

Einleitung

Das Handlexikon der Behindertenpädagogik in Schlüsselbegriffen steht als Nachschlagewerk zwischen kürzer gefasstem lexikalischem Wörterbuch und einem mehrbändigen Handbuch. Es soll in erster Linie eine handliche Informationsquelle für das Studium und die Berufspraxis im Sinne einer Einführung in die wissenschaftlichen Aufgabengebiete und Handlungsfelder im Sinne ausgewählter zentraler Begriffe sein.

Für die Auswahl dieser Begriffe sind zwei Begründungslinien wesentlich: das Verständnis der Fachkonstitution einer Pädagogik bei Behinderung und Beeinträchtigung zum einen und die Auswahl und Funktion von »Schlüsselbegriffen« zum anderen. Von der ersten Auflage dieses Handlexikons an waren die Herausgeber bemüht, die erziehungswissenschaftliche Einbindung der behindertenpädagogischen Grundbegriffe zu erreichen und die Behindertenpädagogik damit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auszuweisen. Ein solches Verständnis legitimiert sich mit Blick auf die Systematik der Erziehungswissenschaft und die Grundbegriffe der Erziehung, Unterrichtung und Bildung. Aber auch wenn bereits 1861 Georgens und Deinhardt im ersten wissenschaftlichen Lehrbuch, das den Titel Heilpädagogik trug, schrieben: »Die Heilpädagogik im Ganzen ist ein Zweig der allgemeinen Pädagogik«, ist der Bezug, den die Behindertenpädagogik auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft nimmt, nicht ein für alle Mal festzulegen, sondern kontingent: er ist immer auch in anderer Weise möglich. So gibt es in beiden Feldern unterschiedliche Begründungsansätze, die sich auch in den unterschiedlichen Namensgebungen widerspiegeln. Auch besteht das »Allgemeine« der Erziehungswissenschaft nicht darin, alles Besondere zu verbinden oder zu beinhalten. Vielmehr geht es um

die Herausarbeitung bestimmter Grundfragen und Grundprobleme, die es immer wieder neu und damit nie abschließend zu begründen gilt, wie die Frage nach der Sozialisation, nach Lernen, Erziehung, nach Unterricht und Bildung.

Die im ersten Teil des Handlexikons unter der Überschrift »Grundlagen der Pädagogik« versammelten Begriffe sind gleichsam als Standortbestimmung allgemeinpädagogischer Grundfragen zu verstehen, die gleichzeitig daraufhin hinterfragt werden, welche Relevanz das Besondere – die Erschwerung und Beeinträchtigung der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung, von Bildung und Erziehung – für die Theorie und Praxis der Pädagogik an sich hat. Das Ganze hat bekanntermaßen seine Bewegung an den Teilen und die Teile am Ganzen; dies gilt nicht nur, aber doch besonders in Zeiten der Forderung nach wirksamer und gleichberechtigter Inklusion. Das Besondere soll und kann durch diese Bezugnahme in seinem Allgemeingrad deutlich werden, so dass Verbindungen offengelegt werden, ohne relevante Differenzen zu übergehen oder zu nivellieren. Diese Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderen gilt dann auch für die Binnensystematik der Behindertenpädagogik: sie wird ebenfalls von allgemeinen Grundlagen im Sinne verbindender und verbindlich zu begründender Fragen eingeleitet, wie denen nach den Systemen der Fachkonstitution, wie sie sich in den unterschiedlichen Termini der Fachbezeichnung (Heil-, Sonder-, Rehabilitations-, Behinderten-, Förder-, Inklusionspädagogik) niederschlagen, nach den Leitzielen und dem Verständnis von Behinderung und Benachteiligung.

Mit einer solchen, vom Allgemeinen und Verbindenden in doppelter Hinsicht ausgehenden Bearbeitung wird eine Entlas-

tung der differentiellen Gebiete und Handlungsfelder im Teil II angestrebt, die dann der Spezifität zu Gute kommen soll. Die Gliederung der Schwerpunkte der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung folgt dabei dem Duktus der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung, wonach diese Schwerpunkte nicht Personenkreise nach Arten von Behinderungen unterteilen, sondern Bereiche von Beeinträchtigungen der Erziehung und Bildung und damit spezifische Ansatzpunkte pädagogischer Förderung darstellen. Die Handlungsfelder wiederum folgen einer Perspektive auf den Lebenslauf als Ganzes und auf unterschiedliche Lebensbereiche vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Relevanz. Mit der Wahl des Titels »Behindertenpädagogik« schließlich verbindet sich keine inhaltliche Präferenz gegenüber den anderen Fachbezeichnungen, die bei den verschiedenen Stichwörtern auch synonym verwendet werden. Die Option für »Behindertenpädagogik« gründet sich vielmehr in der, auch sozialrechtlich verankerten, Bedeutung von Behinderung als erschwerte Teilhabe. Diese hebt auf besondere Lebenslagen ab, auf die Beeinträchtigung von Aktivitäten und der Partizipation und zeigt somit die Maßgabe und Rechtfertigung spezieller Hilfen und Nachteilsausgleiche an. Im pädagogischen Verständnis geht es dann spezifischer gependet um Beeinträchtigungen und Benachteiligungen mit Blick auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Der Terminus »Schlüsselbegriff« soll näher erklärt werden. Schlüsselbegriffe stellen repräsentative, leitende Begriffe des Faches dar, sie bestimmen seinen Gegenstand und werden tragend für Forschung und Lehre. In den Sozialwissenschaften, insbesondere in der Psychologie und Soziologie, ist der Begriff geläufig, in der Behindertenpädagogik wirft der Begriff Fragen danach auf, inwieweit es sich hier tat-

sächlich um »einheimische«, also genuin behindertenpädagogische Begriffe handelt. Diese Frage betrifft den Gegenstandsbe- reich: in der Psychologie und Soziologie stellen die Grundbegriffe des Psychischen und des Sozialen eigene, relativ abgrenzbare Wirklichkeitsdimensionen dar, die leitend für die Forschung und damit für den Aufbau des Gegenstandsbereiches sind. Daraus resultieren dann auch eine ganze Reihe von angestammten und disziplinär begründeten weiteren Grund- und Hauptbegriffen. Der Wirklichkeitsdimension des »Pädagogischen« lässt sich jedoch nicht als vollkommen eigenständige abgrenzen, sondern stellt sich eher als ein Handlungsfeld dar, das sich aus psychischen und sozialen Prozessen speist und als eigenes nur anhand der Festlegung bestimmter Merkmale entsteht, die zugleich kontingent, also auch anders möglich sind. Somit können eine ganze Reihe der grundlegenden Begriffe wie frühkindliche Entwicklung oder Sozialisation im klassischen Sinn keine »genuin« pädagogischen sein. Für die Behindertenpädagogik wiederum gilt, dass sie keine eigene, sondern eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist. Die Auswahl von geistes- oder sozialwissenschaftlichen Termini zu »Schlüsselbegriffen« für die Behindertenpädagogik resultiert also aus der Zugehörigkeit einer behindertenpädagogischen Fragestellung zur Erziehungswissenschaft und dadurch wiederum erklärt sich die Platzierung der unter den »Grundlagen der Pädagogik« versammelten Schlüsselbegriffe an der ersten Stelle der Kategorisierung.

Der Teil III spiegelt den Versuch einer systematischen Bezugnahme auf Nachbardisziplinen wider und zwar unter dem Gesichtspunkt einer Anschlussfähigkeit an behindertenpädagogische Probleme; deshalb sind hier zum Teil andere soziologische oder psychologische Stichwörter aufgenommen als im Teil I. Gemäß der Mehrdimensionalität, Kontingenz und Komple-

xität von Behinderung sind diese noch um philosophische, rechtliche, medizinische und politische Begriffe ergänzt worden. Somit repräsentieren im Teil I die »Grundlagen der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung« und im Teil II Stichwörter der und für die Behindertenpädagogik im engeren Sinn. Der Anspruch an die theoretische Grundlegung war es dabei nicht, eine »Allgemeine Behindertenpädagogik« zu repräsentieren. Auch die »Schwerpunkte der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung« erheben nicht den Anspruch, die Fachrichtungen insgesamt repräsentieren zu können. Vielmehr geht es um den Versuch der Repräsentanz aller Grundfragen und Aufgaben des Faches mit Blick auf das Ganze der erziehungswissenschaftlichen Bestimmung. Auswahl und inhaltliche Gestaltung der Begriffe spiegeln aber letztlich eine momentane Situation des Faches im deutschen Sprachraum wider; und da es letztlich von der Einbindung in praktische Handlungsvollzüge abhängt, ob ein Sachverhalt der Wirklichkeit der Erziehung und Bildung bei Behinderung zu einem Schlüsselbegriff wird, ist die Auswahl immer wieder vor diesem Kriterium in einer gegenwärtigen Situation zu rechtfertigen. Deshalb sind eine ganze Reihe von Stichwörtern gegenüber der 2. Auflage weggefallen, andere sind hinzugekommen. Was

die Zielbegriffe betrifft, so hat sich hier auch der Stellenwert verändert, weshalb die Entscheidung fiel, den Inklusionsbegriff breiter unter historischen, gesellschaftlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Gesichtspunkten diskutieren zu lassen. Insgesamt liegt mit der Kategorisierung nun zum ersten Mal der Versuch einer fachsystematischen Gesichtspunkten folgenden Zuordnung ohne eine »Rest«-Kategorie von Einzelproblemen vor. Dadurch sind einige Stichwörter entfallen, die unterhalb der Bedeutung einer verbindenden Grundfrage liegen; andere Stichwörter dieser Kategorie sind den Handlungsfeldern zugeordnet worden.

»Schlüsselbegriffe« sind mehr als lexikalische Stichwörter, aber zugleich weniger als Fachartikel. Weder fachimmanent noch in der Gesamtzahl von Stichwörtern können sie eine wirkliche enzyklopädische Vollständigkeit leisten. Der Anspruch, so etwas wie eine Quintessenz behindertenpädagogischer Theoriebildung zu praktischen Zwecken zusammenzufassen, war nur über vielfältige und multidisziplinäre Zugangswege zu erreichen. Die Mitarbeit von zahlreichen Autorinnen und Autoren sichert Heterogenität der wissenschaftlichen Denkweisen; widersprechende Gesichtspunkte in den Artikeln betrachten wir als Bereicherung des Diskurses.

Teil I Theoretische Grundlagen

1 Grundlagen der Pädagogik

Beurteilung

Häufig und in vielen Zusammenhängen müssen professionelle Pädagogen Beurteilungen abgeben: Beurteilungen der Lernausgangslage und des Entwicklungsstandes ihrer Schülerinnen und Schüler (→ Entwicklung), ihrer Fördermöglichkeiten und ihres Förderbedarfs (→ Fördern, Förderung, Förderbedarf), ihrer Lernfortschritte und Lernergebnisse (→ Lernen), Beurteilungen des Förderpotentials von Unterrichtsarrangements, Lernmaterialien und Lernmedien, Beurteilungen des Anspruchsniveaus von Aufgaben usw.

Eine professionelle Beurteilung von Schülerleistungen, auf die sich dieser Beitrag beschränkt, erfordert vier Überlegungen (Sacher/Winter 2011; Sacher 2014, Kap. 4 u. 5):

Es sind erstens präzise Erwartungen zu formulieren, auf welche die Leistungsbeurteilungen bezogen werden. Je nachdem, welche Art der Leistung zu erwarten ist, sind dabei unterschiedliche Verfahren anzuwenden:

Wenn sich die Gesamtleistung aus einer Summe von richtigen oder falschen Einzelleistungen ergibt (z.B. in Mathematik, beim Rechtschreiben oder im Sachunterricht), sind Teilleistungen und Einzelschritte der Gesamtleistung so weit zu identifizieren, dass sie in der Form von Rohpunkten oder Fehlern abgezählt werden können.

Wenn eine ganzheitliche Gesamtleistung von mehrdimensionaler Qualität vorliegt

(z.B. im Aufsatz- und Kunstunterricht), müssen die verschiedenen Qualitätskriterien (z.B. Stil, Grammatik, Gedankenführung usw.) benannt und Ausprägungsgrade für ihre mehr oder weniger gute Erfüllung (z.B. guter, mäßiger, schlechter Stil usw.) beschrieben werden.

Es ist zweitens die Bezugsnorm auszuwählen, welche der Beurteilung zugrunde gelegt wird. Das heißt, es muss entschieden werden, wonach Leistungen als gut oder schlecht eingestuft werden – mit Bezug auf eine Gruppenleistung (soziale Bezugsnorm), auf eine fachliche Anforderung (kriteriale Bezugsnorm) oder auf die eigene bisherige Leistung der betreffenden Schüler (individuelle Bezugsnorm). Die soziale Bezugsnorm ist zumindest dann problematisch, wenn die Bezugsgruppe sehr klein ist (z. B. nur eine einzelne Klasse).

Drittens ist auf der Grundlage von Kompetenzmodellen zu bedenken, über welche Mindestkompetenz Schüler verfügen müssen, um höchstwahrscheinlich erfolgreich weiter lernen zu können. Diese Mindestkompetenz repräsentiert das von allen Lernern zu erreichende Lernziel und im Falle einer vorzunehmenden Ziffernbenotung die Untergrenze der Note 4 = »ausreichend«.

Sofern über das Konstatieren der Lernzielerreichung hinaus zur Vergabe von Ziffernnoten fortgeschritten werden soll, ist viertens ein Benotungsmodell erforderlich, d. h. eine Regel oder ein Regelsystem, das

den Schülerleistungen Ziffernoten zuweist. Im Falle eindimensionaler Leistungen ist dies eine Benotungsskala, welche erreichten Punkte- oder Fehlerzahlen Noten zuordnet. Im Falle mehrdimensional-ganzheitlicher Leistungen muss ein Beurteilungsraster angelegt werden, der Beurteilungskriterien und Ausprägungsgrade eindeutig auf Noten bezieht.

Bei der Beurteilung kollektiv erbrachter Leistungen müssen die Arbeits- und Lernprozesse, die Teamprozesse, die Arbeitsergebnisse und die Präsentation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Allein die individuellen Leistungsanteile der einzelnen Schülerinnen und Schüler bei der Beurteilung zu berücksichtigen, widerspricht der pädagogischen Intention kooperativer Unterrichts- und Arbeitsformen (→ Kooperation) (Sacher 2014, Kp.11).

Gegenstand der Beurteilung von Prozessen sollten weniger Teilergebnisse, sondern vor allen Dingen Qualitäten von Lern- und Arbeitsprozessen sein, die sich in den Ergebnissen nicht mehr ohne weiteres zeigen, vor allen Dingen psychodynamische und metakognitive Komponenten der Leistung – die Motiviertheit der Schülerinnen und Schüler, ihre Zielstrebigkeit, Beharrlichkeit, Konzentration und Ausdauer (→ Aufmerksamkeit), ihr Methodenbewusstsein, die Selbstständigkeit, Originalität und Kreativität ihres Vorgehens sowie kommunikative und soziale Kompetenzen (Sacher 2014, Kap.11).

Ein besonderes Problem ist die Beurteilung von Leistungen im differenzierten und offenen Unterricht (Bohl 2009). Ein tragbarer Kompromiss könnte darin bestehen, Grundanforderungen, erhöhte Anforderungen und reduzierte Anforderungen zu unterscheiden und ihnen jeweils bestimmte Notenbereiche zuzuweisen, z. B.

auf das Erfüllen erhöhter Anforderungen die Note 2, auf das Erreichen der Grundanforderungen die Note 3 und auf eine reduzierten Anforderungen entsprechende Leistung die Note 4 zu vergeben, wobei in Ausnahmefällen auch Über- und Unterschreitungen um eine Notenstufe möglich sind.

Um Lernenden die Steuerung und Kontrolle ihres Lernens zu ermöglichen, muss ihre Selbstbeurteilungskompetenz entwickelt werden. Dabei sollte weniger die Selbstbewertung und Selbstbenotung im Mittelpunkt stehen als das Erkennen und Beurteilen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Faktoren erfolgreichen Lernens – zwischen der Ausgangslage, der Lernplanung, den Lernprozessen und den erzielten Lernergebnissen.

Die mit verbalen Beurteilungen verbundenen Erwartungen, bessere Grundlagen für die individuelle Förderung zu legen, den Leistungsdruck zu vermindern und das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken, werden allein durch die Änderung der Beurteilungsform nicht erfüllt. Es bedarf darüber hinaus einer Veränderung der gesamten Schul- und Lernkultur.

Werner Sacher

Literatur

- Bohl, T. (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. Auflage, Weinheim.
- Sacher, W. (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. 6. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Sacher, W./Winter, F. (Hrsg.) (2011): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen – Grundlagen und Reformansätze (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 4). Baltmannsweiler.

Bildung

Bildung ist, neben Erziehung, der am häufigsten benutzte Begriff der Pädagogik und insofern die Beschreibung ihres Grund-sachverhaltes. Gegenüber dem deutschen Sprachgebrauch gibt es international keinen vergleichbaren Terminus. Allein die jahrhundertealte Tradition eines um den Bildungsbegriff zentrierten pädagogischen Denkens bedingt Mannigfaltigkeit und Widersprüchlichkeit von Theorien der Bildung (→ Pädagogik, Erziehungswissenschaft). Bildung ist zum einen als enger Begriff geistiger Aneignung der → Erziehung als Führung zur Haltung gegenübergestellt. Unter einem ganzheitlichen Aspekt wird Bildung als Selbst- und Welterschaffung, Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit verstanden (Bildung 1988). Bildung als pädagogischer Grundbegriff gründet, seit Herbarts Allgemeiner Pädagogik von 1806, auf der Kategorie der Bildsamkeit, den erzieherisch zu weckenden »Kräften«, die durch das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt zur Entfaltung gelangen. Bildsamkeit ist, anders gesagt, »die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden«, und die findet sich als »Naturtatsache« an jedem Menschen, »unabhängig von Einzelmerkmalen der Leiblichkeit und Geistigkeit« (Tenorth 2011, 3). Mit einem modernen Begriff kann man von → Lernen, von Lernfähigkeit und Lerntätigkeit sprechen. Bildung bezeichnet einerseits den Prozess der Aneignung, zum anderen das Resultat pädagogischer Einwirkung. Da bildende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen zugleich in die soziale Kultur hineinführt, ist sie ein Teil der → Sozialisation.

Die Geschichte des Bildungsbegriffs zeichnet sich überlagernde Epochen, deren Ideenspektrum bis in die Gegenwart hinein reicht: theologische, humanistisch-geisteswissenschaftliche, industriell-neuzeitliche,

postmoderne Bildung. Neben diesen historisch mehr oder weniger ausgeprägten Bildungstheorien stellen sich, in jeweils zeitgemäßer Facettierung, übergreifende Intentionen dar: der Gedanke einer allgemeinen Menschenbildung unter Vermittlung des naturhaften Lebens (Rousseau); die Autonomie des sich selbst verwirklichenden Vernunftwesens (Kant, Herder, Fichte); die Individualbestimmung (Pestalozzi); die Entfaltung der Individualität als »höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« (Humboldt). Dieser sich in mannigfachen Abwandlungen offenbarende Grundkonsens legt es nahe, den Begriff der Bildung trotz der Unmöglichkeit einer nur annähernd befriedigenden Operationalisierung und gegen alle missbräuchlichen Verbindungen (Bildungsideal, Bildungswege, Bildungspolitik, Bildungschancen, Bildungskatastrophe usw.) beizubehalten (Menze 1970; Tenorth 1986). So wird nicht nur die »Didaktik als Bildungslehre« (Willmann 1882–89) verstanden, als »Theorie der Bildungsinhalte« (Weniger 1952) oder als »Theorie der Bildungskategorien« (Derbolav 1968), sondern auch die ganze »Pädagogik als Bildungslehre« (Ballauff 1986).

Das Mittelalter kennt bereits die »Bildung«. Ihr Sinngehalt ist von der deutschen Mystik (Meister Eckart) und der Theologie der Kirchenväter bestimmt. Die »formatio« (Gestaltung) des Menschlichen hat die Gott-Ebenbildlichkeit der Imago-dei-Lehre zum Ideal. Nachwirkungen finden sich bis in die Neuzeit (Willmann, Eggersdorfer, Guardini, Henz).

Der Bildungsgedanke der deutschen Klassik erstreckt sich von der Emanzipationsbewegung der Aufklärung (Kant) bis zu den zahlreichen Verzweigungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Humanismus

und Neuhumanismus knüpfen an die paideia der griechischen Antike an. Die bildungstheoretische Didaktik beruft sich auf Isokrates (didaskalia). Der erste Entwurf einer Theorie der Bildung durch Wilhelm von Humboldt 1793 vereint vergleichende Anthropologie mit staatstragendem Bekenntnis zum klassischen Altertum und zur Sprachphilosophie. Die Selbstverwirklichung des aus sich heraustretenden und aus dem »Anderen« der Spezialbildung einer Berufsgesellschaft wieder zu sich zurückkehrenden Geistes bei Hegel nimmt sowohl die spätere geisteswissenschaftliche Dialektik (Litt, Derbolav) als auch in der materialistischen Reduktion die marxistische Pädagogik vorweg (Schmied-Kowarzik). Nach Pestalozzi (Nachforschungen, 1797) ist der Mensch das »Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst«. Mit Dilthey erreicht das »kulturpädagogisch-bürgerliche Bildungsdenken« (Menze 1970, 157) seine volle Höhe, allerdings schon mit der Antizipation eines lernpsychologischen Entwicklungsgedankens, wonach die immanente psychische Teleologie die »Vollkommenheit der Vorgänge in einer Seele« durch Bildung zu erlangen gestattet (»Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft« 1888). Die »Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie« (Nohl 1935) ist Endpunkt kulturpädagogischer Reflexion und zugleich Anfang einer neuzeitlichen kategorialen Bildungstheorie: »Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede äußere Handlung und Haltung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag« (Nohl 1963, 140–141).

Die »Bildung im Zeitalter der großen Industrie« (so Blankertz 1969) hat ihre gedanklichen Wurzeln im Beginn des 19. Jahrhunderts (Humboldt), als die Notwen-

digkeit einer Vorbereitung auf das ökonomisch-technische System der Berufs-Arbeits- und Wirtschaftsgesellschaft dringlich erschien. Bildung tendiert zur Ausbildung. Der umfassende Bildungsgedanke retardierte in bildungssoziologischer Ausdünnung zur Gleichsetzung mit Lernen, Lehren und Unterrichten, »indem die im Humanismus geforderte allseitige Kraftbildung zu einer Sachbildung veräußerlicht wird« (Menze 1970, 149). Polytechnische Bildung (eine Marx'sche Namensgebung 1866) bezeichnet die fachliche Ausbildung für die arbeitsteilige Gesellschaft in der sozialistischen Schule, deren Gegenstand → Technik und Produktion ist. Es fehlt fortan nicht an Versuchen, den Gegensatz zwischen dem »Bildungsideal der deutschen Klassik« und der »modernen Arbeitswelt« (Litt 1955) zu versöhnen (»Arbeit und Bildung«, Weinstock 1954; schon 1918 im Dreistadiengesetz Sprangers von »Grundlegender Bildung, Allgemeinbildung und Berufsbildung«). Die spannungreiche Auseinandersetzung zwischen Tradition und Moderne enthält zahlreiche kritische Elemente. Bereits 1893 spricht Paulsen von der »Halbbildung« des konservativ-bürgerlichen Klassenbewusstseins mit einer Verdrängung der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Adorno nimmt das geflügelte Wort 1962 (»Theorie der Halbbildung«) eher im Sinne einer Entlarvung des Journalismus im Bildungsgeschehen auf.

Erst allmählich beginnen sich Konturen eines postmodernen Bildungsbegriffs abzuzeichnen: »Der klassische deutsche Bildungsbegriff ist arbeitslos« (Mollenhauer 1987, 10). Als Signet für die Verfassung der postmodernen Gesellschaft in ihrer »neuen Unübersichtlichkeit« (Habermas) und »organisierten Unverantwortlichkeit« (U. Beck) fällt es schwer, durchgehende Züge eines künftig konsensfähigen Konzepts von Bildung zu zeichnen. Das »Unbehagen in der Postmoderne« resultiert aus der Auflösung traditioneller Gemein-

samkeiten, vornehmlich von Rationalität und ästhetischer Ordnung, gegen Ende des modernen Zeitalters (Bauman 1999). So ist das Kennzeichen des neuzeitlichen Lebensgefühls Ambivalenz, eine »potenzielle Anarchie unserer postmodernen Verhältnisse«, mit aufregender Sensibilität, Spontaneität, Anti-Intellektualismus, Mystizismus und Hedonismus (Hassan 1987, 161). Ein Vielheitsplädoyer für die »radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaft« (Welsch 1988, 5) könnte indes Gefahr laufen, Willkür und uferlose Fragmentierung von Bildung zum relativierenden Maßstab zu machen. Darum bietet sich als Gegengewicht zur postmodernen Überbetonung individueller Ansprüche eine neue Verbindung von Bildung und Moral als sozialetische Verpflichtung an, mit der die Kultivierung verantwortlicher Beziehungen zwischen dem Ich und dem Anderen (Lévinas, Bauman) wieder in den Blick gerückt wird (Antor/Bleidick 2000, 109 ff.).

Bis heute imponiert das Missverhältnis von populärem Alltagsverständnis des Gebildetseins und einer erziehungswissenschaftlichen Fassung des Bildungsbegriffs: zum ersten die Anhäufung von enzyklopädischer Bildung, allenfalls elitär spezialisiert nach kleinbürgerlich-ästhetischem, technischem, naturwissenschaftlichem, geschichtlichem, politischem Wissen; zum anderen als ideelle Formung und geistige Prägung sowohl des Subjekts als auch des gesamten Volkskörpers (Volksbildung). Der Versuch, historisch und regional bedingte Kulturinhalte von der Relativität ihrer materialen Ausformung zugunsten einer formalen Bildung (Lernen des Lernens) zu befreien, gilt mit dem Theorem einer gegenseitigen Durchdringung von materialem Lernstoff und formaler Fertigungsübung als überwunden. Es blieb eine gewisse Ratlosigkeit angesichts exponentiell sich vergrößernder Stoffmengen, wobei der »Mut zur Lücke« und das »Exemplari-

sche Lehren« (Wagenschein 1950) keine befriedigende Lösungsformel abgaben.

Erst die Lehre von der Kategorialen Bildung erscheint in hohem Maße konsensfähig (»Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung«, Klafki 1959). Danach ist der Bildungsprozess ein Austausch zwischen sozialen Bedingungen und kulturellen Ansprüchen der Gesellschaft einerseits und den individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen des Subjekts andererseits. Der besondere Bildungsinhalt (die Sahara) repräsentiert den allgemeinen Bildungsgehalt (das Wüstenklima). In der »Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung« (1958) gelang Klafki eine weit verbreitete Vermittlung für die Schulpraxis. Im Prinzip der doppelseitigen Erschließung einer »zeitgemäßen Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiven Didaktik« wird die Spannung von Ich und Welt dialektisch angegangen: Dem Menschen erschließt sich die dingliche und geistige Wirklichkeit, und damit wird er selbst für diese Realität erschlossen (Klafki 1993).

Mit dem Konzept der sogenannten »kritischen Erziehungswissenschaft« zur Zeit der Bildungsreform in den 1970er Jahren wie in der postmodernen Bildungsdiskussion gewinnt die Kritik der Bildung (vornehmlich im spätbürgerlichen Zeitalter) an Boden. Die pädagogischen Institutionen folgen einer unerbittlichen Logik ihres Bildungsbegriffs. Herzensbildung, wie sie Pestalozzi als notwendiger Ergänzung von Kopf und Hand vorschwebte, kann im sozialen Beieinander der Kindergartengruppen Früchte tragen. Mit dem pflichtgemäßen Besuch des Lernortes Schule hält, spätestens am Ende der Grundschulzeit, der massive Leistungsgedanke Einzug. In der beruflichen Bildung hat er sich als Qualifizierung für die Arbeitswelt endgültig durchgesetzt. Dieser Verlauf ist von gesellschaftlichen Leistungsanforderungen vorgegeben. Die Funktionalisierung und Dif-

ferenzierung von Bildung ist zwangsläufige Folge einer Außenbestimmung des Menschen. Damit degeneriert der ursprüngliche Bildungsgedanke als innerer Entfaltungsprozess zu einer von außen aufkotroyierten Erziehung: »Erziehung ist Zucht, notwendige Unterwerfung, die wir durchlaufen müssen, Aneignung, um die wir nicht herunkommen; Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber, Befreitsein, das in der Aneignung schon enthalten ist, aus ihr schließlich hervortreten soll. Erziehung soll obsolet, Bildung Wirklichkeit werden« (Heydorn 1972, 120). Darum zielt wahrhafte Bildung auf Abschaffung von Herrschaft, genauer: auf die Abschaffung des »Widerspruchs von Bildung und Herrschaft« (Buchtitel von Heydorn 1979). Die Antinomie ist durch eine geschichtliche Verklammerung des Bildungsgedankens mit Arbeit entstanden (Hegel, Marx) und darum eine »Geschichte der Zerrissenheit«, die nach Versöhnung ruft. Heydorn geißelte 1980 die – vergeblichen – Mühen der Gesamtschule als »Ungleichheit für alle«, weil die perfektionierte Chancengleichheit eine Selektionswirkung von Schule aufgrund gesellschaftlicher Vorgegebenheiten eher verschärft. Insofern steht die Schulreform für eine »Verfallsperiode« der Bildungspolitik. Von daher haben sich die Vorbehalte der Sonderpädagogik gegen die Gesamtschule bestätigt (Bleidick 1984, 268 f.).

Heydorns Warnung, dass Bildung in Herrschaft und Unterdrückung jener umschlägt, die nicht an ihr teilhaben können, enthält die Feststellung der Bildungsbehinderung. Behinderte Menschen sind pädagogisch durch die Behinderung ihrer Erziehung, ihres Lernens und ihrer Sozialisation gekennzeichnet. Die Behinderung stellt eine »intervenierende Variable« des pädagogischen Geschehens dar (Bleidick 1984, 196; 89 f.). Bildlich gesehen unterbricht die Behinderung den »normalen« Prozess des Lernens: Der sehbehinderte Schüler

kann die Tafelschrift nicht erkennen; der schwerhörige versteht den Lehrer nicht; der geistigbehinderte hat es schwer, den Erklärungen zu folgen; der verhaltensgestörte ist emotional so verunsichert, dass jede sozial geplante Steuerung seiner Absichten misslingt.

Die Beispiele lehren, dass nicht der psychophysische Defekt der Behinderung einen tauglichen Ansatzpunkt für die pädagogische Analyse darstellt, als vielmehr das spezifische Sosein des Menschen, das auf individuelle Lernwege angewiesen ist: Großschrift für den Sehbehinderten; akustomotorische Verstärkung für den Hörbehinderten; anschauliche Denkhilfen für den Geistigbehinderten; soziale Stabilisierung für den Verhaltensgestörten. Die → Behindertenpädagogik hat die Aufgabe, mit der Behinderung von Erziehung und Bildung fertig zu werden. Am Beginn der bildungstheoretischen Konstituierung der seinerzeitigen Heilpädagogik steht 1890 Strümpells Beschreibung von »Störungen der Bildsamkeit«. Erziehung und Unterricht von behinderten Menschen haben dann trotz der »erschwerenden Bedingungen« ihres Geschäfts (Moor 1965, 15) ein individuell sinnvolles und mögliches Ziel von Bildung zu realisieren.

Dieser Auftrag ist zuerst von Comenius 1627 in der *Didactica magna* ausgesprochen worden: »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. Dass bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst oft kundgetan (Anlehnung an 5. Mose 1, 17). Dem widerspricht nicht, dass manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen.

Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit so weit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, dass sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte« (Bleidick 1999, 229–230).

Jeder Mensch ist von Natur aus auf Bildung oder – biologisch und psychologisch gefasst – auf Lernen angelegt. Alles, was aus ihm wird und was er erreicht, muss durch Lernen angeeignet werden. Durch Lernen werden bessere Fertigkeiten erworben. Die Zielrichtung des Lernens beinhaltet eine Entwicklung auf höhere Formen der Lebensbewältigung hin. Der Mensch muss gleichsam lernen, in vollem Sinne Mensch zu werden: »Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss [...] Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht« (Kant 1803; Nachdruck 1968, 11–14). Das anthropologische Bestimmungsstück der Lernfähigkeit gilt – da es gattungsspezifisch ist – für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Anlagen, aber auch ungeachtet ihrer durch günstige oder ungünstige Faktoren beeinflussten Entwicklungsmöglichkeiten. Die Höhe des erreichten Bildungsstandes kann nicht entscheidend sein. Es gehört zur vielfältigen Ausprägung des Menschseins, dass das Maß der Bildung unterschiedlich sein muss. Auch Menschen mit geringeren kognitiven Fähigkeiten, fehlender Lautsprache, gestörter Motorik oder unkontrolliertem Verhalten sind lernfähig gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten. Unter Umständen ist die Lernstrecke, die sie bis zur Erreichung höherer Formen der Kognition, der kommunikativen Äußerungen und der Bewegungssteuerung zurücklegen müssen, weiter und mü-

hevoller als das gelungene, selbsttätige Lernen eines aufgeweckten Kindes in der Grundschule.

Es steht außer Frage, dass sich der Bildungsbegriff der Behindertenpädagogik nicht in kanonisierten Bildungsabschlüssen messen lässt. Bildung ist nicht ausschließlich in der Ausbildung von Leistungsqualifikationen dargestellt (Mühl 1971). Die gängigen Attribute von Bildung als geistiger Formung und Werden der Persönlichkeit in der Tradition der »humanen Perfektion« (Luhmann/Schorr 1979, 63) gehen auf Rousseau zurück, dessen Emile 1762 »alles hat, um darin etwas zu leisten; er ist kräftig, gewandt, ausdauernd, unermüdlich« (Ausgabe 1967, 43). Für den Werdeprozess des in seiner Entwicklung beeinträchtigten Menschen taugt ein gesundheitsfetischistisches Menschenbild der Pädagogik nicht.

Zudem bleibt die neuzeitliche Utopie fortschreitender *perfectibilité* des Menschen, durch postmodernes Denken ernüchtert, nicht unwidersprochen. Die Distanzierung von Rationalität und überkommener Ästhetik (Bauman 1999), die Abwehr jeglicher Verabsolutierung, die Pluralität als ausdrückliche Billigung des Zustandes unserer Zivilisation (Heim 1997), sie relativieren zwar alle Konturen künftiger Bildungsideale. Phänomenologisch zu Ende gedacht könnte Bildung jedoch einen Prozess bezeichnen, in dem der Mensch lernt, die Unvollkommenheiten seiner Natur – die »unüberwindliche Doppelpexistenz«, die »in seiner Leiblichkeit gründet«: frei sein und zugleich »Zwängen unterlegen« – anzunehmen und zu gestalten (Meyer-Drawe 1998, 140 f.).

Als behindertenpädagogischer Begriff ist dann Bildung jeweils individuell verfasst durch das je einmalige Verhältnis von Lernmöglichkeiten, Lernangeboten und Lernanforderungen, die die Umwelt an eine erträgliche Lebensfristung des Behinderten stellt. Es gibt kaum eine vergleich-

bare pädagogische Situation, in der in ähnlichem Maße der Anspruch von Bildung so grundsätzlich und radikal zur Bewährung ansteht wie in der Situation des behinderten Menschen. Moor hat dies als die Grundfrage der Heilpädagogik klassisch formuliert: »Was heißt Erziehung angesichts der eingeschränkten Lebensmöglichkeiten eines entwicklungsgehemmten Kindes?« (1965, 269). Es hat Jahrhunderte gedauert, Behinderten überhaupt die Fähigkeiten des Lernens zuzutrauen – beginnend mit der Entdeckung der Bildsamkeit bei gehörlosen und blinden Kindern im zu Ende gehenden 18. Jahrhundert (Ellger-Rüttgardt 2008, 20-71) – und ihnen schließlich das Recht auf Bildung (also auf Teilhabe an geplanten Bildungsprozessen im Rahmen schulischen Lernens) zuzuerkennen.

Doch bis in die jüngste Zeit hinein war die Ausschulung wegen »Bildungsunfähigkeit« etwas Alltägliches. Die Schulpflicht für Geistigbehinderte ist ein spätes Ergebnis schulrechtlicher Entwicklung, verwirklicht in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts. An der Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit bei Kindern mit schwersten (zugleich geistigen und körperlichen) Behinderungen hatte »selbst« die Geistigbehindertenpädagogik noch lange festgehalten (Ackermann 2007, 155). Zur geschichtlichen Hypothek gehört – eine Koinzidenz der beiden deutschen Diktaturen – der Ausschluss vom Schulbesuch für »Schulbildungsunfähige« nach § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938 ebenso wie für »schulbildungsunfähige, förderungsfähige Schwachsinnige« in der früheren DDR. Die Tatsache, dass Bildung heute als Ausübung eines Grundrechts verstanden (I. Richter) und dass zur Klärung von Streitfragen ein immer höheres Rechtsniveau bis hin zum Bundesverfassungsgericht angepeilt wird (→ Schulrecht), das schließt weitgehende Ausnahmeregelungen (Ruhe der Schulpflicht,

Vorwegdiagnose von Schulunfähigkeit) noch immer nicht aus. Auch wird die inhaltliche Belangbarkeit eines schulischen Bildungsrechts als gering veranschlagt. Als ein Recht »dem Grunde nach« kann es »allerhöchstens einen Minimalstandard« sichern; konkrete Qualitätserfordernisse sind daraus nicht ableitbar (Füssel/Kretschmann 1993, 46).

Die Fehldeutung, den Prozesscharakter von Bildung als geistiger Wegstrecke defizitär auszulegen, führte in der Behindertenpädagogik zu einer leidenschaftlichen Diskussion. Auch bei Geistigbehinderten ist der Bildungsvorgang geistige Tätigkeit (→ Bildung bei kognitiven Beeinträchtigungen), wengleich nicht in dem uns gewohnten akademischen Bildungssinn. Die hessische amtliche Bezeichnung der Schule für Geistigbehinderte als »Sonderschule für Praktisch Bildbare« ist Episode eines pädagogischen Missverständnisses.

Praktisch wird das Bildungsbemühen um behinderte Menschen zur Orthodidaktik: einer »geraderichtenden«, der Lernweise des Behinderten bedürfnisgerecht angepassten und kompensatorischen → Didaktik. Ihre Erfolge sind denkwürdig. Sie haben das feststellungswissenschaftliche, psychologisierende Denken in der Pädagogik widerlegt, nach dem erst die gründliche Diagnose der Lernvoraussetzungen den optimalen Lernweg garantiere. Wenn die Theoretiker der aptitude-treatment-interaction, der Wechselwirkung von Schülermerkmalen, Unterrichtsmethode und Lernerfolg, Recht gehabt hätten, dann wäre Gehörlosen der Kosmos von Bildung deshalb verwehrt, weil sie nicht in herkömmlicher Sprache denken (→ Bildung bei Beeinträchtigungen des Hörens). Es gibt gleichwohl dem verbalen Durchdringen überlegene, enaktive Denkprozesse ohne Sprache. Nach einem landläufigen Schulreifeftest würden Geistigbehinderte nie schulreif, weil ihnen angeblich elementare Wahrnehmungs- und Denkvorausset-

zungen für den Erwerb der Schriftsprache fehlen. Trotzdem lernt ein großer Teil geistigbehinderter Schüler das Lesen. Ein *overachievement*, eine erwartungswidrige Mehrleistung im psychologischen Sinne, vermag diese Unplanbarkeit von Bildung nur einigermaßen hilflos zu erklären.

Der didaktische Zugriff kennt das Phänomen des »fruchtbaren Momentes im Bildungsprozess« (Copei) – allerdings für die Behindertendidaktik in einer neuen Transformation. Es ist die Überraschung, dass Schüler oft mehr können, als man ihnen zugetraut hat, wobei das Gesetz der *self-fulfilling prophecy* (Rosenthal/Jacobson) von einem Lehrer für Behinderte immer verlangt, das Lernziel »überzuvisieren« (Pestalozzi). Kerschensteiner hatte 1917 das »Grundaxiom des Bildungsprozesses« formuliert, wonach die geistige Struktur des Lerngegenstandes der Entwicklungsstufe des *Educandus* »adäquat« sein müsse. Wenn das Dogma der »Passung« uneingeschränkte Geltung hätte, wären die Lernfortschritte von Blinden und Gehörlosen nie zustande gekommen.

Es gibt keine Disposition, aus der man zweifelsfrei auf eine fehlende Bildbarkeit zurückschließen könnte. Das hat die Pädagogik der Schwerstbehinderten eindrucksvoll gelehrt (→ Bildung bei komplexen Beeinträchtigungen). Wir können nicht die statische Feststellung, ob ein Kind bildbar ist, von einer pädagogischen Förderung abkoppeln (→ Fördern, Förderung, Förderbedarf) und mit dieser solange warten, bis irgendwann vielleicht ein positiver Fähigkeitsbefund die Bildungslegitimation nachliefert. Realwissenschaftlich betrachtet mag Bildsamkeit »ein Stück Metaphysik« sein, weil nicht zuverlässig prognostizierbar. Aber sie ist eine »notwendige, wenn Bildung überhaupt in Gang kommen soll«. Ohne einen Vorschuss an Bildsamkeit »gäbe es auf Seiten des Erziehers gar keine ernsthafte Anstrengung, an der Hervorbringung der Bildsamkeit mitzuwir-

ken« (Mollenhauer 1983, 90; 102). Nur wer grundsätzlich mit ihr rechnet und dafür – als Gesetzgeber und als staatliche Instanz – geeignete schulische Voraussetzungen pflichtgemäß schafft, obwohl gesicherte empirische Anhaltspunkte vielfach fehlen, wird erfahren, inwieweit sie auch tatsächlich existiert. Letztlich ist es »die Leistung« des Praktikers, seine methodische »Erfindungskraft«, die den normativen Grundgedanken einer universalen Bildsamkeit Realität werden lässt (Tenorth 2011, 21; 12).

Es ist für den systematischen Zusammenhang von Allgemeiner Pädagogik und Behindertenpädagogik bedeutsam, dass sich solche Einsichten als grundlegende bildungstheoretische Prämissen durchsetzen. Bildsamkeit bezeichnet hiernach keine Eigenschaft des Zu-Erziehenden, sondern eine »Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion« (Benner 1991, 62). Was Bildung bei behinderten Menschen ist, kann nur der Prozess des bildenden Bemühens verifizieren. In dieser Hinsicht ist der Lernweg niemals abgeschlossen, ebenso wenig wie ihr reflexiver Überbau: »Theorie der Bildung ist unabschließbar und nie endgültig« (Menze 1970, 182).

Aus der Erfahrungstatsache, dass alle Menschen lernfähig sind und alle Menschen lernen müssen, um höhere Stufen ihrer menschlichen Entfaltung zu erreichen, resultiert zunächst eine Wenn-dann-Folgerung. Nur wenn Menschen Gelegenheit zum Lernen erhalten, wenn förderliche Bedingungen für einen erfolgreichen Bildungserwerb bereitgestellt werden, kann das Ziel menschlicher Entwicklung überhaupt ins Auge gefasst werden. Erziehung und Bildung sind dann nichts anderes als die Zurverfügungstellung von Entfaltungsmöglichkeiten. Auch dies wiederum gilt auf jeder Stufe einer Entwicklungsprognose. Mithin kann es keine Grenzen der Schulfähigkeit »nach unten« geben. Auch für Schwerstbehinderte mit scheinbar ge-