

# Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik

Wolfgang Jantzen

## 1 Definitionen

Der Begriff des Allgemeinen geht inhaltlich auf die griechische Philosophie zurück; als *kathólou*, d. h. wörtlich „hinsichtlich des Ganzen“, ist er „hinsichtlich des jeweils Einzelnen“ (griech.: *kathékaston*), dem „Besonderen“ bzw. „Einzelnen“ entgegengesetzt (Axelos 1971, 164). Der deutsche Begriff des Allgemeinen leitet sich nicht unmittelbar aus dieser Teil-Ganzes-Relation ab, vielmehr ist er in dem begründet, was „allgemein“ ist, „auf ganz gemeinsame Weise, insgesamt“, als „all“ (ausgewachsen, vollständig, gesamt) verbunden mit „gemein“ in dessen alter Bedeutung „gemeinsam“ (Drosdowski 1989, 28 f.), ist also zurückbezogen auf eine soziale Relation der Allgemeinheit (das altgermanische „gemein“ entspricht dem lateinischen Begriff „*communis*“; ebd. 229).

Nach der Definition von Aristoteles ist das Allgemeine „dasjenige, was seiner Natur nach mehreren Einzeldingen zukommt; entsprechend ist das Einzelne dann dasjenige, was seiner Natur nach nicht mehreren Einzeldingen zukommt“ (Gethmann 1975, 32).

Als „Universalienproblem“ ist das Allgemeine ein Grundproblem der philosophischen Ontologie (Lehre vom Sein). Es besteht „in der Frage nach der Existenzweise und Erkennbarkeit dessen, was in Prädikaten bzw. Begriffen von Einzeldingen ausgesagt wird.“ (ebd.) Denn der durch den Begriff bzw. das Prädikat „behindert“ ausgesagte einzelne Mensch ist nicht im selben Sinne Gegenstand der Aussage wie der konkrete Mensch, auf den diese Aussage bezogen wird.

Diese philosophische Diskussion reicht bis in die Gegenwart der Philosophie (vgl. die unterschiedlichen Definitionen bei Alexos et

al. a. a. O.; Gethmann a. a. O.; Hörz 1991, 47; Boenke 1999, 38) ebenso wie in die theoretischen bzw. allgemeinen Einzelwissenschaften (theoretische Physik, theoretische Biologie, allgemeine Erziehungswissenschaft, allgemeine Behindertenpädagogik, allgemeine Psychologie), wobei der Status einer allgemeinen Wissenschaft häufig unerörtert bleibt. Nach Vygotskij (1985) wäre sie die allgemeine Philosophie eines Fachs, die auf dem Wege zu einer reifen Wissenschaft unumgänglich zu entwickeln ist und weder in einem Reduktionismus nach oben (also in die Philosophie) noch nach unten aufgelöst werden darf.

In der Geschichte des Universalienstreits sind es drei widerstreitende Positionen zum Verhältnis von Allgemeinem und Einzelnen, jenseits derer sich eine vierte abzuzeichnen beginnt. Sie alle spielen in die Debatte um eine Allgemeine Behindertenpädagogik offen oder versteckt hinein:

- der Platonismus als Auffassung, wonach das Allgemeine „eine vom Denken unabhängige, die Wirklichkeit normierende Idee ist“ (Universelles vor der Sache);
- der Realismus als Auffassung, wonach das Allgemeine „eine in der objektiven Wirklichkeit liegende Struktur“ ist (Universelles in der Sache);
- der Nominalismus als Auffassung, wonach das Allgemeine „eine Handlung (oder Fiktion des Subjekts) ohne Rückbezug auf ansich seiende Objekte“ ist (Universelles nach der Sache) (Gethmann a. a. O., 33).

Eine vierte, sich anbahnende Position, historisch bei Spinoza angedacht, zeigt sich in verschiedenen Entwicklungen innerhalb der modernen Wissenschaftstheorie als Rückkehr zu einem prozess-, struktur- und entwicklungs-

bezogenem Realismus, der die durch Platonismus und Nominalismus aufgeworfenen Fragen einbezieht und die Beschränktheiten des klassischen Realismus zu überwinden versucht. Man könnte von Universellem in der Entwicklung und Differenzierung der Sache sprechen.

Von besonderer Bedeutung ist für eine derartige Position der Übergang von ontologischen zu „ontogenetischen“ Positionen (von Foerster 1993). Statt von einer Ontologie der Dinge ist von einer Ontologie [d.h. Ontogenetik] der Prozesse und Relationen auszugehen, die sich in Dingen ausdrücken. Zu nennen ist neben der modernen analytischen Naturphilosophie (Esfeld 2008) vor allem die Kybernetik zweiter Ordnung Heinz von Foerstes unter Aufgreifen der mehrwertigen Logik von Gotthard Günther und mit unmittelbarer Ausstrahlung in die Systemtheorie Luhmanns und den Konstruktivismus, es ist die Neulektüre Spinozas insbesondere durch Della Rocca (2008) und es ist der dialektische Materialismus in den Traditionen von Marx und Engels.

Der Begriff des Allgemeinen gewinnt hier eine neue Spezifizierung als „konkret Allgemeines“ (Il'enkov 1971). Im Rückgriff auf Hegel ist das Allgemeine „das Wesen, das Gesetz des Zusammenhangs und der Bewegung der besonderen und einzelnen Erscheinungen innerhalb eines sich entwickelnden Ganzen“. Das Allgemeine erweist sich folglich als Prozess (Höll 1989, 17). Und in Anknüpfung an Marx, so Il'enkov, verweist diese Auffassung auf die zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Forschung (hier als Programm einer materialistischen Dialektik), „die konkrete, wechselseitige Bedingtheit der Erscheinungen zu verfolgen, die vermittels ihrer Interaktion ein System erzeugen, das geschichtlich entspringt und sich in stets neuen Daseinsformen und inneren Wechselwirkungen entwickelt und manifestiert“. (Il'enkov a. a. O., 109)

Das Allgemeine ist demzufolge relational zu denken, im Prozess einer gesellschaftlich, historisch und kulturell vermittelten und bestimmten Aneignung der Natur durch den

Menschen und des Menschen durch die Natur. Jede Substantialisierung verbietet sich. Allerdings verlangt ein solches Programm in seiner monistischen, nicht dualistischen Ausführung, die für Psychologie und Pädagogik insbesondere von Vygotskij fokussiert wurde, eine adäquate Behandlung des [→] Leib-Seele-Problems, das wie ein System tiefer Schluchten die verschiedenen Argumentationsmuster des Universalienstreits scheidet.

Entsprechend der Forderung, eine allgemeine Wissenschaft ontogenetisch aufzubauen, prozesshaft, funktionsbezogen und systemhaft, muss eine Allgemeine Behindertenpädagogik von einem entsprechenden Verständnis von Behinderung ausgehen. Sie hat Behinderung als Relation und nicht als substantielle Eigenschaft zu betrachten.

Ein derartiges Verständnis von Behinderung reift international heran und schlägt sich in der im Dezember 2006 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Disability Convention [→ II Menschenrechte und Behinderung] nieder, in der Behinderung („disability“) als soziale, relationale Konstruktion verstanden wird, so in der Aussage der Präambel, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen (impairments) und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (UN 2006, Präambel, e).

In den Mittelpunkt der Konvention wird die Würde aller Menschen mit Behinderungen gestellt, ihr unantastbares Recht auf Leben, auf Gesundheit, auf umfassende Partizipation, als Träger aller Menschen- und bürgerlichen Rechte (Artikel 12) in enger Verklammerung mit positiven wie mit Abwehrrechten. So der Artikel 15, der in Verknüpfung mit der Anti-Folterkonvention nicht nur Folter im engeren Sinne abwehrt, sondern auch erniedrigende Behandlung oder die Teilnahme an medizinischen und wissenschaftlichen Versuchen ohne freie Zustimmung, oder auch Artikel 24, welcher eine Verweigerung des Zugangs zum allgemeinen Bildungssystem

tem, insbesondere zum unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulbesuch und Besuch weiterführender Schulen abwehrt (2.a) und die Gewährleistung dieses Zugangs positiv fordert (2.b). Die Würde des einzelnen behinderten Menschen, Mann, Frau oder Kind, wird „sehr viel direkter als in anderen Menschenrechtskonventionen“ (Bielefeldt 2006, 2) als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung angesprochen: „Vor allem die Betroffenen selbst sollen in der Lage sein, ein Bewusstsein ihrer eigenen Würde (‘sense of dignity’) auszubilden. Da Selbstachtung indessen ohne die Erfahrung sozialer Achtung kaum entstehen kann, richtet sich der Anspruch der Bewusstseinsbildung folglich an die Gesellschaft im Ganzen“ (ebd.).

Das Postulat „individueller Autonomie“ in „freiheitlicher Inklusion“ bildet den Kern eines Behinderungsbegriffs, der hohe Bedeutung für die Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen besitzt (ebd. 7). Das Allgemeine einer Allgemeinen Behindertenpädagogik wäre vor diesem Hintergrund als ein Besonderes dessen zu begreifen, was der Kommentar des Deutschen Instituts für Menschenrechte als Perspektive hervorhebt: „Indem sie [die Gesellschaft] Menschen mit Behinderungen davon befreit, sich selbst als ‚defizitär‘ sehen zu müssen, befreit sie zugleich die Gesellschaft von einer falsch verstandenen Gesundheitsfixierung, durch die all diejenigen an den Rand gedrängt werden, die den durch Werbewirtschaft und Biopolitik vorangetriebenen Imperativen von Fitness, Jugendlichkeit und permanenter Leistungsfähigkeit nicht Genüge tun. In diesem Sinne kommt der diversity-Ansatz, für den die Behindertenkonvention steht, zuletzt uns allen zugute“ (Bielefeldt 2006, 7 f.).

Die Ausarbeitung eines solchen Ansatzes von Behindertenpädagogik stieß und stößt auf zahlreiche und komplizierte Widerstände. Sie liegen sowohl in der Struktur der sozialhistorischen, der materiellen und der ökonomischen Bedingungen als auch in den ungeheueren Komplikationen, ein Wissenschaftsgebiet zu entwickeln und zu denken, in dem die Na-

turwissenschaften vom Menschen ebenso wie die pädagogischen und psychologischen Wissenschaften ebenso wie die Sozialwissenschaften außerordentlich komplexe Verbindungen eingehen. Zudem ist in jedem Schritt und zu jedem Zeitpunkt die Würde des Behinderten ausgesetzten Subjekts zu respektieren, die unter Verzicht auf jegliche Formen offener oder versteckter Gewalt zu realisieren ist. Die verlangt, in das Zentrum des Denkens eine Perspektive universeller Entwicklung zu stellen, was etwas völlig anderes bedeutet, als das immer wieder in polemischer Absicht neubelebte Missverständnis, alles sei gesellschaftlich bedingt und Natur spiele keine Rolle. Behinderung als „gesellschaftliche Konstruktion“ (ebd. 4), so die Unterscheidung von „impairment“ (körperlicher Schaden, körperliche Beeinträchtigung) und „disability“ in der Disability Convention, ist, vergleichbar jener von „gender“ in Unterscheidung zu „sex“, zugleich eine soziale Konstruktion von Natur als Ausgestaltung von deren Möglichkeitsräumen. Gewalt, Ausgrenzung, Unterdrückung und Demütigung determinieren das menschliche Gehirn, das als soziales Organ zu begreifen ist; sie verunmöglichen Gesundheit und Wohlbefinden ebenso wie die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Würde. Und insbesondere determinieren sie die Natur von Menschen, deren körperliche Voraussetzungen (impairment) ihre gesellschaftliche Partizipation erschweren.

## 2 Begriffs- und Gegenstandsgeschichte

Jede Begriffs- und Gegenstandsgeschichte ist zum einen an die historischen Fakten gebunden, zum anderen an den eigenen Begriff, mit dem die historischen Fakten gelesen werden, sowohl individuell als auch im jeweiligen „Denkkollektiv“ (Fleck 1980 a, b), und zum dritten von der Art und Weise abhängig, wie kulturell und gesellschaftlich, praktisch und

ideologisch die Vermittlung von Wörtern und Dingen (Foucault 1976, 9) in unseren Habitus übergegangen ist, uns die Welt mit spezifischen Augen sehen lässt und in spezifischer Weise unsere blinden Flecken schafft.

Je nachdem in welcher Weise wir an unseren je gegebenen gesellschaftlichen Orten, durch unsere je konkrete Erfahrung den Gegenstand Behinderung sehen, werden wir Geschichte konstruieren, die natürlich als Konstruktion, die sie immer ist, nicht beliebig ist, wenn auch immer in der Gefahr, in einen Mythos überzugehen (Hobsbawm 2001, 20 ff.). Und immer ist unsere Geschichte von Diskursen von [→ V] Macht, Herrschaft und Gewalt, Unterdrückung und Ausbeutung durchdrungen. Historische Diskurse sind ebenso wie alle anderen wissenschaftlichen Diskurse immer Resultat der Konstruktion durch eine Forschungsgemeinschaft, die sich als solche einerseits mit dem Gegenstand beschäftigt und die andererseits jeweils auf spezifische Weise den Zeitgeist oder eine gegen diesen gerichtete wissenschaftliche, persönliche oder politische Häresie ausdrückt [→ II Sinn/sinnhaftes Handeln].

In dieser Beziehung ist Bleidicks Kennzeichnung der älteren Heilpädagogik als ein „Sammelbecken emotional angereicherter Mitleidsbekundungen“ (1972, 352) ebenso partiell zuzustimmen wie Feusers moderner Charakterisierung des Mainstreams des Fachs (entsprechend dem Paradigma „Normalität“ und „Ausgrenzung“) als „Insel eines glücklichen Humanismus im Dornröschenschlaf“ (a. a. O., 38), die hofft, von den gesellschaftlichen Wirren verschont zu bleiben. Dies ist fast zwangsläufig so für ein hochkomplexes, praxisbezogenes Fach, das humane Praxis zu betreiben versucht, solange es noch nicht seine hinreichende theoretische und axiomatische Fundierung erreicht hat, solange die eigenen Gefühle und Motive als blinde Flecken ebenso wie die komplexen Vermittlungen des Gegenstands nicht in den Blick getreten sind. Trotzdem darf und kann nicht übersehen werden, dass es in der Geschichte des Fachs – wenn auch unter anderen Oberbegriffen (z. B. Heil-

pädagogik Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik) – eine Reihe von ernsthaften Begründungsversuchen gegeben hat, die sehr wohl den Charakter des Entwurfs einer Allgemeinen Behindertenpädagogik tragen (exemplarisch z. B. Georgens & Deinhardt 1861; 1863, Hanselmann 1932; 1941; Moor 1951; 1965a; 1965b; vgl. hierzu z. B. Bleidick 1972; 1999; Jantzen 1982; Möckel 2007). Für die Gegenwart sind neben den in den Mittelpunkt der folgenden Erörterung wissenschaftstheoretischer Fragen gestellten Ansätzen einer kritisch-rationalistischen (insb. Bleidick) sowie einer dialektisch-materialistischen Begründung des Fachs eine Reihe von Positionen zu nennen, die in die Entwicklung einer Allgemeinen Behindertenpädagogik eingeflossen sind und in Zukunft einfließen werden (auf der Ebene von Monographien u. a. Beck 1994; Haeblerlin 1996a,b; Kobi 1993; Speck 2003; Thimm 1995; 2006; vgl. jedoch auch den von Bleidick 1985 editieren Band 1 des „Handbuchs der Behindertenpädagogik“ zur „Theorie der Behindertenpädagogik“; vgl. auch den zwar auf geistige Behinderung beschränkten, jedoch weiter reichenden Begründungsversuch aus der Sicht der Phänomenologie von Stinkes 1993).

Die vorrangige Auseinandersetzung mit Bleidicks Position begründet sich sowohl aus der durch ihn erfolgten ersten expliziten systematischen Begründung des Fachs unter dem Terminus Behindertenpädagogik als auch aus der notwendigen Beschränkung auf zentrale methodologische Probleme und nicht zuletzt aus der Bewältigung einer ungeheuren Stofffülle.

Das Problem von Bleidicks (1972, 1978) erster Begründung einer „Behindertenpädagogik“, die in sich den Keim trägt, Allgemeine Behindertenpädagogik werden zu können, ist es, dass ihn, aus den Traditionen der alten Hilfsschulpädagogik kommend, genau dies daran hindert. Die für die Entwicklung des Fachs überaus bedeutsame Diskussion eines Oberbegriffs, der an Stelle der alten Begriffe Heil- oder Sonderpädagogik treten könnte, eines Begriffs, der in der Sozialpolitik als

Begriff der Behinderung unterdessen ebenso seine Verbreitung gefunden hatte wie in der Schulorganisation, bleibt in ihrer Wirkung begrenzt (obgleich Bleidick immer um eine Ausweitung des Fachs und um die Möglichkeit der Diskussion auch kontroverser Ansätze bemüht war; vgl. exemplarisch das von ihm herausgegebene Handbuch der Behindertenpädagogik in elf Bänden; Bleidick 1985).

Bleidick beginnt mit einer Begriffslehre, in welcher er über die Herausbildung der Begriffe Heil- bzw. Sonderpädagogik nach der Geschichte und Vorgeschichte eines Begriffs der Behindertenpädagogik fragt. Diese aber findet bereits einen sozial konstruierten Gegenstand vor, den sie, durch die Art dieser Frage bedingt, zwangsläufig nur unter dem Aspekt der Beeinträchtigung, des Mangels oder erziehungswissenschaftlich unter dem Begriff der eingeschränkten Bildungsfähigkeit beschreiben kann. Ihr entgeht, dass erst das Versagen der Erziehungswissenschaft die Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik konstituiert. Und dieses Versagen selbst verweist auf dem Hintergrund des oben explizierten Verständnisses von „allgemein“ auf in die Erziehungswirklichkeit hineinwirkende außerschulische, gesellschaftliche und historische Prozesse und Strukturen. Entsprechend ist der von Bleidick später aufgegebenen Versuch (1999a, 58) einer speziellen Anthropologie der Behinderung (1972; 1978) angelegt (vgl. Moser und Sasse a. a. O., 57 ff.), der im Rahmen dieses Modellplatonismus eine dem Begriff entsprechende anthropologische Wirklichkeit aufspüren soll. So verstandene Erziehungsanthropologie als Teil der Erziehungsphilosophie bildet ebenso wie die Technologie der Erziehung eines der Versatzstücke, um zwischen unterschiedlichen Teilen der Bleidickchen Lehre von einer Allgemeinen Behindertenpädagogik bei Ausklammerung der Konstitutionsprobleme der Erziehungswissenschaft selbst zu vermitteln. Sie verbleibt trotz erfahrungswissenschaftlicher Öffnung in der geisteswissenschaftlichen Rekonstruktion eines eigenständig gedachten Prozesses der Erziehung und Bildung von in ihrer Bildungsfähigkeit

einschränkten Schülerinnen und Schülern gefangen, ohne systematisch nach der Genesis dieser Einschränkung sowohl der Schüler als auch der schulischen Verhältnisse ebenso wie der beide Prozesse vermittelnden Lehre von der Erziehung fragen zu können.

Ausgehend von einem kritisch rationalistischen Verständnis der Erziehungswissenschaft, wissenschaftstheoretisch und philosophisch an Popper, erziehungswissenschaftlich an Brezinka angelehnt, soll Erziehungswissenschaft unter dem Begriff Behinderung (d.h. als Behindertenpädagogik) strikt erfahrungswissenschaftlich fundiert werden. Neben diese Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft, neben die Erziehungsphilosophie als Wertaussagensystem ohne Wissenschaftscharakter (auch diese Position wird Bleidick später in seiner Auseinandersetzung mit der Bioethik Singers zumindest zu Teilen revidieren; vgl. 1999a, 130 ff.) tritt die Erziehungswirklichkeit, in die hinein die Technologie der Erziehung vermittelnd wirkt, eine Grundauffassung die später durchaus weiter differenziert und entwickelt wird und sich auch für sozialwissenschaftliche Fragen öffnet (Bleidick 1978, 387 ff.; 1999a).

Strukturell führt Bleidick damit wesentliche Aspekte der schulischen Behindertenpädagogik auf neue Weise zusammen und schafft zugleich den Ansatzpunkt für eine überaus kritische Diskussion, insbesondere zwischen ihm und einer sich konstituierenden materialistischen Behindertenpädagogik (Feuser, Jantzen): Bleidick einem (ontologischen) Paradigma von Normalität und Ausgrenzung verpflichtet, die er vorfindet und in humanistischem Anliegen in Stückwerkstechnologie zu bewältigen versucht, Feuser und Jantzen hingegen in der Ausarbeitung und zumindest unterschweligen Etablierung eines (ontogenetischen) Paradigmas von Isolation (und Dialog – so Feuser 2000). Und je nach Sicht dieses Allgemeinen fällt der Blick auf die Begriffs- und Gegenstandsgeschichte, die dieses Allgemeine in sich trägt bzw. hervorbringt unterschiedlich aus (vgl. in dieser Hinsicht höchst aufschlussreich die Wiedergabe des

DFG Kolloquiums 1976 über den Begriff der Behinderung sowie die unterschiedlichen Positionen in Bleidick 1985).

1. Einerseits erfolgt dieser Blick auf die Geschichte erziehungswissenschaftlich eingeschränkt als Rekonstruktion einer Geschichte des „pädagogischen Helferwillens“ (Langenohl 1971). Nur mühsam konnte dem Fach die Rekonstruktion seiner Geschichte des Versagens in der NS-Zeit abgerungen werden, die heute für die Wahrnehmung des Schulbereichs in der NS-Zeit ebenso wie für die Mordaktionen gegen Behinderte allgemein gegeben ist. Wenngleich auch mit der Einschränkung, dass die Weiterwirkung der Reorganisation des Sozial-, Gesundheits- und Bildungssektors der NS-Zeit in das Nachkriegsdeutschland einschließlich der zahlreichen personellen Kontinuitäten noch längst nicht aufgearbeitet ist (vgl. Jantzen 1993; Hänsel 2008). An der Erforschung des Anteils der Heime und Anstalten bei den Vernichtungsaktionen der NS-Zeit ebenso wie der Rolle der Wohlfahrtsverbände oder der Kirchen und unterschiedlicher weiterer Akteure der Bevölkerungs- und Sozialpolitik hat sich die behindertenpädagogische Fachgeschichtsschreibung insgesamt vergleichsweise wenig beteiligt (exemplarisch vgl. Jantzen 1982; Bradl 1991, Störmer 1991; Stein 2009). In der Regel beschränkt sie sich auf die Rekonstruktion schulischer und außerschulischer Heilpädagogik als eine Erfolgsgeschichte des Helfens (am bisher umfangreichsten insgesamt Möckel 2007 für den Gesamtbereich sowie Ellger-Rüttgardt 2008 für den schulischen Bereich). Dies geschieht durchaus in Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, jedoch bei deutlicher Ausklammerung der sozialgeschichtlichen Forschung in angrenzenden oder übergreifenden Bereichen. Aber jede Geschichtsschreibung hat von grundlegenden Überlegungen zur Struktur des Gegenstands auszugehen (vgl. Hobsbawm 1997). Und jede Vorstellung einer Sozialgeschichte der Behinderung bedarf einer Theorie des gesellschaftlichen Körpers, innerhalb dessen sie diese Geschichte zu untersuchen versucht, bei Offenheit ebenso für

theoretische wie empirische Fragen. Und empirische Fragen werden nicht nur am Material der Archive gelöst (so Ellger-Rüttgardt, ebd. 115, Vorhalt fehlender Quellenarbeit für die von Jantzen, 1982, vorgelegte Sozialgeschichte der Behinderung), sondern vor allem auch in der Rekonstruktion und Verbindung von Fachdiskursen in und mit zeitgenössischen Quellen (vgl. auch Jantzen 1980/2003) und in der vorurteilslosen Aufnahme und Überprüfung der zahlreichen eminenten Forschungsleistungen auf vielen anderen Gebieten der Sozialgeschichte.

2. Entsprechend different fällt andererseits der Blick einer sich entwickelnden Materialistischen Behindertenpädagogik auf Geschichte aus. Konstituierendes Verhältnis sozialer Realität ist die menschliche Arbeit, verbunden mit Sprache und sozialem Verkehr.

Da menschliche Existenz auf Vermittlung mit anderen Menschen angelegt ist, Bindung, Dialog, Kommunikation, sozialer Verkehr, Anerkennung usw. kennzeichnen diese Dimension, stellt sich die Frage, welche Auswirkung die Zerstörung dieses Bands zwischen Individuum und Kultur auf die Entwicklung der Persönlichkeit hat. Hierzu liegt weltweit eine umfassende Forschung aus den Bereichen sensorischer und sozialer Deprivation sowohl unter natürlichen bzw. sozialen Bedingungen als auch unter experimentellen Bedingungen vor, aus der zwingend hervorgeht, dass entsprechend dem Grad der [→ II] Isolation und der Art des subjektiven Erlebens des Subjekts dessen kognitive und emotionale Prozesse sich sinnhaft und systemhaft umorganisieren (vgl. Jantzen 1979, 33 ff. sowie 1987, Kap. 6). Da Isolation aus (1) dem Zusammenwirken von natürlichen Voraussetzungen (Blindheit, Sehbehinderung, Körperbehinderung, Hirnschädigung), (2) dem jeweiligen Grad der Persönlichkeitsentwicklung sowie (3) den sozialen und natürlichen Bedingungen (z. B. Arbeitslosigkeit, Heimaufenthalt, Schiffbruch u. a. m.) zu begreifen ist, hatte sich die Begriffsgeschichte aus dieser Sicht mit theoretischen Konstruktionen des Fachs auseinanderzusetzen, die diese Prozesse als Möglichkeit

der Entwicklung einfangen, im Gegensatz zu jenen, die das Resultat dieser Prozesse auf einen Defekt oder auf ein geisteswissenschaftlich konstatiertes anthropologisches Faktum, also auf Natur oder Schicksal reduzieren.

Dies führte zu einer anderen Lektüre der Begriffsgeschichte als bei Bleidick (vgl. Jantzen 1973; Jantzen & Reichmann 1984). Im Mittelpunkt standen eher ontogenetische als ontologische Theorien, die insbesondere die Frage nach der sinnhaften und systemhaften Entwicklung psychischer Prozesse und der Persönlichkeit verfolgten, wie diese unter Bedingungen der durch die Wechselwirkung von impairment einerseits und vorenthaltener sozialer Anerkennung und Partizipation andererseits zu jedem Zeitpunkt der Geschichte der Person als Geschichte von unten zu verstehen waren (u. a. kulturhistorische Theorie, Psychoanalyse, Theorien der Selbstorganisation u. a. m.). Aus dieser Fragestellung ergibt sich u. a. auch die Entwicklung einer [→ III] rehistorisierenden Diagnostik und Intervention (Jantzen und Lanwer-Koppelin 1996; Jantzen 2005a).

Diese unterschiedliche Gewichtung zeigt sich darin, dass hier insbesondere zwei Wissenschaftler aufgegriffen werden, die in Bleidicks Quellenband zu Theorien einer Allgemeinen Behindertenpädagogik (Bleidick 1999b) nicht einmal auftauchen: Edouard Séguin (1912, vgl. Jantzen 1980/2003) sowie Lev Semjënovic Vygotskij (1975, 1993; vgl. Jantzen 2008). Beide stellten die soziale Isolation geistig behinderter Menschen als Primärfaktor ihrer sozialen Entwicklungssituation heraus. Und immerhin gilt der eine (Séguin) als geistiger Vater der US-amerikanischen Geistigbehindertenpädagogik und der andere (Vygotskij) als jener der sowjetischen bzw. russischen Behindertenpädagogik (defektologija).

Was die Struktur sozialer Verhältnisse anbetrifft, stand, über die bloße Rekonstruktion der Institutionalisierung und Legitimierung des Systems behindertenpädagogischer Einrichtungen hinausgehend, eine differenzierte Aufarbeitung der bisherigen Entwicklung von Sozial-, Bildungs- und Gesundheitspolitik im Mittelpunkt, unter Aufgreifen des je gegebene-

nen aktuellen Forschungsstands in den betreffenden Wissenschaften. Behinderung als „Arbeitskraft minderer Güte“ (vgl. Jantzen 1976) erschien in dieser Sichtweise als Ausdruck eines den ökonomischen Verhältnissen geschuldeten (seltsamen) Attraktors, also einer sozialen Funktion. Dies wurde unter Rückgriff auf Marx (1970, Kap. 1, vgl. Jantzen 2006b) als Doppelform der Ware, d. h. als Einheit von konkreter, Gebrauchswert bildender Arbeit und von abstrakter Arbeit verstanden, also als eine Funktion, welche Prozesse der Selbstorganisation generiert und basal für alle Gesellschaften ist. Auf dem Entwicklungsniveau kapitalistischer Gesellschaften produziert sie insofern und inwieweit sie nicht sozial gebändigt wird (soziale Marktwirtschaft, Eingriffe in die Spekulationen der Banken und der Hedge-Fonds, Tobin-Steuer, sozialistische Modelle u. a. m.) soziale Differenzierungen von Menschen nach dem Grad des Verhältnisses von Investitionen in ihre Arbeitskraft und Verwertbarkeit ihrer Arbeitskraft. Dass eine derartige Funktion sich nicht zu jedem historischen Zeitpunkt in gleicher Weise niederschlägt, wird bei Bleidick (1999a) zum Anlass, diese je historischen Verdinglichungen, Substantialisierungen gegen den analytischen Begriff selbst in Feld zu führen (vgl. zur wissenschaftstheoretischen Kritik einer solchen Denkweise Cassirer 1980).

So ist die Skizze einer Sozialgeschichte der Behinderung (Jantzen 1982, vgl. auch 1984 sowie 1980/2003) keineswegs nur als Geschichte von Klassenkämpfen angelegt, so der Vorhalt von Ellger-Rüttgardt (1985) einer bloßen „Ableitung“ aus einer so verstandenen Geschichte. Vielmehr wird Sozialgeschichte der Behinderung verstanden als Geschichte sich entwickelnder infrastruktureller und ideologischer Verhältnisse zwischen dem Pol der auf Partizipation angewiesenen, jedoch unterschiedlichsten Formen der Isolation und sozialen Ausgrenzung ausgesetzten, behinderten Menschen einerseits und einem durch das Kapitalverhältnis in seiner je historischen Form (vgl. die Entwicklung des Verhältnisses von Finanzkapital und Produktionskapi-

tal sowie die mit der Globalisierung verbundenen Zentralisierungsprozesse) bestimmten ökonomischen Pol andererseits sowie den je historischen Auseinandersetzungen zwischen diesen Polen in den sich entwickelnden Infrastrukturen und Institutionalisierungen.

Insgesamt hat, wie Beck und Jantzen (2004) hervorheben, eine Diskussion um wissenschaftstheoretische Grundpositionen bisher nicht stattgefunden.

Weder der kritische Rationalismus bzw. die analytische Philosophie einerseits noch der dialektische Materialismus andererseits, hier exemplarisch angeführt, dürfen auf jenes substantialisierende Niveau reduziert werden, das immer noch vorrangig behindertenpädagogische Debatten zu beherrschen scheint. Und Gleiches gilt für die Arbeit an den Inhalten. „Insofern muss die Arbeit an den Begriffen und Theorien vor allem an ihren Kernen vorgenommen werden, um von dort aus durch Klärung der Beziehung zwischen einzelnen Elementen oder Kernen zu einer Systematik zu gelangen“ (ebd. 45).

Denn die Alternative wären nebeneinander bestehende „Schulen“ (ebd.), eine Katastrophe für ein derartig komplexes Fach in einer derartig komplexen Situation.

Immerhin fand unterdessen im Mai 2009 an der Universität Dortmund eine erste gemeinsame Tagung der Lehrenden des Gebiets der Allgemeinen Behindertenpädagogik (Sonderpädagogik, Heilpädagogik usw.) statt und damit der Beginn einer schon lange nötigen Bestandsaufnahme und kritischen Diskussion.

### 3 Zentrale Probleme und Ergebnisse

#### 3.1 Die Paradigmen-Debatte in der Behindertenpädagogik

Unmittelbar mit der Entwicklung einer Allgemeinen Behindertenpädagogik verbunden, die unter diesem Titel erstmals von Jantzen

(1987; 1990) vorgelegt wurde, jedoch in einer Reihe von Publikationen ab 1973 vorbereitet (u. a. 1973; 1976a, b; 1979; 1980; 1986) und in Auseinandersetzung mit Bleidicks (1972) „Pädagogik der Behinderten“ entsteht die so genannte Paradigmen-Debatte in der Behindertenpädagogik [→ Paradigma]. Initiiert durch eine Arbeit von Thimm (1975) mit dem Titel „Grundzüge eines alternativen Paradigmas von Behinderung“ betritt sie als Auseinandersetzung um unterschiedliche Sichtweisen, insbesondere aber als Differenz zwischen einer ontologischen und einer ontogenetischen Sichtweise des Allgemeinen anlässlich eines Kolloquiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Zum Begriff der Behinderung“ im Februar 1976 die wissenschaftliche Bühne des Fachs. Diese Differenz scheint insbesondere in den Beiträgen von Bleidick und Jantzen auf (vgl. zur Rekonstruktion auch Beck 1994, 41 ff.).

Jantzen, (1976b) aufbauend auf einem ersten Systementwurf einer Allgemeinen Behindertenpädagogik, vorgetragen auf der 12. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik im Oktober 1975 in Reutlingen (Jantzen 1976a), entwickelt auf dem Hintergrund einer dialektisch materialistischen Sichtweise ein prozessbezogenes Verständnis von Behinderung. Angelehnt an die Marxsche Formulierung des Doppelcharakters der sich in der Warenform realisierenden konkreten und abstrakten Arbeit (Marx, a. a. O.) werden zwei widersprüchliche Pole, Attraktoren eines Prozesses bestimmt. Nach Seiten der konkreten Arbeit ist dies das Verhältnis der „Isolation“ (These 7 und 8) und nach Seiten der abstrakten Arbeit das Verhältnis einer „Arbeitskraft minderer Güte“ (These 5 und 6). Isolation wird als Störung des Stoffwechsels des Menschen mit den sozialen Voraussetzungen seiner menschlichen Natur, Arbeitskraft minderer Güte als Ausdruck der sich auf Grund von Warenproduktion, -tausch und -aneignung entwickelnden gesellschaftlichen Verhältnisse gefasst (Jantzen 1976b, 432 f.), innerhalb derer sich der ökonomische Wert eines Menschen als Verhältnis der in



seine Produktion eingeflossenen Kosten zu dem von ihm hervorgebrachten Nutzen bestimmt.

Als Allgemeines, welches den Begriff einer Allgemeinen Behindertenpädagogik konstatieren könne, wird hervorgehoben: „Behinderung bezogen auf Merkmale konkreter Individualität kann ihrem Wesen nach weder vorrangig durch die psychobiologische Frage nach der körperlichen Organisation des Individuums und der dadurch gegebenen Verhältnisse zu Natur und Gesellschaft, also nach wie immer gearteten biologischen Defekten, noch durch die psychosoziale Frage nach den gesellschaftlichen Determinanten, nach dem Gesamt der pathogenen Umweltbedingungen verstanden werden. Sie ist zu begreifen im Zusammenhang der konkreten Einmaligkeit des Individuums, das zugleich ‚einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit‘ (Sève) ist“ (ebd. 435, vgl. auch 430).

In und trotz Kenntnis dieser Argumente wird für Bleidick (1976) in deutlicher Verkenning des Kerns dieser Argumentation diese eines jener sog. vier Paradigmata, die er in Anlehnung an den Paradigmabegriff von Kuhn wie folgt benennt:

- der personorientierte Begriff von Behinderung (implizit gleichgesetzt mit einer defektbezogenen Sichtweise) betrachte Behinderung als „eine individuelle Kategorie“;
- der interaktionistische Begriff von Behinderung betrachte Behinderung als Zuschreibungsprozesse von Erwartungshaltungen, so mit Bezug auf den sog. labeling approach und die Stigma-Theorie Goffmans (hier insbesondere in Kenntnisnahme der Position von Thimm, vgl. Thimm 2006);
- der systemtheoretische Begriff von Behinderung beinhalte eine „vom komplexen Verwaltungsstatus der Großorganisation Bildungs- und Ausbildungswesen erzwungene Ausdifferenzierung“ (unter Bezug auf die durch Luhmann initiierte systemtheoretische Debatte);

- der gesellschaftstheoretische Begriff von Behinderung beinhalte, diese aus dem Produktions- und Klassenverhältnissen der Gesellschaft zu begreifen (ebd. 411 f.).

Zu Recht hält Bleidick die Notwendigkeit einer Überwindung konkurrierender paradigmatischer Ansätze fest: „Paradigmentreue ist mit Paradigmentransparenz und schließlich mit Paradigmenverknüpfung zu verbinden“ (ebd. 413). Aber dies setzt voraus, dass das je andere Paradigma überhaupt erst zur Kenntnis genommen wird. Dies aber war nie der Fall.

Die materialistische Position ist und bleibt für Bleidick gesellschaftstheoretisch, wird als allein historisch-materialistisch missverstanden. Die prozesshafte ontogenetische Position eines dialektischen Materialismus wird nicht zur Kenntnis genommen, ebenso wenig wie ihre von Vygotskij (1985, 251 f.) geforderte Ausdifferenzierung in einen biologischen, einen soziologischen, vor allem aber in einen psychologischen Materialismus (vgl. Jantzen 1991). In Bleidicks Verständnis eines so genannten „gesellschaftstheoretischen“ Paradigmas konstruiert der Modellplatonismus des Autors Theoriwirklichkeiten, die in dieser Weise nicht existieren und nie existiert haben, weder für die drei anderen „Paradigmata“ noch für das „gesellschaftstheoretische“. Aber einmal so klassifiziert bleibt dies die materialistische Behindertenpädagogik bis heute (vgl. Bleidick 1999a), und selbst die ausführlich von ihr entwickelte neuropsychologische Grundlegung des Faches (vgl. z. B. Jantzen 1990, Kap. 7 und 8), die ausführliche Begründung von auf Dialog und Anerkennung basierenden Bildungsprozessen (ebd. Kap. 10, vgl. auch Jantzen 2001) oder Feusers (1995) ausführlicher Rekurs auf die physikalischen Selbstorganisationstheorien, alles bliebe unter dieser Klassifikation heraus Gesellschaftstheorie.

Was aber ist ein Paradigma und wie ist die Überwindung solch oberflächlicher Klassifikationen möglich? Und wie ist die Langlebigkeit einer solchen Klassifikation zu erklären, die in keiner Weise dem Kuhnschen Para-

digmapbegriff entspricht? Letzteres resultiert möglicherweise neben oben bereits erörterten Gründen aus einer dem alltagssoziologischen Verstand entsprechenden Klassifizierung gesellschaftlicher Verhältnisse als räumliche Verhältnisse von nah und fern, wie sie später in dem von Sander (1990) ebenso wie von Speck (2003) aufgegriffenen ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1979) erneut mit Erfolg popularisiert wird: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme wären hier die sich vom größeren zum kleineren hin je einschließenden Sphären. Allerdings phänographisch als Zusammenhänge eines Ganzen und nicht als wechselseitige Ausschließungen gedacht (vgl. Moser & Sasse 2008, 77 ff.). In ähnlicher Sichtweise hebt Beck hervor: „In bezug zur Fachterminologie gesetzt, weisen die Paradigmen die Konstitution [der sonderpädagogischen Programmatik; W. J.] als historisch wechselnden Sichtweisen von Behinderung unterworfen aus; als Theorien der Behinderung bilden sie eine Geschichte der Komplexitätserhöhung hinsichtlich der Dimensionen von Behinderung; für den Gegenstandsbe- reich sind sie jeweils Grundlage der Begriffs- und Theoriebildung; auf die Fachsystematik bezogen, zeigen sie die Notwendigkeit der Interdisziplinarität auf und erweisen gleichzeitig die Sonderpädagogik als einen Anwendungsbereich sozialwissenschaftlicher Erklärungsansätze. Schließlich sind sie, in bezug zur pädagogischen Theoriebildung gesetzt, von großer Relevanz für die Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in handlungsleitende Perspektiven.“ (Beck 1994, 41)

### 3.2 Paradigmen als sozialhistorische Denkmuster

Paradigmen [→] sind nach Kuhn (1967) vorherrschende Denkmuster einer Zeit. Sie werden von ihm keineswegs, so ein oft gegen ihn erhobener Vorwurf, nur relativistisch, als Konstruktionen einer Forschergemeinschaft gedacht. Verlangt ist auch, dass ein neues Paradigma einen Sachverhalt besser erklären kann

als ein anderes und nicht nur, dass es vom aktuellen verschieden ist. Verschiedene inkompatible Auffassungen in einem Bereich, dies entspräche den von Bleidick ins Spiel gebrachten Begrifflichkeiten, sind jedoch keine Paradigmen, sondern kennzeichnen nach Kuhn, so mit Bezug auf die Geschichte der Forschung auf dem Gebiet der Elektrizität bzw. in den Sozialwissenschaften, einen vorparadigmatischen Zustand (ebd. 32 ff.).

Obleich die von Bleidick angeregte Debatte zu Paradigmentransparenz und Paradigmenverknüpfung von Anfang an nicht stattfindet (vgl. Feuser 2000; Beck und Jantzen 2004), entstehen durch seine wie Jantzens Arbeiten auf dem Gebiet der Behindertenpädagogik erstmals wissenschaftstheoretische Überlegungen, wie eine Allgemeine Behindertenpädagogik zu konstruieren sei (vgl. auch Bleidick 1978; 1999a sowie Jantzen 1987, Kap. 3, 1990; 2008). Und es dauert lange, bis eine „Paradigmendebatte“ ab 1995 (so Moser und Sasse a. a. O., 37 ff.) erneut aufflackert. Aber auch diesmal weitaus eher in einer Form, wie sie einer vorparadigmatischen Situation entspricht, es sei denn, man geht mit Feuser (a. a. O.) davon aus, das hinter diesen vorparadigmatischen Überlegungen eine allgemeine Vorstellung von Normalität und Ausgrenzung steht, die ähnlich dem aristotelischen im Vergleich zum galileischen Weltbild (Lewin 1981) noch nicht Begreifbares bzw. noch nicht Begriffenes bündelt.

Wissenschaftstheoretisch betrachtet treten mit den von Bleidick (a. a. O.) konstatierten Theorieunterschieden Anomalien in eine Diskussion ein, die bis dahin durch „Denkkollektive“ (Fleck 1980a,b) längst bestimmter „Leitdifferenzen“ (Luhmann 1984) bestimmt worden war. Die dabei entwickelten „Denkstile“ (Fleck a. a. O.) sind keineswegs nur durch den Gegenstand bestimmt. Immer erfolgt die Auseinandersetzung des einzelnen Wissenschaftlers mit dem Gegenstand vermittelt über das Denkkollektiv. Und dieses Denkkollektiv wiederum verfügt einerseits über sozialhistorisch aufzeigbare blinde Flecken (Luhmann), aber auch andererseits über po-