwicklungsprozesses verortet, welcher im sensumotorischen Handlungsbezug beginnt und weiterentwickelt werden soll (Praschak, 2000, S. 113ff.; 2005, S. 68; vgl. Schönberger, 2005, S. 79). Als Bildungsziel steht entsprechend die Bereitschaft und Fähigkeit zu mitverantwortlichem Handeln in der Gemeinschaft im Fokus (von Knebel, 2005, S. 24). Eine solche Bildungsidee kennt keine untere Grenze. Das »Lernen am Leitseil der Sensumotorik« versteht sich als »eine elementare Bildungsform, die Welt- und Selbstbegegnung ermöglicht, die sich auf alle Dimensionen der Persönlichkeit positiv auswirken können und über die sich die Beteiligten in einer nach kulturellen Maßstäben gestalteten Lebenswelt als Partner wiederfinden können« (Praschak, 2011, S. 219).

Im Verständnis der Sensusmotorischen Kooperation können sich elementare Bildungsprozesse »nur in einer sozial verbindlichen Gegenständlichkeit bewähren, die mit anderen Menschen geteilt und mit diesen gemeinsam gestaltet wird« (Praschak, 2011, S. 222). Die Berücksichtigung von »elementaren Bildungsbedürfnissen« (Praschak, 2011, S. 222) kann dann in gerechter Art und Weise erfolgen, wenn eine möglichst anregende und vielfältig kontrastierte Lebenswelt kooperativ gestaltet und wechselseitig abgeglichen wird, in welcher das handelnde Subjekt seinen eigenen Platz einnehmen kann (Praschak, 2005, S. 68). Inwiefern Bildungsprozesse stattfinden, hängt davon ab, »inwieweit es gelingt, diese auf die je entwickelte Form der Handlungsfähigkeit und auf lebensweltlich orientierte kulturelle Bedeutungen zu beziehen, innerhalb eines Entwicklungsprozesses, der die nächsten Schritte schon vorbereitet hat« (Praschak, 2005, S. 69).

Die Sensusmotorische Kooperation hat mit Orientierung an der sensumotorischen Handlungsfähigkeit des Subjekts und mit der bedeutungsvollen und sinnhaften Alltags- bzw. Lebensweltorientierung einen sehr wesentlichen Beitrag zur »Fundierung des Bildungsbegriffs in seiner Bedeutung für diesen Personenkreis« (Weiß, 2006, S. 131) und für die Bildungsidee in der Schwerstbehindertpädagogik geleistet (Bernasconi & Böing, 2015, S. 149f.; Klingler-Neumann, 2009, S. 182ff.). Gleichwohl seien an dieser Stelle auch deutlich kritische Einwände erwähnt, welche der Bildungsidee der Sensusmotorischen Kooperation entgegengebracht werden. In zwei Aspekten sind Begrenzungen von Bildung zu identifizieren:

- *Begrenzung von Bildung auf die sensumotorische Phase*

Die Sensusmotorische Kooperation reduziert Bildung auf die sensumotorische Phase, wodurch »nicht nur die Fähigkeiten dieser Menschen reduziert, sondern in der Bildungsplanung [...] auch ihre Möglichkeiten missachtet [werden]« (Klingler-Neumann, 2009, S. 189). Es besteht durch diese einseitige Orientierung die Gefahr, im Bildungsprozess die Lebenserfahrung des Menschen außer Acht zu lassen (Klingler-Neumann, 2009, S. 216). Damit einhergehend wird »Sprache auf Kommunikation ohne Sprache« (Klingler-Neumann, 2009, S. 192) reduziert, wodurch Kommunikation nur im Rahmen von Wahrnehmungs- und Bewegungshandeln stattfinden soll. Eine solche Engführung von Sprachmöglichkeiten und Dialogrealisierungen und die Vernachlässigung von (bisherigen) Spracherfahrungen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung stellen eine Begrenzung von Bildung dar (Klingler-Neumann, 2009, S. 189; vgl. Burkart, 2004, S. 160).

- *Begrenzung von Bildung auf Alltagssituationen*

Der Fokus der kooperativen Pädagogik ist auf alltägliche Lebenssituationen mit hauptsächlich therapeutischen und pflegerischen Prioritäten ausgerichtet und verhindert damit eine umfassende Teilhabe an Bildung (Bernasconi & Böing, 2015, S. 150). Wenngleich die Notwendigkeit der Sinn- und Bedeutungsvermittlung einen wichtigen Stellenwert für die Entwicklung und das Lernen einnimmt, bleibt diese »praktisch reduziert auf Anregungsmöglichkeiten in alltäglichen Situationen und determiniert damit Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten schwer- und mehrfachbehinderter Kinder, Jugendlichen und Erwachsener« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 150). Bauersfeld schlussfolgert, dass ein über die alltäglichen Tätigkeiten hinausreichendes Bildungsverständnis nicht vorgesehen ist (2016, S. 37).

7.2.4 Sonderpädagogische Förderung anstelle von Bildung

Bei der Betrachtung der (frühen) Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik wird deutlich, dass der Begriff Förderung breite Verwendung erfährt (Bernasconi & Böing, 2015, S. 130). Dieser ist als »Standardvokabel« (Krebs, 2004, S. 30) zu einem zentralen Begriff in der heilpädagogischen Praxis geworden (Biewer, 2010, S. 85), wodurch es an dieser Stelle angezeigt erscheint, danach zu fragen, inwiefern die Begriffe Bildung und Förderung in Zusammenhang stehen.

Der Begriff Förderung verfügt über keine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Herleitung und bleibt ohne hinreichende inhaltliche Bestimmung wie auch ohne abgrenzende Konturierung gegenüber anderen Begriffen wie Erziehung, Bildung und Therapie. Dabei umfasst er jedoch Aspekte, welche auch mit den Begriffen Erziehung, Bildung und Therapie bezeichnet werden können (Biewer, 2006, S. 150; 2010, S. 85ff.; Fornefeld, 1995, S. 91; Fröhlich, 2016a, S. 240f.; Heinen & Lamers, 2003, S. 38; Krebs, 2004, S. 33). Gerade die nicht vorhandene und dadurch unbelastete Vorgeschichte des Begriffs der Förderung muss als relevantes Argument für dessen Einführung in den Anfängen der Schwerstbehindertenpädagogik anerkannt werden, da aufgrund der schier unüberwindbaren Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit eine Anknüpfung an den Bildungsdiskurs in dieser Zeit kaum bzw. nicht möglich war (Fröhlich, 1978a, S. 58ff.). Förderung wird in den 1970er Jahren bildungspolitisch aufgenommen und erfährt durch die »Empfehlungen der sonderpädagogischen Förderung« (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 1994) eine »inflationäre« (Biewer, 2010, S. 86), »wenn auch fragwürdige« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 131) Verbreitung. Der Begriff etabliert sich als »Mega-Begriff der Sonderpädagogik« (Riegert & Mu-

senberg, 2010, S. 28) in den Bezeichnungen von sonderpädagogischen Einrichtungen (Förderschule, Förderklasse), in der institutionellen Zuweisungspraxis (Förderbedarf, Förderschwerpunkt) und in der (sonder-)pädagogischen Legitimation (Förderplan, Förderziele) (Bernasconi & Böing, 2015, S. 131; Schuck, 2006, S. 85f.).

In der heutigen Zeit findet der Begriff nach wie vor legitimierend Anwendung, da Förderung den Bedürfnissen und der Lebenswirklichkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung am besten zu entsprechen scheint, weil für die Entwicklung, für die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Aneignung von Welt neben Bildung und Erziehung auch therapeutische und pflegerische Hilfen unerlässlich sind und so Förderung als umfassende Kategorie bzw. als Oberbegriff fungiert (Mohr, 2004, S. 57; Schlichting, 2009, S. 66ff.). Demgegenüber kann der kritische Schluss gezogen werden, dass der Begriff Förderung gerade aufgrund seiner Unbestimmtheit nicht als sonderpädagogischer Grundbegriff akzeptierbar ist:

Erziehung, Bildung, Entwicklung und Therapie sind Grundbegriffe der Heilpädagogik, die das bezeichnen, was unter Förderung subsumiert wird. Während diese genannten Begriffe zu einer inhaltlichen Festlegung zwingen, lässt Förderung alle Optionen offen. Förderung kann Entwicklung, Bildung oder Therapie meinen, aber auch ein Konglomerat daraus, bei dem die jeweiligen Anteile verborgen bleiben. Die mangelnde sprachliche Präzision spricht gegen eine Verwendung als Grundbegriff der Heilpädagogik. [...] Als Zentralbegriff des Fachgebiets Heilpädagogik ist der Begriff Förderung fehl am Platz. (Biewer, 2006, S. 153f.)

Die Betrachtung der allgemeinen Verwendungsweise des Begriffs macht deutlich, dass eine Notwendigkeit von Förderung meist dann eingefordert wird, wenn »Kinder bezogen auf eine jeweils gültige Leistungsnorm Rückstände aufweisen« (Biewer, 2010, S. 85; vgl. Schuck, 2006, S. 84), wodurch der Begriff in der Sonderpädagogik nachvollziehbarerweise »in einem engen Zusammenhang mit der gestörten und verzögerten *Entwicklung* behinderter Kinder« (Fornefeld, 1995, S. 91, Hervorh. im Orig.) steht. Der Begriff zielt also darauf ab, ein als defizitär wahrgenommenes Subjekt durch Förderung zu verändern, und wird dadurch zu einem »defizit- und kompensationsorientierte[n] Begriff« (Dreher, Heinen & Münch, 2000, S. 293). Damit wird gleichzeitig impliziert, dass der Mensch als »Objekt der Förderung« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 130) eher passiver Empfänger einer Fördereinheit ist und weniger als aktiv-mitgestaltendes Interaktionsgegenüber im Kontext seiner Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten verstanden wird (Ackermann, 2013, S. 176). In den Handlungsfeldern der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung zeigt sich, dass der Begriff Förderung die Begriffe Erziehung und Bildung zumindest überlagert oder teilweise ersetzt (Riegert & Musenberg, 2010, S. 28):

Zum einen ist beeinträchtigte Entwicklung Grund für das Ersetzen des Erziehungsbegriffs durch den der Förderung und zwar in dem Sinne, dass die Entwicklungsabweichungen besondere pädagogische Zugänge verlangen, eben nicht Erziehung und Unterricht, sondern Förderung, Therapie und Pflege. Andererseits richtet sich Förderung aber gerade auf diese ›behinderte‹ Entwicklung. Sie scheint damit *Anlass für und Ziel von Förderung* zu sein. (Fornefeld, 1995, S.91, Hervorh. im Orig.)

Die »Ersetzung des Bildungsbegriffes durch den Begriff der Förderung in professionellen Handlungsfeldern« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 131; vgl. Dreher et al., 2000, S. 293f.) erschwert eine differenzierte Betrachtung dessen, was Bildung und Erziehung (für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung) ausmacht (Ackermann, 2010a, S. 239f.). Eine an einer Norm orientierte Förderabsicht reduziert die Idee von Bildung und Erziehung auf eine ausschließlich auf- oder nacharbeitende Zielerreichung: So wird beispielsweise »in schulischen Zusammenhängen nicht von Bildungsinhalten sondern allein von – zu meist basalen bzw. auf eine medizinische oder pflegerische Grundversorgung zielenden – Förderzielen gesprochen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 131). Eine solche Engstellung pädagogischer Ziele bringt eine Ungleichheit auf handlungspraktischer Ebene mit sich und birgt die Gefahr, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durch die »Subsummierung von Bildung als Förderung« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 131; vgl. Ackermann, 2010a, S. 240) in der Realisierung ihres Bildungsanspruchs beschnitten werden. So interpretiert und verstanden, wird der Förderbegriff zu einem ausschließenden Begriff (Bernasconi & Böing, 2015, S. 131; Mohr, 2004, S. 57; Siebers, 1999, S. 57). Mittlerweile wird in der Sonderpädagogik nicht mehr nur Förderung kritisiert, sondern verstärkt Bildung thematisiert und somit (wieder) an den erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Diskurs angeknüpft (Riegert & Musenberg, 2010, S. 28f.; vgl. z.B. Bernasconi & Böing, 2015; Fröhlich & Freunde, 2014; Klauß & Lamers, 2003b; Lamers & Klauß, 2003).

7.2.5 Ableitung von Aspekten der Bildungsidee in den frühen Konzepten

Bei der Betrachtung der frühen Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik finden sich anfänglich keine expliziten bildungstheoretischen Auseinandersetzungen. Eine Orientierung hauptsächlich an entwicklungspsychologischen und an handlungstheoretischen Erkenntnissen sowie an Therapie und Pflege prägen die Entstehung der handlungsorientierten Konzepte. Es lassen sich bereits in den Anfängen Aspekte von Bildung erkennen, welche sich in der langjährigen Weiterentwicklung der Konzepte und dem expliziten Einbezug des Bildungsbegriffs ausdifferenzieren. Als Leitintentionen der frühen Überlegungen zur Förde-

rung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können zusammengefasst werden:

- *Entwicklungsanaloge Anregung(en) auf basale Art und Weise,*
- *die Anbahnung eines kommunikativen Verhaltens sowie*
- *die Förderung von kognitiven, affektiven und motorischen Fähigkeiten.*

Diese handlungsleitenden Absichten der (frühen) Konzepte bringen Voraussetzungen mit sich, welche Bildungsmomente ermöglichen und Bildungsprozesse initiieren. Entsprechend lassen sich folgende Aspekte der Bildungsidee benennen:

- *Basale Auseinandersetzung mit der Welt*
Die eigenaktive Auseinandersetzung mit sich selbst und der unmittelbaren Welt beinhaltet die (meist) *spezifisch angeregten, elementaren Wahrnehmungstätigkeiten* und das *eigenaktive Tätigsein* (auch in minimalster Form). Die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt vollzieht sich hauptsächlich durch basales Kommunizieren im gemeinsamen Tätigsein.
- *Sinnstiftende Lebenswirklichkeit*
Die basale Auseinandersetzung fokussiert sich auf den *eigenen Körper* und auf die *unmittelbare Lebenswirklichkeit*. Als relevant zeigen sich dabei die Beteiligung am Alltagsgeschehen bzw. das Miteinbezogensein in Aktivitäten des alltäglichen Lebens, in welchen sinnstiftende Erfahrungen gemacht werden können.
- *Ermöglichung elementarer Handlungsfähigkeit*
Handlungsfähig sein in elementarer Art und Weise meint, sich selbständig sach- und situationsangemessen verhalten zu können, wobei Handlungsfähigkeit in einer formal-inhaltlichen Grundstruktur zu verstehen ist und damit jeweils im eigenen erschlossenen Wirklichkeitsausschnitt gezeigt werden kann.

In der Gesamtschau zeigen sich an dieser Stelle Aspekte der Bildungsidee, welche sich deutlich von einem kognitiv-reflexiven Definitionsmoment von Bildung distanzieren. Vielmehr rücken basales Wahrnehmen und Tätigsein in der unmittelbaren Lebensrealität in den Fokus. Diese explizite Benennung der basalen Auseinandersetzung mit der Welt kann als wegweisende Erweiterung der Bildungsidee verstanden werden, wenngleich diese nicht bildungstheoretisch hergeleitet und ursprünglich nicht als Bildung bezeichnet und verstanden wurde.

Unter kritischer Betrachtung mag diese Erweiterung schließlich zwar wegweisend sein, mündet in ihrer anfänglichen Überbetonung jedoch in einem haupt-

sächlich entwicklungsorientierten Aktivierungsverständnis, welches den Menschen nicht als eigenaktives Subjekt, sondern als förderungsbedürftiges Objekt versteht. Wird aktivierende Förderung von der Methode zum Inhalt, bleibt diese inhaltsleer. Die hier anzutreffende Bildungsidee sieht es grundsätzlich nicht vor, über die basalen bzw. sensumotorischen Möglichkeiten und über die alltäglichen Tätigkeiten des Menschen hinauszureichen.

7.3 Bildungsidee der phänomenologischen Geistigbehindertenpädagogik

Die frühe Geistigbehindertenpädagogik beschäftigte sich zuerst mit der Formulierung eines spezifischen Bildungsbegriffs (vgl. Kap 6.4), welcher den vorherrschenden Bildungsbegriff der Allgemeinen Pädagogik zu vertiefen oder zu erweitern versuchte. Stinkes kommt rückblickend zum Schluss, dass dieses Vorhaben zwingend scheitern musste, da es auf »der unreflektierten Übernahme eines verengten, idealistisch-neuhumanistischen Verständnisses des Menschen von sich selbst« (2008, S. 87) beruhte. Das Verständnis von Bildung als Selbstgestaltung, als Akt der Selbstreflexion stellte dabei ein höchst problematisches Erbe dar, da dieses von den realen Verhältnissen des Subjektes absieht. An einer Bildungsvorstellung, welche sich an der Vervollkommnung, Steigerung von Kompetenzen und Höherbildung des Menschen orientiert, müssen Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung zwangsläufig scheitern. Sie stellt daher »eine völlig unangemessene Bildungskonzeption« (Begemann, 1992, S. 225) dar. Unter dem vordringlichen Fokus der Realisation von Förderung in der Alltagspraxis stellten sich der frühen Schwerstbehindertenpädagogik die Fragen nach einer »erziehungsphilosophischen Fundierung« wie auch nach der »Notwendigkeit vertiefter metatheoretischer Reflexionen« kaum (Fornefeld, 1995, S. 12, vgl. Kap. 7.2).

Gegen Ende der 1980er- und in den 1990er-Jahren entstanden »erste phänomenologische Versuche einer Revision einer kommunikationstheoretischen Perspektive unter den Leitbegriffen der ›Beziehung‹ und ›Nähe‹« (Stinkes, 2012a, S. 292; vgl. Heinen et al., 2014, S. 149). Die Phänomenologie geht grundsätzlich von einer voraussetzungslosen Anerkennung des Menschen in seinem eigentümlichen Sein aus und versteht den Bildungsprozess als intersubjektive Gestaltung, wobei dem Leib des Menschen eine zentrale Rolle zukommt.

7.3.1 Förderung schwer geistig Behinderter nach Wilhelm Pfeffer

Das besondere Interesse von *Wilhelm Pfeffer* gilt der Frage nach Grundlagen und Möglichkeiten der Pädagogik in der Beziehung zu Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Die Auseinandersetzung mit den bestehenden sonderpädagogischen Ansätzen führte Pfeffer zur Entwicklung eines handlungstheoretischen Verständnisses von (schwerer) geistiger Behinderung, wobei dem Begriff der Alltagswirklichkeit eine zentrale Rolle zukommt (Pfeffer, 1982b, S. 130ff.; 1984; vgl. M. Wagner, 2003b, S. 323): »Je weniger die Alltagswirklichkeit den Handlungsdispositionen des einzelnen (wie Bewegungsfähigkeit, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Lernen ...) entspricht, umso ausgeprägter erscheint eine Behinderung. Somit kann Behinderung als allgemeine Kategorie menschlichen Lebens in der Alltagswirklichkeit moderner Gesellschaft [...] begriffen werden« (Pfeffer 1984, S. 105). Entsprechend ist für Pfeffer schwerste Behinderung nicht ausschließlich ein Merkmal des Individuums, sondern als »Merkmal des Bezugs zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit« (Pfeffer, 1982a, S. 63) zu verstehen. Für Pfeffer entsteht damit die grundlegende pädagogische Aufgabe, dass die nachfolgende Generation die Möglichkeit erhält, an der Alltagswirklichkeit teilzuhaben und teilzunehmen. Dabei muss die Pädagogik die individuellen (eingeschränkten) Handlungsdispositionen berücksichtigen und unterstützen, gleichzeitig aber auch die Strukturen der individuellen Alltagswirklichkeit analysieren und modifizieren: »Nicht nur die Förderung des einzelnen als sich entwickelnde und lernende Person, sondern auch die Gestaltung der Alltagswirklichkeit als eines ihm entsprechenden und ihn fördernden Lebensraumes gehört zur pädagogischen Aufgabe« (Pfeffer, 1984, S. 106).

Leiblichkeit und menschliche Begegnung in einer gemeinsamen Welt

Durch die Auseinandersetzung Pfeffers mit den phänomenologischen Positionen von Husserl, Schütz und Merleau-Ponty rückt der menschliche Leib und dessen Bedeutung für die Pädagogik in den Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit (Pfeffer, 1988; vgl. M. Wagner, 2003b, S. 233). Der Leib wird dabei als Synthese von Körper und Geist verstanden: Der Leib enthüllt sich als Äußerlichkeit des Geistes, der Geist als Innerlichkeit des Leibes. Der Vollzug von Leib und Geist als Einheit geschieht »von Augenblick zu Augenblick in der Bewegung der Existenz, im Zur-Welt-Sein des Menschen« (Pfeffer, 1986, S. 94). »Menschliches Leben ist *Zuwendung* zur Welt der Menschen und Dinge« (Pfeffer, 1988, S. 6, Hervorh. im Orig.). Die Zuwendung des Menschen zur

Welt erfolgt nach Pfeffer auf zwei Weisen: Im Erleben (bzw. im Wahrnehmen) und im Gestalten (bzw. im Sich Äußern, im Handeln) seiner Alltagswirklichkeit (1984, S. 101ff.), wobei Wahrnehmen die grundlegendste Weise bildet, in der der Mensch mit seiner Umwelt Bezug aufnimmt (1988, S. 36). Der Leib als »Vollzugsort« (Pfeffer, 1988, S. 37) bietet dem Menschen die Möglichkeit der Wahrnehmung der Welt. Gleichzeitig ist der Leib der Ort des Ausdrucks: Durch den Leib vermag der Mensch seine Befindlichkeit, sein Erleben und sein Handeln auszudrücken. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vermögen dies nicht in sprachlicher Form zu tun, sondern drücken sich präreflexiv und präverbal durch ihre leibliche Erscheinung aus (Pfeffer, 1986, S. 95; 1988, S. 31). Der Leib wird dadurch zum fundamentalen Ort der Beziehung zwischen *Mensch und Mensch* und *Mensch und Umwelt*.

Um seiner Wahrnehmung und seinem Ausdruck Bedeutung beimessen zu können, bedarf der Mensch zunächst erlebter und wahrgenommener Bedeutungen, die ihm erst eine Bedeutungszuschreibung von eingehenden Sinneswahrnehmungen und beabsichtigten Äußerungen ermöglichen. Diese wahrgenommenen Bedeutungen erfährt der Mensch nur im leiblichen Kontakt mit anderen Menschen:

Das Vermögen des Bedeutens und des Austausches von Bedeutungen in der Sprache ist ein zutiefst leibliches Vermögen, das in der Intentionalität des Leibes gründet, sich aber darin erschöpft. Erst im leiblichen Kontakt zweier Menschen und in der Intentionalität beider auf eine *gemeinsame* Welt hin, ist ein gemeinsames Bedeuten möglich. Im leiblichen Kontakt versteht präreflexiv und präverbal einer den anderen. (Pfeffer, 1988, S. 35, Hervorh. im Orig.)

Ein wirkliches Verstehen eines Gegenübers ist (auch über die Leiblichkeit) nicht möglich, da sich die subjektiven Sinnsetzungen eines Menschen nicht durch einen anderen rekonstruieren lassen. Handlungen und Verhaltensweisen lassen sich zwar beobachten, der jeweilig spezifische zugrundeliegende Sinngehalt lässt sich jedoch nicht erschließen. Durch die Leiblichkeit und deren Repräsentation in der Welt kommt dem Gegenüber in der erzieherischen Situation demnach nicht die Aufgabe der Sinnvermittlung zu, sondern vielmehr das Einnehmen einer vermittelnden Rolle für die subjektive Sinnggebung (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 56f.). Das pädagogische Verhältnis konstituiert sich nach Pfeffer dementsprechend im wechselseitigen Austausch von subjektiven Sinnstiftungen mit dem Ziel des Aufbaus einer gemeinsamen Welt. Die sinnhafte Auseinandersetzung mit der Umwelt findet auf der Grundlage der Beziehung zwischen (zwei) Menschen statt: »Dinge werden durch interessante Menschen interessant« (Pfeffer, 1988, S. 231). Für Pfeffer ist daher die Förderung des Bezugs zur dinglichen Welt »durch und durch sozial dimensioniert« (Pfeffer, 1988, S. 235).

Die Dinge begegnen nicht mehr rein als Dinge, sondern als vom Menschen erlebte und gestaltete Dinge. Auf diese Weise werden sie interessant durch interessante Menschen und sind Gegenstände gemeinsamen Erlebens und Gestaltens. (Pfeffer, 1988, S. 235)

Dabei wird deutlich, dass der Aspekt der Beziehung für Bildung und Erziehung konstitutiv ist, sich Bildung und Erziehung gleichzeitig aber keinesfalls auf den Aspekt der Beziehung verengen dürfen (Weiß, 2006, S. 130). Wechselseitig mitgeteilte Sinnstiftungen beziehen sich nämlich auf den Bezug zum Gegenüber, auf denjenigen zur dinglichen Welt und auf das Selbst (Pfeffer, 1987, S. 104ff.). »Dabei wird die Bedeutung eines erzieherischen Verhältnisses sichtbar, bei dem jeder, der daran teilhat, seinen gestaltenden und mitbestimmenden Beitrag einbringt, unabhängig vom Aspekt einer wie auch immer gearteten Behinderung« (M. Wagner, 2003b, S. 336).

Leibhaftes Lernen

Der pädagogische Bezug zu Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung konstituiert sich nach Pfeffer »vornehmlich im leiblichen Kontakt, im Wechselspiel von wohltuender leiblicher Anregung durch den Erzieher und dadurch imitierter spontaner leiblicher Zuwendung des Kindes als Austausch affektiv-leiblicher Sinnstiftungen« (1988, S. 115). Dabei spricht Pfeffer dem leibhaften Lernen eine zentrale Rolle zu, wobei er unter Lernen die »Aneignung von Welt [...], nämlich die Aneignung menschlicher Welt (Kommunikation), von dinglicher Welt (Erleben, Gestalten) und seiner selbst (Personalisation)« (1986, S. 96) versteht. Leibhaftes Lernen beschreibt Pfeffer als vier (Lern-)Möglichkeiten (1986, S. 97ff.):

- *Leibhaftes Lernen durch den direkten leiblichen Kontakt*
meint die »Aneignung« des anderen durch leiblichen Kontakt, die Aneignung seiner selbst und als Aneignung dinglicher Welt in unmittelbarem Zusammenhang leibhafter Begegnung mit dem Gegenüber.
- *Leibhaftes Lernen als Anregung des Leibes*
meint die Wahrnehmungsfähigkeit des eigenen Leibes zu fördern und zu erweitern.
- *Leibhaftes Lernen durch leibliche Führung in Alltagssituationen*
meint die Aneignung und Verinnerlichung einer bedeutsamen Handlung im konkreten Handeln durch Handführung und Versprachlichung der Handlung.
- *Leibhaftes Lernen durch leibliche Nachgestaltung der Wirklichkeit*
meint die Verkörperung bzw. die körperliche Darstellung (leibliche Gestaltung) und das dadurch intensive Erleben von menschlichen und

dinglichen Wirklichkeiten und Ereignissen (z.B. das Darstellen eines Baumes mit weit ausladenden Ästen im Wind mit dem eigenen Körper).

»Zentrale Aufgabe der Erziehung bei schwerer geistiger Behinderung ist also die Konstitution einer gemeinsamen Welt im Zuge einer personalen Beziehung, die gleichzeitig mit der Welt besteht« (Pfeffer, 1988, S. 75). Nach Pfeffer (1988, S. 42ff.) bedeutet dies für die Pädagogik konkret

- die *Befähigung zur Kommunikation*, also das Schaffen eines *kommunikativen Bezugs*, in dem die Intentionen der schwer geistig behinderten Kinder und Jugendlichen eine qualifizierte Antwort finden,
- die *Befähigung zum Erleben und Gestalten der dinglichen Welt*, also das Präsentieren der *dinglichen Welt in einem Vertrauen schaffenden Kontext eines qualifizierten menschlichen Bezugs* und
- die *Befähigung zum Erleben und Gestalten seiner Selbst*, also das Zuerkennen von *Bedeutung* in allen *Wahrnehmungen und Aktivitäten* der schwer geistig behinderten Kinder und Jugendlichen als Ausdruck ihres Selbst in der *Gestaltung von sinnkonstruierenden Interaktionen*.

In einer solchen leiblichen Begegnung in der gemeinsamen Welt erzeugen »Erfolgszwang, Leistungsdruck und rigides Festhalten an isolierter Funktionsschulung« hauptsächlich Unsicherheit und Angst bei den Pädagoginnen und Pädagogen und Abwehr oder Desinteresse beim Kind (Pfeffer, 1988, S. 115). Nach Pfeffer erfordert dies vom »Erzieher« ein besonderes Eingehen auf das Kind mit schwerer und mehrfacher Behinderung:

Vom *Erzieher* verlangt der Aufbau des erzieherischen Verhältnisses bei schwerer geistiger Behinderung die Bereitschaft und die Fähigkeit, Kontaktangebote trotz »Erfolgslosigkeit« durchzuhalten und damit dem Kind mitzuteilen, dass es nicht allein bleibt, die Bereitschaft und die Fähigkeit zum direkten leiblichen Kontakt, wache Sensibilität für nicht-intentionale Äußerungen des Kindes, Bemühungen diese Äußerungen trotz der Vieldeutigkeit zu verstehen, die Fähigkeit, gewohnte Weisen der Förderung gegebenenfalls aufzugeben und Standfestigkeit gegenüber (gleich woher kommenden) Erfolgszwängen, die den Aufbau des erzieherischen Verständnisses stören oder bedrohen. (Pfeffer, 1988, S. 115, Hervorh. im Orig.)

In der Nachfolge Wilhelm Pfeffers stehen viele Vertreter und Vertreterinnen der Geistigbehindertenpädagogik, wobei Barbara Fornefeld und Ursula Stinkes die Weiterführung der phänomenologischen Denkart deutlich prägen. Daher wird im Weiteren das Konzept der »Elementaren Beziehung« nach Fornefeld und der »Leiborientierten Pädagogik« nach Stinkes fokussiert betrachtet werden.

7.3.2 Elementare Beziehung nach Barbara Fornefeld

Barbara Fornefeld beschäftigt sich mit den Fragen, die entstehen, »wenn wir Menschen erziehen wollen, die aufgrund der Schwere ihrer Behinderungen dem vertrauten Bild des Menschen nicht entsprechen, deren Andersheit uns irritiert oder befremdet, die die Einlösung von Erziehungs- und Bildungserwartungen bzw. -normen fragwürdig werden lassen und die eine vertiefte ethisch-anthropologische Auseinandersetzung fordern« (Fornefeld, 1995, S. 11). In ihrer Praxistätigkeit als Lehrperson in einer Geistigbehindertenschule realisiert Fornefeld, dass es nicht auf die Menge von (unterschiedlichen und ausgeklügelten) Wahrnehmungs- und Förderangeboten ankommt, sondern auf die eigene Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern und damit auf die »Qualität des zwischenmenschlichen Dialogs«, also auf die »Qualität des erzieherischen Verhältnisses« (Fornefeld, 2003a, S. 128). Dies verdeutlicht sie in folgendem Beispiel:

Während wir beide einen Augenblick still dasitzen, spüre ich plötzlich wie sich Evas Körperspannung – Eva hat eine Hypotonie – erhöht. Sie hebt langsam ihren Kopf, der meist vornüber gebeugt hängt, und wendet ihn in meine Richtung, dabei seufzt sie tief. Erstaunt über dieses unerwartete Verhalten kann ich zunächst nur durch stilles Betrachten reagieren. Mit erneutem tiefem Seufzer lässt sie ihren Kopf rückwärts gegen meine Schulter fallen. Diese Geste und ihr glücklicher Gesichtsausdruck treffen mich zutiefst, rühren mich an und ich antworte, indem ich ihr behutsam über die Wangen streichle. Ihre Augen, die sonst matt sind, erfüllen sich mit Glanz und ein erneuter Seufzer ergreift mich. Auf diesen Anruf antworte ich mit einem Schnalzlaut, den sie ihrerseits zurückgibt. Wir führen unseren Lautdialog noch eine Weile fort, bis wir von der Schulglocke, die das Unterrichtsende ankündigt, unterbrochen werden. (Fornefeld, 1991, S. 15f.)

Die intensive Auseinandersetzung Fornefelds mit dem Sein und Werden des Menschen in und durch Beziehungen erfolgt unter Beizug von anthropologisch-phänomenologischen Arbeiten u.a. von Buber, Merleau-Ponty, Pfeffer und Bodenheimer (Fornefeld, 1991, S. 16ff.; 1995, S. 61ff.; 2003a, S. 129). In der Auffassung der phänomenologisch orientierten Anthropologie begreift Fornefeld den Menschen aus »seiner leiblichen Verbundenheit mit der Welt, aus seiner Lebenswelt« (1995, S. 72) heraus und versteht daher »Ausdruck, Handeln und Wahrnehmung als Aspekte des Zur-Welt-Seins des Leibes« (1991, S. 141). Grundlegend fasst der »phänomenologische Leib-Begriff [...] den Menschen als existentielle Einheit von Körper-Geist-Seele *und* Einheit von Mensch und Welt auf. Mensch und Welt stehen sich nicht polar gegenüber, sondern bilden ein Austauschsystem, ein aufeinander angewiesenes Geben und Nehmen, einen Dialog. Der Leib-Begriff gibt die Verwobenheit (= Verbundenheit) von Mensch und Welt wieder« (Fornefeld, 2003a, S. 139, Hervorh. im Orig.). Jedem

Menschen wird die grundsätzliche Möglichkeit zugesprochen, in seiner Leiblichkeit Welt zu erfahren und sich diese durch sinnstiftende Akte zu erschließen. Dabei ist die intentionale Hinwendung zur Welt geprägt durch bisherige (Bedeutungs-)Erfahrungen und ist daher jeweils individuell verschieden. Hieraus lässt sich schließen, dass es für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung keine grundsätzlich und qualitativ andere Art des ›Zur-Welt-Seins‹ als bei Menschen ohne Behinderung gibt (Fornefeld, 2009, S. 110). Für Fornefeld wird in diesem Moment gleichwohl deutlich, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ihre Befindlichkeit, ihr Handeln und Erleben nicht in einer Art und Weise äußern können, auf die von Mitmenschen mit einer Sinnzuschreibung reagiert werden kann: Schwere und mehrfache Behinderung äußert sich durch Falsch- oder Nicht-Verstehen als »elementare Beziehungsstörung« (Fornefeld, 1991, S. 197) zur Welt. Um auszudrücken, dass die Verhaltens- und die Handlungsweisen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung für Angehörige, Fachpersonen und Außenstehende fremd wirken und dass sich die vermeintliche Andersartigkeit dieser Personengruppe in den Vordergrund drängt, benutzt Fornefeld in Bezug auf Waldenfels den Begriff »Fremder in der Nähe« (1995, S. 135; ebenso Stinkes, 1993, in Bezug auf das »geistigbehinderte« Kind):

Begreift die Pädagogik bzw. der Pädagoge das schwerstbehinderte Kind als *Fremden in der Nähe*, beschränkt die *Fremdheit* nicht nur auf dieses Kind, sondern begreift sie als Charakteristikum eines jeden Menschen, trifft sie bzw. er damit eine grundlegende anthropologische Entscheidung, die zu einer intentionalen wie methodischen Neuorientierung in der Erziehung führt, weil es möglich wird, vom Defizit, vom Nicht-Können des Kindes abzulassen, fungierende Sollens-Normen zu relativieren, den Blick für dessen Können zu gewinnen und ein erweitertes Verständnis von Erziehung als leiblicher Koexistenz von Schülern und Lehrern zu integrieren. (Fornefeld, 1995, S. 149, Hervorh. im Orig.)

Der Fremdheit als Charakteristikum eines jeden Menschen kann nur durch das Zulassen von Nähe begegnet werden (Fornefeld, 1995, S. 149). Nähe kann nur entstehen, wenn »die Fremdheit erkannt und anerkannt« wird (Fornefeld, 1995, S. 150).

Leibhafter Dialog

Trotz aller Unterschiedlichkeit in dem individuellen Welterleben und -gestalten entsteht für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen im leibhaften Bezug zueinander die Möglichkeit, dass sie für einander verstehbar werden – qua Leib werden sie zur Welt füreinander (Fornefeld, 2003a, S. 136). Die Leiblichkeit wird ursprünglich erfahrbar in der unmittelbaren gegenseitigen

Begegnung, im leibhaften Dialog, hier in der Besonderheit des erzieherischen Verhältnisses, welches Fornefeld als »elementare Beziehung« bezeichnet (Fornefeld, 1991, S. 47).

Indem in diesem intensiven Bezug der Lehrer zur Welt für das Kind und das Kind zur Welt für ihn wird, sie zu gleichwertigen Partnern werden und sich also mittels ihrer leibgegebenen Ausdrucksmöglichkeiten (Fühlen-Anfühlen, Sehen-Ansehen, Hören-Anhören, Riechen-Riechen u.a.) miteinander auseinandersetzen, signalisieren sie sich ihre gegenseitige Akzeptanz und betätigen sich damit in ihrem Sein, was schließlich zu gegenseitigen Vertrauen, besserem Verstehen und größerem Selbstvertrauen in die eigenen Fertigkeiten führt. (Fornefeld, 1992, S. 114f.)

Der Zugang zum Kind mit schwerster Behinderung wird in der elementaren Beziehung dadurch intendiert, indem ihm die Möglichkeit gegeben wird, »sich selbst und in seiner Weise zu artikulieren« (Fornefeld, 1995, S. 16). Im Ablassen von Erwartungen an das Kind und damit auch von der konventionellen Sprache sowie im gleichzeitigen Sich-Einlassen auf eine präverbale (vorsprachliche), also elementare Sprache gelingt es im Dialog mit ihm, eine gemeinsame (Lebens-) Welt zu schaffen, die zumindest phasenweise ein gegenseitiges Verstehen ermöglicht (Fornefeld, 1990, S. 118; 2003a, S. 132). Somatische Erscheinungen des Leibes werden so im Austausch, im leiblichen Dialog sinnhaft und zu elementaren Beziehungsweisen (Fornefeld, 2003a, S. 136) und wirken der gegenseitigen Sprachlosigkeit entgegen (Fornefeld, 2003b). Die zwischenmenschliche Beziehung wird zum reziproken Prozess, welcher sich im Wechselspiel von Rufen und Antworten vollzieht (Fornefeld, 1991, S. 163): »Indem der eine Partner ruft, der Ruf dem Anderen zum Anruf wird, worauf dieser wiederum antwortet, geben sie einander im Antworten die Möglichkeit zur Abgrenzung und Selbstbestätigung« (Fornefeld, 2003a, S. 134, Hervorh. im Orig.). Durch die grundvorausgesetzte Beziehungsfähigkeit eines jeden Menschen können präreflexive somatische Ausdrucksformen zum Anruf für Pädagoginnen und Pädagogen werden, auf welchen in gleicher Art und Weise geantwortet wird: »Erst wenn der Ausruf zum Anruf wird, kann Beziehung entstehen« (Fornefeld, 1991, S. 157). Diese »leib-hafte Beziehung« (Fornefeld, 1991, S. 60; 1990, S. 122) schafft für das Kind die nötige Vertrauensgrundlage, also Vertrauen zum Gegenüber und in sich selbst, um sich auf Lernangebote einzulassen und die Sach- und Inhaltswelt zu erschließen.

Aus der Zwischenleiblichkeit hervorgehende Bildung

Elementare Beziehung ist nach Fornefeld jedoch ausdrücklich »nicht nur Voraussetzung für eine angemessene Erziehung, sondern selbst bereits als Erziehung aufzufassen« (Fornefeld, 1991, S. 60). Fornefeld schreibt in der weiteren Ent-

wicklung ihres Konzeptes folglich jedem Menschen die Grundfähigkeit zu, »sich aus responsivem Bezug mit Anderen und zu anderem zu bilden« (Fornefeld, 2008a, S. 179). Fornefeld (2009, S. 112) versteht Bildung in Bezug auf Wimmer (1996) als ein nicht allein auf das Individuum gestützten Prozess, in dem sich der Mensch aus sich selbst heraus bildet. Vielmehr ergibt sich Bildung erst aus der Angewiesenheit auf den Anderen:

Bildung ist das, was zwischen beiden entsteht. Sie ergibt sich aus der Verbundenheit zwischen Menschen. Das Bildende beruht auf einer Störung, einer Provokation besonderer Art. Durch den Appell, die Äußerung oder das Verhalten des Einen wird der Andere aufmerksam. Diese Aufmerksamkeit unterbricht, beeinflusst den momentanen Zustand (das Situiertsein) des Anderen, regt an oder auf, provoziert also. Die Erfahrung und das Erleben dieses Zwischen führt zu Veränderung beim Einzelnen. Das Zwischen macht die Bildung aus. Die Fähigkeit zur Provokation und zur Evokation gehört zu jedem Menschen unabhängig von Behinderung. Sie ergibt sich aus der ethischen Verbundenheit des Menschen mit anderen Menschen, aus der Zwischenleiblichkeit. (Fornefeld, 2009, S. 112)

Bildung gehört wesensgemäß zum Menschen und basiert auf der Leiblichkeit des Menschen. (Sonder-)Pädagogisches Handeln wird dementsprechend »ganz wesentlich durch die *Zwischenleiblichkeit* bestimmt« (Fornefeld, 2008b, S. 349, Hervorh. im Orig.). Es entsteht ein pädagogisches Verhältnis, »das von gegenseitiger Verantwortung bestimmt ist« (Fornefeld, 2003b, S. 84). Lehrpersonen sind also vor die verantwortungsvolle Aufgabe gestellt, Bildung »durch Schaffung ›bildender Verhältnisse‹« (Fornefeld, 2008a, S. 179) zu ermöglichen, indem sie sich auf den leibhaften Dialog mit dem Kind einlassen, sich von ihm provozieren lassen und es mit Lernangeboten wiederum so provozieren bzw. »be-treffen« (Fornefeld, 1990, S. 118) machen, dass es die Provokation mit den eigenen Lern- und Lebenserfahrungen sinnhaft verbinden kann, somit seine Vorerfahrungen verändert und gleichsam lernt (Fornefeld, 1990, S. 118ff.; 2003a, S. 141; 2009, S. 112).

Tradierte Bilder und Erwartungen von Bildung erschweren es beträchtlich, in der beschriebenen Zwischenmenschlichkeit Bildung zu entdecken (Fornefeld, 2003b, S. 85), umgekehrt wird ebendiese in Frage gestellt (Dörr, 2003, S. 89). Bildung entzieht sich im zwischenmenschlichen Entstehungsmoment jeglicher Verobjektivierung. Dadurch, dass sich Bildung prozesshaft und fortwährend verändernd darstellt, entzieht sie sich auch jeder Definition, wodurch sich schlussendlich auch Bildungsprozesse nicht verobjektivieren lassen (Fornefeld, 2003b, S. 85f.). Diese unbestimmbare Seite der Pädagogik macht es schließlich so schwierig, »in dieser Ökonomie-dominierenden Zeit Gehör für pädagogische Forderungen zu finden und den Bildungsanspruch für diesen Personenkreis durchzusetzen« (Fornefeld, 2003b, S. 86). Wenngleich sich Bildung objektiv

nicht erfassen lässt, gehört sie (in der Zwischenmenschlichkeit) wesensgemäß zum Menschen: Bildung hat daher für Menschen existenzielle Bedeutung (Fornefeld, 2003b, S. 86).

7.3.3 Präreflexive Selbstgestaltung des leiblichen Subjekts nach Ursula Stinkes

In ihren Arbeiten thematisiert *Ursula Stinkes* »das Problem des Anderen oder Fremden« (Stinkes, 1993, S. 9) aus phänomenologischer Perspektive bezogen auf Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung (1990; 1993). Stinkes ist damit wesentlich am Wiederaufkommen des (gesamthaft eher vernachlässigten) Diskurses der Geistigbehindertenpädagogik um Bildung beteiligt (Riegert & Musenberg, 2010, S. 43) und nimmt eine »phänomenologische Revision des Vernunftbegriffs« (Ackermann, 2010a, S. 237) vor.

Auf der Suche nach einem Bildungsbegriff für alle unterzieht Stinkes in ihren Arbeiten (1999; 2000; 2008a) den vorherrschenden Bildungsbegriff einer kritischen Betrachtung:

- Einerseits legt das tradierte, neuhumanistische Bildungsverständnis mit der Idee der »universalen Höherbildung durch die Stilisierung der Vernünftigkeit des Menschen« (Stinkes, 1999, S. 74) einen Maßstab, welcher für Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung nicht zu erreichen ist bzw. an dem sie zwingend scheitern müssen (Stinkes, 2008a, S. 91). Stinkes verortet ein solches Verständnis als »zutiefst inhuman, [...] weil es den Menschen am Menschenunmöglichen misst« (2000, S. 44): Es fokussiert »ignorant ausschließlich die Geistigkeit menschlicher Existenz«, versteht daraus ableitend das Subjekt als »absolutes Konstitutionszentrum der Welt« (Stinkes, 2000, S. 44) und erteilt eine gleichzeitige Abwertung sinnlicher Erfahrung und Wahrnehmung (Stinkes, 2008a, S. 91). Durch das Vergessen der Leiblichkeit wird das Subjekt zum »reine[n] Vernunftwesen« (Stinkes, 2000, S. 43) und zum »überforderten Denkwesen« (Stinkes, 1999, S. 76). Das rationalistische Bildungsverständnis bildet bis heute ein Erbe, welches zur Ausgrenzung von Menschen mit geistiger Behinderung und zur Diskussion um ihre Bildungsfähigkeit und ihren Lebenswert führt (Stinkes, 1999, S. 74; 2000, S. 43; vgl. Ackermann, 2010a, S. 237).
- Andererseits begreift das neuhumanistische Bildungsverständnis Bildung als »Selbstbildung durch das Mittel der Fremdbildung« (Stinkes, 2000, S. 42), also die Aneignung des Fremden, der personalen und sachlichen Welt, worin der freie Mensch seiner Selbstbestimmung Ausdruck verlei-

hen kann (Stinkes, 1999, S. 75). Hierbei kann der Mensch durch Bildung zu Zweckfreiem, Unverwechselbarem, Unbedingtem finden, wobei diese »übernommenen Paradiesmetaphern der Bildung [...] letztlich nur die Macht der Bildung maskieren« (Stinkes, 2010a, S. 114). Wichtig ist es für Stinkes festzuhalten, dass der Mensch als Wesen verstanden wird, dem es möglich ist, »die Dinge und sich selbst zu ›wissen‹« (1999, S. 75). Erziehung und Bildung des Menschen ist entsprechend als Zunahme von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten zu verstehen, wobei sich der Lebenssinn des Menschen aus der Anhäufung von ›Wissen‹ ergibt (Stinkes, 1999, S. 75). Durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden verflüssigt sich jedoch dieses Wissen mit dem Eigenen und das Fremde kann schließlich nur als Übergangsstadium zum Eigenen verstanden werden. Unter der Engführung dieses Verständnisses wird der »Verlust des Fremden« (Stinkes, 2000, S. 42) verkennend in Kauf genommen, da Bildung scheinbar nur so »als Selbstbestimmung ohne Selbstverzicht« (Stinkes, 2000, S. 42f.) gelingen kann. Stinkes folgert daraus, »dass Bildung, die sich an neuhumanistische Traditionslinien anschließt, der Einzigkeit oder Andersheit des Anderen nicht gerecht wird« (Stinkes, 2000, S. 43; vgl. Stinkes, 2010a, S. 110f.).

Der Mensch steht für Stinkes aber nicht nur der Welt als solcher gegenüber, sondern ist vielmehr Teil von der ihn umgebenden Welt. Der Mensch ist nicht nur mit dem Kopf, sondern in seiner Leiblichkeit »mit der Welt verwoben, verstrickt und ihr auch unterlegen« (1999, S. 76). In phänomenologischem Verständnis bezieht Stinkes die Leiblichkeit (Fornefeld, 1991; Pfeffer, 1986; 1988) in den Bildungsbegriff ein und verortet darin ein menschenmögliches (Bildungs-)Ideal (Stinkes, 1999, S. 78; 2000, S. 46):

Leiblichkeit in ein Denken einzuholen bedeutet, stets mit einer produktiven Versagung zu rechnen. Denn wir sind Leib und haben einen Körper. Das Nachdenken über den Leib ist aus diesem Grund so schwierig. Diese schlichte, aber unhintergehbare, ambiguo-Struktur unserer Existenz zeichnet eine Passivität in den Vernunftbegriff, der den Menschen als aktives Zentrum aller Konstitutionsleistungen bezweifelt. [...] [E]rst durch den Einbezug unserer Leiblichkeit sind wir jenes zerrissene, widersprüchliche, einsame, leidende und sterbliche Wesen, dessen Mächtigkeit gebrochen ist. Das Ideal, das die Leiblichkeit unserer Existenz nicht ignoriert, läuft damit nicht Gefahr, überhöhte, ›gottgleiche‹ Ansprüche an die Gestaltung von Selbst- und Lebensverhältnissen von Menschen zu stellen. [...] Jeder Mensch muss nach Maßgabe seiner Individualität sein Leben gestalten können. Damit gibt es weder einen Maßstab, der eine ›untere Grenze‹ der Bildungsfähigkeit ausmachen könnte, noch ein Ideal, das menschenunmöglich erscheint. Bildungsfähig ist jedes Kind, unabhängig von den erschwerenden Umständen unter denen es sein Leben zu leben sucht. (Stinkes, 2000, S. 46f.)

Bildung als Antwort auf die Not, das Leben führen zu müssen

Die Überlegungen von Stinkes bringen mit Hilfe der leiblichen Dimension ein verändertes Verständnis des Subjekts und damit auch des Bildungsbegriffs mit sich: Unter der Perspektive der Leiblichkeit gibt Stinkes das »Bild von einem Bildungssubjekt mit transzendentelem Status« (2008a, S. 99) auf, was bedeutet, dass Bildung als Selbstgestaltung nicht länger »einen Akt der Selbstreflexion« (Stinkes, 1999, S. 79) meinen kann (vgl. Stinkes, 2012c, S. 325). Der Mensch lebt von den Anleihen der Welt und von den Möglichkeiten, die er von dem Anderen her erhält (Stinkes, 1999, S. 79). Er ist als Subjekt demnach auf eine Welt angewiesen und gleichzeitig derselben ausgeliefert, indem er »Pro-Vokationen, Aufforderungen und Widerständigkeiten einer Welt, die nicht nur Ergebnis der Konstitutionsleistung eines Bewusstseins ist« (Stinkes, 2008a, S. 91), vernimmt und darauf reagiert. Vernünftigkeit kann folglich nach Stinkes nicht mehr nur Konstruktion und Erfinden meinen, sondern schließt Vernehmen und Wahrnehmen mit ein und respektiert die Beteiligung der Welt an der Bedeutungskonstitution. In der Idee von Bildung als Selbstgestaltung soll Denken demnach jedoch in keinerlei Form degradiert werden, da Denken zur Sinnlichkeit gehört und umgekehrt (Stinkes, 2008a, S. 91; 2010b, S. 123; 2012c, S. 325).

Während in einer konstruktivistischen Perspektive Bildung »ausschließlich das Ergebnis eines subjektiven Konstruktionsprozesses« (M. Wagner, 2010, S. 176; vgl. M. Wagner, 2003a, S. 104ff.; 2008, S. 354ff.) darstellt, also auf der »individuellen Konstruktion von Wirklichkeit« und somit auf »der subjektiven Konstruktion von möglichen Bildungsinhalten, im Kontext von Bedeutungszuschreibungen im Prozess des Wahrnehmens und Erlebens des Einzelnen« (M. Wagner, 2010, S. 177f.) beruht, vollzieht sich Bildung aus phänomenologischer Perspektive unter Einbezug der Leiblichkeit menschlicher Existenz nicht mehr ausschließlich im denkenden Subjekt, sondern vielmehr in einem gemeinsam geteilten, intersubjektiv-präreflexiven Lebenszusammenhang (Stinkes, 2008a, S. 99; vgl. Ackermann, 2012, S. 94):

Die intersubjektive Erziehungssituation ist gekennzeichnet durch ein responsives Geschehen, ein antwortendes Geschehen. Bildung kann daher im strengen Sinne nicht ein Sich-selbst-Bilden meinen, sondern einen Prozess, eine Bewegung des Bezuges in Verhältnisse und auf Verhältnisse. Das heißt, der Mensch wird genötigt, sich zu sich selbst im Kontext einer Welt der Anforderungen zu verhalten und seinem Leben eine Form, eine Gestalt, einen Ausdruck zu geben. [...] Bildung hat nicht die Menschwerdung zum Ziel. Bildung gibt Antworten auf die Not und Nötigung, das Leben führen zu müssen. (Stinkes, 2008a, S. 100)

Bildung als Gestaltung von Selbst- und Lebensverhältnissen vollzieht sich also in sozialer Interaktion und ist daher ein Prozess, in dem der Mensch in ein res-

ponsives Verhältnis mit sich selbst und mit seiner Welt eintreten muss (Stinkes, 2012c, S. 326ff.; 2013, S. 124f.; vgl. Ackermann, 2012, S. 94). In einem solchen Verständnis wird Bildung nicht mehr nur als eine Möglichkeit des Menschen verstanden, sondern vielmehr als eine Notwendigkeit (Stinkes, 2008a, S. 101f.; 2010b, S. 119).

Bildende Verhältnisse

Unter einem solchen Bildungsverständnis steht pädagogisches Handeln »in der paradoxen Situation, etwas initiieren zu müssen, das im Grunde unmöglich ist, zu initiieren, und erst in der gemeinsam geteilten Situation als Drittes, als Neues im Sinn der Bildung entsteht« (Stinkes, 2008a, S. 101). Der Aspekt der Relationalität von Bildung im Sinne der Angewiesenheit und der Bedingtheit eines Gegenübers bedarf der besonderen Beachtung von (gegenseitiger) Anerkennung und Verantwortung als Bedingungen des pädagogischen Handelns (Stinkes, 2013, S. 130ff.; vgl. Stinkes, 2002; 2012b). Ein solches Pädagogisches Handeln intendiert die Schaffung von günstigen, bildenden Bedingungen als »bildende Verhältnisse, [...] in denen der Andere ob seiner Andersheit nicht ausgegrenzt, abgestoßen oder gar verletzt wird, in denen Ressourcen und Unterstützungspotentiale offen stehen und niemand aufgrund gewaltförmiger Beziehungen verletzt wird« (Stinkes, 2008a, S. 102f.). Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen nach Stinkes schließlich »keinen ›eigenen‹ Bildungsbegriff« (2008a, S. 104; vgl. Katzenbach, 2010, S. 111), sondern »Anerkennung und Antworten auf ihre Selbst- und Lebensgestaltung« (Stinkes, 2008a, S. 104).

Bildung als Grundbedürfnis eines jeden Menschen geht aus bildenden Verhältnissen hervor: Fornefeld verortet in Bezug auf Stinkes (2008a) die Beachtung dieser »anthropologische Dimension von Bildung« (Fornefeld, 2010a, S. 278) gerade als Stärke der Geistigbehindertenpädagogik. Indem Pädagoginnen und Pädagogen der Welt ihrer Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung in ihrem pädagogischen Handeln sehr nahe kommen, war und ist die Pädagogik »nicht nur Wissensvermittlung, sondern vordringlich auch Lebensbegleitung« (Fornefeld, 2010a, S. 279). Erst durch eine nahe und professionelle Lebensbegleitung (im Sinne von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen, differenzierter Beobachtungsgabe und umfangreichem diagnostischem Wissen) wird es auch möglich, Lerninhalte so zu gestalten, dass diese für Schülerinnen und Schüler als sinnhaft erkannt werden können. In diesem Sinn verstandene Bildung findet demnach aber nicht nur in der Schule statt, sondern in allen Lebensräumen und zwar ein Leben lang (Fornefeld, 2010a, S. 279).

7.3.4 Zusammenfassung der Bildungsidee unter Einbezug der Leiblichkeit

Die ersten Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik, welche hauptsächlich aus der Körperbehindertenpädagogik hervorgehen, beschäftigen sich unter Einbezug entwicklungspsychologischer und handlungsorientierter Erkenntnisse mit der Wahrnehmung und der Funktionsfähigkeit des Körpers. Demgegenüber zeigen sich Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik, welche in der Geistigbehindertenpädagogik wurzeln, wegweisend geprägt durch eine phänomenologische Denkart. Im anfänglichen Diskurs um eine Spezifizierung des allgemeinen Bildungsbegriffs gescheitert, wird in phänomenologischer Betrachtungsweise die Leiblichkeit des Menschen zum zentralen Aspekt erhoben. Durch das Verständnis des Leibes als Zur-Welt-Sein des Menschen rücken Förderziele als solche in den Hintergrund, da der pädagogische Fokus in der leiblichen Zwischenmenschlichkeit liegt. Das Plädoyer an die Pädagogik zur Rückbesinnung auf die Wichtigkeit des Verstehens des Anderen bzw. des Fremden eröffnet im Verstehen pädagogisches Tätigsein und verweist zugleich auf die Grenzen des Verstehens des Gegenübers im Sinne des Grundprinzips der Ungewissheit in pädagogischen Momenten (Bernasconi & Böing, 2015, S. 161f.). Die deutlich veränderte Sichtweise der Einordnung der Körperlichkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung legt den Ansatzpunkt nicht mehr auf die Stimulation oder Bereizung des Körpers, sondern sieht die Leiblichkeit als »sinnstiftendes Ausdrucksmedium« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 161). In diesem Verständnis sind folgende Aspekte von Bildung festzustellen:

- *Leibhaftes Lernen*
Der Leib wird verstanden als Vollzugsort von Bildung, wobei die Aneignung von Welt und Artikulierungen seiner selbst in leibhaft-kommunikativer Begegnung mit dem Gegenüber die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Verinnerlichung von bedeutsamen Handlungen und das sinnhafte Erleben der menschlichen und dinglichen Wirklichkeit ermöglicht.
- *Bildung im zwischenmenschlichen Verhältnis*
Bildung ergibt sich aus dem Angewiesensein auf den Anderen. In der Verbundenheit zum Gegenüber beruht Bildung auf einer Störung, einer Provokation: Der Appell, der Ausruf der einen Person wird in der Aufmerksamkeit der anderen Person zum Anruf.
- *Bildung als präreflexive Selbstgestaltung*
Unter Anerkennung der Leiblichkeit des Menschen kann Selbstgestaltung nicht mehr nur als Akt der Selbstreflexion verstanden werden. Viel-

mehr nimmt der Mensch die Welt auf und äußert sich in und mit seiner Leiblichkeit. So lässt sich Bildung als gemeinsam geteilter, intersubjektiv-präreflexiver Lebenszusammenhang verstehen.

Der geforderte Einbezug der Leiblichkeit in Erziehung und Bildung bringt es mit sich, dass vor allem die Beziehung als notwendiger Aspekt von Kommunikation und Auseinandersetzung mit der Welt fokussiert wird. Der Inhalt, auf den sich der leibliche Dialog im zwischenmenschlichen Verhältnis bezieht, bleibt nachrangig, womit eine eher formale und subjektorientierte Bildungsidee deutlich wird (Bernasconi & Böing, 2015, S. 162).

7.4 Idee der allseitigen Bildung in allen Lebensformen nach Theo Klauß

Theo Klauß beteiligt sich mit seinen Arbeiten maßgeblich am Bildungsdiskurs der Pädagogik bei (schwerer) geistiger Behinderung und stellt die Idee der allseitigen Bildung vor. Im Diskurs um Bildung stellt sich für Klauß die Grundsatzfrage der Pädagogik auch hinsichtlich Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Klauß, 2005, S. 170; Klauß & Lamers, 2003a, S. 16): Soll ein Kind nur die Bildung erhalten, welche nach ökonomischen oder politischen Kriterien als nützlich erscheint, oder soll jedem Kind seinen Möglichkeiten entsprechend eine allseitige Bildung zukommen? Diese Grundsatzfrage eröffnet weitere dilemmatische Fragen: Soll Bildung von zu erreichenden nützlichen Ergebnissen abhängig sein? Ist daher eine intensive Förderung vor allem dann gerechtfertigt, wenn dadurch Betreuung und Pflege einer Person weniger aufwändig wird? Oder orientieren sich Bildungsangebote an dem, was Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) für eine umfassende Bildung benötigen?

Die Begründung lebenspraktischer Förderung zur Minimierung des Unterstützungsbedarfes oder zur Erleichterung von Pfl egetätigkeiten stellen durchaus ein »legitimes« Argument dar, da sich derartige Argumentationslinien in der Geschichte der (Sonder-)Pädagogik immer wieder für das Zugeständnis von Erziehung und Bildung auszeichneten (Klauß, 2006e, S. 4; 2007a, S. 3; Klauß & Lamers, 2003a, S. 16). Gleichzeitig stellen Nützlichkeit und Brauchbarkeit für die Inanspruchnahme einer allseitigen Bildung gerade von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung kaum oder keine Begründungsgrundlage dar (Klauß, 2007a, S. 4):

Für wen bringt es einen zählbaren Nutzen und inwiefern wird beispielsweise ein Mensch ›brauchbarer‹, wenn er statt einer stets gleich schmeckenden pürierten Masse verschiedene in unserer Esskultur vorhandene Geschmacksrichtungen kennen- und schätzen lernt? Die Betreuung wird dadurch oft sogar aufwändiger, weil er Vorlieben und Ansätze eines eigenen Geschmacks ausbildet und nicht wahllos alles zu sich nimmt, was ihm angeboten wird. Wenn jemand mit der Sonde ernährt wird, so ist das effektiv und dauert nicht lange. Mit Nützlichkeitsargumenten lässt sich nicht begründen, weshalb das nicht ausreicht. (Klauß, 2005, S. 171)

Allseitige Bildung lässt sich nur dadurch begründen, indem »Bildung als unveräußerliches Menschenrecht« verstanden wird, also als Anrecht eines jeden Menschen, die in ihm liegenden Möglichkeiten auszubilden (Klauß, 2005, S. 171; 2007d, S. 5f.; Möckel, 1983, S. 41f.; Speck, 2009).

Bei der Entwicklung hin zu einem Verständnis allseitiger Bildung stellt Klauß fest, dass einerseits die (Allgemeine) Pädagogik Grundlagenwissenschaft betreibt, welche »grundlegende, elementare Bildungsprozesse unter dem Aspekt der darin stattfindenden Bildungsprozesse erforscht und dabei alle Aspekte des menschlichen Lebens als Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten einbezieht« (2000b, S. 39; 2005, S. 177). Damit gemeint sind beispielsweise die Befriedigung körperlicher Grundbedürfnisse, Bewegung, Tätig- und Wirksamsein, Kommunikation sowie Erfahrung und Gestaltung zwischenmenschlicher Begegnungen und Beziehungen (Klauß, 2005, S. 177; vgl. Haisch, 1988). Andererseits steuert die Geschichte der Sonderpädagogik (vgl. Kap. 6) als »Geschichte der Entdeckungen« (Klauß, 2005, S. 176) (rückblickend) maßgeblich dazu bei, dass auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung schließlich Bildung zugestanden wird. Klauß kommt zum Schluss, dass insbesondere die Beschäftigung mit der Thematik Bildung von Menschen mit (schwerer und mehrfacher) Behinderung zu einem grundlegenden Verständnis einer allseitigen Bildung geführt hat (2005, S. 177f.). Die in mehreren Bereichen vorgängig erfolgte Erweiterung des Bildungsbegriffs zeigt sich dafür wegweisend, wobei vor allem folgende Schritte als relevant zu betrachten sind (vgl. Klauß, 2005, S. 178ff., vgl. Kap. 6.4; 7.2; 7.3):

- Vom traditionellen (humanistischen) Bildungsverständnis zur ›praktischen Bildbarkeit‹
- Von der ›praktischen Bildbarkeit‹ zur Handlungskompetenz
- Wiederentdeckung der Kulturtechniken
- Wahrnehmung der Welt als Bildung
- Förderung der Kommunikation als Bildungsaufgabe
- Bildung im Bereich von Kreativität und Kunst
- Beziehung als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung

- Bildung unter Einbezug der Leiblichkeit
- Anspruchsvolle Kultur – auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Ein so verstandener Bildungsbegriff schließt alle Gesichtspunkte des menschlichen Lebens mit ein, wodurch »Menschen nicht auf eine Form des Lebens und damit auf einen Inhalt und ein Niveau des Lernens reduziert werden« (Klauß, 2007b, S. 4).

7.4.1 Entfaltung der individuellen Kräfte und Aneignung von kulturellen Inhalten

Den grundlegenden Aspekt allseitiger Bildung sieht Klauß (2005, S. 183; 2006d, S. 43f.; vgl. Klauß & Lamers, 2003a, S. 19ff.) mit Bezug auf Klafki (1967c, vgl. Kap. 4.4) darin, dass Bildung sowohl formale (Entfaltung von körperlichen, geistigen und seelischen Kräften) als auch materiale (Aneignung von Wissensinhalten) Prozesse umfasst. Erst durch das Konzept der Kategorialen Bildung nach Klafki wird zum Ausdruck gebracht, dass sich der Mensch bildet, indem er seine individuellen Anlagen, seine Kräfte, sein individuelles Erbe ausbildet und damit seine Kenntnisse und Kompetenzen entwickelt und ausformt. Dieser Prozess bedarf eines Kennenlernens von kulturellen Inhalten, einer Auseinandersetzung damit und einer Aneignung und Integration von für die Person bedeutsamen Aspekten. Bildung, verstanden als »umfassende individuelle Aneignung [...] der Kultur als menschliches Erbe« (Klauß, 2005, S. 183), muss dementsprechend auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ermöglicht werden:

Ihnen soll nicht nur das Einüben von Fertigkeiten ermöglicht werden, die ihnen eine möglichst reibungslose Teilhabe an der Gesellschaft eröffnen, sondern auch der Zugang zur ganzen Vielfalt der Lebensmöglichkeiten und Lebensentwürfe, die die Kultur (eines Landes, inzwischen auch der gesamten ›globalisierten‹ Welt) bereithält. Der (wenn nötig unterstützte) Zugang zur bildenden Kunst, zur Literatur, zur Musik etc. beispielsweise ermöglicht es auch ihnen, einerseits Formen der Wahrnehmung der Welt und der Menschen und der Unterhaltung, aber auch Sichtweisen, Lebensformen und Biografien kennen zu lernen und sich selbst daran zu bilden. (Klauß, 2005, S. 183f.)

Erst durch die Möglichkeit einer vielfältigen Begegnung mit der sachlichen und sozialen Welt können sich Menschen umfassend bilden. Dies bedeutet, dass es keine Bildungsprivilegien und für Menschen mit geistiger Behinderung keine Bildungsschranken geben darf (Klauß, 2005, S. 184). Der Einbezug des kulturellen Reichtums ist für alle Menschen klar einzufordern (Klauß, 2000a, S. 412; 2003c, S. 14; 2007a, S. 2; Lamers, 2000), indem Zugang und Vermittlung von

allgemeinen Bildungsinhalten erfolgt, die in der Kultur als relevant gelten, damit diese für jedes Individuum subjektive Bedeutsamkeit bekommen können (Klauß, 2006d, S. 44; 2007d, S. 5). Für Klauß ist es schließlich die didaktisch-methodische Aufgabe der (Sonder-)Pädagogik, kulturelle Inhalte so aufzuarbeiten und zu vermitteln, dass keine Kinder ausgeschlossen sind: »Dies gilt für formalen Kompetenzen wie Schriftspracherwerb und Mathematik ebenso wie für anspruchsvolle Inhalte aus den Bereichen der Literatur, der bildenden Kunst, der Musik und auch für Wissensbereiche wie Geografie, Geschichte und Biologie« (Klauß, 2005, S. 184; vgl. Böing & Kriwet-Silkenbeumer, 2003; Klauß, 2006d, S. 44).

7.4.2 Bildung in allen Lebensformen

Die eingeforderte Allseitigkeit von Bildung bedeutet aus der Perspektive des sich bildenden Individuums, dass sich Bildung nicht nur auf Teilaspekte des eigenen Lebens beschränken darf, sondern vielmehr alle Formen des individuellen Lebens miteinbeziehen muss. Allseitige Bildungsprozesse beschränken sich demnach nicht nur auf kognitive Kompetenzen, sondern beziehen Emotionen, Wahrnehmung und praktisches Tun mit ein: Beispielsweise werden »Geschmacksbildung, Persönlichkeits- und Bedürfnisbildung, Bewegungsbildung« (Klauß, 2005, S. 185) mit einem solchen Verständnis zu wesentlichen Bildungsprozessen. Die Aneignung von in der Kultur vorhandenen Bildungsinhalten ist und bleibt eine individuelle Aktivität des Subjekts und findet bei jedem Menschen unterschiedlich statt: Jede Person hat ihre eigenen, verschiedenen Möglichkeiten, sich mit Bildungsinhalten auseinanderzusetzen und sich diese zu eigen zu machen (Klauß, 2005, S. 185). Diese Erkenntnis hat nach Klauß für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine besondere Bedeutung:

Wenn es gelingt, Bildungsinhalte so anzubieten und gemeinsam zu erarbeiten, dass jeder Mensch die ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten dabei nutzen kann, dann ist eine gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz ganz unterschiedlicher Voraussetzung möglich. Alle können an den gleichen allgemeinen Bildungsinhalten teilhaben. (Klauß, 2009, S. 10)

Bildung (vgl. Abb. 3) fordert gleichzeitig die Interaktion mit anderen Menschen, ansonsten bleibt Bildung, welche sich auf die individuelle Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen reduziert, sehr begrenzt und bruchstückhaft (Klauß, 2005, S. 193). Bildung gelingt am besten, wenn ein Gegenüber den Zugang zu einem Bildungsinhalt eröffnet, interessante Aspekte aufzeigt, Hintergründe erläutert und aufkommende Fragen beantworten kann. Das Verhalten von anderen Person zu beobachten, sich an diesem zu orientieren, darin also eine »soziale Orientierung« (Klauß, 2007d, S. 6) zu haben, und dieses ausprobierend

nachzuahmen, sind für die Aneignung eigener Fertigkeiten und Kenntnisse von großer Bedeutung. Entsprechend spielen in der pädagogischen Beziehung auch Anleitung und Korrektur wie auch motivierende Aufforderungen, Bestätigungen und Lob eine wichtige Rolle (Klauß, 2005, S. 186).

Für die differenzierte Darstellung der Bildungsprozesse als Form individueller Aktivitäten einer Person in ihrer Lebenswelt greift Klauß (2005; vgl. 2000b; 2007b) das Modell des Lebens und Lernens von Haisch (1988) auf, welches auf der Entwicklungspsychologie von Piaget (1948) basiert. Auf der Grundlage der sensumotorischen Entwicklung nach Piaget (1948) beschreibt Haisch (1988) verschiedene Lebensformen, welche sich im Laufe der Entwicklung eines Menschen nacheinander entfalten und ausdifferenzieren, wobei er gleichzeitig die individuellen, variantenreichen Entwicklungsmöglichkeiten jeder Lebensform aufzeigt. Diese Lebensformen eignen sich zur Beschreibung »verschiedener Aspekte des aktiven Lebensvollzugs« (Klauß, 2005, S. 187) eines jeden Menschen.

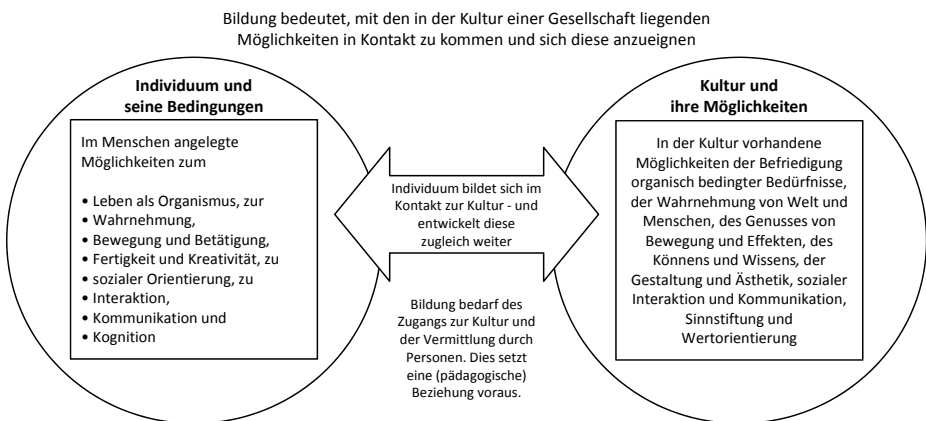


Abbildung 3. Bildung als Erschließung des zweifachen Erbes (in Anlehnung an Klauß, 2005, S. 185).

Die Orientierung an der sensumotorischen Entwicklung zeigt eine Reihenfolge des aktiven Lebensvollzugs auf, welche zunächst die Pflege des *organismischen Lebens*, also Essen, Trinken, körperliches Wohlbefinden, beinhaltet. Der Mensch ist hauptsächlich in Form der Nutzung und Übung seiner Reflexe *tätig*. Anschließend differenzieren sich die Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers immer mehr aus. Die Betätigung des Menschen erfolgt danach in Zuwendung zur materiellen Welt, wodurch immer mehr eine Vertrautheit möglich wird. Bis dahin folgt das kindliche Verhalten dem Lustprinzip: Das Tä-

tigsein des Kindes ist spontan und effektgeleitet. Dadurch entstehen Gewohnheiten, Vorlieben und Fertigkeiten. (Bezugs-)Personen werden von besonderer Bedeutung, da die Abhängigkeit von ihnen wie auch deren Beeinflussbarkeit erfahren und bewusst wird. In der Folge zeigt sich ein Experimentieren mit den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten, welches sich bis zur individuellen Lebensführung weiterentwickelt. Als Mitteilungen sind bereits die einfachsten mimischen und gestischen Ausdrücke sowie Schreien oder Weinen zu verstehen, wobei die Entwicklung in eine Kommunikation mündet, welche das Formulieren von Eindrücken, Meinungen und schließlich logisches Begründen, Widerlegen von Meinungen und Darstellen eines eigenen Standpunktes ermöglicht (Klauß, 2005, S. 187f.).

Obgleich die Ausbildung der verschiedenen Entwicklungsstadien in der Regel schwerpunktmäßig nacheinander erfolgt, lebt jeder Mensch gleichzeitig in verschiedenen Lebensformen. Die Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz ist nie abgeschlossen (Haisch, 1988, S. 69), wobei die jeweilig dominierenden Aspekte der Entwicklungsphasen während des gesamten Lebens beibehalten werden. Alle Lebensformen sind für jeden Menschen lebenslang von Bedeutung, keine wird unwichtig, weil die nächste erreicht worden ist (Klauß, 2005, S. 188). Im Grunde hört also auch Bildung in den jeweiligen Lebens- und Tätigkeitsformen lebenslang nie auf (Klauß, 2010, S. 356). Alle dominierenden Aspekte der Lebensformen haben dabei »ihren eigenen, gleichen Wert« (Klauß, 2007b, S. 5), was bedeutet, dass die Lebensformen eine »integrierte Einheit [bilden], keine ist höherwertiger als andere« (Klauß, 2005, S. 188). Daraus leitet Klauß ab, dass der Bedarf an Bildung, Unterstützung und Förderung für jede Lebensform zu klären ist (2007b, S. 5).

Von Beginn an verfügt jeder Mensch über die Möglichkeit aller menschlichen Lebensformen, welche jedoch noch völlig unausgebildet sind. Erste Verhaltensweisen existieren in noch nicht ausgebildeter Form und zeigen sich zuerst oft reflexhaft. »Daraus, dass vorhandene Anlagen nicht ausreichen, sondern erst ausgebildet werden müssen, ergibt sich der prinzipielle Bildungs- und Erziehungsbedarf des Menschen« (Klauß, 2005, S. 189). In Bezug auf jede Lebensform lassen sich nach Klauß Kompetenzen hinsichtlich ihrer ausgebildeten Vielfältigkeit und Differenziertheit bestimmen, wodurch diese eine Verfügbarkeit und Wählbarkeit erhalten. Entsprechend kann danach gefragt werden, welcher Bedarf an Unterstützung sich daraus ergibt:

Wer sich selbst nicht pflegen kann, braucht Unterstützung oder gar einen Menschen, der ihn völlig pflegt. Trotzdem unterscheidet er sich nicht prinzipiell von einem anderen, der selbst für sein Essen, seine Kleidung sorgen kann – Pflege benötigen alle. Auch Bewegung, unterhaltsamen Umgang mit der Welt, Gewohnheiten und sozialen Einfluss, kreative Gestaltung der Umwelt und Kommunikation brauchen alle Men-

schen. Ist die Kompetenz zur Selbstbewegung beeinträchtigt, benötigt die Person viel Unterstützung und Anregung, weil Bewegung ein wichtiges Bedürfnis jedes Menschen ist. Hat sie die Fähigkeit zur Mitteilung wenig entwickelt, so zeigt sich darin ein hoher Bedarf an Hilfe und Assistenz bei der Kommunikation. Wer durch spastische Lähmungen in der Beweglichkeit eingeschränkt ist, benötigt Physiotherapie, und wem Anregungen und Gelegenheit zum Spaß an der Bewegung und zur körperlichen Auslastung fehlen, der braucht jemanden, der beispielsweise Musik macht und ihn dadurch zur Bewegungsfreude verführt. (Klauß, 2005, S. 190)

Entwicklungsperspektiven können innerhalb jeder Lebensform festgestellt werden, woran sich schließlich die entsprechenden Bildungsangebote und das pädagogische Handeln orientieren sollen (vgl. Mall, 2005; 2006). Klauß verortet in jeder Lebensform als »Bildungsziel eine spezifische Form von Mündigkeit« (2005, S. 190) und beschreibt folglich für jede Lebensform Bildungsbedürfnisse und -aspekte (vgl. Tab. 1).

Es lässt sich kritisch einwenden, dass es sich bei den Bildungsbedürfnissen und -aspekten in allen Lebensformen hauptsächlich um formale Bildung handelt, da es für das Subjekt darum geht, wie es seine Kräfte, Fähigkeiten, Handlungsmöglichkeiten und Erkenntnisse ausbildet und erweitert (Klauß, 2005, S. 187). Klauß (2005, S. 189ff.) macht jedoch darauf aufmerksam, »welche Bedeutung der Zugang zur Kultur und ihrer Vielfalt (also materiale Bildung) und die soziale Beziehung zu anderen Menschen für die individuelle Bildung hat« (Klauß, 2005, S. 187). Eine so verstandene Bildung in allen Lebensformen erweist sich als individueller wie auch als wesentlicher sozialer Prozess (Klauß, 2005, S. 184ff.; 2010, S. 351).

Bildung geht als die individuelle Ausbildung des Menschen anhand seiner individuell entfalteten Bedürfnisse hervor:

Der autonome Mensch ist ein Mensch mit seinen individuell gebildeten Bedürfnissen, mit seiner Art der Pflege körperlicher Bedürfnisse, mit seiner Art sich (frei) zu bewegen, mit seinen Vorlieben und seinem Geschmack, mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten, Welt zu gestalten und Menschen zu beeinflussen, mit seinem Stil und seiner Art und seinen Inhalten, sich auszudrücken, seiner Meinung und seinem Wissen. (Klauß, 2005, S. 190)

Die menschlichen Bedürfnisse sind nicht nur sehr individuell, sie brauchen auch kulturelle Bedingungen, um ausgebildet werden zu können (Klauß, 2003d, S. 18; 2007c, S. 50): »Jeder Mensch braucht beispielsweise Kalorien, Mineralien, Nähr- und Ballaststoffe und Flüssigkeit. [...] Trotzdem hat nicht jeder Mensch das gleiche Bedürfnis, Saft oder Kaffee zu trinken, Schnitzel oder Kaviar zu essen« (Klauß, 2006c, S. 11). Nur die Möglichkeit des Kennenlernens unterschiedlicher Formen der Bedürfnisbefriedigung erlaubt es dem Menschen, seine Bedürfnisse auszubilden: Erst durch die Begegnung mit

kultureller Vielfalt wird aus »der Angewiesenheit auf Flüssigkeit das Bedürfnis, Cola, Wein und Sprudel zu trinken; der Notwendigkeit von Schutz und Wärme das Bedürfnis nach Kleidung, die einem gefällt; der Anlage zur Sexualität das Bedürfnis, eine Liebesbeziehung einzugehen; der Intention, reizvolle Effekte wahrzunehmen und Langeweile zu vertreiben das Bedürfnis, Bach zu hören, Kunstausstellungen zu besuchen oder Schlagzeug zu spielen« (Klauß, 2006c, S. 11).

Tabelle 1

Bildungsperspektiven in allen Lebensformen (in Anlehnung an Klauß, 2005, S. 192f.)

Lebensformen	Zu bildende Kompetenzen beziehen sich auf	Kulturelle Vielfalt als Bildungschancen
Leben als Organismus	Betätigung angeborener Reflexe, körperliches und seelisches Wohlbefinden, Ausbildung und Befriedigung von Bedürfnissen, Anspannung, Belastung und Erholung, Sicherheit gewinnen durch verlässliche Personen als Grundlage für Beziehungen, Pflege eigener Vorstellungen, leben nach eigenen Ideen, aktive Wahrnehmung der Welt	Arten der Befriedigung von Bedürfnissen: Lebensmittel und ihre Zubereitung, Wissen über Vermeidung und Behebung von Schmerzen, Gesundsein, Meditations- und Entspannungsmöglichkeiten, Körperpflege, Mode
Selbstbewegung	Vergnügen und Genuss in und an der Bewegung, Ausgliedern vorhandener motorischer Fähigkeiten, Bewegungsgefühl entwickeln, Bewegungsbedürfnis ausbilden, Integration und Koordination neuer Bewegungsmöglichkeiten in die Gesamtbewegung	Tanz, Rhythmik, Sport, Sonntagsspaziergang, Klettern, Spielplatz, Schaukeln
Effektgeleitete Betätigung	Lust an Effekten haben, bei Betätigungen in seinem Element sein, vom Beherrscht-Werden durch Faszination und Erschrecken zum selbstbestimmten Umgang mit Effekten gelangen, sinnlichen Genuss in neuen Effekten und Reizen entdecken, sich vergnügen und Wiederholen (»Durchspielen«) faszinierender Konsequenzen, mit Eigenarten der Dinge und Personen vertraut werden	Spielzeug, Kino, Fernsehen, Konzerte, Video, Kunst, Literatur

Lebensformen	Zu bildende Kompetenzen beziehen sich auf	Kulturelle Vielfalt als Bildungschancen
Gewohnheitsgeleitete Betätigung	Vorlieben und Stärken ausbilden und pflegen, Vergnügen an und Nutzung von individuellen Vorlieben und Stärken im sozialen Spiel, neue Fertigkeiten entwickeln, ein- und ausüben, Nutzung von Werkzeugen, sozialer Umgang wird zu einer Vorliebe, Freundschaften, Beziehungen eingehen, soziale Einflussnahme erproben und lernen	Fertigkeiten vom Essen, Einkaufen, Anziehen bis zum Autofahren und beruflichem Können – Extrem: ›Wetten, dass ...‹ Soziale Umformsformen, Sich zur Geltung bringen
Gestaltung	Experimentieren und Erfahrungen machen, Freude an der Kreativität und Selbstdarstellung, Interesse an Fremddarstellungen (Rollenspiel), interessante Vorlagen kopieren und für sich ausprobieren, eigenen (Lebens-)Stil finden und gestalten	Kunst, Architektur, Mode, Innenarchitektur, Life-Style-Beratung
Mitteilung/ Kommunikation	Sich mitteilen, Befindlichkeit körperlich oder durch Gefühle und Bilder ausdrücken, Worte für Gefühle, für Wünsche, Interessen finden, sich in dem, was man will, verständlich machen und möglichst eindeutig äußern, begründen und über das, was einem wichtig ist, streiten, Argumente, Widersprüche, Einigungen finden	Gefühlsausdruck, künstlerischer Ausdruck, Sprache(n), Kulturtechniken, Literatur, Wissenschaftlicher Diskurs

Der Mensch also begegnet als Individuum der Kultur einer Gesellschaft, welche in den verschiedenen Lebensformen zum Ausdruck kommen. Das Individuum bildet sich in seinen verschiedenen Lebensformen vor allem durch die Begegnung, die Auseinandersetzung, den Austausch mit seiner vielfältigen kulturellen Umwelt und durch deren Aneignung. Dem Menschen ist ein reiches Leben möglich, wenn der Zugang zu diesen Formen der kulturellen Vielfalt gesichert ist, woraus in allen Lebensformen eine Vielfalt an Bildungschancen erwächst (vgl. Tab. 1). Wiederum aber: Dabei entscheidet der Mensch selber, was er sich davon zu eigen macht (Klauß, 2005, S. 193).

Bedürfnisse, Vorlieben und Geschmack sind also individuell, gerade dadurch, dass sich das Individuum als Akteur seines Selbst gestalten muss. Darin zeigt

sich aber deutlich die Abhängigkeit des Individuums von seiner (un-)mittelbaren sozialen Umwelt dahingehend, welche Möglichkeiten und Zugänge ihm zugestanden, eröffnet und vermittelt werden (Klauß, 2006b, S. 12). Für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bedeutet das, dass *andere* zuerst entscheiden, welche Chancen zur Bildung welcher Bedürfnisse ihnen zugestanden werden (Klauß, 2007c, S. 51). Ernährung kann schlicht die Verabreichung von Kalorien und Flüssigkeit via Sonde sein. Ernährung demgegenüber als Möglichkeit der Geschmacksbildung und Ausbildung von Vorlieben durch Teilhabe an kulturellem bzw. hier an kulinarischem Reichtum zu erfahren und darin Wahrnehmungsbildung, Selbstbestimmung und Autonomiebildung, Beziehungsbildung und soziale Teilhabe bedeutungsvoll zu erleben und mitzugestalten, bedarf einer Unterstützung, welche diesen Möglichkeitsraum für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eröffnet und entsprechende Lernangebote bietet (Damag, 2017; Damag & Schlichting, 2016, S. 111ff.; Damag & Simon, 2007; Klauß, 2006a, S. 44ff.; Schramm, 2003, S. 338ff.). Mit Bezug auf Buber formuliert Feuser dieses Bedingungsgefüge so: »Sie werden zu dem Ich, dessen Du wir ihnen sind« (1995, S. 175). Die tatsächlichen Bedürfnisse von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung widerspiegeln also das, »was ihnen bisher schon zugebilligt und ermöglicht wurde« (Klauß, 2006c, S. 12).

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Bildungsaspekte der jeweiligen Lebensformen dargestellt. Gleichzeitig soll im Sinne von Klauß bei der Betrachtung der Bildungsaspekte jeder Lebensform danach gefragt werden, welche spezifischen Beiträge pädagogisch-therapeutische Förderkonzepte zu einer allseitigen Bildung beizusteuern vermögen (Klauß, 2005, S. 187).

Körperlich bedingte Bedürfnisse

Wahrnehmung und angeborene Reflexe sind im Menschen als Möglichkeit vorhanden, sie bedürfen in ihrer Anwendung und Weiterentwicklung gleichwohl der Ausbildung:

Alles, was ein Mensch tut, denkt und wahrnimmt, lässt sich (auch) als organischer Prozess, als Aktivität seines Körpers beschreiben. Der Mensch hat keinen Körper, er ist sein Körper. Menschliches Leben findet zu Beginn vor allem, organismisch statt: Die vegetativen Funktionen und angeborenen Reflexe stellen die Hauptaktivität des Neugeborenen dar. Von Anfang an findet aber auch Wahrnehmung statt, auch sie ist eine Form der Aktivität, eine Auseinandersetzung mit der Welt, bei der Reize aufgenommen, verarbeitet und möglicherweise mit einer Reaktion beantwortet werden. Ähnlich wie die Reflexe funktioniert auch das Wahrnehmen zunächst eher reaktiv als aktiv. Schon Föten reagieren auf Geräusche, Bewegungen und Druck. (Klauß, 2005, S. 201)

Bewegungen und erste Formen des Sozialverhaltens sind also im Menschen angelegt und als Möglichkeiten vorhanden. Damit angeborene Reflexe initiiert und ausgeführt werden können, bedürfen sie einer spezifischen Anregung von außen. Das heißt, bereits dieser »elementare Bildungsprozess« (Klauß, 2003d, S. 24; 2005, S. 201) bedarf einer Auseinandersetzung mit der Welt und der sozialen Interaktion: Erst die von außen angeregten Bewegungen ermöglichen einen Abbau von Reflexmustern und den Aufbau von gezielten Bewegungen. Im Bereich der körperlich bedingten Bedürfnisse findet demnach Bildung in ihrer elementaren Form statt (Klauß, 2008, S. 118f.; Klauß & Lamers, 2003a, S. 23), wobei festzustellen ist, dass die elementaren »Belange des Körpers allenfalls zu den pädagogischen Randbereichen« (Klauß, 2003d, S. 16) gehören und in der Regel nicht als allgemeine pädagogische Arbeit verstanden und thematisiert werden. Der »Körper« spielt für die allgemeine Schule hauptsächlich im Bereich der sportlichen Leistung eine wichtige Rolle: Als motorische Basiskompetenzen werden die erlernbaren und funktionalen Leistungsdispositionen verstanden, welche mindestens nötig sind, dass Kinder an der Sport- und Bewegungskultur qualifiziert teilhaben können (Herrmann, Heim & Seelig, 2017, S. 173).

Bereits im Verständnis der praktischen Bildung wurden bzw. werden heute körperbezogene Fertigkeiten eingeübt: Leibeserziehung, Körperpflege und die Gebrauchsfähigkeit des Körpers waren wichtige Unterrichtsziele für »Geistigbehinderte« (z.B. Adam, 1978). Der Körper als eigentlicher Gegenstand von Bildung rückt aber erst maßgeblich in den Mittelpunkt, als diejenigen Kinder und Jugendlichen in den Fokus der Pädagogik gekommen sind, welche den Ansprüchen der lebenspraktischen Bildung nicht genügten (vgl. Kap. 6.4): Durch die Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung entstanden vor allem in den 1980er Jahren körperbezogene Förder- und Therapiekonzepte, wodurch der Körper als »Mittel der Kommunikation« und zur »Eröffnung von Beziehungen und Umwelt entdeckt« wurde (Klauß, 2003d, S. 22; vgl. Schlichting, 2013a, S. 78ff.).

Als Gegenstand der Bildung im Bereich des organismischen Lebens lassen sich nach Klauß die Sicherung des Wohlbefindens, die Ausbildung von Bedürfnissen und ihre Befriedigung verstehen. Darauf aufbauend stellt die Erfahrung von Sicherheit und Geborgenheit die Grundlage dar für die Erfahrung und Ausbildung von positiven Beziehungen zu Menschen. Auf dieser Grundlage lassen sich im Bereich der körperlich bedingten Bedürfnisse Maßstäbe des eigenen Wohlbefindens ausbilden und auch ausdrücken bzw. kommunizieren (Klauß, 2003d, S. 28f.; 2005, S. 202). Die Ausbildung der Bedürfnisse und eine gelingende Kommunikation sind die Grundvoraussetzungen der menschlichen Autonomie

(Klauß & Lamers, 2003a, S. 23): Nur wer weiß, was er gerne mag, kann auch zeigen, was er gerne haben möchte (Klauß, 2005, S. 208).

Bedürfnisse benötigen Pflege

Nahrungs- und Flüssigkeitsbedarf, Regulation der Körpertemperatur, Aktivität und Ermüdung, Schmerzfreiheit sowie Sexualität (im Gegensatz zu den anderen Motiven ist hier ein Defizit nicht lebensbedrohlich) als grundsätzlichsie körperliche Bedürfnisse haben alle eine organische Basis, sind jedoch in der konkrete Ausprägung Ergebnisse von Bildungsprozessen: Das Bedürfnis nach Kalorien und Flüssigkeit müssen Menschen nicht lernen. Das Bedürfnis aber, konkrete Speisen und Getränke zu sich zu nehmen, ist ein Bildungsprodukt (Klauß, 2003d, S. 17f.; 2005, S. 203; 2006a, S. 44f.; vgl. Bienstein & Fröhlich, 2016, S. 199ff.; Damag & Schlichting, 2016, S. 111ff.). Sind diese körperbedingten Bedürfnisse defizitär, beeinträchtigen oder verunmöglichen sie gar Bildungsprozesse: »Die in der Körperlichkeit begründeten Bedürfnisse bedürfen der Pflege, sonst wird nicht nur das körperliche Wohl, sondern auch die Entwicklung des Menschen, seine Bildung und seine Beziehung zu sich und anderen beeinträchtigt« (Klauß, 2005, S. 202; vgl. Klauß, 2003d, S. 25; 2010, S. 368f.; Schlichting, 2013b). Diese grundlegende Ausgangssituation eines jeden Menschen gilt im Besonderen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, deren körperlichen Strukturen und Gesundheit stark beeinträchtigt sind.

Es ist festzustellen, dass *jeder* Mensch während seines ganzen Lebens zur Befriedigung seiner organisch bedingten Bedürfnisse Pflege benötigt. Der Unterschied zwischen den Menschen äußert sich also nicht im grundsätzlichen Bedarf an Pflege, sondern (nur) darin, ob eine Person die Pflege selbst übernimmt (»Selbstpflege«) oder ob sie dabei von anderen abhängig ist (»Fremdpflege«) (Klauß, 2005, S. 205; vgl. Klauß, 2011a, S. 88; Schlichting, 2009, S. 47ff.; Stinckes, 2006, S. 35f.). Dieser Erkenntnis des grundsätzlichen Pflegebedarfes aller Menschen misst Klauß große Wichtigkeit bei, denn dadurch kann eine unnötige Separierung von Pflegebedürftigen bzw. Pflegefällen und eine damit einhergehende Diskriminierung vermieden werden (Klauß, 2003b, S. 45; 2003c, S. 15; 2005, S. 205; vgl. bereits Reimen, 1981, S. 36). Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind in ihrem Anspruch auf Pflege keine Sondergruppe und es ist nichts Besonderes, bei der Pflege Hilfe in Anspruch zu nehmen. Allerdings *sind* sie beim Erhalt ihres körperlichen und seelischen Wohlbefindens »existentiell auf die Pflege anderer angewiesen« (Klauß, 2011a, S. 88; M. Müller, 1981, S. vgl. 12; Schlichting, 2009, S. 54ff.) und damit »umfassend von anderen abhängig« (Klauß, 2007f, S. 26). Ihre Abhängigkeit zeigt sich nicht nur in der

eigentlichen Pflēgetätigkeit, sondern auch darin, dass sie meist wenig Einfluss darauf haben, »welche ihrer Bedürfnisse wie befriedigt werden und ob ihnen von denen, die Pflege finanzieren oder ausführen, das zugestanden wird, was sie im Zusammenhang mit ihren körperlichen Bedürfnissen benötigen« (Klauß, 2003b, S. 45). Die Pflege der existentiellen Grundbedürfnisse durchdringt bei diesen Menschen zudem in wesentlich größerem Ausmaß den gesamten Alltag und benötigt viel Zeit. Dies bedeutet, dass pflegerische Anliegen auch während anderen Tätigkeiten, Aktivitäten oder Erlebnissen beachtet werden müssen oder diese gar konkurrieren und beschneiden (Klauß, 2007f, S. 26). Bildungseinrichtungen sehen sich also damit konfrontiert, dass Pflege und Versorgung das »gewohnte Konzept Schule um existenziell notwendige Lebensprozesse [erweitert]« (Dudendorfer, 2003, S. 239).

Pflege erfährt in ihrer Sorge für körperlich bedingten Bedürfnisse die Bedeutung, »dass der Mensch befriedigt, beruhigt und wach ist« (Klauß, 2005, S. 203), wodurch es ihm möglich wird, sich selbst kennen zu lernen, sich zu erleben und sich als Persönlichkeit zu erkennen (Gebel-Schürenberg, 2007, S. 141), wodurch Pflege zur »alltäglichen Identitätsarbeit« (Tolle, 2016, S. 30ff.) werden kann. Erst bei befriedigten körperlichen Bedürfnissen kann sich ein Interesse an der Umwelt entwickeln und eine freie und unbefangene Auseinandersetzung mit der Welt stattfinden. Gute Pflege zur Befriedigung der körperbedingten Bedürfnisse schafft also günstige Voraussetzungen, damit andere Lebensformen ausgebildet werden können (Klauß, 2010, S. 368). Wenngleich sich Pflege auf die Befriedigung der körperlichen Grundbedürfnisse ausrichtet und die Sicherung des körperlichen und seelischen Wohlbefindens als vorrangiges Ziel verfolgt, bezieht sie sich auch auf die anderen Lebensformen und findet darin statt:

Pflege ist Bewegung und Betätigung (z.B. Nutzung der Pflegemittel, Benutzung von Besteck), sie beinhaltet Gewohnheiten (z.B. Routinen beim Essen, Kleiden etc.) und sie erfolgt mehr oder weniger nach eigenem entwickeltem Geschmack. Pflege ist Beziehung zwischen Menschen, sie beinhaltet Gestaltung und Kreativität und sie ist Gegenstand der und Gelegenheit zur Kommunikation. (Klauß, 2005, S. 205f.)

Pflege als allseitige Bildung

Die körperlich bedingten Bedürfnisse aller Menschen benötigen also sowohl Pflege wie auch Bildung. Pflege und Pädagogik treten hierbei in eine »komplexe Beziehung« (Klauß, 2003b, S. 49), wobei sich folgende Aspekte des Verhältnisses von Pflege und Bildung beschreiben lassen:

- *Pflege ist eine Voraussetzung für Bildung*
Bildung ist nur auf der Grundlage einer guten Pflege möglich. Ist der Mensch durch unbefriedigte körperliche Bedürfnisse belastet (z.B. durch

Hunger, Durst, Schlafmangel, Schmerzen u.a.) oder beunruhigt (z. B. durch unerwartete Geräusche, nicht bekannte Personen und Situationen u.a.), ist er in seiner »körperlichen Not gefangen« (Klauß, 2003b, S. 50) und kaum für pädagogische Angebote zugänglich. Die Sorge um eine adäquate Pflege bildet deshalb die wesentliche Basis für Bildung (Dudendorfer, 2003, S. 240ff.; Klauß, 2007f, S. 31; Schlichting, 2013b; Schlichting & Damag, 2019, S. 310f.; Weiß, 2012, S. 263).

- *Pflege ist Rahmen und Anlass für Bildung*

Pflegehandlungen bieten Rahmen und Anlass für pädagogische Angebote. Pflege kann Bildung nicht ersetzen, sollte jedoch nicht nur als »ergänzende Versorgungsleistung« (Schlichting, 2013a, S. 58) verstanden werden, weil dadurch mögliche Bildungspotentiale der Pflege verkannt werden. Pflege kann Ergänzung und Anreicherung durch Angebote der Kommunikation, der Wahrnehmung, der Bewegung und der Selbstständigkeitsförderung erfahren, wenn sie als »Lernsituationen« (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015, S. 99) verstanden werden. Beispielsweise kann beim Waschen darauf geachtet werden, dass unterschiedliche Wassertemperaturen verwendet werden (Wahrnehmungsförderung), dass Körperteile berührt und gefühlt werden (Ausbildung des Körperschemas) und dass bei der Pflegehandlung kommuniziert wird (Bienstein & Fröhlich, 2016, S. 133ff.; Dudendorfer, 2003, S. 248f.; Klauß, 2003b, S. 50; Nüsslein, 2010, S. 19f.; Schlichting, 2017; vgl. bereits Arbeitsgruppe der Spastikerhilfe Berlin, 1983, S. 163; Möckel, 1983, S. 44). Nach Fröhlich werden notwendige Alltagstätigkeiten der Grundpflege zur Förderung, »wenn sie entsprechend geplant und durchgeführt werden können« (2003a, S. 75; vgl. Fröhlich, 2015a, S. 77ff.). Somit werden Aktivitäten des alltäglichen Lebens (vgl. Fröhlich, 2011; 2012, S. 41ff.; Fröhlich & Mohr, 2008, S. 149ff.), also auch Pflege, zu »so etwas wie Lernfelder, in denen sich Bildung ereignet« (Fröhlich, 2011, S. 232).

- *Pflege ist Bildung*

Pflege ist Bildung und ist »unbedingt« (Schlichting, 2010, S. 10) als pädagogische Aufgabe anzusehen, da dabei Bildungsprozesse stattfinden (Damag & Schlichting, 2016, S. 111ff.; Klauß, 2003b, S. 50ff.; 2006b, S. 118ff.; 2007a, S. 31ff.; 2010, S. 368; 2011a, S. 99f.; Praschak, 2005, S. 69ff.; 2009, S. 290ff.; Schlichting, 2009, S. 97ff.; 2010; 2013a, S. 53ff.; 2017, S. 28f.; Schlichting & Damag, 2019, S. 313ff.; vgl. im Ansatz bereits bei Möckel, 1983, S. 43ff.). Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Ausbildung von Bedürfnissen, wie dies oben bereits erwähnt wurde:

Organisch bedingte Bedürfnisse nach Flüssigkeit und Kalorien, Wärme, Sauberkeit und Sauerstoff werden zu den konkreten Bedürfnissen nach Trinken und Essen, Kleidung, Frisur und Parfüm sowie frischer Luft, wobei individueller Geschmack und Vorlieben ausgebildet werden. Der Bedarf an körperlicher Beruhigung ist Ausgangspunkt für die Ausbildung des Bedürfnisses nach zwischenmenschlicher Beziehung.

Pflege ist also Bildung,

- indem sie körperbedingten Bedürfnissen mit *kulturellem Reichtum begegnet und diesen vermittelt*;
- indem sie *Autonomie (Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Selbstverantwortung) intendiert und ermöglicht*;
- und indem sie *(elementare) Beziehungen und Kommunikation ermöglicht*.

Aspekte der Pflege werden als »basale Bildungsprozesse« verstanden, womit »Pflege zum elementaren pädagogischen Prozess« (Klauß, 2003b, S. 51; vgl. Prashak, 2005; 2009; Schlichting & Damag, 2019) wird.

• *Pflege bedarf der Ergänzung durch Bildung*

Pflege kann Bildungsprozesse in allen Lebensformen anregen und ermöglichen. Sie sichert nicht nur das körperliche Wohlbefinden, sondern enthält Bildungsangebote in allen Lebensformen (Klauß, 2003b, S. 57f.). Doch auch wenn die gesamte kulturelle Vielfalt des Lebens in der Pflege enthalten ist, »so wäre es doch eine Verkürzung, das Leben auf Pflege zu reduzieren. [...] Menschen brauchen auch außerhalb von Pflegesituationen Bildungsangebote« (Klauß, 2007f, S. 33; vgl. Klauß, 2006b, S. 121ff.). Die »Grenzen der Bildungsmöglichkeiten« (Schlichting, 2010, S. 13) in der Pflege müssen betont werden: Eine ausschließliche Reduktion von Bildung auf Pflege(-tätigkeiten) wäre bedenklich (Schlichting, 2010, S. 10), »reicht bei weitem nicht aus« (Stinkes, 2006, S. 36) und wäre eine »problematische Verkürzung des Bildungsanspruches von Kindern und Jugendlichen mit schweren Behinderungen« (Weiß, 2012, S. 264; vgl. Schlichting, 2010, S. 13). Es braucht also Bildungsangebote, bei welchen nicht das körperliche Wohlbefinden, sondern andere Lebensformen im Zentrum stehen, die zu kurz kämen, wenn sie nur in Pflege eingebettet wären (Klauß, 2003b, S. 59; Stinkes, 2006, S. 36).

Als spezifische (Pflege-)Förderkonzepte, welche den Bereich des organismischen Lebens im Fokus haben, können folgende erwähnt werden:

- *Förderpflege nach Trogisch und Trogisch* (J. Trogisch, 1981; J. Trogisch & U. Trogisch, 1977; U. Trogisch & J. Trogisch, 2003), welche den »Förderungsunfähigen« eine »qualifizierte medizinisch-pflegerische und pädagogische Betreuung« zuspricht (J. Trogisch & U. Trogisch, 1977, S. 721): Während der Vielzahl an Pfllegetätigkeiten werden besonders das gezielte Üben der Aufmerksamkeit und überlegte emotionale Kontakte in den Fokus gestellt. Die »alltäglichen pflegerischen Handlungen« werden zum »wichtigste[n] Lernfeld« für Menschen mit schwerster Behinderung (J. Trogisch, 1981, S. 96, Hervorh. im Orig.).
- *Basale Stimulation in der Pflege nach Bienstein und Fröhlich* (Bienstein, 2006; Bienstein & Fröhlich, 1991; 2016; vgl. Kap. 7.2.2) ist als Konzept zu nennen, welches als Verwirklichung der »engen Beziehung von Pflege und Pädagogik« betrachtet werden kann und mittlerweile »in sämtlichen Bereichen der Kranken-, Alten- und Kinderkrankenpflege bekannt« ist (Schlichting, 2013a, S. 80). Ausführungen und Bezugnahmen zur Pflege finden sich in unterschiedlicher Art und Weise auch in anderen Konzepten für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Schlichting, 2013a, S. 78ff.)

Körperliche (Selbst-)Bewegung als Tätigsein

Die Lebensform der Selbstbewegung ist entwicklungsperspektivisch darauf ausgelegt, dass der sich zunächst undifferenziert bewegende und strampelnde Mensch Freude an vielfältigen Bewegungsformen entdeckt, diese entwickelt und lernt, Bewegungen gezielt einzusetzen. Sich bewegen ist etwas Interessantes, sowohl es zu tun als es auch zu erleben: Vorrangiges Ziel ist die Freude an der Bewegung. Damit ist »sich selbst zu bewegen« vor allem Selbstzweck: Der Grund der Bewegung findet sich in ihr selbst, also in den vielfältigen Möglichkeiten, in der Bewegung Spaß, Vergnügen und angenehme Erfahrungen zu entdecken (Klauß, 2005, S. 214). In Bezug auf die Lebensform der Selbstbewegung sind alle Menschen darauf angewiesen, dass sie sich vielfältige Möglichkeiten und schließlich Kompetenzen aneignen können, welche auf Genuss und Vergnügen, auf die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und des Bewegungsgefühls ausgelegt sind und sich auf die Möglichkeit der Integration von neuen Bewegungsformen in die Koordination bereits beherrschter Bewegungsabläufe beziehen (Klauß, 2005, S. 214; 2008, S. 120f.).

Bewegung kann jedoch durch organische Schädigungen und Einschränkungen beeinträchtigt sein, wodurch sich die Aneignung von Möglichkeiten reduziert, »sich durch Bewegungen zu unterhalten und etwas für sich selbst Interessantes, Angenehmes, Entspannendes zu tun« (Klauß, 2005, S. 214). Werden Bewegungsmöglichkeiten in einer »relativ einfachen, variantenarmen Art und Wei-

se« (Klauß, 2005, S. 214f.) beibehalten und werden sie mangels anderer Ideen, Anregungen oder Möglichkeiten intensiviert und verfestigt, bleibt der Mensch in dieser Hinsicht un(aus)gebildet: Gerade bei sogenannten Bewegungstereotypen ist zu sehen, »dass diese Bildung zu kurz gekommen ist« (Klauß, 2005, S. 214). Gleichzeitig können Bewegungen und Betätigungsarten in einer solch scheinbar gleichförmigen Art und Weise dahingehend verstanden werden, dass dabei autodidaktische Bildungsprozesse stattfinden und diese Betätigungen für die handelnden Menschen bedeutsam sein können, beispielsweise im Sinne einer Spieltätigkeit, wie dies Lamers mittels Videoanalysen festgestellt hat (1990, S. 273ff., spez. S. 276). Gleichwohl können auch solche Bewegungstereotypen als »Ergebnisse beeinträchtigter Bildung« (Klauß, 2005, S. 215) verstanden werden, wenn keine sozialen Prozesse daran angeknüpft werden können. Unausgebildete Bewegungsmöglichkeiten bedürfen folglich der spezifischen Förderung und Therapie (Klauß, 2005, S. 214f.).

Bewegungsfreude in sozialer Interaktion

Bewegung ist eine Form des Lebens, welche zunächst ihren Zweck in sich selbst hat. Es bedarf für eine Person nicht zwingend eines besonderen Anlasses, um sich zu bewegen. Eine Person bewegt sich, wenn es ihr gut geht und wenn sie wach ist. Die Motivation solcher Bewegung liegt in der Lust auf die Bewegungserfahrung, also in der emotionalen Komponente der Bewegung. Diese Bewegungsfreude ist die wichtigste Motivation, die Bewegungsfähigkeit zu erweitern und auszudifferenzieren (Klauß, 2005, S. 215). Insofern aber diese Bewegungsfreude nicht einfach auferlegt oder verordnet werden kann, ist es von außen nur möglich, für Bewegung zu werben oder dazu zu verführen: »Entscheidend für das Entstehen von Bewegungsfreude für die Bildung vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten ist die soziale Interaktion, die gemeinsame Bewegung« (Klauß, 2005, S. 215). Damit Bewegungen und Bewegungsformen vielfältig ausgebildet werden können, braucht der Mensch ein Gegenüber, welches die Bewegungen wahrnimmt und aufgreift, diese nachahmt, leicht verändert und erweitert. Wird dies im Sinne eines interaktiven Wechselspiels wiederum wahrgenommen, können damit die eigene Bewegung angepasst, erweitert und neue Bewegungsformen in das bisherige Bewegungsrepertoire integriert werden. Die Unterstützung der Bildung im Bewegungsbereich kann dementsprechend durch unterschiedliche Interaktionsformen stattfinden: Anregen zu spontaner (bereits vorhandener) Bewegung, Aufgreifen und Beantworten von Bewegungsideen im Wechselspiel, Koordinieren von Bewegungselementen nach Gefühl und individuellem Rhythmus sowie Ausrichten der Koordination auf neue Gestalten und Muster der Bewegung (Klauß, 2005, S. 216)

Förderkonzepte, bei welchen die Förderung der Wahrnehmung im Mittelpunkt steht, beziehen sich hauptsächlich auf diese Lebensform. Als Grundlage dient dabei die Annahme, dass »Aufnahme und Verarbeitung von Reizeindrücken bei vielen Behinderungen beeinträchtigt sind« (Klauß, 2005, S. 216). Das Ziel der Wahrnehmungsförderung liegt folglich vordergründig darin, diese Defizite durch Angebote und Übungen zu kompensieren, wodurch der eigene Körper, die eigenen Körperteile besser kennengelernt und in Beziehung zueinander erfahren werden können, die eigenen Bewegungsmöglichkeiten besser wahrgenommen und Bewegungen gezielter, differenzierter und flüssiger in der Ausführung werden sollen (Schlichting, 2014). Einerseits kann hierbei in Frage gestellt werden, ob sich dadurch tatsächlich die Wahrnehmungsstörung verringert, da dies über das von außen beobachtbare Verhalten kaum nachprüfbar ist (Klauß, 2005, S. 216). Andererseits ist der Wirkung der Wahrnehmungsförderung große Wichtigkeit insofern beizumessen, als dass durch die Anregung von Körperwahrnehmung und Bewegung ein Interesse am eigenen Körper und Lust an Wiederholung und am Ausprobieren von Bewegung entsteht. Die Lust an der Bewegung gibt dieser schließlich Bedeutung (D. Fischer, 1991, S. 276). Mechanische und dadurch meist sinnleere Übungen, welche möglicherweise gar mit Zwang ausgeführt werden müssen, wecken diese Lust keineswegs (Klauß, 2005, S. 217; vgl. Knoblauch, 2014, S. 119). Ebenso machen eine Übersättigung oder Überhäufung von Reizen und Impulsen »dumpf und stumpf« (D. Fischer, 1991, S. 276). Um einer rein mechanischen, isolierten oder übermäßigen Wahrnehmungsförderung entgegenzuwirken, ist es angezeigt, Wahrnehmung und Bewegung in Alltagssituationen und in den Unterricht zu integrieren (Klauß, 2005, S. 217).

Therapie als Aspekt allseitiger Bildung

Therapie und Pädagogik stehen bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in gegenseitiger Beziehung (Klauß, 2010, S. 369; Lanwer, 2009; Schorr, 1981). Klauß hält jedoch deutlich fest, dass Therapie »kein Teil der Pädagogik« (2005, S. 199) ist. Auch für Krebs ist Therapie »keine originär pädagogische Kategorie« (2004, S. 33). Speck kommt zum Schluss, dass Bildung ein Prozess ist, »der zu keiner Zeit verzichtbar ist. Er ist auf den Selbstaufbau der inneren Welt als Sinnhorizont des eigenen Daseins und zugleich Teilhabe an der gemeinsamen Kultur gerichtet. Therapie ist kein Ersatz für Bildung« (1995, S. 39). Für Hofmann ist jedoch eine Abgrenzung von Pädagogik und Therapie nicht so einfach und eindimensional zu verstehen: »Guter Unterricht, gute pädagogische Intervention hat immer eine therapeutische, d.h. eine heilende Wirkung. Gute Therapie kommt ohne pädagogische Impulse nicht aus. Deshalb

gibt es in dem Verhältnis der beiden immer eine gemeinsame Schnittmenge« (2007, S. 282). Mall zeigt zudem auf, dass Psychomotorik (2005) und Physiotherapie (2006) in allen Lebensformen bedeutsam sein können. Insofern soll hier dargestellt werden, ob und wie Therapie (in allen Lebensformen) als Bildung verstanden werden kann.

Vorausgehend ist festzuhalten, dass die Notwendigkeit von Therapie aus den (schweren) körperlichen und/oder seelischen Beeinträchtigungen eines Menschen folgt, welcher spezifischer Angebote bedarf, damit er in den unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilhaben kann. Therapie kann daher sehr wichtig sein, da sie oft erst die notwendigen »Voraussetzungen für die Nutzung von Bildungsangeboten« (Klauß, 2005, S. 199) schafft. Menschen, deren Bewegungsfähigkeit schwer beeinträchtigt ist, benötigen im Lebensbereich Bewegung therapeutische Behandlungen (v.a. Physio- und Ergotherapie), welche erst Voraussetzungen dafür schaffen, dass vielfältige Bewegung möglich wird und Freude daran entwickelt werden kann. Eine besondere Förderung passt zudem allgemeine Lernangebote an, damit auch wichtige Bewegungsmöglichkeiten ausgebildet werden können (Klauß, 2005, S. 199). Es lässt sich also im Gegensatz zu Pflege feststellen, dass nicht jeder Mensch auf Therapie angewiesen ist. Folglich lässt sich für die Beziehung zwischen Therapie und Bildung eine ›Kann-Beziehung‹ formulieren:

- *Therapie kann eine Voraussetzung für Bildung sein*
»Therapeutische Behandlungen und Hilfen sind eine wichtige Bedingung dafür, dass Kinder und Jugendliche [mit schwerer und mehrfacher Behinderung] am Unterricht teilnehmen und von der schulischen Förderung profitieren können, sie ermöglichen oft erst Teilhabe in diesem Bereich« (Klauß, 2010, S. 369; vgl. Arbeitsgruppe der Spastikerhilfe Berlin, 1983, S. 165; Reuther-Strauss & Medwenitsch, 2013). So steht die Optimierung von Lernbedingungen im Zentrum der therapeutischen Bemühungen (Hedderich & Dehlinger, 1998, S. 47ff.; Ohrt, 1996, S. 231; vgl. bereits Schorr, 1981, S. 112ff.). Als solche Optimierung von Lernmöglichkeit kann beispielsweise das (therapeutische) »Anbieten einer Ausgangsstellung«, also einer »Lagerung« oder Körperpositionierung sein, welche als Ziel die »Förderung der individuell bestmöglichen Eigenaktivität« verfolgt (Rüller-Peters, 2007, S. 297). Ein wichtiger therapeutischer Aufgabenbereich im Sinne der Optimierung der Lernmöglichkeiten ist auch die Vermittlung und Anpassung von Hilfsmitteln wie Rollstühlen, Stehbrettern, Orthesen, Korsetts, Hilfsmittel zur Lagerung, zur Ernährung usw. (vgl. Damag & Schlichting, 2016, S. 96ff.; Klauß, 2010, S. 369; Trautwein & Fröhlich, 1991).

- *Therapie kann Rahmen und Anlass für Bildung sein*
Wenngleich therapeutische Behandlungen in ihrem Grundanliegen die individuelle (Bewegungs-)Beeinträchtigung in den Fokus stellen, können sie auch Rahmen und Anlass für pädagogische Angebote bieten. Bei der Ausgestaltung dieser Angebote ist zu beachten, welche Bildungschancen bereits in diesen Angeboten liegen (Klauß, 2010, S. 369). Hierbei kann beispielsweise die Eigenaktivität bzw. das eigene Spiel aufgenommen werden, um Handlungsmöglichkeiten zu erweitern oder zu verändern (Ohrt, 1996, S. 227).
- *Therapie kann Bildung sein*
Die Ermöglichung von motorischem Lernen setzt Sinn und Bedeutung in Bewegungsabläufen voraus. Bewegungsabläufe sind daher in Alltagsgeschehnisse eingebettet, verfolgen ein Ziel und werden so zu »Lernmomenten« (Reuther-Strauss & Medwenitsch, 2017). Motorisches Lernen basiert auf häufigem Wiederholen. Entsprechend setzt eine therapeutische Unterstützung auf »gezielte Lagerung, nachvollziehbare Transfers und entsprechendes Handling« (Reuther-Strauss & Medwenitsch, 2013, S. 14; vgl. Hedderich & Dehlinger, 1998, S. 53f.). Bewegungslernen ermöglicht im Weiteren die (selbständige) Ausübung von unterschiedlichen Tätigkeiten oder Teilen davon und ermöglicht eine (spielerische) Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt, da die »motorischen Funktionen im Sinne von Gebrauchsmotorik« für das Kind und den Jugendlichen »Werkzeug in der Auseinandersetzung mit der Umwelt« sind (Arbeitsgruppe der Spastikerhilfe Berlin, 1983, S. 164; vgl. Ohrt, 1996, S. 232). Gleichzeitig kann jede therapeutische Situation dazu dienen, die Entdeckung des eigenen Körpers (Körperbewusstsein und Körperschema) oder die Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten zu fördern (Klauß, 2010, S. 369; Hedderich & Dehlinger, 1998, S. 52f.).

Therapie kann also Bildung sein,

- indem sie (spezifisch) *Bewegungslernen und die Kenntnis über den eigenen Körper intendiert und ermöglicht;*
- indem sie *Autonomie (Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Selbstverantwortung) intendiert und ermöglicht;*
- und indem sie *(elementare) Beziehungen und Kommunikation ermöglicht.*

- *Therapie bedarf der Ergänzung durch Bildung*
Therapie kann Bildungsprozesse in allen Lebensformen ermöglichen, teilweise sind therapeutische Behandlungen und Hilfen für Bildung so-

gar unerlässlich. Wenngleich Therapie als Bildung verstanden werden kann und sie Zugang zu kulturellem Reichtum verschaffen mag, bedarf sie zwingend der Erweiterung und Ergänzung durch andere Bildungsangebote (Nüsslein, 2010, S. 19; Ohrt, 1996, S. 229), wie dies oben bereits deutlich herausgestellt wurde. Eine ausschließliche Reduktion von Bildung auf therapeutische Behandlungen wäre eine problematische Verkürzung des Bildungsanspruches von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Weiß, 2012, S. 264; Wiczorek, 2007, S. 117ff.). In diesem Zusammenhang ist von einer »Therapeutisierung des pädagogischen Alltags« (Hofmann, 2007) zu warnen wie auch vor dem Moment, wenn Therapie an die Stelle von Bildung tritt (Bernasconi & Böing, 2015, S. 134; Hedderich & Dehlinger, 1998, S. 71ff.). Insofern muss festgehalten werden, dass es Bildungsangebote braucht, bei welchen nicht nur die körperliche (und seelische) Funktionalität, sondern andere Lebensformen im Zentrum stehen, welche zu kurz kämen, wenn sie nur in Therapieformen eingebettet wären.

Als spezifische Förderkonzepte können für die Lebensform der Selbstbewegung einerseits Konzepte genannt werden, welche einen spezifischen Fokus auf die Wahrnehmungsförderung legen, wie dies beispielsweise bei der *Basalen Stimulation* (vgl. Kap. 7.2.2) der Fall ist. Ebenso zu erwähnen sind

- die *Sensorische Integration nach Ayres (1979/2002)*, welche durch Bewegungsangebote eine Bahnung zwischen verschiedenen Sinnesmodalitäten des Kindes zu ermöglichen versucht, damit das Kind über diese Bahnung zur Planung und Organisation von adaptivem Verhalten kommen kann (Ayres, 2002, S. 240ff.; vgl. Rüller-Peters, 2003, S. 286), und
- die *Wahrnehmungsförderung nach Affolter*, welche die »gespürte Interaktion« (Affolter & Bischofsberger, 2007, S. 177ff.; vgl. Affolter, 1987) ins Zentrum rückt, welche Menschen im Rahmen von »problemlösenden Geschehnissen im Alltag« (Affolter, 1987; Affolter & Bischofsberger, 1991) beim Lernen unterstützt, wobei der Förderung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Ehwald & Hofer, 2003).

Andererseits sind an dieser Stelle auch Konzepte mit therapeutischem Schwerpunkt zu nennen:

- *Musiktherapeutische Konzepte* (Vogel, 1988; 1991; vgl. Breitingner & Soldner, 1998; Ruoff, 1998, S. 148ff.) suchen körperliche Anregungen durch Musik zu erwirken, wobei sie Entspannung, Beruhigung und Erholung

wie auch lustvolle und freie Selbstbewegung als Körperwahrnehmung und -aktivität in den Fokus stellen.

- *Konzepte der Psychomotorik* (z.B. Kiphard, 1980; 1983/1995; Zimmer, 1981; 2012) ermöglichen mit individuell unterschiedlichen Gewichtungungen »Körpererfahrung«, »Materiale Erfahrung« und »Sozialerfahrung« (K. Fischer, 2009, S.23ff.), wobei die Wechselwirkung von Bewegung und Gefühlen besondere Beachtung findet. Der Körper wird dabei als »Fundament für das Lernens« (Wendler, 2006) verstanden. Als Ziele lassen sich formulieren:
 - »Ich-Kompetenz, d.h. sich selbst und seinen Körper kognitiv erfahren und effektiv erleben.
 - Sachkompetenz, d.h. sich an die dingliche Umwelt mit ihren Materialien, Geräten und Hindernissen anzupassen sowie diese Umwelt handelnd an sich anzupassen.
 - Sozialkompetenz, d.h. zu lernen, sich an andere Personen anzupassen, dabei aber in echter Kommunikation eigene Bedürfnisse durchzusetzen« (Kiphard, 1979, S.23).

Neben dem Anliegen, neue Bewegungsmöglichkeiten und die Welt und ihre spannenden Effekte kennenzulernen, verfolgt die Psychomotorik also (auch) das Ziel, dass der Mensch entdeckt, dass im sozialen Miteinander seine Aktionen beim Gegenüber Reaktionen auslösen und es sich daher lohnt, sich auf andere einzulassen und sich an ihnen zu orientieren. Mit einem leib- und körperorientierten Handlungsverständnis kann die Psychomotorik einen wichtigen Beitrag zur Bildung leisten (Wendler, 2006, S. 56). Diese gesamtheitlichen Aspekte der Psychomotorik werden spezifisch in den Bereich der Förderung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung übertragen und finden entsprechende Anwendung (vgl. Behrens & K. Fischer, 2006; 2011; Fröhlich, 1982e; Kiphard, 1982; Kuntz, 1991).

- *Konzepte der Physiotherapie* sind als »medizinisch begründete Behandlungsformen« zu verstehen, wobei Bewegung hauptsächlich »unter funktionalem Aspekt« (Klauß, 2005, S.221) gesehen wird. Als bekannteste physiotherapeutische Konzepte gelten das Bobath-Konzept (K. Bobath & B. Bobath, 1956a; 1956b; B. Bobath & K. Bobath, 1975/1998; K. Bobath, 1990/2004) und das Konzept nach Vojta (1974/1976). Das Bobath-Konzept – in der nicht-deutschsprachigen Fachdiskussion besser unter Neuro-Developmental-Treatment (NDT) (B. Bobath, 1963; 1984/2004) bekannt (Ritter, 2004, S.82) – als sich weiterentwickelndes und heute weltweit anerkanntes Konzept versteht

Therapie grundlegend als Interaktion und erfährt durch den (gegenseitigen) Einfluss der kooperativen Pädagogik (Jetter & Schönberger, 1987; Ritter, 2005; Schönberger, 1984) im Besonderen in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine handlungsorientierte Ausrichtung (Ritter, 2003, S. 277f.; 2004, S. 91 ff.). Als grundsätzliches Ziel der Physiotherapie kann die Unterstützung des Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung genannt werden, ihm also trotz seiner (Bewegungs-)Schwierigkeiten zur Entwicklung von möglichst großer Autonomie im Handlungsalltag, größtmöglicher Partizipation im gesellschaftlichen Kontext und persönlicher Zufriedenheit zu verhelfen (Ohr, 1996, S. 227).

Betätigung als Vertrautwerden mit der Welt

Sich bewegen heißt, mit der Welt in Berührung zu kommen und dabei durch das eigene Tun Effekte auszulösen. Wer sich bewegt, entdeckt, dass mit unterschiedlichen Bewegungen unterschiedliche Effekte bewirkt werden können, wovon die einen überraschen oder sogar erschrecken, während die anderen faszinieren und Interesse wecken. Angenehme und interessante Effekte möchten wiedererzeugt werden, unangenehme oder langweilige Effekte werden nicht wiederholt oder vermieden. Für bestimmte Dinge in der Welt (z.B. Hantieren mit der Rassel, Malen mit Farbstiften, Konzertbesuche, u.a.) wie auch für Menschen (z.B. Stimme, Lachen, Aussehen, Art der Bewegung, u.a.) können so Vorlieben oder Abneigungen entwickelt werden (Klauß, 2005, S. 221f.; 2008, S. 122f.). Dieses gefühlsmäßige Urteilen zwischen ›angenehm‹ und ›unangenehm‹ bzw. ›gefällt mir‹ und ›gefällt mir nicht‹ ist für die Entwicklung von Fertigkeiten im Umgang mit Dingen wie auch für die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen mit anderen Personen wichtig. Dinge und Menschen werden durch bevorzugte Effektauslösungen und -wiederholungen vertraut, es entstehen Vorlieben und Gewohnheiten. Als Bildungsperspektive zeigt sich die Erweiterung der Vielfalt und der Verfügbarkeit von Bewegungs- und Handlungsformen wichtig, durch welche interessante und bevorzugte Effekte hervorgerufen werden können (Klauß, 2005, S. 222).

Aktivitäten, die gefallen, Freude machen und positive Emotionen auslösen, werden für das Individuum bedeutsam (Klauß, 2005, S. 227). Aus solchen bedeutsamen Vorlieben entwickelt sich Geschmack. Geschmack finden kann ein Mensch nur an solchen Dingen oder Aktivitäten, mit denen er auch in Berührung kommt. Wer nur über wenige Möglichkeiten einer befriedigenden und spannenden Betätigung verfügt, verbleibt in stereotypen Verhaltensmustern (vgl. Klauß, 2005, S. 223ff.). Eine Förderung in diesem Bereich braucht dem-

nach Bildungsangebote, welche Zugang zu reichhaltiger und vielfältiger kultureller Unterhaltung eröffnen (Musik, Film, Kunst, Spiel, Essen etc.). Dafür sind andere Menschen nötig, welche diesen Zugang ermöglichen und vermitteln. Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung brauchen zum Beispiel beim Spielen »Mitspieler oder besser »Spielaufgreifer«, denen es um die gemeinsame Aktion geht, das gemeinsame Erleben« (Knoblauch, 2017, S. 27), indem sie die eingebrachten Spielideen des Gegenübers sensibel aufgreifen und ihnen genügend Zeit und Raum geben, sich auf das Spiel einzulassen (Knoblauch, 2017, S. 26). Diese Personen werden dadurch ihrerseits interessant und attraktiv, da durch sie Erlebnismöglichkeiten um ein vielfaches bereichert werden (Klauß, 2005, S. 228). Die individuelle Ausbildung von Vorlieben und Geschmack ermöglicht schließlich, über ein sicheres Urteil zu verfügen, was einem gefällt und was nicht, wodurch sich Entscheidungen vereinfachen (Klauß, 2005, S. 223).

Zu viele unterschiedliche, gleichzeitig einwirkende Effekte können für den Menschen dagegen unangenehm und irritierend wirken. Klauß geht davon aus, dass der Mensch nur »eine bestimmte Menge an neuen Effekten« (2005, S. 225) erträgt, ist doch im Allgemeinen ein großer Teil des alltäglichen Lebens gleichbleibend und findet in gewohnten Umgebungen mit vertrauten Menschen statt. Dementsprechend ist es für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zentral, dass die Umwelt eine »adäquate Strukturierung« (Klauß, 2005, S. 225; vgl. Fröhlich, 2011, S. 236ff.) erfährt, welche es ihnen ermöglicht, sich »Neues anzueignen und von Bildung zu profitieren« (Klauß, 2005, S. 226).

Vertraute Abläufe und verlässliche Rituale

- ermöglichen Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) »einfache Lernprozesse« (Rebmann, 1996, S. 184), ein Mitmachen, ein Agieren und Reagieren, ein Nachahmen innerhalb wiederkehrenden Lernmöglichkeiten,
- ermöglichen ein *Wiedererkennen* von bereits Bekanntem und Vertrautem und eine Reduktion von ablenkenden, verwirrenden oder beängstigenden Reizen (Rebmann, 1996, S. 186),
- bringen *Rhythmus* in den (Lebens-)Alltag,
- bieten »*Verhaltenssicherheit* im Umgang mit sich selbst, mit nahen und fremden Personen und mit den Dingen in der Welt« (Adam, 1985, S. 9) und
- wirken durch routinierte Abläufe im Besonderen *in kritischen, bedrohlichen Lebenssituationen als sicherheitsspendend* (Rebmann, 1996, S. 175; Standop, 2008, S. 42f.).

Als typisches Beispiel kann an dieser Stelle der in vielen (Sonder-)Schulen bekannte *Morgenkreis* als Einstiegsritual in den Schulalltag genannt werden (z.B. Demharter & Walter-Klose, 2017a; 2017b; Dworschak & Sprengel-Pavlik, 2011). Besonders sei hier zudem auf die besondere Bedeutung von Pflegeritualen hingewiesen: Körper- und Zahnpflege sollten immer in den gleichen Räumlichkeiten und in gleicher Abfolge stattfinden. Damit und durch Ankündigungen (z.B. Betreten des Badezimmers, Geräusch der elektrischen Zahnbürste, Berühren oder leichtes Klopfen auf die jeweilige Körperstelle u.a.) und Rituale (z.B. gemeinsames Bereitstellen von Zahnbürste, Zahnbecher und Waschlappen) wird es einem Kind möglich, solche Situationen und (Pflege-) Abläufe vorwegnehmen zu können und sich darin zu orientieren, wodurch eine aktivere Beteiligung des Kindes ermöglicht wird (Braun & Orth, 2007, S. 70; Schlichting, 2017, S. 29): »Denn nur wenn es weiß, wie es weitergeht, besteht eine Chance, beispielsweise an der richtigen Stelle den Po zu heben oder ein Bein in die Hose zu stecken« (Braun & Orth, 2007, S. 70).

Folgende Förderkonzepte können einen Beitrag zur Bildung im Lebensbereich Betätigung beisteuern:

- Der *Ansatz des Aktiven Lernens nach Nielsen* (1977/1995; 1979/1992; 1992/1993; 1993/1996) ermöglicht Kindern mit schweren Beeinträchtigungen, ein Interesse an der Umwelt zu entwickeln und zu erfahren, dass und wie ebendiese Umwelt durch eigene gezielte Betätigungen beeinflusst werden kann. Besonders entwickelte Materialien ermöglichen die Erkundung der unmittelbaren Umwelt (z.B. im Little Room (Nielsen, 1993)) und verstärken die Wahrnehmung der eigenen Bewegungen und Betätigungen (z.B. Resonanzplatte und Essef-Board (Nielsen, 1996, S. 83ff.)). Das individuell abgestimmte äußere Angebot eröffnet Fördermöglichkeiten in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen, z.B. in der räumlichen Vorstellung und in der Begriffsbildung (Nielsen, 1992; 1995). Auch in den aktuellsten Veröffentlichungen finden sich Fördermöglichkeiten, welche eine hauptsächliche Fokussierung auf Wahrnehmung, Motorik und Betätigung als »elementare Lernaktivitäten« (Omronsky, 2016) vornehmen.
- *Ansätze der Kunsttherapie* ermöglichen die kreative Auseinandersetzung mit Materialien und vermitteln die Erfahrung, dass durch die eigene Betätigung mit Farben, Bastelmaterialien oder Lichtquellen Effekte als Resultate des eigenen Tuns folgen, welche anschließend anderen Personen gezeigt werden können und an denen man sich (gemeinsam) erfreuen kann (Klauß, 2005, S. 226). Gleichzeitig kann mit der Vermittlung von

Kunst (z.B. durch Elementarisierung, vgl. Lamers & Heinen, 2006) der Zugang zu bedeutsamen Kulturwerken eröffnet werden (E. Albrecht, 2017).

- Als therapeutische Förderung der Betätigung kann spezifisch die *Ergotherapie* genannt werden. Im Fokus der Ergotherapie steht die Behandlung von Einschränkungen der Feinmotorik und die (Wieder-)Herstellung von Funktionen und Fähigkeiten, insbesondere der Hand. Damit die Betätigungen nicht inhaltsleer und isoliert trainiert werden müssen, werden weitere Lebensformen in die Ergotherapie einbezogen (U. Hoffmann, 1991, S. 450). Als Aufgabenbereiche der Ergotherapie zu verstehen sind: die funktionell-motorische Tätigkeit (z.B. gezieltes Greifen, Kraftdosierung, Hand-Auge-Koordination), die Wahrnehmung (z.B. Ausgleich von Hyper- oder Hyposensibilität), Hilfe zur Selbsthilfe (z.B. beim Essen und Trinken, An- und Ausziehen), Erstellung von Hilfsmitteln, passenden Werkzeugen und Gebrauchsgegenständen (z.B. Essbesteck oder Malpinsel mit Faustgriffen, adaptierte Schere, Stehhilfe für Küchenarbeiten u.v.m.) und Kommunikationsförderung (U. Hoffmann, 1991, S. 450f.; Hohenhaus-Thier, 2015, S. 354ff.; Klauß, 2005, S. 229).

Gewohnheiten als Erleben eigener Wirksamkeit

Die Entwicklung von Geschmack und Vorlieben bringt es mit sich, dass eine Person daran interessiert ist, angenehme und liebgewonnene Effekte, Materialien, Farben oder Esswaren erneut erfahren, sehen, schmecken oder riechen zu können. Damit geht der Anreiz einher, dafür gezielte Fertigkeiten auszubilden. Tätigsein in der Welt erfordert in unterschiedlichster Art und Weise die Aneignung von notwendigen Fertigkeiten (Klauß, 2005, S. 229). Lernen von Fertigkeiten setzt die Orientierung an anderen Menschen voraus: Nachahmen können, angeleitet und korrigiert, aber auch motiviert und gelobt werden sind wichtige Bestandteile dieses Aneignungsprozesses (Klauß, 2008, S. 124). Die Anerkennung einer Leistung durch andere Personen wirkt motivierend, um auch schwierige Aufgaben angehen und sich einer Sache längere Zeit widmen zu können (Klauß, 2005, S. 234). Das Eingehen von sozialen Beziehungen ist daher für die Bildung (auch) in dieser Lebensform von besonderer Bedeutung. Um Fertigkeiten auszubilden, braucht es jedoch Übung und Training. Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung haben damit mehr Mühe, da »sie von sich aus nicht so intensiv und ausdauernd neue Fertigkeiten ausprobieren und einüben, wie das notwendig wäre, um sie auszubilden« (Klauß, 2005, S. 231).

Die Förderung von Fertigkeiten galt lange Zeit insbesondere im lebenspraktischen Bereich »als eigentliches Feld der Geistigbehindertenpädagogik« (Klauß,

2005, S. 230, vgl. Kap. 6.4), wobei die Fertigkeiten als kulturelle Errungenschaften (z.B. Essen mit Besteck, Verwendung von Hammer, Zange und Säge, Bedienung von Staubsauger und Waschmaschine) mittels Vorzeigen und Anleitung ausgebildet wurden, um diese dann selbständig ausführen zu können (Klauß, 2005, S. 232). Vor allem Ansätze der Verhaltensmodifikation (vgl. z.B. Kane & Kane, 1976; Thompson & Grabowski, 1972/1976), wie z.B. das »Lernen in kleinen Schritten« oder das »Verstärkungslernen« (vgl. z.B. Bigelow, 1976, S. 29ff.) versprachen zur Ausbildung von Fertigkeiten Erfolg: Eindrucksvolle Veränderungen konnten bei Menschen, welche vorgängig als unbillbar galten, beobachtet werden (Fielding, 1976). Aus heutiger Sicht müssen diese Erkenntnisse mit einer gewissen Zurückhaltung verstanden werden:

Förderansätze (v.a. Verhaltensmodifikationsprogramme), durch die sich Menschen mit geistiger Behinderung Fertigkeiten aneignen, einüben und darin angeleitet werden, haben an Bedeutung verloren, weil die Lernenden nicht mehr als Objekte von Behandlung, sondern als Subjekte und Akteure ihrer eigenen Entwicklung verstanden werden sollen. Ein stark von außen gesteuertes Lernen kann zu einem Selbstbild führen, das die wesentlichen Kompetenzen immer nur bei anderen sieht und sich selbst nur als reagierenden Part versteht. (Klauß, 2005, S. 233)

Eine explizite Dressur hin zu erwünschtem Verhalten wäre also aus heutiger Sicht eine massive Engführung der Lebensform Gewohnheiten. Diese Überlegung darf nach Klauß jedoch nicht dazu führen, dass Bildungsangebote im Lebensbereich Gewohnheiten gänzlich ausbleiben. Vielmehr sollen in dieser Lebensform Möglichkeitsräume geschaffen werden, damit Fertigkeiten und viele neue Gewohnheiten geübt und ausgebildet werden können, da diese den (Handlungs-)Alltag erleichtern und vereinfachen (Klauß, 2005, S. 233). Durch die Ausbildung von (neuen) Gewohnheiten bringen die eigenen Handlungen zuverlässig gleiche Resultate, wodurch sich der Mensch auch als wiederkehrend selbstwirksam wahrnehmen kann (Mall, 2016, S. 62ff.). Dabei brauchen Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) ein Gegenüber, welches anleitet, motiviert und eine errungene Fertigkeit auch respektiert und anerkennt (Klauß, 2005, S. 233f.).

Kreative Gestaltung als Sich Einbringen

Ein Leben, in welchem Tätigkeiten immer gewohnheitsmäßig in der gelernten Form durchgeführt werden, wird gleichförmig und schließlich langweilig. Erst individuell angeeignete Fertigkeiten und die individuelle Art und Weise, das eigene Leben zu führen, ermöglichen es, dass ein Leben geführt werden kann, in dem man sich wohlfühlt und das einem entspricht. Diese Ausgestaltung des Lebens ist ein kreativer Prozess (Klauß, 2005, S. 234): »Jeder Mensch ist kreativ«

(Schuppener & Schlichting, 2016, S. 23) und findet im kreativen Umgang mit der Welt seine eigene Art und Weise, Dinge so zu machen, wie er kann und mag. Ein Mensch kann in unterschiedlichsten Lebensbereichen kreativ sein: Der eigene Geschmack und die Darstellung des »persönlichen Stil[s]« (Klauß, 2008, S. 125) können beispielsweise beim Kochen, bei der Kleidung, beim Einrichten des eigenen Zimmers, der eigenen Wohnung, beim Musizieren und Tanzen, beim künstlerischen Gestalten mit Papier, Farben, Scheren und Leim u.a.m. ausgedrückt werden. Modelle (oder Idole) können hierbei wichtig sein, um Gestalten und Verhalten von anderen imitieren zu können. Im Nachahmen wird gleichwohl immer etwas verändert oder angepasst, wodurch ein eigener Stil, schließlich eine eigene Identität entsteht (Schuppener, 2005, S. 122f.; Schuppener & Schlichting, 2016). Große Bedeutung für die Ausbildung der eigenen Identität kommt entsprechend dem (Rollen-)Spiel zu. Indem man probeweise in eine andere Rolle schlüpft, kann man ausprobieren, wie sich dies »anfühlt«. Gleichzeitig lernt man dabei auch, sich in andere Menschen (oder auch Tiere) hineinzudenken und -fühlen. Die Rollenübernahme ermöglicht ein Experimentieren mit anderen Gestaltungs- oder Verhaltensformen, welche ins eigene Leben übernommen oder verworfen werden können (Klauß, 2005, S. 236). Fröhlich zeigt vor allem in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf, dass ein »erweiterter Kreativitätsbegriff« (2016b, S. 14f.) nicht nur sichtbare Aktivitäten und Tätigkeiten umfasst, sondern (unsichtbare) Wahrnehmungsleistungen miteinschließt: Beispielsweise während des Liegens auf einer Sommerwiese, ausgestreckt, zufrieden und den Wolkenhimmel bestaunend, nehmen die Wolken auf einmal Gestalt an. »Im Schauen werden wir kreativ. Niemand sieht uns das an, wir bewegen uns nicht, wir tun nichts. Aber unser Gehirn schafft neue Welten in seiner kreativen Wahrnehmungsaktivität« (Fröhlich, 2016b, S. 14).

Ein Mensch benötigt also günstige Bedingungen, um kreativ sein und sich bilden zu können (Klauß, 2005, S. 235f.):

- *Befriedigte Grundbedürfnisse* durch gute Pflege bilden die Grundvoraussetzung.
- *Möglichkeiten zum Experimentieren* haben.
- *Anregende Modelle* haben, um sich schließlich von diesen abzuheben, um einen eigenen Stil zu gestalten.
- Es herrschen *keine Vorstellungen oder Erwartungen* an das Resultat von Kreativität vor, da es kein falsches oder richtiges Ergebnis gibt.

Bildung im Bereich der Lebensform Kreativität meint also nicht nur, Gelerntes (richtig) anwenden zu können, sondern auch einen eigenen Stil zu finden. »Kre-

ativ sein bedeutet: sich weiterzuentwickeln« (Schuppener, 2011, S. 302). Für die (Sonder-)Pädagogik bedeutet dies, dass sie diese Entwicklung von Eigenem bzw. von Identität zulassen und fördern muss und nicht darauf bestehen darf, beim Gestalten vorgängig zu wissen, was richtig ist (Klauß, 2005, S. 236; Schuppener, 2011, S. 309). Dieses Zugeständnis von gestalterischer Freiheit impliziert die »Akzeptierung der individuellen ›Richtigkeit« als »Ausdruck von Akzeptanz der Person« (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, 2002, S. 8). Als besondere Merkmale von Kreativität sind Freiwilligkeit und intrinsische Motivation, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle zu nennen. Kreatives Tätigsein dient ausschließlich seinem Selbstzweck, ist daher vom Alltagsgeschehen losgelöst, spricht den ganzen Menschen an und ermöglicht eine lustvolle Spannung, Spaß und emotionales Erleben, wobei Gemeinsamkeit mit anderen erlebt und die eigene Aktivität reguliert werden kann (Schuppener, 2011, S. 304ff.). Kreativität lässt sich dementsprechend nicht einfach in kleinen Schritten erlernen, sondern bedarf vielmehr eines Möglichkeitsraumes, welcher es dem Menschen erlaubt, über sich und das bereits Gelernte hinaus zu gehen. Eine ausschließliche Vermittlung von Fertigkeiten würde dieser Lebensform nicht gerecht werden und das Wesentliche verkennen (Klauß, 2005, S. 237). Bildung der Kreativität kann dementsprechend als Selbstbildung im Sinne von Humboldt (vgl. Kap. 4.3) verstanden werden (Richter-Reichenbach, 2007, S. 127ff.):

Es werden vielschichtige reflexive, emotionale, sinnliche, wechselwirkende Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse auf individuellen Wegen, Irr- und Umwegen durchlaufen und eigene Produkte geschaffen. Bleiben solche Prozesse nicht Einzelerfahrungen und einmaliges Erleben, sondern werden sie beständig betrieben, so bildet sich ein Raum des Probehandelns für die Person, in dem sie sich selbst hervorbringt und ausgestaltet. (Richter-Reichenbach, 2007, S. 134)

Selbstbildung im ästhetisch-kreativen Bereich ist »nicht machbar«, sondern vielmehr auf die »wahrnehmende, reflektierende und handelnde Selbsttätigkeit des Einzelnen« angewiesen (Richter-Reichenbach, 2007, S. 135). Entsprechend lässt sich an dieser Stelle nicht auf spezifische Förderkonzepte der Lebensform Kreativität verweisen. Bereits Speck betont, dass die Förderung von Kreativität schwierig ist: »Kreativität lässt sich nicht in pfiffige Programme ›fassen«, sondern nur freisetzen« (1978, S. 5). Kreativsein und das daraus Entstehende können jedoch als Ressourcen in der (päd-)agogischen Arbeit mit Menschen mit (schwerer) Behinderung verstanden werden, die Anregungen innerhalb eines »Ermöglichungsraumes« (Theunissen, 2013) benötigen. Die Förderung von Kreativität im Sinne einer Anregung und Schaffung von Möglichkeitsräumen umfasst daher vor allem folgende pädagogische Aspekte (Bundesvereinigung Lebenshilfe

für Menschen mit geistiger Behinderung, 2002, S. 14ff.; Grevel & Garcia Rios, 2016, S. 165f.; Klauß, 2005, S. 238):

- Gelegenheit zum Experimentieren geben und dazu ermuntern.
- Ästhetisches Material mit hoher sensorischer Qualität zur Verfügung stellen und riskieren, dass etwas kaputt geht.
- Mitspielen in Inszenierungen.
- Vorlagen und Mittel zur Verfügung stellen.
- Modelle und Beispiele geben.
- Unterschiedliche künstlerische Techniken zur Erfahrung und Erprobung vermitteln.

Möglichkeitsräume zum Kreativsein und zur künstlerischen Bildung finden sich beispielsweise im Gestaltungsunterricht (z.B. Theilen, 2017; Theunissen & Voigt, 2013), »im basal orientierten Kunstunterricht« (Theunissen, 2004, S. 87ff.) oder in Kunstateliers (Grevel & Garcia Rios, 2016), im Musikunterricht (z.B. Tetzlaff, 2008; Theilen, 2015; vgl. allg. H. Meyer, Zentel & Samsour, 2016), in »Musikerlebnissen« (Meuldijk, 2016) oder in Theaterprojekten (z.B. Günther & Theunissen, 2013; Krieschner & Theunissen, 2013; Waßmund, 2016).

Kommunikation als Sich Mitteilen

Kommunikation erscheint als »zentrale menschliche Fähigkeit, Eigenschaft und Lebensvoraussetzung« (Klauß, 2005, S. 239), welche bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig in erheblichem Maß beeinträchtigt ist. Es erstaunt daher nicht, dass die allermeisten Förderkonzepte die Erweiterung der Möglichkeiten zur Kommunikation von und mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Fokus stellen (Hennig, 2011, S. 273). Die Grundannahme von Watzlawick, Beavin und Jackson formuliert, dass der Mensch »nicht nicht kommunizieren« (1967/1969, S. 53) kann, und geht davon aus, dass jedes Verhalten Kommunikation darstellt. In der Sonderpädagogik findet diese Gleichsetzung von Verhalten und Kommunikation große Resonanz, findet sich darin doch die Begründung, dass *jeder* Mensch kommunizieren kann (Klauß, Janz & Lamers, 2007, S. 39). Klauß plädiert jedoch für eine explizite Unterscheidung zwischen Verhalten und Kommunikation, da eine solche Gleichsetzung gerade für die Kommunikation und Interaktion von und mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht unproblematisch erscheint (2002, S. 264ff.; vgl. bereits Fragner, 1991, S. 45). Wenn diese Annahme unkritisch übernommen wird, also jedes Verhalten als Kommunikation verstanden wird, kann dies einerseits zu einem Verständnis von Kommunikation

führen, welches die Möglichkeit ignoriert, dass ein Gegenüber das Interesse an Kommunikation verloren hat oder gar nicht kommunizieren will. Für Klaufuß ist es »sinnvoll, dann von Kommunikation zu sprechen, wenn eine kommunikative Intention erkennbar ist oder angenommen werden kann. Wird jedes Verhalten als Kommunikation verstanden, kann man nicht darüber sprechen, dass Personen auch Kommunikation vermeiden und kein Interesse daran haben können« (2005, S. 239). Andererseits kann die Annahme dahingehend unkritisch ausgelegt werden, dass ein Mensch voraussetzungslos und ständig kommuniziert, wodurch Kommunikation im Grunde gar nicht ausgebildet und spezifisch gefördert werden muss.

Dieses Verständnis ignoriert Kommunikation in ihren drei grundgegebenen Bedingungen (vgl. Klaufuß, 2002, S. 264): Ein Mensch *hat* etwas mitzuteilen (Kommunikation braucht Inhalt), *kann* etwas mitteilen (Kommunikation braucht ein Zeichensystem und mindestens einen Kanal) und *möchte* etwas mitteilen (Kommunikation braucht einen Grund). Wenngleich mit Klaufuß auf die Problematik einer Gleichsetzung von Verhalten und Kommunikation hingewiesen werden muss, ist Watzlawick et al. (1967/1969) zuzustimmen, dass nicht vermieden werden kann, dass das eigene Verhalten, auch wenn es nicht kommunikative Absichten hat, von anderen als Mitteilung wahrgenommen und interpretiert wird. Dadurch ergibt sich die »Chance, den nonverbalen, mimischen und körperlichen Ausdruck als Mitteilung aufzufassen und eine Kommunikation – beispielsweise mit sehr schwer behinderten Menschen – zu eröffnen und diese zu fördern« (Klaufuß, Janz & Lamers, 2007, S. 39). In Bezug auf die grundgegebenen Bedingungen von Kommunikation lassen sich nach Klaufuß (2002, S. 265; 2005, S. 240) drei Bildungsziele feststellen, welche die Voraussetzung für Kommunikation bilden:

- *Bildung von Bedürfnissen, Vorlieben und Geschmack*, damit der Mensch etwas mitzuteilen hat;
- *Erwerb der Kompetenz der Mitteilung*, damit der Mensch etwas mitteilen kann;
- *Aneignung einer positiven Sicht vom anderen Menschen*, welchem sich etwas mitzuteilen lohnt.

Kommunikation bedarf also der Bildung, um dem grundsätzlichen Interesse an Kommunikation eines jeden Menschen gerecht werden zu können (Klaufuß, 2005, S. 246ff.). Die Förderung der Kommunikation setzt hauptsächlich bei den vorhandenen kommunikativen Möglichkeiten des jeweiligen Menschen an, wobei die Vielfältigkeit und die Eindeutigkeit der Kommunikation im Vordergrund stehen (Hennig, 2017, S. 257ff.; Klaufuß, 2005, S. 241). Die un-

terschiedlichen kommunikativen Möglichkeiten eines Menschen erlauben ihm unterschiedlich eindeutige Mitteilungen. Eine sprachliche Mitteilung lässt die größte Eindeutigkeit zu, wobei auch keine absolute, ansonsten bräuchte es keine anderen Kommunikationsformen. Demgegenüber sind vegetative Zustände und Reaktionen sehr uneindeutig. Entsprechend lassen sich nach Klauß (2002, S. 273f.; 2005, S. 241f.; 2007e, S. 7f.; vgl. Hennig, 2011; Leber, 2011; Theilen, 2009) *vier unterschiedliche Niveaus der Bildung von Kommunikation* unterscheiden:

- *Niveau 1: Lebensform als unmittelbarer Ausdruck*
»Die Bildung von Kommunikation beginnt damit, wenn körperliche Zustände, reflektorische Tätigkeiten, vegetative Abläufe von anderen Menschen wahrgenommen werden und als Information darüber genutzt werden, wie es dem anderen Menschen geht« (Klauß, 2007e, S. 7). Eine solche *Interpretation dieser Ausdrucksformen* ermöglichen dem Gegenüber eine Reaktion, eine Handlung. Der betreffende Mensch kann daraufhin zwei Erfahrungen machen. Erstens nimmt jemand anderes seine Bedürfnisse wahr und kümmert sich um diese. Zweitens könnte das bis anhin nicht intentionale Verhalten als solches genutzt werden (Hennig, 2017, S. 257f.).
- *Niveau 2: Aufmerksamkeit und Handlung*
Sind bei einem Menschen *selbst gesteuerte Aktivitäten* ausgebildet, so zeigt er in deren wiederholten Anwendung, dass er diese mag. Ebenso zeigen sich Vorlieben und Geschmack im Bereich der Wahrnehmung: Ein *gezieltes Hinwenden, Hinschauen, ein Verweilen und Sich-faszinieren lassen* sind Zeichen eines entwickelten Interesses. »Auch diese Tätigkeiten sind nicht kommunikativ gemeint – ich nehme den Apfel, weil ich will, und nicht, weil ich irgendjemandem mitteilen möchte, dass ich ihn will. Aber sie lassen sich natürlich als Mitteilung verstehen. Indem andere Menschen so tun, als sei dies so gemeint, eröffnen sie die Welt der Kommunikation: ›Du willst einen Apfel ... guten Appetit!‹« (Klauß, 2007e, S. 7). Ebenso werden Gefühle, Wohlbefinden und Unwohlsein zunächst durch körperliche Zeichen (z.B. reflexartiges Verziehen des Gesichts, Weinen, Krümmen des Körpers vor Schmerzen) ausgedrückt. Erst dadurch, dass andere diese Zeichen als Information aufnehmen, wächst die Erfahrung, wie ein Ausdruck verstanden wird. Ohne eine solche verstehende Reaktion der Außenwelt fehlt diese Erfahrung, wodurch infrage gestellt ist, ob eine Ausbildung von eindeutigen und präzisen Mitteilungen überhaupt gelingen könnte (Klauß, 2002, S. 274).

- *Niveau 3: Eindruck und Ausdruck*

Gestik und Mimik entstehen dadurch, dass tatsächliche Handlungen nicht mehr ausgeführt, sondern nur noch angedeutet werden: »Aus dem Greifen nach der Tasse wird eine Zeigegeste« (Klauß, 2005, S. 241). Die Kommunikation wird dadurch vielfältiger und eindeutiger, bleibt jedoch nach wie vor interpretationsoffen: Es braucht dafür die Erfahrung, dass die Andeutung einer Handlung von anderen als kommunikative Aufforderung verstanden und auf diese auch wie intendiert reagiert wird (Klauß, 2007e, S. 7).

- *Niveau 4: Symbole, konventionelle Zeichen und Sprache*

Die Weiterführung der aufgezeigten Entwicklung findet sich in der Erkennung und Verwendung von Symbolen (z.B. die WC-Beschriftung, Verkehrsschilder u.v.m.) und konventionellen (Schrift-)Zeichen (Klauß, 2007e, S. 7). Eine Verständigung, bei welcher möglichst mit großer Eindeutigkeit über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges differenziert ausgetauscht wird, bedarf der Sprache. Worte einer Sprache lassen heute (meistens) den Bezug zum gemeinten Gegenstand nicht erkennen, so dass sie auf einer reinen Konvention beruhen, wodurch Bedeutungen von Wörtern gelernt werden müssen (Klauß, 2005, S. 242).

Die Erweiterung der Vielfalt und Eindeutigkeit ist das wesentliche Anliegen der Kommunikationsförderung. Kommunikation kann nur im Kommunizieren, also in einer sozialen Interaktion, gefördert werden, was erfordert, dass die Kommunikationspartner hauptsächlich auf gleichem Niveau kommunizieren (Klauß, 2005, S. 243). Entsprechend sind Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung darauf angewiesen, dass eine Kommunikation mit ihnen eröffnet wird, welche ihren Kommunikationsmöglichkeiten entspricht.

Kommunikation bildet in vielen Förderkonzepten der Schwerstbehindertepädagogik einen zentralen Bestandteil. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erleben Interaktion und Kommunikation hauptsächlich mit (nahen) Bezugspersonen (Familie und Fachpersonen) (Hennig, 2011). Anregungen zu gegenseitiger Wahrnehmung, Wirksamkeitserfahrungen und Erleben von Eigenaktivität und Reaktionen von einem Gegenüber als Aspekte der Kommunikation können jedoch nicht nur durch Bezugspersonen ermöglicht werden, sondern auch durch andere Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung), wie dies z.B. bereits Pfeffer (1988, S. 172ff.) erwähnt, Blome (2000, S. 134ff.) bezüglich basalen Situationen ausführt oder Siegfried (2017; 2019) mit Hilfe eines Interaktionsrahmens aufzeigt. Untersuchungen zu förderlichen Bedingungen der Unterstützung von gelingenden Peer-Interaktionen stehen erst

am Anfang, wobei die »Peer-Peer-Interaktion von Kindern mit schwerster Behinderung untereinander« (Hennig, 2017, S.263) bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren hat.

In Bezug auf die unterschiedlichen Niveaus der Bildung von Kommunikation lassen sich die vorzufindenden Förderkonzepte folgendermaßen einordnen:

- Kommunikationsförderungsansätze, welche hauptsächlich unmittelbare Ausdrücke (Niveau 1) in den Fokus stellen, initiieren kommunikative Prozesse aufgrund von Körperfunktionen, Bewegungen und anderen Verhaltensweisen z.B. durch einen *somatischen Dialog* (Fröhlich, 1982a), einen *elementaren Dialog* (Fornefeld, 1991; 2003a), einen *tonischen Dialog* (Praschak, 1991; 2003c), einen *Leibdialog* (Stinkes, 2016b), durch *basale Kommunikation* (Mall, 1998) oder durch die *Anbahnung intentionaler Kommunikation* (Reisenberger, 2017; 2019). Inwiefern jedoch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durch Beobachtungen von Verhalten und Körperausdruck (richtig) verstanden werden, lässt sich (bisher) kaum empirisch belegen (Klauß, Janz & Lamers, 2007, S. 40f.).
- Die Förderung von kommunikativer Aufmerksamkeit und Handlung (Niveau 2) sowie von Eindruck und Ausdruck (Niveau 3) sind häufig Bestandteil der Förderung in anderen Lebensformen, welche durch die jeweilig gegebene soziale Interaktion, also durch die Ansprache und das Angesprochen-Sein, Kommunikation beinhaltet, wodurch sich spezifische Fördermöglichkeiten in vielen der bereits vorgestellten Förderansätzen finden (vgl. Kap. 7.2; 7.3). Ein Förderbeispiel aus dem Musikunterricht soll hier aufgezeigt werden: Im Musikunterricht mit einem Jungen mit schwerer und mehrfacher Behinderung misslingt das beabsichtigte, schrittweise Erlernen von musikalischem »Antworten« mit einem Musikinstrument. Nach einem Gewitter sitzt ein pfeifender Vogel vor dem offenen Musikzimmerfenster. Das Pfeifen des Vogels imitiert die Lehrerin mit ihrem Piccolo, der Vogel pfeift zurück. Der Junge deutet plötzlich nach draußen und dann wieder auf das Instrument. In der nächsten Musiklektion übernimmt eine andere Person mit ihrer Blockflöte die Rolle des Vogels, wobei sich der Junge immer wieder auf die Klangquelle der musizierenden Person hinwendet. Zwei Wochen später kommt die Antwort bereits von ihm (Bächli, 1981, S.6).
- Der *Unterstützten Kommunikation* kommt in der Förderung der Kommunikation von Menschen mit (schweren und mehrfachen) Behinderungen besondere Bedeutung zu (z.B. Antener, 2014; Braun & Orth,

2007, S. 67). Das hauptsächliche Ziel der Unterstützten Kommunikation ist eine effizientere und eindeutiger Kommunikation. Durch angepasste Kommunikationsformen und -mittel werden Menschen mit beeinträchtigter oder fehlender Lautsprache in die Lage versetzt, sich differenzierter ausdrücken zu können. Beispielsweise kann es das Ziel einer Intervention sein, die Orientierung und Kommunikationsfähigkeit eines Kindes so zu erweitern, dass es Alternativen zu seinen Schreilauten entwickeln kann (Braun & Orth, 2007, S. 72). Unterstützte Kommunikation funktioniert *einerseits* mittels körpereigenen Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik, Lauten, Sprache und Bewegungen. Hierbei finden sich vom körperlichen Ausdruck bis hin zu differenzierten nicht lautsprachlichen Zeichensystemen und Handsymbolsprachen (Gebärdensprache, in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung vgl. z.B. Portmann, 2008) unterschiedlichste Kommunikationsformen. Im Bereich der Förderung von Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung kommt der gebärdenspracheunterstützten Kommunikation (E. Wilken, 2004; 2018) besondere Wichtigkeit zu. *Andererseits* funktioniert Unterstützte Kommunikation unter Bezug zusätzlicher Hilfsmittel, wobei zwischen nicht-elektronischen Hilfsmitteln (z.B. Kommunikationstafeln, vgl. z.B. Boenisch, 2016; 2017; 2019) und elektronischen Hilfsmitteln (z.B. Einfache Sprech-Taster, Kommunikationscomputer, Talker u.v.m., vgl. Breul, 2011) unterschieden werden kann. Als wichtige Aspekte der Unterstützten Kommunikation gelten die Auswahl der passenden Kommunikationshilfe(n) und das jeweilige Kommunikationsverhalten des Gegenübers:

Der Vorteil körpereigener Kommunikationsformen liegt vor allem darin, dass man »alles dabei hat«, was man dafür braucht – das sind vor allem die Hände. Nachteilig ist, dass viele Menschen mit Behinderungen den motorischen Anforderungen nicht entsprechen, dass die Kommunikationspartner die Gebärden erlernen müssen, um sie zu verstehen, und dass die kommunizierten Inhalte »flüchtig« sind: Beide Gegenüber müssen aufmerksam hinschauen und sich das Kommunizierte merken, damit die Kommunikation gelingt. Externe Kommunikationshilfen haben demgegenüber den Nachteil, dass zum Kommunizieren die verwendeten nicht elektronischen Hilfen (Kommunikationstafeln, Symbolkarten, Bildsammlungen etc.) oder elektronischen Geräte (mit oder ohne Sprachausgabe) jeweils vorhanden sein müssen. Vorteilhaft ist jedoch, dass die ausgetauschten Informationen länger verfügbar und häufig – am meisten bei Geräten mit Sprachausgabe – auch für »Uneingeweihte« verstehbar sind. (Klauß, 2005, S. 245)

7.4.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung der allseitigen Bildungsidee

Alle Menschen bedürfen der Bildung und der Erziehung, ansonsten bleiben sie ungebildet oder unerzogen. Auf Förderung und Therapie sind jedoch nicht alle Menschen angewiesen, da diese als Interventionen immer aus einem bestimmten Grund eingesetzt werden und spezielle Ziele verfolgen: »Es geht dabei vorrangig um die Unterstützung der Entwicklung des Individuums (Förderung) oder um die Behebung oder prophylaktische Vermeidung von Beeinträchtigungen im Sinne von (körperlichen oder auch seelischen) Störungen (Therapie)« (Klauß, 2005, S. 196). So verstanden können Förderung und Therapie hauptsächlich als formale Bildung verstanden werden, wobei Bildungsinhalte eine nachrangige Rolle spielen. Förderung, Therapie und Pflege spielen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine (sehr) wichtige Rolle und können nach Klauß einen wesentlichen Beitrag zur allseitigen Bildung leisten, indem sie unterstützen, Anregungen geben, helfen, spezifische Probleme zu bewältigen, abzuschwächen oder zu vermeiden, wodurch sie eine Vermittlung und eine Aneignung von kulturellen Inhalten ermöglichen und erleichtern (2005, S. 196). Dies bedeutet, dass Förderung, Therapie und Pflege als formale Bildung als wichtiger Bestandteil von Bildung einzuordnen sind, jedoch im Sinne der kategorialen Bildung eine Verbindung mit kulturellen Inhalten ausdrücklich einzufordern ist (Klauß, 2005, S. 196). Damit Bildung als allseitig verstanden werden kann, bedarf es nach Klauß (2005, S. 182) eine Bildungsidee,

- die sowohl die *Entfaltung der individuellen Kräfte* (Fähigkeiten, Kenntnisse und Orientierungen) wie auch die *Aneignung von kulturellen Inhalten* miteinander meint,
- die Bildung als einen *individuellen, interaktionalen und sozial-institutionellen Prozess* versteht und
- die *alle Aspekte der lebenslangen Bildung in allen Lebensformen* zu umfassen vermag.

Klauß beschreibt mit seiner bildungstheoretischen Auseinandersetzung eine Bildungsidee, welche alle Menschen einzuschließen vermag, da sie von den grundlegendsten und basalsten Lebensformen ausgeht. Kritisch betrachtet ermöglicht eine so verstandene Bildungsidee eine sehr weite Auslegung des Begriffs Bildung, was dazu führen kann, dass *alle Aktivitäten als Bildung* verstanden werden können (Goll, 1993, S. 4; Stinkes, 2008a, S. 83). Eine Bildungsidee, welche »allen möglichen Tätigkeiten einen bildenden Charakter unterstellt, bringt allerdings die Gefahr pädagogischer Beliebigkeit mit sich« (T. Hoffmann, 2010, S. 143), so dass

- einerseits Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in die *paradoxe Situation* geraten, dass sie »ganztägig und lebenslang (»zwangs-)gebildet« (Stinkes, 2008a, S. 83) werden, ohne dass faktisch auf ihre Motivation, ihre Interessen und Wünsche eingegangen wird. Bildung wird so weniger als Ermöglichung von Selbstentfaltung, sondern vielmehr als dauerhafte »Lern- und Lebenshilfe« (Theunissen, 1991, S. 26) verstanden (vgl. Moser, 2003, S. 125). Diese Paradoxie kann folglich als Zustand zwischen »Bildungsnotstand« und »Bildungsterror« (Goll, 1993, S. 4) bezeichnet werden.
- andererseits das *latente Verständnis der Bildungsunfähigkeit* hartnäckig aufrecht erhalten bleibt, da durch die »Unterbestimmung des Bildungsbegriffes« (Moser, 2003, S. 125) Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Vorherein als Adressaten für komplexe Bildungsinhalte disqualifiziert erscheinen und sich so das ihnen entgegengebrachte (Förder-)Angebot auf medizinisch-therapeutische Pflege beschränkt bleibt (Stinkes, 2008a, S. 83).

7.5 Bildungsidee der kulturellen Teilhabe

Die Diskussion um den Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und die Bemühungen um einen nicht ausgrenzenden Bildungsbegriff führen dazu, dass mithin allen Kindern und Jugendlichen ein rechtlich formaler Anspruch auf Bildung zugesprochen wird, der auch so eingelöst wird, dass für alle (mit ganz wenigen Ausnahmen) der Schulbesuch gewährleistet ist (Heinen & Lamers, 2003, S. 20f.; Klauß & Lamers, 2010, S. 310). Gleichzeitig ist im Bildungsdiskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung deutlich feststellbar, dass diese Schülerschaft zwar gefördert wird, gleichzeitig ihr jedoch Bildungsinhalte vorenthalten werden oder nur reduzierte Bildungsinhalte angeboten werden (z.B. Janz et al., 2009; Klauß & Lamers, 2010; Klauß et al., 2004b; 2006; Lamers, 2000; Stöppler, 2017). Die Verengung von Bildung auf lebenspraktische Alltagsbewältigung bzw. formale Bildung ist »kritisch zu hinterfragen« (Riegert & Musenberg, 2018, S. 101), auch wenn – oder gerade weil – die lebenspraktische Alltagsbewältigung bei dieser Schülergruppe stark im Vordergrund steht. Veröffentlichungen mit einer ausschließlichen oder hauptsächlichen Orientierung an formaler Bildung sind auch in der heutigen Zeit zu finden (z.B. Omonsky, 2016; 2017). Oft kommt es hinsichtlich dieses Personenkreises zudem zu einer »konzeptimmanenten Gleichsetzung von Methode und Inhalt« (Lamers, 2000,

S. 193), wenn z.B. Basale Stimulation oder Snoezelen ohne inhaltliche Kontextualisierung angeboten werden (Riegert & Musenberg, 2010, S. 31).

Eine Reduktion von Bildungsinhalten aufgrund von Behinderung ist nicht zu rechtfertigen (Feuser, 1989, S. 22). Es entsteht daher die Forderung eines Bildungsverständnisses, »das sich durch inhaltlich anspruchsvolle Lernangebote auszeichnet, die die generelle Lernfähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales, entwicklungsorientiertes und funktionales Lernen beschränkt bleiben« (Lamers, 2000, S. 197). Als anspruchsvolle Lernangebote sind Bildungsinhalte zu bezeichnen, wenn sie

- »die Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen,
- diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen,
- sich nicht grundlegend [...] von den Bildungsinhalten nicht-behinderter Menschen unterscheiden
- und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen« (Lamers, 2000, S. 197).

Die Einlösung eines so verstandenen Bildungsanspruchs, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung an wichtigen Bildungsinhalten dieser Welt teilhaben können, stellt unverkennbar eine *didaktische Herausforderung* dar (Klauß & Lamers, 2010, S. 310). Seit ist der Überzeugung, dass Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung prinzipiell alle Inhalte zugemutet werden dürfen, wenn diese eine entsprechende didaktische Aufbereitung erfahren haben (2003, S. 288; vgl. Bauersfeld, 2014). Didaktische Konzepte bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung finden sich jedoch nur ganz wenige. Nach wie vor »bleibt organisatorisch und methodisch weitgehend unklar, wie ein solcher Unterricht [...] tagtäglich und durchgängig gestaltet werden kann« (Lamers & Heinen, 2011, S. 339). Es geht also in der heutigen Zeit nicht mehr nur darum zu fragen, »ob Kinder mit geistiger und auch mit schwerer und mehrfacher Behinderung an allgemeiner Bildung teilhaben, sondern *wie* dies gelingen kann« (Klauß & Lamers, 2010, S. 313, Hervorh. im Orig.). Nachfolgend werden drei didaktische Konzepte, welche eine Bildung für alle intendieren, genauer nach ihrer Bildungsidee befragt.

7.5.1 Entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser

Mit der Frage nach einer allgemeinen Bildung, welche *alle* Kinder miteinschließt, befasst sich *Georg Feuser*: Feuser setzt sich vehement gegen den Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung von Bil-

dungsinstitutionen und von Bildungsinhalten ein (1978; 1983; 2009a; 2014; 2017) und legt mit dem Konzept der »Allgemeinen integrativen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik« (1989; 1995) wohl den »umfassendsten und theoretisch am besten fundierten Ansatz« (Klauß & Lamers, 2010, S. 312) zu didaktischen Fragen des gemeinsamen Unterrichts vor. Die Überlegungen Feusers sind maßgeblich geprägt durch die Ideen der Vertreter der Kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontjew und Lurija) sowie durch die Arbeiten Klafkis zur kategorialen Bildung. Feuser kann durchaus die Rolle des Gründungsvaters der Integrationspädagogik zugewiesen werden (Lamers & Heinen, 2011, S. 331).

Die integrative Pädagogik geht grundsätzlich davon aus, dass jedes Kind das Recht hat, »alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt« (Feuser, 1998, S. 19), wobei der »Erhalt bzw. die Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen« (Feuser, 2001, S. 25) im Mittelpunkt steht. Das Besondere der Pädagogik liegt dabei nicht in der Besonderung der Kinder, »sondern im »allgemeinen« der Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens, im »allgemeinen« einer basalen, subjektorientierten Pädagogik« (Feuser, 2001, S. 25; vgl. 1983, S. 25ff.). Als integrativ bezeichnet Feuser eine »*Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« an und mit einem »gemeinsamen Gegenstand« spielen, lernen und arbeiten«* (Feuser, 1995, S. 173f., Hervorh. im Orig.).

Als zentrale Merkmale der Allgemeinen integrativen Pädagogik Feusers (1989; 1995; 1998; 2001; 2011; 2013) können genannt werden:

- *Allseitige Bildung am gemeinsamen Gegenstand*
Die Einforderung einer allseitigen Bildung lässt keine Reduktion von Bildungsinhalten und -ansprüchen zu, sondern fordert für alle Kinder ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Hierbei ist für Feuser »der »*gemeinsame Gegenstand«* integrativer Pädagogik [...] *nicht das materiell Fassbare*, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, *sondern der zentrale Prozess*, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt« (Feuser, 1989, S. 32, Hervorh. im Orig.; vgl. Feuser, 2013, S. 285). Der gemeinsame Gegenstand also »fasst das zu Erkennende« (Feuser, 2013, S. 286).
- *Bildung auf allen Niveaus durch innere Differenzierung*
Kinder können sich auf allen Niveaus bilden, was eine differenzierte Orientierung an den Möglichkeiten des Individuums erfordert. Die Aneig-

nung eines (jeglichen) Gegenstandes ist durch (basale) Wahrnehmungstätigkeiten und durch (effektgeleitete) Manipulation möglich wie auch durch (praktische) Fertigkeiten oder (abstrakt-)begriffliches Denken. Ein Unterricht für alle soll nach Feuser vom »schwächsten Kind« aus geplant werden, wovon alle profitieren können (Feuser, 1989, S. 44). Dazu ist eine »innere Differenzierung« (Feuser, 1989, S. 22) des Lerngegenstandes und eine »entwicklungsniveau-biographische Individualisierung« nötig (Feuser, 2011, S. 91). Feuser denkt hierbei »*Bildung vom Subjekt ausgehend*« (2014, S. 25, Hervorh. im Orig.) und betrachtet dabei »*Bildung als auf die Potentiale des Subjekts und deren Entfaltung hin ausgerichtet*« (2014, S. 27, Hervorh. im Orig.).

- *Bildung in der Zone der nächsten Entwicklung*

Bildung in der Zone der nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskij (1986, S. 236ff.; 1987, S. 80ff.; S. 298ff.) wird für Feuser für alle Kinder möglich, wenn die Kooperation mit einem Kind an seine jeweiligen Möglichkeiten angepasst ist (Feuser, 1989, S. 22; vgl. Jantzen, 2001b), was durch eine »entwicklungslogische Didaktik« (Feuser, 2011) realisiert wird. Eine Überschreitung des momentanen Tätigkeits- und Aneignungsniveaus kann in Kooperation mit Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgen. Eine solche Kooperation erfordert für alle Kinder eine adäquat angepasste, pädagogische Unterstützung – wozu nach Bedarf auch therapeutische Behandlung oder Einsatz von Hilfsmitteln im Sinne einer »integrierten Therapie« gehört (Feuser, 1995, S. 191f.; 2017, S. 35) –, damit sie etwas tun und sich aneignen können, was ihnen allein ohne Unterstützung nicht möglich gewesen wäre (Feuser, 1989, S. 29ff.; 2013, S. 287).

- *Kooperatives Lernen im Projektunterricht*

Als adäquate Unterrichtskonzeption ist nach Feuser hauptsächlich der Projektunterricht diejenige Form von Unterricht, welche für kooperatives Lernen am geeignetsten ist (2001; 2013). Die Kinder lernen nicht nur von den Lehrpersonen, sondern durch Eigentätigkeit (orientiert an eigenen Stärken und Interessen) und von den Mitschülerinnen und Mitschülern. Dabei werden die Lernenden »*durch das Moment der die Kooperation ermöglichenden Kommunikationen sozial füreinander bedeutsam*. [...] Zentral ist die *aktive Teilhabe* an der gemeinsamen Kooperation der Lernenden an einem Gemeinsamen Gegenstand im Kollektiv, in das die Lehrperson und andere im Unterricht mitarbeitende Fachpersonen miteinbezogen sind« (Feuser, 2017, S. 35).

Obwohl das Konzept von Feuser als Vorreiter integrativer didaktischer Konzepte prägend und als theoretisch gut begründetes Konzept einzuordnen ist, stehen doch viele offene Fragen hinsichtlich seiner Praktikabilität im Raum, da die konkrete Umsetzung an sehr wenigen Beispielen verdeutlicht wird (Heimlich, 2007, S. 368f.; T. Hoffmann, 2008, S. 176ff.; Klauß & Lamers, 2010, S. 312). Wenn gleich sich diese Lücke zumindest teilweise durch nachfolgende Veröffentlichungen von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zum Gemeinsamen Gegenstand (z.B. Franz, Goschler & Ratz, 2017; Rebbert & Wilmanns, 2013; Thommen, Campana, Gross Rigoli, Abegglen-Pfammatter & Matter, 2010) oder zur inneren Differenzierung (z.B. Markowetz, 2003) geschlossen haben mag, scheint die größte Herausforderung gleichwohl der Anspruch zu bleiben, dass auch Menschen, die sich ihre Umwelt vornehmlich in basal-perzeptiver Form aneignen, komplexe und anspruchsvolle Bildungsinhalte erschließen können (Klauß & Lamers, 2010, S. 312): Im Konzept Feusers »dominiert zum einen der kognitive Aspekt und zum anderen der soziale Aspekt. Gemeinsamer Unterricht erreicht jedoch erst dann alle Kinder und Jugendlichen auf ihren jeweiligen Entwicklungsniveaus, wenn auch die emotionalen und sensomotorischen Aspekte des gemeinsamen Lernens ermöglicht werden« (Heimlich, 2007, S. 370).

7.5.2 Bildung mit ForMat nach Norbert Heinen und Wolfgang Lamers

Wolfgang Lamers und Norbert Heinen setzen sich mit Fragen der Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung auseinander, wobei zunehmend auch die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in ihr Blickfeld gerät. Auf der Grundlage der konkret erlebten Schulpraxis und der Analyse von Unterrichtsbeschreibungen und -planungen decken sie »ein sehr einseitiges Bildungsangebot« (Lamers & Heinen, 2006, S. 144) für diese Schülerschaft auf. In der Auseinandersetzung mit den bekannten Ansätzen der Schwerstbehindertenpädagogik wie auch der allgemeinen Didaktik stellen Lamers und Heinen (Heinen, 2003, S. 128; Lamers, 2000, S. 192f.; Lamers & Heinen, 2006, S. 155f.) fest, dass sich Konzeptionen der Schwerstbehindertenpädagogik als bildungsrelevant erweisen, da diese zur formalen Bildung beitragen (vgl. Kap. 7.2, 7.3; 7.4). Der materiale Aspekt von Bildung bleibt dabei allerdings weitgehend unberücksichtigt. Sie sind der Überzeugung, dass einer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, welche sich hauptsächlich an der regelhaften Entwicklung der ersten Lebensjahre orientiert und als Entwicklungsförderung konzipiert ist, nur sehr bedingt zugestimmt werden kann (Lamers & Heinen, 2006, S. 156).

Bildung als kulturelle Teilhabe

Um Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Bildung im Sinne der doppelten Erschließung nach Klafki (vgl. Kap. 4.3) zu ermöglichen, stellen Lamers und Heinen mit »Bildung mit ForMat« (Lamers & Heinen, 2006) ein didaktisches Konzept vor, welches die Möglichkeiten der Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung in besonderer Weise berücksichtigt. Das hauptsächliche Ziel dabei ist, allgemeine Bildungsinhalte, die sich in allgemeinen Bildungsplänen finden, für Kinder und Jugendliche zugänglich und erfahrbar zu machen, deren vorrangige Aneignungsmöglichkeiten in der Wahrnehmung liegen (Klauß & Lamers, 2010, S. 314). Bildung mit ForMat gründet hierbei auf die intendierte Verschränkung von formaler und materialer Bildung im Sinne Klafkis. Wenngleich der Ansatz der kategorialen Bildung in der Sonderpädagogik »aufgrund der vornehmlich kognitiven Ausrichtung« (Heinen, 2003, S. 129) teilweise vehement kritisiert wird, verortet Heinen darin allerdings »immanente Chancen« (2003, S. 129): Bildung wird grundsätzlich als materiale *und* formale Bildung im Sinne der doppelseitigen Erschließung verstanden. Entsprechend verstehen Heinen und Lamers Bildung als Ergebnis dieses Prozesses, welches zum einen »die individuelle Bildung des Menschen [darstellt], die sich in seiner Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zeigt, und zum anderen seine Allgemeinbildung, die sich in seiner Fähigkeit äußert, zentrale Probleme wahrzunehmen und an ihrer Lösung mitzuwirken« (Lamers & Heinen, 2006, S. 155). Folglich verstehen Lamers und Heinen »*Bildung als kulturelle Teilhabe*« und fordern diese für *alle* Menschen ein:

Kultur ist ein Prinzip, das für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn sie unterschiedliche Grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen. Das prinzipielle Anderssein jedes Menschen schließt die Ausgrenzung eines bestimmten Andersseins aus. Als Prinzip ist Bildung für alle in jeder höheren Kultur unverzichtbar. Indem sie jeden Menschen unabhängig von seiner individuellen Bildbarkeit an der jeweiligen Kultur teilhaben lässt, trägt sie dazu bei, dass sich gegenseitige Verantwortlichkeit ausbildet und jeder an der Kulturgemeinschaft teilhaben kann. Ein Ausschluss aus dem Bildungssystem schliesse den betreffenden Menschen aus dieser Kultur aus, reduzierte dadurch aber auch das Niveau der Kultur. (Lamers & Heinen, 2006, S. 156)

Speck hat aufgrund dieser Gegenseitigkeit zwischen der menschlichen Gesamtheit und dem Individuum bereits die Forderung formuliert, dass der Einbezug eines jeden Menschen »in den Bildungsakt und alle Bildungsinstitutionen [...] ein insgesamt unverzichtbarer aktiver Beitrag zur Erhaltung der Gesamtkultur und der Menschlichkeit [ist]« (1998, S. 43). Riegert und Musenberg verstehen diese Forderung heute »hinsichtlich Teilhabe und Bildung im Kontext schwerer

und mehrfacher Behinderung« als eine der »Prämissen für die Gestaltung von Angeboten für den Personenkreis« (2018, S. 100).

Elementarisierung von Bildungsinhalten

Eine wesentliche Rolle im didaktischen Konzept der Bildung mit ForMat kommt der *Elementarisierung von Bildungsinhalten* (Heinen, 1989; 2003) zu. Grundlage für die Elementarisierung bieten hierbei die Ausführungen von Nipkow (1979; 1982, S. 191ff.), welcher für die Religionspädagogik vier Elementarisierungsrichtungen ausgearbeitet hat. Es zeigt sich als Verdienst Heinens, die Elementarisierung durch »Akzentuierungen und Erweiterung« (Heinen, 1989, S. 210) in die Geistigbehindertenpädagogik übertragen zu haben. Hierzu erarbeitete er eine weitere Elementarisierungsrichtung bezüglich »methodischer Grundfragen« (Heinen, 1989, S. 226ff.) und fügte diese in das Konzept Nipkows ein. Das mehrperspektivische Konzept der Elementarisierung umfasst fünf Dimensionen, die im Verständnis Nipkows »auseinandergefaltet« werden, aber »ineinanderliegen« (Nipkow, 1982, S. 223, Hervorh. im Orig.) und so in wechselseitiger Abhängigkeit stehen (vgl. Abb. 4). Das bedeutet, dass zwar jede Dimension isoliert betrachtet werden kann, diese aber immer von den anderen Aspekten des Sachzusammenhanges abhängt.

Die fünf Dimensionen der Elementarisierung dienen als Grundlage für die Planung eines Unterrichts, in dem sich alle Beteiligten einer heterogenen Lerngruppe an einem gemeinsamen Inhalt bilden können:

- *Elementare Strukturen*

Die erste Elementarisierungsdimension richtet sich auf »die Identifizierung elementarer Strukturen eines Bildungsinhaltes« (Lamers & Heinen, 2006, S. 161). Sie fragt aus fachwissenschaftlicher Perspektive nach den zentralen Aspekten eines Gegenstandes, welche ihn konstruieren und als solchen kenntlich machen bzw. charakterisieren. Das Ziel ist dabei eine Vereinfachung, jedoch nicht im Sinne einer Simplifizierung, sondern durch eine »sachgemäße Konzentration« (Heinen, 2003, S. 132) von Bildungsinhalten. Durch gezieltes methodisches Vorgehen lassen sich »elementare Sinn-, Bedeutungs- und Sprachstrukturen« (Heinen, 2003, S. 133) beistimmen, welche den Gegenstandsbereich in seinen Bedeutungs- und Bauelementen sichtbar macht, womit Hauptsächliches von Nebensächlichem unterschieden werden kann. Als dafür geeignete Herangehensweise gelten die methodisch-didaktischen Möglichkeiten nach Stock (1974, S. 68ff.; vgl. Heinen, 1989, S. 214; 2003, S. 133; Nipkow, 1982, S. 207): Elementarisierung zur Identifizierung von elementaren Strukturen kann erfolgen durch *adaptieren* (Suche nach Ähnlichkeiten),

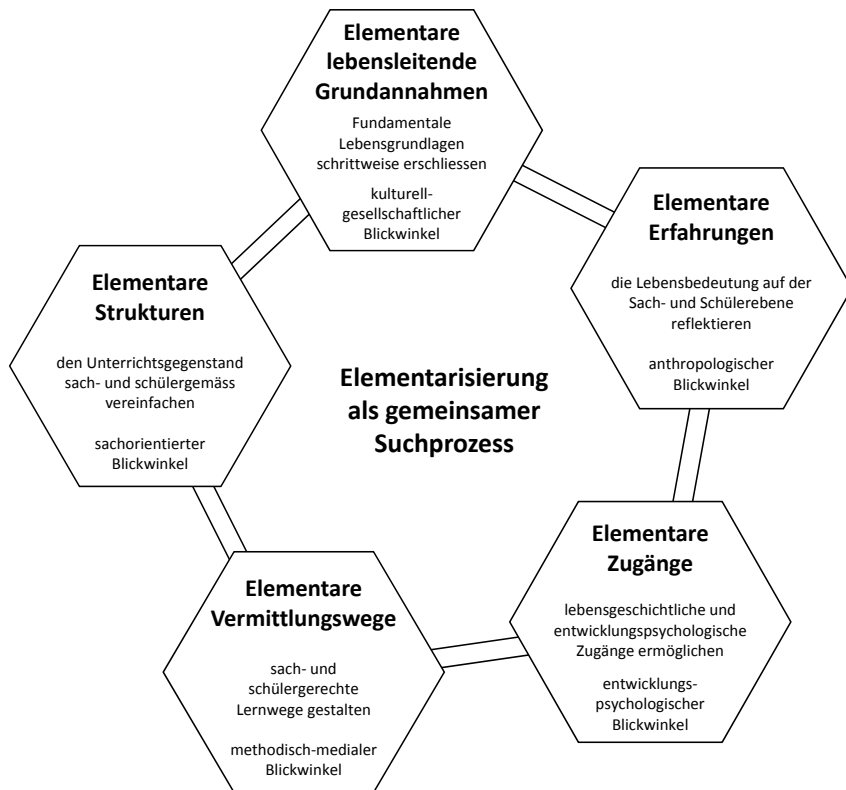


Abbildung 4. Elementarisierung als gemeinsamer Suchprozess (Heinen, 2003, S. 140).

modifizieren (verändern), *magnifizieren* (hinzufügen), *minifizieren* (wegnehmen), *substituieren* (ersetzen), *rearrangieren* (austauschen, anders verwenden), *reorganisieren* (ändern von Reihenfolge), *umkehren* (Suche nach Gegenteil, Rollentausch) und *kombinieren* (Elemente zueinander in Beziehung setzen). In welchem Umfang eine Bearbeitung des Inhaltes angezeigt ist, lässt sich nur im wechselseitigen Blick zwischen Inhalt und Lernenden mit ihren jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen und elementaren Zugangsmöglichkeiten beantworten.

- *Elementare lebensleitende Grundannahmen*

Die zweite Elementarisierungsdimension fragt nach der Bedeutung eines Gegenstandes in der menschlichen Existenz und im historisch Besonderen und damit nach dessen Auslegung hin auf das Dasein des heutigen Menschen, wobei das Ziel »eine Identifizierung bedeutsamer lebensleitender Grundaussagen und anthropologischer Grunderfahrungen« ist.

gen« (Heinen, 2003, S. 134) ist. Sie bezieht sich damit auf die Auswahlproblematik, welche sich zwischen den inhaltlichen und anthropologischen Aspekten stellt: Materiale Bildung fordert auf der einen Seite die »Berücksichtigung konstitutiver kultureller Elemente«, während auf der anderen Seite eine aus humanwissenschaftlicher Perspektive »unreflektierte Reduktion der Komplexität und Besonderheit der Gegenwarts- und Zukunftsfragen« nicht zulässig ist (Lamers & Heinen, 2006, S. 161).

- *Elementare Erfahrungen*

Die dritte Elementarisierungsdimension fragt nach elementaren Erfahrungen, also nach den persönlich bedeutsamen Erfahrungen als Existenzial-Konkretes. Sie ist demnach im Schnittpunkt zwischen kulturellen Gegebenheiten und Überlieferungen und der gegenwärtigen Situation des Menschen zu suchen: Die Elementarisierung bezieht beide synthetisch aufeinander und verschränkt sie ineinander (Heinen, 2003, S. 135ff.), wodurch lebensleitende kulturelle Grundaussagen und Traditionen für den einzelnen Menschen so erfahrbar werden sollen, dass ihm ein qualitativ neues Erleben möglich wird und ihn wiederum zu neuen Mitgestaltungsmöglichkeiten befähigt und anregt (Lamers & Heinen, 2006, S. 161f.).

- *Elementare Zugänge*

Die vierte Elementarisierungsrichtung fragt nach den individuellen (entwicklungs-)psychologischen Voraussetzungen eines Menschen, also seinen elementaren Anfangs- bzw. Zugangsmöglichkeiten zur Welt, welche in didaktische Überlegungen miteinzubeziehen sind. Hierbei bezieht sich die Frage nicht nur auf die »entwicklungsgemäßen« sondern auch auf die »lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen« (Heinen, 2003, S. 137; vgl. Lamers, 2017).

- *Elementare Vermittlungswege*

Die fünfte Elementarisierungsdimension fragt schließlich nach den (didaktischen) Methoden der Vermittlung bzw. des Unterrichts. Die Methodenentscheidung bedarf der Berücksichtigung aller wechselseitig einflussnehmenden Aspekte des Unterrichts. Nur wenn eine Zusammenfügung dieser Aspekte gelingt, kann eine »mehrperspektivische Absicherung für methodische Entscheidungen« (Heinen, 2003, S. 139) realisiert werden. Im Kontext der anderen Elementarisierungsdimensionen verlangt Elementarisierung schließlich »Lehr- und Lernentscheidungen, die unter lebensweltlichen und biografischen Bedingungen, in sozialen und kulturellen Kontexten, im Zu-

sammenhang von ethisch-moralischen Traditionen getroffen werden oder sich ergeben« (Lamers & Heinen, 2006, S. 163).

Es ist zu konstatieren, dass »Elementarisierung keine blosse Methode« (Lamers & Heinen, 2006, S. 163; vgl. Heinen, 1989, S. 238) ist. Unter Berücksichtigung der fünf Dimensionen ist Elementarisierung vielmehr ein Beziehungsgeschehen, welches sich im Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in der Beziehung des Individuums zur Gemeinschaft realisiert. Bildung ist entsprechend als dialogischer Prozess und damit als Suchprozess zu verstehen, der sich als Maßstab »die Achtung vor dem unverfügbar Anderen« (Heinen, 2003, S. 141) verschreibt. Trotz aller Begrenztheit benötigt die Konstruktion von Lernprozessen Nachvollziehbarkeit und Kompetenz: »Bildung verlangt seriöse Planung« (Heinen, 2003, S. 141; vgl. Praschak, 2009, S. 294f.).

Bildung mit ForMat weist eine evidente Nähe zu Feusers Allgemeiner integrativer Pädagogik (vgl. Kap. 7.5.1) auf, da sich beide auf Klafkis kategoriale Bildung beziehen (vgl. Kap. 4.4). Zudem gehen beide Ansätze davon aus, dass Kinder und Jugendliche entwicklungsbedingt unterschiedliche elementare Zugänge zur Welt (Lamers & Heinen) bzw. Aneignungsniveaus (Feuser) haben (vgl. Riegert & Musenberg, 2010, S. 31). Dabei kommt in beiden Ansätzen den Lehrpersonen die Aufgabe zu, »den Unterricht methodisch so zu gestalten, dass alle einen ihrem individuellen Aneignungsniveau entsprechenden Zugang finden (können)« (Lamers & Heinen, 2011, S. 333). Für die Entwicklung des Elementarisierungskonzeptes sehen Lamers und Heinen vor allem die Fragen nach geeigneten Methoden für die Bildungsarbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als wesentlichsten Ausgangspunkt und hauptsächliches Anliegen (2006, S. 164). Bildung mit ForMat bzw. die Elementarisierung finden im Diskurs um Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung folglich vielseitige Beachtung und Erweiterung (vgl. z.B. Bernasconi, 2016; Böing, 2003; Praschak, 2009; 2010; Terfloth & Bauersfeld, 2015; Terfloth & Cesak, 2016) und praktische Konkretisierungen (vgl. z.B. Albrecht, 2017; Böing, 2003; Böing & Kriwet-Silkenbeumer, 2003; Böing & Terfloth, 2013; Terfloth & Bauersfeld, 2015). Lamers und Heinen stellen dazu gleichwohl fest, »dass es trotz methodischer Weiterentwicklung und Konkretisierungen derzeit kaum möglich erscheint, einen Unterricht im Sinne von »Bildung mit ForMat« zu realisieren, der durchgängig allen Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung Lernmöglichkeiten an einem gemeinsamen Inhalt eröffnet« (2011, S. 333). Sie stellen (sich) im Rückblick zudem (selbst-)kritisch die Frage, »ob sich wirklich jeder Inhalt auf jedem Aneignungsniveau erschließen lässt« (Lamers & Heinen, 2011, S. 333).

Kritische Einwände gegenüber der Elementarisierung finden sich hauptsächlich in der Vereinfachung, Reduzierung und Zerstückelung von Bildungsinhalten. Störmer verortet vor allem eine Tendenz zur Trivialisierung: »In der Heil- und Sonderpädagogik drückt sich weiterhin eine Tendenz zur Trivialisierung darin aus, Erziehungs- und Bildungsinhalte soweit zu reduzieren und zu parzellieren, um sie als ›behinderungsspezifisch‹ ausweisen zu können« (2001, S. 191; vgl. 2014, S. 175f.). Elementarisierte Bildungsangebote können demzufolge Gefahr laufen, letzten Endes an dem Punkt zu stehen, von welchem sie sich anfänglich eigentlich zu distanzieren suchten:

Die Überführung von z.B. Literatur in Farben, Formen, Klänge und Gefühle lässt den Ausgangspunkt weit hinter sich und es führt auch nicht unbedingt ein direkter Weg zurück zur Quelle. Bildung kann dann zum Geheimwissen des Lehrers werden, dessen Schüler sich relativ ahnungslos in Lernlandschaften bewegen, deren inhaltlicher Überbau ihnen verborgen bleibt und sie somit in einer zwar publikumswirksamen Inszenierung agieren, jedoch ohne das ›Stück‹ zu kennen. (Riegert & Musenberg, 2010, S. 31)

Wenn also Grunderfahrungen in bedeutsamen und lebensnahen Zusammenhängen nicht gemacht werden können (Wieczorek, 2011, S. 497f.), muss Bildung anhand von konkreten Elementen aus umfänglichen Lernstoffen gleichwohl scheitern: Es bleiben »Mosaiksteine, die kein Bild ergeben« (Haupt, 2015, S. 22). Es lässt sich folgern, dass »insbesondere die methodisch-didaktische Aufbereitung *aller* Bildungsinhalte« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 177, Hervorh. im Orig.) einige Fragen offen lässt und aus fachwissenschaftlicher Perspektive noch nicht zu Ende gedacht scheint.

Die Bildungsidee als kulturelle Teilhabe findet mit Bildung mit ForMat bzw. durch Elementarisierung von Bildungsinhalten für alle Menschen eine wesentliche didaktische Konzeption mit der Möglichkeit der umfänglichen Realisierung (Böing, 2003, S. 92), wenngleich diese immer wieder neu einzufordern ist (Bernasconi, 2016, S. 171; Fornefeld, 2010a, S. 280; Klauß & Lamers, 2010, S. 320). Unter Berücksichtigung der (selbst-)kritischen Stimmen zeichnen sich zumindest Grenzen der konkreten Umsetzung von Elementarisierung ab, wobei schließlich offen bleibt, wo die Grenze zwischen »Bildung und Bildungsattrappe« (Riegert & Musenberg, 2010, S. 31) verläuft.

7.5.3 Zugänge zu allen Bildungsinhalten nach Karin Terfloth und Sören Bauersfeld

Mit dem Ziel einer konkreten Unterrichtsplanung für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung legen *Karin Terfloth* und *Sören Bauersfeld* eine theoretisch diskutierte und praxisbezogene Beschreibung vor (2015). In Bezugnahme vor allem auf die Arbeiten Klafkis (vgl. Kap. 4.4),

Feusers (vgl. Kap. 7.5.1), Heinens und Lamers (vgl. Kap. 7.5.2) sowie auf den Bildungsplan von Baden-Württemberg für die Schule für Geistigbehinderte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009) integrieren Terfloth und Bauersfeld die jeweilig wesentlichen theoretischen Aspekte in ihr Konzept der Unterrichtsplanung. In einem Unterrichtsprojekt erarbeiten sie das naturwissenschaftliche Thema »Energie« für Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf theoretischer Grundlage (Terfloth & Bauersfeld, 2015) und dokumentieren die praktische Umsetzung in einem Lehrfilm (Terfloth & Bauersfeld, 2012).

Als wesentliche Elemente der Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten die Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt sowie die Beachtung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, auf deren Grundlage und unter Beizug didaktischer Überlegungen methodische Entscheidungen getroffen werden. Der Bezug zu den Arbeiten Klafki wie auch die Relevanz der Elementarisierung sind für die Unterrichtsplanung nach Terfloth und Bauersfeld deutlich (vgl. Tab. 2).

Terfloth und Bauersfeld (2015, S. 108ff.; vgl. Bauersfeld & Terfloth, 2017, S. 50) orientieren sich folglich an den Aneignungsmöglichkeiten, welche im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 14) aufgeführt sind.

Tabelle 2

Synopse der Elementarisierung nach Heinen und der Unterrichtsplanung nach Terfloth/Bauersfeld (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 89)

Elementarisierungsprozess nach Heinen	Unterrichtsplandraster Terfloth/Bauersfeld basierend auf Klafki	
elementare lebensleitende Grundannahmen	Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt	Begründungszusammenhang zur Auswahl und Eingrenzung des Themas (Bildungsplan, Unterrichtsfach, Stoffverteilungsplan)
elementare Strukturen		Sachanalyse mit Blick auf die Lerngruppe
elementare Erfahrungen	Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	inhaltliche und methodische Vorerfahrungen
elementare Zugänge		Aneignungsmöglichkeiten und Entwicklungsorientierung
elementare Vermittlungswege bzw. Aneignungswege		methodische Entscheidungen

Aneignungsmöglichkeiten

Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 13ff.) und Terfloth und Bauersfeld (2015, S. 104ff.) unterscheiden vier Aneignungsmöglichkeiten:

- *Basal-perzeptive Aneignung*
meint eine grundlegende, aktive Aneignungsmöglichkeit, über die jeder Mensch verfügt. Sie beschreibt das Erleben, Erkunden, Kennenlernen und Sich-zu-eigen-Machen der Welt und ihrer Form, einschließlich des eigenen Körpers, durch Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen, Hören, Spüren und Sichbewegen. Wahrnehmen versteht sich hier nicht als passiver Prozess, impliziert demnach auch kein »Bereizt-werden« (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 109), sondern meint vielmehr die aktive Auseinandersetzung mit der Welt und ist wesentlicher Teil der kognitiven und emotionalen Entwicklung.
- *Konkret-gegenständliche Aneignung*
meint die aktive Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Welt und der Kultur durch äußerlich erkennbare Tätigkeiten. Sie beschreibt das manipulierend-forschende Erkunden und das Entdecken von vielfältigen Wirkungen und Effekten der Welt und das Wiederholen der entsprechenden Aktivitäten. Dazu gehören die Ausbildung und Nutzung von adäquaten praktischen Fertigkeiten und das Herausbilden von Vorlieben und Interessen.
- *Anschauliche Aneignung*
Meint, sich von der Welt, von Ereignissen, Personen, Gegenständen und deren Zusammenhängen wie auch vom eigenen Handeln ein »Bild« zu machen, und beschreibt das anschauliche Begreifen der Welt, welches es erlaubt, anschauliche Darstellungen und Modelle verstehen und diese für die Auseinandersetzung mit Inhalten nutzen zu können. Menschen können so eigene Vorstellungen darstellen, Neues erproben und etwas nach ihren eigenen Ideen gestalten.
- *Abstrakt-begriffliche Aneignung*
meint Objekte, Informationen und Zusammenhänge nicht nur konkret und anschaulich, sondern auch von der Anschauung abstrahiert und begrifflich, also mit Zeichen und Symbolen, wahrzunehmen, zu erkunden, erfassen, benennen und zu verstehen. Sie beschreibt die gedankliche Auseinandersetzung mit der Welt wie auch die gedankliche Erarbeitung von Erkenntnissen und gedankliche Aneignung von Wissen und Kompetenzen.

Die Orientierung an der Entwicklungspsychologie Piagets wird deutlich erkennbar, wobei festzuhalten ist, dass die Aneignungsmöglichkeiten altersübergreifend zu verstehen sind und keine Rückschlüsse auf das Lebensalter zulassen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S.14). Entsprechend ist auch die Nähe zu den Ausführungen zur allseitigen Bildung von Klaufuß (vgl. Kap. 7.4) zu erkennen. In der Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gehen Bauersfeld und Terfloth (2017, S. 50) davon aus, dass bei allen Schülerinnen und Schülern Handlungskompetenz angelegt ist, wie dies Pitsch (Pitsch, 2002; 2013; Pitsch & Thümmel, 2005; 2011, S. 64ff.) grundlegend ausgeführt hat: Pitsch zeigt auf, dass es bei den Handlungsmöglichkeiten bzw. den dominierenden Tätigkeiten (nach Leontjew) von Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer Entwicklungsbeeinträchtigungen zu Verschiebungen kommt (Pitsch, 2002, S. 165). Die Ausführungen zu den Aneignungsmöglichkeiten lassen sich in Anlehnung an die Zusammenführung Pitschs (2002) dergestalt verstehen, dass sie ähnlich wie die dominierenden Tätigkeiten als »Verschiebungen« zu verstehen sind (vgl. Abb. 5):

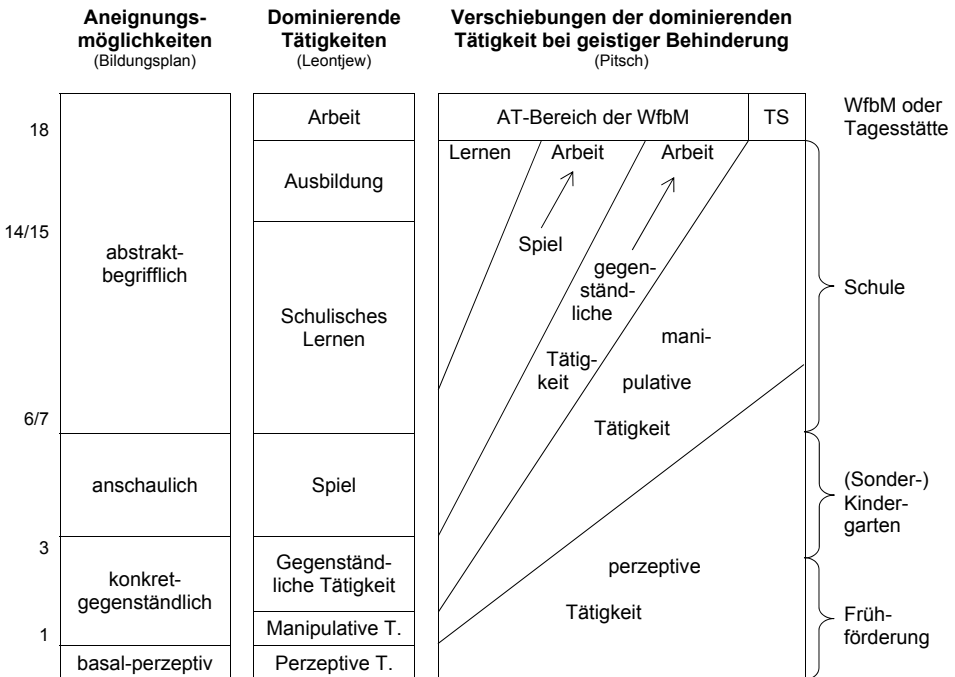


Abbildung 5. Verschiebungen der dominierenden Aneignungstätigkeiten (Mohr & Schindler, 2019, S.62; in Anlehnung an Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, S. 14; Pitsch 2002, S. 165; Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 108).

Präsentationsmöglichkeiten

Unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen bzw. der verschobenen Aneignungstätigkeiten der Schülerinnen und Schüler wird der zu vermittelnde Inhalt fachdidaktisch betrachtet, um ihn an die individuell unterschiedlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler anzupassen (Musenberg, 2017). Dabei stellt sich die Frage, welche Präsentationsmöglichkeiten dieses Inhaltes bestehen (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 129; vgl. Hehn-Oldiges, 2014, S. 314ff.):

Um die Präsentationsmöglichkeiten herauszuarbeiten, ist ausgehend vom Inhalt zu prüfen, wie sich dieser *begreifen* lässt, wie zum Beispiel Energie für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar, sichtbar, hörbar etc. wird. Parallel ist zu berücksichtigen, welche Möglichkeiten die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Entwicklung haben, sich diese Inhalte zu eigen zu machen. (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 129, Hervorh. im Orig.)

Terfloth und Bauersfeld übertragen die vier Aneignungsmöglichkeiten auf die Formen der Präsentation des Lerngegenstandes. Um Lernprozesse anregen und begünstigen zu können, muss eine Korrespondenz zwischen Aneignungsmöglichkeit des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen und den Präsentationsmöglichkeiten des Lerngegenstandes stattfinden (vgl. Abb. 6).

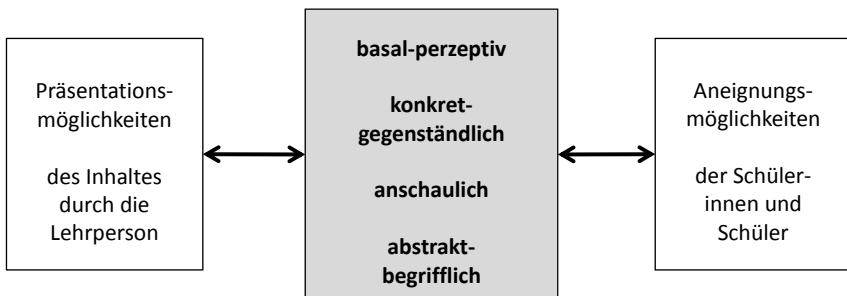


Abbildung 6. Aneignungs- und Präsentationsmöglichkeiten (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 129).

Was Kinder und Jugendliche (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) sich aneignen können, hängt dementsprechend davon ab, welche Inhalte auf welchem Präsentationsniveau ihren Möglichkeiten nach eröffnet werden.

Die Frage nach möglichen Grenzen in der Unterrichtsplanung und -umsetzung stellt sich auch an dieser Stelle. Die vorgängig bereits festgestellten Grenzen einer Bildungsrealisierung für alle (vgl. Kap. 7.5.3) können auch an dieser Stelle nicht aufgelöst werden: Mit Blick auf den (allgemeinen) Bildungsplan wird deutlich, dass es Bildungsinhalte gibt, welche sich nicht in allen Präsentationsmöglichkeiten darstellen, was besonders deutlich bei Themen zum Vorschein kommt, welche

vornehmlich einen abstrakt-begrifflichen Zusammenhang beschreiben. Teilaspekte lassen sich hierbei zwar elementarisieren und in einer basal-sinnlichen Form anbieten, wobei sich dennoch die Frage stellt, »inwiefern es den Schülerinnen und Schülern bei der Darbietung der Teilaspekte gelingt, den Gesamtkontext nachzuvollziehen, in dem dieser Teilaspekt verortet ist.« (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 130). Kann dieser Gesamtzusammenhang nicht hergestellt und können Teilaspekte damit nicht in Verbindung gebracht werden, bleibt z.B. das blau-weiße Ritterschild ein zweifarbig angemaltes Stück Karton und wird nicht als historisches Relikt (bzw. Element) des hundertjährigen Krieges verstanden. Nach Terfloth und Bauersfeld sollte »diese Problematik [...] im Einzelfall vor dem Hintergrund der individuellen Lernerfahrungen diskutiert werden« (2015, S. 130), womit erneut deutlich wird, welche große Relevanz der individualisierten Anpassung von Bildungsangeboten im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zukommt.

7.5.4 Zusammenfassung der Bildungsidee der kulturellen Teilhabe und Ausblick

Um dem Bildungsanspruch einer allseitigen Bildung gerecht werden zu können, entstehen neben den zahlreichen Förderkonzepten schließlich auch (wenige) didaktische Konzepte, welche spezifisch Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Fokus nehmen. Bei der Betrachtung der didaktischen Konzepte lässt sich sowohl die Orientierung an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen wie auch an bildungstheoretischen Überlegungen feststellen. Die didaktischen Konzepte richten sich grundlegend gegen ein reduziertes Verständnis von Bildung und verfolgen entsprechend das Ziel, dieser Schülergruppe nicht nur formale Bildung, sondern auch materiale Bildung vermitteln zu können. In den spezifisch auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausgerichteten didaktischen Überlegungen sind folgende Merkmale der Bildungsidee festzustellen:

- *Bildung als Potential*
Bildung ist als Potential des Subjekts ausgehend von seinen Wahrnehmungs- und Aneignungsmöglichkeiten zu verstehen. Bildungsangebote orientieren sich dementsprechend an den Aneignungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung.
- *Anspruchsvolle Bildungsinhalte*
Bildung versteht sich als Teilhabe an der menschlichen Kultur und orientiert sich an allgemeinen Bildungsinhalten. Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sollen genauso wie andere

an diesen kulturellen Bildungsinhalten teilhaben können: Anspruchsvolle Bildungsinhalte bedürfen der didaktischen Aufbereitung, um für alle zugänglich zu sein.

Gesamthaft wird dabei deutlich, dass bisher keine didaktische Konzeption der Umsetzung dieser Forderung gänzlich gerecht zu werden vermag. Es ist festzustellen, dass v.a. abstrakt-begriffliche Bildungsinhalte nur bedingt in Form von basal-perzeptiven Präsentationsmöglichkeiten anbietbar sind oder sich dann deutlich die Frage stellt, ob es den Schülerinnen und Schülern gelingt, anhand des basal-perzeptiv dargebotenen Bildungsangebotes auf den Gesamtzusammenhang eines anspruchsvollen, komplexen Bildungsinhaltes zu schließen.

Die momentan ausdifferenzierte Bildungsidee scheint für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nach wie vor nicht gänzlich befriedigend zu sein. Die Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung ist hinsichtlich der vorzufindenden Bildungsidee mit zwei Herausforderungen konfrontiert:

- Einerseits müssen die Bildungsansprüche von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bildungstheoretisch eingegliedert und damit in der pädagogischen Theoriebildung relevant werden (Musenberg, 2016, S. 217).
- Andererseits müssen Ansprüche allseitiger Bildung unbedingt auf alle Menschen bezogen werden: »Während es in der Gründungs- und Legitimierungsphase der ›Geistigbehindertenpädagogik‹ begründungsbedürftig gewesen sein mag, verschiedene Fachinhalte zu berücksichtigen, kann es heute nicht mehr gerechtfertigt werden, z.B. Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung systematisch Inhalte und Fachperspektiven vorzuenthalten« (Musenberg, 2016, S. 217, Hervorh. im Orig.).

Böing und Bernasconi ist folglich zuzustimmen, dass zur Weiterentwicklung der didaktischen Konzepte »zukünftige interdisziplinäre Forschungen in Kooperation mit verschiedenen Fachdidaktiken vordringlich [erscheinen], um die entwicklungslogischen Zugänge zu Bildungsinhalten deutlich zu konkretisieren« (2015, S. 181).

Eine jüngste Antwortmöglichkeit präsentiert H. Schäfer, welcher auf der Grundlage der Untersuchung der Lehrpläne der Bundesländer Deutschlands *die Bedeutung von schuleigenen Lehrplänen und Curriculumentwicklungen* im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung herausarbeitet (2014, S. 86ff.; 2017c, S. 90ff.). Dabei wird deutlich, dass die vor Ort vorhandenen Kompetenzen es der jeweiligen Einzelschule ermöglichen, regionale, strukturelle, wirtschaftliche und kulturelle

Aspekte konkret zu berücksichtigen und einzubeziehen. Bildungsinhalte können so an den bedeutsamen und für die momentane und zukünftige Teilhabe relevanten Lebensfeldern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bestmöglich ausgerichtet werden, was sich prinzipiell am günstigsten erwiesen hat (E. Fischer & H. Schäfer, 2017, S. 12). Unter dem von H. Schäfer vorgestellten »MehrPerspektivenSchema zur Unterrichtsplanung« (2017b; 2017c) bildet der schuleigene Lehrplan schließlich einen inhaltlichen Orientierungsrahmen, welcher es im konkreten Planungsprozess erlaubt, zwischen der individuellen Unterrichtsplanung (Förderplanung) und der Unterrichtsplanung im Klassenunterricht »die kategoriale Balance zwischen formalen und materialen Gegenstandsbereichen herzustellen« (H. Schäfer, 2017a, S. 133; vgl. H. Schäfer, 2017c, S. 512ff.). Es wird sich zeigen, inwiefern es durch ein solches Vorgehen gelingt, Curricula dergestalt auszuformulieren, dass damit auch Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung adressiert werden und ihrem Bildungsanspruch umfänglich(er) entsprochen werden kann.

7.6 Zusammenfassung der kennzeichnenden Aspekte der Bildungsidee der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung

Die spezifische Betrachtung der bildungstheoretischen Auseinandersetzung der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung zeigt auf, dass in der Entstehungs- und Anfangszeit der Disziplin der Bildungsbegriff keine Beachtung fand und ein theoretischer Diskurs um Bildung nicht stattgefunden hat. Das mächtige Verdikt der Unbildbarkeit der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung verunmöglichte in dieser Zeit eine derartige Auseinandersetzung. Erst eine explizite Distanzierung von dem elitären, kognitiv-reflexiv dominierenden Bildungsverständnis und explizite Bemühungen um einen veränderten Bildungsbegriff wird der Begriff Bildung mehr und mehr in den Fachdiskurs der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung aufgenommen.

Als kennzeichnend für die Bildungsidee im Kontext der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung lassen sich folgende Merkmale zusammenfassen:

- *Basale Auseinandersetzung mit einer sinnstiftenden Lebenswirklichkeit*
Bildung ist zu verstehen als eigenaktive Auseinandersetzung mit sich selbst und der unmittelbaren Umwelt durch elementare Wahrnehmungstätigkeiten. Eine sinnstiftende, erfahrende Auseinandersetzung erfolgt durch das Einbezogensein in die Alltagswirklichkeit und ermöglicht die Aneignung situationsadäquater Handlungsfähigkeit.

- *Leibliche Bildung im zwischenmenschlichen Verhältnis und als präreflexive Selbstgestaltung*
Bildung vollzieht sich in der leibhaft-kommunikativen Begegnung mit der Welt und einem Gegenüber. Bildung ist entsprechend angewiesen auf einen Anderen. Unter Anerkennung der Leiblichkeit des Menschen ist Bildung folglich nicht ausschließlich als reflexiver Akt der Selbstgestaltung, sondern als intersubjektiv-präreflexiver Sinnzusammenhang zu verstehen.
- *Allseitige Bildung in allen Lebensformen*
Bildung meint die Entfaltung der individuellen Kräfte *und* die Aneignung von kulturellen Inhalten. Bildung vollzieht sich lebenslang und in allen Lebensformen. Bildung versteht sich daher als Potential des Menschen ausgehend von seinen Wahrnehmungs- und Aneignungsmöglichkeiten. Anspruchsvolle Bildungsinhalte können durch differenzierte Aufarbeitung für alle zugänglich gemacht werden.

Gesamthaft lässt sich feststellen, dass die systematisch-historische Bestimmung von Aspekten der Bildungsidee im sonderpädagogischen Kontext und spezifisch im Kontext der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung eine weitere Ausdifferenzierung der Grundstruktur der Bildungsidee mit sich bringt. Hierbei wird deutlich, dass die überdauernden Strukturmomente der Bildungsidee, welche in einem ersten Schritt bestimmt worden sind (vgl. Kap. 4.5; 5.4), als grundlegend beibehalten werden. Die weiteren Ausdifferenzierungen zeichnen sich dadurch aus, dass die einzelnen Strukturmomente eine differenziertere und erweiterte Verstehensweise erfahren, welche jedoch meist (und teilweise immer wieder) explizit eingefordert werden muss.

8 Bildungsverständnis als Forschungsgegenstand II

Die Bildungsidee konnte in ihrer Grundstruktur bestimmt und unter systematisch-historischer Aufarbeitung sowohl aus allgemeinpädagogischer wie auch aus sonderpädagogischer Perspektive weiter ausdifferenziert werden. Nun ist es notwendig, danach zu fragen, was unter Bildungsverständnis zu verstehen ist und wie dieses als Forschungsgegenstand rekonstruiert werden kann (vgl. Kap. 3). Anhand von vier Gesichtspunkten wird im Folgenden der Forschungsgegenstand Bildungsverständnis exakter bestimmt und ausdifferenziert:

- *Interpretationsoffenheit der Bildungsidee*
Erstens wird aufgezeigt, dass die Bildungsidee über eine Interpretationsoffenheit verfügt.
- *Bildungsverständnis als deutbares Konstrukt*
Durch die Bestimmung der Bildungsidee als interpretationsoffen kann zweitens dargestellt werden, wie sich ein Bildungsverständnis konstituiert und inwiefern dieses deutbar ist: Bildungsverständnis wird folglich als Deutungsmuster begriffen.
- *Bildungsverständnis als Deutungsmuster*
Es bedarf drittens der Klärung des Begriffs Deutungsmuster und einer Darstellung der Eigenschaften und konstitutiven Elementen sowie der Funktionen von Deutungsmustern. Dabei sollen jeweils Überlegungen dahingehend angestellt werden, welche Spezifikationen für das Deutungsmuster ›Bildungsverständnis‹ abgeleitet werden können.
- *Deutungsmusteranalyse zur Rekonstruktion des Bildungsverständnisses*
Viertens wird dargestellt, inwiefern sich die erarbeiteten Grundlagen des Deutungsmusters ›Bildungsverständnis‹ nun wissenschaftlich rekonstruieren und analysieren lassen.

8.1 Interpretationsoffenheit der Bildungsidee

Zur Bestimmung der Konstitution von Bildungsverständnissen ist als Voraussetzung festzuhalten, dass die Bildungsidee als solche gedeutet werden kann. Das heißt, dass die Bildungsidee nicht umfassend vorgibt, was Bildung war, ist und sein kann, sondern es möglich sein muss, dass über Bildung nachgedacht, geredet und reflektiert werden kann: Es bedarf gewissermaßen der Möglichkeit der

interpretatorischen Auslegung in der jeweils aktuellen Begebenheit. Erst durch Sicherstellung dieser Interpretationsoffenheit ist es möglich, nach Bildungsverständnissen von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen zu fragen und diese zu rekonstruieren.

Bei der genaueren Betrachtung der Wesensart der Bildungsidee wird deutlich, dass die Bildungsidee ein hohes Maß an Interpretationsoffenheit beinhaltet, da zum einen mit ihr »kein materialer Inhaltekanon« (Unger, 2007, S. 154) bestimmt wird und weil zum anderen »Bildung selbst ein Prozess der Menschwerdung« (Unger, 2007, S. 155) darstellt, welcher in der Ontogenese immer wieder von Neuem vollzogen werden muss. Bildung muss also als Zentralkategorie pädagogischen Handelns in ihrem identitätsstiftenden Kern historisch konstant, in der Gegenwart jedoch im Verstehen und Interpretieren wandelbar sein (Unger, 2007, S. 154). Bereits Tietgens zeigt auf, dass die eigenen konkreten Bildungserfahrungen und -erinnerungen

eine ganz gegenwärtige Bedeutung haben: Die eigene Schulbildung ist für die meisten Menschen ein Lebensfaktor, der ihnen positiv wie negativ bis ins Alter bewusst bleibt, und in den Aussagen über die vergangene Schulzeit spiegeln sich gegenwärtige Einstellungen, Bedürfnisse und Erfahrungen auf dem Gebiet der Bildung wider. (Tietgens, 1978, S. 153)

Aus Sicht von Tippelt und Schmid stehen Bildungserfahrungen, Bildungseinstellungen und das Bildungsverständnis in direktem Zusammenhang mit den *jeweilig individuellen bildungsbiographischen Erfahrungen*, den individuellen Entwicklungsverläufen und Lebensstilen (2006, S. 38f.). In Bezug auf den eigenen Bildungsprozess bedarf es für den Menschen folglich immer des Versuchs, die eigene vollzogene Kenntnis und Einsicht im bestehenden System von Deutungen zu integrieren und eventuelle Unvereinbarkeiten von Erklärungs- oder Handlungsmustern auszugleichen. Dieses »Aushandeln zwischen den Geltungsansprüchen der vitalen Lebensbedürfnisse mit geistigen Einsichten und Maximen« (Unger, 2007, S. 156) stellt für jedes Individuum eine kontinuierliche Lebensaufgabe dar. Mit diesem Verständnis bleibt der Prozess der Bildung nicht nur unabschließbar, sondern erhält zwingend immer auch eine Einzigartigkeit:

Die Fülle zu praktizierender Bildung bedingt zugleich die Möglichkeit interpretatorischer Vielfalt, wenn Bildung zum Gegenstand der Betrachtung erhoben wird. Die Bedingung der Möglichkeit des Deutens der Bildungsidee geht somit auf die Verschiedenheit der Inhalte und Vollzüge geistiger Aktklassen zurück und besteht somit in der Variabilität des Auslegens der Wesensmerkmale von Bildung. Beispielsweise kann ein Bildungsmerkmal in verschiedenen Epochen mit unterschiedlichen Akzenten theoretisch erfasst und expliziert werden. In der Gegenwart können verschiedene Interpretationsmuster und Bildungsbegriffe handlungsleitend werden, die jeweils verschiedene Möglichkeiten der Personwerdung beschreiben. Grundsätzlich ist jedoch

festzuhalten, dass dann, wenn Bildung als Personwerdung verstanden wird, damit zugleich auch die Bedingung der Möglichkeit ihrer permanenten interpretatorischen Aufarbeitung gegeben ist. (Unger, 2007, S. 156)

Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen sind in ihrer Berufstätigkeit vor die Aufgabe gestellt, Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu initiieren, zu fördern und zu begleiten. Aufgrund des oben dargestellten Verhältnisses der Bildungsidee und dem Wesen des Menschen lässt sich folgern, dass die Fachpersonen in ihrem Antizipieren und Initiieren von Bildungsmomenten immer auch einen Akt der Personwerdung des Gegenübers darin mitbegreifen. Es stellt sich für die Fachpersonen entsprechend immer wieder neu die Herausforderung, dabei die Vermittlung zwischen

- erstens der *eigenen Kenntnis und Überzeugung*, was Bildung grundsätzlich bedeutet,
- zweitens den *individuellen Merkmalen* der Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung und
- drittens den *Bedingungen der umgebenden sozialen Realität* zu leisten.

Es ist daher davon auszugehen, dass die Bildungsverständnisse der Fachpersonen variieren, je nachdem welche Aspekte aus der *eigenen Bildungs- und Berufsbiographie* im Sinne von Fachwissen, Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen in der Gestaltung von Bildungsprozessen handlungsleitenden Einfluss erhalten und welche nicht. Es ist im Entstehen dieser individuellen Bildungsverständnisse aber anzunehmen, dass infolge einer *ähnlichen sozialen Realität* und aufgrund der sich gleichenden Anforderungen im professionellen Handlungsalltag mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sich »berufstypische Sinnmuster des Bildungsverständnisses« entwickeln (Unger, 2007, S. 157; vgl. Oelkers, 1992, S. 185ff.). Das Entstehen der subjektiven Interpretation, was Bildung ist, greift hierbei immer (auch) auf die historisch geprägten und übermittelten Bildungsideen zurück. Die auszudeutenden Bildungsmerkmale werden dabei von einer Fachperson nicht direkt in die Realität der sonderpädagogischen Einrichtung übertragen und in ihren Handlungen direkt abgebildet, sondern erhalten sukzessive ein einzigartiges Profil in ihrer Umsetzung (vgl. Unger, 2007, S. 157).

Es ist daher davon auszugehen, dass das Bildungsverständnis der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht ausschließlich durch eine rein begriffliche Rekonstruktion erfasst werden kann. Fachpersonen, welche ihr individuelles Bildungsverständnis durch Aussagen und Erläuterungen zum Ausdruck brin-

gen, bedienen sich einerseits nicht zwingend den verwendeten Begrifflichkeiten der in der vorliegenden Arbeit theoretisierten Bildungsmerkmale, sondern umschreiben Bildung möglicherweise mit anderen Begriffen. Andererseits kann es sein, dass die Fachpersonen den Begriff Bildung in ihren Ausführungen zwar benützen, dieser jedoch hüllenlos bleibt und darin keine der hier theoretisierten Bildungsmerkmale festgestellt werden können (vgl. Kap. 3). Für die Rekonstruktion von Bildungsverständnissen bedarf es daher einer Denkweise von Bildungsverständnis, welche der Interpretationsoffenheit von Bildung gerecht wird und damit einhergehend Bildung nicht ausschließlich auf den Begriff als solchen reduziert zu verstehen sucht.

Es stellt sich die Frage, wie die Interpretation und die Darstellung des individuellen Bildungsverständnisses theoretisch erklärt und erfasst werden kann. Insbesondere soll neben der subjektiven Interpretation der Bildungsidee auch nach typischen Sinnmustern und nach deren Vereinbarkeit gefragt werden.

8.2 Bildungsidee als Deutungsgegenstand

Auf der Grundlage der vorgängigen Kennzeichnung der Strukturmomente der Bildungsidee aus einer pädagogischen und sonderpädagogischen Perspektive und der dargestellten Interpretationsoffenheit der Bildungsidee soll nun wissenschaftlich nach dem Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen gefragt werden. Die Merkmale der Interpretationsoffenheit der Bildungsidee zeigen auf, dass die Bildungsidee in sich historisch geprägte Merkmale vereinbart, welche in der Gegenwart einerseits unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten zulassen und in den jeweilig konkreten Situationen Interpretationen einfordern, wie dies für Fachpersonen in Sonderschuleinrichtungen hinsichtlich der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung der Fall ist. Es ist dabei grundsätzlich davon auszugehen, dass die Merkmale der Bildungsidee sowohl in ihrer »inhaltlichen Konkretisierung« wie auch in ihrer gruppenspezifischen »Beurteilung ihrer Funktionsstellung innerhalb eines spezifischen Kontextes« unvermeidlich »permanenten Auslegungsprozessen« (Unger, 2007, S. 172) unterworfen sind.

Im Rahmen der schweizerischen Bundesverfassung wird für alle Kinder und Jugendliche die Schulpflicht (Art. 19) festgehalten und der Auftrag an die Kantone zur Bereitstellung und Sicherstellung der Volksschule und der Sonderbeschulung formuliert (Art. 63, Abs. 3). Die Kantone haben im Rahmen dieses Bildungsauftrags gemäß des Sonderschulkonkordats (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion [EDK], 2007, S. Art. 4 und 5) ein sonderpädagogisches Grundangebot zu gewährleisten, welches die Beratung und

Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik, sonderpädagogische Maßnahmen in einer Regelschule oder in einer Sonderschule sowie eine Betreuung in Tagesstrukturen oder eine stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung umfasst. Für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung hat sich dieser Bildungsauftrag seit den 1970er Jahre bis heute hauptsächlich, wenn nicht gar ausschließlich, in sonderpädagogischen Einrichtungen konkretisiert. Mit der Grundanforderung einer ganzheitlichen Bildung ist eine Situation gegeben, in welcher die Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen prinzipiell in (immer wieder) neu auftretenden Handlungssituationen agieren, wobei sie ihr Handeln in Bezug zum Bildungsauftrag permanent interpretieren, auslegen, umsetzen und gewissermaßen auch legitimieren können müssen. Dabei wird deutlich, dass Bildung zwar als historisch entwickelte und gesellschaftlich verordnete Größe gilt, welche der Orientierung und Legitimierung für pädagogisches Handeln dient, es dabei jedoch kaum genau beschriebene Rezepte zum konkreten ›Bildungshandeln‹ gibt. Im Bereich der Schwerstbehindertenpädagogik zeigt sich die Situation in besonderem Maße herausfordernd, da diese Kinder und Jugendlichen bis in die 1970er Jahre als bildungsunfähig bezeichnet wurden und für diese Schülergruppe bis heute keine spezifischen Lehrpläne existieren (Stöppler, 2017, S. 56). Die fehlenden spezifischen Lehrpläne bedeuten gleichsam eine fehlende Verstehens- und Interpretationsmöglichkeit von Bildung, da gerade Curricula als »institutionalisierte Systeme des Wissens und der Umweltinterpretation« (Overmann, 1973/2001b, S. 32) an sich als soziale Deutungsmuster gelten:

Als solche stellen sie [Curricula, Anmerk. des Verf.] zwangsläufig eine Auswahl aus den gesellschaftlich möglichen Formen des Wissens dar. Selbst wenn diese Auswahl nicht explizit begründet ist, ist (darin) objektiv eine Strukturierung zu sehen, deren Prinzip in einer generativen Interpretation oder Regel eines sozialen Deutungsmusters zu sehen ist, und das es aufzudecken gilt. Curricula sind für die soziologische Analyse sozialer Deutungsmuster unter einem weiteren Gesichtspunkt von größtem Interesse: Sie dienen explizit der Sozialisation vom Handlungssubjekt, der gesellschaftlichen Steuerung sozialen Lernens. Insofern liefern sie dem zu sozialisierenden Subjekt mit besonderem Nachdruck die Schlüsselkonzepte, die es dann in konkreten Handlungssituationen weiter ausbuchstabiert und zu individuellen Einstellungsmustern konkretisiert. (Overmann, 2001b, S. 32f.)

Es kann also von der Annahme ausgegangen werden, dass ein soziales Deutungsmuster bezüglich der Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung nicht oder nur wenig differenziert vorliegt. Umso mehr muss die konkrete Umsetzung des Bildungsauftrages von den Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen sozusagen immer wieder neu gedacht und interpretiert werden. Fachper-

sonen sonderpädagogischer Einrichtungen müssen demzufolge »ein mehr oder minder explizites Wissen darüber erworben haben, was Bildung ist und sein kann, weshalb das Bildungsverständnis demzufolge auch als Deutungsmuster bezeichnet werden kann« (Unger, 2007, S. 173; vgl. Bollenbeck, 1994; Kirschner, 2010). Das Bildungsverständnis entsteht als Deutungsmuster dadurch, dass die einzelnen Mitglieder der sozialen Gruppe »Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen« an dem »Gesamt der historisch tradierten Kennzeichnungen und Merkmalen der Bildungsidee sowie der berufssozialisatorisch vermittelten Handlungsrouitinen ihres Berufsstandes partizipieren« (Unger, 2007, S. 173) und sich dadurch nach und nach eine gruppenspezifische Art ihres Bildungsverständnisses entwickelt hat.

Unger sieht im Deutungsmusteransatz eine wissenschaftliche Konzeption, welche es ermöglicht, die permanenten Auslegungsprozesse um das Verständnis von Bildung zu rekonstruieren (2007, S. 172). Im Folgenden wird entsprechend davon ausgegangen, dass sich das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen in Form von Deutungsmustern manifestiert und durch die Analyse von Deutungsmustern rekonstruieren lässt. Deutungsmuster sind grundsätzlich als Alltagswissensbestände in Form von Orientierungs- und Rechtfertigungsbeständen der Mitglieder einer sozialen Gruppe zu verstehen, womit das Bildungsverständnis dahingehend verstanden wird, dass sich dieses innerhalb eines sozialen Kontexts, in der vorliegenden Arbeit also innerhalb sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung, als gruppenspezifisches Deutungsmuster zeigt. Im Folgenden ist differenziert zu klären, was unter Deutungsmustern und spezifisch dem Deutungsmuster Bildungsverständnis zu verstehen ist.

8.3 Bildungsverständnis als Deutungsmuster

Deutungsmuster sind Formen des kollektiven Bewusstseins. Frühe Überlegungen zu Deutungsmustern gehen auf Alfred Schütz (im Begriff der *Typisierung von Erfahrungen*), Émile Durkheim (im Begriff des *conscience collective*) und Claude Lévi-Strauss (in den *Mythenanalysen*) zurück (Franzmann, 2018, S. 191). Im Ursprung geht der Deutungsmuster-Ansatz auf Ulrich Oevermann zurück, der die theoretische Konzeption zum Problem kollektiver Bewusstseinsinformationen und methodische Überlegungen zu deren Erforschung in einem zunächst unveröffentlichten Manuskript (1973/2001b) ausformuliert hat. Selten wohl hat ein unveröffentlichtes Papier als Kopie der Kopie einer Kopie eine vergleichbare Wirkung erzielt: Eine Vielzahl von empirischen Deutungsmusteranalysen sind in der Folge entstanden – entsprechend wird der Begriff auch unterschiedlich

ausgelegt (Franzmann, 2018, S. 191; Lüders & Meuser, 1997, S. 57; Meuser & Sackmann, 1992, S. 14; Plaß & Schetsche, 2001, S. 512). Der Begriff des Deutungsmusters gewinnt einige Jahre später auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion an Bedeutung, wobei sich gemäß Arnold (1983, S. 893; 1985, S. 20f.) anfänglich mindestens zwei unterschiedliche Verwendungszusammenhänge konstatieren lassen: Sowohl die qualitativ orientierte Bildungsforschung wie auch die erfahrungs- bzw. subjektorientierte Weiterbildungsdidaktik bedienen sich des Begriffs zur Erfassung subjektiver Strukturen. Dabei geht es beiden Forschungsrichtungen um die »faktisch-alltäglichen Deutungsmuster von Angehörigen sozialer Gruppen, die ihre Lebenswelten selbst deutungsmäßig erschließen und aus ihrer Lebenswelt heraus agieren« (Arnold, 1983, S. 893).

Ausgehend von der Beobachtung einer zunehmend inflationären Verwendung des Deutungsmusterbegriffs mit einhergehender abnehmender Bedeutungsschärfe definiert Arnold Deutungsmuster mit dem Ziel einer Begriffsklärung und einer einheitlichen Begriffsverwendung folgendermaßen:

Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält. (Arnold, 1983, S. 894)

Zur weiteren Bestimmung und Differenzierung der Eigenschaften von Deutungsmustern werden im Folgenden

- erstens die »Essentials« des *Deutungsmusteransatzes von Meuser und Sackmann* (1992) beigezogen. Diese Essentials stellen die in der Deutungsmusterforschung auffindbaren Gemeinsamkeiten dar (vgl. Plaß & Schetsche, 2001, S. 516) und beschreiben grundsätzlich, was Deutungsmuster ausmachen;
- zweitens auf die *allgemeinen Bedeutungselemente von Arnold* (1983; 1985) zurückgegriffen, welche in der Fachdiskussion als »konstitutive Aspekte« (Lüders, 1991, S. 385) der Deutungsmuster unumgänglich zu benennen sind (vgl. Plaß & Schetsche, 2001, S. 515);
- drittens die *Funktionalität von Deutungsmustern* genauer betrachtet, da Deutungsmuster explizit die Handlungsfähigkeit einer Person gewährleisten. Dies ist in der vorliegenden Arbeit von besonderer Wichtigkeit, da davon ausgegangen wird, dass das Deutungsmuster Bildungsverständnis für die Fachpersonen mitunter handlungsleitend ist.

Durch dieses Vorgehen werden im Besonderen die konstitutiven Bedeutungselemente hinsichtlich des Bildungsverständnisses als Deutungsmuster spezifiziert sowie die Funktionalität von Deutungsmustern bezüglich der Handlungsfähigkeit von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen konkretisiert.

Essentials von Deutungsmustern

Meuser und Sackmann (1992) konstatieren in zahlreichen Studien trotz vieler unterschiedlichen Ausdifferenzierungen und trotz theoretisch wenig ausgereiftem Gebrauch des Deutungsmusterbegriffs in »filigrane[r] Rekonstruktion« (Pläß & Schetsche, 2001, S. 515) *sechs Gemeinsamkeiten* in den Varianten des Deutungsmusteransatzes, welche sie »summarisch-kondensiert« als »Essentials« des Deutungsmusteransatzes zusammenfassen (Meuser & Sackmann, 1992, S. 19). Sie gelten als anerkannter Orientierungsrahmen im Deutungsmusterdiskurs (vgl. Lüders & Meuser, 1997, S. 59; J. Müller, 2006, S. 182; Pläß & Schetsche, 2001, S. 516):

1. Deutungsmuster stehen in einem funktionalen Bezug zu objektiven Handlungsproblemen.
2. Deutungsmuster sind kollektive Sinngehalte; habituell verfestigte subjektive Deutungen konstituieren noch kein Deutungsmuster.
3. Deutungsmuster haben normative Geltungskraft. Der Geltungsbereich eines Deutungsmusters variiert zwischen der Gesamtgesellschaft und einzelnen sozialen Gruppen.
4. Deutungsmuster sind intern konsistent strukturiert, was durch allgemeine generative Regeln verbürgt wird.
5. Deutungsmuster sind – verglichen mit singulären Deutungen, Einstellungen, Meinungen – auf einer latenten, tiefenstrukturellen Ebene angesiedelt und mithin nur begrenzt reflexiv verfügbar.
6. Deutungsmuster haben den Status »relativer Autonomie«. Trotz des funktionalen Bezugs auf objektive Handlungsprobleme sind sie hinsichtlich der Konstruktionsprinzipien und Gültigkeitskriterien autonom und konstituieren so eine eigene Dimension sozialer Wirklichkeit. Das erklärt die beträchtliche Stabilität von Deutungsmustern, die allerdings prinzipiell als entwicklungs offen konzipiert sind. (Meuser & Sackmann, 1992, S. 19)

Die aufgeführten Definitionsmerkmale zeigen zusammengefasst auf, dass sich der Deutungsmusteransatz in der »Diskussion über das Verhältnis von Verhalten und Struktur« verortet und zwischen objektiven gesellschaftlichen Handlungsproblemen und deren subjektiven Bewältigung zu vermitteln sucht (Lüders & Meuser, 1997, S. 59). Zwei Charakterzüge des Verständnisses von sozialen Deutungsmustern zeigen sich entsprechend als wichtig:

- *Erstens* werden unter Deutungsmustern nicht »isolierte Meinungen oder Einstellung zu einem partikularen Handlungsobjekt« verstanden, sondern »in sich nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge« (Oevermann, 2001b, S. 5). Deutungsmuster sind also nicht als Einzelfälle des Verstehens aufzufassen. Vielmehr bilden sie ganze Argumentationszusammenhänge, welche sowohl transsubjektiv logisch als handlungsleitende, zumeist latent wirksame Orientierungsstrukturen in deutungsbedürftigen Situationen abrufbar als auch intersubjektiv kommunizier- und verstehbar sind. Individuelle Einstellungen und Handlungsorientierungen sind dementsprechend in ihrer Ausprägung individuell, gleichzeitig aber abhängig von kollektiven Interpretations- und Legitimationsweisen (Oevermann, 2001a, S. 43): Ohne sozial verfügbare Deutungsangebote können keine Interessen und Wertüberzeugungen als Orientierungsmaßstäbe für das eigene Handeln abgeleitet bzw. generiert und noch weniger zum Ausdruck gebracht und kommuniziert werden (Ullrich, 1999a, S. 429).
- *Zweitens* sind Deutungsmuster »funktional immer auf eine Systematik von objektiven Handlungsproblemen bezogen, die deutungsbedürftig sind« (Oevermann, 2001b, S. 5). Deutungsmuster entstehen innerhalb einer sozialen Gruppe, welche bestimmte und immer wiederkehrende handlungsauffordernde Situationen antrifft. Deutungsmuster sind daher »immer als Antworten auf strukturelle Handlungsprobleme aufzufassen« (Oevermann, 2001b, S. 23). Keller begreift dementsprechend Deutungsmuster als »Ergebnis der »sozialen Konstruktion von Wirklichkeit«, d.h. ein historisch-interaktiv entstandenes, mehr oder weniger komplexes Interpretationsmuster für weltliche Phänomene, in dem Interpretamente mit Handlungsorientierungen, Regeln u.a. verbunden werden« (2008, S. 85). Sackmann bezeichnet Deutungsmuster gleichermaßen als »kulturelles Wissen« (1992, S. 199), das dem Individuum in seiner Lebensumwelt Orientierung ermöglicht sowie Wahrnehmung von Gegenständen und Sachverhalten und den Umgang damit erlaubt. Dieser Wahrnehmungsakt und die jeweilige Deutung der Realität tragen maßgeblich dazu bei, dass die Objektwelt mitkonstituiert wird. Oevermann hält in diesem Zusammenhang ausdrücklich an der Veränderbarkeit der Deutungsmuster fest: Deutungsmuster ermöglichen Reflexion und können durch Reflexion verändert werden. Zentral unterstreicht er, dass soziale Deutungsmuster als »historisch wandelbare Systeme« sowie »als Weltinterpretationen mit generativem Status gedacht werden, die prinzipiell entwicklungs offen sind« (1973/2001b, S. 8f.).

Weil beide Grundannahmen in der Realität selbst »zirkulär miteinander verknüpft« (Oevermann, 2001b, S. 5) sind, können Deutungsmuster zusammengefasst verstanden werden als »kollektiv geteilte Argumentationsstrukturen, die auf objektive Handlungsprobleme bezogen sind« (Platz & Schetsche, 2001, S. 514).

An dieser Stelle muss festgestellt werden, dass eine eindeutige Definition von Deutungsmustern nicht vorliegt. Eine solche Definition erscheint auch nicht ohne weiteres sinnvoll, »da eine Definition insofern immer essentialistischen Charakter hat, als sie ihren Gegenstand präformiert« (Althoff, 1998, S. 97; vgl. Lüders, 1991, S. 380f.). Was schließlich unter Deutungsmuster verstanden wird, hängt von der Fragestellung, dem Gegenstand der Analyse und dem verfügbaren Material ab. Der jeweilig zugrundeliegende praktische Verwendungszusammenhang bestimmt also die Definition des Deutungsmusters (Lüders, 1991, S. 379). Aus diesem Grund werden die folgenden Ausführungen zu den Bedeutungselementen von Deutungsmustern nach Arnold (1983; 1985) und der Funktionalität von Deutungsmustern nach Schetsche (1992) konkretisierend hinsichtlich des Deutungsmusters ›Bildungsverständnis‹ dargestellt.

Bedeutungselemente von Deutungsmustern

Arnold (1983, S. 894ff.; 1985, S. 24ff.) schreibt dem Deutungsmusterbegriff zehn Bedeutungselemente zur näheren Präzisierung zu. Diese konstitutiven Elemente von Deutungsmustern sollen im Folgenden zur differenzierten Bestimmung des Deutungsmusterbegriffs dargestellt und jeweils Überlegungen dazu angestellt werden, welche spezifische Bedeutungen für das Deutungsmuster Bildungsverständnis abzuleiten sind.

- *Element der Perspektivität*

Das Element der Perspektivität von Deutungsmustern nimmt den grundlegenden Aspekt des Deutungsmusteransatzes auf. Dieser gründet in der Konstitution des menschlichen Bewusstseins und umschreibt die Frage, inwiefern Wissen bzw. Deutungsmuster eines Individuums mit seiner sozialen Wirklichkeit in Vermittlungszusammenhang stehen (Arnold, 1983, S. 895). Die Perspektivität verdeutlicht, dass die Lebenswelt eines Menschen durch andere immer nur relativ im Hinblick auf die spezifischen Erfahrungen, Intentionen und Motivationen wahrgenommen werden kann. Die tatsächliche, objektive Wirklichkeit ist dem Individuum als solche nicht zugänglich, sondern nur aufgrund der bereits verfügbaren Deutungsmuster und lebensgeschichtlichen Erfahrungen erfassbar (Arnold, 1985, S. 29).

Die *Perspektivität* manifestiert sich für Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen in ihrem professionellen Handlungsfeld. Bildungssituationen, welche Interpretation, Beurteilung und Handlung implizieren, werden durch die beteiligten Personen mit den vorhandenen Deutungsmustern und lebensgeschichtlichen Erfahrungen wahrgenommen und gestaltet, wodurch für jede agierende Person eine subjektive soziale Realität entsteht. Daraus kann abgeleitet werden, dass im Prozess der Auseinandersetzung mit den deutungsbedürftigen Handlungs- und Begründungsproblematiken in der Umsetzung des Bildungsauftrages sonderpädagogischer Einrichtungen von den Fachpersonen unterschiedliche und jeweils nur gewisse Elemente der Bildungsidee aufgenommen und mit einbezogen werden. Die daraus resultierenden Bildungsverständnisse werden dementsprechend nur Teilbereiche und Konkretisierungen der Bildungsidee sein und deshalb eine spezifische Kontur aufweisen (vgl. Unger, 2007, S. 173).

- *Element der Plausibilität*

Deutungsmuster sind als Teil des alltäglichen Routinewissens zu verstehen, welches dem Individuum ein unmittelbares Interpretieren und Handeln unter Zeitdruck und in problematischen Situationen ermöglicht. Die objektiven Bedingungen der natürlichen und sozialen Alltagswirklichkeit und ihre subjektive Erfahrung müssen dafür sinnhaft miteinander verbunden sein (Arnold, 1985, S. 32ff.). Deutungsmuster als elementares soziales Wissen ermöglichen dem Individuum eine Alltagsplausibilität, welche ihm hilft, die umgebende Wirklichkeit mit ihren einzelnen Bedingungsfaktoren wahrzunehmen und nach bekannten und bewährten Mustern zu interpretieren und zu verstehen. Sie erlauben dem Individuum dadurch eine Gewissheit darüber zu erlangen und eine Ausrichtung des Handelns zu realisieren (vgl. Arnold, 1983, S. 895).

Bildungsverständnisse bzw. Deutungsmuster, welche sich bei Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen hinsichtlich der Bildungsidee ausgestaltet haben, müssen sich in den realen Interpretations- und Handlungssituationen für das Individuum (mehrfach) dahingehend bewährt haben, dass eine derartige Situation *plausibel* erfahren und bewältigt werden konnte. Erst durch diese Bewährung können routiniertes professionelles Handeln und eine berufliche Identität entstehen (vgl. Unger, 2007, S. 173).

- *Element der Latenz*

»Das Element der Latenz von Deutungsmustern verweist darauf, dass Deutungsmuster im alltäglichen Handlungsvollzug nicht ständig expli-

ziert werden müssen bzw. können und demzufolge als alltägliches Routinewissen den interagierenden Subjekten nur in eingeschränktem Maße reflexiv verfügbar sind« (Arnold, 1983, S. 895). Arnold vermutet, dass durch die lebensgeschichtliche Aneignung und »Sedimentierung von Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen im Prozess der Entstehung der Soziogenese« (1985, S. 39) lebensbereichsspezifische Grundmuster entstehen, welche als »Tiefenstruktur latenter Deutungsmuster« (1985, S. 40) zu verstehen sind. Aufgrund dieser Latenz lassen sich Deutungsmuster zwar in der Performanz des Individuums wiederfinden, treten aber jeweils »im Gewande« unterschiedlich verbalisierter Äußerungen« (Arnold, 1983, S. 895) auf. Ullrich sieht aufgrund dieses »emergenten Charakters« (1999b, S. 4) nicht die Möglichkeit einer direkten Erfassung bzw. Abfragung von Deutungsmustern (vgl. Oevermann, 2001b, S. 10): Dem alltagsweltlichen Interaktionspartner sowie dem sozialforschenden Interessierten zeigen sich vorab individuelle Beobachtungen, Interpretationen und Bewertungen, welche eine Situation konstruieren oder ein Handeln begründen und rechtfertigen. Diese offenbaren Erläuterungen bzw. Manifestationen und Konkretionen werden als »Derivate von Deutungsmustern« (Oevermann, 2001b, S. 20) oder als »Derivationen« (Ullrich, 1999b, S. 5) bezeichnet: »Derivationen sind also kommunizierte Konkretisierungen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber Interaktionsteilnehmern zu erklären und zu begründen« (Ullrich, 1999b, S. 5). Die Eigenschaft der *Latenz* des Deutungsmusters Bildungsverständnis zeigt sich dahingehend, dass Fachpersonen ihr Bildungsverständnis in ihrem routinierten Interpretieren und Handeln hinsichtlich des Bildungsauftrages nicht stetig neu explizieren müssen, wobei das Bildungsverständnis der Person überhaupt nur in einem gewissen Maße reflexiv zugänglich ist. Einerseits manifestiert sich hier im Besonderen die Schwierigkeit der Erfassung und Rekonstruktion des Deutungsmusters Bildungsverständnis. Andererseits ist davon auszugehen, dass Fachpersonen in Bezug auf typische, berufsbezogene Problemstellungen argumentative Handlungsbegründungen äußern und dadurch einen Ausdruck für Aspekte ihres Bildungsverständnisses finden können (vgl. Unger, 2007, S. 173f.).

- *Element der Persistenz früherer Erfahrungen*

Durch sozialisatorische Einflüsse und Erfahrungen im Lebenslauf sehr früh erworbenen Deutungsmustern kommt eine sehr nachhaltige und nachdrückliche Wirkung für das gesamte spätere Leben zu. Eine be-

sondere Persistenz findet sich hauptsächlich in normativen Deutungsmustern, welche gegenüber Änderungen und Infragestellungen einer beharrlich-resistenten Prägung unterliegen (Arnold, 1983, S. 897). Als wesentliche Gründe für die Beständigkeit früherer Erfahrungen werden die hohe Abhängigkeit und die große Affektivität der Kindheitssozialisation gesehen (Arnold, 1985, S. 60).

Das Element der *Persistenz früherer Erfahrungen* zeigt sich im Deutungsmuster bezüglich der Bildungsidee dahingehend, dass dieses in direktem Zusammenhang mit eigenen Bildungserfahrungen steht (Tippelt & B. Schmidt, 2006, S. 38f.). Das individuelle Bildungsverständnis wird also zu einem wesentlichen Teil durch die eigene Bildungsbiographie beeinflusst.

- *Element der Reduktion der Komplexität*

Das Element der Reduktion der Komplexität beschreibt die Tatsache, dass Deutungsmuster zumeist in einfacher Form, gelegentlich in stereotypen bzw. redensartmäßigen Erklärungs-, Zuschreibungs- und Wertmustern wiedergegeben werden und demnach »vereinseitigend-selektierend, abschirmend und orientierend« sind (Arnold, 1983, S. 896). Oevermann schreibt Deutungsmustern »ihre je eigene Logik« und ihre je »eigenen Kriterien der ›Vernünftigkeit‹ und ›Gültigkeit‹« zu (1973/2001b, S. 5). Erst durch die Reduktion der Komplexität von Handlungssituationen auf bekannte, prägnante und teilweise auch formelhafte Strukturen und Grundmuster wird es dem Individuum möglich, Eindeutigkeit in Handlungskontexten herzustellen, sich rasch und erfahrungsgeleitet im Handeln zu orientieren und sich vor Infragestellungen abzusichern. Die Herstellung einer Überschaubarkeit ist somit »Voraussetzung für die Orientierung in alltäglichen Handlungszusammenhängen (Arnold, 1985, S. 46).

Die *Reduktion der Komplexität* zeigt sich im Deutungsmuster Bildungsverständnis dahingehend, dass dessen innere Logik eine konsistente, plausible Deutung von Bildung aufweist, die in Situationen der Umsetzung des Bildungsauftrages ein Grundmuster für rasches Handeln bietet und Situationen dahingehend vereinfacht, dass im konkreten Moment nicht mehr alle situationsbedingenden Faktoren einzeln und von Grund auf miteinbezogen und analysiert werden müssen. Dadurch erst wird die alltägliche Handlungsfähigkeit für die Fachpersonen gewährleistet.

- *Element der Kontinuität*

Deutungsmuster als »lebensgeschichtlich erworbene und bewährte Muster der Weltaufordnung« (Arnold, 1983, S. 896) sind auf Kontinuität

angelegt, welchen eine gewisse Beständigkeit und Beharrungstendenz zuzuschreiben ist. Es lässt sich vermuten, »dass in der Regel Situationen so gedeutet werden, dass keine allzu große Diskontinuität und Inkompatibilität gegenüber bisherigen Selbstverständlichkeiten im Weltbild aufbricht« (Arnold, 1983, S. 896). Deutungsmuster sind jedoch keinesfalls »starre und verfestigte Aufordnungsraster« (Arnold, 1985, S. 50), welche keine Veränderungen zulassen: Als Bestandteile der »subjektiven Normalisierungsbemühungen« (Arnold, 1985, S. 50) zwischen subjektiver Vergangenheit und Zukunft unterliegen sie einer permanenten Aufforderung der Interpretation und Reinterpretation. Grundlegende Veränderungen von Deutungsmustern lassen sich hauptsächlich in Krisen- oder Umbruchsituationen erwarten: Bisher gültige und bewährte Deutungsmuster zeigen sich dann in ihrer Plausibilität insgesamt eingeschränkt und scheinen häufig in ihrer Deutungskraft nicht mehr auszureichen, wodurch neues Wissen zur Situationsbewältigung erarbeitet werden muss (Arnold, 1985, S. 50ff.).

Das Element der *Kontinuität* zeigt sich hinsichtlich des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen als erworbenes und bewährtes Muster bezüglich der Deutung von Bildung und in der Umsetzung des Bildungsauftrages und erfährt dadurch eine gewisse Beständigkeit. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Krisen- oder Umbruchsituationen Veränderungen im Bildungsverständnis der Fachpersonen bewirken.

- *Element der gesellschaftlichen Vermitteltheit*

Das Element der gesellschaftlichen Vermitteltheit beschreibt, dass Deutungsmuster nicht nur als Bestandteile eines individuellen Bewusstseins, sondern auch als Produkte der Sozialisation als individuelle Antwort auf einen »gesellschaftlich, durch institutionalisierte Handlungsanforderungen vermittelten Deutungszwang« (Arnold, 1983, S. 897) zu begreifen sind. Den Deutungsmustern eines Individuums liegen demnach neben subjektiv-sinnhaften Relevanzstrukturen auch historisch-gesellschaftliche Strukturen zugrunde, die in einer größeren Gruppe von Menschen anzutreffen sind: Dabei lässt sich »eine Dialektik zwischen dem dem Individuum im Sozialisationsprozess angetragenen kollektiven Deutungsmustern und den in eine aktive Auseinandersetzung mit diesen eingehenden Absichten und Bedürfnissen konstatieren« (Arnold, 1983, S. 897). Das *gesellschaftlich vermittelte* Deutungsmuster Bildungsverständnis findet in seinem entstehungsgeschichtlichen Muster für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung bezüglich Bildungsidee wie auch in der praktischen, schulorganisatorischen Umsetzung bis in die 1970er Jahre keinen Platz (vgl. Kap. 6). Die schließlich erfolgreiche Einforderung und Umsetzung des Bildungsanrechts dieser Schülerschaft (vgl. Kap. 7) zeigt entsprechend auf, dass sich zwar das vorherrschende Bildungsverständnis in seiner *Kontinuität* und *Konsistenz* lange Zeit bewährt hat, sich jedoch schließlich veränderte.

Unger beschreibt mit dem *gesellschaftlich übertragenen Bildungsauftrag* an Bildungseinrichtungen und der *geschichtlich entwickelten Verknüpfung zwischen Bildungsidee und Lehrberuf* zwei dem subjektiven Deuten der Bildungsidee vorgelagerte Rahmenbedingungen, aus denen geschlossen werden kann, dass sich Lehrpersonen in Bildungseinrichtungen tatsächlich am Konzept »Bildung« orientieren und ihr Handeln daran ausrichten. Dadurch kann der Charakter der Kontinuität des jeweilig individuellen wie auch des sozialen Bildungsverständnisses abgeleitet werden (Unger, 2007, S. 174). Für die Bildungsverständnisse von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen lassen sich dabei folgende Überlegungen machen:

Mit dem *Bildungsauftrag* an sonderpädagogische Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist eine Rahmenbedingung gegeben, welche für die Fachpersonen als Orientierungshilfe dient. Durch die Aufgabenstellung des Bildungsauftrages kann davon ausgegangen werden, dass sich innerhalb des Kreises von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen eine spezifische Auslegung der Bildungsidee zeigt.

Die *geschichtlich gewachsene Verknüpfung* zwischen der Bildungsidee und der Professionen sonderpädagogischer Einrichtungen zeigt sich aufgrund zweier Aspekte weniger deutlich als die von Unger aufgeführte Verknüpfung der Bildungsidee und der Lehrberuf (2007, S. 174): *Erstens* erfährt die historisch konstituierte Bildungsidee erst in der kürzesten Vergangenheit Überlegungen zur Bildung unter den Voraussetzungen einer schweren und mehrfachen Behinderung. Entsprechend ist das historisch geprägte Bildungsverständnis der Professionen, welche sich mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschäftigen, kurz und wird regelmäßig durch die anhaltende Infragestellung der Bildungsfähigkeit dieser Schülerschaft der Bewährung ausgesetzt (vgl. Kap. 2.2). *Zweitens* sind bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung mehrere Fachdisziplinen involviert (vgl. Kap. 2.3), wobei davon auszugehen ist,

dass dabei historisch unterschiedliche Verknüpfungen und Zugänge zur Bildungsidee anzutreffen sind. Folglich sind diese Tatsachen als Rahmenbedingung für das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen differenziert zu berücksichtigen.

- *Element der Konsistenz*

Der innere Zusammenhang von mehreren Deutungsmustern eines Individuums ist auf Konsistenz ausgelegt und durch Konsistenzregeln geprägt: »Man muss davon ausgehen, dass bis zu einem gewissen Grade Inkonsistenzen zwischen Deutungsmustern auftreten können, ohne dass eine handlungslähmende Irritation für das Individuum damit verbunden ist« (Arnold, 1983, S. 897). Das Individuum kann in seiner Auffassung und Erklärung seiner Lebenswelt gewisse Widersprüchlichkeiten zwischen einzelnen Deutungsmustern akzeptieren, ohne dass dabei die strukturelle Gesamtheit der Deutungsmuster in Frage gestellt werden muss. Offensichtliche Unvereinbarkeiten können durch eine Vielzahl von »identitätspolitischen Techniken« (Arnold, 1983, S. 897) vorübergehend oder auf Dauer als nicht existent oder nicht bedeutsam eingestuft und routinemäßig auseinandergehalten werden. Zur Erhaltung bzw. auch Wiederherstellung der Konsistenz sind darüber hinaus Anpassungen und Modifizierungen der Deutungsmuster üblich (Arnold, 1983, S. 897).

Das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen wird in den alltäglichen Interpretations- und Handlungsanforderungen geprüft: Es kann bei der Interpretations- und Handlungsbeurteilung dazu kommen, dass zwischen den eingebrachten Geltungsansprüchen bildungsrelevanter Aspekte und beispielsweise normativen oder ökonomischen Geltungsansprüchen, welche mit Bildung nichts zu tun haben, Inkompatibilitäten auftreten (Unger, 2007, S. 174). Deutungsmuster sind auf innere *Konsistenz* ausgelegt, wodurch das handelnde Individuum verschiedene, sich in gewissen Aspekten konkurrierende Deutungsmuster aufeinander abstimmen muss. Dies kann einerseits durch die gänzliche Ausblendung einzelner konkurrierender Gesichtspunkte oder andererseits durch eine gegenseitige Anpassung der Deutungsmuster erfolgen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Bildungsverständnis und andere Deutungsmuster sich durch ihren inneren Zusammenhang als konsistent erweisen.

- *Element der relativen Flexibilität*

Die relative Flexibilität von Deutungsmustern meint die Veränderung bzw. die Anpassung der Deutungsmuster eines Individuums hinsichtlich seines tatsächlichen Handelns. Arnold (1983, S. 898) geht allgemein da-

von aus, dass die sich in typischen Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen darstellenden Wissensbestände für das tatsächliche Handeln eine wichtige Orientierungsfunktion erhalten. Deutungsmuster helfen dem Individuum bei seiner Interpretation der Wirklichkeit seiner Lebensumwelt und leiten auf der Grundlage impliziter Wert- und Entscheidungsmaßstäbe sein Verhalten im Alltagsleben. Dieses Orientierungspotential der Deutungsmuster ermöglicht es dem Menschen, sich in seinem Wirklichkeitsbereich zurechtzufinden, wobei gleichzeitig die Deutungsmuster ständig auf dem Prüfstand ihrer Situationsadäquatheit stehen. Deutungsmuster werden durch ihren Handlungserfolg in ihrer Adäquatheit kontrolliert und falls nötig korrigiert, abgewandelt und verändert. Bei Bedarf entstehen neue, wodurch das gesamte Deutungsmustersystem weiterentwickelt wird. »Gleichzeitig erfüllen die Deutungsmuster eine wichtige Schutzfunktion, da sie der internen und externen Handlungsrechtfertigung dienen und dadurch die Kontinuität des Identitätskonzeptes und des Selbstwertgefühls gewährleisten« (Arnold, 1985, S.69). Diese Funktion wirkt in einem gewissen Maß immunisierend bezüglich Veränderungen der Deutungsmuster und schützt dadurch das Individuum bei Misserfolgen vor permanentem Rückbezug auf das eigene Handeln und dessen Infragestellung. Im Extremfall bleiben Deutungsmuster starr und unflexibel, wobei Misserfolge ausschließlich externalisierend als Schicksalsschläge oder Verschwörungsfolge interpretiert werden und es zu einer Wirklichkeitsverkennung kommen kann (Arnold, 1983, S. 898; 1985, S. 69f.).

Mit seiner *relativen Flexibilität* begegnet das Deutungsmuster Bildungsverständnis den ständigen Prüfsteinen der alltäglichen Handlungs- und Entscheidungspraxis (von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen) in zweierlei Hinsicht: Durch die Kontrolle seiner Adäquatheit und die Möglichkeit von Korrekturen, Abwandlungen und Einbezug neuer Aspekte wird das Bildungsverständnis einerseits angepasst und weiterentwickelt. Andererseits gewährleistet das Bildungsverständnis durch seine Eigenschaften der Kontinuität und Komplexitätsreduzierung eine »Schutzfunktion«, die die Handlungsfähigkeit einer Fachperson nicht permanent und durch jeden noch so kleinen Störfaktor hinterfragt.

- *Element der systematisch-hierarchischen Ordnung*

Einzelne Deutungsmuster existieren trotz unterschiedlicher Ausprägungen in Wichtigkeit und Bedeutsamkeit nicht isoliert und ohne gegenseitige Beziehung innerhalb des Wissensbestandes eines Individuums. Nach Ullrich kann von einer »Vielschichtigkeit von Handlungsorientierung

gen« (1999a, S. 430) ausgegangen werden, wobei ein Handlungsentwurf jeweils durch eine spezifische Kombination kognitiver, evaluativer, normativer und expressiver Komponenten bestimmt wird. Die Deutungsmuster konstituieren sich im Rahmen einer systemisch-hierarchischen Ordnung und beziehen sich innerhalb dieses Systems aufeinander (Arnold, 1983, S. 898). Es ist davon auszugehen, dass sich aus den zentralen und grundlegenden Elementen dieser Deutungsmusterhierarchie, welche nur teilweise bewusst und unmittelbar verbalisierbar sind, eine Reihe von situationsspezifischen Deutungsmustern ableiten lassen, welche sich lebensbereichsspezifisch ausdifferenzieren (Arnold, 1985, S. 73). »Die grundlegenden Deutungsmuster dürfen die stabilsten Orientierungspotentiale darstellen und deshalb gegenüber Änderungen große Resistenz aufweisen« (Arnold, 1983, S. 899).

Aufgrund der *systematisch-hierarchischen Ordnung* von Deutungsmustern lässt sich ableiten, dass in Interpretations- und Handlungssituationen von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen das Bildungsverständnis eines von mehreren wirksamen Deutungsmustern ist. Die systematisch-hierarchische Ordnung wie auch die Konsistenz und Flexibilität von Deutungsmustern verdeutlichen, dass »Deutungsmuster über Bildung sowohl unter bildungsbezogenen als auch gegenüber bildungs-ideell als irrelevant zu bezeichnenden Geltungsansprüchen vom Subjekt gemäß ihrer Bedeutsamkeit interpretiert und ausgelegt werden« (Unger, 2007, S. 174). Es ist daher möglich, dass eine Fachperson hinsichtlich einer dargestellten Problemsituation unterschiedliche Auffassungen der Problemlösungen aufführt. Des Weiteren kann es möglich sein, dass innerhalb einer einzelnen dargestellten Lösungsmöglichkeit verschiedene bildungsrelevante Zielvorstellungen dargestellt werden, welche sich gegenseitig konkurrieren, ohne dass die Fachperson sich dessen bewusst ist (Unger, 2007, S. 174).

Funktionalität und Relevanz von Deutungsmustern

Aufgrund der vorausgehenden Ausführungen über die Essentials (nach Meuser & Sackmann, 1992) und die Bedeutungselemente (nach Arnold, 1983; 1985) von Deutungsmustern können Deutungsmuster zusammengefasst als »sozial geltende, mit Anleitungen zum Handeln verbundene Interpretationen der Umwelt und des Selbst« (Höfling, Plaß & Schetsche, 2002, Abs. 4) verstanden werden. Kollektiv geteilte Deutungsmuster prägen als »gemeinsame Protokolle« (Plaß & Schetsche, 2001, S. 525) bzw. als Anleitungen zum Handeln die individuellen Wahrnehmungsschemata und lassen als relevante Orientierungs-

hilfen Handlungsroutinen entstehen, wodurch vielfältig-komplexe Handlungsaufforderungen im sozialen Kontext erst bewältigbar werden. Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen orientieren sich in ihren professionellen Interpretationen, Handlungen und Beurteilungen an verschiedenen Deutungsmustern, wobei das Deutungsmuster ›Bildungsverständnis‹ aufgrund des den Fachpersonen zugeschriebenen Bildungsauftrages eine wesentliche Rolle spielt. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass das Bildungsverständnis (neben möglichen anderen Deutungsmustern) für das professionelle Handeln leitend ist. Im Folgenden geht es daher um eine explizite Darstellung, welche Funktionen das Bildungsverständnis als Deutungsmuster für Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen haben kann.

Schetsche (1992, S. 66ff.; vgl. Pläß & Schetsche, 2001, S. 525ff.) stellt fünf Funktionen von Deutungsmustern für das handelnde Individuum fest:

- *Komplexitätsreduktion*

Deutungsmuster reduzieren die Komplexität von Interpretations- und Handlungssituationen, machen diese dadurch überschaubar und geben einfache Entscheidungs- und Beurteilungsregeln vor. »Standardentscheidungen« (Schetsche, 1992, S. 66) charakterisieren sich durch Effekte der emotionalen Absicherung und weisen einen affektiven Charakter zur Handlungsaufforderung auf. Dies ermöglicht einerseits eine Überschaubarkeit des (Interpretations- und Handlungs-)Alltags und eine Vereinfachung von Entscheidungen und Beurteilungen. Andererseits erschwert ein routinierter Alltagsüberblick jedoch »differenzierte Überlegungen und Werturteile« (Schetsche, 1992, S. 66).

- *Beschleunigung der Reaktion auf komplexe Situationen*

Die Reduzierung der komplexen Zusammenhänge einer Handlungssituation auf bewährte Grundmuster und Handlungsroutinen ermöglicht dem Individuum schnelle Handlungs(re)aktionen, ohne dabei die Gesamtkomplexität einer Situation mit ihren Einzelfaktoren ›bis zum Ende‹ durchdenken zu müssen. Bewährte Problemlösungen, Interpretations-schemata und Standardhandeln liegen im Deutungsmuster ›fertig‹ vor und können aktiviert werden (Schetsche, 1992, S. 66f.). »Denkmuster stellen damit ›systematische Abkürzungsstrategien‹ der Problemverarbeitung dar« (Schetsche, 1992, S. 67).

- *Verdeckung von Widersprüchen*

Alltagssituationen wie auch das eigene Handeln sind von Widersprüchen und logischen Brüchen geprägt. Deutungsmuster glätten und überdecken diese und bieten dadurch eine konsistente Ordnung, welche die

chaotisch präsentierte Realität nicht zeigt: »Die Deutungen des Musters werden [...] an die Stelle der Realität gesetzt; diese erscheint widerspruchsfrei, insofern das Muster es ist« (Schetsche, 1992, S. 67).

- *Erleichterung der Verständigung*
Deutungsmuster ermöglichen eine vereinfachte und schnellere Verständigung in Alltagssituationen, wenn die beteiligten Individuen über das gleiche, auf eine bestimmte Situation bezogene Deutungsmuster verfügen. Bei den Individuen erfolgen durch diese Orientierungshilfe ähnliche Interpretationen, Problemidentifizierungen, Empfindungen, Beurteilungen und Handlungen aufgrund der gleichen Situation. Bei der gemeinsamen Problemdiskussion und Handlungsplanung müssen folglich nicht mehr alle Einzelaspekte diskutiert werden, da für alle klar ist, »worum es geht« (Schetsche, 1992, S. 68). Derartige Prozesse der Verständigung und des gemeinsamen Handelns würden ohne Deutungsmuster konfliktreich und langwierig (Schetsche, 1992, S. 67f.).
- *Erlangung von Selbstbestätigung*
Durch aufeinander abgestimmte Interpretationen von Situationen und ebensolchen Handlungsplänen erfahren die Individuen innerhalb des Handlungskontextes die Bestätigung, eine Situation richtig und kompetent wahrnehmen und darauf reagieren zu können. Die Erfahrung einer befriedigenden Verständigung mit anderen Personen und das Erhalten von bestärkenden Rückmeldungen wirken positiv und vermitteln Gefühle des Verstandenwerdens und der Zugehörigkeit (Schetsche, 1992, S. 68).

Zusammengefasst kann die Relevanz von Deutungsmustern darin verortet werden, dass Deutungsmuster (und dementsprechend auch das Bildungsverständnis) als funktionale Orientierungshilfen und Anleitungen zum Handeln zur Strukturierung des kollektiven Alltagshandelns bzw. der *objektiven Situationen* dienen, indem sie Modelle von (ideal-)typischen Situationen abbilden, unter welchen Sachverhalte, Ereignisse und Erfahrungen anhand bestimmter Kriterien zusammengefasst werden (vgl. Abb. 7). Die damit einhergehende Reduktion der Komplexität von Situationen ermöglicht es dem Individuum, diese Situationen kognitiv und praktisch zu bewältigen und einzelne Informationen aufzunehmen, zu bewerten und in vorhandenes Wissen einzuordnen (*Adaption*) und damit die *individuellen Prädispositionen* weiter zu entwickeln. Deutungsmuster gewährleisten damit die Handlungsfähigkeit einer Person, bleiben gleichzeitig jedoch für die Außenwelt nur durch die konkreten Handlungsvollzüge und die jeweilig präsentierte Identität des Individuums ersichtlich. Die sichtbaren

Handlungen erfahren ihre *Legitimation* schließlich nur in konkret formulierten Beschreibungen, Erzählungen, Argumentationen, Überzeugungen und Begründungen (Höffling et al., 2002, Abs. 4; Ullrich, 1999b, S. 4f.; Oevermann, 2001a, S. 38ff.; Plaß & Schetsche, 2001, S. 524ff.). Diese Manifestationen und Konkretionen der Deutungsmuster werden als »*Derivate von Deutungsmustern*« (Oevermann, 2001b, S. 20) verstanden, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber anderen zu erklären und zu begründen (Ullrich, 1999a, S. 430).

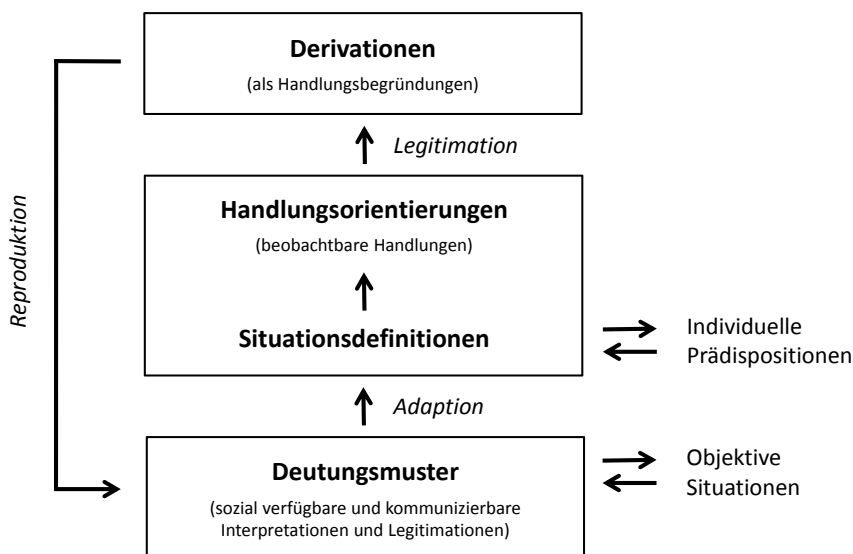


Abbildung 7. Deutungsmuster, Situationsdefinitionen, Handlungsorientierungen und Derivationen (in Anlehnung an Ullrich, 1999b, S. 5).

Die Analyse von Deutungsmustern ist daher maßgeblich bestrebt, Deutungsmuster mittels der in Erfahrung zu bringenden Derivationen sowie den beobachtbaren Situationsdefinitionen und Handlungsorientierungen zu rekonstruieren.

8.4 Aspekte der Deutungsmusteranalyse

Analysen von Deutungsmustern verfolgen als Ziel die Darstellung von sozialen Handlungsorientierungen und deren jeweils spezifischen Konstitutionsbedingungen. Dieses Interesse ergibt sich aus der wissenssoziologischen Einsicht, dass die Einstellungen und Handlungsorientierungen eines Individuums immer von

kollektiv verfügbaren Interpretations- und Begründungsmöglichkeiten abhängig sind (Pfaß & Schetsche, 2001, S. 522ff.). Sozial verfügbare Deutungsangebote ermöglichen es dem Individuum erst, eigene Interessen und Wertüberzeugungen als handlungsleitende Orientierungsmaßstäbe zu generieren, zum Ausdruck zu bringen und zu kommunizieren (Ullrich, 1999a, S. 429). Der Grundanspruch des Erkenntnisinteresses der Deutungsmusteranalyse liegt daher nicht in den individuellen Einstellungen und Handlungsorientierungen. Vielmehr wird »der sich in Deutungsmustern dokumentierende soziale Sinn« (Ullrich, 1999b, S. 3) zum zentralen Forschungsgegenstand erhoben. Der Erkenntnisgewinn ist explizit in der Erschließung der »*hintergründigen* Muster« (Arnold, 1983, S. 906, Hervorh. im Orig.) zu verorten, welche innerhalb einer sozialen Gruppe als Orientierungsmerkmale bewährte Gültigkeit haben:

Als wesentliches Ziel einer differenzierten Analyse von Deutungsmustern einer sozialen Gruppe kann in diesem Zusammenhang angesehen werden, die kollektiv-gesellschaftlichen Elemente im Bewusstsein einzelner »aufzuspüren«, aus ihrer lebensgeschichtlich spezifischen Prägung »herauszuschälen« und als tendenziell generalisierbare Strukturen zu begründen. (Arnold, 1985, S. 68)

Der Zugang zu den sozial wirksamen Interpretations-, Entscheidungs- und Handlungsstrukturen kann zwangsläufig nur über die explizierten individuellen Deutungsmuster der Mitglieder einer spezifischen sozialen Gruppe erfolgen. Verallgemeinernde Strukturierungen des Deutens und Verallgemeinerungen können nur durch die authentische Darstellung einzelner Fälle rekonstruiert werden, insofern diese übergreifende Sinnstrukturen aufweisen (Arnold, 1983, S. 906; Unger, 2007, S. 169). In der Konkretisierung bedeutet dies beispielsweise Folgendes:

Jedes Einzelinterview muss demnach zunächst als einmaliger Fall und dann auch als Segment aus einem Ganzen, vor dem Hintergrund des Eingebundenseins in die sozialen Strukturen von Lebenswelt und Gesellschaft, das Gruppen von Menschen vergleichbaren Handlungszusammenhängen und vergleichbaren sozialisatorischen Erfahrungen unterwirft, analysiert werden. (Arnold, 1983, S. 909)

Aufgrund dieser Zielstellung und des latenten Bewusstseins von Deutungsmustern »scheiden standardisierte Verfahren der Erhebung und Auswertung von Daten über Bewusstseinsstrukturen als dem Gegenstand gegenüber inadäquat aus« (Arnold, 1985, S. 84). Vielmehr sind im Sinne Arnolds Verfahren erforderlich, welche den jeweiligen Fall authentisch zur Sprache bringen (Arnold, 1983, S. 906). Angesichts des konstatierten Stellenwertes des Deutungsmusteransatzes (vgl. z.B. Lüders & Meuser, 1997) wäre zu erwarten, »dass zumindest für die Grobstruktur der Erfassung und Analyse von Deutungsmustern eines oder mehrere bewährte Methodenkonzepte vorliegen. Dies ist offenbar jedoch nicht

der Fall« (Ullrich, 1999a, S. 431). Es ist festzustellen, dass die Deutungsmusteranalyse keinen »theoretischen Guru« (Lüders, 1991, S. 377) hat und dass »für die Deutungsmusteranalyse kein spezifisches Verfahren der Dateninterpretation entwickelt worden [ist]« (Lüders & Meuser, 1997, S. 67). Ullrich stellt daher sowohl eine gewisse Beliebigkeit in der Erhebung von Daten wie auch eine gewisse Ratlosigkeit in der Datenauswertung fest (1999a, S. 431). Mit Blick auf die forschungsmethodischen Vorgehen zeigt sich, dass unterschiedliche Methoden der qualitativen Sozialforschung in der Erhebung und Analyse von Deutungsmustern Anwendung finden, wie z.B. die Objektive Hermeneutik (Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979; Oevermann, 2002) und die Sequenzanalyse (Lüders & Meuser, 1997; J. Müller, 2006), Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2010) und die Dokumentarische Interpretation (Bohnsack, 1992; 1993) sowie unterschiedliche Formen von Leitfadengestützten Interviews (z.B. Bogner, Litig & Menz, 2014; Ullrich, 1999b) und die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2016). Die jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsverfahren bringen im Anwendungsbereich der Deutungsmusteranalyse unterschiedliche Vorteile wie auch Defizite mit sich (Lüders & Meuser, 1997; Lüders, 1991; Ullrich, 1999b).

Ungeachtet der Art und Weise der Erhebung und Auswertung von Deutungsmustern ist festzuhalten, dass in Deutungsmusteranalysen die zugrunde gelegte Theorie nicht als hypothesengenerierende »Deduktionsbasis« zu verstehen ist, sondern als eine Art »Interpretationsfolie« (Arnold, 1983, S. 908; 1985, S. 89) zur prozesshaften Rekonstruktion von Deutungsmustern dient. »Mit anderen Worten stellt sich die Gültigkeit des in die Theoriefolie eingegangenen Vorverständnisses sowie der aus z.B. Interviewtranskripten ermittelten Bedeutungsgehalte (Deutungsmuster) in einem zyklischen Prozess heraus, in dem sich die theoretischen Vorentwürfe ihrer Relevanz zur Erklärung dieser Bedeutungsgehalte bewähren müssen und gleichzeitig durch diese selbst differenziert bzw. detailliert werden« (Arnold, 1983, S. 908f.).

Schließlich muss bereits im Vorfeld der Untersuchung festgehalten werden, dass die Ergebnisse von Deutungsmusteranalysen »lediglich vorläufigen Charakter im Sinne einer Generalisierung mittlerer Reichweite anstreben [können]. Denn die Interpretative Sinnauslegung des Textmaterials gelangt nicht zu einem Ende wie die Verrechnung von Daten« (Arnold, 1983, S. 906). Vielmehr ist eine Sinnauslegung prinzipiell unabgeschlossen und »kann nur pragmatisch abgebrochen werden, wenn nach intensiver Bearbeitung des Materials neue Interpretationen sich nicht mehr einstellen« (Oevermann et al., 1976, S. 287).

9 Untersuchung des Bildungsverständnisses von Fachpersonen in Sonderschuleinrichtungen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Erfassung und Beschreibung des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Indem das Bildungsverständnis als Deutungsmuster verstanden wird (vgl. Kap. 8), geht es folglich darum, Fachpersonen so zu befragen, dass ihre Sichtweisen und Meinungen bezüglich der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zum Vorschein gebracht werden können, dass es im Anschluss möglich ist, ihre Äußerungen und Stellungnahmen vor dem Hintergrund der theoretisch erarbeiteten Bildungsidee interpretieren und damit das Bildungsverständnis der Fachpersonen rekonstruieren zu können. Diese Zielsetzung und die innere Struktur des Forschungsgegenstandes (vgl. Kap. 3; 8) machen es notwendig, Erhebungs- und Auswertungsprozesse der qualitativen Forschung in Anspruch zu nehmen (Lüders & Meuser, 1997, S.67).

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert und die Befragung der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen beschrieben. Zuerst wird auf die Relevanz der vorgängigen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand verwiesen (Kap. 9.1). Als Untersuchungsmethode wird das leitfadengestützte Experteninterview vorgestellt (Kap. 9.2), wobei die Konstruktion des Leitfadens dargestellt, die Untersuchungsgruppe beschrieben und die Durchführung der Interviews erläutert werden. Als systematisches Auswertungs- und Interpretationsvorgehen zur Rekonstruktion des Deutungsmusters ›Bildungsverständnis‹ wird die für die vorliegende Untersuchung adaptierte qualitative Inhaltsanalyse beschrieben (Kap. 9.3).

9.1 Vorausgehende Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand

In einem ersten Schritt hat eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand »Bildung« bzw. Bildungsverständnis stattgefunden, wie dies für Untersuchungen wie die vorliegende als maßgebliche Voraussetzung gilt (Gläser & Laudel, 2010, S.74ff.). Es zeigte sich vorgängig als notwendig und an dieser Stelle als besonders hilfreich, dass »möglichst viel Wissen über den Gegenstand« (Gläser & Laudel, 2010, S.149) als zu Erfragendes vor der

Kontaktierung und Befragung der Fachpersonen erarbeitet wurde, damit nach diesem Gegenstand auch explizit (mittels Interviewleitfaden) als »Gefragtes« (vgl. Kap.3) gefragt werden kann. Gleichzeitig wird es mit diesem Vorwissen möglich, während der Interviewsequenz »den Interviewleitfaden an die spezifische Situation [...] anzupassen« (Gläser & Laudel, 2010, S. 149). Diese Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand erfolgte in den vorhergehenden Kapiteln (vgl. Kap. 4–7) und versteht den Forschungsgegenstand folgendermaßen:

- Die *Bildungsidee* wird auf Grundlage des Fachdiskurses der Erziehungswissenschaften bzw. der Allgemeinen Pädagogik definiert sowie spezifisch auf der Grundlage des Fachdiskurses der Sonderpädagogik sowie der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung ausdifferenziert (vgl. Kap. 4–7).
- Das *Bildungsverständnis wird als Deutungsmuster der Bildungsidee* von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen verstanden und behandelt (vgl. Kap. 3; 8).

9.2 Leitfadengestütztes Experteninterview

Das Bildungsverständnis der Fachpersonen wird im Gesamt als soziales Deutungsmuster verstanden, welches sich als deren Konstrukte der Wirklichkeit zeigt. Dies bedeutet, dass der Forschungsgegenstand Bildungsverständnis sich nicht explizit abfragen lässt, da er als Deutungsmuster »üblicherweise nicht direkt von den Befragten expressis verbis selbst formuliert« (Bogner et al., 2014, S.65) wird, sondern sich in den Beschreibungen und Formulierungen der Befragten dokumentiert (Lüders & Meuser, 1997, S.60; Oevermann, 2001a, S. 53; vgl. Kap. 8). Den Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen wird zugeschrieben, dass sie in ihrer Rolle ihre Handlungen und Äußerungen prinzipiell begründen können (Oevermann, 2001b, S.29). Diese Begründungen, Bewertungen und Stellungnahmen sind von Interesse, da diese Bewertungen und Stellungnahmen (bzw. Derivationen) für deutungswissenschaftliche Untersuchungen von besonderer Relevanz sind (Bogner et al., 2014, S.65). Es ist daher die Aufgabe der forschenden Person, die Erzählungen und Beschreibungen auf Begründungen, Bewertungen und Stellungnahmen hin anzuregen und anschließend auf zugrundeliegende Argumentations- und Orientierungsmuster hin auszuwerten und zu verdichten (vgl. Kap. 8.4). Für die Deutungsmusteranalyse wurde ursprünglich kein spezifisches Verfahren der Datenerhebung und -interpretation entwickelt. In der forschungsmethodischen Diskussion wird

deutlich, dass das Konzept des Deutungsmusters durch unterschiedliche methodische Verfahren der Sozialforschung erhoben und ausgewertet werden kann (Lamnek & Krell, 2016, S. 40ff.; Lüders & Meuser, 1997, S. 67; Oevermann, 2001a, S. 60ff.; Ullrich, 1999a, S. 431ff., vgl. Kap. 8.4).

Die Untersuchung des Forschungsgegenstandes Bildungsverständnis als Deutungsmuster erfolgt in der vorliegenden Arbeit durch leitfadengestützte Experteninterviews, da sich das leitfadengestützte Experteninterview für die beabsichtigte Rekonstruktion des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen als die geeignetste Form darstellt, weil dabei

- *erstens* durch Fragen als Erzählanregungen eine ausreichende *Offenheit* hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten bzw. des Erfragten gewährleistet ist;
- *zweitens* gleichwohl durch Nachfragen die im Interview genannten Themen in ihrer *Spezifität* (durch Aufforderung zur beispielhaften Detaillierung, Spezifizierung, Stellungnahmen, Bewertungen, Begründungen, Theoretisierung von Sachverhalten) herausgearbeitet und vertieft werden können;
- *drittens* dabei gleichzeitig der *Kontext* der befragten Person in ausreichendem Umfang miterfasst werden kann;
- *viertens* über den strukturierenden Leitfaden sichergestellt werden kann, dass alle für die Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes benötigten Informationen erhoben werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 116; Helfferich, 2009, S. 164; 2014, S. 562ff.; Mayer, 2013, S. 37f.; Meuser & Nagel, 2010, S. 459; Plaß & Schetsche, 2001, S. 531; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 136f.; Ullrich, 1999a, S. 432ff.).

Der Vorteil des leitfadengestützten Experteninterviews als Form der mündlichen Befragung besteht darin, dass durch die strukturierte Vorgehensweise mit vorgegebenen Themenblöcken und klar vorformulierten Hauptfragen eine theoriegeleitete Untersuchung durchgeführt werden kann, welche es unter der Gewährung der Offenheit gleichzeitig erlaubt, die entscheidenden detaillierten, spezifischen Beschreibungen und Begründungen bzw. die Derivationen des Deutungsmusters Bildungsverständnis zu evozieren (Meuser & Nagel, 2010, S. 463; Oevermann, 2001b, S. 29; Scholl, 2009, S. 68; Ullrich, 1999a, S. 432).

9.2.1 Thematische Fokussierung des Interviews

Die Expertenbefragung soll die Thematik »Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung« fokussieren, da sich das Bildungsverständnis nicht als solches explizit abfragen lässt (vgl. Kap. 8). Die interviewende Person muss also während des Interviews auf diejenigen Themen lenken, welche aus Sicht der Theorie besprochen werden müssen, damit der Forschungsgegenstand Bildungsverständnis anschließend angemessen rekonstruiert werden kann. Im Sinne eines »problemzentrierten Interviews« (Witzel, 1985; 2000; vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442f.; Mey & Mruck, 2010, S. 425; Scholl, 2009, S. 74ff.) führt die interviewende Person in die Thematik Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung ein, auf die sie während des Interviews immer wieder strukturierend und nachfragend zurückkommt und Kommentare, Bewertungen und Stellungnahmen der befragten Person erbittet (Mey & Mruck, 2010, S. 425). Dies geschieht anhand eines vorgegebenen Leitfadens, welcher die Thematik ausreichend umreißt und strukturiert. Eine Vorstrukturierung der Erhebungssituation mit dem ausschließlichen Ziel einer größtmöglichen Standardisierung und der Kontrolle von Einzigartigkeitsfaktoren würde jedoch dem Anspruch einer Deutungsmusteranalyse widersprechen und ihr in keiner Form gerecht (Arnold, 1983, S. 906f.). Um dem Forschungsgegenstand Bildungsverständnis gerecht zu werden, ist es also notwendig, durch die vorstrukturierten Fragestellungen die Antwortmöglichkeiten der befragten Personen nicht einschränkend zu beeinflussen, sondern eine größtmögliche Variation an Antworten zuzulassen. Eine solche Einschränkung würde beispielsweise dann passieren, wenn während des Interviewverlaufs nur eine bestimmte Bildungstheorie als Verstehenshintergrund und Maßstab dienen würde und nur in dieser einen Verstehensrichtung Fragen formuliert würden. Um diese Gefahr bestmöglich zu minimieren, erscheint es notwendig, während des ganzen Interviews die Thematik so offen wie möglich zu halten. Hierdurch ist zwar eine Einschränkung hinsichtlich des forschungsmethodischen Anspruches der Reliabilität kritisch hinzunehmen. Gleichzeitig kann durch dieses Vorgehen eine valide Erhebung des Forschungsgegenstandes gewährleistet werden, indem »gerade die weitgehende ›Hereinnahme‹ des subjektiven Faktors eine optimale Entsprechung [erlaubt] zwischen dem, was erfasst werden soll (subjektive Binnenperspektive bzw. Deutungsmuster) und dem, was tatsächlich erfasst wird« (Arnold, 1985, S. 88). Ullrich kommt in diesem Zusammenhang zum Schluss, dass Derivationen, also kommunizierte Aspekte von Deutungsmustern, durch ihre im Kommunikationsakt gezeigte Kommunizierbarkeit »gar nicht invalide« (1999a, S. 445) sein können. Ebenso kommen Bogner et al. zum Schluss, dass Deutungswissen »gewissermaßen ›immer wahr‹« (2014, S. 20) ist. Obwohl das Deutungswissen vielleicht widersprüchlich und inkonsistent ist, ist es gleichwohl

ein »soziales Faktum« (Bogner et al., 2014, S.20), welches unabhängig von seinem Bezug zur Wirklichkeit sozialwissenschaftliche Relevanz aufweist.

Um dieser doppelten forschungsmethodologischen Anforderung, also dem Prinzip der Offenheit und dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens, bestmöglich gerecht werden zu können (Gläser & Laudel, 2010, S.85ff.; Lamnek & Krell, 2016, S.33f.; Meuser & Nagel, 1991, S.448f.), ist es notwendig, das zentrale Thema des Interviews genauer zu bestimmen (Mayer, 2013, S.43). Zur Bestimmung des Fragegegenstandes (vgl. Kap. 3) wird auf die vorgängig erarbeiteten Merkmale der Bildungsidee (vgl. Kap. 4–7) zurückgegriffen. Dabei kann festgestellt werden, dass sich die Strukturmerkmale der Bildungsidee in ihrem Gesamt auf die Thematik »*Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt*« zusammenführen lassen. Die gestellten Interviewfragen sollen sich folglich in ihrem Kern immer auf den Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt beziehen und spannen dadurch einen fokussierten und gleichzeitig den größtmöglichen Interpretationsrahmen, welcher den befragten Fachpersonen zur Verfügung gestellt wird. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass diejenigen Aussagen der interviewten Personen als Elemente ihres Bildungsverständnisses eingestuft werden können, welche sich im weitesten Sinn auf den Prozess der Bildung des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt beziehen. Wie diese Aussagen dann in Zusammenhang mit der vorgängig erarbeiteten Bildungsidee zu interpretieren und zu verstehen sind, ist für die Auswertung der Interviews zu klären (vgl. Kap 9.4).

9.2.2 Thematische Strukturierung des Interviews

Die vorgegebene Problemorientierung des Interviews auf die Thematik »Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt« impliziert durch die Wesensart des Bildungsverständnisses als Deutungsmuster und der damit einhergehenden, in dieser Arbeit interessierenden Beschreibungen, Bewertungen und Stellungnahmen der befragten Person explizite Beschreibungs- und Begründungsaufforderungen durch die interviewende Person. Diese Beschreibungs- bzw. Begründungsaufforderungen gelangen an die interviewte Person als Fachperson einer sonderpädagogischen Einrichtung (vgl. Kap. 2.3; 8.3) und nicht beispielsweise als Privatperson oder als Sportvereinsmitglied, da es in der vorliegenden Untersuchung von Interesse ist, wie die befragte Fachperson im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit Bewertungen, Stellungnahmen, Argumentationen und Begründungen hinsichtlich des Bildungsprozesses des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt vorbringt.

Da Deutungsmuster als Resultate der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt entstehen, wird folglich davon ausgegangen, dass sich das Bildungsverständnis der Fachpersonen in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Deutungsmuster hauptsächlich und ausschlaggebend in ihrem professionellen Handlungsfeld konstituiert (vgl. Kap. 8.3). Dabei wird impliziert, dass die Fachpersonen im Rahmen ihrer Anstellung in einer sonderpädagogischen Einrichtung als Handlungssubjekte in ihrem Handlungsfeld vor »deutungsbedürftige Probleme« (Oevermann, 2001b, S. 22) gestellt sind. Daher sollen die maßgeblichen Aspekte des Handlungsfeldes der Fachpersonen für die Befragung dazu dienen, den Ablauf des Interviews so zu strukturieren, dass der Forschungsgegenstand Bildungsverständnis als Deutungsmuster systematisch erfasst werden kann. Dafür zeigen sich die folgenden zwei Vorgehensschritte geeignet:

- *Einerseits* werden zur Strukturierung des Interviews *systembildende Elemente des Handlungsfeldes* der interviewten Person beigezogen, wodurch das Interview in verschiedene Themenbereiche gliedert werden kann.
- *Andererseits* wird das *Handlungsfeld als Problemraum* verstanden, wodurch die Möglichkeit entsteht, die einzelnen Themenbereiche mit größtmöglicher Ergiebigkeit auszuleuchten.

Diese zwei Schritte werden im Folgenden genauer beschrieben. Sie erscheinen als besonders geeignet, weil durch die Aspekte des Handlungsfeldes dem Interview eine Struktur gegeben wird, welche sich an der Entstehung des Deutungsmusters Bildungsverständnis orientiert, sich aber nicht allein von der theoretisch erarbeiteten Bildungsidee ableitet. Eine solche Ableitung brächte die Gefahr mit sich, dass die Interviewstruktur und die gestellten Fragen die Antworten der befragten Fachpersonen maßgeblich beeinflussen könnten. Durch dieses Vorgehen soll diese Gefahr bestmöglich minimiert werden. Indem das Handlungsfeld zudem als Problemraum verstanden wird, kann gewährleistet werden, dass die einzelnen Elemente des Handlungsfeldes ausreichend befragt werden.

Systembildende Elemente des Handlungsfeldes

Ein Deutungsmuster konstituiert sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies konkret, dass sich das Bildungsverständnis als Deutungsmuster im professionellen Handlungsfeld der Fachpersonen konstituiert. Zur Darstellung dieses Handlungsfeldes wird ein systemisch-ökologisches Verständnis des Handlungsfeldes nach Simmen (1998) beigezogen, welches für die Konstruktion des Interviewleitfadens dient.

Das Handlungsfeld von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen wird gemäß Simmen (1998, S. 41ff.) durch folgende systembildende Elemente charakterisiert (vgl. Abb. 8):

- *Schülerinnen und Schüler*

Die Schülerinnen und Schüler, d.h. die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen, welche in der Sonderschuleinrichtung zur Schule gehen, (eventuell) auf einer Wohngruppe in ihrem Alltag begleitet werden und entsprechend ihrem individuellen Bedarf pflegerische und therapeutische Leistungen beanspruchen.

- *Mitarbeitende*

Die Mitarbeitenden, d.h. die Gesamtheit der in der Einrichtung professionell Tätigen, also schulische Heilpädagoginnen und schulische Heilpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, Pflegefachpersonen, Mitarbeitende der Verwaltung, der Hauswirtschaft und dem Technischem Dienst. Von maßgeblichem Interesse sind im Folgenden diejenigen Personengruppen, welche durch ihren professionellen Auftrag in direktem Kontakt mit der Schülerschaft stehen.

- *Räumliche und materielle Bedingungen*

Darunter wird das Gesamt der physikalischen bzw. materialen Umwelt, d.h. der gewachsenen oder gebauten Umgebung der Einrichtung verstanden. Dies bedeutet einerseits die Einrichtung als Bauwerk als solches mit ihrer (gewachsenen und gebauten) Umgebung, andererseits auch die baulichen und architektonischen Bedingungen der einzelnen Räumlichkeiten und deren Ausgestaltung durch die Mitarbeitenden.

- *Formale Organisation und Struktur einer Einrichtung*

Gemeint ist damit das Gesamt aller festgeschriebenen Regeln, Vorschriften und Abmachungen innerhalb der Einrichtung, wodurch definiert wird, »wie« etwas gemacht werden soll. Diese Abmachungen bestimmen unter anderem die Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden, die Art und Weise ihrer Zusammenarbeit und des Informationsaustausches, der von ihnen zu erfüllenden Aufgaben und Pflichten, ihrer Kompetenzen und Stellung.

- *Ziele und Werte*

Die Ziele und Werte einer Einrichtung legen fest, um »was« es in dieser Einrichtung gehen soll, d.h. die Festlegung der eigentlichen Ziele, die erreicht werden sollen. Dazu gehören die in der gesamten Einrichtung vereinbarten Zielvorstellungen und Werte, welche in der Regel in einem Leitbild und einem pädagogischen Konzept verankert sind.

Die einzelnen systembildenden Elemente des Handlungsfeldes stehen zueinander in einer ständigen, wechselseitigen Beziehung und bestimmen in ihrer Gesamtheit den Charakter des Systems. »Diese wechselseitigen Bezüge machen in ihrer gegenseitigen Beeinflussung letztlich die Eigenart, das Wesen oder eben die Ganzheit jedes Systems aus« (Simmen, 1998, S. 43).

Neben den aufgeführten systembildenden Elemente des Handlungsfeldes identifiziert Simmen (1998, S. 41ff.) Elemente, welche mit dem Handlungsfeld in Beziehung stehen und dieses von außen (maßgeblich) beeinflussen: Darunter einzuordnen sind das *staatliche Sozialwesen*, die *Trägerschaft der Einrichtung*, die *Gemeinde*, das *soziale Umfeld der Einrichtung* und die *Eltern, Bezugspersonen und weitere Fachpersonen*.

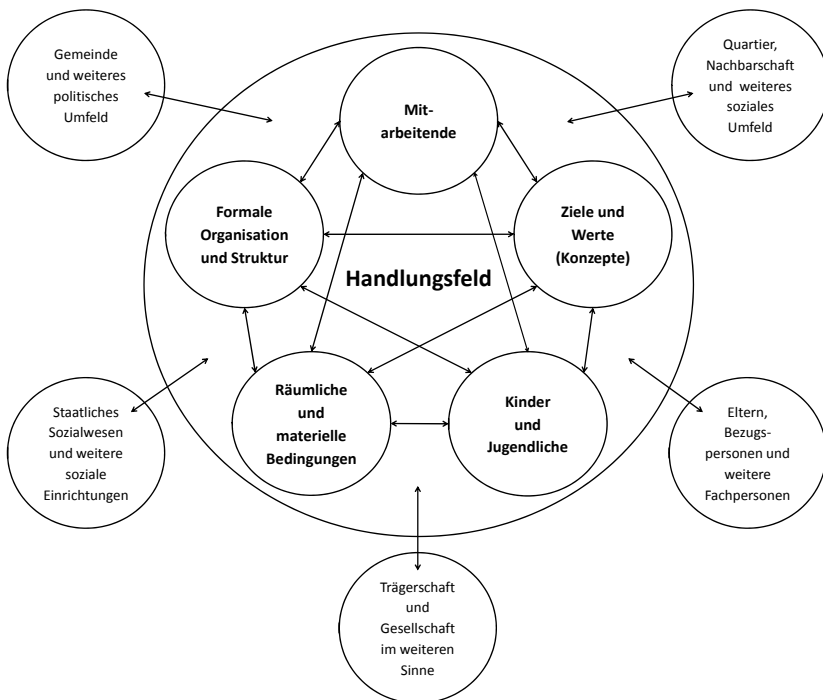


Abbildung 8. Das Handlungsfeld einer sonderpädagogischen Einrichtung und seine systembildenden Elemente (in Anlehnung an Simmen, 1998, S. 44).

Die systembildenden Elemente des Handlungsfeldes ermöglichen eine Strukturierung des Interviews dahingehend, dass die Auseinandersetzung der Fachpersonen mit dem Handlungsfeld hinsichtlich des Bildungsprozesses des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt während des

Gesprächs strukturiert-systematisch angeregt und befragt werden kann. Eine derartige Strukturierung des Interviewleitfadens anhand der systembildenden Elemente des Handlungsfeldes der befragten Personen scheint daher in dreierlei Hinsicht als besonders hilfreich:

- *Erstens* strukturieren die einzelnen systembildenden Elemente den Leitfaden zur Erfassung des Bildungsverständnisses der Fachpersonen und können *als Themenbereiche explizit befragt* werden. Konkret wird der Leitfaden durch die drei Themenbereiche »Sonderschulheim« (unter Fokussierung der »räumlichen und materiellen Bedingungen«, der »formalen Organisation und Struktur« sowie den »Zielen und Werten«), »Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung« und »Fachpersonen« strukturiert.
- *Zweitens* können die systembildenden Elemente im vorliegenden Verständnis gleichzeitig auch *in ihrer wechselwirksamen Gegenseitigkeit* bzw. sogar in ihrer Gesamtheit thematisiert und befragt werden. Man denke hierbei beispielsweise an die Thematisierung der Interaktion zwischen Schülerin und der Fachperson und deren Relevanz für den Bildungsprozess.
- *Drittens* ermöglicht das vorliegende Verständnis eine Thematisierung und Weiterverfolgung von *einflussnehmenden Aspekten*, welche *außerhalb des Handlungsfeldes* liegen, welche zwar nicht explizit befragt werden, jedoch von der befragten Person eingebracht werden. Beispielhaft kann hier an die Finanzierungssituation der sonderpädagogischen Einrichtungen und deren Einfluss auf den Bildungsprozess gedacht werden.

Durch die aufgespannte Gesamtheit des Handlungsfeldes und den Einbezug von einflussnehmenden Faktoren kann während des Interviews eine größtmögliche Offenheit hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten der befragten Person gewährt werden, wodurch dem Anspruch der Erfassung des Bildungsverständnisses in gerechter Weise begegnet werden kann.

Handlungsfeld als Problemraum

Das Handlungsfeld der befragten Fachperson wird zudem im Sinne der problemzentrierten Vorgehensweise der Untersuchung (vgl. Kap. 9.2.1) als »Problemraum« (Gerrig, 2015, S. 311) bzw. »problem space« (Newell & Simon, 1972, S. 59) verstanden und behandelt. Dieser Schritt begründet sich im Verständnis, dass »Deutungsmuster als ursprüngliche Krisenlösungen auf elementare Problemstellungen einer milieuspezifischen Alltagspraxis reagieren und unter Berücksichtigung dieses Bezuges aufzuschließen sind« (Oevermann, 2001a, S. 66).

Eine Person kann einen Problemraum mittels drei Aspekten wahrnehmen (Gerrig, 2015, S. 311; Newell & Simon, 1972, S. 810f.):

Ein Problem besteht aus

- erstens aus einem *Anfangszustand*, welcher als defizitär wahrgenommen und eingestuft wird;
- zweitens aus einem zu definierenden *Zielzustand*;
- drittens aus einer *Menge von Operatoren*, welche zur *Zielerreichung* bzw. zur Ziellösung führen.

Deutungsmuster stellen in ihrer Grundform ein Orientierungsraster für das individuelle Handeln gegenüber »Handlungsproblemen« (vgl. Kap. 8.3) dar, welches auf dem Erfahrungswissen einer Person beruht. Die jeweiligen Deutungsmuster ermöglichen der Person in unterschiedlichen Situationen eine (professionelle) Identität zu entwickeln und sich demgemäß gegen außen darzustellen. Entsprechend wird vorausgesetzt, dass eine Fachperson in ihrer professionellen Identität ihr pädagogisches, therapeutisches oder pflegerisches Handeln gegen außen hin darstellen und begründen kann. In der Zusammenführung der Bedeutungselemente von Deutungsmustern und den Aspekten eines Problemraums ist mit Unger (2007) davon auszugehen, dass die Deutungsmuster von den befragten Fachpersonen »immer so strukturiert sein müssten,

- dass konkrete Handlungsziele in berufstypischen Situationen definiert werden können (Zielzustand definieren);
- dass die typischen Situationen im beruflichen Handlungsfeld dahingehend beurteilt und eingeschätzt werden können, ob die im Deutungsmuster angelegten Zielvorstellungen überhaupt realisiert werden können (Ausgangszustand definieren);
- dass auf der Grundlage der Zielvorstellungen solche Maßnahmen entwickelt werden können, die sie der Zielerreichung näher bringen (Operationen durchführen)« (Unger, 2007, S. 224).

Diese Aspekte des Problemraums dienen der weiteren Strukturierung des Interviewleitfadens, da sie *eine strukturierte Befragung der einzelnen Elemente des Handlungsfeldes der Fachpersonen als Themenbereiche* ermöglichen, wodurch gewährleistet werden soll, dass die besprochenen Themenbereiche auch ausreichend erschlossen werden können. Zudem erweist sich dieser Schritt zusätzlich hilfreich, weil damit bereits während des Interviews diejenigen Aussagen der Befragten systematisch aufgearbeitet und vertieft werden können, welche die

zentrale Fragestellung der Studie betreffen. Die Orientierung an den Aspekten des Problemraumes erleichtern zudem der interviewenden Person die spontane Konstruktion adäquater Fragestellungen während des Interviews (vgl. Unger, 2007, S. 222).

Unger leitet aus den Aspekten des Problemraumes vier Aufgaben ab, welche der interviewenden Person zur bestmöglichen Unterstützung des Erzählstranges der befragten Person dienen soll (2007, S. 224f.). In der vorliegenden Studie werden die Aspekte des Problemraumes nicht in gleicher Reihenfolge im Interview befragt, wie sie Unger vorschlägt, da im Gegensatz zu Unger davon ausgegangen wird, dass zu Beginn eines Themenbereiches sich das Sprechen über »bekannte« Situationen als einfacher erweist als das direkte Äußern von (abstrakten) Zielen und Visionen (vgl. z.B. Scholl, 2009, S. 203; Helfferich, 2009, S. 180). Daher werden die einzelnen Elemente des Handlungsfeldes der Fachpersonen zuerst hinsichtlich des Ist-Zustandes thematisiert, um anschließend nach Zielvorstellungen, Visionen und Lösungsmöglichkeiten zu fragen. Entsprechend ordnen sich die aus den Aspekten des Problemraumes abgeleiteten vier Aufgaben in nachstehender Reihenfolge. Die Aufgaben dienen der interviewenden Person vorbereitend und während des Interviews für die Befragung eines Themenbereiches als strukturierender Orientierungsrahmen:

1. *Ist-Zustand*: Die interviewende Person fragt zuerst nach der aktuellen Situation des jeweiligen Themenbereiches, um so den momentanen »Ist-Zustand« in Erfahrung zu bringen. Die befragte Person wird dazu aufgefordert, diese Ist-Situation aus ihrer Sicht darzustellen und Aspekte dieser Situation präzise zu umreißen. Die jeweilige Ist-Situation jedes Themenbereiches wird spezifisch hinsichtlich ihrer »Struktur«, ihrer »Aufgabenstellung« sowie ihrer »Werte und Ziele« befragt. Insbesondere erfolgt hierbei die Aufforderung zur Beschreibung von Fällen oder Situationen in der Praxis, in denen die genannten Aspekte besonders deutlich werden.
2. *Hintergründe und Ursachen*: Anschließend wird fokussiert nach denjenigen *Hintergründen und Ursachen* gefragt, welche für die beschriebene, aktuell wahrgenommene Situation aus Sicht der befragten Person verantwortlich sind.
3. *Wünsche und Visionen*: Die befragte Person wird explizit nach dem »Idealzustand« bzw. Wünschenswertem und den damit verknüpften Zielvorstellungen gefragt. Die geäußerten Zielvorstellungen werden durch die interviewende Person als »*Vision*« behandelt und sind in ihrem subjektiven Verständnis zu präzisieren. Dabei beziehen sich die Fragen darauf,

wie die beschriebene Zielvorstellung hinsichtlich der tatsächlich erfahrenen Praxis der befragten Person eingeschätzt wird.

4. *Lösungsmöglichkeiten*: Abschließend richten sich die Fragen der interviewenden Person auf die Entwicklung von *Lösungsmöglichkeiten*, welche nach Meinung der befragten Person erfolgreich umgesetzt werden könnten, um beschriebene Ist-Situationen positiv zu verändern und zu verbessern.

Ausschlaggebend ist während des Interviews folglich, dass die interviewende Person auf Aussagen und Beschreibungen situationsbezogen flexibel und sachkompetent reagieren kann (Bogner et al., 2014, S. 29; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 136ff., bes. 138; Scholl, 2009, S. 70f.). Sie muss in der Lage sein, die Relevanz einer Aussage hinsichtlich des Forschungsgegenstandes zu erkennen und in die Struktur eines Themenbereiches einzuordnen. Bei der Vertiefung einer relevanten Aussage muss es der Person möglich sein, einerseits spontan und direkt Begründungen und Stellungnahmen zu evozieren oder die befragte Person mit Widersprüchlichkeiten in den Ausführungen zu konfrontieren (Ullrich, 1999b, S. 12). Andererseits muss sie erkennen können, wann ausreichend Informationen vorgetragen worden sind, welche sich auf die jeweiligen Aspekte des Problemraumes beziehen. Erst dann, wenn zu jedem der vier Aspekte »das Meinungsbild des Befragten erschlossen werden konnte, kann mit einiger Sicherheit davon ausgegangen werden, in der späteren Auswertung der Daten eine Deutungsmusteranalyse zuverlässig durchführen zu können« (Unger, 2007, S. 225).

Explizite Thematisierung von Bildung

Indem also die systembildenden Elemente des Handlungsfeldes im Sinne der Aspekte des Problemraumes strukturiert befragt werden, ist davon auszugehen, dass der Forschungsgegenstand ausreichend erschlossen werden kann. Gleichzeitig könnte jedoch in diesem Moment kritisch eingewendet werden, dass sich das Bildungsverständnis von Fachpersonen zwar in deren Handlungsfeld konstituiert und entsprechend erfasst wird, dieses jedoch möglicherweise auch durch grundsätzliche Überzeugungen oder Vorstellungen hinsichtlich Bildung aus dem unmittelbaren, nicht-professionellen Umfeld oder aufgrund der eignen Bildungsbiographie (vgl. Kap. 8.3) geprägt ist, welche möglicherweise bisher nicht explizit erfragt und zum Vorschein gebracht werden konnten. Demzufolge sollen im abschließenden Teil des Interviews explizite Fragen zu charakterisierenden Merkmalen von Bildung gestellt werden, wobei sich diese von dem konkreten Handlungsfeld der Fachpersonen ausdrücklich lösen sollen. Durch

diesen Schritt wird beabsichtigt, dass die vorgängigen Äußerungen erweitert, ergänzt und vertieft werden.

Diese Fragen zu den charakterisierenden Merkmalen von Bildung werden bewusst am Ende des Interviews gestellt. Würden sie zu Beginn des Interviews gestellt, bestünde die Gefahr, dass sie nicht zufriedenstellend beantwortet werden könnten und dadurch der gesamte Interviewverlauf unerwünscht beeinflusst sein könnte (Gläser & Laudel, 2010, S. 144ff.; Ullrich, 1999a, S. 437). Da sich die interviewte Person durch die vorgängig thematisch strukturierte Befragung zu diesem Zeitpunkt des Interviews bereits intensiv mit der Thematik Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auseinandergesetzt hat, werden diese als eher schwierig eingeschätzten Fragen als gut beantwortbar eingestuft. Gleichzeitig muss auch zu diesem Zeitpunkt des Interviews in besonderem Maß die Formulierung gerade dieser Fragen bedacht werden: Es besteht die Gefahr »dass bei einer mehr oder weniger direkten Frage nach Kennzeichen der ›Bildung‹ viele Personen ausweichen würden, ohne dass es ihnen darum an Bildungsvorstellungen zu mangeln brauchte, während andere sich um eine quasi objektive Definition bemüht hätten, die sich aber gar nicht immer mit ihren persönlichen Vorstellungen decken müsste« (Strzelewicz et al., 1966, S. 92). Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wird im Sinne von Strzelewicz et al. (1966, S. 90ff.) danach gefragt, ob die befragte Person einen Menschen in ihrem Umfeld kenne, von dem sie sagen könne, dass er gebildet sei. Damit werden zunächst vorhandene Erfahrungen im Umfeld angesprochen (Kennen Sie einen Menschen ...), welche sich auf Bildung beziehen (»gebildeter« Mensch), um damit ein Urteil der befragten Person einzufordern können (»von dem Sie sagen können«) (Strzelewicz et al., 1966, S. 93). Falls die Frage mit ›Ja‹ beantwortet wird, wird danach gefragt, welche charakterisierenden Merkmale diese Person denn als gebildete Person kennzeichnen. Die Fragestellung ist bewusst offen gestellt, so dass die interviewte Person in eigenen Worten ihre Überlegungen hervorbringt, wobei sie dabei die benannte ›gebildete‹ Person vor Augen hat. Falls die Frage mit ›Nein‹ beantwortet wird, wird danach gefragt, woran das liege. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass auch die dadurch hervorgebrachten Äußerungen indirekt Auskunft geben, welche charakterisierenden Merkmale von Bildung für die Schlussfolgerung dazu führen, dass keine bekannte Person als gebildet benannt wird. Durch die jeweilig offene Fragestellung kann bestmöglich vermieden werden, dass die interviewte Person in ihren Äußerungen beeinflusst wird. Im Anschluss wird danach gefragt, inwiefern diese beschriebenen, charakterisierenden Merkmale einer gebildeten Person mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Verbindung gebracht werden können. Hierbei soll die Auseinandersetzung der interviewten Person

evoziert werden, ob und wie sie eine Verbindung zwischen ihren charakterisierenden Merkmalen von Bildung und schwerer und mehrfacher Behinderung herstellt.

Durch die vorgängige strukturierte Thematisierung des Forschungsgegenstandes und die explizite Thematisierung von charakterisierenden Merkmalen von Bildung wird davon ausgegangen, dass der Forschungsgegenstand angemessen erfasst und dadurch ausreichend erschlossen werden kann.

9.2.3 Konstruktion, Gütekriterien und Erprobung des Leitfadens

Die vorgängig dargestellte, thematische Strukturierung des Forschungsgegenstandes bildet die strukturelle Grundlage des Interviewleitfadens. Der Leitfaden ist durch die Themenbereiche »Sonderschulheim«, »Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung« und »Fachpersonen« als Problemräume sowie durch die abschließend explizite Thematisierung von Bildung strukturiert.

Neben der thematischen Strukturierung der Befragung werden auch der Beginn und der Abschluss des Interviews im Leitfaden festgehalten, wobei insbesondere der Einstieg in das Interview besondere Überlegungen bedarf (Bogner et al., 2014, S. 59). Einleitend werden die Thematik und Absicht der Studie nochmals in Kurzform vorgestellt und der Stellenwert des Interviews hervorgehoben. Ebenso werden der zeitliche Rahmen des Interviews geklärt und der Interviewablauf erläutert (Gläser & Laudel, 2010, S. 145). Als erstes wird nach der Ausbildung und nach den Erfahrungen der Fachperson mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gefragt. Anschließend wird die Fachperson gebeten, ihre momentanen Aufgaben und Tätigkeiten im Sonderschulheim zu beschreiben. Diese Fragen werden als »Anwärmfragen« (Gläser & Laudel, 2010, S. 147) verstanden, welche für die interviewte Person leicht zu beantworten sind und einen angenehmen Gegenstand betreffen, womit sie der Stabilisierung der Gesprächssituation dienen (Bogner et al., 2014, S. 60f.). Gleichwohl sind es aber nicht »rein instrumentelle«, sondern »inhaltsbezogene Fragen mit Informationswert für die Analyse« (Scholl, 2009, S. 70).

Zum Schluss des Interviews wird eine offene Frage gestellt, ob aus Sicht der interviewten Person noch wichtige Aspekte der Thematik benannt werden müssen, welche bisher gar nicht oder zu wenig berücksichtigt worden sind (Gläser & Laudel, 2010, S. 149; Helfferich, 2009, S. 181). Mit dieser offenen Frage wird der befragten Person die Möglichkeit gegeben, nicht angesprochene Themen einzubringen oder aus ihrer Sicht relevante Aspekte (nochmals) hervorzuheben.

Die konkrete Erstellung und Formulierung der Leitfadenfragen erfolgte in Anlehnung an das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2009, S. 182ff.; 2014, S. 567f.),

welches sich durch die vier Schritte Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren von Fragen kennzeichnet. Die Sammlung von konkreten Fragen war in Bezug auf den Forschungsgegenstand danach ausgerichtet, dass Beschreibungen, Stellungnahmen und Begründungen evoziert werden können. Entsprechend wurde darauf geachtet, dass die gestellten Fragen als Erzählaufforderungen, Aufforderungen zu Stellungnahmen und Begründungsaufforderungen formuliert werden (Bogner et al., 2014, S. 62ff.; Ullrich, 1999a, S. 437ff.). Einige Fragen wurden zudem mithilfe von hypothetischen Situationen oder Polarisierungen gestaltet (Ullrich, 1999a, S. 439ff.). In der vorliegenden Studie wurde die Ausformulierung der Leitfadenfragen bevorzugt, »weil man auf diese Weise gezwungen ist, über die Formulierung der Frage nachzudenken« (Gläser & Laudel, 2010, S. 144). Für die Konstruktion von spontanen Fragen während des Interviews kann auf vorbereitete Formulierungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden, wobei zusätzlich durch den Einsatz von Konklusionen oder Zusammenfassungen Stellungnahmen und Begründungen evoziert werden können (Ullrich, 1999a, S. 440).

Bei der Prüfung, Sortierung und Subsumierung der Fragen wurden diese den Gütekriterien der Leitfadenkonstruktion von Ullrich (1999a, S. 436f.) unterzogen. Die folgenden Kriterien wurden für die Erstellung des Leitfadens geklärt:

1. *Warum wird die Frage gestellt?*
Prüfung einer Frage auf deren theoretische Relevanz oder deren funktionale Erfordernis.
2. *Wonach wird gefragt/Was wird erfragt?*
Prüfung einer Frage auf deren inhaltlichen Dimension und Vorabklärung des möglichen und erwarteten Antwortspektrums.
3. *Warum ist die Frage so formuliert und nicht anders?*
Klärung des Fragetypus einer Frage und Prüfung auf geeignete Formulierung, wobei die Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Ergiebigkeit als wichtige Kriterien gelten.
4. *Warum steht die Frage an dieser bestimmten Stelle?*
Prüfung der inhaltlichen Zusammengehörigkeit und Reihenfolge der Fragen. Begründung der Grob- und Feinstruktur des Leitfadens.

Unter Prüfung dieser Gütekriterien der Leitfadenkonstruktion kann davon ausgegangen werden, dass der Interviewleitfaden den Forschungsgegenstand in geeigneter Art und Weise zu erschließen vermag.

Der Leitfaden wurde im Anschluss hinsichtlich seiner Anwendbarkeit getestet (Bogner et al., 2014, S. 34; Gläser & Laudel, 2010, S. 150; Mayer, 2013, S. 45f.;

Scholl, 2009, S. 203f.; Ullrich, 1999a, S. 441). Es wurden drei Probeinterviews geführt, wobei dafür Personen gefunden werden konnten, welche mit den späteren Interviewpartnerinnen und -partnern vergleichbar sind (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 150). Einerseits konnte damit die Anwendbarkeit, also die allgemeine Handlichkeit und das Funktionieren des Leitfadens, geprüft werden. Andererseits konnte im Anschluss an die Probeinterviews durch explizit erfragte Rückmeldungen der Leitfaden vor allem hinsichtlich der Verständlichkeit der Fragen weiterentwickelt und verbessert werden.

9.2.4 Auswahl der Expertinnen und Experten

Expertinnen und Experten zeichnen sich dadurch aus, dass sie über »Sonderwissen« verfügen, das andere nicht teilen bzw. ihnen von anderen zugeschrieben wird (Bogner et al., 2014, S. 11; Helfferich, 2009, S. 163; 2014, S. 570ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 131; Meuser & Nagel, 1991, S. 443; 2010, S. 460ff.). Selbstverständlich ist nicht jedes Sonderwissen bereits Expertenwissen, sondern nur dasjenige, welches sich als »sozial institutionalisierte Expertise« (Sprondel, 1979, S. 141) fassen lässt und entsprechend mit dem Innehaben einer institutionalisierten Rolle, hier der Berufsrolle, verbunden ist. Aufgrund ihrer (Berufs-)Rolle verfügen die Experten neben dem Sonderwissen auch über »Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz« (Bogner et al., 2014, S. 35).

Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen, welche in ihrer professionellen Rolle im Bereich »Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung« beruflich tätig sind, wird im Rahmen dieser Untersuchung zugeschrieben, dass sie in ihrer Berufsrolle über Sonderwissen verfügen, wie Bildung bei dieser Schülergruppe verstanden und gestaltet werden kann. Gleichzeitig wird diesen Fachpersonen durch ihre direkte Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz zugeschrieben, da sie die Verantwortung für die konkrete Umsetzung und Gestaltung der Bildung dieser Schülerschaft innehaben. Dieses zugeschriebene »spezifische Rollenwissen« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 132; vgl. z.B. auch Helfferich, 2014, S. 571) mit der entsprechenden Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz liegt in der vorliegenden Untersuchung im Fokus des Interesses. Folglich wird denjenigen Fachpersonen, welche in ihrer Berufsrolle in diesem Bereich tätig sind, »Expertenstatus« zugeschrieben.

Bestimmung der Untersuchungsgruppe

Diese vorbestimmenden Überlegungen zu den zu befragenden Personen legen nahe, dass die Auswahl der Untersuchungsgruppe nur im Sinne einer »bewussten Stichprobenziehung« (Schreier, 2010, S. 241; vgl. Akremi, 2014, S. 273f.)

erfolgen kann und dadurch eine »kriteriengeleitete Fallauswahl« (Schreier, 2010, S. 247) darstellt. Die Gewinnung der Fachpersonen als zu befragende Experten erfolgt dementsprechend gezielt:

- *Erstens* werden diejenigen Fachpersonen als Untersuchungsgruppe definiert, welche in die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung involviert sind. Die Aufgabenstellung der ›Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfachen Behinderung fordert deutlich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachdisziplinen (Begemann, 1978; Ehlers, 2014; Fröhlich, 1982d; 1983c; 2003c; Fröhlich & Heinen et al., 2011; Klauß, 2011b; Janz, 2006; 2007a; Reimen, 1981; vgl. Kap. 2.3), wobei in der Regel Schulische Heilpädagoginnen und schulische Heilpädagogen; Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten und Pflegefachpersonen involviert sind (Dietrich et al., 2006; Janz, 2007a; 2008; Klauß et al., 2004a; 2004b; 2006).

Dementsprechend sollen die Fachpersonen dieser vier Disziplinen in der Untersuchung als Experten berücksichtigt und befragt werden.

- *Zweitens* müssen diejenigen Schuleinrichtungen verortet werden, welche sich auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausrichten. Die erfasste Bildungssituation dieser Schülerschaft (vgl. Kap 2.2) zeigt, dass diese in der Schweiz fast ausschließlich in Sonderschulheimen und in Heilpädagogischen Tagesschulen unterrichtet wird (Dietrich et al., 2006, S. 40ff.; Eicher, 2013, S. 66ff.). Die festgestellte Situation zeigt sich gleichermaßen in Deutschland (Klauß, 2016, S. 160; Klauß et al., 2006, S. 28; Lelgemann et al., 2012, S. 17f.; A. Rohrmann & Schädler, 2008, S. 122f.; Ziemen & Langner, 2010, S. 251) und in anderen europäischen Ländern (Freyhoff, Schädler & Schür, 2008; Lelgemann, 2018, S. 304) und widerspiegelt sich im Fachdiskurs (Bernasconi et al., 2017; Fornefeld; Fornefeld, 2011a; Fornefeld, 2011b; Hinz, 2007b; Musenberg & Riegert, 2013; Schwager, 2015).

Dies bedeutet, dass diejenigen sonderpädagogischen Einrichtungen gesucht werden, welche gemäß ihrem Leitbild und Konzept »Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung« als Zielgruppe formulieren und in denen Fachpersonen aller obgenannten Disziplinen arbeiten.

Rekrutierung der Untersuchungsgruppe

Die Suche nach solchen sonderpädagogischen Einrichtungen erfolgte in einem ersten Schritt in einem Schweizer Kanton auf der Grundlage der Verzeichnisse der Sonderschulheime und Heilpädagogischen Tagesschulen der offiziellen Dokumentationsstelle des zuständigen Kantonalamtes. In diesem Kanton konnten dadurch insgesamt 26 Sonderschulheime und 22 Heilpädagogische Tagesschulen identifiziert werden, bei welchen jeweils Leitbild und Konzept untersucht wurden:

- Fünf Sonderschulheime geben explizit Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Zielgruppe an und gehen in den Konzepten und Leitbildern explizit auf diese Schülergruppe ein. Alle fünf Sonderschulheime stellen mit Sonderschulunterricht, Sozialpädagogik, Therapien und Pflege die Angebote der anvisierten Fachdisziplinen dar.
- Fünf Heilpädagogische Tagesschulen nennen explizit die Schülerschaft mit kognitiver und mehrfacher Behinderung als Zielgruppe. Weitere zwei Heilpädagogische Tagesschulen erwähnen als Zielgruppe die Schülerschaft mit geistiger Behinderung und »gegebenenfalls« oder »zum Teil« mit mehrfacher Behinderung. Die Konzepte und Leitbilder lassen größtenteils kein explizites Eingehen auf diese Schülergruppe erkennen. Alle sieben Heilpädagogischen Tagesschulen bieten Sonderschulunterricht an, sechs Schulen haben medizinische Therapien im internen Angebot. Pflegeaufgaben werden bei keiner Schule explizit erwähnt. Die Mittagsgestaltung wird nur von vier Tagesschulen explizit benannt und als »Mittagsaufsicht«, »Beaufsichtigung« oder »gemeinsames Essen« bezeichnet. Es wird nach telefonischer Nachfrage bei drei dieser vier Heilpädagogischen Tagesschulen deutlich, dass dort einerseits vereinzelt oder keine Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung (gem. dem Verständnis der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 2.1)) zur Schule gehen und dort andererseits sozialpädagogische Fachpersonen und Pflegefachpersonen in der Regel nicht angestellt sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als explizite Zielgruppe von Sonderschulheimen gelten und diese auch über ein umfassendes konzeptuell verankertes Angebot für diese Schülergruppe verfügen. Von Heilpädagogischen Tagesschulen wird die Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung zwar (teilweise) als Zielgruppe genannt, jedoch findet sich in deren Leitbildern und Konzepten größtenteils kein explizites Eingehen auf diese Schülergruppe. In den Heilpädagogischen Tagesschulen sind in der Regel nicht alle Angebote

der in dieser Untersuchung anvisierten Fachdisziplinen vorhanden und Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung machen einen kleinen Anteil ihrer Gesamtschülerschaft aus. Diese Feststellungen widerspiegeln teilweise die bereits vor einigen Jahren erfasste Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Schweiz (vgl. Kap. 2.2): Nach wie vor werden Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Zielgruppe von Sonderschulheimen und Heilpädagogischen Tagesschulen aufgeführt. Die spezifisch auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausgerichteten Leitbilder und Konzepte in Sonderschulheimen sowie die telefonischen Nachfragen lassen jedoch vermuten, dass diese Kinder und Jugendlichen heute eher in Sonderschulheimen als in Heilpädagogischen Tagesschulen unterrichtet werden. Nach wie vor ist davon auszugehen, dass der Anteil Schulkinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Sonderschulheimen höher ist als in Heilpädagogischen Tagesschulen.

Aufgrund der vorausgegangenen Überlegungen werden in der vorliegenden Studie

- *Fachpersonen der Fachdisziplinen »Schulische Heilpädagogik«, »Sozialpädagogik«, »Therapie« und »Pflege«, welche in einem*
- *Sonderschulheim in der deutschsprachigen Schweiz ihre professionelle Tätigkeit ausüben, welches in seinem Konzept und Leitbild Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Zielgruppe benennt,*

als diejenigen Informantinnen und Informanten betrachtet, welche für ein Experteninterview angefragt werden sollen.

Über den Umfang der Untersuchungsgruppe wird im Vorfeld der Untersuchung von acht Experteninterviews ausgegangen, damit je zwei Personen pro Fachdisziplin interviewt werden können (bezüglich Fallanzahl vgl. Akremi, 2014, S. 277ff.; Gläser & Laudel, 2010, S. 100; Schreier, 2010, S. 241; Helfferich, 2009, S. 175). Eine Stichprobengröße von acht zu interviewenden Personen entspricht einem bei dieser Interviewform »angepeilten ›mittleren‹ Stichprobenumfang«, womit »eine Größenordnung zwischen 6 und 30 Interviews« verstanden wird (Helfferich, 2009, S. 173).

Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten soll darauf geachtet werden, dass ...

1. sich die Sonderschulheime hinsichtlich ihrer Größe unterscheiden;
2. ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den befragten Fachdisziplinen besteht;

3. höchstens zwei Personen von der gleichen Einrichtung befragt werden, wobei diese unbedingt unterschiedlichen Fachdisziplinen angehören müssen; und
4. die befragten Personen sich hinsichtlich ihrer Berufs- und Lebenserfahrung unterscheiden.

Diese Auswahlkriterien dienen der Absicht, eine größtmögliche Heterogenität innerhalb der Untersuchungsgruppe herzustellen, um mögliche Einengungen oder Verzerrungen des Untersuchungsgegenstandes zu minimieren (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 118).

Von den gemäß den Leitbildern und Konzepten in Frage kommenden Sonderschulheime der deutschsprachigen Schweiz wurden zuerst die Leitungspersonen telefonisch kontaktiert und anschließend mit einer schriftlichen Anfrage über das Forschungsvorhaben informiert. Alle angefragten Sonderschulleitungspersonen stimmten in einem zweiten Telefonat einer Studienteilnahme ihres Sonderschulheims zu. Die tatsächliche Auswahl und Anfrage der zu interviewenden Fachpersonen wurde im Anschluss den Sonderschulheimleitungen übertragen mit der Vorgabe, zwei teilnahmebereite Fachpersonen zu benennen, wobei eine befragte Person dem pädagogischen Fachbereich und eine Person dem medizinisch-therapeutischen Fachbereich angehören soll. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil durch die Auswahl der Fachpersonen durch die Sonderschulheimleitung der Expertenstatus der zu interviewenden Fachperson gesichert wird, da die Sonderschulleitung der Fachperson die Kompetenz zuschreibt, über die Thematik der vorliegenden Untersuchung Auskunft zu geben.

Um trotz der Übertragung der Auswahl an die Sonderschulheimleitung vor allem dem Auswahlkriterium einer ausgewogenen Verteilung zwischen den Fachdisziplinen (vgl. Auswahlkriterium 2) gerecht werden zu können, erfolgte die Anfrage der einzelnen Sonderschulheime mit zeitlichem Abstand, also »Schritt für Schritt« (Helfferrich, 2009, S. 174), um mit zunehmender Anzahl teilnehmender Fachpersonen die Anfrage mit zusätzlichen Auswahlkriterien steuern zu können. Hierbei zeigte sich nach der Anfrage des dritten Sonderschulheims, dass alle bisher angefragten Leitungspersonen darauf bestanden, dass sich sicherlich eine Lehrperson des Sonderschulheimes zu der Thematik »Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung« äußern müsse. Aufgrund dieser Feststellung, welche als Aussage auch als Aspekt des Bildungsverständnisses festgestellt und interpretiert werden kann (vgl. Kap. 10.2.3.1), wurde im Anfrageprozess darauf verzichtet, das Auswahlkriterium 3 aufrecht zu erhalten. Um gleichwohl ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den befragten Fachdisziplinen herstellen zu können (vgl. Auswahlkriterium 2), wurde darauf verzichtet eine weitere Sonderschule zur Teilnahme anzufragen, weil davon ausgegangen werden konnte, dass

eine weitere Sonderschulheimleitung gleichermaßen argumentiert. Es wurde daher bei zwei der drei teilnehmenden Sonderschulheimen explizit nachgefragt, ob jeweils eine Fachperson aus einer spezifisch vorgegebenen Fachdisziplin bereit wäre, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen.

Da sich die eingeforderten Heterogenitätsaspekte (Größe der Sonderschulheime, Fachdisziplin sowie Berufs- und Lebenserfahrung) in der Untersuchungsgruppe, welche nachfolgend beschrieben wird, nach der Durchführung der acht Interviews gut differenziert abbildeten, wurde auf die Rekrutierung weiterer Sonderschulheime und Fachpersonen zur Teilnahme an der Untersuchung verzichtet.

Beschreibung der Untersuchungsgruppe

An der vorliegenden Studie nahmen drei Sonderschulheime in der Deutschschweiz teil. Ein Sonderschulheim kann als klein (unter 30 Schulplätze), eines als mittelgroß (zwischen 30 und 60 Schulplätze) und eines als groß (zwischen 60 und 90 Schulplätze) bezeichnet werden.

Acht Fachpersonen stellten sich für ein Interview zur Verfügung: In zwei Sonderschulheimen konnten drei Fachpersonen und in einem Sonderschulheim konnten zwei Fachpersonen interviewt werden, wobei sich die befragten Fachpersonen innerhalb eines Sonderschulheimes hinsichtlich ihrer Fachdisziplin unterscheiden.

Die acht Fachpersonen vertreten folgende Fachdisziplinen:

- *Schulische Heilpädagogik*

Drei Fachpersonen arbeiten im Fachbereich Sonderschule.

Zwei Personen haben eine Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik mit vorgängiger Ausbildung in Klinischer Heilpädagogik und Sozialpädagogik.

Eine Person hat eine Ausbildung als Lehrperson für Geistigbehinderte.

- *Therapie*

Zwei Fachpersonen arbeiten im Fachbereich Therapie.

Beide Personen haben eine Ausbildung in Physiotherapie.

- *Sozialpädagogik und Pflege*

Drei Fachpersonen arbeiten im Fachbereich Internat.

Eine Person hat eine Ausbildung in Sozialpädagogik,

eine Person hat eine Ausbildung als Pflegefachperson und

eine Person hat sowohl eine Ausbildung als Pflegefachperson und in Sozialpädagogik.

Die befragten Fachpersonen machen folgende Altersangaben: Zwei Fachpersonen sind zwischen 20 bis 29 Jahre alt, zwei zwischen 30 bis 39 Jahre alt, zwei zwischen 40 bis 49 Jahre alt und zwei zwischen 50 bis 59 Jahre alt.

Die Fachpersonen weisen folgende Anzahl Jahre Berufserfahrung im Bereich »Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung« auf: Drei Fachpersonen weisen eine Berufserfahrung von unter 5 Jahren auf, eine Person von 5–10 Jahren, zwei Personen von 10–15 Jahren, eine Person zwischen 15–20 Jahren und eine Person von über 20 Jahren.

9.2.5 Durchführung und Aufarbeitung

Die Experteninterviews mit den acht Fachpersonen wurden als problemzentrierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese fanden im Oktober und November 2017 statt und dauerten zwischen 80 und 110 Minuten. Die Interviews wurden in Schweizer Mundart durchgeführt, um eine bestmögliche Äußerungs- und Ausdrucksmöglichkeit der interviewten Fachpersonen zu gewährleisten. Alle Interviews fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Sonderschulheime statt, wobei die Fachpersonen vorgängig gebeten wurden, einen Raum auszuwählen, welcher in der Zeit des Interviews möglichst störungsfrei bleibt. Dies bringt den Vorteil, dass sich die Person in ihrem Handlungsfeld befindet, wobei dies als zusätzliches »Erkenntnismittel« (Helfferich, 2009, S. 177) reflektiert werden kann.

Alle Interviews wurden mittels Diktiergeräts als Audioaufnahmen festgehalten. Vor dem Einschalten des Aufnahmegerätes wurde explizit nochmals nach dem Einverständnis gefragt und die Anonymisierung der Daten zugesichert (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 170f.). Nach dem Interview wurde ein Interviewbericht auf Tonband gesprochen, um relevante Aspekte der Interviewsituation festzuhalten, welche nicht auf der Tonbandaufnahme erfasst worden sind. Als Orientierungsraster für den Interviewbericht dienten folgende Punkte (Froschauer & Lueger, 2003, S. 74f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 192; Helfferich, 2009, S. 193):

- *Kommentar zum Zustandekommen des Interviews*
(Grad der Bereitschaft, eventuelle Einwände, Befürchtungen u.Ä.)
- *Beschreibung der konkreten Interviewsituation*
(Rahmenbedingungen, Dauer, Ort, allgemeine Störfaktoren)
- *Bemerkungen zum Gesprächsverlauf*
- *Bemerkungen zu der Nachinterviewphase*

Damit konnten die Interviewsituationen in den angetroffenen Kontext eingebettet und (subjektive) Kommentierungen der wahrgenommenen Interviewsi-

tuationen festgehalten werden. Zudem war es dadurch möglich, wichtige inhaltliche Äußerungen von den Fachpersonen nach dem Ende des Interviews bestmöglich festzuhalten (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 192; Mey & Mruck, 2010, S. 431).

Die Audioaufnahmen der Interviews wurden im Anschluss verschriftlicht. Dabei ist festzustellen, dass es für die Transkription von Interviewprotokollen bislang keine allgemein akzeptierten Regeln gibt (Gläser & Laudel, 2010, S. 193). In der Diskussion um die Transkription von Experteninterviews gilt als Motto: »So detailliert wie nötig (nicht wie *möglich*)« (Bogner et al., 2014, S. 42, Hervorh. im Orig.). Die Interviews wurden vollständig transkribiert, wie dies für den Auswertungsprozess der Rekonstruktion von Sinnesstrukturen und Deutungsmustern empfohlen wird (Bogner et al., 2014, S. 41; Gläser & Laudel, 2010, S. 193). Dabei wurde der in Dialekt gesprochene Text in Schriftsprache bzw. in Standardorthographie überführt und dabei der Dialekt »geglättet« (Langer, 2010, S. 518). Gleichzeitig wurde darauf geachtet, dass der gesprochene Text wortgetreu verschriftlicht wurde (Bogner et al., 2014, S. 42). Die Satzbaukonstruktion wurde damit größtenteils beibehalten: Zur besseren Verständlichkeit des Textes wurde als einzige grammatikalische Korrektur die Verbendstellung im Nebensatz vorgenommen. Aufgrund dessen, dass es »für die Auswertung von Experteninterviews zur Exploration eines bestimmten Forschungsfeldes [...] kaum nötig sein [wird], jedes ›ah‹ und ›mhm‹ zu vermerken« (Langer, 2010, S. 519), wurden als parasprachliche Elemente einzig deutliche Pausen, Wort- oder Satzabbrüche, sowie für die Interpretation relevante Aspekte wie z.B. Lachen in der Transkription vermerkt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 193; Mayer, 2013, S. 47; Meuser & Nagel, 1991, S. 455).

Die Namen der befragten Fachpersonen sowie der Sonderschulheime wurden anonymisiert. Die aufgeführten Namen der Fachpersonen sind frei erfunden und stehen in keinerlei Zusammenhang mit den befragten Personen. Ebenso wurden Angaben zu anderen Personen und zu Örtlichkeiten so verändert oder verallgemeinert, dass keine Rückschlüsse auf die befragten Personen gezogen werden können (vgl. Helfferich, 2009, S. 191f.; Mayer, 2013, S. 46).

Die Transkripte wurden schließlich alle von einer zweiten Person durch Hören der Audioaufnahmen auf ihre Korrektheit überprüft, um Übertragungsfehler bestmöglich zu vermeiden (vgl. Dresing & Pehl, 2010, S. 726; Kuckartz, 2016, S. 164; Langer, 2010, S. 517f.).

9.3 Auswertung und Interpretation der Experteninterviews

Das zentrale Merkmal der Auswertung von Interviewtranskriptionen als Deutungsmusteranalyse (Arnold, 1983; 1985; Oevermann, 2001b) muss aufgrund dessen, dass Deutungsmuster am besten durch evozierte Stellungnahmen, Begründungen und Stellungnahmen erfragt werden können, die (queranalytische) Kontrastierung auf der Fallebene sein, wobei der Fall immer ein Bezugsproblem bzw. ein auf ein Bezugsproblem bezogenes Deutungsmuster ist. Für die Fallkontrastierung ist zunächst die Entdeckung und Rekonstruktion der Deutungsmuster grundlegend. Erst durch den *Vergleich* und das ›*Übereinanderlegen*‹ unterschiedlicher Derivationen bzw. Äußerungen, Beschreibungen und Erzählungen können Deutungsmuster identifiziert werden. Sobald dabei mehrfach vorzufindende und konsistente (sinnhafte) Begründungen und Situationsdefinitionen erkennbar sind, kann von einem Deutungsmuster ausgegangen werden (Ullrich, 1999a, S. 443). Es geht also bei der Auswertung nicht im Sinne einer Einzelfallanalyse darum, den einzelnen Interviewtext als individuell-besonderen Ausdruck zu verstehen und diesen in seiner Gesamtheit zu interpretieren. Vielmehr ist es das Ziel, im (Quer-)Vergleich über die unterschiedlichen Experteninterviews hinweg das »Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster« (Meuser & Nagel, 1991, S. 452) zu machen. Dabei gewinnt der gemeinsam geteilte Funktionskontext der befragten Personen an Wichtigkeit, da ihre Äußerungen von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet werden und dementsprechend ihre Bedeutung erhalten (Meuser & Nagel, 1991, S. 453). »Die Vergleichbarkeit von Textpassagen ist dabei kein Zufall, sondern durch den Leitfaden und den gemeinsamen organisatorisch-institutionellen Kontext der Experten gesichert« (Bogner et al., 2014, S. 78). Die Deutungsmuster in Bezug auf Bildung werden also rekonstruiert, indem alle erfolgten Stellungnahmen (Derivationen) zum Bezugsproblem »Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt« (vgl. Kap. 9.2.1) systematisch hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgearbeitet werden.

Diese systematische Auswertung erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse, welche durch die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mittels eines Kategoriensystems in ihrem Kern das »Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation« verfolgt (Stamann, Janssen & Schreier, 2016, Abs. 9). Da sich qualitatives Forschen »gerade durch seine Flexibilität und Anpassung

an den Gegenstand« (Stamann et al., 2016, Abs. 10) auszeichnet, wurde zwar mehrheitlich dem Auswertungskonzept für Experteninterviews von Meuser und Nagel (1991; 2010) Folge geleistet, dieses jedoch in seinen Einzelschritten bei Bedarf an den Forschungsgegenstand angepasst, wobei vor allem die konstruktiv-kritischen Anmerkungen zu diesem Auswertungskonzept durch Bogner et al. (2014, S. 78ff.), Überlegungen und Aspekte des Auswertungsvorgehens C. Schmidts (1993, S. 61ff.) sowie Ungers (2007, S. 226ff.) und der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, S. 97ff.) einfließen.

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte mittels vier Schrittphasen (vgl. Abb. 9), wobei jede Schrittphase im Grundsatz in Bezug zur Thematik »Bildungsprozess des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung« ausgerichtet war:

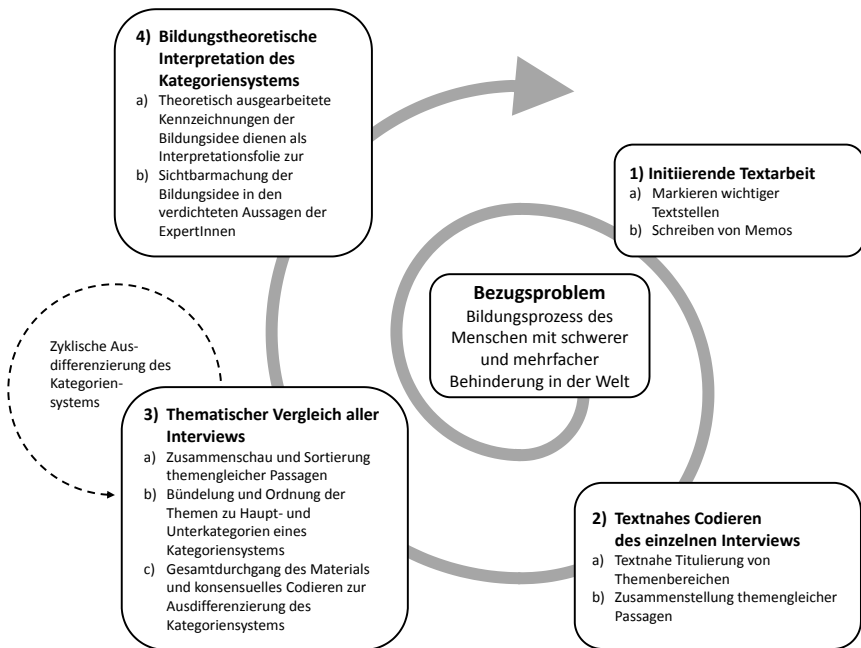


Abbildung 9. Auswertungsvorgehen von Experteninterviews zur Rekonstruktion von Deutungsmustern bezüglich Bildung (in Anlehnung an Bogner et al., 2014, S. 78ff.; Meuser & Nagel, 1991, S. 457ff., 2010, S. 466f.; Kuckartz, 2016, S. 97ff.; C. Schmidt, 1993, S. 61ff.; Unger, 2007, S. 226ff.).

1. *Initiiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos*

Bei der ersten intensiven Befassung mit den Inhalten der einzelnen Texte wurden besonders wichtig erscheinende Textpassagen in Bezug auf die Thematik »Bildungsprozess des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Welt« markiert, Bemerkungen und Besonderheiten wie auch erste, spontane Auswertungsideen wurden direkt am Rand hinzugeschrieben (Kuckartz, 2016, S. 101). Der von Meuser und Nagel zusätzlich vorgesehene Schritt der Paraphrasierung (1991, S. 456f.) wurde nicht realisiert, da eine vorzeitige Reduktion des Interviewmaterials zu diesem Zeitpunkt der Auswertung und eine damit einhergehende Abwägung zwischen relevanten und unergiebigem Textabschnitten noch zu verfrüht erschien (vgl. Bogner et al., 2014, S. 80).

2. *Textnahe Codierung des einzelnen Interviews*

Der erste Schritt der Codierung erfolgte als textnahe Titulierungen von Themenbereichen des jeweiligen Interviewtextes, wobei die verwendete Terminologie der interviewten Person aufgenommen wurde (Meuser & Nagel, 1991, S. 457; 2010, S. 466). Diese metaphorischen Verdichtungen, also diese dem Text entnommenen Codierungen, haben gegenüber soziologischen bzw. hier bildungstheoretischen Begriffen als Codes den Vorteil, dass die Offenheit gegenüber Interpretationsmöglichkeiten über bestehende Konzepte und Theorien hinweg bestmöglich bewahrt bleibt (Bogner et al., 2014, S. 78). Themengleiche Passagen wurden zusammengestellt und mit der gleichen Titulierung bzw. Codierung überschrieben, wodurch eine Übersicht der Themen über den einzelnen Interviewtext erstellt werden konnte (Meuser & Nagel, 1991, S. 458). Einzelne Textpassagen wurden bei Bedarf auch mehreren Themenbereichen zugeordnet. Ein solches »Auflösen der Sequenzialität« (Meuser & Nagel, 2010, S. 466f.), also das Zerreißen des Textes auch innerhalb von Passagen unter dem vorliegenden Forschungsvorhaben, ist erlaubt und angezeigt, weil nicht die Gesamtperson in ihrem Lebenszusammenhang, die Erzählstruktur oder die Chronologie des Gesagten von Interesse und damit Gegenstand der Auswertung sind, sondern die Materialität des Textes an sich im Mittelpunkt steht. Bezugsgröße in diesem Verdichtungsschritt blieben die einzelnen Interviews (Meuser & Nagel, 2010, S. 467).

3. *Thematische Zusammenführung und fokussierter Vergleich*

Durch die anschließende Zusammenschau mehrerer Interviewtexte erfolgte eine Sortierung themengleicher Passagen. Für die vergleichbaren

Passagen quer zu den Einzeltexten wurden gemeinsame, einheitliche Codes gesucht, wobei auch in diesem Schritt darauf geachtet wurde, an einer aussagekräftigen, textnahen Bezeichnung der Codes festzuhalten (Meuser & Nagel, 1991, S. 459). Diese Zusammenstellung des gemeinsam geteilten Expertenwissens erfolgte fokussiert auf die Thematik »Bildungsprozess des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Welt« und ermöglichte eine Bündelung und Ordnung der Codes zu einem Kategoriensystem. Die Frage, inwiefern Aussagen und Kategorien als Merkmale des Bildungsverständnisses zu verorten sind, wurde in dieser Phase jedoch (noch) nicht gestellt (vgl. Unger, 2007, S. 229). Ein erneuter Durchgang des kompletten Materials mit dem erstellten Kategoriensystem diente einerseits zur Prüfung von bisherigen Kategorisierungen von Textabschnitten und andererseits bei Bedarf zur weiteren Ausdifferenzierung hin zu einem Kategoriensystem mit präzise definierten Kategorien. Diese kontinuierlich-zyklische Vorgehensweise erfolgte im Sinne einer »methodischen Selbstkontrolle« (Bogner et al., 2014, S. 79), welche permanent fragte, an welchen Stellen sich Unterschiede und Widersprüche zwischen den Expertenmeinungen sowie zwischen den erstellten (Sub-)Kategorien ergeben, was zur »Vorbeugung gegen allzu schnelle Generalisierungen« (Bogner et al., 2014, S. 79) diente.

Um den Prozess des Codierens qualitativ zu sichern, wurde anschließend auf das »konsensuelle Codieren« (C. Schmidt, 2010, S. 479; vgl. C. Schmidt, 1993, S. 61ff.) zurückgegriffen, welches für die angewendete Form der Auswertung als »bewährte Technik« (Bogner et al., 2014, S. 105) einzustufen ist. Folglich wurden zwei Interviews bzw. ca. 25 % des Datenmaterials von einer zweiten Person mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert und den Codierungen des Autors gegenüberübergestellt. Anhand dieses voneinander unabhängig codierten Datenmaterials konnten die beiden Codierenden im gemeinsamen Durchgang übereinstimmende und unterschiedliche Codierungen feststellen und besprechen, wobei die Zuordnung strittiger Passagen konsensuell ausdiskutiert wurde. Als gewinnbringend erwies sich hierbei die unvoreingenommene Perspektive auf die Textpassagen der zweiten Person, welche bei den Interviews nicht anwesend war (vgl. C. Schmidt, 1993, S. 62f.). Dies führte schließlich zu einem präziser definierten Kategoriensystem (vgl. C. Schmidt, 1993, S. 62; 2010, S. 479ff.), mit welchem abschließend ein nochmaliger Codierdurchgang des restlichen Interviewmaterials erfolgte. Dieser Auswertungsschritt ermöglichte ge-

samthaft eine immense Verdichtung des Datenmaterials zu einem aussagekräftigen Kategoriensystem, um damit den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Fachpersonen auszdifferenzieren (vgl. Kap. 10.1).

4. *Bildungstheoretische Interpretation des Datenmaterials*

In diesem Schritt wurden nun die Aussagen der Expertinnen in Zusammenhang mit der vorgängig theoretischen Auseinandersetzung zum Bildungsverständnis gesetzt (vgl. Meuser & Nagel, 2010, S. 467). Der Interpretation des erarbeiteten Kategoriensystems wurden die vorgängig ausgearbeiteten Kennzeichnungen der Bildungsidee sozusagen als »Interpretationsfolie« (Unger, 2007, S. 229) zugrunde gelegt, mit dem Ziel, das Kategoriensystem mit den gebündelten Aussagen der Experten dahingehend zu betrachten, welche Aspekte der Bildungsidee darin selber zum Vorschein kommen. Wenn vorgängig die Verdichtung und Systematisierung der Expertenaussagen im Vordergrund gestanden hat, ging es also in diesem Schritt darum, plausible Lesarten der Expertenaussagen in Bezug auf die Kennzeichnungen der Bildungsidee zu entwickeln (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 462f.). Mit dieser Übersetzungstätigkeit der Aussagen der befragten Personen in die bildungstheoretische Begriffssprache konnte ihr Zusammenhang zur Bildungsidee geöffnet werden. Wenngleich die Befragten selbst nicht bildungstheoretische Begrifflichkeiten in ihren Aussagen verwendet haben, konnten durch diesen Schritt gleichwohl diejenigen Deutungsmuster erfasst werden, in denen spezifische Aspekte der Bildungsidee zum Ausdruck kommen (vgl. Unger, 2007, S. 229f.). Die Herstellung des Zusammenhangs zwischen den Aussagen der Experten und der bildungstheoretischen Auseinandersetzung erfolgte mit dem Ziel einer zuordnend-beschreibenden Absicht der Sichtbarmachung der Bildungsidee in den Aussagen der Experten. Durch diesen Schritt ist die Anschlussmöglichkeit an theoretische Diskussionen gegeben, eine »Verallgemeinerung bleibt aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt, auch wenn sie in einer Begrifflichkeit geschieht, die in diesem selbst nicht zu finden ist« (Meuser & Nagel, 2010, S. 467).

Für das Auswertungsvorgehen war es unerlässlich, dass alle Phasen des Verfahrens durchlaufen und keine ausgelassen wurde. Mit fortschreitendem Auswertungsprozess erwies es sich teilweise als notwendig, auf eine vorhergehende Auswertungsphase zurückzugehen, »um die Angemessenheit einer Verallgemeinerung, ihre Fundierung in den Daten, zu kontrollieren« (Meuser & Nagel,

2010, S. 467). Der Auswertungsvorgang zeichnete sich entsprechend gesamthaft maßgeblich durch seine Rekursivität aus (Meuser & Nagel, 1991, S. 465). Die gesamte Auswertung wurde mit dem Computerprogramm MaxQDA durchgeführt, welches sich in den einzelnen Auswertungsschritten wie auch im rekursiven Auswertungsprozess (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2014) als sehr dienlich erwies.

10 Ergebnisdarstellung, Interpretation und Diskussion

In diesem Kapitel werden zuerst die von den befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen beschriebenen und als relevant eingestuften Aspekte des Bildungsprozesses von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung dargestellt (Kap. 10.1). Im Anschluss werden die Merkmale des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen dargestellt (Kap. 10.2). Diese Merkmale konnten identifiziert werden, indem die beschriebenen Aspekte des Bildungsprozesses von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung mittels der Strukturmerkmale der Bildungsidee (vgl. Kap. 4–7) als Interpretationsfolie betrachtet und interpretiert wurden (vgl. Kap. 9.3). Die identifizierten Merkmale des Bildungsverständnisses werden anschließend jeweils unter bildungstheoretischer Perspektive diskutiert. Die Erkenntnisse zu den einzelnen Merkmalen werden in der Gesamtbetrachtung des Bildungsverständnisses der Fachpersonen (Kap. 10.3) zusammenfassend dargestellt und kommentiert. Abschließend erfolgt eine methodenkritische Einordnung der Ergebnisse (Kap. 10.4).

10.1 Aspekte des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus Sicht der Fachpersonen

Das Datenmaterial der Interviews mit Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse zu einem Kategoriensystem verdichtet. Bei diesem Vorgehen war zentral, dass die Aussagen der Fachpersonen thematisch auf den »Bildungsprozess des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung« fokussiert betrachtet und zusammengefasst wurden (vgl. Kap. 9.3). Bei diesem Schritt des Auswertungsvorgehens wurde die Frage, inwiefern Aussagen und Stellungnahmen der Fachpersonen als Merkmale ihres Bildungsverständnisses zu verorten sind, noch nicht gestellt (vgl. Unger, 2007, S. 229).

Als zentrale Aspekte des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben sich aus dem Datenmaterial folgende Hauptkategorien herauskristallisiert:

1. *Aspekte der Schülerschaft*

umfassen Beschreibungen der Fachpersonen von relevanten Merkmalen der Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

2. *Aspekte der Gesellschaft*
umfassen Äußerungen der Fachpersonen zu Erwartungen und Anforderungen hinsichtlich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sowie den vorgegebenen Rahmenbedingungen dieser Beschulung.
3. *Aspekte der Bildungskonzeption und -organisation*
umfassen Beschreibungen der Fachpersonen zur Konzeption und Organisation von Bildung innerhalb einer Sonderschuleinrichtung.
4. *Aspekte des eigenen Auftrages*
umfassen Aussagen der Fachpersonen zu ihrem Auftrag innerhalb einer Sonderschuleinrichtung und zu den Zielen sowie den Herausforderungen ihres professionellen Handelns.
5. *Handlungsleitende Aspekte*
umfassen Äußerungen der Fachpersonen zu Aspekten, welche im professionellen Handlungsalltag beeinflussend wirken und sich als Orientierungshilfe für das professionelle Handeln handlungsleitend zeigen.
6. *Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung*
umfassen Beschreibungen der Fachpersonen von Bildungsbereichen von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung.
7. *Aspekte von Bildung*
umfassen Äußerungen der Fachpersonen, die das Wesen der Bildung umschreiben und charakterisieren.
8. *Aspekte von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung*
umfassen geäußerte Überlegungen der Fachpersonen zur Passung zwischen Bildungsbegriff und Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung, zu möglichen Grenzen von Bildung und zur Notwendigkeit eines erweiterten bzw. angepassten Verständnisses des Bildungsbegriffs.

Bei der Betrachtung der herausgearbeiteten Hauptkategorien wird ersichtlich, dass *konkrete Aspekte des Handlungsfeldes* (Kategorien 1–3), das *eigene Auftragsverständnis* und *eigene Zielorientierungen* (Kategorien 4–5) sowie *persönliche Bildungserfahrungen* und *die eigene Wahrnehmung und Definition von Bildung* (Kategorien 6–8) eine wesentliche Rolle für die Ausgestaltung des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einnehmen. Zudem wird deutlich, dass die in sieben Kategorien (Kategorien 1–6; 8) zusammengefassten Äußerungen der Fachpersonen mehrheitlich nicht durch einzelne spezifische Fragen während des Interviews evoziert wurden, sondern als

Kondensat der Ausführungen der Fachpersonen über die gesamte Interviewdauer zu verstehen sind. Diese Feststellung stimmt einzig bei der Kategorie »Aspekte von Bildung« (Kategorie 7) nicht gänzlich. Das Evozieren von Äußerungen über dem Wesen von Bildung zugeschriebene Aspekte zeigte sich hauptsächlich in der Frage nach dem Kennen einer Person, welche als gebildet bezeichnet wird (vgl. Kap. 9.2.2), als äußerst ergiebig. Zudem kommen charakterisierende Aspekte von Bildung vereinzelt auch an anderen Stellen der Interviews zum Ausdruck.

In den folgenden Kapiteln werden die für die Fachpersonen zentralen Aspekte des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung näher beschrieben. Die Beschreibung folgt hierbei dem ausdifferenzierten Kategoriensystem, welches sich mit Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen zur detaillierten Ansicht im Anhang befindet (vgl. Anhang, Tab. 3).

10.1.1 Aspekte der Schülerschaft

Der Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist aus Sicht der befragten Fachpersonen durch die verschiedenen Beeinträchtigungen dieser Kinder und Jugendlichen maßgeblich geprägt. Die Kinder und Jugendlichen, welche in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen, werden dadurch beschrieben, dass sie in keinem Alltagsbereich selbständig sind, umfassend auf Unterstützung und Betreuung angewiesen sind und einen sehr großen Pflegebedarf aufweisen. Schwerwiegende Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen werden hauptsächlich in den Bereichen Kognition, Motorik und Sprache verortet, wobei die starken kommunikativen Einschränkungen als besondere Herausforderung hervorgehoben werden. Mehrfach wird zudem erwähnt, dass der Schweregrad und die Komplexität der Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen, welche als schwer und mehrfach behindert bezeichnet werden, wie auch die Anzahl der Kinder mit »sehr schweren Behinderungen« in den letzten Jahren zugenommen habe.

Der Gesundheitszustand der Kinder und Jugendlichen wird grundsätzlich als instabil wahrgenommen: Die Kinder seien schneller, häufiger und länger krank als Kinder mit weniger starken Behinderungen. Die Tagesform der Kinder könne sehr unterschiedlich sein und sich vor allem im Laufe eines Tages z.B. durch epileptische Anfälle oder aufgrund rascher Ermüdung sehr schnell verändern. Die stark und plötzlich schwankende Tagesform der Kinder und Jugendlichen sowie häufige und längere gesundheitsbedingte Abwesenheiten werden teilweise als herausfordernd für die Verfolgung pädagogisch-therapeutischer Ziele be-

schrieben. Einzelne Fachpersonen nehmen zudem degenerative Gesundheitszustände und Entwicklungsverläufe der Kinder und Jugendlichen als besondere pädagogische wie auch persönliche Herausforderung wahr.

Bei der Beschreibung der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird die große Heterogenität innerhalb dieser so bezeichneten Gruppe hervorgehoben. Zudem werden neben den schweren Beeinträchtigungen Auffälligkeiten im Verhalten erwähnt, wobei in diesem Zusammenhang hauptsächlich fremdaggressives Verhalten und stark störendes Verhalten beschrieben werden.

10.1.2 Aspekte der Gesellschaft

Der Bildungsprozess des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist aus Sicht der befragten Fachpersonen maßgeblich durch gesellschaftliche Anforderungen und Rahmenbedingungen geprägt. Es wird grundsätzlich festgehalten, dass der von der Gesellschaft übertragene Auftrag an die Sonderschuleinrichtungen die Beschulung aller Kinder umfasst, dass also auch diejenigen Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in die Schule gehen können. Gleichzeitig stellt die Mehrheit der Fachpersonen fest, dass die Gesellschaft diesen Kindern und Jugendlichen keinerlei Erwartungen entgegenbringt. Alle der interviewten Fachpersonen erwähnen, dass konkrete Vorgaben als gesellschaftlich anerkannte Rahmenbedingungen für die Beschulung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung fehlen und kein verpflichtender Lehrplan für diese Schülerschaft vorhanden ist.

Die von der Gesellschaft für die Beschulung dieser Schülerschaft zur Verfügung gestellten Mittel und Ressourcen werden von allen Fachperson als knapp oder als nicht ausreichend beschrieben. Folglich sehen die Fachpersonen den Einsatz der vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen als Herausforderung in ihrem professionellen Handlungsalltag.

10.1.3 Aspekte der Bildungskonzeption und -organisation

Um den Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und ihren besonderen individuellen Bedürfnissen im Alltag der Sonderschuleinrichtung angemessen zu begegnen und ihren Bildungsprozess entsprechend zu begleiten und auszugestalten, bedarf es aus Sicht der befragten Fachpersonen unterschiedlicher Angebote von verschiedenen Fachdisziplinen. Es wird dabei wesentlich herausgestellt, dass diese verschiedenen Angebote der Sonderschuleinrichtung konzeptuell definiert und organisatorisch koordiniert sind

und dass die Zusammenarbeit der verschiedenen Fachdisziplinen übergreifend konzipiert ist.

Die Fachpersonen beschreiben in ihrer Sonderschuleinrichtung das Vorhandensein einer internen pädagogischen Konzeption. Diese definiert als verbindlicher Orientierungsrahmen die Idee, die Umsetzung und die Zielsetzung von Bildung und Förderung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung innerhalb der jeweiligen Sonderschuleinrichtung. Dabei steht die für jedes Kind individualisierte Förderplanung bzw. Bildungsplanung im Mittelpunkt. Als Angebote der Sonderschuleinrichtungen werden Schule, Therapie, Wohngruppe mit Sozialpädagogik und Pflege von allen Fachpersonen genannt als auch weitere Angebote wie Hippo-, Hunde- oder Musiktherapie, Massagen, Schwimmunterricht oder ärztliche Konsultationen in der Sonderschuleinrichtung vereinzelt erwähnt. Die grundsätzliche Organisation und Koordination der verschiedenen Angebote erfolgt bei der ›Stundenplanung‹, welche als sehr komplex und aufwändig beschrieben wird. Durch die Schul- und Therapiektionen wie auch durch Pflegeabläufe und Essenszeiten ist der Alltag der Kinder sehr strukturiert, was täglich eine gute zeitliche Organisation von den Fachpersonen verlangt. Therapie und Pflege finden hauptsächlich in 1:1-Situationen statt. In den Bereichen Schule und Wohngruppe findet sich sowohl die Durchführung von Einzelfördersequenzen (z.B. Schulische Einzelförderung, Förderung in den Lebenspraktischen Tätigkeiten mit der Bezugsperson u.a.) wie auch von Grupsituationen (z.B. im Klassenunterricht, bei Essens- oder Spielsituationen u.a.). Dabei wird von den befragten Fachpersonen deutlich gemacht, dass sich ein fixer Lektionenrhythmus für die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht in jedem Fall eignet, da auf aktuelle und akute Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen so nicht immer ausreichend flexibel eingegangen werden kann.

Die Wichtigkeit und Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb der Sonderschuleinrichtung heben alle Fachpersonen hervor: Die interdisziplinäre Zusammenarbeit gewährleiste erst die Möglichkeit, den spezifischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausreichend begegnen zu können. Der Austausch von Informationen und die Weitergabe von spezifisch-passendem fachlichem Know-how seien für die Handlungsfähigkeit der einzelnen Fachperson im professionellen Alltag essentiell. Entsprechend wird es als sehr wichtig erachtet, dass dieser Informations- und Fachaustausch durch zeitlich vorgegebene Rahmenbedingungen als gezielter Austausch realisiert werden kann, wenngleich zusätzlich der alltägliche Austausch und regelmäßige, kurze Absprachen als unabdingbar betrachtet werden. Gleichzeitig wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit von allen Fach-

personen als herausfordernd bzw. von einigen sogar als schwierig beschrieben. Einerseits werden in diesem Zusammenhang die zeitliche Organisation der Zusammenarbeit und die Beteiligung von vielen Personen erwähnt. Andererseits werden unterschiedliche fachliche Sichtweisen, Meinungen und Denkansätze sowie teilweise ein gewisses Unverständnis gegenüber dem Aufgabenverständnis und der Prioritätensetzung anderer Fachdisziplinen als Gründe aufgeführt. Die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen (z.B. Spezialfachärzte, Orthopädie-Technikern, Fachpersonen für Unterstützte Kommunikation) und auch mit den Eltern bzw. gesetzlichen Vertretern wird von allen Fachpersonen als sehr wichtige Aufgabe wahrgenommen, wenngleich sie nicht immer als einfach beschrieben wird.

10.1.4 Aspekte des eigenen Auftrages

Der eigene professionelle Auftrag in Sonderschuleinrichtungen wird von den interviewten Fachpersonen grundsätzlich als geklärt wahrgenommen und als definiert geschildert: Alle beschreiben in ihren Ausführungen die Ausgestaltung und Zielsetzung ihres professionellen Handelns. Die eigenen Tätigkeiten werden hauptsächlich als Förderung und Unterstützung, Begleitung und Betreuung, Pflege und Unterricht beschrieben. Dabei wird deutlich, dass die jeweiligen Fachpersonen ihre fachspezifischen Tätigkeiten im Vordergrund sehen und als ›Kerngeschäft‹ verstehen. Gleichzeitig wird aber auch ersichtlich, dass alle Fachpersonen (unabhängig von ihrer Fachdisziplin) über pflegerische, therapeutische und pädagogische Tätigkeiten in ihrer täglichen Arbeit berichten. Eine ausschließliche Fokussierung auf die eigene fachspezifische Ausrichtung der täglichen Arbeit scheint für die Fachpersonen den Bedürfnissen dieser Schülerschaft nicht zu entsprechen. Vielmehr lässt sich in den Ausführungen der Fachpersonen eine transdisziplinäre Auffassung der eigenen professionellen Tätigkeit feststellen.

Die Umsetzung des von den Fachpersonen umschriebenen Auftrags wird vor allem im pädagogischen Bereich als herausfordernd wahrgenommen. Als wesentlicher Aspekt der Herausforderung nennen alle Lehrpersonen den fehlenden Lehrplan für diese Schülerschaft, womit folglich keine spezifischen Lerninhalte wie auch keine erwarteten Lernleistungen vorgegeben sind. Dies bringt für die Lehrpersonen eine äußerst große Gestaltungsfreiheit mit sich, welche zwar auf der einen Seite sehr geschätzt, andererseits aber auch als herausfordernd beschrieben und als große Verantwortung aufgefasst wird. Ähnlich formulieren auch mehrere im Wohnbereich tätige Fachpersonen die Schwierigkeit eines mehrheitlich fehlenden Orientierungsrahmens für die inhaltliche Gestaltung ihrer professionellen Tätigkeit.

Als wesentlichen Aspekt ihres professionellen Handlungsalltags beschreiben die meisten Fachpersonen, dass Prioritäten gesetzt werden müssen: Im Rahmen der gestalterischen Freiheiten in der eigenen professionellen Tätigkeit gilt es innerhalb des zeitlich stark strukturierten Alltags einer Sonderschuleinrichtung und unter Berücksichtigung der jeweiligen Tagesform(en) der Kinder und Jugendlichen zu priorisieren und Entscheidungen zu treffen. Hierbei stellen sie fest, dass der eigene professionelle Hintergrund und die damit einhergehenden Argumentationen wesentlichen Einfluss auf die Prioritätensetzung haben, diese jedoch teilweise im Widerspruch zu derjenigen von Fachpersonen anderer Disziplinen stehen. Die Mehrheit der Fachpersonen beschreibt in diesem Zusammenhang und damit bezüglich der Frage nach dem eigenen, »guten« professionellen Handeln die Herausforderung, sich in einem inneren (Entscheidungs-)Konflikt zwischen (widersprüchlichen) Fachargumenten zu befinden: So wird beispielsweise hinsichtlich der Umsetzung der Zielperspektive »Lebensqualität« mehrfach die Frage aufgeworfen, ob das nicht immer angenehme und teilweise schmerzhaftes Tragen von orthopädischen Hilfsmitteln zugunsten des momentanen Wohlbefindens weggelassen werden könne oder ob dieses Tragen notwendig sei, wenn das Weglassen therapeutischer Maßnahmen mögliche Spätfolgen wie z.B. eine Deformation der Wirbelsäule oder eine Versteifung von Gelenken und damit langfristige Einschränkungen in Aktivität und Teilhabe sowie chronische Schmerzen mit sich bringen könnte.

Mehrere befragte Fachpersonen kommen zum Schluss, dass das (eigene) professionelle Handeln vielmals (stark) von eigenen Ansichten und von eigenen Normen und Werten abhängig ist. Als wichtiger Aspekt des professionellen Auftrages wird eine Haltung formuliert, welche nicht nur die schwere und mehrfache Behinderung der Kinder und Jugendlichen als solche und professionelle Maßnahmen in den Fokus stellt, sondern vielmehr das Kind als Kind betrachtet und in den Mittelpunkt rückt.

10.1.5 Handlungsleitende Aspekte

Die befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen beschreiben unterschiedliche handlungsleitende Aspekte in ihrem professionellen Handeln und in der Ausgestaltung des Bildungsprozesses der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In ihren Ausführungen werden (1.) die Orientierung an Konzepten, Methoden und Fachwissen, (2.) die Orientierung an Zielvorstellungen und (3.) die Orientierung am Kind deutlich.

1. Die *Orientierung des professionellen Handelns an Konzepten, Methoden und Fachwissen* lässt sich in den Aussagen aller befragten Fachpersonen feststellen. Hierbei wird grundsätzlich die Orientierung am Fachwissen als wichtige Komponente des professionellen Handelns hervorgehoben. Ebenfalls werden konkrete Konzepte oder Methoden genannt, welche für die professionelle Arbeit einen wichtigen Orientierungsrahmen bieten. Erwähnt werden:
 - das Konzept der Basalen Stimulation nach Fröhlich,
 - der Ansatz und die Materialien des Aktiven Lernens nach Nielsen,
 - Snoezelen nach Hulsege und Verheul in speziell eingerichteten Snoezelen-Räumen,
 - Methoden und Materialien der Low Vision-Rehabilitation,
 - der TEACCH-Ansatz,
 - Methoden und Materialien der Unterstützten Kommunikation,
 - das Bobath-Konzept,
 - das Normalisierungsprinzip und
 - das Partizipationsmodell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organization (WHO).

2. Die *Orientierung an Zielvorstellungen* wird von allen befragten Fachpersonen als handlungsleitend für die professionelle Tätigkeit zum Ausdruck gebracht. Hierbei lassen sich vier Ausrichtungen der handlungsleitenden Aspekte feststellen.

Erstens lässt sich die Orientierung an den Leitzielen *Wohlbefinden* und *Partizipation* als handlungsleitend für die professionelle Tätigkeit feststellen. Die Ermöglichung und Herbeiführung von Wohlbefinden und Lebensqualität bei Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung kommt als leitender Aspekt professionellen Handelns zum Vorschein, wobei Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als wesentliche Grundlage für deren Bildungsprozess verstanden wird. Die Realisierung von Partizipation wirkt als Orientierungspunkt, indem Teilhabe an einem normalen Leben und das Einbezogensein in normale Aktivitäten des täglichen Lebens als Ziel anvisiert werden. Teilhabe wird dabei nicht nur als aktives Mitmachen verstanden, sondern auch als Miterleben und als Einbezogensein. Die Realisierung von Partizipation bedeutet für die Fachpersonen gesamthaft sowohl die spezifische Förderung der individuellen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen (hauptsächlich Mobilität und Kommunikation) wie auch die Anpassung und der Einsatz von

unterstützenden Hilfsmitteln (vor allem orthopädische Hilfsmittel und Kommunikationshilfsmittel). Die Ermöglichung kultureller Teilhabe wird zudem besonders erwähnt: Die Realisierung von Teilhabe an der Essenskultur (Kennenlernen von unterschiedlichen Lebensmitteln, Trinken mit einem Becher oder einem Glas, Essen mit einem Löffel) und die Durchführung von kulturellen Aktivitäten (z.B. die Realisierung eines Schultheaters, das Mitmachen bei öffentlichen Veranstaltungen, der Besuch auf der Kunsteisbahn oder die Fahrt mit dem Riesenrad auf dem Jahrmarkt) werden von den Fachpersonen explizit dargestellt. In diesem Zusammenhang wird beschrieben, dass gewisse Aktivitäten (z.B. Besuch in einem Hallenbad) mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur sehr aufwändig oder aufgrund struktureller Barrieren teilweise gar nicht realisiert werden können.

Zweitens lassen sich die *Schaffung und Gestaltung von anregenden und zur Auseinandersetzung einladenden Lernumgebungen und die Realisierung von Lernmöglichkeiten* als Orientierung des professionellen Handelns verstehen. Im Handlungsfokus der Fachpersonen steht dabei die Orientierung an der Lebens- und Alltagswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen: Das Einbezogenensein in das Alltagsgeschehen und die Teilhabe an alltäglichen Handlungen kommt deutlich als handlungsleitender Zielaspekt zum Ausdruck. Dem Alltäglichen und dem in der Umgebung Vorhandenen wird die Möglichkeit der bildenden Auseinandersetzung zugemessen, wobei durch die (unterstützte) Ausführung von lebenspraktischen Tätigkeiten (z.B. Kochen, Einkaufen, Wäsche versorgen) und die (unterstützte) Übernahme von Alltagshandlungen (z.B. Mithilfe beim Anziehen oder bei der Körperpflege, eigenständige Bewegungen und Sichfortbewegen) relevante Lebenskompetenzen erfahren und ausgebildet werden können. Die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Alltag wird dahingehend herausfordernd wahrgenommen, dass diese nicht sinnleer konstruiert, sondern vielmehr vom Alltag selbst sinnhaft herangetragen werden.

Drittens lassen sich *anzustrebende Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung* als handlungsleitender Aspekt professionellen Handelns feststellen. Das Erlangen bzw. die Förderung und Unterstützung hin zu einer größtmöglichen Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen zeigt sich als wichtiger Zielaspekt. Als spezifisch handlungsleitende Zielsetzungen werden das Wecken von Interessen der Kinder und Jugendlichen für bisher unbekannte Objekte, Tätigkeiten, Geräusche, Inhalte u.a.m. sowie das An-

regen von Aufmerksamkeit und das Verlängern der Konzentrationsfähigkeit genannt. Als handlungsleitende Perspektive der professionellen Anstrengungen werden zudem die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit für das zukünftige Erwachsenenalter der Schülerinnen und Schüler als relevant betrachtet.

Viertens lässt sich die *Gestaltung der Beziehung und der Interaktion zwischen dem Kind mit schwerer und mehrfacher Behinderung und der Fachperson* als Orientierungspunkt des professionellen Handelns feststellen. Die Mehrzahl der Fachpersonen unterstreicht dabei die Wichtigkeit einer guten Beziehung zwischen der Fachperson und dem einzelnen Kind oder Jugendlichen als Grundlage für die Gestaltung des eigenen professionellen Handelns. Dem Faktor der gemeinsam verbrachten Zeit und damit des sich gegenseitigen Kennens und Verstehens sowie den gemeinsamen Erfahrungen wird eine zentrale Rolle beigemessen. Die Möglichkeiten des Beobachtens, des Wahrnehmens und Kennenlernens der Ausdrucksweisen und Eigenheiten eines Kindes werden dabei als wichtig erachtet. In der gemeinsamen Zeit wird die Möglichkeit einer gegenseitig geprägten Interaktion gesehen. In der gemeinsamen Tätigkeit erwartet die Mehrheit der Fachpersonen, dass daraus etwas Neues entstehen oder entwickelt werden kann.

3. Die *Orientierung am Kind* zeigt sich für die befragten Fachpersonen als handlungsleitend. Das professionelle Handeln richtet sich grundsätzlich sehr stark am einzelnen Kind aus, indem Angebote, Inhalte und Ziele individuell auf das jeweilige Kind angepasst werden. Die Orientierung an der aktuellen Tagesform und den in dem konkreten Interaktionsmoment vorhandenen Möglichkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen erlaubt den Fachpersonen ein sehr individuelles Eingehen auf das Kind. Das geplante wie auch das spontane individuelle Eingehen auf die Kinder und Jugendlichen wird von den befragten Fachpersonen teilweise als Herausforderung, als schwierig oder auch als nicht zufriedenstellend beschrieben, wobei diese Einschätzung sowohl durch die Ungewissheit, ob richtig auf das Kind und seine Bedürfnisse eingegangen werden kann, wie auch durch die Herausforderung, in Grupsituationen mehreren Kindern zur gleichen Zeit auf individuellster Ebene zu begegnen, begründet wird. Das Entwicklungsalter und der nächste Entwicklungsschritt der Kinder und Jugendlichen werden als wesentliche handlungsleitende Orientierungspunkte genannt. Ebenso wird das Lebensalter der Kinder und Jugendlichen als handlungsleitender Orientierungsrahmen beachtet. In den Ausführungen der Fach-

personen kommt mehrfach zum Ausdruck, dass die (meist deutliche) Diskrepanz zwischen dem Entwicklungsalter und dem Lebensalter von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu sich widersprechenden handlungsleitenden Argumentationslinien führt. Die Frage ›Was ist für das Kind sinnvoll?‹ wird dadurch in der Ausrichtung des professionellen Handelns für die Mehrheit der Fachpersonen relevant: Welche Tätigkeiten, Inhalte und Angebote sind für ein Kind als sinnvoll zu erachten und inwiefern können damit dem Kind Anknüpfungspunkte ermöglicht werden? Bekannte Ressourcen, Vorlieben und Interessen der Kinder und Jugendlichen dienen hierbei als wichtiger Orientierungsrahmen.

10.1.6 Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung

In den Ausführungen der befragten Fachpersonen lassen sich unterschiedliche Bereiche identifizieren, welche in Bezug auf den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als wichtig und bedeutsam hervorgehoben werden. Im Folgenden werden die identifizierten Bildungsbereiche dargestellt (vgl. Abb. 9; Anhang).

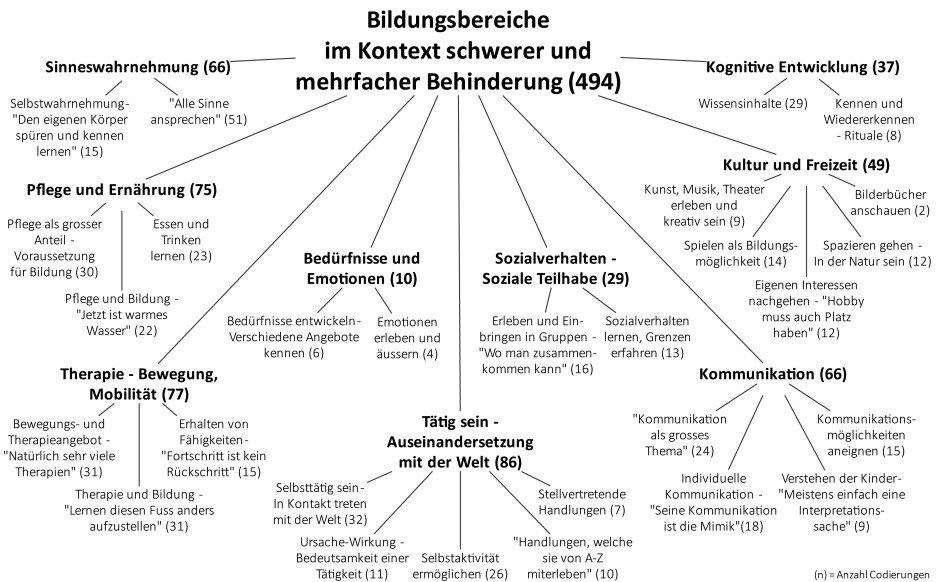


Abbildung 10. Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung.

Sinneswahrnehmung wird von allen Fachpersonen als Bereich des Bildungsprozesses dieser Kinder und Jugendlichen hervorgehoben, wobei eine vielseitige Wahrnehmung und Erfahrung der Umwelt sowie die Auseinandersetzung damit über alle Sinneskanäle durch entsprechende Angebote ermöglicht werden soll. Die Selbstwahrnehmung bzw. die Wahrnehmung des eigenen Körpers wird hauptsächlich in pflegerischen und therapeutischen Situationen beschrieben: Das Kennen(-lernen) des eigenen Körpers wird beispielsweise bei der Ganzkörperpflege, bei der Durchbewegung des Bewegungsapparates, bei der Mobilisation wie auch bei der Lagerung in unterschiedlichen Körperpositionen verortet.

Pflege nimmt im Alltag der Kinder und Jugendlichen einen umfassenden Anteil ein: Die Notwendigkeit der pflegerischen Versorgung wird von der Mehrheit der Fachpersonen als Voraussetzung für Bildung bzw. für die Teilhabe am Schulunterricht deutlich gemacht. *Ernährung* wird als zentraler und meist zeitintensiver Punkt der Alltagswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung genannt. Aspekte der (therapeutischen) Förderung stellen beispielsweise das Schlucken, das Trinken mit Strohhalm oder mit Becher und das Essen mit Löffel dar. Pflege und Ernährung werden auch als explizite Bildungsmomente beschrieben: Bildung finde in Pflege- und Ernährungssituationen statt, so beispielsweise das Erfahren und Kennen von kaltem oder warmem Wasser oder das Kennen von unterschiedlichen Lebensmitteln und Getränken bzw. unterschiedlichen Geschmäckern.

Therapie macht ebenfalls einen wesentlichen Bestandteil der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus. Neben der Ermöglichung einer vielseitigen Körperwahrnehmung lassen sich einerseits die Verbesserung der Bewegungsmöglichkeiten und das Erlernen von Bewegungen und Bewegungsabläufen, andererseits das Erhalten von Bewegungsmöglichkeiten und -fähigkeiten, das Verhindern von Sekundärschädigungen und das Vermeiden von erlerntem Nichtgebrauchen von Bewegungsfunktionen als Zielsetzungen der Therapie feststellen. So wird beispielsweise die Fähigkeit, einen Pinsel zum Malen selbständig halten und führen zu können, als Lern- bzw. Erhaltungsziel verfolgt.

Die Entwicklung von *Bedürfnissen* sowie von Vorlieben und Abneigungen wird von mehreren interviewten Fachpersonen als expliziter Bildungsbereich beschrieben. Ebenfalls wird das Erleben und das Äußern von *Emotionen* genannt. Gefühlszustände können von den Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung lernend in Erfahrung und zum Ausdruck gebracht werden, wenn außenstehende Personen diese wahrnehmen, benennen und darauf eingehen.

Das *Tätigsein und die Auseinandersetzung mit der Welt* kommen in den Ausführungen der Fachpersonen als wichtiger Bereich des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zum Ausdruck. Dabei wird deutlich, dass sich die Auseinandersetzung mit der Welt durch Selbsttätigsein erschließt, wie beispielsweise durch Hantieren mit Gegenständen, Erkunden und Schmecken mit dem Mund, Nehmen und Geben von Objekten, Kontakt mit anderen aufnehmen durch Lautieren oder Berührungen wie auch grundsätzlich durch das Sichbewegen in der eigenen Umgebung. Als relevanter Aspekt der Selbsttätigkeit werden ausgelöste Wirkungen (wie zum Beispiel das An- und Ausschalten eines Musikabspielgerätes mittels Druckschalter) oder Reaktionen (der Mitschülerinnen und Mitschülern oder der Fachpersonen) beschrieben, in welchen die eigene Handlung als Ursache eine Wirkung zeigt und dadurch bedeutsam werden kann. Gleichzeitig wird von den Fachpersonen aufgezeigt, dass die Eigenaktivität bei den meisten dieser Kinder und Jugendlichen (sehr) eingeschränkt ist. Einige Kinder werden als inaktiv bezeichnet. Demgegenüber muss bei einigen Kindern, welche in ihren motorischen Fähigkeiten nicht sehr eingeschränkt sind, die Eigenaktivität überwacht werden, da mögliche Gefahren (beispielsweise Treppen, Elektrogeräte und Stromanschlüsse, Umkippen von Regalen, Herunterreißen von Gegenständen oder Verschlucken von Kleinteilen) von ihnen nicht wahrgenommen werden. Die Ermöglichung von Selbstaktivität ist den Fachpersonen ein wichtiges Anliegen, wobei die Gestaltung angepasster Rahmenbedingungen im Fokus steht. Als wesentlicher Aspekt der Unterstützung des Tätigseins der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird die Wichtigkeit geäußert, dass die Kinder und Jugendlichen ganze Handlungsabläufe und nicht nur (isolierte) Teile davon miterleben und mitmachen können. Ebenfalls wird beschrieben, dass Tätigkeiten und Handlungen für diese Kinder und Jugendlichen von einer dritten Person stellvertretend ausgeführt werden, damit ihnen bildende Erfahrungen mit sich selbst (beispielsweise Bewegungserfahrungen oder Körpererfahrungen in der Pflege) und mit der Umwelt ermöglicht werden.

Das *Sozialverhalten und die soziale Teilhabe* werden als Bildungsbereiche genannt, wobei das Erleben und Mitgestalten von sozialen Kontakten und das Erlernen von Sozialverhalten für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als relevant beschrieben werden. Entsprechende Situationen finden sich im Klassenverband und auf der Wohngruppe, wobei jedoch explizite Lernsituationen für soziales Verhalten meist durch die Fachpersonen initiiert und gesteuert werden müssen. Als spezifische Merkmale des Erlernens von Sozialverhalten werden das Erfahren von Regeln und Grenzen und das Einfordern einer Tätigkeit bzw. eines gewissen Verhaltens erwähnt. Dabei wird deutlich,

dass Verhaltensweisen einiger Kinder und Jugendlicher (z.B. Auto- und Fremd-aggressionen, stark stereotypes Verhalten, Schreien, Schlagen, Kratzen oder Beißen) besondere Herausforderungen im Umgang mit anderen Kindern und Jugendlichen wie auch für die Fachpersonen darstellen.

Kommunikation wird von den befragten Fachpersonen als wichtiger Aspekt des Alltags und als zentraler Bereich des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eingeordnet. Die Kinder und Jugendlichen verfügen über jeweils (sehr) individuelle Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. Mimik, Geräusche, Laute, Anspannungszustände des Körpers etc.). Die Fachpersonen machen deutlich, dass ein Verstehen dieser Kinder und Jugendlichen eine sehr sensible Wahrnehmung ihrer Äußerungen sowie ein gutes Kennen der Kinder und Jugendlichen bzw. eine gute Beziehung zu ihnen voraussetzt. Die Kommunikation von und mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird gesamthaft als schwierig und herausfordernd beschrieben, wobei besonders deutlich wird, dass die kommunikativen Äußerungen aufgrund ihrer Uneindeutigkeit bzw. Vieldeutigkeit vielfach der Interpretation bedürfen. Die Mehrheit der Fachpersonen ordnet das Aneignen von Ausdrucksmöglichkeiten, um sich in irgendeiner Form verständlich zu machen, als relevanten Aspekt des Bildungsprozesses dieser Kinder und Jugendlichen ein. Zur Unterstützung der Kommunikation werden entsprechend Kommunikationshilfsmittel und -materialien wie beispielsweise Fotos, Ja-Nein-Kärtchen oder Kommunikationsknöpfe bzw. elektronische Kommunikationshilfen als unverzichtbar beschrieben.

Kultur und Freizeit wird als weiterer Bildungsbereich genannt. Das Erleben und das Kreativsein in Kunst, Musik und Theater wird hierbei von der Hälfte der befragten Fachpersonen erwähnt: Künstlerische Angebote würden einerseits vielseitige, mehrsinnige Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen, andererseits eigenständiges Kreativsein ermöglichen. Das Nachgehen eigener Interessen in Form einer Freizeitbeschäftigung bzw. eines Hobbys wird spezifisch herausgehoben. Als konkrete Freizeitaktivitäten werden Spielen, Bilderbücher anschauen und Spazierengehen in der Natur genannt, wobei die Wichtigkeit des Hinausgehens in die Natur deutlich hervorgehoben wird, wenngleich der dafür nötige Aufwand als (sehr) groß oder sogar aufgrund fehlender zeitlicher und personeller Ressourcen teilweise als zu groß beschrieben wird.

Als relevanter Bildungsbereich lässt sich schließlich der Bereich der *kognitiven Entwicklung* feststellen. Wenngleich in den Aussagen der Fachpersonen deutlich wird, dass unter schwerer und mehrfacher Behinderung immer eine starke Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung verstanden wird, wird die kognitive Entwicklung (teilweise explizit) als wesentlicher Förderbereich genannt. Dabei

stehen die Vermittlung und Aneignung von Wissensinhalten im Fokus. Von der Mehrheit der Fachpersonen wird die Vermittlung bzw. die Ermöglichung der Aneignung von Wissensinhalten als wesentlicher Bildungsbereich erwähnt. Hierbei wird deutlich, dass sich die genannten Wissensinhalte ausschließlich im Bereich Natur – Mensch – Mitwelt zusammenfassen lassen, wobei es sich um Wissensinhalte aus Themenbereichen handelt, welche sich mehrheitlich unmittelbar erfahren und erleben lassen. Im Aneignungsprozess stehen Erfahren, Erkennen, Kennen und Wiedererkennen im Mittelpunkt, wobei die Wichtigkeit von Ritualen und gleichbleibenden Abläufen beispielsweise in der Pflege oder im Unterricht von mehreren Fachpersonen beschrieben wird.

10.1.7 Aspekte von Bildung

In den Ausführungen der befragten Fachpersonen lassen sich mehrere spezifische Aspekte feststellen, welche das Wesen von Bildung als solches beschreibend charakterisieren.

Als wesentlicher Aspekt von Bildung wird die *Weiterentwicklung des Menschen* beschrieben, wobei dies im Dazulernen einer neuen Fähigkeit oder einer neuen Kompetenz, im Machen von Fortschritten und Erweitern des Erfahrungshorizontes zum Ausdruck kommt. Bildung kann in unterschiedlichsten Lebenssituationen und während des ganzen Tages bzw. *immer und überall* stattfinden. Bildung kann aus Sicht der Fachpersonen daher sowohl im Unterricht in der (Sonder-)Schule, in Pflegesituationen und Alltagsaktivitäten auf der Wohngruppe und in Therapiektionen sowie zu Hause stattfinden. Wenngleich Bildung in allen möglichen Lebenssituationen verortet wird, ist festzustellen, dass Bildung und Schule von allen befragten Fachpersonen in einen engen Zusammenhang gebracht werden. In den Ausführungen über Bildung wird *Schulbildung* immer als Aspekt erwähnt, mehrheitlich sogar als erstes genannt und als prioritär umschrieben.

Intellektuelle Bildung wird von den Fachpersonen als wesentliches Bestimmungsmerkmal von Bildung durch ein umfassend großes Wissen in verschiedensten Bereichen und vertieftes und spezialisiertes Wissen beschrieben. Ebenso werden als charakterisierende Aspekte von Bildung das Belesen, ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten und eine differenzierte Auffassungs- und Betrachtungsfähigkeit als Grundlage der Problemlösefähigkeit genannt. Als Zeichen von Bildung werden erreichte Qualifikationen in Form von erfolgreichen Ausbildungsabschlüssen erwähnt, wobei hauptsächlich universitäre Abschlüsse als Kennzeichnungen von Bildung genannt werden.

Herzensbildung führen die Fachpersonen als weiterer Aspekt von Bildung aus, womit das Vorhandensein einer reichen und differenzierten Gefühlswelt

gemeint ist und sich durch Empathie bzw. Einfühlungsvermögen und das sich Hineinversetzenkönnen in andere Personen als Kompetenz im sozialen Miteinander auszeichnet.

Bildung findet sich in den Aussagen der Fachpersonen auch als *Lebenserfahrung* umschrieben, welche dahingehend verortet wird, dass sie beispielsweise durch Reisen in andere Länder und Kulturen oder durch das Miterleben historisch relevanter Geschehnisse (z.B. Erleben des Zweiten Weltkriegs) erlangt wird und damit zu einer gewissen Weisheit oder zu einer bestimmten Weltanschauung führt. Einzelne Fachpersonen erwähnen in diesem Zusammenhang auch kritische Lebensereignisse bzw. Lebenssituationen, wobei sie im Besonderen auf die (kritischen) Lebenserfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung verweisen und diese als besonderes Erfahrungswissen einordnen.

Als Aspekt von Bildung wird von den Fachpersonen schließlich die *Transitivität* beschrieben, also das Weitergeben und Vermitteln von Wissen und Kenntnissen wie auch von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

10.1.8 Aspekte von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung

Die befragten Fachpersonen äußern sich nicht nur zu Aspekten, welche das Wesen von Bildung allgemein umschreiben, sondern formulieren ihre Ansichten zu Bildung auch in spezifischem Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Bei der Verdichtung des Materials finden sich folglich Aspekte von Bildung, welche in besonderem Bezug zu dieser Schülergruppe stehen (vgl. Abb. 11).

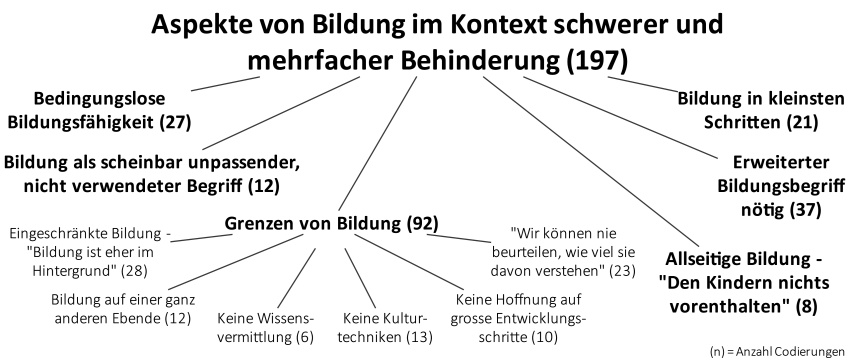


Abbildung 11. Aspekte von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung.

Alle Fachpersonen bringen deutlich zum Ausdruck, dass jedem Menschen, auch Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, *Bildungsfähigkeit* bedingungslos zuzuschreiben ist. Dieser bedingungslosen Zuschreibung von Bildungsfähigkeit allen Menschen gegenüber zeigt sich, dass die Fachpersonen sich gleichzeitig damit konfrontiert sehen, dass diesbezüglich andere Meinungen existieren und ihnen entgegengebracht werden. Die Diskussion um die Bildungsfähigkeit dieser Schülerschaft müsse immer wieder geführt und damit zusammenhängend auch die Realisierung des (Sonder-)Schulbesuchs dieser Kinder und Jugendlichen immer wieder neu eingefordert werden. Mehr als die Hälfte der Fachpersonen stellt fest, dass der *Bildungsbegriff* sich mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur sehr schwer vereinen lässt und irgendwie *unpassend* erscheint. Hierbei kommt deutlich zum Ausdruck, dass der Bildungsbegriff vor allem in seiner Engführung als intellektuelle Bildung als unpassend aufgefasst wird. Ebenso erscheint auch ein Bildungsbegriff in Bezug auf lebenspraktische Tätigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung unzureichend. Einzelne Fachpersonen stellen fest, dass der Begriff Bildung in ihrem Handlungsalltag nicht gebräuchlich ist und als solcher in ihrem Handlungsfeld eigentlich *nicht verwendet* wird.

In den Äußerungen der Fachpersonen kommen im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung mehrere Aspekte von *Grenzen von Bildung* zum Ausdruck. Alle Fachpersonen stellen klar, dass Bildung bei diesen Kindern und Jugendlichen *eingeschränkt* ist und eher in den Hintergrund rückt. Als begrenzende Faktoren von Bildung werden einerseits die schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen genannt, welche als solche die (Bildungs-)Aktivitäten der Kinder (meist) umfassend einschränken. Die schweren körperlichen Beeinträchtigungen stellen teilweise lebensbedrohliche Situationen dar, bedürfen medizinischer Eingriffe und Betreuung und fordern meist eine umfassende Pflege und Therapie, wodurch gesamthaft Bildung nicht im Mittelpunkt steht. Andererseits werden äußere Bedingungen wie einschränkende Zugangsmöglichkeiten, personelle und zeitliche Ressourcen erwähnt, welche die Realisierung von Bildungsmöglichkeiten für diese Kinder und Jugendlichen grundsätzlich einschränken.

Die Fachpersonen bringen zum Ausdruck, dass Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung trotz der (teilweise massiven) Einschränkungen stattfindet. Von mehreren Fachpersonen wird dazu eingebracht, dass Bildung auf einem anderen Niveau oder auf *einer ganz anderen Ebene* stattfindet. Es wird hierbei deutlich, dass die Mehrheit der Fachpersonen die Vermittlung von Wissensinhalten bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als etwas Herausforderndes anschaut. Einzelne

Fachpersonen äußern sich dahingehend, dass es bei dieser Schülerschaft *nicht* um *Wissensvermittlung* gehen könne. Fast alle befragten Fachpersonen bringen zudem zum Ausdruck, dass die Vermittlung und das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht als Bildungsziel gilt: Schulunterricht bei dieser Schülerschaft habe absolut *nichts mit Kulturtechniken* zu tun.

Aufgrund der schweren Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen formulieren mehrere Fachpersonen, dass Bildungsziele wie Lesen und Schreiben, selbständiges Gehen oder Essen mit Messer und Gabel zwar (teilweise auch von Eltern) erhofft werden, jedoch von den Kindern und Jugendlichen in den allermeisten Fällen nicht erreicht werden können. Solche (zu) *hohe Erwartungen und Hoffnungen* auf (große) Fortschritte der Kinder und Jugendlichen werden von den Fachpersonen als herausforderndes Thema bezeichnet. Gleichzeitig bleibt aus Sicht der Fachpersonen die Erwartung und das Zutrauen von (kleinsten) Fortschritten der wesentliche Aspekt der professionellen Umsetzung des Bildungsauftrages. Hierbei wird eine möglichst objektive Betrachtung der Bildungssituation und der Bildungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes als wichtig herausgestellt. Dies führt beispielsweise dazu, dass ein Lern- oder Bildungsziel eines Kindes über mehrere Jahre verfolgt wird. Von der Mehrheit der Fachpersonen wird als weitere Herausforderung eingebracht, dass bei der professionellen Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen oftmals nicht ersichtlich wird, wieviel sie von einem Bildungsangebot profitieren können. Wenngleich die Fachpersonen davon ausgehen, dass die Kinder und Jugendlichen in jeder Situation etwas erfahren und aufnehmen, so bleibt aufgrund der deutlich erschwerten gegenseitigen Kommunikation wie auch aufgrund der wenig deutlich erkennbaren Fortschritte *nicht klar ersichtlich, was oder wieviel die Kinder und Jugendlichen mitbekommen, verstehen und nachvollziehen* können. Diese vielfach ausbleibende Rückmeldung führt dazu, dass die meisten Fachpersonen zum Schluss kommen, dass sie nie genau wissen oder beurteilen können, wieviel die Kinder verstehen. Wenngleich teilweise nicht ersichtlich wird, inwiefern Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung von initiierten Bildungsangeboten profitieren können, hebt die Mehrheit der Fachpersonen hervor, dass diesen Schülerinnen und Schülern gleichwohl möglichst *nichts vorenthalten* werden soll. Vielmehr wird in den Ausführungen der Fachpersonen das Anstreben einer allseitigen Bildung ersichtlich, welche als solche nicht im Vornherein Verkürzungen oder Verengungen von Bildung in Kauf nimmt.

In den Äußerungen aller Fachpersonen wird ersichtlich, dass sich ein Bildungsbegriff, welcher hauptsächlich schulisches Lernen bzw. das Erlernen von Kulturtechniken und Aneignen von Wissen in den Vordergrund stellt, in Bezug

auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht als ausreichend aufgefasst wird. Die befragten Fachpersonen äußern sich dahingehend, dass es darauf ankomme, wie denn Bildung definiert und verstanden werde, und formulieren die Notwendigkeit, dass grundsätzlich darüber nachzudenken ist, was Bildung als solche überhaupt meint und für diese Schülergruppe bedeutet. In den Äußerungen aller befragten Fachpersonen wird deutlich, dass ein breiteres Verständnis von Bildung für diesen Personenkreis nötig ist, wobei einzelne Fachpersonen explizit für einen *erweiterten Bildungsbegriff* plädieren. Der erweiterte Bildungsbegriff wird dadurch umschrieben, dass Bildung nicht nur eine Engführung auf Schulbildung meinen kann, sondern vielmehr (alle) Aspekte des alltäglichen Lebens umfasst und allgemein die Ausbildung von Lebenskompetenzen meint. Zudem wird das Verständnis eines erweiterten Bildungsbegriffs so zum Ausdruck gebracht, dass zu erlangende Kompetenzen in elementarste Aspekte ausdifferenziert und verstanden werden. So wird beispielsweise ausgeführt, dass im Schulfach ›Sprache‹ im Verständnis eines erweiterten Bildungsbegriffs schließlich Sprache und Lesen verschieden fokussiert und verstanden werden kann. Fast alle Fachpersonen äußern sich dahingehend, dass bei diesen Kindern und Jugendlichen Bildung als *Bildung in kleinsten Schritten* zu verstehen ist. Eine solche Fokussierung auf klein(st)e Aspekte und Teilschritte im Bildungsprozess, fordert aus Sicht der Fachpersonen sowohl das Zumuten und das Initiieren von ganz kleinen Schrittlchen wie auch die minutiöse Wahrnehmung, Hervorhebung und Verstärkung von kleinsten ersichtlichen Fortschritten der Kinder und Jugendlichen.

10.2 Merkmale des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen

Die im herausgearbeiteten Kategoriensystem verdichteten Aussagen der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen als Aspekte des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurden nun in Zusammenhang mit der vorgängigen theoretischen Auseinandersetzung zur Bildungsidee (vgl. Kap. 4–7) gestellt. Die ausgearbeiteten Kennzeichnungen der Bildungsidee wurden als Interpretationsfolie beigezogen, um damit das verdichtete Datenmaterial (vgl. Kap. 10.1) zu interpretieren und somit Merkmale des Bildungsverständnisses der Fachpersonen zum Vorschein zu bringen. Durch diese Vorgehensweise konnten wesentliche Merkmale des Bildungsverständnisses der Fachpersonen als kollektive Sinngehalte sichtbar gemacht und rekonstruiert werden (vgl. Kap. 8; 9.3).

Im Sinne der Wesensart von Deutungsmustern (vgl. Kap. 8.3) ließen sich konsistente, überdauernde und damit funktionale Merkmale des Bildungsverständnisses feststellen, welche den Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen die Handlungsfähigkeit im professionellen Alltag gewährleisten. Gleichzeitig zeigen sich zwischen den Merkmalen des Bildungsverständnisses Konkurrenzen und Widersprüche. Diese Inkompatibilitäten sind den Fachpersonen als solche nicht zwingend bewusst, da aufgrund der Wesensart von Deutungsmustern widersprüchliche Aspekte nebeneinander stehen können, indem sie geglättet oder gar überdeckt werden.

Die nachfolgende Darstellung der Merkmale des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen folgt den vorgängig erarbeiteten Hauptstrukturmomenten der Bildungsidee, die in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zum Vorschein gekommen sind:

- *Bildung als anthropologischer Grundanspruch (Kap. 10.2.1)*
- *Bildung als Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt (Kap. 10.2.2)*
- *Bildung unter dem Aspekt des Angewiesenseins auf pädagogische Interaktion (Kap. 10.2.3)*

Bei der Betrachtung des Datenmaterials konnten in Bezug auf diese Hauptstrukturmomente der Bildungsidee jeweils mehrere bildungstheoretisch relevante Aspekte identifiziert und rekonstruiert werden, wobei sich diese teilweise konkurrieren oder im Widerspruch zueinander stehen. Folgend werden die Merkmale des Bildungsverständnisses dargestellt, wobei der Fokus darauf gelegt wird, Spannungsfelder zwischen einzelnen sich konkurrierenden oder widersprüchlichen Aspekten des Bildungsverständnisses darzustellen. Die jeweiligen dargestellten Merkmale des Bildungsverständnisses werden dann unter bildungstheoretischer Perspektive diskutiert, so dass daraus Schlussfolgerungen zum Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen gezogen werden können.

10.2.1 Bildung als anthropologischer Grundanspruch

Das bildungstheoretische Strukturmoment des Grundanspruches des menschlichen Wesens auf Bildung (vgl. Kap. 4.5) kommt in den Äußerungen der befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen deutlich zum Ausdruck, indem dieser Grundanspruch als unumstößlicher Aspekt des menschlichen Seins festgehalten wird. Gesamthaft lassen sich bei der Betrachtung des Datenmaterials drei bildungstheoretisch relevante Spannungsfelder in Bezug auf die

ses Strukturmoment als Merkmale des Bildungsverständnisses der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen herauskristallisieren:

- Es wird von der *grundsätzlichen Bildungsfähigkeit* aller Menschen ausgegangen, welche den *Bildungsanspruch aller Menschen* begründet. Gleichzeitig wird Bildung bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Hintergrund oder *an zweiter Stelle* verortet.
- Bildung wird als *Auftrag der Schule* verstanden, wobei die Aufgabe der Umsetzung des grundsätzlichen Bildungsanspruches im Vordergrund steht. Gleichzeitig werden für die Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung *keine Vorgaben* im Sinne eines Bildungsplanes festgestellt.
- Bildung findet *in der Schule* statt. Gleichzeitig findet Bildung *in allen Lebenssituationen* statt.

Nachfolgend wird auf die rekonstruierten Merkmale des Bildungsverständnisses wie oben beschrieben näher eingegangen. Zur Illustration der Merkmale des Bildungsverständnisses werden aussagekräftige Zitate der befragten Fachpersonen aufgeführt.

10.2.1.1 *Bildung zwischen grundsätzlichem Anspruch und Zweitrangigkeit*

Jedem Menschen ist aus Sicht der befragten Fachpersonen zuzuschreiben, dass er bildungsfähig ist. Dieser Aspekt der Zuschreibung der Bildungsfähigkeit kann darauf zurückgeführt werden, dass Bildungsfähigkeit von den Fachpersonen in dem grundsätzlichen und für alle Menschen gleichen Bedürfnis des Sichbildens verankert wird, sie also jedem Menschen Bildsamkeit zuschreiben. Alle befragten Fachpersonen sind der Meinung, dass Bildung als Grundanspruch und Grundrecht eines jeden Menschen zu verstehen ist. Die grundlegenden Voraussetzungen dafür werden von ihnen für alle Menschen als gleich angesehen. Bildung einem Menschen vorzuenthalten kommt daher grundsätzlich nicht in Frage. Olivia Lehmann meint zur Diskussion um Bildungsrecht und Lebenswert von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung: »Was gibt mir das Recht ...?« (Abs. 185), womit sie verdeutlicht, dass eine Aberkennung des Grundanspruches an Leben und Bildung in jeglicher Form undiskutierbar ist. Es kommt im Gesamt der Äußerungen der Fachpersonen deutlich zum Ausdruck, dass durch eine Behinderung der Grundanspruch an Bildung nicht in Frage gestellt sein darf.

Gleichzeitig werden von den Fachpersonen wesentliche Relativierungen der Bildung bei Kindern und Jugendlichen beschrieben. Die schwere und mehrfache Behinderung der Kinder und Jugendlichen zeigt sich häufig in einer (sehr) eingeschränkten Eigenaktivität und in dem damit einhergehenden umfassenden pädagogischen, pflegerisch-medizinischen und therapeutischen Hilfebedarf, welcher als essentieller Bestandteil der alltäglichen Lebensbewältigung dieser Kinder und Jugendlichen genannt wird. Die Befriedigung von Grundbedürfnissen bei einer (teilweise sehr) instabilen gesundheitlichen Situation steht im Lebensalltag dieser Kinder und Jugendlichen sehr prägnant an erster Stelle. Der Begriff Bildung scheint in solchen Momenten teilweise »Lichtjahre entfernt« (Margrit Grossenbacher, Abs. 363) zu sein. Es wird erkennbar, dass der Fokus bei diesen Kindern und Jugendlichen »halt eher bedingt auf das Pädagogische« (Luana Freitag, Abs. 17) gelegt ist und Bildung in den Hintergrund rückt bzw. an zweiter Stelle steht. Das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen als solches wird folglich zum anvisierten (Bildungs-)Ziel und steht sehr deutlich im Mittelpunkt aller Bemühungen. Es wird betont, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse durch Pflege eine notwendige Voraussetzung für Bildung darstellt. Erst durch die Befriedigung der Grundbedürfnisse ist eine Einstellung von Wohlbefinden möglich, welche als wesentliche Voraussetzung von Bildung zu verstehen ist, da ohne Wohlbefinden kein Lernen stattfinden kann.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung ist festzustellen, dass die Bildungsfähigkeit und der Bildungsanspruch von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung von den befragten Fachpersonen nicht in Frage gestellt sind. Diese bedingungslose Zuschreibung ist als wesentliche Grundlage für die Bildungsarbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen einzuordnen (vgl. z.B. Fröhlich, 2014a, S. 383f.). Mit dieser grundsätzlichen Zuschreibung geht in einem ersten Moment allerdings keine differenzierte Umschreibung einher, was dabei unter Bildung zu verstehen ist. Gesamthaft ist erkennbar, dass von den Fachpersonen darunter nicht immer das Gleiche gemeint wird, mit der Bildungsfähigkeit jedoch vor allem das Recht des Schulbesuches in Verbindung gebracht wird (vgl. Kap. 10.2.1.3). Die Befriedigung von Grundbedürfnissen für eine gelingende Bildungstätigkeit erweist sich bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als besonders vordringlich (vgl. Haupt, 1978, S. 53; 1982, S. 56; 2006, S. 157), was von den befragten Fachpersonen deutlich zum Ausdruck gebracht wird. Die Bemühungen um Wohlbefinden bei dieser Schülerschaft erscheinen als unbedingt notwendig und sind vor bildungstheoretischem Hintergrund zu bejahen, damit Bildung erfolgen kann (vgl. Klauß, 2003d;

2006b; 2011a). Eine kritische Betrachtung erscheint dann notwendig, wenn die Befriedigung der Grundbedürfnisse und die Einstellung von Wohlbefinden als alleinige (Bildungs-)Ziele angestrebt und fokussiert werden, wodurch Bildung eine deutliche Begrenzung erfahren würde (vgl. Klauß, 2005; Kap. 7.4.2).

Schlussfolgerung

Das Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen weist eine grundsätzliche Zuschreibung von Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen und einen bedingungslosen Anspruch des Menschen auf Bildung auf. Aufgrund der umfassenden medizinisch-therapeutischen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung steht die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse und damit ihr Wohlbefinden im Vordergrund professioneller Bemühungen. Befriedigte Grundbedürfnisse und Wohlbefinden werden als vorausgesetzte Grundlagen für Bildung angeschaut, wodurch Bildung teilweise zweitrangig und im Hintergrund stehend verstanden wird.

10.2.1.2 Bildung als Auftrag ohne spezifische Vorgaben

Die Umsetzung des grundsätzlichen Bildungsanspruches ist Aufgabe einer Sonderschuleinrichtung, welche sich aus Sicht der Fachpersonen nicht grundlegend von derjenigen anderer Bildungseinrichtungen unterscheidet. Es wird die Auffassung vertreten, dass der Auftrag der Sonderschuleinrichtung sich darin auszeichnet, dass (auch) Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung »zu einer Bildung kommen« (Renate Junker, Abs. 106). Für die Fachpersonen ist es klar, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung heute »von Gesetzes wegen« (Margrit Grossenbacher, Abs. 151) das Anrecht haben, in die Schule gehen zu können. Neben der wesentlichen Zuschreibung des Bildungsauftrags als Aufgabe der Sonderschuleinrichtungen wird klar verdeutlicht, dass für diese Schülerschaft ein sehr spezielles und angepasstes Angebot notwendig ist: Die hier im Fokus stehenden Kinder und Jugendlichen bringen Voraussetzungen und Bedürfnisse mit sich, welchen eine »normale« Schule nicht ausreichend begegnen kann. Für mehrere Fachpersonen ist klar, dass diese Kinder und Jugendlichen wohl nicht eine normale Schule besuchen könnten. Zudem wird geäußert, dass für Kinder und Jugendliche nur wenige geeignete Schulmöglichkeiten vorzufinden sind.

Wenngleich von den Fachpersonen die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als von der Gesellschaft zugeschriebener Auftrag der Sonderschuleinrichtungen verortet wird, stellen alle Fachpersonen fest, dass keine gesellschaftlichen Erwartungen an diese Kinder

und Jugendlichen gestellt werden. Die Mehrheit der befragten Fachpersonen äußert Unkenntnis darüber, ob ein Bildungsplan für diese Schülerschaft existiert. Die befragten Lehrpersonen führen aus, dass kein expliziter Bildungsplan bzw. Lehrplan mit Lerninhalten und Lernerwartungen existiert. Lehrpersonen wie auch Fachpersonen, welche im Wohnbereich tätig sind, bringen zum Ausdruck, dass sie sich mit äußerst großen Gestaltungsfreiheiten konfrontiert sehen. Der große Gestaltungsfreiraum wird von den Fachpersonen in ihrer professionellen Tätigkeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung einerseits geschätzt, andererseits aber auch als »große Verantwortung« und als Herausforderung erlebt, da für sie unklar bleibt, »was wirklich wichtig ist« (Olivia Lehmann, Abs. 71). Es wird folglich deutlich zum Ausdruck gebracht, dass eigene Werte und Normen und damit die persönliche Haltung und Einstellung für das professionelle Handeln ein sehr hohes Gewicht erhalten, was für einige Fachpersonen auch »ein beängstigender Gedanke« (Tanja Reusser, Abs. 253) darstellt. Ein wesentlicher Aspekt des professionellen Handelns zeigt sich darin, dass während der (zeitlich begrenzten) professionellen Tätigkeit in Bezug auf die medizinisch-pflegerischen, therapeutischen und pädagogischen Bedürfnisse des einzelnen Kindes oder Jugendlichen Prioritäten gesetzt werden (müssen). Wesentliche Argumente zur Prioritätensetzung in der Gestaltung der Angebote werden hauptsächlich aus der Perspektive der jeweiligen Berufsdisziplinen hervorgebracht. Die befragten Fachpersonen sind sich bewusst, dass Fachpersonen anderer Berufsdisziplinen andere Schwerpunktsetzungen vornehmen. Grundsätzlich stellt sich im professionellen Handlungsfeld oftmals die Frage: Was ist jetzt wichtiger? Diese Frage muss sowohl in der individuellen Ausgestaltung der professionellen Tätigkeit als »Konflikt mit mir selbst« (Luana Freitag, Abs. 103) wie auch in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit den anderen Fachpersonen immer wieder neu geklärt werden.

Diskussion unter bildungstheoretischer Betrachtung

Unter bildungstheoretischer Betrachtung der Aussagen der Fachpersonen ist festzustellen, dass der Bildungsanspruch der Schülergruppe mit schwerer und mehrfacher Behinderung heute gesellschaftlich reguliert ist und Umsetzung findet, jedoch eine pädagogische Transformation von gesellschaftlichen Einflüssen (vgl. Benner, 2012; Kap. 5.5.2) für diese Schülerschaft in allgemeiner Form nicht vorgegeben wird (vgl. Stöppler, 2017, S. 56). Bildungsziele bzw. Bildungsnutzen (unter ökonomischem Blickwinkel nach Benner (2012) als Moment einer hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis zu verorten) werden von dieser Schülerschaft nicht erwartet. Diese geäußerten Wahrnehmungen der Fachpersonen könnten bildungstheoretisch nun dahingehend interpretiert

werden, dass dieser Schülerschaft von der Gesellschaft eine äußerst freie Entfaltung zugestanden wird. Es bleibt jedoch vielmehr der Eindruck, dass von dieser Schülerschaft eine Entfaltung in relevantem bzw. in einem der Gemeinschaft nützlichen Sinn gar nicht erwartet wird. Darin kann eine latente Bedrohung der Bildung dieser Kinder und Jugendlichen verortet werden (vgl. Kap. 6.5). Durch das Fehlen eines spezifischen Bildungsplanes (Stöppler, 2017, S. 56) wird in den Aussagen der Fachpersonen deutlich, dass die Verantwortung der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse für diese Schülerschaft gänzlich auf die einzelne Fachperson übertragen wird. Aufgrund des weitgehend fehlenden Orientierungsrahmens spielen eigene Normen und Werte der Fachpersonen eine zentrale Rolle in der Umsetzung von Bildung bzw. in der inhaltlichen Ausgestaltung und der individuellen Anpassung von Bildungsangeboten (vgl. Mühl, 2008b, S. 593f.).

Schlussfolgerung

Im Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen ist es der wesentliche Auftrag von Sonderschuleinrichtungen, dem Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu begegnen. Als besonderes Merkmal des Bildungsverständnisses der Fachpersonen erweist sich der fehlende explizite Orientierungsrahmen im Sinne eines Bildungsplanes, welcher Lerninhalte und Lernerwartungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung benennt und definiert. Aufgrund der damit einhergehenden Freiheit sind für die Gestaltung der Angebote einer Sonderschuleinrichtung und damit für die Umsetzung des Bildungsauftrages wesentlich persönliche Werte und Normen der Fachpersonen und das Setzen von Schwerpunkten und Prioritäten durch die Fachpersonen entscheidend.

10.2.1.3 Bildung zwischen Schule und allen Lebenssituationen

Die Äußerungen der befragten Fachpersonen bringen zum Ausdruck, dass der grundsätzliche Bildungsanspruch (vgl. Kap. 10.2.1.1; 10.2.1.2) sowohl gegenüber der Gesellschaft wie teilweise auch innerhalb des professionellen Tätigkeitsfeldes von Fachpersonen immer wieder (neu) erkämpft und neu eingefordert werden muss: Der Bildungsanspruch vor allem im Sinne des Besuches von Schulunterricht wurde bzw. wird heute nicht immer und nicht von allen Personen einer Sonderschuleinrichtung gleichermaßen vertreten. Von den Fachpersonen wird ausdifferenziert, dass eine alleinige Pflege und Betreuung der Kinder und Jugendlichen im Sinne von ›satt-sauber-trocken‹ nicht ausreichen, sondern die Möglichkeit des Schulbesuches notwendig ist, um sich bilden zu können.

Entsprechend gibt es aus Sicht der Fachpersonen innerhalb von Sonderschuleinrichtungen professionelle Tätigkeiten (z.B. auf der Wohngruppe), welche nicht als Bildungsangebote einzuordnen und zu verstehen sind. Gesamthaft ist erkennbar, dass Bildung von den Fachpersonen sehr stark mit Schule und mit schulischer Bildung in Verbindung gebracht wird. Dem Begriff Bildung scheint der Aspekt ›Schule‹ implizit hinterlegt zu sein. Diese Verbindung zwischen Bildung und Schule wurde bereits bei der Rekrutierung der Untersuchungsgruppe festgestellt (vgl. Kap. 9.2.4): So zeigte sich, dass die Leitungspersonen der Sonderschuleinrichtungen in jedem Fall eine Lehrperson zur Expertise über Bildung vermittelt haben, wobei im Gespräch mit den Leitungspersonen deutlich wurde, dass bei einer Untersuchung zur Thematik Bildung die Teilnahme einer Lehrperson aus ihrer Sicht unumgänglich sei. So ist feststellbar, dass Bildung wesentlich als Schulbildung verstanden wird und die Verantwortung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in erster Linie der Schule zugeschrieben wird.

Im Gegensatz dazu wird in den Äußerungen aller befragten Fachpersonen deutlich, dass Bildung in jeder Lebenssituation, also »immer und überall« (Olivia Lehmann, Abs. 189) stattfinden kann. Neben Unterricht werden auch Pflugesituationen, Alltagsaktivitäten (sowohl in der Sonderschuleinrichtung wie auch zu Hause) und Therapiektionen als Bildungsmomente umschrieben. Von mehreren Fachpersonen wird in diesem Zusammenhang eingewendet, dass die Kinder und Jugendlichen auch explizite (Bildungs-)Ruhepausen benötigen.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung der Aussagen der befragten Fachpersonen ist festzustellen, dass durch die Fokussierung von Bildung auf Schule bzw. Schulunterricht wesentlich die Ermöglichung von Bildung und die Vermittlung von Bildungsinhalten in den Vordergrund gestellt wird (vgl. bereits Comenius, 1657; Kap. 4.2). Damit erhält Bildung im Verständnis der Fachpersonen eine klare Kontur, womit deutlich zwischen Bildungstätigkeiten (in der Schule) und Nicht-Bildungstätigkeiten (außerhalb der Schule) unterschieden werden kann. Die Fokussierung auf Schulbildung erscheint aus bildungstheoretischer Sicht gesamthaft als relevant und notwendig, um damit den Bildungsanspruch dieser Kinder und Jugendlichen realisieren und immer wieder einfordern zu können (vgl. Heinen & Lamers, 2003, S. 20f.; Klauß & Lamers, 2010, S. 310). Würde Schulbildung in diesem Moment von den Fachpersonen enggeführt auf die Aneignung von Kulturtechniken oder ausgerichtet auf anschließende gesellschaftliche Brauchbarkeit verstanden, brächte dies jedoch die Gefahr mit sich, dass

Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung (wieder) von (Schul-)Bildung ausgeschlossen würden, wie dies lange Zeit der Fall war (vgl. Kap. 6). Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung kann folglich nur unter Berücksichtigung und Einbezug ihrer Alltagswirklichkeit bzw. ihrer Lebensrealität gedacht werden (vgl. Fröhlich, 2011; Kap. 7.2.5), wie dies auch im Verständnis der befragten Fachpersonen erkennbar ist. Wird Bildung in der Lebenswirklichkeit dieser Kinder und Jugendlichen verortet, ist es möglich, Bildung in jeder Lebenssituation zu denken und entsprechend zu ermöglichen (vgl. Kap. 7.4). Wird Bildung jedoch als »immer und überall« stattfindend verstanden, läuft ein solches Verständnis schlussendlich Gefahr, Bildung als beliebig und undifferenziert erscheinen zu lassen, wodurch Bildung gesamthaft eine Überdehnung erfahren und in allzeitigem »Bildungsterror« (Goll, 1993, S. 4; vgl. Kap. 7.4.3) münden kann.

Im Bildungsverständnis der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen zeichnet sich sowohl ein Verständnis von Bildung als Schulbildung wie auch als Bildung in allen Lebenssituationen ab. Eine zu starke Gewichtung einer Verstehensweise führt entweder eine Engführung oder eine Überdehnung des Bildungsbegriffs mit sich und ist daher kritisch zu betrachten (vgl. Riegert & Musenberg, 2018, S. 101). Anscheinend vermag es wohl erst eine derartige Verschränkung im Bildungsverständnis der Fachpersonen, den (explizit einzufordernden) Anspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf Schulbildung *und* die Realisierung von Bildung in jeder Lebenssituation dieser Kinder und Jugendlichen gemeinsam zu denken.

Schlussfolgerung

Das Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen beinhaltet eine wesentliche Fokussierung von Bildung auf Schulbildung. Gleichzeitig wird jede Lebenssituation als möglicher Bildungsmoment betrachtet. Die Verschränkung beider Aspekte von Bildung ermöglicht die Einforderung und Umsetzung von Schulbildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung unter gleichzeitiger Ermöglichung von Bildung in allen Lebenssituationen.

10.2.2 Bildung als allseitige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt

In diesem Kapitel wird der Fokus auf das bildungstheoretische Strukturmoment der allseitigen Bildung gelegt, welches von den Fachpersonen in ihren Äußerungen und Beschreibungen deutlich umschrieben und dargestellt wird. Hierbei nimmt die Wichtigkeit einer allseitigen Bildung in allen Lebensfor-

men eine zentrale Stellung ein. Gleichzeitig zeigt sich dabei eine Fokussierung auf die basale Auseinandersetzung mit einer sinnstiftenden Lebensumwelt und Alltagswirklichkeit. Die bildungstheoretischen Strukturmomente der Selbstbildung und freien Entfaltung lassen sich in den Äußerungen der Fachpersonen auf unterschiedliche Art und Weise identifizieren. So äußern sie deutliche Vorstellungen darüber, was Bildung im Sinne der freien Entfaltung, ausgerichtet auf eine höchste und proportionierlichste Ausformung des Menschen, meint. Die diesbezüglich genannten Aspekte erscheinen in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in verschiedenen Spannungsfeldern und Konflikten zu stehen. Gesamthaft lassen sich in Bezug auf das bildungstheoretische Strukturmoment vier Merkmale des Bildungsverständnisses der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen herauskristallisieren, welche vor dem Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung besonderer Betrachtung bedürfen.

- Bildung wird als *höchste und proportionierlichste Ausformung* dargestellt und als *freie Entfaltung* des Menschen beschrieben. Beide Aspekte erscheinen im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung besonders diskrepant. Daher werden anschließend beide Aspekte einzeln betrachtet.
- Bildung wird in der *Lebenswirklichkeit des Menschen* verortet, wobei die bildende Auseinandersetzung in der Welt in verschiedenen Bereichen und auf unterschiedliche Art und Weise beschrieben wird.
- Bildung zeichnet sich durch *eine sinnhafte Auseinandersetzung* mit der Welt aus. Die Begründung von Sinnhaftigkeit findet sich in unterschiedlichen Argumenten.

Nachfolgend wird auf die rekonstruierten Merkmale des Bildungsverständnisses wie oben beschrieben näher eingegangen.

10.2.2.1 Bildung zwischen Bildungsideal und schwerer und mehrfacher Behinderung

Das bildungstheoretische Strukturmoment der höchsten und proportionierlichsten Ausbildung des Menschen lässt sich hauptsächlich in den von den Fachpersonen vorgenommenen Beschreibungen derjenigen Personen finden, welche sie als gebildet bezeichnen. Ihre Ausführungen fallen auf unterschiedliche Art und Weise aus, zeichnen gesamthaft aber eine Orientierung an einem Bildungsideal, welches wesentliche bildungstheoretische Aspekte der neuhumanistischen Bildungs-idee (vgl. Kap. 4.3) skizziert: Eine gebildete Person wird von den Fachpersonen charakterisiert durch ein umfassend großes Wissen in verschiedensten

Bereichen und/oder ein vertieftes und spezialisiertes Wissen, durch ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten und durch eine differenzierte Auffassungsgabe und mehrperspektivische Betrachtungsfähigkeit als Grundlage einer versierten Problemlösefähigkeit. Diese charakteristischen Beschreibungen gebildeter Personen bringen das bildungstheoretische Merkmal der Höherbildung des Menschen durch Selbstbildung deutlich zum Ausdruck. Zudem zeigt sich in der expliziten Nennung hoher sprachlicher Fähigkeiten als Bildungsmerkmal, dass Sprache als Bildungsinhalt, als Grundlage der Reflexivität in Bezug zur Selbstbildung des Menschen und als dialogische Grundlage für die Gewährleistung der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt verstanden wird: Der Sprachlichkeit wird in Bezug auf Bildung wesentliche Relevanz beigemessen.

In den Ausführungen der Fachpersonen wird deutlich, dass solche Idealvorstellungen von Bildung sich im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung nur (sehr) schwer explizit denken lassen. Es kommt beispielsweise zum Ausdruck, dass der Erwerb von Kulturtechniken für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht als Bildungsziel betrachtet wird. Bildung als Begriff erscheint einigen Fachpersonen im Handlungsalltag mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als fremd und ungeeignet oder kommt in den Sonderschuleinrichtungen teilweise nicht zur Verwendung. Die den Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zugeschriebene Bildungsfähigkeit wird ihnen dabei jedoch nicht abgesprochen (vgl. Kap. 10.2.1.1). Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung wird vielmehr so verstanden und verortet, dass sie einfach auf »einem ganz anderen Niveau« (Nathalie Wyss, Abs. 313) oder »auf einer ganz anderen Ebene« (Renate Junker, Abs. 39) stattfindet. Die grundsätzliche Weiterentwicklung (wenn auch in kleinsten Schritten) und die Kommunikation des Individuums werden (auch) in Zusammenhang mit dem Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als sehr wesentlich erachtet und als relevant eingestuft.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung kann ein Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen festgestellt werden, welches durch neuhumanistische Ansprüche idealer Bildung geprägt ist, wobei diese bildungsidealen Ansprüche jedoch nur sehr schwer in den Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung übertragbar und anwendbar erscheinen. Vielmehr wird ein so verstandener Bildungsbegriff für diesen Kontext als unzulänglich oder unpassend eingeordnet (vgl. Kap. 6.5; 7.2). Im Bildungsverständnis der Fachpersonen wird in diesem Moment zwischen der zugeschriebenen grundsätzlichen Bil-

dungsfähigkeit aller Menschen und den im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung nicht passenden neuhumanistischen Aspekten eines Bildungsideals eine Diskrepanz offensichtlich (vgl. Stinkes, 1999; 2000; 2008a; 2010a; Kap. 7.3.3), welche nicht auflösbar erscheint. In den Äußerungen der Fachpersonen wird wohl daher mehrfach die Frage nach der Definition des Bildungsbegriffs bzw. dem Verständnis von Bildung aufgeworfen, indem ausgeführt wird, dass es grundsätzlich darauf ankomme, wie Bildung überhaupt definiert werde. Neben den anspruchsvollen Aspekten eines Bildungsideals scheint bei den befragten Fachpersonen ein Bildungsverständnis wirksam zu werden, welches Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung »auf einem anderen Niveau« ansiedelt. Diesbezüglich lassen sich zwei Lese- und Verstehensarten feststellen: Einerseits lassen sich Ausführungen von einigen Fachpersonen bildungstheoretisch dahingehend interpretieren, als dass mit diesem Verständnis von Bildung auf einem anderen Niveau Verkürzungen, Begrenzungen und Ausblendungen inhaltlicher Art von Bildung einhergehen (vgl. Lamers, 2000; Lamers & Heinen, 2006; Kap. 7.5). Andererseits lassen sich die Äußerungen einiger (anderer) Fachpersonen bildungstheoretisch dahingehend lesen und interpretieren, als dass diese einem Bildungsverständnis entspringen, welches Bildung in allen Lebensformen verortet und versteht (vgl. Klauß, 2005; Kap. 7.4). Ein solches Verständnis impliziert damit weder eine Bewertung des Niveaus von Bildung noch wird damit eine verengte Fokussierung von Bildung auf ein bestimmtes (Bildungs-)Niveau vorweggenommen (vgl. Klauß, 2007b, S. 4). Hier wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der bildungstheoretisch als erweiterter Bildungsbegriff einzuordnen und zu verstehen ist (vgl. Klauß, 2005; Stinkes, 1999; 2000; Kap. 7.5). Einige Fachpersonen fordern explizit einen erweiterten Bildungsbegriff (und damit einhergehend einen erweiterten Lesebegriff und Mathematikbegriff, vgl. Kap. 6.4) im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung, um der Gefahr der Begrenzung von Bildung vorzubeugen.

Schlussfolgerung

Bei den befragten Fachpersonen zeigt sich ein Bildungsverständnis, welches Bildung im Sinne des neuhumanistischen Bildungsideals versteht. Für den Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung wird eine so verstandene Bildung von den Fachpersonen als wenig geeignet und wenig passend angesehen. So lässt sich bei den Fachpersonen ein spezifisches Verständnis von Bildung in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen feststellen, welches auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt ist. Bei einigen Fachpersonen geht mit diesem Verständnis eine Verkürzung und Begrenzung von Bil-

derung einher. Demgegenüber verdeutlichen einige Fachpersonen damit explizit die Orientierung an einem erweiterten Bildungsbegriff und das Verständnis von Bildung als Bildung in allen Lebensformen.

10.2.2.2 *Bildung zwischen Selbsttätigkeit, Miterleben und Stellvertretung*

Das bildungstheoretische Strukturmoment der Selbsttätigkeit als freie Entfaltung und freie Auseinandersetzung mit einer mannigfaltigen Welt, welche sich nicht einem nutzbarkeitsorientierten Sinn der Gesellschaft unterwirft, lässt sich in mehreren Hinsichten in den Äußerungen der Fachpersonen feststellen. Äußerungen zu einer Bildung im Sinne von zweckfreier Bildung finden sich hier ebenfalls in den von den Fachpersonen vorgenommenen Beschreibungen von Personen, welche von ihnen als gebildet charakterisiert werden. Freie Selbstbildung kommt dabei vor allem in der aktiven Ausgestaltung des eigenen Lebens im Sinne von Lebenserfahrung (z.B. durch Reisen) und als Lebensexpertise zum Ausdruck. In bildungstheoretischer Hinsicht im Datenmaterial nach dem Aspekt der freien Selbsttätigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fragen, mutet vor dem Hintergrund ihrer schwerer und mehrfachen Behinderungen und vor allem der (teilweise starken) Einschränkungen der Eigenaktivität herausfordernd an. Es erscheint daher notwendig, das bildungstheoretische Strukturmoment der Selbsttätigkeit im Datenmaterial aus zwei Perspektiven zu beleuchten. Erstens ist danach zu fragen, wie Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Ausführungen der Fachpersonen beschrieben wird. Zweitens ist das Datenmaterial dahingehend zu betrachten, inwiefern die freie Auseinandersetzung dieser Kinder und Jugendlichen von den Fachpersonen thematisiert wird.

Trotz ihrer Beschreibung der Kinder und Jugendlichen als schwer und mehrfach behindert (vgl. Kap. 10.1.1) sehen die Fachpersonen bei diesen Kindern und Jugendlichen gleichwohl bzw. gerade im Besonderen die Zielsetzung, ihre Selbstaktivität anzuregen, damit sie sich in irgendeiner Form selbstständig mit ihrer Umwelt beschäftigen und auseinandersetzen können. Bei diesen professionellen Tätigkeiten, welche bildungstheoretisch als Ermöglichung elementarer Handlungsfähigkeit und als Aufforderung zur Selbsttätigkeit (vgl. Kap. 5.3.1) eingeordnet werden können, sind die Fachpersonen *erstens* um eine anregende und interessante Gestaltung von Bildungsangeboten und von der Lernumgebung bemüht. *Zweitens* ermöglichen Anpassungen von individuellen Hilfsmitteln den Kindern und Jugendlichen vor allem in ihrer Mobilität und ihrer Bewegung sowie in ihrer Kommunikation Selbsttätigkeit zu erfahren. *Drittens* orientieren sich die Fachpersonen an den vorhandenen Ressourcen des jeweiligen Kindes,

also an seinen bestehenden Fähigkeiten und seinen bekannten Vorlieben und Interessen. Bekannte Formen von (minimalster) Selbsttätigkeit werden schließlich von den Fachpersonen erwartet, gefördert und auch eingefordert.

Die Äußerungen der befragten Fachpersonen zeichnen gesamthaft ein Bild von Selbstaktivität, welches nicht nur ausschließlich die (sichtbare) Selbstaktivität in den Fokus stellt, sondern mit »Selbstaktivsein [...] in irgendeiner Form« (Evelyn Schmid, Abs. 303) auch das Wahrnehmen und Aufnehmen der Umwelt über verschiedene Sinneskanäle als Aktivität meint und unter »Aktivsein« auch das Erfahren und (Mit-)Erleben der Welt als »freie« Auseinandersetzung versteht. Tätigkeiten in der Welt können durch diese Kinder und Jugendlichen nicht (immer) selbstaktiv erfolgen, daher werden diese beispielsweise durch Handführung unterstützt oder stellvertretend mit bzw. für die Kinder und Jugendlichen ausgeführt. Die unterstützte oder stellvertretene Handlung beschreiben die Fachpersonen als Erfahrungs- und Aktivitätsmöglichkeiten, welche ansonsten selbsttätig gar nicht gemacht werden könnten, wodurch der Erfahrungs- und der Auseinandersetzungshorizont dieser Kinder und Jugendlichen in und mit der Welt erweitert wird.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Die bildungstheoretische Betrachtung einer freien und einer nicht dem gesellschaftsorientierten Nutzbarkeitssinn dienenden Selbsttätigkeit im Sinne Humboldts (vgl. Kap. 4.3) sieht sich mit den Aussagen der Fachpersonen konfrontiert, dass die Gesellschaft an diese Kinder und Jugendlichen grundsätzlich keine Erwartungen und Anforderungen im Sinne der Nützlichkeit stellt (vgl. Kap. 10.2.1.2). Ein nutzungsorientierter Anspruch von Bildung dieser Kinder und Jugendlichen ist nicht ausformuliert und definiert. Durch die definitorische Gegenseitigkeit von nutzungsorientiertem Anspruch und Freiheit von Bildung erscheint eine abgrenzende Definition von freier Selbsttätigkeit als Antipode grundsätzlich schwierig. Freie (Selbst-)Tätigkeiten verstanden als Bildungsmomente werden in den Aussagen der Fachpersonen daher nur insofern erkenntlich, als dass diese vordergründig und per se als dem Individuum bedeutsam zugeordnet werden. So kann beispielsweise die Entwicklung und Ausbildung von Bedürfnissen, Geschmäckern und Vorlieben im Bildungsprozess dieser Kinder und Jugendlichen als freie Selbsttätigkeit verstanden werden (vgl. Bienstein & Fröhlich, 2016; Damag & Schlichting, 2016; Klauß, 2005; 2006a; Kap. 7.4.2). Ebenso lassen sich die (möglicherweise unterstützte) Verfolgung von eigenen Interessen im Sinne von Freizeitgestaltung oder die Beschäftigung und das Tätigsein beispielsweise mit bevorzugten Spielzeugen als freie Selbsttätigkeit einordnen. In den Äußerungen der Fachpersonen wird zudem dem leibhaften

Lernen durch leibliche Führung, also die Aneignung und Verinnerlichung von bedeutsamen Handlungen im konkreten Handeln durch Handführung (vgl. Af-folter & Bischofsberger, 1991; Ayres, 2002; Pfeffer, 1986) besondere Relevanz beigemessen. Eine solche (unterstützte) Befähigung zu bedeutsamem Erleben und Gestalten der eigenen Person als Aspekt des Bildungsprozesses dieser Kinder und Jugendlichen (vgl. Pfeffer, 1986; 1988; Kap. 7.3.1) kann im Verständnis der Fachpersonen als elementar festgestellt werden. Kritisch muss ein Miterleben und ein Dabeisein in dem Moment betrachtet werden, wenn ein Kind zwar dabei ist, jedoch nicht aktiv miteinbezogen und beteiligt ist und damit latent Gefahr läuft, zum »Beistellkind« (Lamers & Heinen, 2011, S. 322) zu werden.

Schlussfolgerung

Das Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen stellt das Selbsttätigsein in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Dabei tritt ein erweitertes Verständnis von Selbsttätigkeit und Aktivsein zum Vorschein, welches diese nicht nur in der (handelnden) Selbstaktivität verortet, sondern auch im Wahrnehmen und Aufnehmen der Umwelt und im (unterstützten) Erfahren und Miterleben von Handlungen. In der Befähigung zum Erleben und Gestalten der eigenen Person resultiert die Ausbildung von bedeutsamen Bedürfnissen, Vorlieben und Interessen.

10.2.2.3 Bildung zwischen basaler Lebenswirklichkeit und komplexen Bildungsinhalten

Die Allseitigkeit von Bildung als bildungstheoretisches Strukturmoment kommt in den Ausführungen der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen in unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck. Auf den Anspruch der Allseitigkeit der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird von der Mehrheit der Fachpersonen verwiesen, wobei ihnen grundsätzlich nichts vorzuenthalten ist und dadurch auch komplexe Bildungsangebote gemacht werden sollten. Die von allen Fachpersonen geschilderten Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung (vgl. Kap. 10.1) verdeutlichen gesamthaft die Allseitigkeit durch die vielseitige Auseinandersetzung dieser Kinder und Jugendlichen mit der Welt. Dabei wird ersichtlich, dass sich die Auseinandersetzung dieser Kinder und Jugendlichen mit der Welt hauptsächlich auf basale Art und Weise vollzieht. Für alle Fachpersonen ist ein sehr wesentlicher Aspekt der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, dass in der Auseinandersetzung mit der Welt Erfahrungen mit allen Sinneskanälen gemacht werden

können: »Für mich ist ein Teil von Bildung [...]: Erfahrung. Und insbesondere halt für diese Klientel Sinneserfahrungen in jeder Beziehung« (Dorothea Erni, Abs. 267). Unter bildungstheoretischer Betrachtung der allseitigen bzw. viel- oder mehrsinnigen Erfahrung der Umwelt lassen sich in den Aussagen der Fachpersonen gesamthaft drei Verstehensweisen der allseitigen Auseinandersetzung der Welt identifizieren, welche einen jeweils anderen Fokus setzen. Zwei Verstehensweisen erfahren in den Aussagen der Fachpersonen kontroverse Meinungen und stehen mit diesen im Konflikt.

- *Fokus: Selbstwahrnehmung und Sinneswahrnehmung*

Die Selbstwahrnehmung, also die Wahrnehmung des eigenen Körpers, sowie die Sinneswahrnehmung und basale Auseinandersetzungen mit der Umwelt werden in den Vordergrund gestellt und als (Bildungs-) Ziele formuliert. Die Ermöglichung und Förderung der Sinneswahrnehmung wird vor allem in der Anwendung von spezifischen Förderkonzepten (z.B. Basale Stimulation, Aktives Lernen) und mit besonders entwickelten Fördermaterialien (z.B. Little Room) oder Räumlichkeiten (z.B. Snoezelenraum) gesehen.

Kontrovers: Einzelne der befragten Fachpersonen betrachten solche (Förder-)Angebote kritisch, vor allem wenn diese »alleinstehend« auftreten und aufgrund der fehlenden Alltagsnähe für die Kinder und Jugendlichen ohne nachvollziehbare bzw. sich einstellende Sinnhaftigkeit einhergehen.

- *Fokus: Basale Auseinandersetzung in der Lebenswirklichkeit*

Die basale Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umwelt erfolgt in ihrem Alltag und ihrer Lebenswirklichkeit. Die Fachpersonen schildern es als ihre Aufgabe, die alltägliche Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen möglichst anregend und förderlich zu gestalten. So können bildende Erfahrungen gezielt im Alltäglichen und im Vorhandenen wie beispielsweise während der täglichen Pflege, während Bewegungsübungen in der Therapie, beim Zubereiten von Mahlzeiten, während des Essens, bei Haushaltsarbeiten oder in der Freizeit realisiert werden. Das Einbezogenensein ins und die Teilhabe am Alltagsgeschehen durch die Übernahme von (kleinsten) lebenspraktischen Tätigkeiten wie auch die Partizipation im gesellschaftlichen Raum wird als Bildungsabsicht und -ziel für die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung deutlich gemacht.

- *Fokus: Vermittlung von komplexen Bildungsinhalten*

Den Kindern und Jugendlichen soll explizit nichts vorenthalten werden, wobei die Vermittlung von (komplexen) Bildungsinhalten als wesentli-

cher Aspekt allseitiger Bildung verstanden wird. Durch eine angepasste Aufbereitung komplexerer Inhalte können diese in einer basalen Form der Wahrnehmung und Auseinandersetzung von den Kindern und Jugendlichen erfasst werden. Es ist erkennbar, dass die von den Fachpersonen in diesem Zusammenhang genannten Themen und Inhalte ausschließlich in den konkret erfahrbaren Bereichen des Fachgebiets Natur-Mensch-Gesellschaft anzusiedeln sind. Entsprechend lässt sich eine Einordnung von Bildungsinhalten in geeignet und nicht geeignet feststellen, wie dies beispielsweise folgende Aussage veranschaulicht: »Was willst du bei unseren Kindern das Thema Buddhismus nehmen, und ihnen den ganzen Morgen etwas über das erzählen, wenn du ihnen doch lieber Sachen lernst vom Alltag, oder über Tiere oder irgendetwas, womit sie auch etwas anfangen können« (Luana Freitag, Abs. 252).

Kontrovers: Im grundsätzlichen Gegensatz zu dieser Verstehensweise allseitiger Bildung finden sich einzelne Äußerungen von Fachpersonen die besagen, dass es bei diesen Kindern und Jugendlichen nicht um Wissensvermittlung gehen könne.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung dieser drei Verstehensweisen allseitiger basaler Auseinandersetzung mit der Welt wird ersichtlich, dass hauptsächlich dem Anspruch der Alltagsnähe von Bildungsangeboten und Bildungsmomenten deutliches Gewicht beigemessen wird.

Die feststellbare Fokussierung auf Selbstwahrnehmung und Sinneswahrnehmung als basale Auseinandersetzung kann als bildungstheoretischer Moment des leibhaften Lernens (vgl. Fornefeld, 2009; Pfeffer, 1986; 1988; Kap. 7.3.4) verstanden werden. Die empfängliche und sich äußernde Leiblichkeit des Menschen als Grundbestimmung der menschlichen Existenz (vgl. Benner, 2012; Kap. 5.2.1) wird dabei hauptsächlich in den Fokus der Förderung bzw. der Ermöglichung von Bildung genommen (vgl. Kap. 7.2). Erfolgt in diesem Zusammenhang jedoch eine Anwendung von Förderkonzepten und spezifischen Materialien und Räumlichkeiten zur Förderung der Sinneswahrnehmung kontextimmanent, also ohne Bezug zur Lebensrealität, wird die Methode zum Inhalt des Bildungsangebotes, wodurch eine wesentliche Verkürzung von Bildung hinsichtlich des Anspruchs an Allseitigkeit erfolgt (vgl. Lamers, 2000, S. 193; Riegert & Musenberg, 2010, S. 31; Kap. 7.5).

In der hauptsächlichlichen Verortung von Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen in der Alltags- und Lebensrealität kommt der bildungstheoretische Aspekt einer sinnstiftenden Lebenswirklichkeit (vgl. z.B. Fröhlich, 2011;

Haupt, 2015; Praschak, 2005; Kap. 7.2) deutlich zum Ausdruck: Bildung soll integriert in den Alltag und in den Aktivitäten des alltäglichen Lebens erfolgen. So erscheinen beispielsweise im Rahmen einer alltäglichen Pflegesituation die Wahrnehmung des eigenen Körpers und das aktive Mitmachen des Kindes sowie die Anwendung beispielsweise von Basaler Stimulation in den Lebenskontext des Kindes sinnhaft eingebunden und werden entsprechend zur sinnstiftenden Bildungssituation, da das Erleben zu einem sinnhaften Erleben und das Tätigsein zu einer bedeutsamen Tätigkeit wird. In einer solchen Schilderung von Pflegesituationen wie auch beispielsweise in Aussagen der Fachpersonen über Essenssituationen, Spielmomente oder musisch-künstlerischen Aktivitäten wird der bildungstheoretische Aspekt der kulturellen Teilhabe ersichtlich (vgl. Klauß, 2005; Riegert & Musenberg, 2018; Terfloth & Bauersfeld, 2015; Kap. 7.5). Mit der Fokussierung auf die Alltags- und Lebensrealität erfolgt im Sinne Klafkis (vgl. Kap. 4.4) eine mehrheitliche Ausrichtung von Bildung auf formale Bildungsaspekte (gegenüber materialen Bildungsinhalten) (vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 144; Kap. 7.5). Aus bildungstheoretischer Sicht geht mit der Fokussierung auf die Lebenswirklichkeit eine Begrenzung von Bildung auf Alltagssituationen einher, welche mittelbare bzw. komplexe Bildungsinhalte auszuschließen droht (vgl. Bauersfeld, 2016, S. 37; Bernasconi & Böing, 2015, S. 150; Kap. 6.5).

Bei der Betrachtung der von den Fachpersonen eingeforderten allseitigen Bildung, welche explizit die Vermittlung von komplexen Bildungsinhalten fokussiert, ist ersichtlich, dass sich diese in den Schilderungen der Fachpersonen nicht über alle möglichen Bildungsinhalte erstreckt, sondern sich eine Fokussierung auf konkret erfassbare und lebensweltnahe Bildungsinhalte einstellt. Bildungstheoretisch lässt sich diese Fokussierung dahingehend interpretieren, dass eine Anpassung bzw. Elementarisierung von komplexen Bildungsinhalten nicht in jedem Fall realisiert werden kann (vgl. Lamers & Heinen, 2011, S. 333; Kap. 7.5.2). So wird der in der Unterscheidung zwischen geeigneten und nicht geeigneten Bildungsinhalten eine Grenze zwischen Bildungsinhalten erkennbar, welche durch didaktische Möglichkeiten (z.B. Elementarisierung oder entwicklungslogische Didaktik) zugänglich werden, und ›Bildungsattrappen‹, welche durch eine Zerstückelung und Verelementarisierung als Bildungsgegenstand gesamthaft nicht mehr erkennbar sind (vgl. Haupt, 2015, S. 22; Riegert & Musenberg, 2010, S. 31; Kap. 7.5.2).

Schlussfolgerung

Das Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen verortet bildende Erfahrungen und Auseinandersetzungen von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hauptsächlich in deren alltäglichen Lebenswirklichkeit.

Das Einbezogensein, die Teilhabe am Alltagsgesehen und die Übernahme von (kleinsten) lebenspraktischen Tätigkeiten werden im Bildungsprozess dieser Kinder und Jugendlichen als sehr wichtig eingeordnet. So werden besonders Angebote zur Sinneswahrnehmung hauptsächlich dann als Bildungsangebote angesehen, wenn diese nicht kontextimmanent zur Anwendung kommen. Ebenso sind komplexe Bildungsinhalte, welche für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung als geeignet eingeschätzt werden, mehrheitlich durch ihre offensichtliche Erfahrbarkeit und Lebensweltnähe charakterisiert.

10.2.2.4 *Bildung unter dem Anspruch von Sinnhaftigkeit*

In den Äußerungen der befragten Fachpersonen zeigt sich, dass Bildungsangebote und Bildungsinhalte für die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ›Sinn machen‹ müssen. Die Frage, »Was ist für das Kind sinnvoll?« (Evelyn Schmid, Abs. 101), stellt sich für die Fachpersonen im professionellen Handlungsalltag immer wieder neu. Dabei stellt sich die große Herausforderung, dass aufgrund weniger oder fehlenden Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen für die Fachpersonen nicht immer einschätzbar und beurteilbar ist, *welche* von den Bildungsangeboten *wie* bei den Kindern und Jugendlichen ankommen bzw. *was* sie davon verstehen und was nicht. Als Fokus bleibt für die Fachpersonen in der Ausgestaltung von Bildungsangeboten und der Lebenswirklichkeit gleichwohl die Ermöglichung einer sinnhaften Auseinandersetzung. Grundsätzlich ordnen die Fachpersonen ein Bildungsangebot oder eine Lernumgebung dann als sinnstiftend ein, wenn diese anregend und interessant erscheinen und Anknüpfungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen bieten.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung der Aussagen der Fachpersonen kommt der Anspruch an die bildungstheoretischen Momente des sinnhaften Erlebens in der Leiblichkeit, der Bedeutsamkeit einer Tätigkeit und der sinnstiftenden Lebenswirklichkeit zum Vorschein. Das bedeutet, dass bei der Frage nach der Sinnhaftigkeit von Bildungsangeboten sowohl das Angesprochensein und das Sichäußern des Individuums wie auch die Ausgestaltung der Umgebung eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Kap. 5.2.1; 7.2.1; 7.2.2; 7.2.3; 7.3.2). Werden daraufhin die Aussagen der Fachpersonen genauer betrachtet, wird ersichtlich, dass sich ein einheitliches Verständnis von Sinnhaftigkeit nicht ableiten lässt, sondern vielmehr unterschiedliche bildungstheoretische Argumentationslinien zu erkennen sind. Als wesentliche Orientierungs- und

Begründungspunkte der sinnhaften Initiierung und Ausgestaltung von Bildungsmomenten zeigen sich:

- Die *Alltags- und Lebenswirklichkeit* der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und die Aktivitäten des alltäglichen Lebens (vgl. Kap. 10.2.2.3).
- Das *Entwicklungsalter* und die *Zone der nächsten Entwicklung* bzw. die Frage nach dem nächsten Entwicklungsschritt der Kinder und Jugendlichen. Entwicklungslogische Überlegungen führen zu dementsprechenden und angepassten Erfahrungs- und Aktivitätsmöglichkeiten, welche (meist) als Erleben, Angesprochenensein und Tätigsein in der Leiblichkeit sinnhaft erscheinen (vgl. z.B. Feuser, 2011; Haupt, 2006; Jantzen, 2001b; Klaufuß, 2005; Kap. 7.4).
- Das *Lebensalter* von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Erfahrungen und Handlungen stehen hier im Fokus, welche für das Lebensalter der Kinder als ›normal‹ betrachtet werden (vgl. Lamers, 2017). Die im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung auftretende Diskrepanz zum Entwicklungsalter wird dabei als nicht auflösbare Herausforderung beschrieben (vgl. Kap. 7.2.3).
- *Bekannte Ressourcen* und vor allem *bekannte Vorlieben und Interessen* der Kinder und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang umschreiben die Fachpersonen die Entwicklung von Bedürfnissen, von Emotionen und das Wecken von (eigenen) Interessen als Bildungsziele für die Kinder und Jugendlichen, womit auch die Ermöglichung und Befähigung einhergeht, eigene Bedürfnisse, Emotionen und Vorlieben hervorzubringen, zu kennen und zu äußern sowie eigenen Interessen nachzugehen (vgl. Klaufuß, 2005; Terfloth & Bauersfeld, 2015; Kap. 7.4.2).
- *Tätigkeiten, welche als Ursache eine erfahrbare Wirkung* auslösen, wodurch sich das Kind selbstwirksam erfahren kann. Eine Tätigkeit kann erst dann bedeutsam werden, wenn sie sich in ganzen Handlungsabläufen vollzieht und erfahren werden kann. Wiederkehrende Handlungen und gleichbleibende Handlungsabläufe im Sinne von Ritualen ermöglichen das Wiedererkennen und Kennen, wobei sich eine Bedeutsamkeit dieser Handlung einstellen kann (vgl. Klaufuß, 2005; Mall, 2016; Pfeffer, 1988; Prashak, 2011; Rebmann, 1996; Kap. 7.2.3; 7.4.2).

Gesamthaft ist zu erkennen, dass ›sinnvoll‹ in zwei Verstehensarten ausgedeutet wird, wobei diese miteinander verschränkt sind: Ein Bildungsangebot wird als ›sinnvoll‹ erachtet, wenn es einerseits der sinnlichen Wahrnehmung und Äu-

ßerung des Kindes mit schwerer und mehrfacher Behinderung entspricht und wenn damit andererseits eine Bedeutsamkeit des Kindes aufgegriffen wird und/oder sich eine (neue) Bedeutsamkeit einstellen kann. Die kritische bildungstheoretische Betrachtung zeigt neben der oben aufgeführten Gefahr der Reduzierung von Bildung auf Alltagssituationen zudem die Möglichkeit der Begrenzung von Bildung auf das Entwicklungsalter der Kinder und Jugendlichen, was in der Regel einer Begrenzung von Bildung auf die sensomotorische Phase gleichkommt (vgl. Klingler-Neumann, 2009, S. 189; Kap. 7.2.3).

Schlussfolgerung

Als wesentliches Merkmal des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen zeigt sich der Anspruch von Sinnhaftigkeit an ein (Bildungs-)Angebot. Als sinnvoll wird hierbei eine Umwelt oder ein Gegenstand angesehen, welche für die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Möglichkeit der sinnlichen Wahrnehmung und Äußerung wie auch der Erfahrung von Bedeutsamkeit bieten.

10.2.3 Bildung als Angewiesensein auf pädagogische Interaktion

Dieses Kapitel betrachtet das Strukturmoment des Angewiesenseins auf eine pädagogische Interaktion, welches in den Ausführungen und Umschreibungen der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen in unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck kommt. Das Angewiesensein der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf umfassende Unterstützung und Betreuung steht grundsätzlich im Fokus. Die Interaktion zwischen Fachpersonen und den Kindern und Jugendlichen ist durch die (meist erheblichen) Erschwernisse in der gegenseitigen Kommunikation geprägt. Der pädagogischen Beziehung wird von den Fachpersonen gerade deswegen einen sehr zentralen Stellenwert im professionellen Handlungsalltag beigemessen. Bei der Betrachtung des Datenmaterials können drei bildungstheoretisch relevante Aspekte in Bezug auf das Angewiesensein auf pädagogische Interaktion herausgesellt und als Merkmale des Bildungsverständnisses von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtung verortet werden:

- *Sprachlichkeit* wird als wesentlicher Aspekt von Bildung umschrieben.
- Als Grundlage von Bildung wird die *pädagogische Beziehung* beschrieben.
- Bildung wird als *Vollzug in zwischenmenschlichen Verhältnissen* in unterschiedlichen Sozialformen stattfindend verortet.

In Bezug auf den Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung eröffnen sich innerhalb der Merkmale Spannungsfelder. Nachfolgend wird näher darauf eingegangen.

10.2.3.1 Bildung zwischen Sprachlichkeit und stark beeinträchtigter Kommunikation

Das bildungstheoretische Strukturmoment der Sprachlichkeit wird von den befragten Fachpersonen als sehr relevant eingeschätzt. Sprachlichkeit wird dabei unter zwei Blickwinkeln thematisiert: Einerseits wird Sprachlichkeit durch eine eloquente Ausdrucksweise und als Belesenheit als charakteristische Merkmale einer gebildeten Person umschrieben. Eine solche Ausprägung von Sprachlichkeit wird dementsprechend als erwünschtes und angesehenes Resultat von Bildung verstanden und orientiert sich bildungstheoretisch vor allem am neuhumanistischen Bildungsideal. Andererseits wird Sprachlichkeit in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung hauptsächlich durch die eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten umschrieben: Diese Kinder und Jugendlichen verfügen meistens nicht über eine Verbalsprache und die eindeutige Äußerung einer Bejahung oder Verneinung ist ihnen teilweise nicht möglich bzw. für das Gegenüber nicht (immer) erkenntlich. Die von den Fachpersonen wahrgenommenen kommunikativen Äußerungen der Kinder und Jugendlichen zeigen sich durch Laute und Geräusche, Mimik und Gestik, Weinen und Schreien, Blickkontakt und -richtung sowie Körpertonus als äußerst individuell. Diese Äußerungen werden als wenig eindeutig beschrieben, so dass das Verstehen der Kinder und Jugendlichen »meistens einfach eine Interpretations-sache« (Luana Freitag, Abs. 131) darstellt. Im Handlungsbereich der Fachpersonen stellt die »Kommunikation ein großes Thema« (Margrit Grossenbacher, Abs. 247) dar und wird als Schwerpunkt der professionellen Bemühungen angeschaut. In Bezug auf die Bildung dieser Kinder und Jugendlichen wird es als Hauptziel angesehen, dass sie lernen, sich ausdrücken zu können, um in irgendeiner Form ihre Bedürfnisse zu äußern und diese für das Umfeld verständlich zu machen. Dem Einsatz von Hilfsmitteln zur Kommunikation wird dabei ein hoher Stellenwert beigemessen.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung der Aussagen der Fachpersonen wird deutlich, dass die Sprachlichkeit des Menschen in Bezug auf Bildung einen äußerst wesentlichen Stellenwert einnimmt und sowohl Ausdruck von Bildung, Mittel zur Bildung und Bildung selbst meint (vgl. Benner, 2012; Kap. 5.2.1).

Im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung werden die Anbahnung und Förderung von kommunikativem Verhalten (vgl. z.B. Braun & Orth, 2007; Fröhlich, 1979; Klauß, Janz & Lamers, 2007; Mall, 1998; Reisenberger, 2017; 2019; Ruoff, 1998; Kap. 7.4.2) und die Befähigung zur Kommunikation durch unterstützende Kommunikationshilfsmittel (vgl. z.B. Antener, 2014; Boenisch, 2016; 2019; Breul, 2011) als sehr wichtige Aspekte von Bildung verortet. Wenngleich von den befragten Fachpersonen die leibliche Kommunikation und sprachfreie Beteiligung als wesentliche Kommunikationsform dieser Kinder und Jugendlichen (vgl. Fornefeld, 1991; 2003a; Fröhlich, 1982a; Prashak, 2003c; Stinkes, 2016b; Kap. 7.2; 7.3) wahrgenommen werden, bleibt die damit einhergehende Interpretationsoffenheit für die Fachpersonen unbefriedigend bestehen. Für eine gelingende Kommunikation ist eine gute Beziehung und damit ein gutes gegenseitiges Kennen beider involvierten Personen als Voraussetzung zu betrachten (vgl. Kap. 10.2.3.2).

Schlussfolgerung

Im Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen zeigt sich Sprache sowohl als Resultat und Ausdruck von Bildung, als Mittel von Bildung und als Bildungsinhalt selbst. Der Sprachlichkeit kommt gesamthaft ein hoher Stellenwert zu: Sich ausdrücken und mitteilen können wird als eines der Hauptziele der Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung betrachtet. Das Finden von geeigneten Kommunikationsformen und -hilfsmitteln wird von den Fachpersonen als professionelle Aufgabe verstanden. Als Herausforderung bleibt die Interpretationsoffenheit der meist leiblichen Kommunikationsformen dieser Kinder und Jugendlichen bestehen.

10.2.3.2 Bildung bedarf einer pädagogischen Beziehung

Dem bildungstheoretischen Strukturmoment der pädagogischen Beziehung wird in den Aussagen der Fachpersonen große Wichtigkeit beigemessen. Den Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird von den Fachpersonen ein grundsätzliches Angewiesensein auf umfassende Unterstützung und Pflege zugeschrieben. Aufgrund der meist (stark) eingeschränkten Kommunikation dieser Kinder und Jugendlichen erweist sich ein (sehr) gutes Kennen der Kinder und Jugendlichen als unerlässlicher und wichtiger Aspekt für das professionelle Handeln. Dem Aufbau einer guten Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen wird entsprechend Gewicht beigemessen, so dass in der gemeinsamen Zeit die Beobachtung der Kinder und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert einnimmt, damit auch kleinste Aspekte des Verhaltens und der Äußerungen immer besser

wahrgenommen, interpretiert und verstanden werden können. Damit können ›Wissen‹ übereinander, gegenseitige Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut und vertieft werden. Zeiten für die Beziehungsgestaltung wird vor allem im Wohnbereich explizit eingeplant. Die pädagogische Beziehung zum Kind wird von den Fachpersonen als Grundlage von Bildungsmomenten verstanden: Auf der Grundlage einer aufgebauten und beständigen Beziehung ist es für die Fachpersonen möglich, die tagesformabhängigen Bedürfnisse der Kinder feinfühlig wahrzunehmen, Zugang zum Kind zu finden und auf die aktuellen Möglichkeiten des Kindes individuell einzugehen. In der aktuellen Situation mit dem Kind bzw. in der konkreten Interaktion verorten die Fachpersonen pädagogische Beziehungsmomente, in welchen »etwas Gemeinsames« (Evelyn Schmid, Abs. 325) entsteht, wobei hier das aufmerksame Sicheinlassen auf das Gegenüber und das gemeinsame Agieren und Reagieren oder das sich gemeinsame Einlassen auf einen Gegenstand im Fokus steht. Das gute Kennen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Fähigkeiten ermöglicht ein individuell angepasstes Eingehen auf die Kinder und Jugendlichen und ein individuelles Anpassen von Bildungsangeboten. Auf dieser Basis können den Kindern und Jugendlichen auch Lernschritte zugemutet und zugetraut sowie erlernte Fähigkeiten eingefordert werden.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Bei der bildungstheoretischen Betrachtung der Ausführungen der Fachpersonen wird ersichtlich, dass der Leib zum fundamentalen Ort der Beziehung zwischen Mensch und Mensch und zwischen Mensch und Umwelt wird (vgl. Benner, 2012; Pfeffer, 1986; Fornefeld, 2009; Kap. 5.2.1; 7.3.1; 7.3.2). Die beschriebene gute Beziehung und das gute Kennen zeichnen sich wesentlich in der feinfühligsten, leibhaften Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aus und schaffen gesamthaft eine Verständnis- und Vertrauensbasis. Das aus der gemeinsamen Interaktion bzw. aus der Zwischenleiblichkeit Entstandene, lässt sich als »responsiver Bezug« (Fornefeld, 2008a, S. 179) verorten, aus welchem Bildung hervorgeht (vgl. Fornefeld, 2003b, S. 84; Kap. 7.3.2). Wenngleich der Aspekt der Beziehung für Bildung als konstitutiv zu betrachten ist, so kann ein eingeführtes Verständnis in diesem Moment Gefahr laufen, Bildung auf den Aspekt der Beziehung zu reduzieren (vgl. Weiß, 2006, S. 130). Es wird in den Aussagen der Fachpersonen jedoch deutlich, dass sie eine gute pädagogische Beziehung als Voraussetzung für die Schaffung von »bildenden Verhältnissen« (vgl. Fornefeld, 2008a, S. 179) betrachten. Auf der Grundlage einer solchen pädagogischen Beziehung erscheint es für die Fachpersonen erst möglich, eine adäquate Vermittlung von Bildungsinhalten in Betracht ziehen und gewährleisten zu können (vgl. Fornefeld, 2010a, S. 279; Klauß, 2005, S. 186).

Schlussfolgerung

Im Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen nimmt die pädagogische Beziehung zum Kind eine zentrale Rolle ein. Dabei zeigt sich die pädagogische Beziehung wesentlich durch die gegenseitige Leiblichkeit geprägt: Der Aufbau einer gegenseitigen Verstehens- und Vertrauensbasis wird als Voraussetzung verstanden, um dem Kind mit schwerer und mehrfacher Behinderung leibhafte Bildung in der Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelt zu ermöglichen. Die pädagogische Haltung und Handlung werden charakterisiert durch ein Zutrauen von Lernfortschritten, ein individuell auf die momentane Verfasstheit des Kindes angepasstes Bildungsangebot und ein Einfordern von bereits erlernten Fähigkeiten.

10.2.3.3 Bildung zwischen Einzelförderung und kooperativem Lernen

Das bildungstheoretische Strukturmoment des Vollzugs von Bildung im zwischenmenschlichen Verhältnis kommt in den Äußerungen der befragten Fachpersonen in unterschiedlicher Form zum Ausdruck. Die Fachpersonen zeichnen einerseits das Bild der Lehrerin oder des Lehrmeisters, die der nächsten Generation Wissensinhalte und Fähigkeiten zu vermitteln suchen. Der bildungstheoretische Aspekt der Transitivity zeigt sich aus Sicht der Fachpersonen auch im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung, wobei die pädagogische Beziehung dabei eine grundlegende Rolle einnimmt (vgl. Kap. 10.2.3.2). Die pädagogische Beziehung kommt in unterschiedlichen sozialen Kontexten zum Tragen: Die professionellen Tätigkeiten finden entweder in einer Sequenz mit einem Kind (Einzelfördersequenz in der Therapie, Schule, im Wohngruppenalltag und bei der Pflege) statt oder in einer Sequenz mit mehreren Kindern im Schulunterricht oder auf der Wohngruppe. Die Fachpersonen verorten in der Einzelfördersequenz das spezifische Arbeiten an ausgewählten Bildungsinhalten, Bewegungsmustern oder Kommunikationsformen, wobei in dieser sozialen Form am besten individuell mit dem Kind an Förder- bzw. Lernzielen gearbeitet werden kann und die Fachperson dabei das Kind dort »abholen kann« (Tanja Reusser, Abs. 59), wo es in diesem Moment steht. Dem Kind wird hierbei ermöglicht, sich selbst aktiv einbringen, sich auf einen Gegenstand oder eine Person einlassen sowie seine Aufmerksamkeit und Konzentration dabei bündeln zu können.

Demgegenüber werden im Gruppensetting neben individuellen Bildungsspekten vor allem das gemeinsame Lernen und das Lernen von sozialem Verhalten verortet, wobei das Erleben des Sicheinbringens und des Angesprochenwerdens und somit das Erleben des Einbezogenenseins in eine Gruppe im Fokus ist. Gleichzeitig werden als Herausforderungen von Gruppensequenzen

die (große) Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gesehen, deren individuellen Bedürfnisse und eingeschränkten Möglichkeiten und Fähigkeiten genannt, vor allem wenn bei den Kindern und Jugendlichen »die Möglichkeiten von der Kontaktpflege auch nicht gegeben [sind]« (Dorothea Erni, Abs. 35), sowie auf mögliche herausfordernde Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen oder Schüler verwiesen. Wenn von den Fachpersonen auf das gemeinsame Lernen eingegangen wird, bleibt dieses auf den Bereich innerhalb der Sonderschule beschränkt. Bei der Betrachtung der Aussagen der Fachpersonen hinsichtlich der Beschulungsform für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird deutlich, dass (spezifische) Sonderschulen als die geeignete Beschulungsform angesehen werden. In Bezug auf die Form der Beschulung innerhalb der Sonderschule kommt ein ambivalentes Verständnis zum Vorschein: Einerseits wird vorgebracht, dass eine Zusammenfassung dieser Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer (sehr) umfassenden und teilweise komplexen pflegerisch-medizinischen Bedürfnisse, ihrer gesundheitlichen Instabilität, ihres Tagesrhythmus u.a. angezeigt ist. Andererseits werden für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung durchmischte Gruppen mit anderen, aktiveren und selbsttätigeren Sonderschülerinnen und Sonderschülern vor allem aufgrund des vermehrten gegenseitigen Angesprochen- und Angeregt-werdens als wünschenswert erachtet.

Diskussion unter bildungstheoretischer Perspektive

Unter bildungstheoretischer Betrachtung des Datenmaterials ist zu erkennen, dass im Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen die zwischenmenschliche Auseinandersetzung sowohl in der Fachperson-Kind-Beziehung wie auch in der Kind-Kind-Beziehung Bildungsrelevanz beigemessen wird.

In der Beziehung zwischen der Fachperson und dem Kind ermöglicht die pädagogische Interaktion das Eingehen auf die Individualität des Gegenübers und schafft durch die (gemeinsame) Auseinandersetzung mit sich und der Welt sinnstiftende Bildungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 10.2.3.2). Darin kann der bildungstheoretische Aspekt der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (vgl. Benner, 2012; Kap. 5.2.1) verortet werden, wenngleich die Selbsttätigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig der Unterstützung durch die Fachperson (vgl. Kap. 7.2) bzw. der Kooperation mit der Fachperson (vgl. Prashak, 2003b; 2011; vgl. Kap. 7.2.3) und einer individuell eingerichteten Lernumgebung bedarf (vgl. Kap. 10.2.2.2). Demgegenüber schaffen Gruppensituationen Bildungsmöglichkeiten in Bezug auf das Erfahren von sozialer Teilhabe. Durch die Unterstützung von Fachpersonen ist es (auch) in diesem Kontext möglich, sich (gegenüber anderen) zu äußern

und angesprochen zu werden (vgl. Pfeffer, 1988, S. 172ff.; Kap. 7.3.1; 7.4.2). Der bildungstheoretische Aspekt des kooperativen Lernens (vgl. Feuser, 1998; Feuser, 2013; Kap. 7.5.1) der Kinder und Jugendlichen untereinander ist in den Ausführungen der Fachpersonen dann anzutreffen, wenn den Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gewisse kommunikative Fähigkeiten (Lautmalerische Kommunikation, Ja-Nein-Differenzierung) und minimale intentionale motorische Fähigkeiten zugeschrieben werden sowie wenn sich in der jeweiligen Gruppe bzw. Klasse auch Kinder und Jugendliche befinden, welche nicht schwer und mehrfach behindert sind. Wenn demgegenüber Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung in ihren Fähigkeiten gesamthaft als sehr stark eingeschränkt (kaum intentionale kommunikative und motorische Fähigkeiten erkenntlich) wahrgenommen werden und sich in einer Gruppe bzw. Klasse mit ausschließlich Kindern und Jugendlichen zusammenfinden, welche auch schwer und mehrfach behindert sind, sind von den Fachpersonen keine Äußerungen zu kooperativem Lernen zu finden und der Peer-Peer-Interaktion wird wenig Aufmerksamkeit beigemessen (vgl. Hennig, 2017, S. 263; Kap. 7.4.2; 7.5). Es ist folglich davon auszugehen, dass das Bildungsverständnis der Fachpersonen in Bezug auf die Ermöglichung bzw. Realisierung von kooperativem Lernen durch den Aspekt ›Schwere der Beeinträchtigung‹ sowie den schulorganisatorischen Aspekt ›Gruppen- bzw. Klassenzusammensetzung‹ beeinflusst wird.

Schlussfolgerung

Im Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen kommt der zwischenmenschlichen Auseinandersetzung sowohl in Einzelfördersequenzen wie auch in Gruppenmomenten Relevanz zu. In Momenten der Einzelförderung steht die individuelle Bildungsaktivität des Kindes im Mittelpunkt, welche mit angepassten Bildungsangeboten und individuellem Eingehen auf das Kind unterstützt wird. Gruppensituationen ermöglichen neben individuellen Bildungstätigkeiten das Erleben des Einbezogenenseins in eine Gruppe im Sinne des Sichäußerns und Ansprechens anderer und des Angesprochenwerdens. Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen steht wenig im Fokus.

10.3 Gesamtbetrachtung des Bildungsverständnisses der Fachpersonen

Das Bildungsverständnis der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung lässt sich vor dem Hintergrund der theoretisch bestimmten Bildungsidee (vgl. Kap. 4–7) durch drei grundlegende Merkmale charakterisieren:

- Die grundsätzliche Zuschreibung der Bildungsfähigkeit und des Bildungsanspruches eines jeden Menschen (vgl. Kap. 10.2.1),
- die Anvisierung einer allseitigen Bildung (vgl. Kap. 10.2.2) und
- die grundsätzliche Überzeugung, dass Bildung einer pädagogischen Beziehung bedarf (vgl. Kap. 10.2.3).

Dieses Bildungsverständnis lässt sich aus bildungstheoretischer Perspektive so einordnen, dass sich die grundlegenden Merkmale in einer Art und Weise darstellen, dass diese für alle Menschen Geltung haben. In der Umsetzung dieser Merkmale sehen sich die Fachpersonen mit den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung konfrontiert: Einerseits stehen die Befriedigung der Grundbedürfnisse und das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund. Andererseits sind die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, ihre Selbstaktivität und ihre Kommunikation in erheblichem Maß eingeschränkt (vgl. Kap. 10.2.1.1; 10.2.3.1).

Bei den Fachpersonen ist ein hauptsächlich neuhumanistisches Bildungsverständnis anzutreffen, welches sich jedoch in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht als passend erweist (vgl. Kap. 10.2.2.1). Vor dem Hintergrund der Geschichte des Sonderpädagogik und im Besonderen der Geschichte der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung (vgl. Kap. 6) sowie dem geführten Fachdiskurs um den Bildungsbegriff im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung (vgl. Kap. 7) erstaunt diese Tatsache wenig. Gegenüber dieser »Nicht-Passung« wird bei den Fachpersonen ein Bewusstsein erkennbar, indem grundsätzlich danach gefragt wird, wie Bildung denn überhaupt definiert werden kann. Es zeigt sich bei den Fachpersonen folglich nicht ein Verständnis von Bildung, welches Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung großzügig vernachlässigt bzw. gänzlich auslässt, sondern ein Bildungsverständnis, welches Bildung als Auftrag auffasst (vgl. Kap. 10.2.1.2) und in unterschiedlicher Art und Weise auf einem anderen Niveau anzusiedeln und zu verstehen versucht (vgl. Kap. 10.2.2.1).

Im Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen entstehen innerhalb der grundgelegten Merkmale verschiede-

ne Spannungsfelder (vgl. Kap. 10.2), welche zwischen unterschiedlichen bildungstheoretischen Aspekten wie auch in Bezug auf die Bedingungen einer schweren und mehrfachen Behinderung entstehen. Unter bildungstheoretischer Perspektive lassen sich diese Spannungsfelder nicht einfach auflösen. Vielmehr erweisen sich die jeweiligen Merkmale des Bildungsverständnisses, welche ein Spannungsfeld skizzieren, als notwendig, um Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung denken, einfordern und umsetzen zu können. Das Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung charakterisiert sich dadurch, dass

- Bildung sowohl als Schulbildung wie auch als Bildung in allen Lebenssituationen verortet wird, um damit sowohl der Einforderung des Bildungsanspruches (und des Bildungsrechts) wie auch der Realisierung von Bildung in allen Lebenssituationen gerecht werden zu können (vgl. Kap. 10.2.1.3);
- Bildung in der Selbsttätigkeit des Kindes angesiedelt wird, wobei ein erweitertes Verständnis von Selbsttätigkeit eingenommen wird. Dieses verortet Selbsttätigkeit nicht nur in der Eigenaktivität des Individuums, sondern explizit auch im Wahrnehmen und Aufnehmen der Umwelt, im Erfahren von Ereignissen und im Miterleben von (unterstützt oder stellvertretend durchgeführten) Handlungen, um eine vielseitige Auseinandersetzung mit der Welt zu ermöglichen (vgl. Kap. 10.2.2.2);
- Bildung sowohl in Einzelsituationen wie auch in Gruppensituationen in pädagogischer Interaktion erfolgen kann, um damit zum einen den individuellen Bedürfnissituationen, Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Vorlieben und zum anderen dem Aspekt des gemeinsamen Lernens begegnen zu können (vgl. Kap. 10.2.3.3).

Erfolgt in diesen Spannungsverhältnissen jedoch eine (zu starke) Fokussierung auf einen Aspekt, führt dies aus bildungstheoretischer Sicht zu einer begrenzten und reduzierten Bildung, da entweder wesentliche Aspekte von Bildung aus dem Fokus geraten und vernachlässigt werden oder Bildung durch ihre Verortung in allen Auffächerungen von Lebenssituationen und Tätigkeiten inhaltsleer wird, da unklar bleibt, was Bildung dabei eigentlich meint (vgl. Kap. 10.1.2).

Im Bildungsverständnis der Fachpersonen nimmt in der Ausgestaltung von Bildung die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen eine sehr zentrale Rolle ein. Bei den Fachpersonen herrschen jedoch drei unterschiedlich fokussierte Vorstellungen vor, wie diese Ausgestaltung aussieht (vgl. Kap. 10.2.2.3).

Mit diesen Vorstellungen können unterschiedliche Reduzierungen oder Begrenzungen von Bildung einhergehen. Wird eine Fokussierung auf

- die Förderung der Sinnes- und Selbstwahrnehmung sowie der Kommunikation der Kinder und Jugendlichen vorgenommen, erfolgt vor allem in dem Moment eine Begrenzung von Bildung, wenn die Förderung kontextimmanent erfolgt;
- die Aneignungsmöglichkeiten und Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der unmittelbaren Lebensumwelt eingenommen, besteht hierbei die Gefahr der Reduzierung von Bildung auf formale Bildung bzw. die Ausblendung materialer Bildung;
- die Vermittlung von komplexen Bildungsinhalten eingenommen, geht damit eine Fokussierung auf Bildungsinhalte einher, welche in Verbindung zur unmittelbaren Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen stehen (vgl. Kap. 10.2.2.3).

Im Bildungsverständnis der Fachpersonen geht der Anspruch nach Sinnhaftigkeit mit den Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung einher. Die eingeforderte Sinnhaftigkeit von Bildungsangeboten wird hauptsächlich durch zwei Verstehensarten ausgedeutet, welche sich als miteinander verschränkt zeigen: Bildungsangebote, welche als sinnvoll und sinnstiftend verstanden werden, entsprechen einerseits den angenommenen Wahrnehmungs- und Äußerungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und ermöglichen andererseits die Erfahrung und Erlangung von Bedeutsamkeit. Ein dergestalt ausgedeutetes Bildungsverständnis kann aus bildungstheoretischer Perspektive jedoch Gefahr laufen, dass Bildung auf Alltagssituationen reduziert und auf das Entwicklungsalter der Kinder und Jugendlichen begrenzt wird (vgl. Kap. 10.2.2.4).

Im rekonstruierten Bildungsverständnis der befragten Fachpersonen kommen die im Fachdiskurs bildungstheoretisch grundgelegten Strukturmerkmale der Bildungsidee und die diskutierten Herausforderungen und Diskrepanzen der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zum Ausdruck. Ein wesentlicher Erkenntnisgewinn in der Beschreibung der Merkmale des Bildungsverständnisses kann in der Identifikation der unterschiedlichen Spannungsfelder zwischen verschiedenen Merkmalen gesehen werden. Da sich diese Spannungsfelder bildungstheoretisch nicht auflösen lassen, ist davon auszugehen, dass die Fachpersonen ihr gemeinsam geteiltes Bildungsverständnis in ihrem (möglicherweise sich verändernden) sozialen Handlungskontext der Sonderschuleinrichtungen immer wieder neu justieren müssen.

Bildungsverständnis und Realität des Sonderschulalltages

An dieser Stelle wird bei der (erneuten) Betrachtung des Datenmaterials deutlich, dass einzelne der dargestellten Aspekte des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderungen (vgl. Kap. 10.1) in der Rekonstruktion des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen wenig Beachtung fanden, da diese dafür nicht unmittelbar von Bedeutung waren. Bei der Betrachtung des handlungsleitenden Aspektes des Bildungsverständnisses der Fachpersonen in der konkreten Umsetzung in ihrem Handlungsalltag zeigt sich, dass die Fachpersonen über (zu) wenige Ressourcen hinsichtlich Personals, Zeit und Räumlichkeiten berichten (vgl. Kap. 10.1.2). Zudem wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit aufgrund wenig Zeit und unterschiedlichen disziplinspezifischen Ansichten und Priorisierungen teilweise als herausfordernd oder gar schwierig erlebt (vgl. Kap. 10.1.3). Beide Aspekte zeigten sich bereits als Resultate in den Untersuchungen von Dietrich et al. (2006) und Klauß et al. (2006, S. 229ff.; Janz et al., 2009). Entsprechend stark ist zu vermuten, dass durch diese Herausforderungen die Umsetzung von Bildung der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht immer dem Bildungsverständnis und den damit einhergehenden Vorstellungen und Absichten der Fachpersonen genügen kann, also eine Diskrepanz zwischen ihrem Bildungsverständnis und der tatsächlich umgesetzten professionellen Tätigkeit in Bezug auf die Ausgestaltung von Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung besteht.

10.4 Methodenkritische Betrachtung der Ergebnisse

In diesem Kapitel wird die wissenschaftliche Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse zum Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen aus methodenkritischer Sicht betrachtet. Mit dieser Absicht geht die Herausforderung einher, dass hinsichtlich der Frage, »welche Kriterien zur Bewertung der wissenschaftlichen Qualität qualitativer Forschung angemessen und praktikabel sind, [...] wenig Übereinstimmung« (Bogner et al., 2014, S. 92; vgl. Flick, 2010, S. 405ff.; 2014, S. 411) herrscht.

- Einerseits finden sich im qualitativen Forschungsdiskurs Bemühungen, welche versuchen, die in der quantitativen Forschungsmethodik gültigen, traditionellen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität im Kontext der qualitativen Forschungsmethodik auszulegen, um eine bessere gegenseitige Kommunikation auf der Grundlage gemeinsamer Begrifflichkeiten zu schaffen (z.B. Lamnek & Krell, 2016, S. 141ff.;

Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 325ff.). Dabei wird deutlich, dass im methodischen Fachdiskurs qualitativer Forschung das Gütekriterium der Validität einen »bevorzugten Status« (Lamnek & Krell, 2016, S. 150) genießt, wogegen die Kriterien Reliabilität und Objektivität deutlich kritischer hinterfragt werden.

- Andererseits finden sich im qualitativen Forschungsdiskurs Argumentationslinien, bei welchen anstelle der traditionellen Gütekriterien die Transparenz des Erhebungs- und Auswertungsprozesses eingefordert wird (z.B. Bogner et al., 2014, S. 93; Froschauer & Lueger, 2003, S. 166ff.; Mayer, 2013, S. 56f.). Dabei wird die »Intersubjektive Überprüfbarkeit« als »Kerngedanke« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 353f.) der Gütekriterien qualitativer Forschung verortet. Zudem nimmt die Frage nach der Generalisierbarkeit, also der Verallgemeinerbarkeit und Repräsentativität und deren jeweiligen Limitationen, einen wesentlichen Stellenwert in der qualitativen Forschung ein (Lamnek & Krell, 2016, S. 175ff.; Steinke, 2007, S. 185f.).

Diese Ausgangssituation führt dazu, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie bezüglich den Gütekriterien der Gültigkeit, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Generalisierbarkeit betrachtet werden.

Gültigkeitsanspruch

Das Gütekriterium der Gültigkeit bzw. der Validität eines empirischen Verfahrens kennzeichnet sich durch die Frage, »ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 36). In der Methodik der qualitativen Sozialforschung wird diesem Gütekriterium durch die explizite Gegenstandsnahe und die Anknüpfung an die Wirklichkeitskonstruktion der Forschungsteilnehmenden wie auch durch den Rückgriff auf alltägliche Strukturen und Standards der Verständigung Rechnung getragen (Lamnek & Krell, 2016, S. 153; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 38).

In der vorliegenden Arbeit wurde davon ausgegangen, dass das Verständnis von Bildung im Handlungsalltag von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung handlungsleitend wirkt. Daher wurde der Forschungsgegenstand Bildungsverständnis als Deutungsmuster verstanden, welches in der sozialen Realität entsteht, ausdifferenziert und bei Bedarf adaptiert wird (vgl. Kap. 8). Um der Wesensart des Bildungsverständnisses als Deutungsmuster forschungsme-

thodisch gerecht werden zu können, musste eine Erhebungsmethode gewählt werden, welche die Möglichkeit bietet, Derivationen von Deutungsmustern zu evozieren. Wenngleich andere forschungsmethodische Zugänge hierbei denkbar sind, zeigte sich das leitfadengestützte Experteninterview für die Erhebung des Bildungsverständnisses als äußerst passend, weil damit den befragten Fachpersonen eine ausreichende Antwort- und Ausführungsoffenheit ermöglicht werden konnte, damit ihre subjektiven Wahrnehmungen und Begründungen zum Ausdruck kommen konnten. Die Strukturierung des Interviewleitfadens durch die systembildenden Elemente des Handlungsfeldes und durch das Verständnis des Handlungsfeldes als Problemraum gewährleistete sowohl eine in der Grundstruktur gleiche Vorgehensweise während den Interviews wie auch die Sicherheit, dass alle für die Rekonstruktion des Bildungsverständnisses benötigten Informationen erhoben werden konnten. Die vorformulierten Fragen und besonders die Möglichkeit des spezifischen Nachfragens und Aufforderns zu Stellungnahmen, Begründungen und Bewertungen ermöglichten den Fachpersonen eine vertiefte Ausführung von ihren individuellen handlungsleitenden Ansichten und Meinungen. Es wird davon ausgegangen, dass mit dieser theoriekonstruktiven Herangehensweise der Datenerhebungsprozess sehr gut an die Eigenheiten des Handlungsraumes der Fachpersonen (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 152) angepasst werden konnte.

Im Vorfeld der Studie wurde auf theoretischer Grundlage bestimmt, dass Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen in Bezug auf Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Experten anzusehen sind, da sie über fachspezifisches Wissen und die Umsetzungsverantwortung bezüglich dieser Thematik verfügen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 35). Die Auswahl und Anfrage der Fachpersonen erfolgte durch die jeweiligen Leitungspersonen der Sonderschuleinrichtungen, was sich als äußerst wertvoll herausstellte. Wenngleich kritisch eingewendet werden kann, dass durch diese Vorgehensweise eine »positive« Stichprobe, welche sich aus Sicht der Einrichtungsleitungen gut mit der Thematik Bildung auskennt, generiert wurde, erwies sich die Zuschreibung des Expertenstatus durch die Leitungspersonen und durch den Interviewer als sehr relevant, da dadurch den befragten Personen vermittelt wurde, dass ihre Meinungen und Ansichten zum Erreichen des Forschungsergebnisses sehr wichtig sind. Dies erwies sich vor allem bei Interviewfragen und -situationen als hilfreich, in denen sich die Fachpersonen selbst als wenig kompetent fühlten bzw. einschätzten. Es muss angenommen werden, dass der Interviewer von den befragten Fachpersonen teilweise als »Evaluator« oder als »fachliche Autorität« (Bogner et al., 2014, S. 54) wahrgenommen worden ist, was zu Unsicherheiten bei den befragten Personen führte. Durch die explizite Zuschreibung der Expertenrolle konnte jedoch die Wichtigkeit der in-

individuellen Meinung verdeutlicht und rückversichert werden, dass genau die individuelle Ansicht der interviewten Person, welche in der Praxis tätig ist, wichtig und von Interesse sei. Damit konnte sichergestellt werden, dass die Fachpersonen glaubwürdig ihre subjektiven Wahrnehmungen und handlungsleitenden Meinungen im alltagspraktischen Handeln zum Ausdruck bringen konnten. Es ist davon auszugehen, dass dadurch gesamthaft ein hohes Maß an Gültigkeit der Aussagen gesichert werden konnte.

Die Auswertung und Interpretation des Datenmaterials verfolgte durchgehend das Ziel, bei der Verdichtung des Materials eine klar erkennbare Nähe zu den Äußerungen der Fachpersonen zu erhalten, um damit eine größtmögliche Interpretationsoffenheit beizubehalten und vorschnelle Verallgemeinerungen und allfällige Verzerrungen zu vermeiden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurde diesem Aspekt durch das regelgeleitete schrittweise Vorgehen mit initiiertem Textarbeit, textnahe Codieren der Einzelinterviews und dem erst anschließenden thematischen Vergleich aller Interviews bestmöglich Rechnung getragen. Dieses rekursiv gestaltete inhaltsanalytische Vorgehen (vgl. Meuser & Nagel, 2010, S. 465) wie auch der Beizug einer zweiten Person zur konsensuellen Codierung (vgl. C. Schmidt, 2010, S. 479) von 25 % des Datenmaterials ermöglichte ein hohes Maß an Validität des erarbeiteten Kategoriensystems. Die Lesart des Kategoriensystems durch die als Interpretationsfolie verstandene, vorgängig theoretisch ausgearbeitete Bildungsidee (vgl. Unger, 2007, S. 229) verfolgte durchgehend das Ziel einer zuordnend-beschreibenden Sichtbarmachung der Bildungsidee in den Aussagen der befragten Fachpersonen. Erst dadurch konnte das Gesamt der Aussagen der Fachpersonen bildungstheoretisch betrachtet werden und Merkmale des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen herausgearbeitet sowie einer anschließenden bildungstheoretischen Diskussion unterzogen werden. Beim Vorgehen der interpretativen Auseinandersetzung wurde ebenfalls darauf geachtet, stets einen erkennbaren Bezug zu den tatsächlichen Aussagen der befragten Fachpersonen herzustellen.

Bei der Beurteilung der gewonnenen Ergebnisse zum Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen hinsichtlich des Kriteriums der Validität ist davon auszugehen, dass durch die angewendete Forschungsmethodik ein hohes Maß an Validität erreicht werden konnte.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die »Intersubjektive Nachvollziehbarkeit« (Bogner et al., 2014, S. 93) bzw. die »Intersubjektive Überprüfbarkeit« (Lamnek & Krell, 2016, S. 150) eines empirischen Verfahrens kennzeichnet sich als Gütekriterium dadurch, inwiefern eine

Offenlegung der Vorannahmen zum Forschungsgegenstand, der methodologischen Vorgehensweise sowie der Argumentations- und Interpretationsschritte bei der Gewinnung der Ergebnisse für die Leserschaft erfolgt, so dass der Forschungsprozess objektiv nachvollziehbar ist.

In der vorliegenden Studie wurde in der Darstellung der gesamten Untersuchung stets darauf geachtet, dass die Vorgehensweise und die Entscheidungsschritte ausreichend dokumentiert wurden. Bei der Bestimmung des Forschungsgegenstandes wurde daher berücksichtigt, dass die Auswahl der einbezogenen Bildungstheorien und -konzeptionen stets einer vertieften Wesenserkenntnis der Bildungsidee wie auch des Bildungsverständnisses dienlich waren und deren Einbezug entsprechend argumentativ begründet werden konnte. Bei der Untersuchung des Bildungsverständnisses wurde darauf geachtet, dass die Teilschritte des Erhebungs-, Auswertungs- und Interpretationsprozesses regelgeleitet nach forschungsmethodischen Grundsätzen durchgeführt und ausreichend differenziert dargestellt werden konnten. Vor allem bei der Darstellung des Auswertungs- und Interpretationsprozesses wurde berücksichtigt, dass nicht lediglich die Ergebnisse präsentiert wurden, sondern auch die damit einhergehenden Auswertungs- und Interpretationsschritte. Sowohl bei der Auswertungs- und Interpretationsdarstellung wurden direkte Zitate der Fachpersonen bewusst nur vereinzelt eingesetzt, um den Forschungsvorgang zu »illustrieren«, keinesfalls aber um die Ergebnisse zu »beweisen«. Flick zeigte bereits vor Jahren auf, dass eine solche »sequentielle Plausibilisierung« (1991, S. 169) den Anspruch der Nachvollziehbarkeit nicht befriedigend zu lösen vermag. Der Leserschaft wurde entsprechend zuerst das erarbeitete Kategoriensystem in zusammengefasster Textform und mit ausgewählten Schaubildern vorgestellt. Durch die Offenlegung des gesamten Kategoriensystems mit Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen im Anhang der vorliegenden Arbeit konnte gleichzeitig eine differenzierte Einsicht in die Auswertung gewährleistet werden. Bei der Darstellung der rekonstruierten Merkmale des Bildungsverständnisses wurde schließlich eine Darstellungsstruktur gewählt, welche die Interpretationen schrittweise offenlegt.

Generalisierbarkeit

Das Gütekriterium der Generalisierbarkeit kennzeichnet die Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse. Lamnek und Krell kommen zum Schluss, dass der Anspruch an Repräsentativität in der qualitativen Sozialforschung nicht im statistisch-quantitativen Sinne Geltung finden kann, sondern durch kontextuelle Geltungsmaßstäbe ersetzt werden muss. Dies bedeutet, dass trotz der Auswahl repräsentativer Personen und dem Einsatz standardisierter Methoden sich die gewonnenen Resultate nicht per se generalisieren

lassen (2016, S. 178). Es ist folglich notwendig, dass die vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit betrachtet werden.

In der vorliegenden Studie konnte mit acht Experteninterviews ein »mittlerer Stichprobenumfang« (Helfferrich, 2009, S. 173) erreicht werden. Dabei muss ausdrücklich festgehalten werden, dass ein mittlerer Stichprobenumfang allein nicht ausreicht, um einen vollständigen Anspruch an Repräsentativität erheben zu können. Indem jedoch eine möglichst heterogene Expertengruppe betreffend Fachdisziplin, Berufserfahrung, Lebensalter und Größe der arbeitgebenden Sonderschuleinrichtung rekrutiert werden konnte, kann gleichwohl davon ausgegangen werden, dass durch eine differenzierte Abbildung der sozialen Realität zumindest ein geringer bis mittlerer Grad an Repräsentativität erreicht werden konnte (vgl. Unger, 2007, S. 325).

Bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse ist festzuhalten, dass die Aussagekraft auf das vorliegende empirische Material begrenzt bleibt (Arnold, 1983, S. 96; Meuser & Nagel, 2010, S. 467). Die rekonstruierten Merkmale des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen lassen sich also nicht auf alle Fachpersonen, welche mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Sonderschuleinrichtungen in der Deutschschweiz arbeiten, verallgemeinernd übertragen. Insofern jedoch die erhobenen Ergebnisse nach Meuser und Nagel »explizit an sozialstrukturell bestimmte Handlungssysteme gebunden« (2010, S. 468) sind, können damit wesentliche Wissensbestände aufgedeckt und der Zugriff auf implizite Regeln eröffnet werden, welche für die Erklärung von sozialem Handeln und sozialem Wandel von Bedeutung sind. Wenngleich also die vorgestellten Ergebnisse sich in ihrer spezifischen Aussagekraft auf die befragten Fachpersonen beschränken, kann im Sinne von Meuser und Nagel davon ausgegangen werden, dass die wesentlichen Strukturmomente bzw. die Merkmale des erhobenen Bildungsverständnisses mit einiger Wahrscheinlichkeit auch bei anderen Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung anzutreffen sind.

Die Generalisierbarkeit der vorliegenden Studie kann gesamthaft dahingehend eingeordnet werden, dass sowohl hinsichtlich Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit kein vollumfänglicher Anspruch erhoben werden kann. Es konnten als Ergebnisse jedoch Merkmale von Bildungsverständnissen herausgearbeitet werden, welche Übertragungen, Rückschlüsse und Folgerungen auf die Bildungsverständnisse der Gesamtheit der Fachpersonen von Sonderschuleinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der deutschsprachigen Schweiz erlauben.

11 Zusammenfassende Überlegungen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage nach dem Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen, welche in ihrer professionellen Tätigkeit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung verantwortlich sind. Ausgangspunkt der Untersuchung stellt die Bildungssituation dieser Kinder und Jugendlichen dar, welche heute fast ausschließlich in Sonderschuleinrichtungen zur Schule gehen. Für die Umsetzung des Bildungsanspruches dieser Kinder und Jugendlichen, welche bis in die 1970er Jahre als »bildungsunfähig« bezeichnet wurden, liegen heute zahlreiche unterschiedliche pädagogisch-therapeutische Konzepte und Methoden zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen vor. Dennoch existieren bis in die heutige Zeit keine spezifischen Lehrpläne für diese Schülergruppe und kaum didaktische Konzepte für deren Unterricht. Allerdings sind für die Bildung dieser Kinder und Jugendlichen verschiedene Fachdisziplinen zuständig.

Für die Erfassung des Bildungsverständnisses wird als theoretische Konzeption der Deutungsmusteransatz beigezogen, welcher sozialgeteilte Wissensstrukturen und kollektive Sinngehalte auf der individuellen Ebene in Form von handlungsleitenden Einstellungen untersucht. Er ermöglicht es, das Bildungsverständnis als Deutungsmuster aufzufassen und auszudifferenzieren. Deutungsmuster stellen Formen des kollektiven Bewusstseins dar, welche in funktionalem Bezug zu objektiven Handlungsproblemen stehen. Sie erweisen sich als handlungsleitende, meist latent wirksame, konsistente Orientierungsstrukturen in deutungsbedürftigen Situationen und entstehen innerhalb einer sozialen Gruppe, welche sich bestimmten, wiederkehrenden Handlungsaufforderungen zu stellen hat. Dies lässt sich auf das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen übertragen, welches ihnen als handlungsleitender Orientierungsrahmen dient und in der Ausgestaltung von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung latent einwirkt. Auf der Grundlage der täglich wiederkehrenden Anforderung der Umsetzung des Bildungsauftrages konstituiert sich das Bildungsverständnis der Fachpersonen in ihrem Handlungsfeld als kollektives Bewusstsein. Für die Erfassung des Bildungsverständnisses der Fachpersonen lässt sich festhalten, dass Bildung als interpretationsoffen zu verstehen ist, da ihre konkrete Bedeutung in Handlungssituationen immer wieder interpretativ auszulegen ist. Mit dem Deutungsmusteransatz kann dem Aspekt der Interpretationsoffenheit von Bildung theoretisch und forschungsmethodisch Rechnung getragen werden. Gleichzeitig erweist sich die Klärung als notwendig, ob Bildung über einen überdauernden, identi-

tätsstiftenden Kern verfügt und als Bildungsidee anhand konstitutiver Strukturmomente bestimmt werden kann. Erst dies ermöglicht es, nach dem Verständnis von Bildung zu fragen.

Zur Bestimmung der Grundstruktur der Bildungsidee dienen die Bildungstheorien von Johann Amos Comenius, Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki, wobei Bildung als Prozess der wechselseitigen Auseinandersetzung des Menschen mit der materialen und sozialen Welt verstanden wird, welcher sich durch die Empfänglichkeit und die Selbsttätigkeit des Menschen kennzeichnet. Bildung geht von der Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen aus und meint die Entfaltung und allseitige Ausbildung seiner Kräfte. Sie versteht sich gleichzeitig als selbstverantworteter Akt der Selbstbestimmung und als partizipativer Akt der gesellschaftlich verantworteten Wissensstrukturen.

Die systematische sozialhistorische Betrachtung von Bildung entlang der Bildungskonzeption von Dietrich Benner erlaubt eine weiter ausdifferenzierte Bestimmung der Bildungsidee. Die vertiefte und erweiterte Bildungsidee versteht Bildung als Tätigkeit des Menschen, welche aus seiner Imperfektheit hervorgeht und seine Bestimmung erst hervorbringt. Bildung vollzieht sich dabei in den Grundbestimmungen des Menschen und zwar in seiner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit und ist angewiesen auf pädagogische Interaktion. Diese anerkennt Bildungsfähigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit als Bildsamkeit des Menschen, regt Bildung an und bringt sie zugleich hervor, ohne dabei den Selbstvollzug des sich bildenden Individuums zu verkennen. Anforderungen und Bedürfnisse der Gesellschaft beeinflussen dabei die Zielsetzungen und Inhalte von Bildung.

Die weitere Ausdifferenzierung der Bildungsidee erfolgt auf der Grundlage des (bildungstheoretischen) Fachdiskurses der Sonderpädagogik und speziell desjenigen der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung rücken in den 1970er Jahren den Fokus pädagogischer Bemühungen, wobei jedoch der Begriff Bildung nur marginalisiert oder gar nicht berücksichtigt wird. Erst die Distanzierung von einer kognitiv-reflexiv dominierenden Bildungsidee und explizite Bemühungen um einen veränderten Bildungsbegriff ermöglichen eine Diskussion um eine spezifische Bildungsidee im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung. Bildung kennzeichnet sich dabei als eigenaktive Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der unmittelbaren Umwelt durch basale Wahrnehmungstätigkeiten. Sie wird als Entfaltung der individuellen Kräfte in allen Lebensformen verstanden, wobei das Einbezogensein in eine sinnstiftende Lebenswirklichkeit sowohl die Aneignung von situationsadäquaten Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten wie auch die Aneignung von anspruchsvollen kulturellen Inhalten

ermöglicht. Bildung vollzieht sich in der leibhaft-kommunikativen Begegnung mit dem Gegenüber und wird als intersubjektiv-präreflexiver Sinnzusammenhang verstanden.

Auf der Basis dieser theoretischen Grundlage ist eine Anfrage an das Bildungsverständnis in der Praxisrealität mit qualitativ-empirischen Methoden möglich. Die bestimmten Kennzeichnungen der Bildungsidee lassen sich als Gesamt zum Bezugsproblem »Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt« zusammenführen. Mittels leitfadengestützter Experteninterviews werden acht Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen zu ihren Ansichten und Meinungen diesbezüglich befragt. Die interviewten Fachpersonen gehören den Fachdisziplinen Schulische Heilpädagogik, Therapie, Sozialpädagogik oder Pflege an. Die systembildenden Elemente des Handlungsfelds der Fachpersonen bestimmen die Struktur des Interviewleitfadens. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei die Daten hinsichtlich des Bezugsproblems zu einem Kategoriensystem verdichtet werden.

Acht zentrale Aspekte lassen sich aus Sicht der befragten Fachpersonen für den »Bildungsprozess des Menschen (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) in der Welt« identifizieren:

1. Die stark eingeschränkten individualen Dispositionen und der instabile Gesundheitszustand der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erweisen sich als Herausforderung in Planung und Umsetzung von pädagogisch-therapeutischen Bildungsangeboten.
2. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind vorhanden. Knapp verfügbare Ressourcen zum einen und fehlende gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen an die Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen zum anderen werden als Herausforderungen gesehen.
3. Eine Bildungskonzeption und die Bildungsorganisation einer Sonderschuleinrichtung zeigen sich nicht nur für die Planung und Umsetzung von Bildungszielen, sondern auch für die interdisziplinäre Zusammenarbeit als relevant. Diese wird häufig als schwierig erlebt.
4. Der jeweils eigene Auftrag wird von den Fachpersonen als geklärt beschrieben: Er verdeutlicht eine Orientierung am Kerngeschäft der eigenen Disziplin, wobei gleichzeitig »fachfremde« Aufgaben übernommen werden. Die Prioritätensetzung im Handlungsalltag und die Auseinan-

dersetzung mit eigenen Werten und Normen werden als besondere Aufgaben verstanden.

5. Die Orientierung an Konzepten, Methoden und Fachwissen, die Orientierung an Zielvorstellungen wie Wohlbefinden, Kompetenzförderung und Beziehungsgestaltung sowie die Orientierung am Kind und seinen Bedürfnissen, Lernmöglichkeiten, Interessen und Vorlieben erweisen sich für die Fachpersonen handlungsleitend.
6. Im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung stehen folgende Bildungsbereiche im Vordergrund: Sinneswahrnehmung, Kommunikation, kognitive Entwicklung, Bewegung und Mobilität, Tätigsein in der Welt, Emotionen und Bedürfnisse, Sozialverhalten, Kultur und Freizeit sowie Pflege und Ernährung.
7. Bildung wird grundsätzlich verstanden als Weiterentwicklung des Menschen, als intellektuelle Bildung, als Herzensbildung und als Lebenserfahrung.
8. Im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung zeichnet sich Bildung durch die bedingungslose Zuschreibung von Bildungsfähigkeit, die Einforderung allseitiger Bildung und als Bildung in kleinsten Schritten aus. Jedoch erscheint Bildung in diesem Kontext auch als nicht passender oder nicht verwendeter Begriff und weist verschiedene Grenzen auf, wodurch ein erweiterter Bildungsbegriff eingefordert wird.

Für die Rekonstruktion des Bildungsverständnisses werden die verdichteten Aussagen der Fachpersonen dahingehend betrachtet, welche Aspekte der Bildungsidee darin zum Vorschein kommen. Die ausgearbeiteten Kennzeichnungen der Bildungsidee dienen dafür sozusagen als Interpretationsfolie.

Das Bildungsverständnis von Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen als kollektiver Sinngehalt hinsichtlich der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung charakterisiert sich durch die Grundsätze der bedingungslosen Zuschreibung der Bildungsfähigkeit und des Bildungsanspruches eines jeden Menschen, der Anvisierung einer allseitigen Bildung sowie der Überzeugung des Bedarfs einer pädagogischen Beziehung. Als Zielsetzungen von Bildungsprozessen werden vorrangig Wohlbefinden, Selbsttätigkeit und Kommunikation der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung anvisiert. Das Bildungsverständnis der Fachpersonen erweist sich grundsätzlich als neuhumanistisch geprägt, welches sich in Bezug auf diese Kinder und Jugendlichen indes als nicht angemessen erweist. Daraus erwachsen bei den Fachpersonen grundsätzliche Fragen und Auseinandersetzungen.

zungen um die Definition von Bildung. Es lässt sich ein Bildungsverständnis erkennen, welches Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung nicht vernachlässigt oder auslässt, sondern vielmehr Bildung als Auftrag auffasst und Bildung in unterschiedlicher Art und Weise auf einem anderen Niveau anzusiedeln und zu verstehen versucht. Wenngleich im Bildungsverständnis der Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen diese Grundsätze und Zielsetzungen einheitlich erscheinen, lassen sich unterschiedliche Spannungsfelder im Bildungsverständnis der Fachpersonen feststellen, welche sich nicht einfach auflösen lassen. Vielmehr wird deutlich, dass die jeweiligen sich gegenüberstehenden Merkmale des Bildungsverständnisses sich als notwendig erweisen, um Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung denken, einfordern und umsetzen zu können. So wird Bildung von den befragten Fachpersonen als Schulbildung und Bildung in allen Lebensphasen verstanden, Bildung als Selbsttätigsein, als Miterleben und in unterstützender Stellvertretung interpretiert und sowohl in Einzelfördersituationen wie auch in Gruppensituationen verortet. Erfolgt innerhalb dieser Spannungsfelder eine zu starke Fokussierung auf einen Aspekt, führt dies aus bildungstheoretischer Sicht zu einer begrenzten und reduzierten Bildung. Wenn Bildung in allen Lebenssituationen und allen Lebenstätigkeiten verortet wird, erfährt Bildung eine Entleerung, da unklar wird, was Bildung nun eigentlich ist. Im Bildungsverständnis der Fachpersonen wird in Bezug auf die Ausgestaltung von Bildung zudem eine deutliche Orientierung an der Alltagswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen erkennbar. Aneignungsmöglichkeiten und die Ausbildung von Fähigkeiten in der unmittelbaren Lebenswelt werden besonders fokussiert. Ebenfalls kommen der Förderung von Sinnes- und Selbstwahrnehmung und der Kommunikation eine zentrale Bedeutung zu. Die Vermittlung von komplexen Bildungsinhalten wird ausschließlich in Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen realisiert. Im Bildungsverständnis der Fachpersonen erscheint die Sinnhaftigkeit von Bildungsangeboten als wichtig. Ein Bildungsangebot wird dann als sinnhaft verstanden, wenn dieses einerseits den angenommenen Aneignungsmöglichkeiten des Kindes entspricht und andererseits Erfahrung und Erlangen von Bedeutsamkeit ermöglicht.

In der Gesamtbetrachtung des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen kommen die im Fachdiskurs bildungstheoretisch diskutierten Herausforderungen und Diskrepanzen bezüglich Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zum Ausdruck. Der Zusammenhang zwischen dem theoretischen Bildungsdiskurs und der praktischen Bildungsausgestaltung in der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung verdeutlicht, dass die Realisierung der

Bildung von diesen Kindern und Jugendlichen sowohl der weiteren Auseinandersetzung im bildungstheoretischen Fachdiskurs wie auch in der interdisziplinären Ausgestaltung von Bildung bedarf.

Durch das angepasste forschungsmethodische Vorgehen können sowohl ein hohes Maß an Validität wie auch eine hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht werden. Den Ergebnissen kann auf der Grundlage des forschungsmethodischen Vorgehens hinsichtlich Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit eine geringe bis mittlere Aussagekraft beigemessen werden. Es ist Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten anhand der hier vorliegenden Ergebnisse bzw. den erarbeiteten Merkmalen des Bildungsverständnisses der befragten Fachpersonen weitere und vertiefte Erkenntnisse bezüglich des Bildungsverständnisses im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung zu generieren. Als interessant eingeschätzt wird eine weiterführende Untersuchung zum Zusammenhang zwischen dem Bildungsverständnis der Fachpersonen und der tatsächlichen Umsetzung von Bildung im professionellen Handlungsalltag, wobei Aspekte wie zur Verfügung stehende Ressourcen, Arbeitsklima, individuelle Motivation u.a. auf ihren Einfluss zu untersuchen wären.

In jedem Fall ist an der Bildungsfähigkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung festzuhalten. Der bildungstheoretische Fachdiskurs steht hierbei vor der Aufgabe, ein erweitertes Bildungsverständnis vertieft zu diskutieren und zu festigen, welches dem elitären Bildungsverständnis entgegenzutreten vermag. Die Praxis steht in der Verantwortung, ein Bildungsverständnis weiterzuentwickeln und zu stärken, welches in der Umsetzung des Bildungsauftrages eine allseitige Bildung anvisiert und realisiert. Die Gesamtgesellschaft steht in der Pflicht, Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durch die Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen sozialpolitisch abzusichern. Erst vor einem solchen Hintergrund erscheint es möglich, sich zukünftig weiter von einem reduzierten Bildungsverständnis und einer bedrohten Bildungssituation zu entfernen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-E. (1990). Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In W. Dreher (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag* (S.65–84). Gütersloh: J. van Hoddiss.
- Ackermann, K.-E. (2006). Das Konzept der Basalen Stimulation. ›Antipädagogischer‹ Beginn einer ›Pädagogik bei schwerster Behinderung‹. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (S.26–36). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Ackermann, K.-E. (2007). Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer »Pädagogik bei schwerster Behinderung«. In U. Mietzner, H.-E. Tenorth & N. Welter (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52, S.155–170). Weinheim: Beltz.
- Ackermann, K.-E. (2010a). Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.224–244). Oberhausen: Athena.
- Ackermann, K.-E. (2010b). Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.53–72). Oberhausen: Athena.
- Ackermann, K.-E. (2011). Pädagogische Impulse in der Schwerstbehindertenpädagogik. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.143–158). Oberhausen: Athena.
- Ackermann, K.-E. (2012). Veränderungen im Selbstverständnis der Geistigbehindertenpädagogik im Kontext von Leitvorstellungen. Zur Verortung von »Inklusion« in der Geistigbehindertenpädagogik. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S.83–99). Oberhausen: Athena.
- Ackermann, K.-E. (2013). Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S.171–184). Oberhausen: Athena.
- Adam, H. (1978). *Arbeitsplan für den Unterricht mit Geistigbehinderten*. Limburg: Frankonius.
- Adam, H. (1985). Frühling erleben. *Zusammen: behinderte und nichtbehinderte Mitmenschen*, 5(3), 8–9.
- Affolter, F. (1987). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache* (Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher, Bd. 4). Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Affolter, F. & Bischofsberger, W. (1991). Lernen im Alltagsgeschehen. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.241–249). Berlin: Carl Marhold.
- Affolter, F. & Bischofsberger, W. (2007). *Nichts sprachliches Lösen von Problemen in Alltagssituationen bei normalen Kindern und Kindern mit Sprachstörungen* (Wis-

- senschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher). Villigen-Schwenningen: Neckar.
- Akremiti, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.265–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Albrecht, E. (2017). Keine Angst vor Kunst. Kunstvermittlung für Menschen mit einer Behinderung. *Lernen konkret*, 36(3), 20–21.
- Althoff, M. (1998). *Die soziale Konstruktion von Fremdenfeindlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 – Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen*. Göttingen: Hogrefe (Deutsche Ausgabe herausgegeben von P. Falkai & H.-U. Wittchen).
- Andresen, S. (2009). Bildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S.76–90). Weinheim: Beltz.
- Annen Hochuli, L. (2011). *Bildungsstandards. Der Blick von Experten auf die Entwicklung von Bildungsstandards in der Schweiz und die Folgen für die Akteurkonstellation im Schulsystem*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/108438/files/zu13080.pdf>
- Antener, G. (2014). Unterstützte Kommunikation. Entwicklung und Perspektiven eines Fachgebietes. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20(11/12), 6–12.
- Antor, G. (1991). Ethische Fragen in der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Menschen. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.70–88). Berlin: Carl Marhold.
- Antor, G. (2009). Menschenwürde. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, S.134–143). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Antor, G. & Bleidick, U. (1995). *Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik*. Heidelberg: Schindele.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2016). Bildung. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und völlig überarbeitete Aufl., S.19–28). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Anzenbacher, A. (1999). Bildungsbegriff und Bildungspolitik. In K. Gabriel & M. Heimbach-Steins (Hrsg.), *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften (JCSW). Bildung und Bildungspolitik* (Bd. 40, S.12–37). Münster: Aschendorff.
- Apel, H. J. (1996). Grundzüge einer Geschichte der Sonderschulen für Blinde in Bayern. In M. Liedtke (Hrsg.), *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 14, S.161–186). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arbeitsgruppe der Spastikerhilfe Berlin. (1983). Zuerst Therapie, dann Erziehung und zuletzt Pflege. Kennzeichen der Behindertenarbeit? In G. Feuser, U. Oskamp & F. Rumpler (Hrsg.), *Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Symposium 1982 in Würzburg* (S.161–167). Stuttgart: Verband deutscher Sonderschulen; Fachverband für Behindertenpädagogik.
- Arbeitstagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe. (1976). Die Arbeit für geistig Schwerstbehinderte steckt noch in den Anfängen. *Lebenshilfe: Vierteljahresschrift für die Probleme geistig Behinderter in Familie und Gesellschaft*, 15(3), 129–136.

- Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(6), 893–912.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In Ekkehard Nuisel, Christiane Schiersmann & Horst Siebert (Hrsg.) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 49, S.26–38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Assmann, A. (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes* (4. Auflage). Berlin: Springer VS. (Originalarbeit erschienen 1979).
- Bach, H. (1964). Der geistig behinderte Mensch und unser Erziehungsziel. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 3(4), 169–177.
- Bach, H. (1965a). Die Stellung der Kulturtechniken in der Sonderschule für praktisch Bildbare. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 4(3), 132–138.
- Bach, H. (1965b). Grundsätzliche Überlegungen zur Sonderschule für praktisch Bildbare. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 4(4), 196–199.
- Bach, H. (1966). Idee und Gestalt der Sonderschule für geistig behinderte Kinder. In Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (Hrsg.), *Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes* (Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V., Bd. 6, S.9–19). Marburg: Selbstverlag.
- Bach, H. (1968). *Geistigbehindertenpädagogik*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold.
- Bach, H. (1974). Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Sonderpädagogik 3. Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Verfahren der Aufnahme* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, S.17–116). Stuttgart: Klett.
- Bach, H. (1985). Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In U. Bleidick (Hrsg.), *Theorie der Behindertenpädagogik* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1, S.3–24). Berlin: Carl Marhold.
- Bach, H. (1991). Zum Begriff »Schwerste Behinderung«. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.3–14). Berlin: Carl Marhold.
- Bach, H. (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Bach, H. (2001). *Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – sogenannter geistiger Behinderung*. Bern: Haupt.
- Bächli, G. (1981). Musizieren mit geistig schwer Behinderten. Erfahrung aus dem Waghof bei Zürich. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 85(9), 2–10.

- Bauersfeld, S. (2014). Bildungsinhalte im Kontext von schwerer Behinderung – der Planungsprozess im Fokus. In A. Fröhlich & Freunde (Hrsg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S.35–52). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Bauersfeld, S. (2016). Der tonische Dialog. Unterstützung der Kommunikation von Menschen mit schwerer Behinderung am Beispiel der Sensumotorischen Kooperation nach Wolfgang Praschak. *Behinderte Menschen*, 39(6), 33–39.
- Bauersfeld, S. & Terfloth, K. (2017). Die Mischung macht's! Individualisiert, kooperativ und gemeinsam lernen im inklusionsorientierten Unterricht. *Behinderte Menschen*, 40 (4/5), 49–55.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & J. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S.100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. (2007). Schule zwischen Bildungsauftrag und pädagogischem Realismus. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Der Bildungsbegriff im Wandel. Der Bildungsbegriff zum Lernen statt Zwang zum Büffeln*. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007 (S.18–21). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Begemann, E. (1978). Schwerstkörperbehinderte als Herausforderung. In Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte, Düsseldorf e.V. & A. Fröhlich (Hrsg.), *Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter* (S.9–31). Staufen: Kemper.
- Begemann, E. (1992). »Sonder«- (schul-) Pädagogik. Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43(4), 217–267.
- Begemann, E. (2005). Bildung. Feststellungen – Positionen – Anmerkungen – Anstöße. *bildungsforschung*, 2(1). Verfügbar unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/bildung/>.
- Begemann, E., Fröhlich, A. & Penner, H. (1979). *Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Zwischenbericht*. Mainz: von Hase & Koehler.
- Behrens, M. & Fischer, K. (2006). Körper und Bewegung als Grundlage für die Identitätsentwicklung bei Menschen mit schwerer Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (39–49). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Behrens, M. & Fischer, K. (2011). Bewegung und Mobilität für Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.255–271). Oberhausen: Athena.
- Bellmann, J. (2001). *Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik* (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 20). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bellmann, J. (2005). Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform – Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. *Neue Sammlung*, 45(1), 15–31.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286–380.
- Belot, M. (2011). Der Ausdruck des Schmerzes bei Menschen mit Mehrfachbehinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1). Oberhausen: Athena.

- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497.
- Benner, D. (1991). Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Benner & D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung* (S. 11–28). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1994a). Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. Zur Bedeutung der Strukturprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns für die Verständigung über pädagogische Fragen und die Geschichtsschreibung der Pädagogik. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaften* (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 1, S. 295–318). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1994b). Zum Zusammenhang von Wissenschaftstheorie, Wissenschaftslehre und Gegenstandstheorie am Beispiel der Historie [1969]. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaften* (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 1, S. 13–58). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1995a). Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie [1988]. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2, S. 141–159). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1995b). Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns [1982]. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2, S. 51–75). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1995c). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (2., korrigierte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1999). »Der Andere« und »Das Andere« als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 315–327.
- Benner, D. (2001). Systemische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 7–21). München: Oldenbourg.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur Bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Benner, D. (2003). Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der »Aufforderung zur Selbsttätigkeit« her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 290–304.
- Benner, D. (2004). Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Reflexionen zur Unentbehrlichkeit, Notwendigkeit und Aporetik schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen – Gerhart Neuner zum 75. Geburtstag. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin*, 73, 21–35.
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 563–575.
- Benner, D. (2010). Wilhelm von Humboldt (1767–1858) und Friedrich Schleiermacher (1768–1834). In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange* (Bd. 1, 2., durchgesehene Aufl., S. 144–159). München: C. H. Beck.

- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Benner, D. & Tenorth, H.-E. (1996). Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(1), 3–14.
- Benz, M. & Dietrich, A. (2004). Die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen in der Schweiz. In S. Amft, K. Bernath & K. Häfeli (Hrsg.), *Heilpädagogik in einer veränderten Forschungslandschaft* (S. 91–105). Luzern: SZH.
- Bernart, E. (1973). *Schulbildung für geistig Behinderte* (2., durchgesehene Auflage). Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold.
- Bernasconi, T. (2016). Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung. *Teilhabe*, 55(4), 168–172.
- Bernasconi, T. (2019). Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S. 173–184). Bern: Hogrefe.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung* (Kompendium Behindertenpädagogik). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2016a). Einleitung. Schwere Behinderung & Inklusion – grundlegende Anmerkungen. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 2, S. 11–22). Oberhausen: Athena.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2016b). Figuren einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 2, S. 37–54). Oberhausen: Athena.
- Bernasconi, T., Böing, U., Goll, H. & Wagner, M. (2017). Inklusion und Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. *Behinderte Menschen*, 40(4/5), 41–47.
- Bernhard, A. (2001). Bildung. In A. Bernhard & L. Rothermel (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (2. Aufl., S. 62–74). Weinheim: Beltz.
- Beschel, E. (1968). Aufgaben des Sonderschulwesens in Beziehung zur industriellen Arbeitswelt heute und morgen (1965). In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (Akademische Reihe, S. 62–70). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Bienstein, C. (2006). Basale Stimulation in der Pflege. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (50–58). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Bienstein, C. & Fröhlich, A. (1991). *Basale Stimulation in der Pflege. Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Bienstein, C. & Fröhlich, A. (2016). *Basale Stimulation in der Pflege. Die Grundlagen* (8., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Bern: Hogrefe.

- Biewer, G. (2006). »Förderung« – zur Geschichte und Funktion eines problematischen (Grund-) Begriffs der Sonderpädagogik. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-) Vergewisserung* (1. Aufl., S. 147–154). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2., durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Biewer, G. (2013). Behinderungsbegriffe und Klassifikationen unter Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Aspekte. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. M. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder inklusiver Pädagogik* (S. 25–37). Wien: facultas.wuv.
- Bigelow, G. (1976). Der verhaltenstherapeutische Ansatz bei Geistigbehinderten. In T. Thompson & J. Grabowski (Hrsg.), *Verhaltensmodifikation bei Geistigbehinderten* (S. 22–46). München: Ernst Reinhardt.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bläsig, W. (1967). *Die Rehabilitation der Körperbehinderten*. München: Ernst Reinhardt.
- Bleidick, U. (1970). Sondererziehung. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Bd. 2, S. 451–465). München: Kösel.
- Bleidick, U. (1983). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher* (4., durchgesehene Aufl.). Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold.
- Bleidick, U. (Hrsg.). (1999). *Allgemeine Behindertenpädagogik* (Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 1). Berlin: Luchterhand.
- Bleidick, U. (2001). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben behinderter Menschen – Ideengeschichtliche Betrachtungen zur Behindertenpädagogik. In G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln* (S. 11–23). Weinheim: Beltz.
- Bleidick, U. & Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Blome, P. (2000). Das kann ich allein. Bedeutung und Förderung der Eigenaktivität im Unterricht mit schwerstmehrfachbehinderten Schülern. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen* (S. 127–146). Dortmund: modernes lernen.
- Bobath, B. (1963). A Neuro-Developmental Treatment in Cerebral Palsy. *Physiotherapy*, 49, 242–244.
- Bobath, B. (2004). Die Entwicklung und die Veränderung des Neuro-Developmental-Treatment (NDT). In F. Biewald (Hrsg.), *Das Bobath-Konzept. Wurzeln, Entwicklungen, neue Aspekte* (S. 10–13). München: Urban & Fischer.
- Bobath, B. & Bobath, K. (1998). *Die motorische Entwicklung bei Zerebralpareesen* (5., unveränderte Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme. (Originalarbeit erschienen 1975).
- Bobath, K. (2004). Das Bobath-Konzept. Grundsätzliches zum theoretischen Hintergrund in der Behandlung von Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen und sonstigen zentralneurologischen Erkrankungen. In F. Biewald (Hrsg.), *Das Bobath-Konzept. Wurzeln, Entwicklungen, neue Aspekte* (S. 14–21). München: Urban & Fischer.

- Bobath, K. & Bobath, B. (1956a). Control of Motor Function in the Treatment of Cerebral Palsy. *Australian Journal of Physiotherapy*, 2(2), 75–85.
- Bobath, K. & Bobath, B. (1956b). The Diagnosis of Cerebral Palsy in Infancy. *Archives of Disease in Childhood*, 31(159), 408–414.
- Bock, K. (2004). Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S.91–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bodenheimer, A. R. (1984). *Warum? Von der Obszönität des Fragens*. Stuttgart: Reclam.
- Boenisch, J. (2016). Verständigung ermöglichen. Neue Ansätze zur Sprachförderung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 2, S.91–109). Oberhausen: Athena.
- Boenisch, J. (2017). Kernvokabular. Schlüssel zur gelingenden Kommunikation bei Kindern mit komplexer Behinderung. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 6(4), 208–216.
- Boenisch, J. (2019). Neue Ansätze Unterstützter Kommunikation bei schwerer Behinderung. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S.361–381). Bern: Hogrefe.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm, W. (1997). Bildsamkeit und Bildung [1988]. In A. Lischewski (Hrsg.), *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze von Winfried Böhm* (S.149–168). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böhm, W. (2005). Bildsamkeit. In W. Böhm (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (16., vollständig überarbeitete Aufl., S.89–90). Stuttgart: Kröner.
- Bohnsack, R. (1992). Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (bremer soziologische texte – Schriftenreihe des Instituts für empirische und angewandte Soziologie, Bd. 5, S.139–160). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bohnsack, R. (1993). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (2., überarbeitete Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., S.205–218). Weinheim: Juventa.
- Böing, U. (2003). Bildung wagen. Impulse für den Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 2, S.87–103). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Böing, U. (2017). Schule und Unterricht für Schüler mit zugewiesener schwerer und mehrfacher Behinderung. *Behinderte Menschen*, 40(6), 39–42.

- Böing, U. & Kriwet-Silkenbeumer, D. (2003). Mathe, Deutsch, Musik – Bildungsinhalte für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler. In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), ... *alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S.79–92). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Böing, U. & Terloth, K. (2013). Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten. Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. *Lernen konkret*, 32(3), 24–30.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Insel.
- Borst, E. (2007). Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S.82–97). Bielefeld: Janus Presse.
- Borst, E. (2009). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (Pädagogik und Politik, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bösbauer, H., Miklas, L. & Schmier, H. (Hrsg.). (1909). *Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge mit Berücksichtigung des Hilfsschulwesens* (2., verbesserte und vermehrte Aufl.). Wien: Karl Graeser. Verfügbar unter <https://archive.org/details/handbuchderschwa00bs>
- Braun, U. & Orth, S. (2007). Kommunikationsförderung mit schwerstbehinderten Kindern – von der Kontakthanbahnung zu gemeinsamen Zeichen. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 3, S.62–75). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Breitinger, M. & Soldner, E. (1998). Schüler mit schwerer geistiger Behinderung erfahren körpernah rhythmische Elemente: Zeit, Raum, Kraft und Form. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S.167–176). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Breul, W. (2011). Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick. In von Leuper Literaturverl. & isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Bd. 1, 04.005.001-04.011.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Brill, W. (2011). *Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bruner, J. S. (1976). *Der Prozess der Erziehung* (W. Loch, Hrsg., Sprache und Lernen – Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie, Bd. 4, 4. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Buchinger, H. (1996). Die Entwicklung der Sonderschule für Gehörlose. In M. Liedtke (Hrsg.), *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 14, S.187–207). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 5–24.
- Bundesamt für Statistik der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2019a). *Kinder und Behinderung 2017*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen.assetdetail.11387131.html>
- Bundesamt für Statistik der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2019b). *Lernen der Sonderpädagogik. Basistabelle 2017/2018*. Verfügbar unter <https://www.>

- bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.10428086.html
- Bundesrat. (2016). *Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen/bundesrat.msg-id-62435.html>
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.). (1983). *Frühförderung, Kindergarten, Schule. Empfehlungen und Materialien des pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte*. Marburg: Lebenshilfe.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung. (2002). *Kunst und Kreativität geistig behinderter Menschen* (5., aktualisierte Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.
- Burkart, H. (2004). *Schwerste Behinderung. Anfragen an Förderkonzepte für Menschen mit allumfassendem Hilfebedarf*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Bürli, A. (2006). Basale Stimulation – von der Methode zum Konzept. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (S. 11–25). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Buttler, F. & Tessaring, M. (1993). Bildung als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26(4), 467–476.
- Comenius, J. A. (1657). *Didactica Magna*. In J. A. Comenius (Hrsg.), *J. A. Comenii Opera Didactica Omnia* (S. 5–196). Amsterdam: Impensis: D. Laurentii de Geer, Excuderunt Christophorus Cunradus et Gabriel à Roy. Verfügbar unter http://www.uni-mannheim.de/mateo/camenaref/comenius/comenius1/p1/Comenius_opera_1.htmlhttp://www.uni-mannheim.de/mateo/camenaref/comenius/comenius1/p1/Comenius_opera_1.html
- Comenius, J. A. (1698). *Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt*. Noribergae: Endter. Verfügbar unter <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698>
- Comenius, J. A. (1992). *Große Didaktik [1657]* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (Herausgegeben und übersetzt von A. Flitner).
- Criblez, L. (2010). Zur Einführung von Bildungsstandards in der Schweiz. Kontexte, Stand der Diskussion und Perspektiven. *vpod-bildungspolitik*, 16(7), 5–10.
- Criblez, L. & Huber, C. (2008). Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(3), 279–291.
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C. (2009). *Bildungsstandards* (Lehren Lernen). Zug: Klett und Balmer.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche: Nannen.
- Damag, A. (2017). Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern mit schwerster Behinderung beim Essen und Trinken. *Lernen konkret*, 36(3), 24–25.
- Damag, A. & Schlichting, H. (2016). *Essen – Trinken – Verdauen. Förderung, Pflege und Therapie bei Menschen mit schwerer Behinderung, Erkrankung und im Alter*. Bern: Hogrefe.
- Damag, A. & Simon, A. (2007). Möglichkeiten der Förderung des Essens, Trinkens und Schluckens bei Kindern mit schweren Behinderungen. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 3, S. 76–92). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016). Inkludiert wird man nicht – inkludiert wird man (oder auch nicht). Inklusion als Strukturmerkmal und kritischer Maßstab. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 2, S.23–36). Oberhausen: Athena.
- de Vries, C. (2014). *Mathematik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung im Rahmen eines erweiterten Mathematikverständnisses* (3., verbesserte und erweiterte Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Dederich, M. (2008). Der Mensch als Ausgeschlossener. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S.31–49). München: Ernst Reinhardt.
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, S.15–39). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Degenhardt, S. & Rath, W. (Hrsg.). (2001). *Blinden- und Sehbehindertenpädagogik* (Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd.2). Berlin: Luchterhand.
- Demharter, D. & Walter-Klose, C. (2017a). Der Morgenkreis als Start in den Schulalltag. Teil II »Konzept« mit didaktisch-methodisch-lernpsychologischer Begründung. *Lernen konkret*, 36(4), 36–39.
- Demharter, D. & Walter-Klose, C. (2017b). Der Morgenkreis als Start in den Schulalltag. Teil I »Einführung«. *Lernen konkret*, 36(36–39).
- Dewey, J. (2002). Das Kind und der Lehrplan [The Child and the Curriculum, 1902]. In R. Horlacher & J. Oelkers (Hrsg.), *John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen [1900–1944]* (S.83–100). Zürich: Pestalozzianum.
- Dietrich, A. & Benz, M. (2002). Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8(5), 20–21.
- Dietrich, A., Benz, M., Adler, J., Wolf, D. & Petitpierre, G. (2006). *Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Schriftenreihe der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), Bd. 21). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), 655–671.
- Dittmann, W. (1983). Basale Förderung als Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte. In W. Dittmann, M. Hahn, E. Ruoff & H. Sautter (Hrsg.), *Neue Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Problemaufriss und Realisierung. Ergebnisse des 6. Forums Geistigbehindertenpädagogik* (Lernen durch Handeln, Bd. 3, S.49–66). Stuttgart: Konrad Wittwer.
- Dittmann, W. (1998). Schwer geistig behinderte Schüler und ihre schulische Bildung nach der Veröffentlichung der KMK-Empfehlungen. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S.43–49). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Dittmann, W. & Klöpfer, S. (1998). Daten zur Beschulung Schwerstbehinderter in Baden-Württemberg. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogi-*

- schen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S.80–92). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(9), 338–344.
- Dönges, C. (2011). Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachdidaktische Entwicklungen und fachrichtungsspezifische Perspektiven. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 21, S.61–81). Oberhausen: Athena.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung* (Grundwissen Erziehungswissenschaft, 3. Aufl.). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Dörr, G. (2003). Dialog und Interdisziplinarität in Bildung und Erziehung. Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Selbstbestimmung. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S.89–101). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Dreher, W. (1981). Überlegungen im Vorfeld einer sonderpädagogischen Theoriebildung der Erziehung schwer geistig behinderter Menschen. In T. Hofmann (Hrsg.), *Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik* (2. Aufl., S.198–212). Rheinstetten: Schindele.
- Dreher, W. (1991). Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.60–69). Berlin: Carl Marhold.
- Dreher, W., Heinen, N. & Münch, J. (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren* (S.289–298). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.723–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2010). Bildung und allgemeinpädagogische Theoriebildung. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *›Bildung‹ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S.9–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dudendörfer, J. (2003). Pflege und Versorgung – ist das Unterricht? In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S.237–254). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2012). *Schüler-schaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W., Ratz, C. & Wagner, M. (2016). Separation durch Inklusion!? Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen. *spuren*, 59(2), 7–13.
- Dworschak, W. & Sprengel-Pavlik, A. (2011). Der Morgenkreis – Zum Potential eines häufigen Rituals im Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 30(1), 25–28.
- Ehlers, A. (2014). Menschen – lebenslang auf Unterstützung anderer angewiesen – im Kontext einer Bildung für alle Menschen. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle*.

- Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem.* Für Peter Rödler zum 60. Geburtstag (S.285–291). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ehrenspeck, Y. (2002). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Toppel (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S.141–154). Opladen: Leske + Budrich.
- Ehrenspeck, Y. & Rustemeyer, D. (1996). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.368–390). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehwald, W. & Hofer, A. (2003). Das Affolter-Modell. Forschungsergebnisse – Entwicklungsmodell – Anwendung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.83–99). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Eicher, N. (2013). *Schüler mit schwersten Behinderungen im Kanton Bern. Merkmale der Schulsituation und Umsetzung der bestehenden Gesetze zur Integration. Eine Fragebogenerhebung.* Masterarbeit, Universität Freiburg, Schweiz.
- Eichler, U. (2010). Die Konstituierung der praktischen Subjektivität und des Guten. Kierkegaard versus Fichte. In J. Stolzenberg & S.Rapic (Hrsg.), *Kierkegaard und Fichte: praktische und religiöse Subjektivität* (S.75–93). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2001). Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch die Behindertenpädagogik. In W. Keim (Hrsg.), *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft* (Studien zur Bildungsreform, Bd. 16, 3. Aufl., S.129–145). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung.* München: Ernst Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009a). Geschichte der schulischen Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen* (Basiswissen Sonderpädagogik, Bd. 2, S.34–63). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009b). Geschichte der schulischen Sonderpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (UTB, S.21–29). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2016). Historischer Überblick. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.17–27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. & Tenorth, H.-E. (1998). Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildsamkeit Behinderter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(10), 438–441.
- Euler, P. (2003). Bildung als »kritische« Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 413–421.
- Faulstich, P. (2002). Verteidigung von »Bildung« gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In Ekkehard Nüssli, Christiane Schiersmann & Horst Siebert (Hrsg.) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 49, S.15–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Feuser, G. (1978). Zur Realisation des Auftrages der Förderung aller geistig Behinderten in Kindergarten und Schule. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.), *Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation* (Schriftenreihe Lebenshilfe, Bd. 3, 68–79). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte.

- Feuser, G. (1979). Schwerstbehinderte in der Schule für Geistigbehinderte. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (S. 21–42). Rheinstetten: Schindele.
- Feuser, G. (1983). Thesen zum Problemkreis schwerst geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher. In G. Feuser, U. Oskamp & F. Rumpler (Hrsg.), *Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Symposium 1982 in Würzburg* (S. 19–28). Stuttgart: Verband deutscher Sonderschulen; Fachverband für Behindertenpädagogik.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschied & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Weinheim: Juventa.
- Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24(2), 25–29.
- Feuser, G. (2009a). Eine Schule für alle. Durch Integration zur inklusiven Schule! *vpad-bildungspolitik*. (160), 8–17.
- Feuser, G. (2009b). Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 233–239). Stuttgart: W. Kohlhammer. Verfügbar unter <https://books.google.ch/books?isbn=3170196316>
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4, S. 86–100). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Feuser, G. (2013). Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«. Ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7, S. 282–293). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Feuser, G. (2014). Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*. Für Peter Rödler zum 60. Geburtstag (S. 13–55). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2017). Wider den Ungeist selektierender Inklusion. Ein kritisch-ermutigender Essay. *Behinderte Menschen*, 40(4/5), 29–39.
- Fichte, J. G. (1965a). Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre [1796]. In J. H. Fichte (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke [1845]. Zur Rechts- und Sittenlehre* (Bd. 3, S. 1–385). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Fichte, J. G. (1965b). Reden an die deutsche Nation [1808]. In J. H. Fichte (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke [1845]. Populärphilosophische Schriften: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte* (Bd. 7, S. 257–499). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Fielding, L. (1976). Erste Verhaltensmodifikationsprogramme für geistigbehinderte Kinder in Institutionen. In T. Thompson & J. Grabowski (Hrsg.), *Verhaltensmodifikation bei Geistigbehinderten* (S. 47–84). München: Ernst Reinhardt.

- Fink, E. (1978). *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (E. Schütz & F.-A. Schwarz, Hrsg.). Freiburg: Rombach.
- Fischer, D. (1991). Die schulische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.270–281). Berlin: Carl Marhold.
- Fischer, E. (2006). »Wahr nehmen«, Sinn stiften und Basale Stimulation – ein Widerspruch? In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (S.91–112). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fischer, E. & Schäfer, H. (2017). Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Behinderte Menschen*, 40(6), 11–17.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (UTB, 3., überarb. und erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S.147–173). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (395–407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.411–432). Wiesbaden: Springer VS.
- Flitner, A. (2002). Wilhelm von Humboldt – neuere Forschung und interpretierende Literatur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 287–297.
- Fornefeld, B. (1990). Humanes Annehmen (schwerst-) geistigbehinderter Menschen Anthropologisch-pädagogische Fragmente. In W. Dreher (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag* (S.110–123). Gütersloh: J. van Hoddiss.
- Fornefeld, B. (1991). »Elementare Beziehung« und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. *Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik* (2. Aufl.). Aachen: Mainz.
- Fornefeld, B. (1992). Selbstverwirklichung von Menschen mit schwersten Behinderungen. Ein Leitmotiv in der Schule für geistig Behinderte. In Lebenshilfe für geistig Behinderte, Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Annehmen und Verstehen. Förderung von Menschen mit sehr schweren Behinderungen* (Bd. 2, S.102–117). Düsseldorf: Lebenshilfe.
- Fornefeld, B. (1995). *Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Fornefeld, B. (2002). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik* (2., durchgesehene Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2003a). Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.127–144). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fornefeld, B. (2003b). Immer noch sprachlos? Zur Bedeutung des Dialogs in der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen*

- mit schwerer und mehrfacher Behinderung (S.73–88). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Fornefeld, B. (2006). Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung, Schwerstbehinderte, Schwerstbehindertenpädagogik. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S.156–159). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fornefeld, B. (2008a). Aufgabe der Behindertenpädagogik. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S.161–183). München: Ernst Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2008b). Menschen mit geistiger Behinderung. Phänomenologische Betrachtungen zu einem unmöglichen Begriff in einer unmöglichen Zeit. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, Aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S.331–352). Oberhausen: Athena.
- Fornefeld, B. (Hrsg.). (2008c). *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2008d). Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S.50–81). München: Ernst Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2008e). Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S.17–30). München: Ernst Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2009). Bei Leibe gebildet – Sonderpädagogische Impulse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(3), 107–114.
- Fornefeld, B. (2010a). Alle reden von Bildung für alle – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.260–281). Oberhausen: Athena.
- Fornefeld, B. (2010b). Ausschluss von Menschen mit Komplexer Behinderung – Inklusion oder einfach nur mehr Gerechtigkeit?! *Behindertenpädagogik*, 49(4), 400–416.
- Fornefeld, B. (2011a). Was geschieht mit dem ›Rest‹? Anfragen an die Behindertenpolitik – Teil 1. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (2., unveränderte Aufl., S.39–53). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Fornefeld, B. (2011b). Was geschieht mit dem ›Rest‹? Anfragen an die Behindertenpolitik – Teil 2. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (2., unveränderte Aufl., S.75–85). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Fornefeld, B. (2016). Bildung bei komplexen Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und völlig überarbeitete Aufl., S.222–226). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fragner, J. (1991). Sonderpädagogische Intentionen der Förderung von Menschen mit schwerster Behinderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.39–59). Berlin: Carl Marhold.
- Franz, J., Goschler, W. & Ratz, C. (2017). Das Pascalsche Dreieck als »Gemeinsamer Lerngegenstand« für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in heterogenen Lerngruppen. In E. Fischer & C. Ratz (Hrsg.),

- Inklusion – Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung* (S.192–209). Weinheim: Beltz Juventa.
- Franzmann, A. (2018). Deutungsmuster-Analyse. In R. Schutzeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S.191–198). Köln: Herbert von Halem.
- Frenzel, F. (1922a). Geschichte des Hilfsschulwesens. In F. Frenzel (Hrsg.), *Handbuch des Hilfsschulwissens. Eine Darreichung für die Zwecke der Hilfsschullehrerprüfung* (2., vervollständigte und durchgesehene Aufl., S.1–106). Halle a. S.: Carl Marhold.
- Frenzel, F. (1922b). Wesen und Einrichtung der Hilfsschule. In F. Frenzel (Hrsg.), *Handbuch des Hilfsschulwissens. Eine Darreichung für die Zwecke der Hilfsschullehrerprüfung* (2., vervollständigte und durchgesehene Aufl., S.1–117). Halle a. S.: Carl Marhold.
- Freyhoff, G., Schädler, J. & Schür, S. (Hrsg.). (2008). *The Specific Risk of Discrimination. Against Persons in Situation of Major Dependence or with Complex Needs* (Report of a European Study, Vol. 3: Country Reports and Stakeholder Interviews). Verfügbar unter: <https://www.firah.org/fr/notice/23/the-specific-risks-of-discrimination-against-persons-in-situation-of-major-dependence-or-with-complex-needs-report-of-a-european-study.html>.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., S.437–455). Weinheim: Juventa.
- Fröhlich, A. (1975). Zur Förderung schwerst-körperbehinderter Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN), 44(3), 227–235.
- Fröhlich, A. (1978a). Ansätze zur ganzheitlichen Frühförderung schwer geistig Behinderter unter sensumotorischem Aspekt. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.), *Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation* (Schriftenreihe Lebenshilfe, Bd. 3, 42–59). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte.
- Fröhlich, A. (1978b). Vorwort. In Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte, Düsseldorf e.V. & A. Fröhlich (Hrsg.), *Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter* (S.1–7). Staufen: Kemper.
- Fröhlich, A. (1978c). Zur Anthropologie Körperbehinderter. Schwerstbehinderung als humane Existenz. In Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte, Düsseldorf e.V. & A. Fröhlich (Hrsg.), *Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter* (S.110–156). Staufen: Kemper.
- Fröhlich, A. (1979). Die Förderung schwerst(-körper-)behinderter Kinder. Aspekte einer Kommunikationsförderung. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (S.99–119). Rheinstetten: Schindele.
- Fröhlich, A. (1981). Curriculum. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus sieben Ländern* (S.49–76). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Fröhlich, A. (1982a). Der somatische Dialog. Zur psychischen Situation schwerst mehrfachbehinderter Kinder. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 5(4), 15–20.
- Fröhlich, A. (1982b). Derzeitiger Stand der Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In U. Haupt & A. Fröhlich (Hrsg.), *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I* (S.10–19). Mainz: von Hase & Koehler.

- Fröhlich, A. (1982c). Die praktische Förderung. In U. Haupt & A. Fröhlich (Hrsg.), *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I* (S.70–144). Mainz: von Hase & Koehler.
- Fröhlich, A. (1982d). Erzieherisches Handeln mit schwerst Mehrfachbehinderten. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Lernmöglichkeiten. Ansätze zu einer pädagogischen Förderung schwerst mehrfachbehinderter Kinder* (S.64–103). Heidelberg: Schindele.
- Fröhlich, A. (1982e). Schwerstbehindertenpädagogik unter psychomotorischen Aspekten. In H. Höss & G. Wolf (Hrsg.), *Psychomotorische Förderung geistig Behinderter. Ergebnisse des 5. Forums Geistigbehindertenpädagogik* (Lernen durch Handeln, Bd. 1, S.44–53). Stuttgart: K. Wittwer.
- Fröhlich, A. (1983a). Die praktische Förderung auf der Aufbaustufe. In U. Haupt & A. Fröhlich (Hrsg.), *Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Bericht über einen Schulversuch. Teil II* (S.24–37). Mainz: von Hase & Koehler.
- Fröhlich, A. (1983b). Integrierte Entwicklungsförderung für schwer mehrfachbehinderte Kinder. In U. Haupt & G. W. Jansen (Hrsg.), *Pädagogik der Körperbehinderten* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 8, S.205–220). Berlin.
- Fröhlich, A. (1983c). Probleme der Förderung von Schwerst- und Mehrfachbehinderten. In N. Hartmann (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten*. (S.62–78). Heidelberg: Schindele.
- Fröhlich, A. (1991a). *Basale Stimulation*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (1991b). Ganzheitliche Entwicklungsförderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.155–168). Berlin: Carl Marhold.
- Fröhlich, A. (1994). Schwerste Behinderung. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Sonderpädagogik konkret: ein praxisorientiertes Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S.157–162). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fröhlich, A. (1997). Zu früh für diese Welt? Pädagogische Überlegungen zu einem angemessenen Lebensbeginn frühgeborener Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48(5), 178–182.
- Fröhlich, A. (2003a). *Basale Stimulation. Das Konzept* (4. Aufl.). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2003b). Die Entstehung eines Konzeptes: Basale Stimulation. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.145–160). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2003c). Mehrfache Schädigungen und schwerste Behinderungen. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung* (S.661–683). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich, A. (2007a). Basale Stimulation. In H. Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik* (Bd. 1, S.88–96). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fröhlich, A. (2007b). Schwerste Behinderung. In H. Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik* (Bd. 2, S.222–228). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fröhlich, A. (2010). Bildung – unsystematisch einführende Gedanken. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.15–26). Oberhausen: Athena.
- Fröhlich, A. (2011). Aktivitäten des täglichen Lebens schwerstbehinderter Menschen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache*

- Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.229–240). Oberhausen: Athena.
- Fröhlich, A. (2012). *Basales Leben. Texte zur Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen* (Schriftenreihe, Bd. 1). Hochspeyer: Internationaler Förderverein Basale Stimulation.
- Fröhlich, A. (2014a). Inklusion für Menschen mit schwerer Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(10), 379–384.
- Fröhlich, A. (2014b). Pädagogik – ganz basal. In A. Fröhlich & Freunde (Hrsg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S.5–8). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2014c). Waldesrauschen. In A. Fröhlich & Freunde (Hrsg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S.140–152). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2015a). *Basale Stimulation. Ein Konzept zur Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2015b). Partizipation und Menschen mit schwerster Behinderung. Teil haben, Teil nehmen, Teil sein und seinen Teil dazu geben können. *Behinderte Menschen*, 38(2), 25–30.
- Fröhlich, A. (2016a). Basale Förderung. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und völlig überarbeitete Aufl., S.239–242). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fröhlich, A. (2016b). Kreativität und Aktivität – Einführende Überlegungen. In N. J. Mayer-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.), *Leben pur – Aktivität und Kreativität bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S.7–17). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2016c). Schwerstbehinderte Kinder in der Frühförderung. *Forum: Mitglie d ermagazin des Berufsverbands Heilpädagogische Früherziehung*. (10), 8–13.
- Fröhlich, A. (2017). Bildung – interaktiv. *Lernen konkret*, 36(3), 6–7.
- Fröhlich, A. (2019). Geschichte und Entwicklung – Werdegang eines Konzepts. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S.37–47). Bern: Hogrefe.
- Fröhlich, A. & Freunde (Hrsg.). (2014). *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A., Heinen, N., Klauß, T. & Lamers, W. (Hrsg.). (2011). *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1). Oberhausen: Athena.
- Fröhlich, A., Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.). (2003). *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl.). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. & Mohr, L. (2003). Konzepte zur Förderung schwerstbehinderter Menschen – ein Glossar. *Zur Orientierung*, 27(4), 17–19.
- Fröhlich, A. & Mohr, L. (2008). Pädagogik bei schwerster Behinderung. Ein Blick in die Zukunft. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, Aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S.137–168). Oberhausen: Athena.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: facultas.wuv.
- Frost, U. (Hrsg.). (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik).

- Fuchs, A. (1903). Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern. Vortrag, gehalten im »Verein für Kinderpsychologie« zu Berlin am 26. Juni 1903. *Zeitschrift für Psychologie, Pathologie und Hygiene*, 5(3), 179–192.
- Fuchs, P. (2001). »Körperbehinderte« zwischen *Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung* (Beiträge zur Integration). Neuwied: Luchterhand.
- Fuchs, P. (2011). Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerst behinderten Menschen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S. 129–141). Oberhausen: Athena.
- Fürsorgedirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (1991). *Bildungs- und Erziehungsrichtlinien für Menschen mit geistiger Behinderung im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für heilpädagogische Schulen, Schulheime, Erwachseneninstitutionen*. Bern.
- Gebel-Schürenberg, A. (2007). Die Bedeutung der Pflege in der Frühförderung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 3, S. 139–148). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. (1861). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer Heilpädagogischen Gesamtwissenschaft* (Bd. 1). Leipzig: Friedrich Fleischer.
- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. (1863). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zwölf Vorträge über die Idiotie und die Idiotenerziehung in ihrem Verhältniss zu den übrigen Zweigen der Heilpädagogik und zu der Gesunderziehung* (Bd. 2). Leipzig: Friedrich Fleischer.
- Gerhardt, V. (2017, Juni). *Wissenschaft aus dem Geist der Humanität. Festvortrag aus Anlass der Wiederkehr des Geburtstags von Wilhelm von Humboldt vor 250 Jahren*. Verfügbar unter <https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/arc/pm1706/wissenschaft-aus-dem-geist-der-humanitaet>
- Gerrig, R. J. (2015). *Psychologie* (20., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Forschung und Publizistik [GSFP] (Hrsg.). (2009) *Bildung und Humankapital* [Themenheft]. *Berliner Debatte Initial*, 20(3).
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1999). Rückkehr zur Bildung? In D. Hoffmann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung* (S. 125–131). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Giesecke, H. (2001). Am Ende pädagogischer Illusionen. Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft. In A. Grimm & H.-P. Burmeister (Hrsg.), *Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation*. Loccumer Protokolle 66/99 (S. 51–57). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Giesecke, H. (2005). »Humankapital als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. *Neue Sammlung*, 45(3), 377–389.
- Giesinger, J. (2011a). Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 894–910.
- Giesinger, J. (2011b). »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?«. Zu Kants Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 65(3), 259–270.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goll, H. (1993). Lernort »Psychiatrie« – einige kritisch-konstruktive Gedanken. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 4(1), 2–6.
- Göppel, R. (1989). »Der Friederich, der Friederich ...«: das Bild des »schwierigen Kindes« in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise*. Québec. Verfügbar unter http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf
- Grevel, B. & Garcia Rios, S. (2016). Kreativitäts- und Identitätsentwicklung. Wege und Methoden für Menschen mit Komplexer Behinderung im Atelier Freistyl. In N. J. Mayer-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.), *Leben pur – Aktivität und Kreativität bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S.162–169). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2005). *Handbuch Heilpädagogik*. Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins.
- Gröschke, D. (2009). Das Allgemeine im Speziellen: Heilpädagogik als spezielle Bildungswissenschaft der Lebensalter – Ein Entwurf auf Zukunft. In H. Greving & P. Ondracek (Hrsg.), *Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik* (S.237–260). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gstach, J. (2016). Die Entstehung der Heilpädagogik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.27–32). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen* (9., neu bearbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Günther, M. & Theunissen, G. (2013). Theaterarbeit vom Menschen aus. Ein subjekt- und ressourcenorientierter Ansatz. In G. Theunissen (Hrsg.), *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung* (S.57–71). Marburg: Lebenshilfe.
- Günthner, W. (2013). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* (4., völlig überarbeitete Aufl.). Dortmund: modernes lernen. (Originalarbeit erschienen 1999).
- Haerberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 20). Bern: Haupt.
- Haerberlin, U. (1998). Benachteiligung und Ausgrenzung von Menschen als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung. *Behindertenpädagogik*, 37(3), 226–239.
- Haerberlin, U. (2000). Der gesellschaftliche Wandel und die Notwendigkeit einer wertgeleiteten Heilpädagogik in der Erziehung von Menschen mit einer Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 23(4/5), 40–48.
- Haerberlin, U. (2006). PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler. Welches ist der Rest? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75(1), 9–10.

- Hahn, M. (1979). Organisatorische Konsequenzen der Aufnahme schwerbehinderter Kinder in die Schule für Geistigbehinderte. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (S.69–78). Rheinstetten: Schindele.
- Haisch, W. (1988). Kognition dargestellt an der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz. In F. J. Schermer (Hrsg.), *Einführung in Grundlagen der Psychologie* (S.13–71). Würzburg: arusin.
- Hartmann, N. (1983). Einleitung. In N. Hartmann (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten*. (S.5–6). Heidelberg: Schindele.
- Hartmann, N. & Passon, B. (1983). Pädagogik der Schwerstbehinderten. In N. Hartmann (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten*. (S.9–16). Heidelberg: Schindele.
- Hartschen, W. (1962a). Erziehungs- und Bildungsplan für die Sonderschule Solingen. Entwurf 1. Teil. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 1(2), 25–28.
- Hartschen, W. (1962b). Erziehungs- und Bildungsplan für die Sonderschule Solingen. Entwurf 2. Teil. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 1(3), 26–30.
- Häßler, F. (2014). *Praxisleitlinie Intelligenzminderung*. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychomotorik und Psychotherapie. Verfügbar unter https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-042l_S2k_Intelligenzminderung_2014-12_verlaengert_01.pdf
- Hastedt, H. (2012a). Einleitung. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (S.7–28). Stuttgart: Reclam.
- Hastedt, H. (Hrsg.). (2012b). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Haupt, U. (1978). Schwerstbehinderte in der Schule für Körperbehinderte. Eine kritische Analyse. In Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte, Düsseldorf e.V. & A. Fröhlich (Hrsg.), *Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter* (S.49–70). Staufen: Kemper.
- Haupt, U. (1982). Grundlinien, Grundstrukturen der Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahren und ihre Bedeutung für die Förderung schwerstbehinderter Kinder. In U. Haupt & A. Fröhlich (Hrsg.), *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I* (S.25–62). Mainz: von Hase & Koehler.
- Haupt, U. (1983). Grundlagen der Gestaltung einer integrierten Förderung schwerstbehinderter Kinder, Aufbaustufe. In U. Haupt & A. Fröhlich (Hrsg.), *Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Bericht über einen Schulversuch. Teil II* (S.11–23). Mainz: von Hase & Koehler.
- Haupt, U. (1991). Entwicklung und Lernmöglichkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.15–38). Berlin: Carl Marhold.
- Haupt, U. (2000). Entwickeln kann man sich nur selbst. *Zusammen: behinderte und nichtbehinderte Mitmenschen*, 20(2), 4–7.
- Haupt, U. (2003a). Schatten in der Förderung und Therapie behinderter Kinder. Eine kritische Reflexion zur gegenwärtigen Situation. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 48(2), 133–143.
- Haupt, U. (2003b). Schwerstbehinderten Kindern die eigene Entwicklung ermöglichen. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Pra-*

- xis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S. 161–172). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Haupt, U. (2006). *Wie lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Haupt, U. (2009). Integrierte Förderung. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen* (Basiswissen Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 85–109). Baltmannsweiler: Schneider.
- Haupt, U. (2015). Partizipation als Bedingung für Entwicklung, Bildung und Lebensqualität. *Behinderte Menschen*, 38(2), 16–22.
- Haupt, U. & Fröhlich, A. (Hrsg.). (1982). *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I*. Mainz: von Hase & Koehler.
- Haupt, U. & Fröhlich, A. (Hrsg.). (1983). *Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Bericht über einen Schulversuch. Teil II*. Mainz: von Hase & Koehler.
- Haupt, U. & Jansen, G. W. (1983). Modelle der integrativen Erziehung von körperbehinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. In U. Haupt & G. W. Jansen (Hrsg.), *Pädagogik der Körperbehinderten* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 8, S. 83–102). Berlin.
- Hedderich, I. (2006). *Einführung in die Körperbehindertenpädagogik* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hedderich, I. & Dehlinger, E. (1998). *Bewegung und Lagerung im Unterricht mit schwerstbehinderten Kindern*. München: Ernst Reinhardt.
- Hedderich, I. & Hegner, S. (2009). Multiprofessionalität in der Körperbehindertenpädagogik. Zusammenarbeit von Pädagogen und Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen Förderung. *Heilpädagogik online*, 8(1), 25–49.
- Hehn-Oldiges, M. (2014). Basale und elementare Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen gestalten. Methoden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Behindertenpädagogik*, 53(3), 311–324.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit* (11., unveränderte Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer. (Originalarbeit erschienen 1927).
- Heidingsfelder, M. & Fröhlich, A. (1978). Materialien zur Förderung wahrnehmungsgestörter körperbehinderter Kinder. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten* (2. Aufl., S. 132–140). Rheinstetten: Schindele.
- Heimlich, U. (2007). Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 357–375). Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Heinen, N. (1989). *Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Aachen: Mainz.
- Heinen, N. (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 2, S. 121–143). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Heinen, N. & Lamers, W. (2003). Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und

- Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.13–47). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Heinen, N., Schlummer, W. & Wallmeyer, K. (2014). Menschen mit Komplexer Behinderung verstehen und begleiten. Herausforderungen für Heil- und Sonderpädagogik in Zeiten von Inklusion und Exklusion. *Teilhabe*, 53(4), 148–154.
- Hejna, L. (1968). Zur Problematik der Schulung und Erziehung körperbehinderter Kinder. In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (Akademische Reihe, S.341–352). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hennig, B. (2011). Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.273–297). Oberhausen: Athena.
- Hennig, B. (2017). Interaktion und Kommunikation mit schwerstbehinderten Kindern. Grundlagen, Ziele und Praxis einer systematischen Förderung. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 6(4), 257–264.
- Henz, H. (1991). *Bildungstheorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herbart, J. F. (1841). *Umriss pädagogischer Vorlesungen [1835]* (Zweyte vermehrte Ausgabe). Göttingen: Dieterich.
- Herbart, J. F. (1982). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung [1804]. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften* (Bd. 1: Kleinere Pädagogische Schriften, 2., unveränderte Aufl., S.105–121). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hericks, U. (2013). »Allen alles dem Ganzen gemäß«. Die Idee einer Schule für alle bei Johann Amos Comenius. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (15–30). Marburg: Tectum.
- Herrmann, C., Heim, C. & Seelig, H. (2017). Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(4), 173–185.
- Hierdeis, H. (1996). Zur Geschichte der Sonderschulen für Körperbehinderte. In M. Liedtke (Hrsg.), *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 14, S.209–220). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2007a). Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven* (S.15–41). Marburg: Lebenshilfe.
- Hinz, A. (Hrsg.). (2007b). *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Marburg: Lebenshilfe.
- Hirschberg, M. (2003). Ambivalenzen in der Klassifizierung von Behinderung. Anmerkungen zur Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation. *Ethik in der Medizin*, 15(3), 171–179.

- Hofer-Sieber, U. (2000). *Bildbar und verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Höffling, C., Plaß, C. & Schetsche, M. (2002). Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(1), Art. 14, 31 Absätze. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0201149>
- Hoffmann, D. (Hrsg.). (1999). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann, T. (2007). Arbeit und Entwicklung. Zur Institutionalisierung geistiger Behinderung im 19. Jahrhundert. In G. Cloerkes & J. M. Kastl (Hrsg.), *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen* (S. 101–124). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Hoffmann, T. (2008). Gegenstand und Motiv. vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientiert Didaktik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle* (S. 173–194). Oberhausen: Athena.
- Hoffmann, T. (2010). Bildung und Entwicklung – Die Kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In O. Mussenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S. 142–167). Oberhausen: Athena.
- Hoffmann, U. (1991). »Ergotherapeutisches Funktionstraining« in der Pflege Schwerstbehinderter. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S. 447–455). Berlin: Carl Marhold.
- Hofmann, C. (2007). Wie aus Unterrichtsstunden Therapieeinheiten werden. Zur Therapiealisierung des pädagogischen Alltags. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 76(4), 278–284.
- Hofmüller, G. & Stekl, H. (1982). Ausschließung, Förderung, Integration. Historische Wurzeln von Einstellungen gegenüber Behinderten. In R. Forster & V. Schönwiese (Hrsg.), *Behindertenalltag – wie man Behindert wird* (S. 111–130). Wien: Jugend & Volk.
- Hohenhaus-Thier, P. (2015). Ergotherapie bei Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung. In H. Becker & U. Steding-Albrecht (Hrsg.), *Ergotherapie im Arbeitsfeld Pädiatrie* (Ergotherapie Lehrbuch, 2. Auflage, S. 354–362). Stuttgart: Georg Thieme.
- Hölscher, F. & Schneider, F. (2012). Intelligenzminderungen (F7) und psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In F. Schneider (Hrsg.), *Facharztwissen Psychiatrie und Psychotherapie* (S. 433–440). Berlin: Springer Fachmedien.
- Horber Dörig, S. (2015). Berufsbilder im Veränderungsprozess – Herausforderungen in der interdisziplinären Kooperation. Resultate aus dem Forschungsprojekt »Kooperation und Teamentwicklung in der interdisziplinären Zusammenarbeit«. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(9), 7–11.
- Hublów, C. & Wohlgehangen, E. (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(1), 23–28.
- Humboldt, W. v. (2002a). An Schiller: Über Sprache und Dichtung [Sept. 1800]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. V, Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I–V, Anhang, 2., korrigierte und ergänzte Aufl., S. 195–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002b). Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation, nebst Aufgabe des Gesichtspunctes und Inhalts derselben [1812]. In A. Flit-

- ner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. V, Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V, Anhang, 2., korrigierte und ergänzte Aufl., S.113–126). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002c). Fragmente der Monographie über die Basken [1801/02]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. V, Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V, Anhang, 2., korrigierte und ergänzte Aufl., S.100–112). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002d). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, 4., korrigierte und mit einem neuen Vorwort versehene Aufl., S.56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002e). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, 4., korrigierte und mit einem neuen Vorwort versehene Aufl., S.234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002f). Über den Nationalcharakter der Sprachen. Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. III, Schriften zur Sprachphilosophie, 9. Aufl., S.64–81). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002g). Über Denken und Sprechen [1795/96]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. V, Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V, Anhang, 2., korrigierte und ergänzte Aufl., S.97–99). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002h). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues [1827–1829]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. III, Schriften zur Sprachphilosophie, 9. Aufl., S.144–367). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (2002i). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–1835]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. III, Schriften zur Sprachphilosophie, 9. Aufl., S.368–756). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Imray, P. & Hinchcliff, V. (2014). *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties. Practical strategies for educational professionals*. London: Routledge.
- Jakobs, H. (2010). »Mit anderen Augen ...« – Bildung für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung in kritisch-mikrologischer Perspektive. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.73–92). Oberhausen: Athena.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik* (Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Bd. 1, 2 Bände). Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2001a). Jeder Mensch kann lernen! Gedanken zum 60. Geburtstag von Christel Manske. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen. Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik* (S.7–13). Neuwied: Luchterhand.

- Jantzen, W. (2001b). Schwerste Beeinträchtigung und die »Zone der nächsten Entwicklung«. In P. Rödler, E. Berger & W. Jantzen (Hrsg.), *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen* (Beiträge zur Integration, S. 102–126). Neuwied: Luchterhand.
- Jantzen, W. (2012). Bildung für alle – aber wie? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(3), 268–289.
- Jantzen, W. (2017). Die Idee der Bildung. *Behindertenpädagogik*, 56(4), 346–360.
- Janz, F. (2006). Schulische Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – eine Herausforderung für multiprofessionelle Teams. In K. Henricke (Hrsg.), *Psychologie und geistige Behinderung. Dokumentation der Fachtagung der DGSGB vom 29.9. bis 1.10.205 in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg* (Materialien der DGSGB, Bd. 12, 2., korr. Aufl., S. 22–34). Berlin: DGSGB – Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e. V.
- Janz, F. (2007a). »Das klappt schon irgendwie ...!«. Konzeption und Planung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Klassenteam von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 76(4), 302–314.
- Janz, F. (2007b). Selbstverletzendes Verhalten und Unterstützungsbedarf in anderen Bereichen. Ergebnisse einer empirischen Erhebung bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. *Behinderte Menschen*, 30(5), 54–69.
- Janz, F. (2008). *Teamarbeit bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Interprofessionelle Kooperation in der Sonderschule. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Saarbrücken: Dr. Müller.
- Janz, F., Klauß, T. & Lamers, W. (2009). Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. *Behindertenpädagogik*, 48(2), 117–142.
- Janz, F. & Lamers, W. (2003). Alle Kinder alles lehren! – Aber wie? In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 17–36). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Jeltsch-Schudel, B. & Schindler, A. (2020). Behinderung als Leitbegriff in der Sonderpädagogik. Suche nach stringenter Definition oder Umgang mit Widersprüchen? In M. Grosche, C. Gottwald & H. Trescher (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen* (S. 70–78). München: Ernst Reinhardt.
- Jetter, K. (1975). *Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung. Ein Beitrag zur Kognitionspsychologie des körperbehinderten Kindes auf der Grundlage der genetischen Theorie Jean Piagets* (Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik, Bd. 2). Bern: Huber.
- Jetter, K. (1984). *Leben und Arbeiten mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern* (Schriftenreihe zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 2). Stadthagen: Ute Bernhardt-Pätzold.
- Jetter, K. (1985). Was ist Kooperative Pädagogik? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 8(1), 2–13.
- Jetter, K. & Schönberger, F. (1987). Bobath-Konzept und Kooperative Pädagogik. In F. Schönberger, K. Jetter & W. Praschak (Hrsg.), *Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte* (Schriftenreihe zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 3, S. 159–197). Stadthagen: Ute Bernhardt-Pätzold.
- John, E. (1993). Zur gegenwärtigen Situation an Schulen für Geistigbehinderte. In H. Heits & E. John (Hrsg.), *Unterrichtsarbeit an der Schule für Geistigbehinderte*.

- Planung, Durchführung und Analyse* (2., überarbeitete Aufl., S. 11–54). Berlin: Edition Marhold.
- Juchli, L. (1994). *Pflege. Praxis und Theorie der Gesundheits- und Krankenpflege* (7., neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme.
- Jude, N. & Klieme, E. (Hrsg.). (2013). *PISA 2009. Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kane, J. F. & Kane, G. (1976). *Geistig schwer Behinderte lernen lebenspraktische Fertigkeiten* (2., durchgesehene Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kant, I. (1922). *Kritik der praktischen Vernunft [1788]* (K. Vorländer, Hrsg., 8. Aufl.). Leipzig: Felix Meiner.
- Kanter, G. (1964). Die Marburger »Gastklasse«. Ein Diskussionsbeitrag zur Frage der Bildungseinrichtungen für schwerer geistig Behinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(7), 356–364.
- Kanton Basel-Stadt. (2011). *Schulgesetz*. Verfügbar unter https://www.gesetzesammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/410.100
- Katzenbach, D. (2010). Bildung und Anerkennung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S. 93–114). Oberhausen: Athena.
- Keller, R. (2008). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. *Historical Social Research*, 33(1), 73–107.
- Kierkegaard, S. (2013). *Entweder-Oder. Ein Lebensfragment, herausgegeben von Victor Eremita*. Berlin: Holzinger. (Originalarbeit erschienen 1843).
- King, B. H., Toth, K., Hodapp, R. M. & Dykens, E. M. (2009). Intellectual Disability. In B. J. Sadock, V. A. Sadock & P. Ruiz (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (9th ed., pp. 3444–3474). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kiphard, E. J. (1979). *Motopädagogik* (Psychomotorische Entwicklungsförderung, Bd. 1). Dortmund: modernes lernen.
- Kiphard, E. J. (1980). Sensumotorische Frühdiagnostik und Frühtherapie. In D. Eggert & E. J. Kiphard (Hrsg.), *Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder* (4., unveränderte Aufl., S. 12–40). Schorndorf: Hofmann.
- Kiphard, E. J. (1982). Motopädagogik und Therapie bei geistig Behinderten. In H. Höss & G. Wolf (Hrsg.), *Psychomotorische Förderung geistig Behinderter. Ergebnisse des 5. Forums Geistigbehindertenpädagogik* (Lernen durch Handeln, Bd. 1, S. 3–9). Stuttgart: K. Wittwer.
- Kiphard, E. J. (1995). *Mototherapie. Teil 1* (Psychomotorische Entwicklungsförderung, Bd. 2, 4., unveränderte Aufl.). Dortmund: modernes lernen. (Originalarbeit erschienen 1983).
- Kirchhöfer, D. (1999). Bildung als Ware. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung* (S. 161–171). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kirschner, M. (2010). Die Entwicklung des Deutungsmusters Bildung im Medium von Konversationslexika. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *»Bildung« jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 79–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (3./4., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1965a). Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In H.-H. Groothoff & M. Stallmann (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (3. Aufl., S. 189–194). Stuttgart: Kreuz.
- Klafki, W. (1965b). Einleitung. In G. Geißler, W. Klafki & E. Siegel (Hrsg.), *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs von Franz Rauhut und Ilse Schaarschmidt. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki* (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 33, S. 7–10). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1967a). Das Problem der Didaktik. Methodologische und bildungstheoretische Voraussetzungen der Didaktik und die Struktur des didaktischen Feldes [1962]. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 82–125). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1967b). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung [1958]. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 128–153). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1967c). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik [1959]. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25–45). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985a). Exemplarisches Lehren und Lernen. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (S. 87–107). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985b). Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (S. 31–86). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985c). Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (S. 12–30). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. *Pädagogisches Forum: Zeitschrift für schulische Modelle, soziale Probleme und pädagogische Forschung*, (1), 21–28.
- Klafki, W. (2007a). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl., S. 15–42). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007b). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochale Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl., S. 43–82). Weinheim: Beltz.
- Klauß, T. (2000a). Das Recht auf Bildung als Kern der Qualitätssicherung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 69(3), 410–412.
- Klauß, T. (2000b). Schule auf dem Weg. Entwicklung von Bildungsangeboten in der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger und körperlicher Behinderung. *Zur Orientierung*, 24(3), 36–40.
- Klauß, T. (2002). Können Menschen wirklich nicht nicht kommunizieren? Anfragen zu einem an Watzlawick angelehnten sonderpädagogischen Glaubenssatz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 71(3), 262–276.

- Klauß, T. (2003a). Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erfordert Interdisziplinarität und Kooperation verschiedener Professionen. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S.323–340). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Klauß, T. (2003b). Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In J. F. Kane & T. Klauß (Hrsg.), *Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung* (S.39–63). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Klauß, T. (2003c). Bildung und Arbeit für Alle. Schule, Tagesstruktur und Werkstatt für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. *Zur Orientierung*, 27(4), 14–16.
- Klauß, T. (2003d). Die Bedeutung des Körpers und seines Wohlbefindens in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In J. F. Kane & T. Klauß (Hrsg.), *Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung* (S.11–37). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Klauß, T. (2005). *Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern* (2., aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Klauß, T. (2006a). Brauchen Menschen mehr als Kalorien und Flüssigkeit? Ernährung als Thema der Bildung aller Menschen. In N. J. Maier (Hrsg.), *Leben pur – Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen* (S.38–54). Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben.
- Klauß, T. (2006b). Ernährung und Bildung. Zur Bedeutung der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (113–128). Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben.
- Klauß, T. (2006c). Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. *Geistige Behinderung*, 45(1), 3–18.
- Klauß, T. (2006d). Wie wird die Qualität der schulischen Bildung von SchülerInnen mit (schwerer) geistiger Behinderung gesichert? In K. Hennische (Hrsg.), *Psychologie und geistige Behinderung. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb vom 29.9. bis 1.10.205 in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg* (Materialien der DGSGb, Bd. 12, 2., korr. Aufl., S.35–49). Berlin: DGSGb – Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
- Klauß, T. (2006e, Mai). *Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik*. Gastvortrag, Budapest. Verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauß/Bildungsentwicklung_Budapest05.pdf
- Klauß, T. (2007a). *Bildung für Menschen mit Behinderung = behinderte Bildung?* Verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauß/behinderte_bildung.pdf
- Klauß, T. (2007b). *Das Recht auf allseitige Bildung als Kern der Qualitätssicherung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung*. Verfügbar unter https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauß/QM_Allseitige_Bildung.pdf
- Klauß, T. (2007c). Die Rechte von Menschen mit schweren Behinderungen. In Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.), *Festschrift. Menschen mit schweren Behinderungen gehören dazu!* (S.42–58). Hannover: Lebenshilfe.

- Klauß, T. (2007d). *Gedanken zu theoretischen Grundlagen der empirischen Beschäftigung mit Menschen mit schwersten Behinderungen*. Verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/theor_ueberl_sb_proj.pdf
- Klauß, T. (2007e). *Können wir nicht nicht kommunizieren?* Verfügbar unter https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/nicht_komm.pdf
- Klauß, T. (2007f). Pflege für Menschen mit hohem Hilfebedarf. Eine pädagogische Aufgabe? *Behinderte Menschen*, 30(5), 22–35.
- Klauß, T. (2008). Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, Aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S.92–136). Oberhausen: Athena.
- Klauß, T. (2009, Februar). *Wie gestalten wir Bildungsangebote, die tatsächlich alle einbeziehen?* Workshop bei der Tagung »Berufsorientierung in Tagesstätten – Lernwege und Bildungsbedarfe von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, Hamburg. Verfügbar unter http://www.lmbhh.de/uploads/media/Bildungsangebote_gestalten_Theo_Klauss.pdf
- Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik*, 49(4), 341–374.
- Klauß, T. (2011a). Gute Pflege für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.87–108). Oberhausen: Athena.
- Klauß, T. (2011b). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Einleitende Überlegungen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.11–39). Oberhausen: Athena.
- Klauß, T. (2015, November). *Mit euch doch nicht, oder? Teilhabe und Inklusion von Menschen mit hohem und komplexem Hilfebedarf*, Liebenau.
- Klauß, T. (2016). Zum Entwicklungsstand der schulischen Inklusion in den Bundesländern. *Teilhabe*, 55(4), 158–167.
- Klauß, T., Janz, F. & Lamers, W. (2007). Kommunikation über Körperausdruck und Verhalten bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. *Behinderte Menschen*, 30(5), 36–52.
- Klauß, T. & Lamers, W. (2003a). Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S.13–28). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Klauß, T. & Lamers, W. (Hrsg.). (2003b). *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Klauß, T. & Lamers, W. (2010). Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.302–323). Oberhausen: Athena.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2004a). Forschung zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e.V. (Hrsg.), *Ein langer Weg zu einer forschungsbasierten Bildungswissenschaftlichen Hochschule. Einbli-*

- cke in 100 Jahre Lehrerbildung in Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg (S. 199–205). Heidelberg.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2004b). Zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. *Geistige Behinderung*, 43(2), 108–128.
- KLGH. (2008). Resolution der Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH) zur Implementierung outputorientierter Bildungsstandards für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(3), 317–318.
- Klieme, E. (2002). Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *DIPF informiert*. (3), 2–6.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 625–634.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döblich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: DIPF. Verfügbar unter <http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf>
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- Klingler-Neumann, R. (2009). *Bildung – Handlung – Koexistenz. 40 Jahre Umdenken in der Körperbehindertenpädagogik*. Marburg: Tectum.
- Knoblauch, S. (2014). Anspruchsvolle Bildungsinhalte im Unterricht für SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – ein Erfahrungsbericht. In A. Fröhlich & Freunde (Hrsg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S. 98–120). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Knoblauch, S. (2017). Basales Spiel. Spielen mit Kindern mit einer schweren und mehrfachen Behinderung. *Lernen konkret*, 36(3), 26–27.
- Koller, H.-C. (1997). Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens* (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 10, S. 45–64). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, H.-C. (2009). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (4. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH). (1999). Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 68(4), 451–452.
- Kornmann, R. (2003). Entwicklungstheoretische Überlegungen und praktische Beispiele für eine pädagogisches Verständnis von Mathematik, das keinen Menschen ausschließt. In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 137–152). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Kottmann, R. (1998). *Leiblichkeit und Wille in Fichtes »Wissenschaftslehre nova methodo«* (Münsteraner Philosophische Schriften, Bd. 6). Münster: LIT.

- Krebs, H. (2004). Therapie und Förderung im Wandel der Zeiten. Zum Mythos Hoffnung und Machbarkeit. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.), »Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht«. *Therapiemethoden und Förderansätze für Menschen mit Behinderungen. Orientierung und Überblick für Eltern und Mitarbeiter(innen)*. (S.28–38). Marburg: Lebenshilfe.
- Krieschner, N. & Theunissen, G. (2013). Schwarzlichttheater. Eine Zauberwelt der Ästhetik und Performance. In G. Theunissen (Hrsg.), *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung* (S.41–56). Marburg: Lebenshilfe.
- Kronenberg, B. (2016). Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Heilpädagogik? Überlegungen zu einigen Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(5–6), 6–14.
- Kronig, W. (2008). Unstandardisierbar – Normierung zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(3), 229–238.
- Kronig, W. (2010). Das Janusgesicht der Bildungsstandards. *vpod-bildungspolitik*. (167), 11–15.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.383–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuntz, S. (1991). Psychomotorische Förderung bei schwerster Behinderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.207–218). Berlin: Carl Marhold.
- Lamers, W. (1990). Anmerkungen zum Spiel [schwer] geistigbehinderter Kinder. In W. Dreher (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag* (S.267–284). Gütersloh: J. van Hoddiss.
- Lamers, W. (2000). Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung* (S.177–206). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Lamers, W. (2017). Entwicklungsgemäß und altersgerecht?! Eine Herausforderung für Bildung und Interaktion. *Lernen konkret*, 36(3), 8–11.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation: kritisch – konstruktiv* (S.141–205). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2011). Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.317–344). Oberhausen: Athena.
- Lamers, W. & Klaufß, T. (Hrsg.). (2003). ... *alle Kinder alles lehren!* – Aber wie? *Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (6., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Langer, A. (2010). Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., S.515–526). Weinheim: Juventa.
- Langewand, A. (2003). Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 274–289.
- Langewand, A. (2006). Bildsamkeit. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 1, 8. Auflage, S.204–208). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lanwer, W. (2009). Zur Bedeutung und Funktion von Therapie im (heil-)pädagogischen Handeln. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie* (S.151–168). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lanwer, W. (Hrsg.). (2014a). *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Für Peter Rödler zum 60. Geburtstag).
- Lanwer, W. (2014b). Philosophisch-anthropologische Perspektiven auf Bildung für alle. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*. Für Peter Rödler zum 60. Geburtstag (S.57–86). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (1958). *Denkschrift. Zur Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfasst werden*. Marburg: Lebenshilfe. Verfügbar unter http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1960er/downloads/Denkschrift.pdf
- Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (1966). Zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte. Empfehlungen des pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe. In Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (Hrsg.), *Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes* (Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V., Bd. 6, S.143–153). Marburg: Selbstverlag.
- Leber, I. (2011). *Kommunikation einschätzen und unterstützen. Poster und Begleitheft zu den Fördermöglichkeiten in der Unterstützten Kommunikation* (3. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper.
- Lederer, B. (Hrsg.). (2011a). »Bildung«: was sie war, ist, sein sollte. *Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lederer, B. (2011b). Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – der Versuch einer Kompilation. In B. Lederer (Hrsg.), »Bildung«: was sie war, ist, sein sollte. *Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs* (S.11–44). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lederer, B. (Hrsg.). (2013a). »Bildung«: was sie war, ist, sein sollte. *Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs: Fortführung der Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lederer, B. (2013b). Was ist Bildung nicht? Über Ähnliches, aber nicht Gleiches. In B. Lederer (Hrsg.), »Bildung«: was sie war, ist, sein sollte. *Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs: Fortführung der Diskussion* (S.11–55). Baltmannsweiler: Schneider.
- Legemann, R. (2018). Zur Situation junger Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen in langjährig bestehenden integrativen/inklusiven Schulsystemen am Beispiel Norwegens und Finnlands. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(300–312).
- Legemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen*.

- Verfügbar unter https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf
- Lenz, W. (2005). *Bildung im Wandel* (Studientexte Bildung und Weiterbildung, Bd. 1). Wien: LIT.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949–968.
- Liedtke, M. (1996a). Behinderung. Anthropologische und pädagogische Aspekte. In M. Liedtke (Hrsg.), *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 14, S.21–31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liedtke, M. (Hrsg.). (1996b). *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liljeroth, I. & Niméus, B. (1973). *Praktische Bildung für geistig Behinderte. Eine Anleitung*. Weinheim: Beltz. (Originalarbeit erschienen 1971).
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (Hrsg.). (2002). *Geistigbehindertenpädagogik* (Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 3). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loch, W. (1976). Vorwort des Herausgebers. In W. Loch (Hrsg.), *Der Prozess der Erziehung* (Sprache und Lernen – Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie, Bd. 4, 4. Aufl., S.7–15). Berlin: Berlin Verlag.
- Lohmann, I. (2007). Was bedeutet eigentlich »Humankapital«? *UTOPIE kreativ*, 18(201/202), 618–625.
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (2., durchgesehene Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Löwe, A. (1983). Gehörlosenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S.12–48). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lüders, C. (1991). Deutungsmusteranalyse. Annäherung an ein risikoreiches Konzept. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S.377–408). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S.57–79). Opladen: Leske + Budrich.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Madianos-Hämmerle, S. (2015). Kooperation – eine komplexe Aufgabe. Wichtige Gelingenbedingungen für die komplexe Aufgabe der Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(9), 13–18.
- Maeck, U. (1972). Bildung oder Betreuung? Gedanken zur Konzeption von Bildungseinrichtungen für geistig behinderte Kinder. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 11(2), 65–70.
- Maier, N. J. (Hrsg.). (2006). *Leben pur – Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Maier-Michalitsch, N. J. (Hrsg.). (2008). *Leben pur – Schmerz bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

- Mall, W. (1998). *Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Mall, W. (2005). Sensomotorische Lebensweisen – Menschen mit geistiger Behinderung besser verstehen. *Praxis der Psychomotorik*, 30(1), 41–52.
- Mall, W. (2006). Sensomotorische Lebensweisen – Patienten mit »geistiger Behinderung besser verstehen. *Zeitschrift für Physiotherapeuten*, 58(325–338).
- Mall, W. (2016). Was will uns dieses Verhalten sagen? Herausforderndes Verhalten als kreativer Problemlösungsversuch. In N. J. Maier-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.), *Leben pur – Aktivität und Kreativität bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S.55–75). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Maradan, O. & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS.ph akzente. (2), 3–7.
- Markowetz, R. (2003). Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung im kooperativen Unterricht nach dem Außenklassenmodell in Baden-Württemberg. In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), ... *alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S.153–186). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Masschelein, J. (1996). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S.107–125). Sankt Augustin: Academia.
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Turun, D. & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability. A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419–436.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen: A. Henn.
- Merten, R. (2004). Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S.41–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuldijk, P. (2016). Basal in Musik – BIM-Methode. Eine Methode zum Einsetzen von Musikerlebnissen bei Kindern und Erwachsenen mit Komplexer Behinderung. In N. J. Maier-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.), *Leben pur – Aktivität und Kreativität bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S.95–99). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zu qualitativen Sozialforschung. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S.441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., S.457–471). Weinheim: Juventa.
- Meuser, M. & Sackmann, R. (1992). Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer*

- Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (bremer soziologische texte – Schriftenreihe des Instituts für empirische und angewandte Soziologie, Bd. 5, S.9–37). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.423–435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (1983). Geistigbehindertenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S.84–119). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Meyer, H., Zentel, P. & Sansour, T. (Hrsg.). (2016). *Musik und schwere Behinderung*. Karlsruhe: von Loeper.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 806–818.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2009). *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*. Stuttgart. Verfügbar unter http://www.bildung-staerktmenschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf
- Möckel, A. (1983). Zur Legitimation schulischer Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. In G. Feuser, U. Oskamp & F. Rumpler (Hrsg.), *Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Symposium 1982 in Würzburg* (S.41–52). Stuttgart: Verband deutscher Sonderschulen; Fachverband für Behindertenpädagogik.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik* (Konzepte für Humanwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A. (1991). Behinderte Kinder im Nationalsozialismus. Lehren für das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. In C. Berg & S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.), *»Du bist nichts, Dein Volk ist alles«. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus* (S.74–87). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung* (2., völlig überarbeitete Neuaufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A. (2009). Historischer Rückblick. Die Heilpädagogik im Dienste von Medizin und Ökonomie. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie* (S.188–203). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Möckel, A. (2012). Heilerziehung, Bildsamkeit und Inklusion in der Geschichte der Heilpädagogik. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S.13–25). Oberhausen: Athena.
- Mohr, L. (2004). *Ziele und Formen heilpädagogischer Arbeit. Eine Studie zu »Empowerment« als Konzeptbegriff in der Geistigbehindertenpädagogik*. Luzern: SZH.
- Mohr, L. (2011). *Schwerste Behinderung und theologische Anthropologie*. Oberhausen: Athena.
- Mohr, L. & Schindler, A. (2019). Schwerste Beeinträchtigung. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S.49–65). Bern: Hogrefe.
- Mohr, L., Zündel, M. & Fröhlich, A. (Hrsg.). (2019a). *Basale Stimulation. Das Handbuch*. Bern: Hogrefe.
- Mohr, L., Zündel, M. & Fröhlich, A. (2019b). Begriff und grundlegende Merkmale. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S.25–35). Bern: Hogrefe.

- Mollenhauer, K. (1987). Korrekturen am Bildungsbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(1), 1–20.
- Moor, P. (1964). Notwendigkeit und Möglichkeiten der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder. *Vierteljahresschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*, 3(2), 57–65.
- Moser, V. (1998). Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Heilpädagogische Forschung*, 24(2), 75–83.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, V. (2006). Kompetent oder gebildet? Fragen an die aktuelle bildungspolitische Debatte. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung* (1. Aufl., S. 15–24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 262–274.
- Moser Opitz, E. (2006). PISA und Bildungsstandards. Stein des Anstoßes oder Anstoß für die Sonderpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75(2), 110–120.
- Moser Opitz, E. (2007). Bildungsstandards und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 13(9), 10–17.
- Moser Opitz, E. (2008). *Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 27, 3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Mühl, H. (1969). *Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder* (Schriften zur Sonderpädagogik, Bd. 1). Bad Godesberg: Dürr.
- Mühl, H. (1971). *Bildung oder Leistung. Die Unzulänglichkeit des Leistungsgedankens, insbesondere der Behindertenpädagogik* (Schriften zur Sonderpädagogik). Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- Mühl, H. (1984). *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Materialien zur Planung und Organisation des Unterrichts* (6. Aufl.). Bonn-Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung.
- Mühl, H. (1991). Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S. 126–136). Berlin: Carl Marhold.
- Mühl, H. (2004). Handlungsbezogener Unterricht. In E. Fischer (Hrsg.), *Welt verstehen, Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung* (S. 53–74). Dortmund: modernes lernen.
- Mühl, H. (2006). Schulische Didaktik und Methodik. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 362–373). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mühl, H. (2008a). *Abriss zur Geschichte der Beschulung von Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung*. Verfügbar unter http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1960er/downloads/60Muehl.pdf
- Mühl, H. (2008b). Sonderbeschulung im Vergleich mit gemeinsamem Unterricht. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 590–617). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, B. (2001). *Rechtliche und gesellschaftliche Stellung von Menschen mit einer »geistigen Behinderung«. Eine rechtshistorische Studie der Schweizer Verhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Schulthess.

- Müller, J. (1999). Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung – Bildungspolitik zwischen globaler und lokaler Kultur. *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften (JCSW)*, 40, 38–59.
- Müller, J. (2006). *Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Müller, M. (1981). Die Förderung schwerst geistig behinderter Kinder. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus sieben Ländern* (S. 11–29). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Mürner, C. & Sierck, U. (2012). *Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Musenberg, O. (2016). Geistige Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 213–218). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Musenberg, O. (2017). Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung. Lebenspraxis und Fachorientierung als (scheinbare) Opposition. *Behinderte Menschen*, 40(6), 59–62.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.). (2010a). *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16). Oberhausen: Athena.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2010b). Vorwort. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S. 9–11). Oberhausen: Athena.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2013). Disziplinierte Inklusion oder inkludierende Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 145–170). Oberhausen: Athena.
- Musenberg, O., Riegert, J., Dworschak, W., Ratz, C., Terfloth, K. & Wagner, M. (2008). In Zukunft Standard-Bildung? Fragen im Hinblick auf den Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung«. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(3), 306–316.
- Musenberg, O., Riegert, J. & Lamers, W. (2015). Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. *Teilhabe*, 54(2), 54–60.
- Musolff, H.-U. (1989). *Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre* (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Band 5). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Musolff, H.-U. & Hellekamps, S. (2006). *Geschichte des pädagogischen Denkens* (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik). München: Oldenbourg.
- Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Häßler, F. & Sarimski, K. (Hrsg.). (2013). *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nicklas-Faust, J. (2011). Schwere und mehrfache Behinderung – Medizinische Aspekte. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S. 61–86). Oberhausen: Athena.

- Nielsen, L. (1992). *Bist du blind? Entwicklungsförderung sehgeschädigter Kinder*. Würzburg: Ed. Bentheim. (Originalarbeit erschienen 1979).
- Nielsen, L. (1993). *Das Ich und der Raum. Aktives Lernen im kleinen Raum*. Würzburg: Ed. Bentheim. (Originalarbeit erschienen 1992).
- Nielsen, L. (1995). *Greife und du kannst begreifen* (2., unveränderte Aufl.). Würzburg: Ed. Bentheim. (Originalarbeit erschienen 1977).
- Nielsen, L. (1996). *Schritt für Schritt. Frühes Lernen von sehgeschädigten und mehrfachbehinderten Kindern*. Würzburg: Ed. Bentheim. (Originalarbeit erschienen 1993).
- Nipkow, K. E. (1979). Elementarisierung biblischer Texte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In I. Baldermann, K. E. Nipkow & H. Stock (Hrsg.), *Bibel und Elementarisierung* (Religionspädagogik heute, Bd. 1, S.35–73). Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Nipkow, K. E. (1982). *Grundfragen der Religionspädagogik* (Gemeinsam leben und glauben lernen, Bd. 3). Gütersloh: Gerd Mohn.
- Nüsslein, F. (2010). Bildung und Förderung bei Komplexer Behinderung. Auf der Suche nach Bildung in einem Wohnpflegeheim für schwerstmehrfach behinderte Erwachsene. *heilpädagogik.de*, 25(3), 17–22.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, U. (2001a). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), 35–81.
- Oevermann, U. (2001b). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. (Abdruck des unveröffentlichten Manuskripts von 1973). *Sozialer Sinn*, 2(1), 3–33.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*, Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung E. V. Verfügbar unter https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf
- Oevermann, U., Allert, T., Gripp, H., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Caesar, E. et al. (1976). Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags* (Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DSG), S.274–295). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslgische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S.352–434). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Ohr, B. (1996). Therapieziele und -ansätze in der medizinischen Frühförderung und die Reflexion von Kriterien zu ihrer Effizienzbeurteilung. In G. Opp & F. Peterander (Hrsg.), *Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft* (S.227–233). München: Ernst Reinhardt.
- Omonsky, C. (2016). *Schüler mit intensiver Behinderung fördern. Elementare Lernaktivitäten zu Wahrnehmung und Motorik*. Hamburg: Persen.
- Omonsky, C. (2017). SchülerInnen mit schwerer Behinderung im inklusiven Unterricht. *Behinderte Menschen*, 40(4/5), 57–61.

- Oser, F. & Biedermann, H. (2006a). PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler. Damit der »Rest« kein Rest sei. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75(1), 11–12.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006b). PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler. PISA für den Rest: Lehr- und Lernbehinderung und ihre schulische Anstrengungslogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75(1), 4–9.
- Osten, P. (2004). *Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer »modernen Krüppelfürsorge« 1905 – 1933* (Wissenschaft 79). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Osten, P. (2011). Zur Geschichte des Umgangs mit schwer und mehrfach behinderten Menschen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.41–59). Oberhausen: Athena.
- Paulsen, F. (1895). Bildung. In W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Wörterbuch* (Bd. 1, S.658–670). Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.
- Petter-Zaugg, M. & Zimmermann, M. (2018). Grenzen der Bildbarkeit. Staatliche Kategorisierung und Zuweisung von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Schweiz, 24(5/6), 47–54.
- Pfahl, L. & Powell, J. J. W. (2005). Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, 3(10), 68–78.
- Pfeffer, W. (1982a). Aspekte eines handlungsorientierten pädagogischen Begriffs von Behinderung. In H.-P. Schmidtke (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema »Arbeit am Behinderten oder Arbeit mit Behinderten? Welchen Beitrag leisten Sonder- und Sozialpädagogik?« im Oktober 1980 an der Universität Essen* (S.60–70). Heidelberg: Schindele.
- Pfeffer, W. (1982b). Die pädagogische Dimension des Begriffs »schwerste geistige Behinderung«. *Behindertenpädagogik*, 21(2), 122–135.
- Pfeffer, W. (1984). Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Ein Versuch. *Geistige Behinderung*, 23(2), 101–111.
- Pfeffer, W. (1986). Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. *Geistige Behinderung*, 25(2), 94–104.
- Pfeffer, W. (1987). Fremdverstehen auf der präreflexiven Ebene erzieherischer Interaktion. In H. Eberwein (Hrsg.), *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele* (104–123). Berlin: Carl Marhold.
- Pfeffer, W. (1988). *Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Piaget, J. (1948). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Pieper, A. (2008). Søren Kierkegaard (1813–1855). In O. Höffe (Hrsg.), *Klassiker der Philosophie. Von Immanuel Kant bis John Rawls* (Bd. 2, S.112–128). München: C. H. Beck.
- Pitsch, H.-J. (2002). *Zur Entwicklung von Tätigkeiten und Handeln Geistigbehinderter* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 5). Oberhausen: Athena.

- Pitsch, H.-J. (2013). *Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 7, 3., leicht überarbeitete Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2005). *Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten*. Oberhausen: Athena.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2011). *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Plaß, C. & Schetsche, M. (2001). Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn*, 2(3), 511–536.
- Portmann, A. (2008). *Wenn mir die Worte fehlen. Eine Begriffs- und Gebärdensammlung für Menschen mit einer geistigen Behinderung, die sich mit Hilfe der Lautsprache nicht oder nur ungenügend verständigen können* (3. Aufl.). Luzern: Verein Projekt »Wenn mir die Worte fehlen«.
- Prammer, W., Prammer-Semmler, E. & Wilhelm, M. (2017). Alle sind Menschen. Sind alle kompetent? *Behinderte Menschen*, 40(4/5), 69–74.
- Prange, K. (2006). Erziehung im Reich der Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 4–10.
- Prange, K. (2010). Die philosophische Dimension in der Pädagogik. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), »Bildung« jenseits pädagogischer Theoriebildung? *Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S.95–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Praschak, W. (1985). Kooperative Körperarbeit mit Schwerstbehinderten. Gedanken über die pädagogische Arbeit mit körperlich und geistig Schwerstbehinderten. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 8(1), 48–53.
- Praschak, W. (1987). Grundzüge einer Kooperativen Pädagogik Schwerstbehinderter. In F. Schönberger, K. Jetter & W. Praschak (Hrsg.), *Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte* (Schriftenreihe zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 3, S.199–220). Stadthagen: Ute Bernhardt-Pätzold.
- Praschak, W. (1990). *Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten als Herausforderung für eine allgemeine Pädagogik* (Theorie und Praxis, Bd. 31). Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover.
- Praschak, W. (1991). Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter – Sensumotorische Kooperation im Alltag. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.230–240). Berlin: Carl Marhold.
- Praschak, W. (1992a). Schwerstbehinderung als sensumotorische Handlungsveränderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 61(1), 25–40.
- Praschak, W. (1992b). Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 15(2), 13–22.
- Praschak, W. (1993a). Alltagsgestaltung und Zusammenarbeit. Grundlagen der sensumotorischen Kooperation mit schwerstbehinderten Menschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 62(3), 297–311.
- Praschak, W. (1993b). Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter. Grundlagen einer allgemeinen und integrativen Erziehungs- und Bildungskonzeption. In Arbeitskreis Kooperative Pädagogik e.V. (Hrsg.), *Kooperative Pädagogik schwerstbehinderter Menschen* (Jahrbuch zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 3, S. 15–150). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Praschak, W. (2000). Die Stufen der Sensumotorischen Kooperation. Strukturen der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung aus Sicht der Kooperativen Pädagogik. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen* (S.105–126). Dortmund: modernes lernen.
- Praschak, W. (2003a). Das Konzept der Sensumotorischen Kooperation. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.245–263). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Praschak, W. (2003b). Sensumotorische Kooperation und tonischer Dialog in der alltäglichen Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. In T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S.115–127). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Praschak, W. (2003c). Tonischer Dialog. Der Kreislauf der primären Verständigung mit schwerstbehinderten Menschen. *Zur Orientierung*, 27(4), 20–22.
- Praschak, W. (2004). Bewegungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern mit einer gravierenden Beeinträchtigung des Bewegungshandelns. *Motorik*, 27(2), 91–98.
- Praschak, W. (2005). Sozialisation und Sensumotorische Kooperation. Zum Verhältnis von Pflege und Bildung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 28(3/4), 64–73.
- Praschak, W. (2009). Elementarisierung als sonderpädagogisches Prinzip. Aufgezeigt am Bildungswert der Pflege schwerstbehinderter Menschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 78(4), 283–297.
- Praschak, W. (2010). Gemeinsames Lernen für wirklich alle Kinder! Warum sich eine inklusive Schule auch für die Schülerinnen und Schüler mit einer schwersten Behinderung öffnen muss. *Behindertenpädagogik*, 49(4), 375–383.
- Praschak, W. (2011). Die Welt wahrnehmen und lernen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S.219–240). Oberhausen: Athena.
- Prisching, M. (2008). *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 3., korrigiert Aufl.). München: Oldenbourg.
- Raatz, W. (1924). Prinzipien in der Schwachsinnigenerziehung der Hilfsschule. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 29, 454–459.
- Rath, W. (1983). Blindenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S.49–83). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ratz, C. (2009). *Aktiv-entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung. Eine qualitative Studie am Beispiel von mathematischen Denkspielen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 17). Oberhausen: Athena.
- Ratz, C. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(4), 343–360.

- Rauschenbach, T. & Otto, H.-U. (2004). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S.9–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rebbert, T.-M. & Wilmanns, I. (2013). Gemeinsamer Unterricht am Gemeinsamen Gegenstand. Das Projekt »Jugend inklusive – global engagiert«. *Erziehungswissenschaft, 24*(46), 51–63.
- Reble, A. (1981). *Geschichte der Pädagogik* (Ungekürzte Ausg. d. 12. Aufl. 1975). Frankfurt am Main: Klett-Cotta.
- Rebmann, W. (1996). Rituale in der Erziehung von Menschen mit schwersten Mehrfachbehinderungen. *Behindertenpädagogik, 35*(2), 167–206.
- Regierungsrat des Kantons Bern. (2017). *Sonderpädagogik. Bericht des Regierungsrats. Version für Konsultationsverfahren*. Verfügbar unter <https://www.be.ch/portal/de/index/mediencenter/medienmitteilungen.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/de/2017/05/2017-05-16-sonderpaedagogik-bericht-de.pdf>
- Regierungsrat des Kantons Bern. (2019). *Vortrag des Regierungsrates an den Grossen Rat zum Volksschulgesetz (VSG)*. Verfügbar unter <https://www.be.ch/portal/de/index/mediencenter/medienmitteilungen.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/de/2019/09/2019-09-02-erz-vnl-volksschulgesetz-vortrag-de.pdf>
- Reichenbach, R. (2006). »Wie effizient soll Bildung sein? Über die Transformation und Devaluation der ethischen Dimension der Bildung.«. In A. Hügli & U. Turnherr (Hrsg.), *Ethik und Bildung* (Hodos – Wege bildungsbezogener Bildungsforschung in Philosophie und Theologie, Bd. 4, S.251–269). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reimen, M. (1981). Förderung Schwerstbehinderter: Integration in verschiedene Fachdisziplinen. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus sieben Ländern* (S.31–46). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralfstelle für Heilpädagogik.
- Reisenberger, U. (2017). Anbahnung intentionaler Kommunikation. *Lernen konkret, 36*(3), 16–19.
- Reisenberger, U. (2019). Anbahnung intentionaler Kommunikation. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S.339–359). Bern: Hogrefe.
- Rekus, J. (2006). Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzung pädagogischen Handelns. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 24*(2), 112–121.
- Reuther-Strauss, M. & Medwenitsch, M. (2013). *Bewegen gemeinsam gestalten. Positionen und Bewegungsübergänge mit mehrfach beeinträchtigten SchülerInnen*. Dortmund: modernes lernen.
- Richter-Reichenbach, K.-S. (2007). *Kunsttherapie. Band I: Theoretische Grundlagen* (2. Aufl.). Münster: Daedalus.
- Ricken, N. (2006a). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2006b). Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82*(2), 215–230.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S.15–42). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Ricken, N. (2012). Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S.329–352). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2010). Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.27–49). Oberhausen: Athena.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2018). Kulturelle Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 3, S.95–108). Oberhausen: Athena.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ritter, G. (2003). Das Bobath- Konzept. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.265–283). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Ritter, G. (2004). Das Bobath-Konzept in seiner Entwicklung. Eine Darstellung unter besonderer Berücksichtigung der handlungsorientierten Arbeit mit Kindern. In F. Biewald (Hrsg.), *Das Bobath-Konzept. Wurzeln, Entwicklungen, neue Aspekte* (S.82–95). München: Urban & Fischer.
- Ritter, G. (2005). Kooperative Pädagogik und Bobath-Therapie. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 28(3/4), 48–57.
- Robinson, S.B. (1970). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (2., durchgesehene Aufl.). Darmstadt: Luchterhand.
- Rödler, P. (2006). Bildung, Lernen und Entwicklung – ein Blick zurück nach vorn. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung* (1. Aufl., S.58–70). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg.). (2001). *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen* (Beiträge zur Integration). Neuwied: Luchterhand.
- Rohrmann, A. & Schädler, J. (2008). Country Report Germany. In G. Freyhoff, J. Schädler & S. Schür (Hrsg.), *The Specific Risk of Discrimination. Against Persons in Situation of Major Dependence or with Complex Needs* (Report of a European Study, Vol. 3: Country Reports and Stakeholder Interviews, S.112–147). Verfügbar unter: <https://www.firah.org/fr/notice/23/the-specific-risks-of-discrimination-against-persons-in-situation-of-major-dependence-or-with-complex-needs-report-of-a-european-study.html>.
- Rohrmann, E. (2013). Inklusive Pädagogik als Auftrag und Aufhebung der Idiotenpädagogik von Édouard Séguin (1812–1880). In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S.61–73). Marburg: Tectum.
- Rousseau, J.-J. (2013). *Emil oder Über die Erziehung* (M. Holzinger, Hrsg.). Berlin: Holzinger.
- Rüller-Peters, B. (2003). Die sensorische Integration nach Jean Ayres. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.285–295). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

- Rüller-Peters, B. (2007). Grundpositionen als Voraussetzung für Bewegung und Partizipation im Alltag. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 3, S.289–308). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Ruoff, E. (1998). Die Anregung von Kommunikationsprozessen bei schwerstbehinderten Kindern durch musikalische Zeichen. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S.146–155). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Sackmann, R. (1992). Das Deutungsmuster »Generation«. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (bremer soziologische texte – Schriftenreihe des Instituts für empirische und angewandte Soziologie, Bd. 5, S.199–215). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Sarimski, K. (2019). Kommunizieren und Menschen erfahren. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S.119–136). Bern: Hogrefe.
- Sasse, A. & Moser, V. (2003). Welche Bildung? – Disziplinäre Neuorientierung in Sonder- und Sozialpädagogik. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S.339–348). Opladen: Leske + Budrich.
- Sasse, A. & Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.138–145). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sauter, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.169–178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schäfer, A. (1997). Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens* (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 10, S.29–44). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A. (2004). *Kierkegaard. Eine Grenzbestimmung des Pädagogischen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, G. E. (2005). Aufgaben frühkindlicher Bildung. In G. E. Schäfer (Hrsg.), *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2., erweiterte Aufl., S.43–102). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, H. (2009). Lesen und Schreiben im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Historische Entwicklungen und neue Ansätze im Sinne einer subjektbezogenen Didaktik. *Teilhabe*, 48(4), 196–201.
- Schäfer, H. (2014). Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Behindertenpädagogik*, 53(1), 74–103.
- Schäfer, H. (2017a). Das MehrPerspektivenSchema als curricularer Orientierungsrahmen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(3), 124–139.
- Schäfer, H. (2017b). Unterricht im Kontext »Geistige Behinderung«. *Behinderte Menschen*, 40(6), 18–22.
- Schäfer, H. (2017c). *Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das MehrPerspektivenSchema als didaktischer Orientierungsrahmen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Schaller, K. (1995). Die Didaktik des Johann Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, S. 47–60). Weinheim: Beltz.
- Schaller, K. (2010). Johann Amos Comenius (1592–1670). In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange* (Bd. 1, 2., durchgesehene Aufl., S. 45–59). München: C. H. Beck.
- Schäper, S. (2013). Heilpädagogische Ethik unter dem Primat der Praxis. In H. Greving & S. Schäper (Hrsg.), *Heilpädagogische Konzepte und Methoden. Orientierungswissen für die Praxis* (S. 31–53). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Scheibler, E. (2018). Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit Fokus auf den Bereich Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(3), 6–13.
- Schetsche, M. (1992). Sexuelle Selbstgefährdung des Kindes durch Onanie. Ein Modell zur Binnenstruktur von Deutungsmustern. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (bremer soziologische texte – Schriftenreihe des Instituts für empirische und angewandte Soziologie, Bd. 5, S. 49–69). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schlauch, L. (1974). *Erziehung und Bildung geistig Behinderter durch Eltern und Erzieher*. Neuburgweier: Schindele.
- Schlichting, H. (2009). *Pflege als wesentlicher Bestandteil von Unterricht bei Schülern mit schwersten Behinderungen. Empirische Untersuchung zur Durchführung von Pflege bei Schülern mit schwersten Behinderungen an Förderschulen bzw. –zentren mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung« in Thüringen*. Dissertation, Universität Erfurt. Erfurt. Verfügbar unter https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00019839/schlichting.pdf
- Schlichting, H. (2010). Zum Verhältnis von Pflege und Unterricht. Ist Pflege Unterricht oder ergänzende Versorgungsleistung? *Teilhabe*, 49(1), 9–14.
- Schlichting, H. (2013a). *Pflege bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Schlichting, H. (2013b). Schmerzen bei Menschen mit schweren Behinderungen – Fragen einer (heil-)pädagogischen Begleitung. *Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung*, 10(2), 113–121.
- Schlichting, H. (2014). »Kennenlernen des Körpers«. In A. Fröhlich & Freunde (Hrsg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S. 15–34). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Schlichting, H. (2017). Körperpflege als Ausgangspunkt für pädagogische Förderung. *Lernen konkret*, 36(3), 28–29.
- Schlichting, H. & Damag, A. (2019). Basale Bildung im Pflegealltag von Menschen mit schwerer Behinderung. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S. 307–322). Bern: Hogrefe.
- Schmeichel, M. (1983). Geschichtliche Determinanten für heutige Ansätze. In U. Haupt & G. W. Jansen (Hrsg.), *Pädagogik der Körperbehinderten* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 8, S. 3–14). Berlin.
- Schmeichel, M. (1998). Schulform und Bildungsbegriff in der Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 60–66). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

- Schmidt, A. (2008). Johann Gottlieb Fichte (1762–1814). In O. Höffe (Hrsg.), *Klassiker der Philosophie. Von Immanuel Kant bis John Rawls* (Bd. 2, S.29–42). München: C. H. Beck.
- Schmidt, C. (1993). Einige technische und methodische Aspekte der Auswertung. In C. Hopf & C. Schmidt (Hrsg.), *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema* (S.57–63). Hildesheim.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., S.473–486). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, H. (1977). Bildungsfähigkeit geistig Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus einer Schule. *G. Lebenshilfe: Vierteljahresschrift für die Probleme geistig Behinderter in Familie und Gesellschaft*, 16(4), 211–215.
- Schmidt, M. & Dworschak, W. (2011). Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Begriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(7), 269–281.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik* (Kasseler Philosophische Schriften, Neue Folge 1). Kassel: university press.
- Schmied-Kowarzik, W. & Benner, D. (Hrsg.). (1969). *Die Pädagogik der frühen Fichte-Teiler und Höningwalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphilosophie* (Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik, Bd. 2). Wuppertal: A. Henn.
- Schmied-Kowarzik, W. & Benner, D. (1970). Theorie und Praxis. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Bd. 2, S.590–623). München: Kösel.
- Schmitz, G. (1994). Lernbereich »Mengen und Zahlen« und seine basalen Voraussetzungen. Überprüfung von Lernfortschritten für geistig behinderte Schüler. In E. Kleiter & R. Brackhane (Hrsg.), *Lernwege-Abbildung. Anwendung und Verfahren der Voraussetzungs-Clusteranalyse* (S.212–263). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schmitz, G. & Scharlau, R. (1985). *Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Mathematik als Welterfahrung. Die Erschließung von Raum und Zahl für geistig behinderte Kinder* (Sonderpädagogische Praxis). Bonn-Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung.
- Schmuhl, H.-W. (2011). Schwer behindert, schwerbehindert, schwerstbehindert. Begriffsgeschichtliche Betrachtungen zu den feinen Unterschieden in der Benennung von Menschen mit Behinderungen. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (2., unveränderte Aufl., S.23–37). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Schneider, W. (1996). Bildung und Erziehung im Horizont gesellschaftlicher Herausforderungen und Wertorientierungen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. (3), 303–319.
- Scholl, A. (2009). *Die Befragung* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Schomburg, E. (1968). Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes. In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (Akademische Reihe, S.197–201). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schönberger, F. (1984). Bobath-Konzept und Kooperative Pädagogik. *Krankengymnastik*, 36(11), 725–736.

- Schönberger, F. (1985). Sinnhaftes Handeln, bedeutungsvolles Lernen: Zwei Grundbegriffe der Kooperativen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 8(1), 14–30.
- Schönberger, F. (1987). Kooperation als pädagogische Leitidee. In F. Schönberger, K. Jetter & W. Praschak (Hrsg.), *Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte* (Schriftenreihe zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 3, S. 69–139). Stadthagen: Ute Bernhardt-Pätzold.
- Schönberger, F. (2005). Lebensumstände, Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten von Menschen mit schwersten Behinderungen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 28(3/4), 74–81.
- Schönberger, F., Jetter, K. & Praschak, W. (Hrsg.). (1987). *Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte* (Schriftenreihe zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 3). Stadthagen: Ute Bernhardt-Pätzold.
- Schorr, M. (1981). Krankengymnastik und Heilpädagogik bei geistig und körperlich Schwerstbehinderten. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus sieben Ländern* (S. 105–138). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Schramm, A. (2003). Probleme und Möglichkeiten der Förderung des Essens, Trinkens und Schluckens bei Kindern mit schwerer Behinderung. In W. Lamers & T. Klaufuß (Hrsg.), *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 329–343). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, S. (1981). Anmerkungen zum Phänomen der Schwerst- und Schwermehrfachbehinderungen. In T. Hofmann (Hrsg.), *Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik* (2. Aufl., S. 222–229). Rheinstetten: Schindele.
- Schröder, S. (1998). Schwerst- und mehrfachgeschädigte Geistigbehinderte als pädagogische, soziale und menschliche Herausforderung. In W. Dittmann & S. Klöpfer (Hrsg.), *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 9–20). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Schuck, K. D. (2006). Fördern, Förderung, Förderbedarf. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 84–88). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2011). Zur Rolle von Kreativität und Spiel im Leben von Menschen mit intensiven Behinderungserfahrungen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klaufuß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, S. 299–316). Oberhausen: Athena.
- Schuppener, S. & Schlichting, H. (2016). Identität und Kreativität von Menschen mit komplexer Behinderung. In N. J. Maier-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.), *Leben pur – Aktivität und Kreativität bei Menschen mit komplexer Behinderung* (S. 18–32). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Schurad, H. (1995). *Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen. Der Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen aus problemgeschichtlicher und allgmeinpädagogischer wie komplementärer sonderpädagogischer Sicht*. Essen: Die blaue Eule.

- Schwab, S. (2016). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 127–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwager, M. (2015). Schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler in der inklusiven Schule. Herausforderung oder Grenze? *Behinderte Menschen*, 38(2), 33–39.
- Schwanitz, D. (1996). *Bildung – Alles, was man wissen muss*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion [EDK]. (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF. Verfügbar unter https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_d.pdf
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF. Verfügbar unter https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf
- Schwenk, B. (1967). »Bildsamkeit als pädagogischer Terminus. In F.-J. Holtkemper (Hrsg.), *Pädagogische Blätter. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag* (S. 180–207). Ratingen: Henn.
- Schwenk, B. (2006). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 1, 8. Auflage, S. 208–221). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS.
- Seitz, S. (2003). Neue Wege im Unterricht. Inklusive Didaktik als Perspektive. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 2, S. 275–294). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Seitz, S. (2010). Erziehung und Bildung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S. 43–58). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Senckel, B. (2019). Im Spannungsfeld von Lebensalter und Entwicklungsalter. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S. 537–551). Bern: Hogrefe.
- Siebers, C. (1999). Fördern. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, 7(2), 56–60.
- Siegfried, C. (2017). Beziehungserfahrungen unter Kindern mit schwer-mehrfacher Behinderung. *Lernen konkret*, 36(3), 22–23.
- Siegfried, C. (2019). Beziehungserfahrungen unter Kindern mit schwer-mehrfacher Behinderung. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S. 393–402). Bern: Hogrefe.
- Siljander, P. & Sutinen, A. (2012). Introduction. In P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 2–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Simmen, R. (1998). *Heimerziehung im Aufbruch. Alternativen zu Bürokratie und Spezialisierung im Heim* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 7. Beiheft zur

- Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 4., unveränderte Auflage). Bern: Haupt.
- Solarová, S. (1983a). Einleitung. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S.7–11). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Solarová, S. (Hrsg.). (1983b). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sondersorge, R. (1966). Lebenspraktische Erziehung. In Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (Hrsg.), *Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes* (Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V., Bd. 6, S.29–45). Marburg: Selbstverlag.
- Spaemann, R. (1994/95). Wer ist ein gebildeter Mensch? Aus einer Promotionsfeier. *Scheidewege. Jahreszeitschrift für skeptisches Denken*, 24, 34–37.
- Speck, O. (1964). Schulen für nicht-hilfsschulfähige schwachbegabte Kinder in Bayern. Auch ein Beitrag zum Thema Grenzfälle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(7), 351–356.
- Speck, O. (1970). *Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (1973). Bildung, Bildbarkeit und Lernen des geistigbehinderten Menschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 42(2), 137–144.
- Speck, O. (1977). Die pädagogische Förderung Geistigbehinderter. In O. Speck (Hrsg.), *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration* (Die Rehabilitation der Entwicklungsgehemmten, Bd. 7, 2., verbesserte Aufl., S.97–132). München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (1978). Vorwort. In R. Limberg (Hrsg.), *Kreativität bei Lernbehinderten* (Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie, Bd. 7, S.5–6). München: Erhard Löcker GesmbH.
- Speck, O. (1995). »Bildung statt Therapie« aus bildungstheoretischer Sicht. In Hammerschmidt (Hrsg.), *Bildung statt Therapie. Tagungsbericht der 5. Internationalen Tagung für Erwachsenenbildung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. in Bergisch-Gladbach (22.–25. Juni 1994)* (Erwachsenenbildung konkret, Bd. 4, S.28–40). Mainz: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.
- Speck, O. (1998). Bildung – ein Grundrecht für alle. In G. Dörr (Hrsg.), *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik* (S.33–55). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Speck, O. (2001). Ein Jahrhundert Heilpädagogik unter normativem Einfluss. In G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln* (S.24–37). Weinheim: Beltz.
- Speck, O. (2009). Anthropologische und ethische Grundlagen schulischer Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (UTB, 60–66). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Speck, O. (2012). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (11., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Spreen, D. (2004). Bildung als »regulative Idee«: zum Verhältnis von Bildung und Nutzen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 11(3), 31–33.
- Sprondel, W. M. (1979). »Experte« und »Laien«. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In W. M. Sprondel & R. Grathoff (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S.140–154). Stuttgart: Ferdinand Enke.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2015). *Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (2., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stache, A. (2010). *Der Körper als Mitte. Zur Dynamisierung des Körperbegriffs unter praktischem Anspruch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stadler, H. (2001). Vom »Krüppel« zum Körperbehinderten. Zur Entwicklung der »Krüppelfürsorge« unter dem Einfluss des Christentums. In G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln* (S. 64–89). Weinheim: Beltz.
- Stadler, H. (2004a). Die Entstehung orthopädischer Anstalten und der Schulunterricht für verkrüppelte Kinder. In H. Stadler & U. Wilken (Hrsg.), *Pädagogik bei Körperbehinderung* (Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 4, S. 13–45). Weinheim: Beltz.
- Stadler, H. (2004b). Krüppelfürsorge in der Zeit des Nationalsozialismus und Kontinuitäten in der Nachkriegszeit. In H. Stadler & U. Wilken (Hrsg.), *Pädagogik bei Körperbehinderung* (Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 4, S. 293–327). Weinheim: Beltz.
- Stadler, H. (2004c). Von der Fürsorge zur Rehabilitation bei Körperbehinderung. In H. Stadler & U. Wilken (Hrsg.), *Pädagogik bei Körperbehinderung* (Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 4, S. 328–361). Weinheim: Beltz.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, 24 Absätze. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (Hrsg.). (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]. (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
- Standop, J. (2008). Rituale I: Funktion und Einsatz. Eine methodische Einführung (Teil 1). *Die Grundschule*, 40(5), 42–44.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stinkes, U. (1990). Das ethische Verhältnis zum Anderen als Basis pädagogisch verantwortlichen Verstehens und Handelns – ein phänomenologisches Fragment. In W. Dreher (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 362–377). Gütersloh: J. van Hoddiss.
- Stinkes, U. (1993). *Spuren eines Fremden in der Nähe. Das ›geistigbehinderte‹ Kind aus phänomenologischer Sicht* (Unipress: Reihe Pädagogik, Bd. 8). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stinkes, U. (1999). Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22(3), 73–82.
- Stinkes, U. (2000). Plädoyer für die Aufnahme der Leiblichkeit in Überlegungen zur ›Bildung als Selbstgestaltung‹. In B. Fornefeld & M. Dederich (Hrsg.), *Menschen mit*

- geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation* (S.39–49). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Stinkes, U. (2002). Zur schwierigen Frage nach der Anerkennung – Fürsorge oder Solidarität für Menschen mit Behinderung? In H. Greving & D. Gröschke (Hrsg.), *Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik*. (S.203–219). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stinkes, U. (2003). Menschenbildannahmen zu dem Phänomen Behinderung. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S.31–50). Göttingen: Hogrefe.
- Stinkes, U. (2006). Lebenspraxis und Bildung – Versorgen und Versorgt werden. In N. J. Maier (Hrsg.), *Leben pur – Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen* (S.24–37). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Stinkes, U. (2008a). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S.82–107). München: Ernst Reinhardt.
- Stinkes, U. (2008b). »Gute Bildung« in »guten Schulen«? Kritische Reflexionen zu »Standards der sonderpädagogischen Förderung«. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(3), 257–276.
- Stinkes, U. (2010a). Die institutionelle Bildung in ihren Entstehungszusammenhängen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S.105–114). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stinkes, U. (2010b). Subjektion und Bildung – Eine Problemskizze als Erwiderung auf freundschaftlich geführte Gespräche mit Karl-Ernst Ackermann. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.115–141). Oberhausen: Athena.
- Stinkes, U. (2012a). Entzug im Bezug oder: Das Verschütten der Asymmetrie der Bildung – eine erste Skizze. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(3), 290–304.
- Stinkes, U. (2012b). Ist es normal verschieden zu sein? Fremdheit im Kontext der egalitären Differenz. *Behindertenpädagogik*, 51(3), 236–251.
- Stinkes, U. (2012c). Originäre Stellvertretung. In U. Stinkes & E. Schwarzburg-von Wedel (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Verantwortung* (S.317–339). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Stinkes, U. (2013). »Was wir sind, sind wir niemals ganz und gar ...«. Sichtweisen der Beziehung zum anderen Menschen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), 121–135.
- Stinkes, U. (2016a). Bildung bei kognitiven Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und völlig überarbeitete Aufl., 317–222). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stinkes, U. (2016b). Leibdialog (Stinkes). Erste Reflexion einer präreflexiven Erfahrung. *Behinderte Menschen*, 39(6), 21–25.
- Stock, A. (1974). *Umgang mit theologischen Texten. Methoden, Analysen, Vorschläge*. Zürich: Benziger.
- Stolzenberg, J. & Rapic, S. (Hrsg.). (2010). *Kierkegaard und Fichte: praktische und religiöse Subjektivität*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (2., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stöppler, R., Wachsmuth, S. & Weber, E. (2009). Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Von der »Frühstückspädagogik« zur Bildung. In F. B. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 157–171). München: Ernst Reinhardt.
- Störmer, N. (1998). Die Bedeutung der Pädagogik des Jan Amos Komensky im Rahmen der Diskussion um die Entwicklung einer allgemeinen, integrativen Pädagogik. *Behindertenpädagogik*, 37(3), 239–260.
- Störmer, N. (2001). Trivialisierungstendenzen in der Arbeit mit »schwerstbeeinträchtigten« Menschen. In P. Rödler, E. Berger & W. Jantzen (Hrsg.), *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen* (Beiträge zur Integration, S. 179–202). Neuwied: Luchterhand.
- Störmer, N. (2007). Geschichte der Heilpädagogik. In H. Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik* (Bd. 1, S. 287–296). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Störmer, N. (2009). Bildung. In H. Greving & P. Ondracek (Hrsg.), *Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik* (S. 182–198). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Störmer, N. (2014). »Eine allgemeine basale Pädagogik entwerfen ...«. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*. Für Peter Rödler zum 60. Geburtstag (S. 163–179). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Straßmeier, W. (1996). Zur Situation von Menschen mit schwersten geistigen Behinderungen am des 20. Jahrhunderts. In G. Opp & F. Peterander (Hrsg.), *Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft* (S. 348–358). München: Ernst Reinhardt.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (Hrsg.). (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland* (Göttinger Abhandlungen zur Soziologie, Bd. 10). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Tenorth, H.-E. (1994). »Alle alles zu lehren«. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1997). »Bildung« – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969–984.
- Tenorth, H.-E. (2001). Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln* (S. 51–63). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2003). »Wie ist Bildung möglich?«. Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 422–430.
- Tenorth, H.-E. (2004a). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 650–661.
- Tenorth, H.-E. (2004b). Stichwort: »Grundbildung« und »Basiskompetenzen«. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 169–182.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (Ordnungssysteme, Bd. 20, S. 497–520). München: Oldenbourg.

- Terfloth, K. (2016). Meint Inklusion wirklich alle?! Inklusion und Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S.315–336). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (Regie). (2012). *Lehrfilm »Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten«* [Spielfilm]. Heidelberg
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (2., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Terfloth, K. & Cesak, H. (2016). *Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt.
- Tetzlaff, S. (2008). *Musik – ganz einfach. Für Grund- und Förderschule*. Neumünster: Persen.
- Thalhammer, M. (1977). Geistige Behinderung. In O. Speck (Hrsg.), *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration* (Die Rehabilitation der Entwicklungsgehemmten, Bd. 7, 2., verbesserte Aufl., S.9–72). München: Ernst Reinhardt.
- Theilen, U. (2009). *Sprachlos? Von wegen! Kommunikation mit Kindern mit schweren Behinderungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Theilen, U. (2015). *Mach Musik! Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen* (2., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Theilen, U. (2017). *Mach doch mit! Lebendiges Lernen mit Kindern mit schweren Behinderungen* (5., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Theunissen, G. (1991). *Heilpädagogik um Umbruch. Über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung*. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Theunissen, G. (1992). Neuere Ansätze zur Förderung schwerstbehinderter Menschen und Perspektiven für die heilpädagogische Arbeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43(1), 16–27.
- Theunissen, G. (2004). *Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung. Ästhetische Erziehung. Kunstunterricht. Kulturarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (2013). *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe.
- Theunissen, G. & Voigt, H. (2013). Aktionsorientierter Kunstunterricht. In G. Theunissen (Hrsg.), *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung* (S.11–40). Marburg: Lebenshilfe.
- Thielen, U. (2003). Das didaktische Geflecht im Unterricht: Schülerinnen/Schüler – Lehrkraft – Lehrplan. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 2, S.311–329). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Thommen, B., Campana, S., Gross Rigoli, B., Abegglen-Pfammatter, H. & Matter, K. (2010). *Lernen am Gemeinsamen Gegenstand auf der Basisstufe. Dokumentation für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen* (PHBern, Beiträge für die Praxis, Nr. 4). Bern: PHBern.

- Thompson, T. & Grabowski, J. (Hrsg.). (1976). *Verhaltensmodifikation bei Geistigbehinderten*. München: Ernst Reinhardt.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? [1964]. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S.98–174). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tippelt, R. (2002). Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? Zur Spannung von »allgemeiner Bildung«, spezialisierender Qualifizierung«, »Schlüsselqualifikationen« und »Lernkompetenz«. In Ekkehard Nuisel, Christiane Schiersmann & Horst Siebert (Hrsg.) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 49, S.48–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (2006). Zeitgemäße Bildung: Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S.37–51). München: Ernst Reinhardt.
- Tolle, P. (2016). Pflege als Beziehung und Anerkennung. *Behinderte Menschen*, 39(6), 26–31.
- Trautwein, S. & Fröhlich, A. (1991). Therapeutische Hilfsmittel für schwerstbehinderte Menschen. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S.462–472). Berlin: Carl Marhold.
- Trogisch, J. (1981). Aertzliche Leistungen bei der Rehabilitation geistig Schwerstbehinderter. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus sieben Ländern* (S.77–104). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Trogisch, J. & Trogisch, U. (1977). Sind Förderungsunfähige »nur« Pflegefälle? *Zeitschrift für ärztliche Fortbildung*, 71(15), 720–722.
- Trogisch, U. & Trogisch, J. (2003). Förderpflege. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.297–307). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Uhle, R. (1999). »Bildung« als Deutungsmuster. Zur Bedeutung kulturtheoretischer Visionen in pädagogischen Gegenwartsdiskussionen. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung* (S.89–101). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Uhle, R. (2006a). Bildungsstandards und Verstehenskompetenz. In D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.), *Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft* (S.241–266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhle, R. (2006b). Wie viel Bildung braucht ein Lehrer? In A. Fischer, G. Hahn & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Lehrerbildung – ein universitäres Kaleidoskop* (S.40–52). Bielefeld: Bertelsmann.
- Uhle, R. (2008). Bildungsstandards. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S.39–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhlig, C. (2013). Rousseau »«Émile oder Über die Erziehung« – eine permanente Herausforderung an die Pädagogik. In H.-O. Dill (Hrsg.), *Jean-Jacques Rousseau zwischen Aufklärung und Moderne. Akten der Rousseau-Konferenz der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin am 13. Dezember 2012 anlässlich seines 300. Geburtstags am 28. Juni 2012 im Rathaus Berlin-Mitte* (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 117, S.131–153). Berlin: trafo.

- Ullrich, C. G. (1999a). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(6), 429–447.
- Ullrich, C. G. (1999b). *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung* (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Nr. 3). Mannheim: MZES.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>
- Unger, T. (2007). *Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen*. Münster: Waxmann.
- United Nations (UN). (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info>
- van Liefland, W. A. (1968). Die Erziehung des imbezillen Kindes in der Schule für motorisch Bildbare in den Niederlanden. In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (Akademische Reihe, 202–212). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Vetter, T. (1966). *Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung* (Heilpädagogische Schriftenreihe). Villigen: Neckar.
- Vliegenthart, W. E. (1968). Anders-sein und Mitmachen-wollen. Ein Spannungsfeld in der Erziehung behinderter Kinder. In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (Akademische Reihe, S. 18–33). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Vogel, B. (1988). Musiktherapie. Ein Schlüssel zur Seele. *Geistige Behinderung*, 27(2), 1–27.
- Vogel, B. (1991). Hör-Räume, Musiktherapeutische Förderung Schwerst- und Mehrfachbehinderter. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, S. 199–206). Berlin: Carl Marhold.
- Vojta, V. (1976). *Die cerebralen Bewegungsstörungen im Säuglingsalter. Frühdiagnose und Frühtherapie* (2., neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Ferdinand Enke. (Originalarbeit erschienen 1974).
- von Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Carl Hanser.
- von Hentig, H. (2007). Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Der Bildungsbegriff im Wandel. Der Bildungsbegriff zum Lernen statt Zwang zum Büffeln*. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007 (S. 13–17). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- von Knebel, U. (2005). Kooperative Pädagogik als allgemein-erziehungswissenschaftliches Konzept. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 28(3/4), 22–31.
- von Premerstein, R. (1968). Johann Jakob Guggenbühl und der Abendberg. In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (Akademische Reihe, S. 235–237). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Wagner, A. (1976). Die Schule für Geistigbehinderte. Eine Bestandsaufnahme der Schulen für Praktisch Bildbare in Hessen. In A. Wagner & K. Bätcke (Hrsg.), *Beiträge zur Schule für Geistigbehinderte* (Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik, S. 62–78). Bern: Hans Huber.
- Wagner, G. G. (2006). Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 43–51.

- Wagner, M. (2003a). Lebenswelt als subjektive Konstruktion. Die mögliche Bedeutung des Konstruktivismus für Pädagogik und Didaktik. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S.103–113). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Wagner, M. (2003b). Zwischen Alltagswirklichkeit und Leib. Zum Ansatz von Wilhelm Pfeffer. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 1, 3. Aufl., S.323–336). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Wagner, M. (2008). »Nirgends wird Welt sein, als innen« (Rilke). »Geistige Behinderung: aus konstruktivistischer Sicht. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, Aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S.353–367). Oberhausen: Athena.
- Wagner, M. (2010). Bildung zwischen Selbstbildung und »sozialer Praxis« – Überlegungen aus konstruktivistischer Sicht. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.168–188). Oberhausen: Athena.
- Wagner, M. (2012). Die inklusive Schule der Zukunft – wirklich eine Schule für alle? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S.117–126). Oberhausen: Athena.
- Wagner, M. (2013). Sind sie der Rest? Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(12), 496–501.
- Waldburg, W.-R. (1972). *Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold.
- Walthes, R. (2005). *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Waßmund, J. (2016). Bin ich oder spiele ich? Inklusives Theater 36. In N. J. Maier-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.), *Leben pur – Aktivität und Kreativität bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S.181–193). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber. (Originalarbeit erschienen 1967).
- Weber, E. (1999). *Grundfragen und Grundbegriffe. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik* (Pädagogik. Eine Einführung., Bd. 1, 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Aufl., 3 Bände). Donauwörth: Auer.
- Wehner, U. (2012). Bildung für alle, von Anfang an! Über inklusive Elementarpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/30/30>
- Wehnes, F.-J. (2001). Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S.277–292). München: Oldenbourg.
- Weinberg, J. (1999). Bildungsprozesse im Wertewandel heute. Eine Problemskizze. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung* (S.133–140). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weinmann, U. (2003). *Normalität und Behindertenpädagogik. Historisch und normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs* (Konstruktionen von Normalität, Bd. 2). Opladen: Leske + Budrich.

- Weiß, H. (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. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 51(2), 117–133.
- Weiß, H. (2012). Bildungsrecht und Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung – eine Problemskizze. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(3), 253–267.
- Wember, F. B. (2008). Standardisierung oder Entwicklung? Der Stellenwert von Standards in der sonderpädagogischen Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(3), 239–256.
- Wember, F. B. & Prändl, S. (Hrsg.). (2009). *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Wendler, M. (2006). Der Körper als Fundament des Lernens und seine Bedeutung im Spiegel der aktuellen Bildungsdiskussion. In K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.), *Bewegung in Bildung und Gesellschaft. 50 Jahre Psychomotorik in Deutschland* (Bd. 5, S.44–57). Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). (2007). *Der Bildungsbegriff im Wandel. Der Bildungsbegriff zum Lernen statt Zwang zum Büffeln*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007).
- Wieczorek, M. (2007). Zur aktuellen schulischen Situation von Kindern mit schwerster Behinderung. In U. Haupt & M. Wieczorek (Hrsg.), *Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik* (S.110–127). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wieczorek, M. (2011). Bildungsprozesse bei Kindern mit schwerster Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(12), 496–501.
- Wilken, E. (2004). Gebärdensprache beim Spracherwerb. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.), *»Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht«*. *Therapiemethoden und Förderansätze für Menschen mit Behinderungen. Orientierung und Überblick für Eltern und Mitarbeiter(innen)*. (S.101–109). Marburg: Lebenshilfe.
- Wilken, E. (2018). Präverbale sprachliche Förderung und Gebärdensprache in der Frühförderung. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (5., erweiterte und überarbeitete Aufl., S.65–86). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, U. (1983). Körperbehindertenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S.212–259). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wimmer, M. (1996). Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S.127–162). Sankt Augustin: Academia.
- Winkler, M. (2004). PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S.61–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S.227–255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, 25 Absätze. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

- Wolfsberg, C. (2005). Die Professionalisierung der Heil-/Sonderpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1850–1950). In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S.53–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolfmayr, I. (2005). Bildung durch Alltag. Eine Entwicklungschance für alle Menschen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 28(3/4), 82–89.
- Wolter, S.C. (2006). »Bildung – ein Wirtschaftsgut oder ein persönliches Gut für jede einzelne Person? Bildungspolitische Weichenstellungen und ethische Implikationen«. In A. Hügli & U. Turnherr (Hrsg.), *Ethik und Bildung* (Hodos – Wege bildungsbezogener Bildungsforschung in Philosophie und Theologie, Bd. 4, S.207–212). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- World Health Organization [WHO]. (1980). *ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequence of disease*. Geneva: WHO.
- World Health Organization [WHO]. (2020). *ICD-10 – Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. (10. Revision, German Modification, Version 2020)*: Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/index.htm>
- World Health Organization (WHO). (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI. Verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>
- Wüllenweber, E. (2006). Interdisziplinarität – Auftrag, Chance, Herausforderung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S.531–541). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen* (Nachdruck der 5., korrigierten Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (J. Lompscher, Hrsg., Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, K. & Langner, A. (2010). Inklusion – Integration. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, S.247–259). Oberhausen: Athena.
- Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S.13–19). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Eine experimentelle Untersuchung* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 80/81). Schorndorf: K. Hofmann.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (6. Aufl.). Freiburg i.Br.: Herder.
- Zöllner, G. (2001). Leib, Materie und gemeinsames Wollen als Anwendungsbedingungen des Rechts (Zweites Hauptstück: §§5–7). In J.-C. Merle (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Grundlage des Naturrechts* (S.97–111). Berlin: Akademie Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Behinderungsverständnis der World Health Organisation	20
Abbildung 2	Schematische Darstellung der nicht-hierarchischen Verhältnisse der menschlichen Gesamtpraxis	91
Abbildung 3	Bildung als Erschließung des zweifachen Erbes	218
Abbildung 4	Elementarisierung als gemeinsamer Suchprozess	257
Abbildung 5	Verschiebungen der dominierenden Aneignungstätigkeiten.....	263
Abbildung 6	Aneignungs- und Präsentationsmöglichkeiten	264
Abbildung 7	Deutungsmuster, Situationsdefinitionen, Handlungsorientierungen und Derivationen	289
Abbildung 8	Das Handlungsfeld einer sonderpädagogischen Einrichtung und seine systembildenden Elemente	299
Abbildung 9	Auswertungsvorgehen von Experteninterviews zur Rekonstruktion von Deutungsmustern bezüglich Bildung	316
Abbildung 10	Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung	331
Abbildung 11	Aspekte von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung	336

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Bildungsperspektiven in allen Lebensformen	221
Tabelle 2	Synopse der Elementarisierung nach Heinen und der Unterrichtsplanung nach Terfloth/Bauersfeld	261
Tabelle 3	Merkmale des Bildungsprozesses von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus Sicht der Fachpersonen	443

Anhang

Tabelle 3 Merkmale des Bildungsprozesses von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus Sicht der Fachpersonen

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
Gesamtes Kategoriensystem				
1 Aspekte der Schülerschaft	Die Hauptkategorie umfasst Beschreibungen der Schülerschaft mit schwerer und mehrfacher Behinderung		8	2189
1.1 Umfassende Unterstützung und Pflege – »Man muss ihnen viel helfen«	Umfasst Beschreibungen, welche schwere und mehrfache Behinderungen als umfassendes Angewiesensein auf Unterstützung in allen Lebensbereichen thematisieren.	Diejenigen Kinder und Jugendlichen, welche ich jetzt vor Augen habe, sind in jeglicher Alltagssituation auf Unterstützung angewiesen. Also, die sind grundsätzlich in keinem Bereich selbständig und das heißt motorisch, lebenspraktisch, kognitiv, so. (Erni, Dorothea, Abs. 131)	8	30
1.2 Eingeschränkte Kommunikation – »Oft haben Sie keine Sprache«	Umfasst Äußerungen, welche die kommunikativen Möglichkeiten von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung als eingeschränkt beschreiben.	Also oft haben sie ja auch keine Sprache oder nur sehr wenig Sprache und wehren sich dann nicht und sagen: »Ich will selber«, so ja. (Lehmann, Olivia, Abs. 61)	6	10
1.3 Instabile Gesundheit – »Man muss den Tag so nehmen, wie er ist«	Umfasst Äußerungen, welche die instabile Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und ihre Auswirkung auf das professionelle Handeln beschreiben.	Das ist sowieso hier immer sehr tagesformabhängig, weil sie an einem Tag super »wäg« sein können und am nächsten Tag machen sie den ganzen Tag Epilepsie-Anfälle. Du kannst, wie ... ich sage immer: »Man muss den Tag so nehmen, wie er ist hier.« (Freitag, Luana, Abs. 137)	8	35

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
1.4 Große Heterogenität – »Alle Kinder sind so eigen«	Umfasst Beschreibungen, welche die (große) Heterogenität der Schülergruppe mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Vordergrund stellen.	Sie sind einfach alle so individuell »behindert«, dass man ... (Lehmann, Olivia, Abs. 173)	8	37
1.5 Auffälliges und ungewöhnliches Verhalten	Umfasst Erläuterungen, welche auffälliges und ungewöhnliches Verhalten der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung thematisieren.	Aber ich denke auch, dass bei dieser Schülerschaft eben sich auch Verhaltensweisen entwickeln können, wie selbstverletzendes Verhalten, Beißen, oder irgend ... (Schmid, Evelyn, Abs. 219)	5	15
2 Aspekte der Gesellschaft				
Die Hauptkategorie umfasst Beschreibungen zu Aspekten der Gesellschaft in Bezug auf die Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung				
2.1 Einforderung und Auftrag – »Alle können in die Schule gehen«	Umfasst Äußerungen zur Einforderung und zum gesellschaftlichen Auftrag, dass alle Kinder eine Schule besuchen können.	Die Einrichtung hat den Auftrag den Kindern mit einer geistigen und mehrfachen Behinderung einen Schulplatz zu geben, einen Ort, an dem die Kinder in die Schule gehen können. (Schmid, Evelyn, Abs. 127)	7	25
2.2 Erwartungen und Anforderungen – »Es wird nichts erwartet«	Umfasst Aussagen zu den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung.	Also, ich glaube, so grob gesagt, die Gesellschaft erwartet, glaube ich, nichts. Ich glaube nicht, dass da irgendetwas erwartet, Konstruktives im Sinne von: der Gesellschaft nützend. (Wyss, Nathalie, Abs. 123)	5	23

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
<p>2.3 Fehlender Lehrplan – »Kein Lehrplan bekannt, der Vorgaben gibt«</p>	Umfasst Erläuterungen zu fehlendem Bildungsplan und fehlenden Vorgaben und Orientierungsmöglichkeiten bezüglich der Gestaltung des Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung.	Zum andern ist es tatsächlich schwierig. Ich habe das vorhin bewusst zweimal wiederholt, weil das heißt auch, man hat keine Vorgaben, man kann sich nach nichts richten, man hat keinen Rahmen in dem Sinn, oder ... [...] keinen Lehrplan, wonach ich mich richte und wonach ich das, was ich den Kindern biete, in einen vorgegebenen Rahmen hineinbringe, welcher gesellschaftlich auch irgendwo anerkannt ist. (Reusser, Tanja, Abs. 245)	8	28
<p>2.4 Mittel und Ressourcen</p>	Umfasst in zwei Unterkategorien Aussagen in Bezug auf gesellschaftlich zur Verfügung gestellte Mittel und Ressourcen zur Realisierung des Bildungsauftrages gegenüber Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung			85
<p>2.4.1 Knappe Ressourcen: Geld, Raum, Zeit und Personal – »Aber, man hat halt, was man hat«</p>	Umfasst Erläuterungen, welche zur Verfügung stehende Ressourcen (Finanzen, Räumlichkeiten, Personalschlüssel, Zeit) als knapp einschätzen und daraus folgende Auswirkungen auf den professionellen Handlungsalltag und/oder auf den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.	Aber es ist halt schon ... ich finde eigentlich theoretisch viel zu wenig Platz, aber (...) das ist halt eine Geldfrage, die ja eh immer aktuell sein wird, wie viel Geld und Budget man haben kann. Also, ich finde es zum Beispiel auch nicht schön, dass der ganze Gang immer vollsteht mit irgendwelchen Standings und Sachen und ... eigentlich finde ich, hat jedes Kind auch ein Einzelzimmer verdient, vor allem Kinder, die fast die ganze Woche hier verbringen. Aber, man hat halt, was man hat da (lacht). (Freitag, Luana, Abs. 63)	8	69

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
2.4.2 Einsatz von Ressourcen – »Oh, werde ich jedem Kind gerecht?«	Umfasst Aussagen zum Einsatz der zur Verfügung stehenden, knappen Ressourcen und dem damit einhergehenden professionellen Anspruch	Dass man (...) vielleicht, ja, dass man (...) nicht so häufig an die Grenzen kommt und denkt: »Oh, werde ich jedem Kind gerecht?« (Schmid, Evelyn, Abs. 143)	6	16
3 Aspekte der Bildungskonzeption und -organisation	Die Hauptkategorie umfasst Äußerungen zur Konzeption und Organisation von Bildung in Sonderschuleinrichtungen			256
3.1 Interne Bildungskonzeption und Prozessplanung	Umfasst Äußerungen in Bezug auf die Konzeption von Bildung und den Leitaspekten der Sonderschuleinrichtung zur Ausgestaltung des Bildungsauftrages.	Also, klar, es gibt natürlich ein grundsätzliches Konzept in der Einrichtung, es gibt ein Leitbild, es gibt ein Organisationskonzept und unabhängig von dem hat jede Abteilung hier, sein ... seine Konzepte oder sein Konzept: »Nach was arbeiten wir?«, »Was ist wichtig?«, »Wie wird das eingefädelt?«, genau. (Reuser, Tanja, Abs. 79)	8	39
3.2 Organisation von Bildung	Umfasst in drei Unterkategorien Äußerungen in Bezug auf organisatorische Aspekte der Umsetzung des Bildungsauftrages in der Sonderschuleinrichtung.			90

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
3.1.1 Struktureller Aufbau von (Bildungs-) Angeboren	Umfasst Beschreibungen der verschiedenen professionellen Angebote einer Sonderschuleinrichtung und des strukturellen Zusammenwirkens ebendieser Angebote in Bezug auf den Bildungsprozess der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung.	Also, neben der Schule? Wie die Hippo... [...] Physiotherapie ist ja in der Schule integriert oder sie haben aber auch Einzelstunden ... Ergotherapie, nachher Logopädie ... [...] Physio, Ergo, Logopädie, nachher haben sie noch Schwimmen, das läuft nachher unter der Physiotherapie ... [...] einige gehen auch in die Küche kochen gehen, zum Küchenchef. Das Orthoteam kommt in das Haus für die Hilfsmittel. (Junker, Renate, Abs. 61–63)	8	30
3.1.2 Zeitliche Organisation – »Man hat tausend Pläne«	Umfasst Äußerungen zu Aspekten der zeitlichen Organisation der verschiedenen professionellen Angebote einer Sonderschuleinrichtung in Bezug auf den zu realisierenden Bildungsauftrag.	Ja, es bedingt halt einfach eine gute Organisation. Also sprich, man hat tausend Pläne (lacht) ... wer, wann, wo und sowieso. Und ... das ist einerseits mega cool ... also, man muss ja auch, weil sonst hat man keinen Überblick, welches Kind jetzt genau wo ist. Ist aber irgendwie auch so ein bisschen das, was dich dann hindert mal endlich etwas zu machen, weil du die ganze Zeit an deinem Plan bist. [...] Es ist schon eine riesige Organisation, dass das alles aufgeht. (Freitag, Luana, Abs. 49)	7	31
3.1.3 Unterrichtsform – »Gemeinsamer Unterricht« und »Einzelförderung«	Umfasst Aussagen zur Form des Settings von Bildungsangeboten (Einzelsitzung oder Gruppensitzung) und zu ihrer Relevanz in Bezug auf den Bildungsprozess von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung.	Dann haben alle Kinder bei mir einmal in der Woche die Einzelförderung. Also das gehört sicher nebst dem Klassenunterricht, sage ich jetzt dem Mal, gehört das zu meinen Hauptaufgaben ... also, wirklich diese Einzelförderung mit den Kindern: 45 Minuten lang einfach an dem zu arbeiten, mit dem man sie abholen kann. (Reusser, Tanja, Abs. 59)	6	29

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
3.3 Interdisziplinäre Zusammenarbeit	Umfasst in vier Unterkategorien Äußerungen zur interdisziplinären Zusammenarbeit im Rahmen der Sonderschuleinrichtung.			127
3.3.1 Nonwendige, lern- reiche Zusammenar- beit – »Das geht nicht anders«	Umfasst Aussagen zur interdisziplinären Zusammenarbeit, welche ihre Notwendigkeit und die damit einhergehende gegenseitige professionelle Bereicherung in den Vordergrund stellen.	Das bedingt auch eine Abmachung, wie die Informations ... wie der Informationsfluss gehen muss und sicher auch die Bereitschaft von allen, das zu wollen, also die Zusammenarbeit wollen ... also, das ist ganz klar, man muss interdisziplinär arbeiten wollen, wenn man hier arbeiten kommt, das geht nicht anders. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 99)	8	50
3.3.2 Gezielter Austausch – »Wann kommen welche Leute zusam- men?«	Umfasst Äußerungen zur Organisation der interdisziplinären Zusammenarbeit.	Und in diesem Sinn muss man auch definieren, [...] wann diese Gefäße (...) von der Häufigkeit und von der Regelmäßigkeit stattfinden sollen, damit dieser Austausch auch wahrgenommen wird. (Erni, Dorothea, Abs. 63)	8	35
3.3.3 Zusammenarbeit als Herausforderung – »Nicht gleiche Mei- nungen«	Umfasst Beschreibungen, in welchen die interdisziplinäre Zusammenarbeit als herausfordernd dargestellt wird.	ja, die Schwierigkeit ist, wenn man nicht gleicher Meinung ist, vielfach auch. (Junker Renate, Abs. 201) Das einzige, was ich wirklich schwierig finde, an der Zusammenarbeit ist, dass ich manchmal das Gefühl habe, dass die anderen Bereiche nicht genau verstehen, wie viel, dass bei uns wirklich anfallt. (Freitag, Luana, Abs. 228)	8	25
3.3.4 Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachpersonen »als große Aufgabe«	Umfasst Aussagen, welche die Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachpersonen als professionelle Aufgabe thematisieren.	Elternarbeit ist auch eine große Aufgabe jetzt ... (Grossenbacher, Margrit, Abs. 53)	8	17

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
4 Aspekte des eigenen Auftrages	Die Hauptkategorie umfasst Beschreibungen der Aspekte des professionellen Auftrages der Fachpersonen im Rahmen der Sonderschuleinrichtung.			150
4.1 Eigene Tätigkeiten und Zielsetzungen, eigene Aufträge und Aufgaben	Umfasst Beschreibungen des (eigenen) professionellen Tätigkeitsfeldes und den damit einhergehenden Zielsetzungen, (Kern-)Aufträgen und Aufgaben.	Der [...] [Aufgaben-]Bereich ist: die Kinder zu begleiten, zu fördern, schauen, dass es ihnen wohl ist. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 51)	8	49
4.2 »Freiheiten, welche mich am Anfang fast erschlagen haben«	Umfasst Aussagen hinsichtlich des eigenen Auftrages, welche die Freiheit in Bezug auf die Ausgestaltung von Bildungsangeboten thematisiert.	Zum einen hat man wahnsinnig viel Freiheit. [...] Von dem her habe ich wahnsinnig viel Freiheit: Mir sagt niemand, was ich muss und nicht muss und ... [...] Das ist wie nachher alles meine Verantwortung. Und das ist zum einen, wie gesagt »gäbig« und sehr befreiend auch, und zum anderen sehr schwierig und sehr anstrengend, weil man halt immer wieder von Neuem darüber nachdenken muss. (Reusser, Tanja, Abs. 243–245)	6	15
4.3 »Manchmal habe ich ein bisschen ein Konflikt mit mir selbst«	Umfasst Beschreibungen von Interessenskonflikten innerhalb des eigenen professionellen Auftragsverständnisses, welche argumentativ nicht einfach auflösbar erscheinen.	Weil ich einfach finde: »Hey, das könnte in jedem Moment eigentlich der letzte Tag sein. WIESO muss man ...?«, das ist ... weißt du, das ist genau mein Konflikt. Ich finde es toll, dass sie diesen möglichen Konflikt, halt so normal wie es geht, Tagesablauf haben und alles und die Strukturen und oft denke ich dann wieder so: »Muss es sein, dass ein Kind von morgens bis abends von Termin zu Termin geht?«. (Freitag, Luana, Abs. 103)	6	27

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
4.4 Prioritäten setzen – »Weniger ist mehr«	Umfasst Ausführungen zur Notwendigkeit und Wichtigkeit des Setzens von Prioritäten in der professionellen Tätigkeit in Bezug auf die Ausgestaltung und Begleitung des Bildungsprozesses der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung.	Und dort habe ich weniger, also ist es oft so ...»Weniger ist mehr«, so. Und ich habe auch wie lernen müssen, den Mut zu haben, wie zu sagen: und nach so intensiver viertelstündiger, zwanzigminütiger Arbeit, habe ich ... muss ich ... also, mag sie nachher auch nicht mehr. (Lehmann, Olivia, Abs. 89)	7	40
4.5 Orientierung an eigenen Werten und Normen	Umfasst Äußerungen bezüglich eigener Werte und Normen, welche zur Ausgestaltung des eigenen professionellen Auftrages im Rahmen der Sonderschuleinrichtung beigezogen werden.	Dann, glaube ich schon, auch wenn das manchmal ein bisschen ein beängstigender Gedanke ist, dass das halt nachher sehr, sehr fest auch zusammenhängt mit den Werten und so den Normen, welche man als Lehrperson vertritt, also mit der persönlichen Einstellung, so. (Reusser, Tanja, Abs. 253)	4	11
4.6 »Kinder auch ein bisschen mehr Kinder sein lassen«	Umfasst Aussagen, welche innerhalb des professionellen Auftrages im Rahmen der Sonderschuleinrichtung das Kind (mit schwerer und mehrfacher Behinderung) hauptsächlich als Kind betrachten und nicht als Objekt der professionellen Tätigkeiten sehen.	Ich meine, eine grundsätzliche Hygiene ... alles ist für mich ok, aber nicht ein Überreiben mit Gasen und Schläuchen und Sachen, sondern dass man die Kinder auch ein bisschen mehr Kind sein lässt, und wenn halt einmal ein Fleckchen irgendwo drauf ist, dann haben sie einen Fleck. Ich meine, Kinder lässt du auch im Sand herumtollen und die sehen ja manchmal aus, wie weiß ich nicht was, aber das ist ja okay, das sind Kinder. Weißt du, dass man das ganze einfach etwas freier sieht und nicht so spitalorientiert, sage ich mal. (Freitag, Luana, Abs. 232)	4	8

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5 Handlungsleitende Aspekte	Die Hauptkategorie umfasst Beschreibungen von handlungsleitenden Aspekten der eigenen professionellen Tätigkeit			670
5.1 Orientierung an Konzepten, Methoden und Fachwissen	Umfasst Aussagen, welche als leitender Aspekt des professionellen Handelns die Orientierung an Fachwissen und fachlichen Konzepten und Methoden thematisieren.	Also, die Basis von dem allem ist natürlich einfach so das Fachwissen, ganz klar. Also, mit all diesen Personen, welche hier beteiligt sind ... ja, damit man die Lebensqualität erhalten kann, ist natürlich ganz klar einfach wirklich das sehr spezifische Fachwissen, zum Teil ... genau. Sehr, sehr viel Aus- und Weiterbildung ... ja, welche nachher wie die Basis legen, damit man die Angebote machen kann, so, ja, genau. (Reusser, Tanja, Abs. 129)	8	36
5.2 Orientierung am Kind	Umfasst in sieben Unterkategorien Aussagen, welche als leitender Aspekt des professionellen Handelns die Orientierung am Kind beschreiben.			201
5.2.1 Angebot, Inhalt und Ziele (individuell) an das Kind angepasst	Umfasst Äußerungen zur Notwendigkeit der individuellen Anpassung und Abstimmung des professionellen Handelns auf das jeweilige Gegenüber bezüglich des Angebots, des Inhalts und der Zielsetzung.	Ich meine, du musst das halt einfach anpassen an ... an dein Gegenüber (Freitag, Luana, Abs. 252)	7	45
5.2.2 Entwicklungsstand und Zone der nächsten Entwicklung – »Was ist der nächste Schritt?«	Umfasst Erläuterungen, welche als Orientierung für das professionelle Handeln den Entwicklungsstand des Kindes und/oder die Zone der nächsten Entwicklung in den Vordergrund stellen.	Und natürlich so am Entwicklungsstand der Kinder oder so, dass man halt schaut, wo steht das Kind und was wäre so ein nächster Schritt. (Schmid, Evelyn, Abs. 221)	8	39

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.2.3 Orientierung am Lebensalter	Umfasst Beschreibungen, welche als Orientierung für das professionelle Handeln das Lebensalter der Kinder in den Vordergrund stellen.	Dann ist meine Überlegung halt wirklich dahinter: Kinder in diesem Alter machen das, und darum probiere ich ihnen möglichst das auch anzubieten, zu ermöglichen. (Reusser, Tanja, Abs. 141)	4	10
5.2.4 Vorlieben/Interessen des Kindes – »Was hat sie/er gerne?«	Umfasst Aussagen, welche die Ausrichtung des professionellen Handelns an den Vorlieben und Interessen des Kindes beschreiben.	Einfach auch zu beobachten: »Was hat das Kind gerne, was interessiert es?« (Lehmann, Olivia, Abs. 153)	5	26
5.2.5 Sinnhaftigkeit und Anknüpfung – »Was ist für das Kind sinnvoll?«	Umfasst Ausführungen zu einem professionellen Handeln, welches eine Sinnhaftigkeit für das Kind zu ermöglichen beabsichtigt und sich an den aktuellen (Anknüpfungs-)Möglichkeiten des Kindes orientiert.	Und wirklich dort wie herauszufinden: »Was macht Sinn im Moment?« (Reusser, Tanja, Abs. 139)	6	22
5.2.6 Ressourcen des Kindes packen – Zumuten und Einfordern	Umfasst Äußerungen, welche die Ausrichtung des professionellen Handelns an den Ressourcen des Kindes beschreiben, indem Ressourcen aufgenommen und fokussiert sowie Fähigkeiten zugemutet, erwartet und eingefordert werden.	Wenn das Kind schon gelernt hat (...) »ja« und »nein« auszudrücken, in welcher Form auch immer, wenn man das weiß, das kann es, dann erwartet man auch, dass es das nachher ..., so. [...] »Du hast jetzt gelernt auf diesen Knopf zu drücken und du kannst das eigentlich auch. Wenn du ein Stück Schokolade willst, dann drückst du ganz schnell auf das Knöpfchen ... [...] aber ich möchte jetzt, dass du sagst, ich möchte jetzt das grüne Klötzchen oder das Rote. Und da erwarte ich einfach von dir, dass du auch beim Klötzchen darauf drückst und nicht nur beim Stück Schokolade« (Grossenbacher, Margrit, Abs. 203–205)	6	20

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.2.7 Individuelles Eingehen auf die momentanen Möglichkeiten	Umfasst Aussagen, welche als leitender Aspekt des professionellen Handelns die Orientierung an der momentanen gesundheitlichen Verfassung und den tagesformabhängigen Möglichkeiten des Kindes beschreiben.	Durch das, dass die Leistungsfähigkeit, die gesundheitliche Situation SO nicht stabil ist, könnte ich mir vorstellen, dass man noch individueller Eingehen könnte auf die aktuellen Möglichkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt. (Erni, Dorothea, Abs. 235)	8	39
5.3 Orientierung an Zielvorstellungen	Umfasst in neuen Unterkategorien Aussagen, welche als leitender Aspekt des professionellen Handelns die Orientierung an Zielvorstellungen in Bezug auf den Bildungsprozess der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.			433
5.3.1 Größtmögliche Selbstständigkeit	Umfasst Erläuterungen, welche als Ziel der professionellen Tätigkeit eine größtmögliche Selbstständigkeit der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung fokussieren.	Also Fokus ist natürlich schon dieser: Jedem Einzelnen, wo immer, dass es ist, eine Unterstützung anzubieten, Förderung hin zum möglichst ... größtmöglicher Selbstständigkeit, Selbstständigkeit in jeder Beziehung. (Erni, Dorothea, Abs. 83)	7	55
5.3.2 Realisierung von Partizipation	Umfasst in sechs Unterkategorien Aussagen, welche als Ziel der professionellen Tätigkeit die Ermöglichung und Realisierung von Teilhabe/Partizipation der Kinder in den Vordergrund rücken.			140
5.3.2.1 Förderung individueller Fähigkeiten	Umfasst Aussagen, welche als Ziel der professionellen Tätigkeit die Förderung der individuellen Fähigkeiten zur Teilhabe an und Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt fokussieren.	Wenn ich das Beispiel nehme von diesem Mädchen, [...] ist für mich auf der Partizipationsebene ... ist die Mithilfe von ihr bei den Transfers, jetzt, aber auch wenn sie größer und schwerer ist, und von dem leite ich dann ab, dass ich mit ihr das dann üben muss. (Wyss, Nathalie, Abs. 153)	4	14

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.3.2.2 Hilfsmittel	Umfasst Erläuterungen zur Realisierung von Partizipation, welche die Erarbeitung und Zurverfügungstellung von individuell angepassten Hilfsmitteln (in jeglicher Form) thematisieren.	Dann haben alle ihren spezifischen Beitrag geleistet und dank dem ist ein Hilfsmittel entstanden, welches eine Mobilität, eine Teilhabe am Alltag gewährleisten kann, was ohne das nicht zu gewährleisten ist. Weil es eben sonst halt ... ja, beim Liegen bleibt, eine Möglichkeit der Mobilität nicht gegeben ist, und eben die Möglichkeiten von der Kontaktpflege auch nicht gegeben ist. (Erni, Dorothea, Abs. 35)	8	30
5.3.2.3 Zugangsmöglichkeiten haben »auch mit Schwerbehinderten«	Umfasst Aussagen zur Realisierung von Partizipation, welche den Anspruch einer angepassten und barrierefreien Umgebung thematisieren.	Nachher haben wir ein Therapiebad. Das ist natürlich ausgerüstet mit Lift und ..., dass man auch mit Schwerbehinderten hineinkann. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 123)	3	10
5.3.2.4 Einbezogen sein – »Mitreichen, das ist viel auch ein Miterleben«	Umfasst Beschreibungen zur Form der Teilhabe im Sinne von Einbezogen sein, Mitreichen, Mitmachen, Mitrun.	Ein Teil ist gewesen, eben wirklich so das MITMACHEN. Und ich sage wirklich MITmachen, das ist viel einfach auch ein Miterleben gewesen. [...] Das ist ein Teil, so das Miterleben, und das andere ist wirklich, [...] diejenigen Tätigkeiten, die einen großen Teil von ihrem Alltag ausmachen, eben Zünit essen, Wickeln, Sich-Fortbewegen, dass sie dort möglich fest einbezogen ist. (Lehmann, Olivia, Abs. 87)	7	31

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.3.2.5 Normalisierung – »Einfach am Leben teilneh- men können«	Umfasst Aussagen zur Ausgestaltung von Partizipation, welche den Gedanken der Normalisierung verfolgen und die Teilnahme und Teilhabe an einem normalen Leben beschreiben.	Dass sie auch, soweit wie sie halt können, an einem ... einfach am Leben teilnehmen können. Also sprich, dass sie das auch erleben können: Am Morgen geht man in die Schule, man hat dieses und jenes [...] man macht das, man muss Sachen erledigen, man muss mal ab und zu Sachen machen, die man überhaupt nicht mag. (Freitag, Luana, Abs. 101)	8	44
5.3.2.6 Kulturelle Teil- habe – »Den Becher selber halten können«	Umfasst Äußerungen, welche Partizipation in Bezug auf die Teilhabe an kulturellen Aspekten der Gesellschaft im Sinne von Essenskultur, Kunst, Theater, Literatur etc. beschreiben.	Kann auch sein, dass ein Kind, welches geführt worden ist, hin zum unterstützt Lebensmittel ... manuell oder jetzt mit Löffel oder was auch immer ... mit der Zeit selber zum Mund führen, welches die Möglichkeit erlangt, den Becher selber zu halten, selber trinken zu können, in welcher Form auch immer, oder, mit angepassten Glas, Becher, [Trink-] Röhren, was auch immer, zum Beispiel. (Erni, Dorothea, Abs. 137)	4	11
5.3.3 Wohlbefinden – »Wohlbefinden ist das A und O2	Umfasst in drei Unterkategorien Äußerungen, welche als Ziel der professionellen Tätigkeit das Wohlbefinden der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Fokus stellen.			50
5.3.3.1 Wohlbefinden als Grundla- ge – »Ohne das kann man nicht lernen«	Umfasst Äußerungen, welche Wohlbefinden als notwendige Grundlage und Voraussetzung von Bildungsprozessen beschreiben.	Also, einerseits das Wohlbefinden, also es ist so wie ... das ist so, glaube ich, das Oberste jetzt, auch gerade ... (...) Ich denke, ohne das kann man nicht lernen. Also, das gilt für alle, aber gerade auch für die schwer-mehrfachbehinderten Kinder. (Lehmann, Olivia, Abs. 111)	7	8

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.3.3.2 Wohlbefinden als Ziel – »Schauen, dass es ihnen wohl ist«	Umfasst Aussagen, welche Wohlbefinden und Lebensqualität der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Ziel von professionellen Tätigkeiten einordnen.	Also, ich denke, ein Ziel ist immer das Wohlbefinden, immer. (Junker, Renate, Abs. 149)	7	29
5.3.3.3 Ruhe und Geborgenheit – Pausen machen, Sich zurückziehen können	Umfasst Erläuterungen, welche das Ermöglichen von Pausen und Erleben von Ruhe und Geborgenheit als wesentlicher Aspekt des Alltags dieser Schilergruppe formulieren.	Genau. Ich bin eben mehr auf das Wohlbefinden (lacht): Das Kind muss auch mal ruhen und so ein bisschen ... nicht immer fördern ... dass es zu viel ... (Junker, Renate, Abs. 203)	5	13
5.3.4 Beziehungsgestaltung – »Man versucht, etwas aufzubauen«	Umfasst in zwei Unterkategorien Aussagen, welche als Ziel des professionellen Handelns die Interaktion und Beziehungsgestaltung in den Mittelpunkt stellen.			32
5.3.4.1 Beziehung als pädagogische Grundlage	Umfasst Beschreibungen, welche eine (gute) Beziehung zwischen Fachperson und Kind als wichtige Grundlage der professionellen Tätigkeiten und deren Gelingen in Bezug auf den Bildungsprozess des Kindes thematisieren.	Aber ich habe wie länger Zeit, diese Kinder zu beobachten (...) und wenn ich jetzt wirklich an schwerbehinderte Kinder denke, bei welchen halt der Zeitfaktor ein ganz wichtiger ist ... Zeit zu haben, einfach das Kind beobachten zu können und jedes kleinste Zeichen lesen zu können, weil ich wie mehr Zeit, Chancen habe, etwas sehen zu können. Und das finde ich sehr schön, und ich bin auch froh darum, [...] auch für mich der richtige Teil oder der richtige Aspekt von dieser Arbeit. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 283)	6	22

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.3.4.2 Interaktion als »etwas Gemeinsames«	Umfasst Aussagen, welche die Ermöglichung und Herbeiführung einer gemeinsamen und gegenseitigen Interaktion als Ziel der professionellen Tätigkeit beschreiben.	Da entsteht wirklich eine Interaktion ... also, so wie das wichtigste, es entsteht etwas Gemeinsames. (...) Und manchmal ist auch schon beim Planen, was genau entsteht, ist manchmal ein bisschen im Hintergrund, Hauptsache es entsteht etwas. Und da entsteht etwas Gemeinsames, und das wichtigste ist einfach, ja, dass man möglichst lange (...) oder sehr klar, etwas miteinander machen kann. Dass etwas kommt ... (...) und manchmal »was kommt« steht weniger im Vordergrund, sondern es kommt etwas, genau. (Schmid, Evelyn, Abs. 325)	6	10
5.3.5 Ansprechende Raumgestaltung und Lernvoraussetzungen schaffen	Umfasst Äußerungen, welche das Schaffen einer ansprechenden, interessanten Lebensumwelt in den vorhandenen Räumlichkeiten zur Ermöglichung von Bildungsmomenten thematisieren.	Also, der Auftrag ist eigentlich wie die (...) die Umgebung für das Kind so zu gestalten, das es ... eben das Ziel von Selbständigkeit und Zufriedenheit und ... ja, erreichen kann. (Lehmann, Olivia, Abs. 69)	8	51
5.3.6 Lebenswirklichkeit und Alltagsorientierung	Umfasst in drei Unterkategorien Aussagen, welche die Orientierung an der Lebenswirklichkeit und dem Alltag der Kinder mit schwererer Behinderung in den Fokus der professionellen Tätigkeit stellen.			95
5.3.6.1 Bildende Auseinander- setzung im All- täglichen, im »Vorhandenen«	Umfasst Aussagen, welche das Stattfinden von Bildungsprozessen der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Auseinandersetzung mit dem Alltag und im Alltagsgeschehen beschreiben.	Immer wie mehr komme ich zu der Überzeugung, dass Bildung für Schülerinnen und Schüler mit schwerer, mehrfacher Behinderung in IHREM Alltag und in den alltäglichen Tätigkeiten, in denen Tätigkeiten, die sie in ihrem Alltag erleben, oft ist es ein Erleben und nicht ein Mitgestalten, das diese dort stattfinden muss. (Lehmann, Olivia, Abs. 59)	7	24

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.3.6.2	Gestaltung eines anregenden und förderlichen Alltags	Umfasst Äußerungen, welche die Gestaltung eines anregenden und förderlichen Alltags der Kinder und Jugendlichen als handlungsleitender Aspekt professioneller Tätigkeiten beschreiben.	Nachher wirklich ganz wieder auf den Alltag zurückzukommen, heißt, dass man ... [...], dass wir ein Alltag kreieren, [...] also in dem es den Kindern einerseits sicher wohl ist, aber sie auch die Möglichkeit haben ... und da rede ich jetzt von ganz kleinen Schritten, welche sich entwickeln können. (Grosenbacher, Margrit, Abs. 157)	8 40
5.3.6.3	Lebenspraktische Tätigkeiten – Übernehmen von Alltagshandlungen	Umfasst Erläuterungen, welche das Übernehmen von Alltagshandlungen und Lebenspraktischen Tätigkeiten der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Fokus stellen.	Und punktuell, dann natürlich mit der Zeit, auch die Möglichkeit erlangen, Teilschritte von irgendwelchen Alltagshandlungen übernehmen zu können. (Emi, Dorothea, Abs. 133)	7 31
5.3.7	Interesse wecken – »Ah, das ist ja auch noch spannend«	Umfasst Aussagen, welche als handlungsleitender Aspekt professioneller Tätigkeit das Ermöglichen des Entdeckens von spannenden Dingen und Momenten sowie das Wecken von Interessen bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Vordergrund stellen.	Ja, wie es im Alltag nachher über etwas stolpert und wie merkt: »Ah das, das ist ja auch noch spannend.«, und eigentlich nachher dort wie auch etwas Neues lernt, so. [...] Und ich denke, das ist wie vielleicht auch ein Teil von meiner Aufgabe [...], dass eben halt vielleicht ein NMM-Thema, welches auf den ersten Blick überhaupt keinen Sinn macht, nachher wie auch etwas daraus entstehen kann, was nachher wie ein neues Lernfeld öffnet für ein solches Kind. (Lehmann, Olivia, Abs. 101)	5 16

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
5.3.8 Aufmerksamkeit anregen und Konzentration verlängern	Umfasst Äußerungen, welche als handlungsleitender Fokus des professionellen Handelns das Anregen von Aufmerksamkeit und die Verlängerung von Konzentration der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.	Oder die Aufmerksamkeit, dass man die Aufmerksamkeit anregen kann bei ihnen, oder auch die Konzentration, dass diese länger wird, und da reden wir jetzt einfach wirklich von zwei-drei Mintürchen ... also, nicht eine ganze Lektion, dass sie sich einfach auf etwas kurz konzentrieren können. (Junker Re-nate, Abs. 149)	4	5
5.3.9 Nachhaltigkeit im Erwachsenenbereich	Umfasst Äußerungen, welche als handlungsleitender Fokus professioneller Angebote für Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung den Nutzen und die Nachhaltigkeit im Erwachsenenalter thematisieren.	Ich denke, das Ziel ist, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass sie später im Erwachsenenleben, möglichst selbstständig und auch möglichst zufrieden ihren Alltag gestalten können. Am Schluss, im Endeffekt, denke ich, ist das das Ziel. (Lehmann, Olivia, Abs. 65)	5	22
6 Bildungsbereiche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung	Die Hauptkategorie umfasst Beschreibung zu Bildungsbereichen von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung			494
6.1 Sinneswahrnehmung	Umfasst in zwei Unterkategorien Äußerungen, welche die Sinneswahrnehmung als Bildungsbereich thematisieren.		8	66
6.1.1 »Alle Sinne ansprechen«	Umfasst Aussagen, welche die Wahrnehmung und Erfahrung der Umwelt mit allen Sinnen in den Fokus stellt.	Und das Ziel ist schon in allen diesen Sequenzen, Angebote zu machen, welche alle Sinne in dem Sinne ansprechen sollen, in einer Form, welche adäquat ist, für diese Klientel. (Ernst, Dorothea, Abs. 45)	5	51

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.1.2 Selbstwahrnehmung – »Den eigenen Körper spüren und kennen lernen«	Umfasst Erläuterungen, welche die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung des eigenen Körpers als Bildungsbereich in den Fokus stellen.	Dann eine Physio ist auch eine Bildung, ich meine, sie lernen ihren Körper spüren. Die meisten sitzen den ganzen Tag in ihrem Stuhl, wenn sie dann einmal ... sagen wir mal, wie sie immer so schön sagen, und ihre Füße spüren, das ist auch eine Bildung. Sie lernen ihren Körper kennen. (Freitag, Luana, Abs. 258)	5	15
6.2 Pflege und Ernährung	Umfasst in drei Unterkategorien Aussagen, welche Pflege und Ernährung in Bezug zum Bildungsprozess von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.			75
6.2.1 Pflege als großer Anteil – Voraussetzung für Bildung	Umfasst Erläuterungen, welche Pflege und Ernährung in ihrem Umfang und als notwendige Voraussetzung für Bildungsprozesse beschreiben.	Nachher dann ... gibt man da bei einem Kind ein oder sondiert, schaut, dass es Mittagspause machen kann ... lagern, und wieder Einlagen wechseln, und nachher sind sie einen Moment ruhig, also ... sie sind am Pause machen, und nachher wieder zu Recht machen für die Schule. (Junker, Renate, Abs. 37)	5	30

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.2.2 Pflege und Bildung – »Jetzt ist warmes Wasser«	Umfasst Aussagen, welche Pflege und Ernährung als Bereich von Bildung und als Anlass für Bildung beschreiben.	Also, wenn wir Körperpflege mit hineinnehmen ... (seufzen) Ja, das ist bei unseren Kindern ... eben, die werden sie nie selber durchführen können. Sie können sie kennen und sie können eben leicht mit-helfen mit Bewegungen ... Dann muss man halt sehr tief ansetzen, aber man kann auch eine Körperpflege mit Basaler Stimulation machen, bei der man die Wahrnehmung fördert ... aber, dann ist der Schwerpunkt nachher nicht: Fördern in der Pflege, sondern, dass die Wahrnehmung ... dass sie wahrnehmen: »Jetzt ist warmes Wasser«, oder »Jetzt ist es ein rauer Waschlappen.«, ich glaube, dort geht es nachher eher in diese Richtung, wo man sie abholen will und nicht, dass sie ... das ist nicht möglich, sie werden Körperpflege nie selber durchführen. Oder auch beim Zähneputzen, also ... (Junker, Renate, Abs. 315)	5	22
6.3.3 Essen und Trinken lernen	Umfasst Erläuterungen, welche das Lernen von Essen, Trinken und Schlucken thematisieren.	Es ist auch ... der Ablauf ... oder lernen richtig herunterzuschlucken, warten ... trinken lernen, und das heißt jetzt nur schlucken, also ... dass wir den Becher hinführen und das Kind schlucken lernt. (Junker, Renate, Abs. 325)	5	23
6.3 Therapie – Bewegung, Mobilität	Umfasst in drei Unterkategorien Aussagen, welche Therapie in Bezug zum Bildungsprozess von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.			77

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
<p>6.3.1 Bewegungs- und Therapieangebot als Grundlage – »Natürlich sehr viele Therapien«</p>	<p>Umfasst Erläuterungen, welche Therapie in ihrem Umfang und als Voraussetzung für Bildungsprozesse beschreiben.</p>	<p>Er hat natürlich sehr viele Therapien und wird wie über ... das ist wie ... [...] die Therapeutin oder auch schlussendlich wir wie das Hilfsmittel zum etwas MACHEN also sicher die Bewegung ... (...) um überhaupt seinen Körper spüren zu können, ist die Bewegung. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 189)</p>	8	31
<p>6.3.2 Therapie und Bildung – »Lernen diesen Fuß anders aufzustellen«</p>	<p>Umfasst Aussagen, welche Therapie als Bereich von Bildung und als Anlass für Bildung beschreiben.</p>	<p>Eben, dass kann für mich sein, dass jetzt bei der Physiotherapie, dass ich je nach dem zum Beispiel, überhaupt das Bein anfassen darf, dass sie das akzeptiert, oder dass sie lernt zu entspannen oder ... eben, das Zulassen wieder oder gewisse Inputs verträgt, zum Beispiel, oder wirklich dann auch lernt ... also jetzt ... bei einem anderen Kind, vielleicht auch lernt einen Auftrag auszuführen oder so, bis hin zum motorischen Lernen, also wirklich lernen diesen Fuß anders aufzustellen oder lernen zu gehen oder mehr ... (...) lernt besser seinen Körper zu spüren und dadurch wieder etwas besser machen zu können. (Wyss, Nathalie, Abs. 321)</p>	7	31
<p>6.3.3 Erhalten von Fähigkeiten – »Fortschritt ist kein Rückschritt«</p>	<p>Umfasst Äußerungen, in welchen Therapie als Erhalten von Fähigkeiten von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Fokus stehen.</p>	<p>Es kann auch ein Ziel sein, dass etwas, was sie jetzt können, dass man das weiterhin übt, nicht, dass das, was sie können, noch besser wird, sondern dass es nicht wieder weggeht, weil sie es von sich aus nicht machen würden. Also, von dem her ist es dann nicht eine Zunahme von einer Kompetenz, sondern ein Beibehalten ... (Wyss, Nathalie, Abs. 327)</p>	2	15

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.5 Bedürfnisse und Emotionen	Umfasst in zwei Unterkategorien Erläuterungen, welche die Entwicklung, das Kennen und Äußern von Bedürfnissen und Emotionen umschreiben.			10
6.5.1 Bedürfnisse entwickeln – Verschiedene Angebote kennen	Umfasst Äußerungen, welche die Entfaltung und Entwicklung von Bedürfnissen als Bildungsbereich von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung thematisieren.	Also, wie zum Beispiel bei einem Mädchen brauchen wir verschiedenen Zahnpasten mit verschiedenen Geschmäckern. Und dort ist das Ziel, dass sie verschiedenen Geschmäcker kennen lernt. (Junker, Renate, Abs. 319)	2	6
6.5.3 Emotionen erleben und äußern	Umfasst Aussagen, welche das Erleben und Äußern von Emotionen als Bildungsbereich von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung benennen.	Sich lernen auszudrücken, also in dem Sinne irgend-einer Form eine Kommunikationsmöglichkeit zu finden, um die eigenen Bedürfnisse nachvollziehbar zu machen für das Umfeld, verständlich zu machen, die eigene Befindlichkeit wahrnehmbar machen zu können. (...) Das sind für mich eigentlich Lehrplanziele, wenn man so will (lacht) (Erni, Dorothea, Abs. 139)	4	4
6.6 Tätigsein – Auseinandersetzung mit der Welt	Umfasst in fünf Unterkategorien Aussagen, welche das Tätigsein und die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt als Bildungsbereich beschreiben.			86
6.6.1 Selbsttätig sein – In Kontakt treten mit der Welt	Umfasst Äußerungen, welche das Selbsttätigsein und das eigene Aktivsein als Bildungsbe-reich beschreiben.	Wenn ich jetzt ein Kind vor mir habe, welches auf einen Knopf drückt, und dieses Maschinchen sagt nachher: »Hallo«, hat das Bildung genießen dürfen, dieses Kind, weil sonst käme es gar nicht dorthin. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 341)	7	32

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.6.2 Ursache-Wirkung – Bedeutsamkeit einer Tätigkeit	Umfasst Erläuterungen, welche beim Selbst- tätigsein die Selbstwirksamkeit und die Bedeutsamkeit der eigenen Aktivität als Bil- dungsaspekt beschreiben.	Und er hat sie noch angefeuert und sie hat einfach wie gemerkt, es ist jetzt da ... ich mache etwas, das wirklich für alle wichtig ist, so, ja. (Lehmann, Oli- via, Abs. 87)	4	11
6.6.3 Selbstaktivität ermöglichen	Umfasst Aussagen, welche beschreiben, dass die Ermöglichung von Selbsttätigkeit und Selbstaktivität von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung (oftmals) eine an- gepasste Umwelt, spezifische Unterstützung und Hilfestellungen bzw. Hilfsmittel voraus- setzen.	Dabei ist wichtig, dass (...) im Vordergrund bei der Planung steht eigentlich das Kind und die Idee, dass das Kind oder der Jugendliche irgendwo durch mit dem, was ich plane, selbstaktiv wird oder eine Form von Selbstaktivität zeigt, oder eine Form der Selbst- aktiv ... ist für mich auch schon ... also, ein Interes- se zeigt, (...) und dass das so das Ausschlaggebende ist, sich auf etwas einlassen zu können. (Schmid, Evelyn, Abs. 301)	7	26
6.6.4 »Handlungen, welche sie von A-Z mit- erleben«	Umfasst Äußerungen, welche das Erleben und (Mit-) Machen von ganzen Handlungs- abläufen als elementaren Bildungsaspekt bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Be- hinderung beschreiben.	Die schwermehrfachbehinderten Kinder haben oft, durch das, dass man ihnen viel helfen muss, sehr, sehr wenige so Handlungen, welche sie von A-Z mitemleben, was bei normalen Kinder jetzt automa- tisch abläuft, diese schauen das ab, machen das nach [...]. Also ist nachher eigentlich am Schluss wirklich der größte Teil von der Bildung so gewesen, dass sie so ganze Handlungsabläufe möglichst eigenaktiv mitmachen konnte. (Lehmann, Olivia, Abs. 59)	4	10

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.6.5 Stellvertretende Handlungen	Umfasst Aussagen, welche Bildungsaspekte darin verorten, dass Handlungen stellvertretend für oder mit Kindern mit schwerer und mehrfacher ausgeführt werden.	Jetzt bei den Schwerstbehinderten auch mehr auf die Ebene Körperwahrnehmung, Bewegungswahrnehmung ... also, weil sie ja vielleicht ... eben, das motorische Lernen sehr eingeschränkt ist ... nicht selber die motorischen Bewegungen ausführen können, dass ich ihnen die Möglichkeit gebe, diese Bereiche zu erfahren ... also, eigentlich einen Erfahrungshorizont erweitern, was sie selber nicht können, aber je nach dem auch motorisches Lernen ... auch zu indizieren oder zu unterstützen, im Sinne von neuen Kompetenzen zu erlernen auf der motorischen Ebene. (Wyss, Nathalie, Abs. 81)	4	7
6.7 Sozialverhalten – Soziale Teilhabe	Umfasst in zwei Unterkategorien Aussagen, welche das Sozialverhalten als Bildungsbe- reich beschreiben.			29
6.7.1 Erleben und Einbringen in Gruppen – »Wo man zusammenkommen kann«	Umfasst Äußerungen, welche das Erleben und sich Einbringen in einer sozialen Gruppe als Bildungsbereich fokussieren.	Gleichzeitig sehe ich es als eine meiner Hauptaufgaben an, dass wir wie auch eine Gruppe oder eine Klasse ... das ist mir noch wichtig, dass wir wie so eine Klasse bilden, obschon, dass ich manchmal irgendwie von diesen fünf Schülerinnen drei habe, die eigentlich gar nichts am liebsten mit den anderen zu tun haben möchten, weil sie eine Autismus-Spektrum-Störung haben. Also, aber, dass wir wie zusammen ... wir sind eine Gemeinschaft, die hier zusammenkommt und wir lernen hier zusammen. (Lehmann, Olivia, Abs. 27)	5	16

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.7.2 Sozialverhalten lernen, Grenzen erfahren	Umfasst Erläuterungen, welche erwünschtes Verhalten von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in sozialen Kontexten als Bildungsbereich thematisieren.	Aber sicher auch gerade so alles, was Sozialverhalten, Gemeinschaft, Sozialverhalten ... ist sicher auch ein sehr, sehr großer Teil jetzt hier in der Klasse. (Schmid, Evelyn, Abs. 33)	5	13
6.8 Kommunikation	Umfasst in vier Unterkategorien Aussagen, welche Kommunikation als Bildungsbereich von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.			66
6.8.1 »Kommunikation als großes Thema«	Umfasst Ausführungen, welche Kommunikation als wesentlicher Aspekt des alltäglichen Zusammenlebens und als wichtiger Bestandteil von Bildungsprozessen verorten.	Und dass halt sehr viel ... also das ein großer Schwerpunkt bei diesen Kindern habe, die Kommunikation ... den Bereich Kommunikation betrifft. (...) So eigentlich in je... in jedem Bereich, dass ... jetzt bei mir so ein bisschen im Vordergrund steht. Im Sinne von: Kommunikation braucht es und Interaktion ist so ein Thema, welches es immer braucht, nicht nur bezogen auf ein Schulfach (...). (Schmid, Evelyn, Abs. 177)	8	24
6.8.2 Individuelle Kommunikation – »Seine Kommunikation ist die Mimik«	Umfasst Aussagen, welche die (individuellen) Kommunikationsmöglichkeiten von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung fokussieren.	Seine Kommunikation ist die Mimik und die Augen, seine Kommunikationsmöglichkeit (Grossenbacher, Margrit, Abs. 179)	7	18

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.8.3 Verstehen der Kinder – »Meistens einfach eine Interpretationssache«	Umfasst Erläuterungen, welche die gemeinsame Kommunikation dahingehend beschreiben, dass die individuellen Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung (oftmals) (starker) Interpretationen bedürfen.	Und, dass man sicher so bei diesen Schülern die kleinsten Äußerungen irgendwie aufnimmt (...) die kleinsten Äußerungen, aber nicht nur, seien dies Lautäußerungen, sondern auch irgendwelche Anzeichen am Körper, sei dies irgendwie Verspanntsein oder locker oder ... ja, dass man sehr viele solche Zeichen aufnehmen muss und versucht halt zu interpretieren oder in irgendeiner Form darauf einzugehen. (Schmid, Evelyn, Abs. 201)	3	9
6.8.4 Kommunikationsmöglichkeiten aneignen	Umfasst Äußerungen, welche die Aneignung und Erweiterung von Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Bildungsbereich beschreiben.	Ich glaube, man kann so ein bisschen sagen, das Hauptziel ... das ist von meiner Sicht jetzt jedenfalls ... dass sie sich mitteilen können. (Junker, Renate, Abs. 149)	7	15
6.9 Kultur und Freizeit	Umfasst in fünf Unterkategorien Aussagen, welche Kultur und kulturell geprägte Tätigkeiten als Bildungsbereich beschreibt.			49
6.9.1 Kunst, Musik und Theater erleben und kreativ sein	Umfasst Beschreibungen, welche das Erleben von kulturellen Errungenschaften wie Kunst, Musik und Theater und das künstlerisch oder musisch Tätigsein in den Vordergrund stellen.	Letzten Winter haben wir Theater gespielt und zwar alles mit elektronischen Hilfsmitteln ... also, wir haben diese Texte aufgenommen, wir haben diese nachher die Kinder abspielen lassen über Kopfsteu-erung oder mit der Hand. Und haben nachher Bühnenbilder gemacht und Kostüme und eine wahn-sinnige ... also, das ist eine riesen Sache gewesen. Wir haben nachher eine Aufführung gemacht, ja. (Reusser, Tanja, Abs. 143)	4	9

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.9.2 Spiele als Bildungsmöglichkeit	Umfasst Äußerungen, welche Spielen als Bildungsaktivität beschreiben.	Spiele haben wir viele, weil die Kinder ... ja, über das Spielen eigentlich lernen. Also von dem her ... eben, gibt es vielleicht ... wenn man von außen schaut, hat man das Gefühl: »Die spielen ja nur.« (schmunzelt), aber wir ... wir wissen, was wir spielen (lacht). (Wyss, Nathalie, Abs. 7)	4	14
6.9.3 Eigenen Interessen nachgehen – »Hobby muss auch Platz haben«	Umfasst Aussagen, welche dem Nachgehen von eigenen Interessen, das Ausführen von Hobbies in der Freizeit als Bildungsbereich beschreiben.	Ich sage dem jetzt Hobby, dass auch DAS Platz hat, und dass man auch nach draußen kann und ... (Grossenbacher, Margrit, Abs. 191)	4	12
6.9.4 Spazieren gehen – In der Natur sein	Umfasst Aussagen, welche Aktivitäten außerhalb von (Sonderschul-)Gebäuden Relevanz für den Bildungsprozess betimmen.	Also, wir gehen zusammen hinaus einen Spaziergang machen, auch wenn dieser nur fünf Minuten ist, aber dass einfach für ihn speziell auch etwas läuft, dass er nicht die ganze Zeit warten muss. (Freitag, Luana, Abs. 160)	4	12
6.9.5 Bilderbücher anschauen	Umfasst Aussagen, welche das Anschauen von Bilderbüchern als Bildungsbereich beschreiben.	Aber ich probiere halt auch noch ein bisschen Raum für halt mal irgendwie am Morgen noch etwas Anderes zu machen, sprich mit ihnen spazieren zu gehen oder Zeit zu schaffen, um mit ihnen ein Buch anzuschauen. (Freitag, Luana, Abs. 21)	2	2
6.11 Kognitive Entwicklung	Umfasst in zwei Unterkategorien Äußerungen, welche die kognitive Entwicklung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Bildungsbereich beschreiben.			37

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
6.11.1	Wissensinhalte Umfasst Aussagen, welche die Zugangsmöglichkeit zu und die (angepasste) Vermittlung von Wissensinhalten als Aspekte von Bildungsprozessen von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.	Ich schaue viel mit ihnen Dokus oder je nach Thema ... jetzt haben wir gerade das Thema Unterwasserwelt gehabt, also alles so Dokus von diesen Fischen und diesen Sachen. Das schauen wir wirklich nachher in Groß und ... über den Beamer, aber alles andere passiert eigentlich wirklich zum Anfassen, nahe (Reusser, Tanja, Abs. 121)	7	29
6.11.2	Kennen und Wiedererkennen – Rituale Umfasst Aussagen, welche das Erkennen, Kennen und Wiedererkennen von Inhalten und Situationen als Bildungsbereich thematisieren und die Relevanz von Ritualen hervorstreichen.	Und es gibt so viel Sicherheit, wenn man wie, sich so eigentlich blind darauf verlassen kann, als Person, welche ja in sehr vielen Situationen eigentlich ein bisschen ausgeliefert ist: Jetzt kommt das, jetzt kommt das. Es gibt innere Bilder, es gibt innere Strukturen. Man kann viel besser nachher auch mit-helfen, wenn man ganz genau weiß: Ah, jetzt kommt das. (Lehmann, Olivia, Abs. 161)	5	8
7 Aspekte von Bildung				
Die Hauptkategorie umfasst Beschreibungen zu charakterisierenden Aspekten von Bildung				
7.1	Eigentlich ist Bildung alles, was weiterführt Umfasst Äußerungen, welche Bildung durch Weiterentwicklung, Weitererfaltung und Aneignung beschreiben.	Eigentlich ist Bildung alles, was mich von einem Punkt weiterführt zum anderen. (Ernst, Dorothea, Abs. 253)	8	19
7.2	Bildung heißt ja viel, passiert immer, kann überall stattfinden Umfasst Aussagen, welche die Möglichkeit von Bildung immer und überall verorten.	Ja, also auf der Wohngruppe, finde ich, kann Bildung theoretisch überall stattfinden. Also im Badezimmer, im Schlafzimmer, im Gang, in der Küche, überall. (Freitag, Luana, Abs. 85)	8	21

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
7.3 Schulbildung – »Bildung hat für mich noch den schulischen Aspekt«	Umfasst Äußerungen, welche Bildung wesentlich mit dem Aspekt von Schule in Verbindung beschreiben und Bildung in der Schule verorten.	Bildung hat für mich noch den schulischen Aspekt. Ich meine ... also das hier ist eine Schule, also in dem Sinne würde es schon passen [...] Gefühlsmäßig würde ich sagen (...) ja, also Bildung ist glaube ich wirklich einfach stark an Schule gebunden, (Emi, Dorothea, Abs.253–255)	8	42
7.4 Intellektuelle Bildung	Umfasst in fünf Unterkategorien Beschreibungen, welche Bildung durch intellektuelle Aspekte charakterisieren.			27
7.4.1 Großes Wissen – »Mega informiert sein über verschiedenste Bereiche«	Umfasst Erläuterungen, welche Bildung als großes, umfangreiches Wissen, welches sich eine Person angeeignet hat.	Also sie haben einerseits viel Wissen, ich denke, das sind belebte Personen. Sie haben ein breites Wissen, (Lehmann, Olivia, Abs. 171)	5	8
7.4.2 Spezialisiertes Wissen – »Mehr Wissen als der 08.15-Bürger«	Umfasst Aussagen, welche Bildung als spezialisiertes und vertieftes (Fach-)Wissen charakterisieren.	Ja, dass sie mega informiert sind über verschiedene Bereiche und nicht nur oberflächlich informiert sind, sondern konkret auf verschiedenste Bereiche oder vielleicht auf EIN Bereich ... ja, ein bisschen spezialisiert sind, also sprich, mehr Wissen haben als der 08.15-Bürger. (Freitag, Luana, Abs. 238)	4	5
7.4.3 Sprachliche Fähigkeiten	Umfasst Äußerungen, welche (sehr) gute sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse als Charakteristik von Bildung beschreiben.	Ich würde einfach die Kommunikation beschreiben als sehr klar und sehr durchdacht und sachlich. Und eine so im ganzen Wesen gebildete Person, vielleicht jemanden, der sich auch ... also, der sich viele Gedanken macht, und so die Sprache auch (...) gut wählen kann. (Schmid, Evelyn, Abs. 387)	5	7

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
7.4.4 Problemlösefähigkeit – »Sachen sehr differenziert betrachten«	Umfasst Erläuterungen, welche eine differenzierte Betrachtungsfähigkeit und Problemlösefähigkeit als Charakteristik von Bildung hervorheben.	Und, dass diese Person Sachen sehr differenziert betrachtet, also, dass diese Person weiß, dass es nicht nur Schwarz und Weiß gibt, sondern tausend Grautöne. (Freitag, Luana, Abs. 238)	2	3
7.4.5 Qualifikation als Zeichen von Bildung	Umfasst Aussagen, welche Qualifikationen und Bildungsabschlüsse als Zeichen bzw. Auszeichnung von Bildung beschreiben.	Also, ich denke ... ja, wahrscheinlich ist allgemein Bildung ... heißt: »Aha, Sekundarschule, Gymnasium, Universität«, so oder ... so. Volksmund, sage ich jetzt mal. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 345)	3	4
7.5 Herzensbildung – Empathie – Sozialkompetenz	Umfasst Aussagen, welche Empathie und Sozialkompetenz als charakteristisches Merkmal von Bildung beschreiben.	Sich in jemanden hineinversetzen können und auch so ein bisschen ein Auge haben für ... was ist jetzt (...) so ein bisschen die Ungleichheit ... also so ein bisschen das Auge dafür haben, etwas ist jetzt sozial angebracht oder weniger angebracht. (Schmid, Evelyn, Abs. 391)	4	8
7.6 Lebenserfahrung (mit Behinderung) – Lebenskompetenzen	Umfasst Äußerungen, welche Lebenserfahrungen und erworbenen Kompetenzen durch das Leben als Charakteristik von Bildung beschreiben.	Sie [gebildete Personen, Anmerk. A.S.] haben aber vor allem so eine Weisheit, so eine Lebenserfahrungswisheit. Es sind ältere Personen (Lehmann, Olivia, Abs. 171)	6	10
7.7 Transitive Bildung – »Leute, welche Bildung weitergeben«	Umfasst Beschreibungen von Bildung als transitives Moment, in welchem Bildung von einer Person an eine andere vermittelt wird.	Dann gibt es natürlich all diese Leute, welche ... [...] welche versuchen, Bildung weiterzugeben, also eine Art von: Jemandem etwas zu lernen, so. Und das müssen nicht nur Lehrer sein, das können auch Eltern sein, welche dem Kind etwas lernen, das können ... was weiß ich ... Freizeit (...) Sportlehrer sein, welche den Kindern irgendwie etwas beibringen. So dieser Gedanke: Jemandem etwas beizubringen, so. Das sind eigentlich für mich auch gebildete Leute, obwohl sich das vielleicht auf einen Bereich bezieht. (Reusser, Tanja, Abs. 397)	5	7

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
8 Aspekte von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung	Die Hauptkategorie umfasst Beschreibungen von charakterisierenden Aspekten von Bildung spezifisch im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung.			197
8.1 Bedingungslose Bildungsfähigkeit	Umfasst Aussagen, welche die bedingungslose Bildungsfähigkeit von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Fokus stellen.	Ich denke, jeder Mensch ist bildungsfähig, auf seine Art. Und (...) ja, Punkt. (Lehmann, Olivia, Abs. 185)	8	27
8.2 Bildung als scheinbar unpassender, nicht verwendeter Begriff	Umfasst Aussagen, welche den Bildungsbegriff als scheinbar unpassend im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung verorten und als im professionellen Handlungsfeld als nicht verwendet beschreiben.	Wir hier im Haus ... ich weiß nicht, wie es von außen ist ... das Wort Bildung wird wirklich nicht ... sicher mal irgend in einem Gespräch, je nach Kind oder so, aber wir reden nicht von der Bildung hier. (...) Spannend, etwas Neues, was mir da so ein bisschen zu denken gibt. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 369)	5	12
8.3 Grenzen von Bildung	Umfasst in sechs Unterkategorien Aussagen, welche im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung Bildung als eingeschränkt beschreiben.			92

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
8.3.1 Eingeschränkte Bildung – »Bildung ist eher im Hintergrund«	Umfasst Äußerungen, welche aufgrund der (erheblichen) Einschränkungen und der besonderen Bedürfnisse der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung Bildung als eingeschränkt beschreiben oder im Hintergrund bzw. als zweitrangig beschreiben.	Dementsprechend würde ich sagen, ist der Fokus halt auch eher bedingt auf das Pädagogische, weil halt alle diese Kinder, so ... mit Hintergrund von all diesen Krankheiten, halt sehr großen Pflegebedarf haben und halt so die medizinischen Fragen oft im Vordergrund stehen. (Freitag Luana, Abs. 17) Ich denke, mehrfachbehinderte Kinder (...) sind oft, schwieriger zu bilden, oder so ... oder nein, wie soll ich sagen, nicht schwieriger. Durch das, dass sie alle diese Einschränkungen haben und auch weniger Möglichkeiten, sagen wir jetzt mal, also es ist so ... ihre Möglichkeiten sind kleiner zu einer gewissen Bildung zu kommen. (Lehmann, Olivia, Abs. 183)	8	28
8.3.2 Bildung auf einer ganz anderen Ebene	Umfasst Aussagen, welche Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung dahingehend beschreiben, als dass diese auf einer ganz anderen Ebene, einem ganz anderen Niveau stattfindet.	Also, sind ja diese Kinder dann eben bildungsfähig, weil es ja ... auf einem ganz anderen Niveau wie andere Kinder, aber sie machen ihre Fortschritte. (Wýss, Nathalie, Abs. 313)	7	12
8.3.3 Keine Wissensvermittlung	Umfasst Äußerungen, welche als Bildung bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung keine Wissensvermittlung vorsehen.	Also, es geht nicht um eine Wissensvermittlung, also man muss ... (Ernst, Dorothea, Abs. 45)	3	6
8.3.4 Keine Kulturtechniken	Umfasst Erläuterungen, welche bei Kindern mitschwerer und mehrfacher Behinderung der Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben oder mathematische Fertigkeiten explizit nicht vorsehen.	Also, ich weiß, dass es in anderen Klassen Kinder hat, welche lesen und schreiben. Das ist auf meiner Gruppe fern, das schaut man dort gar nicht an ... (Junker, Renate, Abs. 147)	7	13

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
8.3.5 Keine Hoffnung auf große Entwicklungsschritte	Umfasst Aussagen, welche wenig oder keine Hoffnung auf große Entwicklungsschritte von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben.	Man kann nicht erwarten, dass sie lesen und schreiben lernen können, man kann nicht erwarten, dass sie aus dem Rollstuhl aufstehen und herumgehen und rennen, man kann nicht erwarten, dass sie anfangen zu reden, es ist nicht zu erwarten, dass sich der Zustand, in dem sie drinnen leben, massiv verbessert. Es ist auch nicht zu erwarten ... ich meine Erwartungen sind immer ... ja, das ist noch ... finde, es ist noch ein schwieriges Thema. (Reusser, Tanja, Abs. 213)	4	10
8.3.6 »Wir können nie beurteilen, wie viel sie davon verstehen«	Umfasst Äußerungen, welche die Herausforderung von Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung darin verorten, dass nur sehr schwer beurteilbar ist, was und wieviel die Kinder von Bildungsangeboten aufnehmen, verstehen und verknüpfen können.	Ich meine, wir können nie beurteilen, wie viel sie davon verstehen, oder wie sie es verknüpfen können, wieso und sowieso. (Freitag, Luana, Abs. 85)	6	23
8.4 Allseitige Bildung – »Den Kindern nichts vorenthalten«	Umfasst Äußerungen, welchen den Anspruch einer Allseitigkeit der Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Vordergrund stellen.	Dass sie am Schulalltag teilnehmen können, teilnehmen sollen, dass ihnen ein Stückweit aber auch nicht etwas vorenthalten wird, weil sie auf den ersten Blick oder vielleicht (...) vielleicht auch nicht zeigen oder ja, [...] man nicht recht weiß, wo diese Kinder stehen und, und was macht jetzt genau Sinn und was ist für das Kind oder den Jugendlichen sinnvoll (...) aber gleichwohl ein Stückweit diesen Kindern nichts vorenthalten und gleichwohl sie miteinbeziehen und Anpassungen finden, dass irgendwie auch ein Schulle-Haben stattfindet. (Schmid, Evelyn, Abs. 101)	5	8

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel	n=Anzahl Dokumente	n=Anzahl Codings
8.5 Erweiterter Bildungsbegriff nötig	Umfasst Erläuterungen, welche die Einforderung und Anwendung von einem erweiterten Begriff bzw. einem erweiterten Verständnis von Bildung in den Fokus stellen.	Also dass man schon nicht nur am Pult sitzt und vor der Wandtafel, sondern dass die Idee vom Unterricht schon viel breiter gefasst ist. Also, dass Unterricht nicht nur Lesen und Schreiben und Rechnen ist, sondern dass ... dass es viel mehr noch umfasst, oder dass man, ja, das klassische Bild jetzt hier bei mir nicht so ... nicht nur so aussieht ... (Schmid, Evelyn, Abs. 99)	8	37
8.6 Bildung in kleinsten Schritten	Umfasst Erläuterungen, welche Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung dahingehend charakterisieren, dass diese in kleinsten Schritten stattfindet.	Aber sie auch die Möglichkeit haben ... und da rede ich jetzt von ganz kleinen Schrittrhen, welche sich entwickeln können. (Grossenbacher, Margrit, Abs. 157)	7	21

Danksagung

Die Realisierung der vorliegenden Arbeit ist erst durch die Unterstützung verschiedener Personen möglich geworden. Sowohl die fachlichen Diskussionen wie auch die motivierenden Zusprüche waren immer wieder sehr hilfreich.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Winfried Kronig für die konstruktiv-kritischen Anmerkungen und Ermutigungen in der geduldigen Begleitung des Entstehungsprozesses dieser Arbeit.

Mein Dank gilt ebenfalls meinen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik, welche durch fachliche und forschungsmethodische Anregungen und Diskussionen, aber auch durch aufmunternde und motivierende Unterstützung wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Ein spezieller Dank geht an Prof. tit. Dr. Barbara Jeltsch-Schudel, Dr. Kathrin Mohr, Dr. Andreas Wieland, Denise Fawer, MSc und Ricarda C. Heß, MA. Vor allem meine »Bürogspändli« haben meine Hochs und Tiefs wohlwollend mitgetragen und mich in vielseitiger Art und Weise unterstützt.

Den Kolleginnen und Kollegen des Departements für Sonderpädagogik danke ich für den fachlichen Austausch, das interessierte Nachfragen und die anregenden Gespräche beim Mittagessen oder beim Kaffeetrinken.

Derjenigen Person, welche an dieser Stelle nicht namentlich erwähnt werden möchte, meine Arbeit aber mit gekanntem Auge gelesen und korrigierend meine Unzulänglichkeiten hinsichtlich Grammatik, Orthographie und Interpunktion aufgedeckt hat, danke ich ausdrücklich.

Dem Verlag wbv Media danke ich vielmals für die fachliche Unterstützung und die gute Zusammenarbeit bei der Veröffentlichung dieses Buches. Herr Duscha und Frau Dammann waren stets kompetente und zuverlässige Ansprechpersonen.

Der Stiftung Heilpädagogisches Zentrum in Freiburg, i. Üe. danke ich bestens für die großzügige finanzielle Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Buches.

Ein großer Dank geht an die Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen, welche sich für die Befragung zur Verfügung gestellt haben. Ihre Antworten und Stellungnahmen haben diese Arbeit erst möglich gemacht: Vielen Dank.

Der größte Dank gilt meiner Familie: Herzlich danke ich meiner Frau Barbara und unseren Kindern Samuel Ben und Mirjam Lynn, welche mich immer unterstützt, sich über Erfolge gefreut und Rückschläge mitgetragen haben. Ein Dankeschön gilt auch meinen Eltern und Schwiegereltern, welche durch ihre Unterstützung einen großen Teil zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

André Schindler

wbv Publikation

In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie das eigene Bildungsverständnis des heilpädagogischen Personals Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung beeinflusst. André Schindler bearbeitet die drängenden Fragen zum Umgang mit einer sehr spezifischen Bildungsgruppe. Zunächst entwickelt er Merkmale eines spezifischen Bildungsverständnisses, das die pädagogische Bildungsarbeit mit stark und mehrfach eingeschränkten Kindern und Jugendlichen fundiert. In einer anschließenden qualitativen Studie definiert der Autor acht zentrale Aspekte zum Bildungsprozess dieser Personengruppe.

In den Interviews mit dem heilpädagogischen Fachpersonal vermittelt sich der Berufsalltag im Abwägen von Möglichkeiten, Erkennen von Hindernissen, Einschränkungen und Potenzialen. Auf der Suche nach adäquaten Antworten werden die Arbeits- und Denkprozesse der Praktiker:innen zum Spiegel der wissenschaftlichen Fachdisziplin.

Dr. André Schindler (*1981) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg (Schweiz) im Studienprogramm Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik. Er arbeitet außerdem als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Bern im Studienprogramm Schulische Heilpädagogik.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation



ATHENA

