

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch
der Behindertenpädagogik

Detlef Horster
Wolfgang Jantzen (Hrsg.)

Wissenschafts- theorie

Kohlhammer

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik

Herausgegeben von
Iris Beck, Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Peter Wachtel

Gesamtherausgeber:
Wolfgang Jantzen

Redaktion:
Birger Siebert

Band 1

Detlef Horster/Wolfgang Jantzen (Hrsg.)

Wissenschaftstheorie

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten

© 2010 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-019630-8

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-029509-4

Vorwort der Gesamtherausgeber

Das Enzyklopädische Handbuch der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“ ist ein Lexikon in Stichwörtern, die jedoch nicht alphabetisch, sondern thematisch in zehn Bänden strukturiert wurden. Insgesamt wurden ca. 20 Haupt-, 100 mittlere und 300 kleine Stichwörter erarbeitet. Sie suchen zum einen in ihrer Gesamtheit einen Zusammenhang des Fachwissens herzustellen, in dem jedes Stichwort und zugleich jeder Band verortet ist. Zum anderen aber bilden die Einzelbände aufeinander bezogene thematische Einheiten. Somit ist das Gesamtwerk in zwei Richtungen lesbar und muss zugleich auch so gelesen werden: als Bestand aufeinander verweisender zentraler Begriffe des Faches zum einen und als thematischer Zusammenhang in den Einzelbänden zum anderen, der aber jeweils auf die weiteren Bände verweist und mit ihnen in engstem Zusammenhang steht. Dementsprechend wurden Verweise sowohl innerhalb der Einzelbände als auch zwischen den Bänden vorgenommen, wobei einzelne Überschneidungen unvermeidbar waren.

Der Anspruch, das Gesamtgebiet der Behindertenpädagogik darzustellen, kann angesichts der Differenzierung und Spezialisierung der Einzelgebiete und ihrer schon je komplexen Wissensbestände nicht ohne Einschränkung eingelöst werden. So ging es uns nicht darum, diese Komplexität aller Theorien, Methoden, Handlungsansätze und Einzelprobleme in Theorie und Praxis einzufangen, sondern den Wirklichkeits- als Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Behindertenpädagogik hinsichtlich seiner konstitutiven Begriffe, Aufgaben und Problemstellungen zu erfassen. Dabei sollte der grundlegende, auf aktuellen Wissensbeständen beruhende und der zugleich erwartbar zukunfts-trächtige nationale und internationale Forschungs- und Entwicklungsstand im Sinne einer synthetischen Human- und Sozialwissenschaft

berücksichtigt werden. Reflexives Wissen bereit zu stellen ist also die wesentliche Intention. Dies gelingt nur, wenn aus anderen Wissenschaften resultierende Forschungsstände und Erkenntnisse möglichst breit und grundlegend verfügbar gemacht werden. Aufgrund der komplexen biopsychosozialen Zusammenhänge sowohl von Behinderung als auch von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation müssen das gesamte humanwissenschaftliche Spektrum Berücksichtigung finden und insbesondere Philosophie, Psychologie und Soziologie, aber auch Medizin und Neurowissenschaften einbezogen werden. Gerade der neurowissenschaftliche Bezug, der selbstverständlich äußerst kritisch betrachtet wird, ist notwendig, um gegen neue Formen der Biologisierung die entsprechenden Argumente für Vielfalt und Differenz auf jeder Wissenschaftsebene, also auch auf der neurowissenschaftlichen, in die Debatte führen zu können. Vorrangig mit Blick auf die disziplinäre Verortung ist jedoch die Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik ist eines ihrer Teilgebiete.

Für die Konzeption ist ein Bildungsverständnis tragend, das Bildung als Möglichkeit zur selbstbestimmten Lebensführung, zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe betrachtet; mit Wolfgang Klafki: Entwicklungen der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, entwicklungspsychologisch mit Wolfgang Stegemann als Entwicklung auf höheres und auf höherem Niveau. Die erziehungswissenschaftliche Begründung von Bildungs- und Erziehungszielen muss über gesellschaftliche Erwartungen, wie sie sich in Forderungen nach einem Wissenskanon als Zurüstung auf die berufliche Eingliederung niederschlagen können, notwendigerweise hinausreichen und die Lebensbewältigung insgesamt umfassen. Bildung und Erziehung

eröffnen Optionen für die Lebensgestaltung, und das bedeutet, die eigene Identität nicht nur schicksalhaft oder einzig von außen determiniert zu erleben, sondern auch über Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und der Auswahl von Handlungsmöglichkeiten zu verfügen, Zwänge und Grenzen ebenso wie Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten erkennen und nutzen zu können. Nicht in jedem Fall, in dem diese Möglichkeiten nicht per se aufscheinen, ist diese Problematik begrifflich quasi automatisch mit Behinderung zu fassen. Umgekehrt heißt Bildung aber auch, solche Strukturen und Prozesse zu gestalten, die „Bildung für alle, im Medium des Allgemeinen“, unabhängig von Kriterien, ermöglichen. Behinderungen im pädagogischen Sinn liegen dort vor, wo die Teilhabe an Bildung und Erziehung gefährdet oder erschwert ist oder wo Ausgrenzungsprozesse drohen oder erfolgt sind, und zwar aufgrund eines Wechselspiels individueller, sozialer und ökonomischer Bedingungen. Hier tritt die Frage der Ermöglichung von Partizipation in den Vordergrund. „Wo Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden, da wird lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zur Lebensfrage“ (Oskar Negt) und ebenso die Ermöglichung von Lebenschancen. Damit werden zugleich eine Abgrenzung zu sozial- oder bildungsrechtlichen Definitionen und eine weite Begriffsbestimmung von Behinderung vorgenommen, im Bewusstsein der Problematik, die diese mit sich bringt. Doch fasst auch der schulrechtliche Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der wiederum nur partiell deckungsgleich mit dem sozialrechtlichen Behinderungsbegriff ist, äußerst heterogene, darunter auch rein sozial bedingte Benachteiligungsprozesse zusammen. Pädagogik heißt für uns somit auch nicht einseitige und ständige Förderung. Emil E. Kobi hat dies in der Gegenüberstellung einer ‚Pädagogik des Bewerbstelligens‘, der es immer um den Fortschritt geht, die sich nur auf den Defekt richtet und das So-Sein nicht anzuerkennen in der Lage ist, und einer ‚Pä-

dagogik der Daseinsgestaltung‘ beschrieben, die anerkannte Lebensbedingungen zwischen gleichberechtigten und als gleichwertig anerkannten Subjekten und eine befriedigende Lebensführung auch bei fortbestehenden Beeinträchtigungen zu schaffen vermag. In diesem pädagogischen Verständnis von Behinderung liegt eine Begründung für die Beibehaltung des Begriffs der Behindertenpädagogik. Wir respektieren Benennungen wie Förder-, Rehabilitations-, Sonder-, Heil-, Integrations- und Inklusionspädagogik; der Begriff der Behinderung hebt jedoch wie kein anderer nicht nur die intransitive Sicht des behindert Seins, sondern auch die transitive Sicht des behindert Werdens hervor und lässt sich pädagogisch sinnvoll begründen. Ebenso entgeht er Verengungen mit Blick auf den Gegenstandsbereich; behindertenpädagogisches Handeln greift weit über den Bereich der institutionalisierten Erziehung und Bildung hinaus und findet lebensphasen- und lebensbereichübergreifend statt; auch innerhalb des schulischen Bereichs ist das Handeln weitaus vielfältiger als allein unterrichtsbezogene Tätigkeiten; gleichwohl bleiben diese prominente Aufgaben. Behindertenpädagogik, in diesem weiten Sinne intransitiv verstanden, ist zwar einerseits Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, andererseits trägt sie in transitiver Hinsicht zu deren Grundlagen bei. Denn behindert werden und eingeschränkt zu sein sind alltäglich und schlagen sich keineswegs nur in der sozialen Zuschreibung von Behinderung nieder. Entgegen der noch vorfindbaren Gliederung nach Arten von Beeinträchtigungen bzw. schulischen Förderschwerpunkten und einer institutionellen Orientierung ist für uns ein an den Lebenslagen und an der Lebenswirklichkeit der Adressaten von Bildungs- und Erziehungsangeboten orientiertes Verständnis pädagogischen Handelns leitend. Diese Perspektive auf den individuellen Bedarf an Unterstützung für eine möglichst selbst bestimmte Lebensführung ist der Bezugspunkt der personalen Orientierung, aber dieser Bedarf impliziert immer auch den Bedarf an Überwindung der sozialen Folgen,

also der behindernden Bedingungen des Umfelds. Traditionell wird der Lebenslauf- und Lebenslagenbezug der Pädagogik durch die Gegenstandsbezeichnungen der einzelnen Teildisziplinen angezeigt (Pädagogik, Andragogik, Geragogik einerseits; Sozial-, Berufs-, Freizeitpädagogik usw. andererseits). Hiermit können aber auch Abgrenzungen und Abschottungen einhergehen, so dass der Bezug zur Lebenslage als Ganzer und zum Lebenslauf in seiner biographischen Gewordenheit verloren geht. Lebenslagen- und Lebenslauforientierung stellen demgegenüber die notwendige Gesamtsicht her, die allerdings in ihrer Bezugnahme auf die Chancen und Grenzen selbstbestimmter Lebensführung einer Pädagogisierung im Sinne der andauernden intentionalen Erziehung entgehen muss. Sie hebt die spezifischen Gegenstandsbestimmungen und Handlungskonzepte der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen nicht auf, sondern wird als konzeptionelle und methodische Leitperspektive tragend. Ebenso hat jedes Verständnis von individueller Teilhabe- und Bildungsplanung die Deutungshoheit der auf Unterstützung und pädagogisches Handeln angewiesenen Menschen zu respektieren und zentral von politischer Mitwirkung und der Gewährleistung der Menschen- und Bürgerrechte auszugehen. Dies verlangt die Demokratisierung und Humanisierung der Handlungsprozesse und Strukturen in Theorie und Praxis sowie die Auseinandersetzung mit Ethik, Moral und Professionalität.

Die aus diesem Verständnis von Bildung, Behinderung und Partizipation resultierenden Fragen lassen sich zusammenfassen in die nach dem Verhältnis von Ausschluss und Anerkennung, Vielfalt und Differenz, Individuum und Gesellschaft, Entwicklung und Sozialisation, System und Lebenswelt, Institution und Organisation, über die Lebensspanne hinweg und immer bezogen auf die Grundfrage nach Bildung und Partizipation angesichts behindernder Bedingungen.

Von diesen Grundgedanken ausgehend wurde die Konzeption und Anlage der Stich-

wörter von Iris Beck und Wolfgang Jantzen erarbeitet und dann durch das Team der Bandherausgeber kritisch überprüft und ergänzt. Es ergibt sich folgende Gesamtanlage: die Bände 1 und 2 dienen der wissenschaftlichen Konstitutionsproblematik mit Blick auf die wissenschaftstheoretische Begründung des Fachs einschließlich der erziehungswissenschaftlichen Verortung und dem Verhältnis von Behinderung und Anerkennung. Die Bände 3 bis 6 repräsentieren Aufgaben und Probleme der Bildung und Erziehung im Lebenslauf mit den Kernfragen nach Bildung, Erziehung, Didaktik und Unterricht zum einen, Lebensbewältigung und gleichberechtigter Teilhabe am Leben in der Gemeinde zum anderen. Die Bände 7 bis 10 behandeln Entwicklung und Lernen, Sprache und Kommunikation, Sinne, Körper und Bewegung sowie Emotion und Persönlichkeit. Sie stellen grundlegende pädagogische Auseinandersetzungen über Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation angesichts behindernder und benachteiligender Bedingungen dar, und zwar in übergreifender Sicht, die zugleich die notwendigen speziellen und spezifischen Aspekte zur Geltung bringt. Allgemeines und Besonderes sind insgesamt, über alle Bände hinweg, vielfach aufeinander bezogen und haben gleichsam ihre Bewegung aneinander. Dort, wo sich gemeinsame Probleme quer zu speziellen Gebieten stellen, sind diese auch allgemein und mit der Absicht der Grundlegung behandelt, auch um Redundanzen zu vermeiden. Dort, wo ohne Spezifizierung zu grobe Verallgemeinerungen und damit unzulässige Reduktionen erfolgt wären, sind die Besonderheiten aufgenommen. Angesichts der zahlreichen Publikationen, die spezielle und spezifische Fragen en detail und mit Blick auf Einzelprobleme behandeln, ist diese Entscheidung auch vor dem Hintergrund einer ansonsten nicht zu gewährleistenden Systematik getroffen worden.

Wir sind uns bewusst, dass dieser Versuch der Systematik nicht ohne Lücken, Widersprüche und Redundanzen auskommt. Die

allfällige Kritik hieran verstehen wir im Sinne des „Runden Tisches“, als den wir die Zusammenarbeit unter den Herausgebern und Autoren verstehen, als Motivation zu neuen Fragen und neuer Forschung.

Wir danken allen Bandherausgebern und Autoren für ihre konstruktive Arbeit, die in Zeiten der Arbeitsverdichtung und Effizienzsteigerung nicht mehr selbstverständlich erwartet werden kann.

*Iris Beck
Georg Feuser
Wolfgang Jantzen
Peter Wachtel*

Vorwort

Im Mittelpunkt dieses ersten Bandes der zehnbändigen Enzyklopädie „Behinderung, Bildung, Partizipation“ stehen wissenschaftstheoretische Fragestellungen und Probleme. Deren herausragende Bedeutung für die weitere Entwicklung der Behindertenpädagogik tritt erst langsam in das Bewusstsein ihrer Akteure. Für eine notwendige Entwicklung als synthetische Humanwissenschaft ist es jedoch unabdingbar, die in diesem Prozess zahlreich auftretenden Probleme zur Kenntnis zu nehmen und zu reflektieren. Hierzu soll dieser Band beitragen.

Leicht abweichend von der in der Anlage des Handbuchs vorgenommenen Gliederung in Hauptstichwörter, mittlere Stichwörter und Kurzstichwörter haben wir darüber hinaus eine inhaltliche Gliederung unter vier Gesichtspunkten unternommen.

Im ersten Teil des Bandes werden Fragen und Probleme reflektiert, die mit der Entwicklung von Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft verbunden sind. Dem schließen sich Darstellungen der Geschichte des Fachs im universitären wie im außeruniversitären Bereich an. Es werden also Fragen nach Geschichte, Struktur, Konstitution und Systematik beim Aufbau des außerordentlich komplexen, inter- und transdisziplinären Faches behandelt.

Der zweite Teil bietet einen Überblick über zentrale wissenschaftstheoretische Probleme, wie das gerade im Kontext des Fachs immer wieder bemühte Theorie-Praxis-Verhältnis, das auch hier angesprochen werden muss, wenn man davon ausgeht, dass die Behindertenpädagogik eine Wissenschaft mit einem außerwissenschaftlichen Praxisfeld ist. Individuum und Gesellschaft ist ein zentrales Thema jeder Human- und Sozialwissenschaft, ebenso das Leib-Seele-Verhältnis, wie auch die Erörterung anthropologischer

Fragen. Paradigma und Paradigmenwechsel wiederum ist ein wissenschaftstheoretisches Thema, das in den ersten Band einer groß angelegten Enzyklopädie genauso gehört wie die Erörterung erkenntnistheoretischer Fragestellungen, das Wertfreiheitsproblem der Wissenschaften, die Erklären-Verstehen-Debatte und viele andere zentrale wissenschaftstheoretische Themen, wie sie im zweiten Teil behandelt werden.

Im dritten Teil werden Theorien dargestellt, die für die Sozial- und Humanwissenschaften grundlegend sind, wie Systemtheorie, Pragmatismus, Strukturalismus, kritische Theorie, Psychoanalyse, Phänomenologie, Moderne und Postmoderne.

Der vierte Teil ist der Darstellung sozialwissenschaftlicher Methoden in einem weiteren Sinne vorbehalten. Dargestellt werden wissenschaftliche Zugänge wie Biographieforschung, objektive Hermeneutik, qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Diskursanalyse, Konstruktivismus, Kybernetik, Empirismus und Positivismus. Bei der Thematik einiger Beiträge im dritten und vierten Teil kann man sich freilich darüber streiten, ob sie in den Methodenteil oder in den Theorieteil gehören, ob also beispielsweise der kritische Rationalismus eine Theorie oder eine Methode ist oder ob er sich nur mit methodischen Problemen von Begründung und Beweis beschäftigt. Dasselbe gilt für den Konstruktivismus. Umgekehrt kann man sich fragen, ob Artikel im Theorieteil vielleicht doch eher in den Methodenteil gehören, wie die Psychoanalyse, die ja im Gegensatz zur Systemtheorie über eine ausgewiesene Methode verfügt. Im vierten Teil werden zudem Problemkomplexe erörtert, die mit wissenschaftlichen Zugängen zu tun haben, wie das Problem von Komplexität und Kontingenz.

Wir hoffen, mit diesem Band die bisher nur zögerliche Diskussion wissenschaftstheoretischer Fragen in der Behindertenpädagogik anzuregen und weiter zu entwickeln, denken aber, dass er darüber hinaus wichtige Anre-

gungen für die gesamten Humanwissenschaften liefern kann.

*Detlef Horster
Wolfgang Jantzen*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Gesamtherausgeber	5
Vorwort	9

Teil I: Das Fach Behindertenpädagogik

Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik (<i>Wolfgang Jantzen</i>)... Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte (<i>Karl-Friedrich Wessel & Thomas Diesner</i>)	15 47
Historiographie der Behindertenpädagogik (<i>Siegling Luise Ellger-Rüttgardt</i>).....	65
Universitäre Geschichte der Sonderpädagogik (<i>Andreas Möckel</i>).....	97

Teil II: Wissenschaftstheoretische Fragestellungen und Probleme

Leib-Seele-Problem (<i>Wolfgang Jantzen</i>)	105
Menschliche Natur (<i>Neil Roughley</i>)	120
Individuum und Gesellschaft (<i>Detlef Horster</i>)	125
Erkenntnistheorie/Erkenntnis (<i>Herbert Schnädelbach</i>)	131
Wertfreiheit und Wertgebundenheit der Wissenschaft (<i>Christian Illies</i>).....	139
Theorie und Praxis (<i>Reinhard Mocek</i>)	148
Erklären und Verstehen (<i>Detlef Horster</i>)	157
Paradigma und Paradigmawechsel (<i>Geert-Lueke Lueken</i>)	162
Monismus/Dualismus (<i>Hans Heinz Holz</i>)	167
Dogma/Dogmatismus (<i>Hans Heinz Holz</i>).....	172

Teil III: Theorien

Systemtheorie, sozialwissenschaftlich: Luhmann (<i>Christina Huber</i>).....	179
Systemtheorie, naturwissenschaftlich: Anochin, Bernštejn (<i>André Frank Zimpel</i>).....	186
Sozialwissenschaftliche Beiträge (<i>Winfried Kronig</i>)	190
Naturwissenschaftliche Beiträge (<i>Dominik Gyseler</i>)	200
Pragmatismus (<i>Helmut Pape</i>)	206
Strukturalismus (<i>Erich Otto Graf</i>)	211
Kritischer Rationalismus (<i>Fynn Ole Engler</i>)	214
Kritische Theorie (<i>Gerhard Schweppenhäuser</i>).....	218
Psychoanalyse (<i>Helmut Däuker</i>)	223
Phänomenologie (<i>Alexandre Métraux</i>)	229
Materialistische Dialektik (<i>Hans Heinz Holz</i>).....	235
Moderne/Postmoderne (<i>Ralf Beuthan</i>)	239
Kybernetik (<i>André Frank Zimpel</i>).....	244

Teil IV: Methoden und methodologische Fragestellungen und Probleme

Methodologie und Methode (<i>Wolfgang Jantzen</i>)	251
Qualitative und quantitative Methoden (<i>Mirja Silkenbeumer</i>)	261

Biographie (<i>Andrea Dlugosch</i>)	275
Objektive Hermeneutik (<i>Andreas Wernet</i>)	279
Diskursanalyse (<i>Jan Weisser</i>)	284
Konstruktivismus (<i>Rolf Werning</i>)	289
Relationalität als Konstruktionsprinzip (<i>Rolf Werning</i>)	294
Empirismus und Positivismus (<i>Christian Liesen</i>)	300
Wissenschaft und Wahrheit (<i>Christian Liesen</i>)	305
Holismus (<i>Michael Kober</i>)	310
Komplexität und Kontingenz (<i>Vera Moser</i>)	314
Gesetz und Gesetzmäßigkeit (<i>Peter Heuer</i>)	317
Stichwortregister	323
Die Autoren	325

Teil I:
Das Fach Behindertenpädagogik

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 Foersters 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 Bildungssys-

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 Wettbewerb 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, 7f.).

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 ungeheuren 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 Forschergemeinschaft, 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 editierten 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 könne, 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 aufgegebene 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

eingeschränkten 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 unerschwelligen 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 gebe-

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 Paradigmbegriff 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-

digmabegriff 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 Gegenstandsbezug 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-

sitive Orientierungen auf bestimmte Fragen. Dem „Zeitgeist“ geschuldet gehen bestimmte Diskurse in unseren „Habitus“ (Bourdieu 1998) ein, sind einerseits blinde Flecken und richten andererseits das Denkvermögen auf Neues aus.

So ist es sicherlich ebenso wenig zufällig, dass zum Zeitpunkt der französischen Revolution optimistische Programme der Anthropologie (Moravia 1989) die wissenschaftliche Dimension unseres Faches bestimmen, wie sie bei Itard und später Séguin auftauchen (vgl. Lane 1985), wie dass sich andererseits ab der Niederlage der bürgerlichen Revolution von 1848/49 und insbesondere im kaiserlich-wilhelminischen Deutschland anthropologische Dogmen formen, die ebenso naturwissenschaftlichem Fortschritt wie demokratischem Rückschritt geschuldet sind und sich in der Konstituierung von Dimensionen der „Bildungsunfähigkeit“, „Unerziehbarkeit“ und „Unverstehbarkeit“ konfigurieren (vgl. Jantzen 1980/2003; 1982; → II Naturalistische Dogmen). Und wiederum vergleichbar ist die Situation nach der russischen Revolution, innerhalb derer die Dimension der Zukunft stark die Entwicklung der Theorien im Bereich der Humanwissenschaften bestimmt: Entsprechend spielt diese Dimension der Zukunft im Sinne einer „vorausseilenden Widerspiegelung“, „Modell der möglichen Zukunft“ bzw. der steuernden Rolle von Motiv und Ziel in den Theorien von Anochin, Bernstein und Leont'ev, aber zuvor schon in Vygotskijs Neuformulierung der Behindertenpädagogik (vgl. u. a. Vygotskij 1975; 1993; 2001 a, b, c) eine entscheidende Rolle.

Vergleichbares ergibt Toulmins (1994) wissenschaftshistorische Analyse der Erkenntnisentwicklung in der Philosophie. Insbesondere auf Montaigne und Descartes bezogen bringt Toulmin humanistische und formalistische Tendenzen in der Wissenschaft mit den sozialen Situationen von Krieg und Frieden in Verbindung.

Paradigmen und Paradigmenwechsel drücken folglich immer zweierlei aus: Sozialhistorische Übergänge im Wissenschaftsprozess auf der Basis von Anomalien, die aber auf

Grund der je vorhandenen historisch bedingten blinden Flecken wahrgenommen oder nicht wahrgenommen werden, und inhaltliche Übergänge in der notwendigen Verallgemeinerung des Wissens eines Fachs, die jeweils dann auftreten, wenn das komplexe Wissen einer Ebene nicht mehr aus den Wechselbeziehungen dieser Ebene erklärt werden kann, wenn also Widersprüche auftreten, die nach einer neuen Erklärung verlangen.

Folgen wir Toulmins Überlegungen über die sozialhistorische Seite der Entwicklung hinaus, so stoßen wir andererseits auf eine naturwissenschaftlich-erkenntnistheoretische Argumentation, die in den Mittelpunkt eines Paradigmawechsels ein neues „Ideal der Naturordnung“ (Toulmin 1981) stellt.

Was beinhaltet es aber, in theoretischer wie methodologischer Hinsicht, ein Regularitätsprinzip, ein Ideal der Naturordnung in den Mittelpunkt zu stellen?

Und reicht es aus, auf ein einziges Prinzip dieser Art zurückzugreifen, wie es ein Beispiel von Toulmin suggeriert, das den Paradigmawechsel am Übergang vom aristotelischen zum galileischen und zum Newtonschen Bewegungsbegriff analysiert?

3.3 Paradigmen als Regularitätsprinzipien, als „Ideale der Naturordnung“

Was ist ein Ideal der Naturordnung? Erstmals taucht ein solches unmittelbar mit der Entstehung des Paradigmabegriffs bei Lichtenberg auf: das „kopernikanische System“ ist ein solches (Rentsch 1989, 78). Vergleichbar argumentiert Toulmin (1981) zur Objektseite am Beispiel der Übergänge vom Aristotelischen, zum Galileischen und zum Newtonschen Begriff der Bewegung.

Für Aristoteles ist die Bewegung durch das Ziel bestimmt, für ein Schiff also durch den Zielhafen; für Galilei würde sich das Schiff bei Fortfall der Reibung endlos weiterbewegen, für Newton flöge es bei Fortfall der Gravitation auf geradem Wege in den Weltraum (ebd.

57 ff.). Und wenn wir den Einsteinschen Begriff hinzufügen, könnten wir unsere Großeltern bei einem mit Lichtgeschwindigkeit fliegenden Raumschiff zu einem Zeitpunkt wieder begrüßen, an dem wir selbst Großeltern sind. Natürlich gebrauchen wir im Alltag jeweils die einfachste mögliche Lösungsebene. Meine Bewegung mit dem Fahrrad betrachte ich als durch das Ziel bestimmt, beim Bau von schnellen Booten kommt die Reibung ins Spiel, beim Start einer Rakete die Gravitation und spätestens beim Raumflug zum Mars die Raum-Zeit-Krümmung, um z. B. die Gravitation des Mondes zur Beschleunigung nutzen zu können, aber das heißt noch lange nicht, dass alle diese Dimensionen in der entwickelten Theorie auch in der jeweiligen Form enthalten sind. Die Änderung eines Ideals der Naturordnung bestimmt eine völlig neue Sicht aller anderen Tatsachen, insofern hat Kuhn recht, aber nicht als Konstruktion der Theorie an sich, sondern als von der Wirklichkeit abhängige Reproduktion des Gegenstands im wissenschaftlichen Wissen in neuer und veränderter Form.

Greifen wir die Weiterführung dieser Diskussion in der modernen Naturphilosophie als „Metaphysik der Natur“ auf (Esfeld 2008), so stoßen wir seitens der über die Sprachphilosophie und den logischen Positivismus längst hinaus entwickelten analytischen Philosophie auf höchst interessante Überlegungen, die sich im Kern weitgehend mit der hier favorisierten ontogenetischen Sichtweise des Allgemeinen decken und mit einer dem dialektischen Materialismus verpflichteten Sicht in hohem Maße in Übereinstimmung sind.

In methodologischer Hinsicht wird von einem wissenschaftlichen Realismus ausgegangen, der in inhaltlicher Hinsicht die Welt als Welt von Prozessen begreift, die sich in Strukturen realisieren.

- „1. Die fundamentalen physikalischen Eigenschaften sind Strukturen im Sinne konkreter physikalischer Relationen.
2. Diese Strukturen sind kausal-funktionale Eigenschaften. [...]

3. Diese Konzeption funktionaler Eigenschaften ist auch der Schlüssel dazu, den normativen Bereich zu verstehen, in dem wir uns als rationale Lebewesen bewegen.“ (Esfeld 2008, 10)

Letzteres, so füge ich hinzu, mit der Einschränkung des ungeklärten [→] Leib-Seele-Problems und des nicht behobenen Dualismus von Rationalität und Emotionalität. Ich komme darauf zurück.

Der von Esfeld propagierte wissenschaftliche Realismus beinhaltet drei Behauptungen, eine metaphysische, eine semantische und eine epistemische. Die beiden ersten sind unbestritten, um die dritte, epistemische Behauptung dreht sich die wissenschaftstheoretische Debatte (ebd. 13).

1. „Die Existenz und die Beschaffenheit der Welt sind unabhängig von den wissenschaftlichen Theorien.“
2. „Die Beschaffenheit der Welt legt fest, welche Theorien wahr sind.“
3. „Die Wissenschaften sind im Prinzip in der Lage, uns einen kognitiven Zugang zur Beschaffenheit der Welt zu gewähren.“ (ebd. 12). D. h. „es gibt keine prinzipielle Grenze für die Erkennbarkeit der Welt“ (ebd. 13).

Ähnlich hebt Beck (Beck & Jantzen 2004, 38) in Rekonstruktion des Kritischen Rationalismus die prinzipielle Erkennbarkeit der Welt mit der Spezifizierung hervor, dass der „Kritische Rationalismus [...] von der Fehlbarkeit der menschlichen Vernunft einerseits und der unbeabsichtigten Folgen, der Kontingenz des Handelns andererseits aus [geht]“. Dies widerspricht „der Arbeit an vereinheitlichten Theorien [...] dann nicht, wenn sie den strengen Kriterien der kritischen Prüfung genügt“ (ebd. 42).

Wissenschaftlicher Realismus hat demnach von einem Gefüge von Mensch und Welt auszugehen, in dem das Allgemeine relational zu denken ist, im Prozess einer gesellschaftlich, historisch und kulturell vermittelten und bestimmten Aneignung der Natur durch den Menschen und des Menschen durch die Natur (Universelles in der Entwicklung und Differenzierung der Sache).

Aber genau hier ist die kritische Frage aufzuwerfen, ob die Wissenschaften prinzipiell in der Lage sind, uns einen kognitiven Zugang zur Beschaffenheit der Welt zu gewähren.

3.4 Epistemische Probleme

Epistemisch, d. h. erkenntnistheoretisch, kann hier gegen den Radikalen [→] Konstruktivismus, der die Welt als Welt unserer Konstruktionen annimmt, ohne das Verhältnis zur realen Welt bestimmen zu können, vorgehalten werden, dass unsere Konstruktionen zwar auf der Ebene der Wahrnehmung den Möglichkeiten der Täuschung unterliegen (so schon Spinozas 1977; 1989, Erörterung der „Erkenntnis der erster Gattung“: vom Hörensagen oder aus unbestimmter Erfahrung), dass aber auf der Ebene der Handlungen Wahrnehmungstäuschungen im Prinzip überwunden werden können (Spinozas zweite, handelnde, experimentelle, und dritte, prozesshafte Form der Erkenntnis „sub specie aeternitatis“, d. h. unter dem Blickwinkel der Ewigkeit). Denn die Rückmeldungen über das Ergebnis der jeweiligen Handlung sind nicht an den jeweiligen (modalen) Sinneskanal gebunden, sondern entsprechen einem realen (amodalen, raumzeitlichen) Wechselwirkungsverhältnis des beseelten Körpers in der Welt mit anderen (beseelten und unbeseelten Körpern) in dieser Welt. „Der kardinale Unterschied eines denkenden Körpers von der Bewegungsweise eines beliebigen anderen Körpers, [...] besteht darin, dass der denkende Körper die Form (Trajektorie) seiner Bewegung im Raum aktiv aufbaut (konstruiert) entsprechend der Form (Konfiguration und Lage) eines anderen Körpers“ (Il'enkov 1994, 71).

Unter diesem Aspekt bestehen erkenntnistheoretische Differenzen zwischen einer dialektisch-materialistischen und einer konstruktivistischen Position (vgl. Maturana und Varela 1987, 145, von Foerster a. a. O.), die einer weiteren Diskussion bedürfen.

Wie aber kann der These der Inkommensurabilität widersprochen werden? Sie stellt

in Frage, dass Nachfolgetheorien und Vorgängertheorien vergleichbar sind, dass sie als Konstruktionen des menschlichen Geistes nicht hinreichend differenzierbar gegen die Struktur der zu erkennenden Realität sind?

In der wissenschaftstheoretischen Debatte schließt Esfeld (a. a. O., 32 ff.) sich weitgehend Putnams (1979) Bedeutungstheorie an, die über diese These hinausgeht: Bedeutungen werden nicht durch den begrifflichen Inhalt in einem System von Überzeugungen oder Aussagen festgelegt, sondern durch den Kontext, in dem eine Person Überzeugungen entwickelt (primäre Intention) sowie durch die Bedeutung der Sprecherintention, welche die tatsächliche Beschaffenheit des Gegenstands anvisiert (sekundäre Intention). Die primäre Intention ändert sich abhängig vom Stand der Erkenntnisse, die sekundäre Intention jedoch ist gegenstandsabhängig, unabhängig von ihrer Beschreibung. „Der begriffliche Inhalt unserer Beschreibungen der Welt besteht in inferentiellen Beziehungen innerhalb eines Systems von Überzeugungen oder Aussagen; aber es ist die tatsächliche Beschaffenheit der Welt, von der es abhängt, welche dieser Beschreibungen wahr sind und welche nicht – ohne dass ein semantisches oder epistemisches Bindeglied wie ein Begriffschema dazwischen tritt“ (ebd. 40).

Dies wirft ein differenziertes Licht auf Paradigmen und ihren Wandel, wobei drei Arten von Fällen zu unterscheiden sind:

1. Die charakteristischen Begriffe der alten Theorie sind nicht so umfassend, wie diese annimmt, sondern nur in einem begrenzten Gegenstandsbereich gültig (Klassische Mechanik vs. Quantenmechanik) (ebd. 43);
2. die Begriffe der alten Welt sind nirgendwo gültig, aber sie lassen sich als Art und Weise rekonstruieren, wie die Welt dem Beobachter erscheint (ebd. 44);
3. die Begriffe der neuen Theorie „nehmen einfach die Stelle der charakteristischen Begriffe der alten Theorie ein, ohne dass eine Rekonstruktion möglich ist. Die charakteristischen Begriffe der neuen Theorie sind

mit den charakteristischen Begriffen der alten Theorie inkommensurabel“ (ebd. 45).

Mir scheint, folge ich Feusers Argumentation ebenso wie meinen eigenen bisher vorgetragenen methodologischen Überlegungen (Jantzen 1987, Kap. 3, 2008, 37 ff.), dass für die behindertenpädagogische Debatte um die Konstitution eines Allgemeinen vor allem eine Kombination der Annahmen 1 und 2 zu gelten hat, aber dies bedürfte weiterer Untersuchungen. Vor allem aber bedarf die Behandlung dieser Frage einer vertieften Diskussion des Übergangs vom Beschreibungs- zum Erklärungswissen sowie der Gewinnung allgemeiner Abstraktionen, Kerne des Erklärungswissens, von denen aus im Sinne von Regularitätsprinzipien unterschiedlichsten Abstraktionsgrads das Gesamt des Wissens im Arbeitsgebiet einer Wissenschaft als Prozess rekonstruiert werden kann. Ideale der Naturordnung sind in Ideale der Naturordnung eingebettet, sind eingebettet in Ideale ... usw.

So ist das Ideal einer Naturordnung, das einen allgemeinen Begriff von Behinderung als Isolation zu liefern verspricht, in solche des Zusammenhangs von Individuum, Natur und Gesellschaft (als Beispiel hierfür die Drei-Welten-Theorie Poppers in Unterscheidung von physikalischer Welt, Welt des subjektiven und Welt des objektiven Geistes; vgl. Popper und Eccles 1985) und zugleich in Theorien der Entstehung dieses Zusammenhangs (z. B. evolutionäre Erkenntnistheorie, Gesellschaftstheorie), eingebettet. Diese wiederum sind in geophysikalische und geochemische Theorien des Entstehens der Biosphäre sowie in Theorien von deren Entwicklung eingebettet usw. (vgl. Jantsch 1979, Vernadskij 1997).

Und zudem existieren Kerne dieses Allgemeinen, elementare Einheiten, Fraktale, Eigenwerte, Zellen, die selbstständig Prozesse generieren, nicht nur auf hierarchisch unterschiedlichen, sondern auch auf vergleichbaren Abstraktionsniveaus. So ist bei Luhmann die doppelte Kontingenz der handelnden Individuen ebenso Voraussetzung der sozialen

Systeme wie deren Resultat, sind Psychisches und Soziales zu jedem Augenblick strukturgekoppelt, ohne ineinander überführbar zu sein (vgl. Schützeichel 2003). Und dies verlangt die Verfolgung von Fragen nach den elementaren Einheiten des Psychischen und des Sozialen ebenso wie die nach der elementaren Einheit ihrer strukturellen Koppelung, die in diesem Falle als doppelte Kontingenz begriffen wird. Ich kehrte zunächst jedoch nochmals zur Philosophie der Naturwissenschaft und der Diskussion um die Beschaffenheit der realen Welt als Allgemeines zurück.

3.5 Die Beschaffenheit der realen Welt als Allgemeines

Für den Bereich der Physik arbeitet Esfeld (a. a. O.) drei naturphilosophische Thesen über die Beschaffenheit der Welt heraus, welche dem gegenwärtigen ungeklärten Problem einer GUT („great unifying theory“) entsprechen, die Relativitätstheorie und Quantentheorie vereinheitlichen könnte. Seine Position selbst bezeichnet er als „Naturphilosophischen Holismus und Strukturenrealismus“ (ebd. 115). [→ Holismus]

1. Die Natur ist gemäß der Relativitätstheorie als Blockuniversum aufzufassen, „mit vierdimensionalen Ergebnissen und Prozessen, dessen, was in der Natur existiert“ (ebd.).
2. „die Punkte der Raumzeit sind so zu konzipieren, dass ihre Eigenschaften allein in metrischen Relationen bestehen, ohne dass es intrinsische Eigenschaften [nicht aufdeckbare ontische Eigenschaften W.J.] gibt, die diesen Relationen zugrunde liegen“ (ebd.).
3. Und dass auf dem Hintergrund der Quantentheorie „Eigenschaften von Quantenobjekten ursprünglich in Relationen der Zustandsbeschränkung bestehen, ohne dass es intrinsische Eigenschaften gibt, die diesen Relationen zugrunde liegen“ (ebd.).

Diese Annahmen verbieten es, die Welt anders als vierdimensional aufzufassen, sie zwingen (zweitens) dazu, die Welt als vierdimensionale

Ereignisse und Prozesse zu erfassen (ebd. 192). Und so genannte intrinsische Eigenschaften bestehen ursächlich aus Strukturen (Relationen), die (drittens) als Zustandsverschränkungen zu begreifen sind. Daher ist (viertens) an Stelle kategorialer Eigenschaften von Eigenschaften als Kräften auszugehen.

Damit aber gelangt die moderne Naturphilosophie zu Überzeugungen, die in frappierender Weise denen der Spinozanischen Philosophie entsprechen, die wiederum grundlegend sowohl für die philosophische Linie zu Hegel, Feuerbach und Marx waren, als konstitutiv für die kulturhistorische Psychologie/Tätigkeitstheorie von Vygotskij und Leont'ev als auch für die Materialistische Behindertenpädagogik.

Spinozas Philosophie ist hier von doppeltem Interesse. Einerseits führen ihre Folgerungen zu vergleichbarer begrifflicher Strenge und in vielerlei Hinsicht zu vergleichbaren methodologischen Resultaten naturphilosophischer Reflektion wie in der modernen analytischen Naturphilosophie, andererseits zeigt sie methodologische Lösungen für den zentralen Knoten einer systematisch zu entwickelnden synthetischen Humanwissenschaft auf. Dies geschieht durch den Weg, den sie für die Behandlung des Leib-Seele-Problems eröffnet (Della Rocca a. a. O., 89 ff.). Und zudem ist dieser Weg im Werk Vygotskijs, das unmittelbar in die Konstruktionen einer Allgemeinen Behindertenpädagogik führt, methodologisch und inhaltlich bereits schon einmal beschritten worden, bevor wir ihn selbst in der Entwicklung einer Allgemeinen Behindertenpädagogik (Jantzen 1987; 1990) zunächst in vielerlei Hinsicht unabhängig hiervon zu beschreiten versucht haben.

Eine unlängst erschienene Rekonstruktion des Spinozanischen Theoriegefüges durch Della Rocca (2008) macht auf folgende zentralen Aspekte aufmerksam, die uns ebenso wie die bisherigen Überlegungen auf „Caveats“ aufmerksam machen, Dinge, die wir unbedingt zu beachten haben, um bei dem Aufbau einer Allgemeinen Behindertenpädagogik nicht in die Irre zugehen.

Spinozas Philosophie, wir könnten in bestimmter Hinsicht auch von einer Metaphysik der Natur sprechen, ist sowohl in einem konsequenten Naturalismus als auch gemäß dem Prinzip des hinreichenden Grundes aufgebaut. „Von jedem Dinge muss sich eine Ursache oder Grund angeben lassen, weshalb es existiert oder weshalb es nicht existiert“ (Spinoza 1989, I, Lehrsatz 11, Beweis 2); dies gilt auch für die Lehre von den Affekten bzw. Emotionen.

Dies Prinzip des hinreichenden Grundes bewirkt einen Druck in Richtung der Vereinheitlichung der Theorie. Dem kommt Spinoza mit einem Begriff Gottes als Substanz nach, der gleich der Natur in ihrer Entwicklung und Existenz ist (deus sive natura = Gott, das ist Natur). „God must be understood in terms of contentful, explanatory basic features“ (Della Rocca a. a. O., 51), „God is internally coherent“ (ebd. 54), „Dependency relations are everywhere the same“ (ebd. 66).

Gott, d. h. die Natur als natura naturans, als schaffende Natur, bringt zu jedem Augenblick die geschaffene Natur (natura naturata) hervor, die in sich das Streben (conatus) nach Selbsterhaltung jedes Dings realisiert. Der einzelne Modus, die einzelne Existenzweise von Dingen in der Fülle des Seins hängt jedoch nicht unmittelbar von Gott, als allgemeinstem Ideal der Naturordnung, sondern ebenso von der Vielzahl der Wechselwirkungen der Relationen zu jedem Zeitpunkt der Existenz ab. Der beseelte Körper in der Welt ist durch appetitus (Trieb) in psychosomatischer Hinsicht sowie Bewusstsein dessen (cupiditas = Begierde), Willen (voluntas) und Ideen in psychischer Hinsicht sowie durch Affekte von den unbelebten Körpern unterschieden. Erkenntnis wird in dieser Hinsicht durch die Überwindung der Affekte durch Begriffe gedacht, die selbst Affekte sind, so dass ein Höchstmaß an Erkenntnis „sub specie aeternitatis“, unter dem Blickwinkel der Ewigkeit, also unter dem Blickwinkel von Prozessen, die causa sui (aus eigener Ursache), nach dem Prinzip des hinreichenden Grundes gedacht werden, möglich wird. Dabei ist jede Ebene in der existieren-