



Heidi Fischer | Michael Renner

Heilpädagogik

Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis

2. Auflage

LAMBERTUS

Heidi Fischer, Michael Renner

Heilpädagogik

Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis

LAMBERTUS

Heidi Fischer, Michael Renner

Heilpädagogik

**Heilpädagogische Handlungskonzepte
in der Praxis**

LAMBERTUS

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2., aktualisierte Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© 2015, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

www.lambertus.de

Umschlag: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Druck: Franz X. Stückle, Druck und Verlag, Ettenheim

ISBN: 978-3-7841-2667-8

ISBN ebook: 978-3-7841-2666-1

Inhalt

| | |
|--|------------|
| Vorwort zur ersten Auflage | 7 |
| Einleitung | 11 |
| 1 Konzeptionelle Grundausrichtung heilpädagogischen Handelns..... | 15 |
| 1.1 Zum Begriff Heilpädagogik | 15 |
| 1.2 Aktuelle Positionierung der Heilpädagogik | 18 |
| 1.3 Heilpädagogik und Inklusion | 19 |
| 1.4 Wissenschaftliche Konzeptionen als Orientierung für das heilpädagogische Handeln..... | 28 |
| 1.5 Lebensweltorientierung in der heilpädagogischen Arbeit..... | 53 |
| 2 Heilpädagogische Handlungskonzepte – Verbindung von Theorie und heilpädagogischer Praxis | 73 |
| 2.1 Heilpädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Haltung und Handlung | 73 |
| 2.2 Praxisbeispiel: Heilpädagogische Arbeit mit Felix, wirksam und zugleich moralisch gut? | 85 |
| 2.3 Konzeptbausteine für heilpädagogisches Handeln..... | 94 |
| 2.4 Arbeiten im systemischen Kontext..... | 130 |
| 2.5 Der Kontrakt..... | 135 |
| 2.6 Zeit der Begegnung | 140 |
| 2.7 Räume der Begegnung | 142 |
| 2.8 Evaluation heilpädagogischen Handelns..... | 146 |
| 3 Der Einsatz von Medien und deren Wirkungen in heilpädagogischen Handlungssituationen | 155 |
| 3.1 Das Medium Spiel, theoretische Grundlagen und heilpädagogische Praxis | 177 |
| 3.2 Entwicklungsfördernde Wirkungen des Spiels und Anforderungen an heilpädagogisches Handeln..... | 181 |
| 3.3 Das Medium Bewegung – theoretische Grundlagen und heilpädagogische Praxis..... | 224 |
| 3.4 Das Medium Werken – theoretische Grundlagen und heilpädagogische Praxis..... | 257 |

| | |
|--|------------|
| 4 Bildungsprozesse im Kontext heilpädagogischer Elternarbeit | 309 |
| 4.1 Erziehung in unserer Gesellschaft | 310 |
| 4.2 Geschichtliche Entwicklung von Elternarbeit im heilpädagogischen Kontext | 314 |
| 4.3 Praxis der heilpädagogischen Elternarbeit | 316 |
| 4.4 Didaktische Aspekte der heilpädagogischen Elternbildung | 325 |
| Abbildungsverzeichnis | 335 |
| Literatur | 337 |
| Webliographie | 353 |
| Die Autoren | 355 |

Vorwort zur ersten Auflage

Es gibt in der Heilpädagogik viele (vielleicht inzwischen schon zu viele) Werke, welche sich mit theoretischen und metatheoretischen Begründungen dieser Handlungswissenschaft auseinandersetzen. In Abständen von nur wenigen Jahren versuchen sich zudem immer wieder neue und „aktuelle“ Leitideen zu positionieren, welche die Heilpädagogik dann von Grund auf zu erneuern scheinen, oder dieses zumindest versuchen. Auf der anderen Seite der professionellen Debatte schießen Praxiskonzepte aus dem Boden, gerieren sich als therapeutische Offenbarungen und verkaufen doch allzu häufig den schon bekannten alten Wein in neuen, aber porösen Schläuchen. Um nicht missverstanden zu werden: Ich habe nichts gegen eine permanente Reflexion und Erneuerung der Fach- und Handlungswissenschaft der Heilpädagogik, auch ist der Diskurs um die Entwicklung der Professionalität (auf dem Hintergrund von Leitideen, Theorien und Konzepten) mehr als notwendig. Nur: Diese müssen auch mit Inhalten und Relevanzen gefüllt sein, damit sie zu einer Innovation und Weiterentwicklung der Heilpädagogik beitragen. Und genau an diesem Punkt setzt der vorliegende Band von Heidi Fischer und Michael Renner an, beziehungsweise eine kreative Sichtweise einer Konzeptionalisierung heilpädagogischen Handelns um:

Vor dem Hintergrund der Darstellung der aktuellen Positionen der Heilpädagogik, hierbei allfällige Widersprüche in diesen Standpunkten darstellend und diese aushaltend, entwickeln sie die Perspektive einer Lebensweltorientierung, welche die Basis bildet für die weiteren konzeptionellen Gedanken und Bausteine. Auch wenn

die Debatte der unterschiedlichen Orientierungen zum Begriff und zum Faktum der „Lebenswelt“ hierbei nicht aufgelöst wird, ja, auch nicht aufgelöst werden kann, so stellt diese Verortung eine überaus gelungene Grundlage für die sich hieran anschließende Vernetzung von Theorie und Praxis dar. Auf dieser Basis erscheint es dann nur sinnvoll, diese Verbindung zu differenzieren und sie im Hinblick auf ihre Begründungen und Annahmen zu entfalten. Auch hierin kommt erneut das spannungsgeladene und manchmal kontingente Handeln in der Heilpädagogik zur Sprache: Es entspannt sich immer zwischen ethisch grundlegender Haltung und sich im Hier und Heute ereignender Handlung. Auch diesmal lösen die Autoren diese Spannung nicht auf – und das macht ihre Aussagen nicht nur anthropologisch sympathisch, sondern sie erscheinen hierdurch als authentische Hinweise einer immer wieder an Grenzen operierenden heilpädagogischen Praxis. Diese wird in den darauf folgenden Konzeptbausteinen konkretisiert, sodass bis zu diesem Punkt der Erörterungen der Leser und die Leserin ein gelungenes Fundament für die Arbeit mit den danach ausgeführten Medien bereitet finden.

Heilpädagogische Handlungskonzepte müssen sich m. E. immer an einer theoretischen Position orientieren, diese reflektieren, um für die unterschiedlichen Nöte und Notwendigkeiten der Praxis gerüstet zu sein. Der konzeptionelle Entwicklungsweg von der Theorie zu den Konzepten, von diesen wiederum zu den Methoden und konkreten Handlungen wird somit in diesem Buch exemplarisch und für die darauf folgenden Medien durchgearbeitet. An den a priori grundlegenden Erfahrungs- und Gestaltungsräumen des „Spiels“, der „Bewegung“ und des „Werkens“ werden dann die Grundannahmen konkretisiert. Dieses geschieht immer wieder in der konkreten Begegnung mit Menschen, mit ihren Geschichten und An-Fragen an die heilpädagogisch Tätigen. Zum Abschluss bilden die Ausführungen zur Elternarbeit sozusagen eine Klammer um diese konzeptionellen Gedanken – sie führen sie aber auch weiter, indem sie diese in einen gesellschaftlichen und historischen Kontext stellen.

Dieses Buch zu Handlungskonzepten der Heilpädagogik kann somit im besten Sinne des Wortes als „umfassend“ dargestellt werden: Es geht sowohl von theoretischen Begründungen als auch von der Person der betroffenen Handlungspartner aus – diese beiden Pole umfassen folglich die Ausdifferenzierungen zu den

Konzeptbausteinen und den Medien Spiel, Bewegung und Werken. Diese Konzeptbausteine und Medien sind nun wiederum nur im Rahmen des heilpädagogischen Handelns als solche zu kennzeichnen, wenn sie in diese theoretischen Rahmungen eingebunden beziehungsweise von diesen abgeleitet sind. Dieses Buch fordert den Leser also zu einem mehrfachen Perspektivenwechsel zwischen Theorie und Praxis, zwischen Person und Umwelt, zwischen Haltung und Handlung sowie zwischen Tun und Reflektion auf. Und genau das macht es für die Positionierung der Heilpädagogik als Wissenschaft und Praxis eminent wichtig.

Stadtlohn/Münster, im Februar 2011

Prof. Dr. Heinrich Greving

Einleitung

„... dabei ist es faszinierend, wie vielfältig die Wege sind, auf denen ein Kind heilende Erfahrungen machen kann. Grundlage dafür ist, dass man das Kind voraussetzungslos bejaht, sich von ihm führen lässt, sein Bedürfnis nach Wissen und Bildung erkennt und befriedigt, dabei aber nicht drängt, sondern Schutz gewährt und dort Hilfestellung gibt, wo es das Kind braucht oder fordert“ (S. Rechtsteiner, Studierende des Seminars für Heilpädagogik, Ravensburg).

Dieses Buch gibt einen Einblick in einen Ausschnitt aus der heilpädagogischen Praxis und vermittelt zugleich ein ebenso ausschnitthaftes Bild über die Ausbildung an der Fachschule für Heilpädagogik in Ravensburg. Dort ist die Praxisausbildung an eine Heilpädagogische Ambulanz gebunden, die von den Autoren und Studierenden für Eltern und Kinder angeboten wird.

Die theoretischen Grundlagen dieser Praxis und die Praxis selbst sollen an einzelnen Beispielen beschrieben werden, um einen Einblick in heilpädagogisches Denken und Handeln zu gewähren. Wir arbeiten mit Heranwachsenden unterschiedlichen Alters. Die hier dargestellten Beispiele betreffen jedoch vorwiegend Kinder im Vor- und Grundschulalter. Im Text wurde deshalb im Allgemeinen die Bezeichnung „Kind“ gewählt. Es wird aber auch die heilpädagogische Arbeit mit Jugendlichen beschrieben.

Uns ist es wichtig, personalistisches und systemisches Denken miteinander zu verbinden und in diesem Zusammenhang einen Schritt in

Richtung Inklusion vorzubereiten, welche weder die Inklusionsbemühungen Einzelner noch die der Gesellschaft und ihrer Institutionen überfordert. Inklusion kann unserer Ansicht nach nur gelingen, wenn einerseits die Mechanismen individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen thematisiert und andererseits die Entwicklungsbedürfnisse von Menschen mit Exklusionsrisiken erkannt werden. Deren Entwicklungslogik (Feuser) soll Ausgangspunkt unserer heilpädagogischen Handlungskonzepte sein.

In vielen gesellschaftlichen Diskussionen wird die Forderung nach verbesserter Bildung erhoben. Heilpädagogisches Arbeiten ermöglicht Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch Bildungsprozesse. Die im Rahmen der heilpädagogischen Arbeit eingesetzten Medien entfalten nicht nur heilende, sondern auch bildende Wirkungen – diese sollen exemplarisch beschrieben werden.

Unser besonderes Anliegen ist es, das heilpädagogische Handeln nicht über die Anwendung therapeutischer oder rein funktionsorientierter Konzepte zu legitimieren, sondern die pädagogische Basis der Heilpädagogik in den Vordergrund zu stellen. Wir haben deshalb die Bedeutung und Wirkungsmöglichkeiten der Medien Spiel, Werken und Bewegung inhaltlich betont, um deren Vielfalt und Variabilität innerhalb heilpädagogischer Handlungskonzepte zu verdeutlichen. Der Einsatz dieser Medien im Bereich der Therapie (Spieltherapie, Kunsttherapie, Mototherapie usw.) ist hinlänglich publiziert. Ihr Einsatz im Bereich außerschulischer und nicht-therapeutischer Heilpädagogik wird kaum beschrieben. Dies soll hier geschehen. Als Basis hierfür sollen die theoretischen Grundlagen dieser Handlungsansätze skizziert, aber gut nachvollziehbar dargestellt werden.

Heilpädagogisches Arbeiten erfordert personenzentrierte Konzepte, die hier exemplarisch beschrieben und begründet werden. Vielleicht regen sie zur Diskussion um die pädagogischen Wurzeln heilpädagogischen Handelns an. In diesem Buch ist die Auswahl der theoretischen Grundlegungen eklektisch und orientiert sich an der Zielsetzung.

Die Vielfalt der heilpädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu beschreiben, die Faszination an der Begegnung mit den Menschen in diesem Handlungsfeld darzustellen und die fachlichen

Anforderungen an Menschen in diesem Beruf deutlich zu machen war uns wichtig. Dies soll Fachkräfte, die ihre Kompetenz und ihre Arbeitsmöglichkeiten erweitern wollen, ermutigen, diese Ausbildung zu wagen.

Aus Gründen des Datenschutzes haben wir alle Daten anonymisiert. Die dargestellten Beispiele aus der Praxis der heilpädagogischen Ambulanz sind so verändert, dass der Leser dennoch die Arbeit mit den Kindern entsprechend unserer Erfahrungen nachvollziehen kann.

Um eine bessere Lesbarkeit zu garantieren, verwenden wir für die Beschreibung der heilpädagogisch Handelnden (Studierende/Lehrkräfte) abwechselnd die Bezeichnung Heilpädagogin oder Heilpädagoge.

Kapitel 1

Konzeptionelle Grundausrichtung heilpädagogischen Handelns

1.1 Zum Begriff Heilpädagogik

Der Begriff „Heilpädagogik“ wurde erstmals 1861 durch den Arzt, Anthropologen und Pädagogen Jan Felix Georgens und den Pädagogen Heinrich Marianus Deinhardt eingeführt. In ihrem Buch mit dem Titel „Die Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalt“ beziehen sie den Begriff „Heilpädagogik“ auf die Erziehung Geistigbehinderter.

Ihr Anliegen war, die vereinzelt Anstrengungen um „idiotische“ und „blödsinnige“ Personen konzeptionell in einer „heilpädagogischen Gesamtwissenschaft“ zu bündeln. Heilpädagogik entstand als übergreifender Grundbegriff für ein neues Fachgebiet. Georgens und Deinhardt sprachen von einem „Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik“ (vgl. Haeberlin 1988: 54).

Ausgangspunkt ihrer praktischen Überlegungen waren die Individualität des Kindes, seine Anlagen und Dispositionen, welche bei der Erziehung behinderter Kinder in hohem Maße berücksichtigt werden müssten: „Hier auf praktischem Gebiete der Heilpädagogik, ist ein Individualisieren, ein Eingehen auf die Individualität, wie es die Gesundenerziehung nicht erlaubt, geboten“ (Georgens/Deinhardt 1861, in: Gröschke 1997: 89).

Georgens und Deinhardt zeigten ein ausgeprägtes gesellschaftskritisches Problembewusstsein. So forderten sie auf politischer Ebene staatliche „Zentral- und Mustereinrichtungen“ für die Gruppe bisher vernachlässigter Behinderter einzurichten. An jenen könnte sich die freie Wohlfahrtspflege dann orientieren. Zur Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft schrieben sie:

„Die humane und wissenschaftliche Tendenz, welche die heilpädagogischen Bestrebungen hervorgetrieben hat, ist ein und dieselbe: Die Tendenz, die Ausgeschiedenen, Ausgestoßenen und Verlorenen in den Umkreis der menschlichen Gesellschaft aufzunehmen, ihre Isolierung aufzuheben, die Schuld der Vernachlässigung, welche der Gesellschaft den heilbedürftigen gegenüber zugeschrieben werden muss – eine Schuld, die nicht nur die einer langen Vernachlässigung ist, sondern in den Ausartungen der Zivilisation liegt, welche die Quelle besonderer Deformitäten sind – soweit als möglich, die Kraft der Wiederherstellung, der Restauration und Regeneration bewährend, zu tilgen“ (Georgens/Deinhardt 1861: 335, in: Gröschke 1997: 87).

Dieter Gröschke bezeichnet diesen ethischen Akt der Aufnahme vormals missachteter und vernachlässigter Gruppen von Personen in das politische und gesellschaftliche Denken und Handeln als „eine symbolische Geste von konstitutiver Bedeutung für die Heilpädagogik“ (Gröschke 1993).

Auch wenn sich Georgens und Deinhardt um die Grundlegung einer wissenschaftlichen Heilpädagogik als Zweig der allgemeinen Pädagogik bemühten, erfuhr der Begriff Heilpädagogik im Anschluss an sie eine ausgesprochen medizinische Auslegung. Theunissen führt diese Entwicklung auf den „philosophisch-anthropologischen Überbau“ ihres Konzepts zurück, welcher für „die Praxis ein notwendiges Maß an Transparenz und Schärfe vermissen ließ“ (Theunissen 2002: 68). Die damals sich gerade entwickelnde Psychiatrie versprach der Heilpädagogik mehr Wissenschaftlichkeit, indem sie die Behindertenarbeit und Fürsorgeerziehung unter ihren medizinisch-psychiatrischen Blickwinkeln zu systematisieren versuchte. Anstelle der Allgemeinen Pädagogik wurden Medizin und Psychiatrie zu Leitwissenschaften der Heilpädagogik. Humanistisch-erziehungsphilosophische Ansätze und christlich-caritative Motive, welche

die Anfänge der Heilpädagogik bestimmt hatten, wurden zurückgedrängt (vgl. Theunissen 2002: 68).

Diese medizinisch dominierte Heilpädagogik war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weit verbreitet. Daneben gab es allerdings auch Ansätze von theologischen Vertretern, „Heil“ im religiösen Sinne zu deuten und Heilpädagogik als Erziehung zum Heil zu interpretieren. Bekanntester Vertreter einer Heilpädagogik als „Heilpädagogik“ war der katholische Theologe Linus Bopp (1887–1972). Vergleichbar deutet der protestantische Pfarrer D. Ludwig Schlaich (1899–1977) den Begriff „Heilpädagogik“, indem er formuliert, dass Heilerziehung zum „Heil der Seele“ führe.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war also nicht klar, ob Heilpädagogik primär im Bereich Medizin, Theologie oder Pädagogik zu verorten sei. Die Vertreter der Schweizer Heilpädagogik, Heinrich Hanselmann (1885–1960) und Paul Moor (1899–1977) forderten jedoch immer nachdrücklicher, auf eine Überinterpretation des Begriffs „Heil“ zu verzichten. Heilpädagogik sei in erster Linie Pädagogik (vgl. Haeberlin 2005: 21 ff.). In seinem Werk „Heilpädagogik“ von 1965 schreibt Moor, dass sich die Heilpädagogik mit der Erziehung der Kinder befasst, „deren Entwicklung durch individuelle oder soziale Faktoren dauernd gehemmt ist“ (Moor 1965: 11).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich die wissenschaftliche Heilpädagogik dann mehr und mehr im Hinblick auf eine pädagogische Orientierung entwickelt und als eigene Handlungswissenschaft etabliert. Heute besteht zumindest ein weiterer Konsens darüber, was Heilpädagogik nicht ist:

- Heilpädagogik ist nicht religiös motivierte Heilserziehung,
- Heilpädagogik ist nicht ärztlich-pädagogische Heilkunde,
- Heilpädagogik ist nicht die Anwendung spezifischer pädagogisch-therapeutischer Methoden zur Förderung behinderter und verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher (vgl. Gröschke 1997: 40 ff.).

Während sich der Name „Heilpädagogik“ vor allem im Bereich der Praxis durchgesetzt hat, koexistieren im Bereich der Wissenschaft und Theorie die Begriffe „Heilpädagogik“, „Sonderpädagogik“ und „Behindertenpädagogik“, seit der deutschen Wiedervereinigung auch „Rehabilitationspädagogik“.

Der Begriff Heilpädagogik selbst wurde immer wieder zur Disposition gestellt und als überholt betrachtet. Dennoch plädieren bedeutende Vertreterinnen und Vertreter in der Gegenwart für „Heilpädagogik“ als Leitbegriff für eine vertiefte, intensivere oder verfeinerte Allgemeine Pädagogik. Sie beziehen sich unter anderem auch auf die etymologische Bedeutung des Wortes „heil“ (griech. holos) im Sinne von „ganz“. Otto Speck zum Beispiel versteht Heilpädagogik

„als eine spezialisierte Pädagogik, die von einer Bedrohung durch personale und soziale Desintegration ausgeht, und der es im Besonderen um die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn, also um ein Ganz-Werden geht, soweit es dazu spezieller Hilfe bedarf“ (Speck 1998: 61).

Emil E. Kobi hält den Begriff „Heilpädagogik“ dann für vertretbar, wenn die Bezeichnung „heilen“ im umfassenden Sinne der Verganzheitlichung und Sinnerfüllung des Lebens verstanden wird. Für Haerberlin ist der Begriff „Heilpädagogik“ eng verbunden mit einer menschlichen Haltung, die sich in der Solidarität mit den Ausgegrenzten und Schwachen ausdrückt.

„Heilpädagogik‘ soll in erster Linie Bezeichnung für wertgeleitetes Denken und Empfinden sein. Es soll auch eine Bezeichnung für die Achtung vor der Schöpfung sein, die Annahme jedes Menschen als Person und Partner bedeutet“ (Haerberlin 2005: 34).

1.2 Aktuelle Positionierung der Heilpädagogik

In den letzten 35 Jahren haben sich im Bereich der heilpädagogischen Wissenschaft geisteswissenschaftliche, empirische und kritisch-materialistische Grundpositionen aneinander angenähert. Jenseits dieser schulspezifischen Grundorientierungen benennen Greving und Ondracek aktuelle heilpädagogische Tendenzen:

- Heilpädagogik versteht sich als integrative und wertgeleitete Wissenschaft und dies in doppelter Hinsicht: Sie bezieht sich einerseits auf alle Fragestellungen, die generell menschliches

Dasein bedingen, andererseits auf gesellschaftliche Strukturen und Systeme und die hiermit vernetzten Umwelten.

- Heilpädagogik muss sich zu grundlegenden ethischen Werten bekennen und sich von ihnen leiten lassen. Ihr Grundanliegen ist Partei für Menschen zu ergreifen, die von der Gesellschaft ausgeschlossen werden.
- Heilpädagogik ist als kritische Pädagogik zu verstehen. Sie nimmt die Grenzen der Lebenswelten von Menschen mit Behinderung in den Blick, um Fremdbestimmung, die sich auf der Ebene der gemeinsamen Lebensgestaltung ergibt, abzubauen und die Zwänge, die sich aufgrund institutioneller oder gesellschaftlicher Bedingungen ergeben, aufzulösen.
- Heilpädagogik versteht sich als eine „Heilpädagogik mit dem Gesicht zur Gesellschaft“ (Gröschke 2002, in: Greving/Ondracek 2009: 50). In ihrem Denken und Handeln muss sie Verbindungslinien zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und den individuell subjektiven Ansprüchen ihrer Klientel herstellen. Themen der Macht und Abhängigkeit von Organisationsstrukturen und gesellschaftlichen Strukturen müssen ebenso benannt werden wie die Fragen der Assistenz und der pädagogischen Begleitung von Menschen in beeinträchtigten Lebenslagen (vgl. a. a. O.: 48 ff.).

Zusammenfassend beschreiben Greving/Ondracek drei Grundmerkmale, auf die sich die Berufsphilosophie der Heilpädagogen stützt, und die für das praktische Handeln relevant sind:

- „Die prinzipielle Ausrichtung auf philosophisch-kulturelle Werte, die vor allem in der Ethik und Anthropologie Ausdruck finden (Quelle des Engagements),
- die Erforderlichkeit des Verstehens für die Erfassung der individuellen Lebenslage von Menschen, die Heilpädagogik unterstützt (Quelle der Orientierung),
- die konsequente Professionalisierung des eigenen Handelns (Quelle der Wirksamkeit)“ (a. a. O.: 52).

1.3 Heilpädagogik und Inklusion

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde im Dezember 2008 vom Deutschen Bundestag ratifiziert

und ist seit dem 26. März 2009 geltendes Recht in der Bundesrepublik Deutschland.

Im Gesetzentwurf zur UN- Konvention heißt es:

„Das Übereinkommen basiert auf den zentralen Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen und konkretisiert die dort verankerten Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. Das Übereinkommen verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen und garantiert ihnen die bürgerlichen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte“ (Deutscher Bundestag, Drucksache 16/10808: 1).

Die Menschenrechte bilden die Grundlage aller demokratischen Verfassungen. In Deutschland ist das Recht auf unantastbare Würde sowie unverletzliche und unveräußerliche Menschenrechte in Artikel 1 des Grundgesetzes und in den Verfassungen aller 16 Bundesländer verankert.

Artikel 3, Abs. 3 GG betont die Gleichheit aller Bürger:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Darauf aufbauend entwickelten sich die Sozialgesetzbücher mit den genaueren Ausführungen über Zuständigkeiten, rechtliche Rahmenbedingungen und Umsetzungen.

Die Vertragsstaaten sind durch das Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nochmals herausgefordert, das Anliegen behinderter Menschen zum grundlegenden Bestandteil politischer und gesellschaftlicher Prozesse zu machen. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel, der behinderte Menschen in alle Entscheidungsprozesse einbezieht. Die UN-Behindertenrechtskonvention ist so ein Meilenstein auf dem Weg von einer Politik der Wohltätigkeit und Fürsorge zu einer Politik der Menschen- und Bürgerrechte. Die UN-Konvention stärkt Menschen mit Behinderung gegen strukturelles Unrecht. Sie betont das Recht,

eigene Entscheidungen zu treffen und das Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Wichtige Artikel der UN-Konvention sind:

- Artikel 7: Kinder mit Behinderungen
 - „... dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können“.
- Artikel 12: Gleiche Anerkennung vor dem Recht
 - „... das Recht haben überall als Rechtssubjekt anerkannt zu werden“.
- Artikel 19: Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft
 - „... mit gleichen Wahlmöglichkeiten überall in der Gemeinschaft zu leben (...) und nicht verpflichtet sind in besonderen Wohnformen zu leben“.
- Artikel 22: Achtung der Privatsphäre
- Artikel 23: Achtung der Wohnung und Familie
 - „... auf der Grundlage des freien und vollen Einverständnisses der künftigen Ehegatten eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen“.
- Artikel 24: „Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung“.

In Deutschland erhält die Diskussion um Integration und Inklusion einen neuen Schub. „Inklusion“ wird zum Inbegriff für die Vision von einer Gesellschaft, in der alle Menschen, unabhängig von Behinderung oder Unterstützungsbedarf, selbstbestimmt und gleichberechtigt miteinander leben. Dabei ist nicht die Eingliederung behinderter Menschen in bestehende gesellschaftliche Strukturen das Ziel, sondern die Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft, in der alle Bürger, in allen Bereichen der Gesellschaft, wie z.B. Bildung, Wohnen, Arbeit, Kultur, Freizeit, selbstverständlich dazu gehören. Die inklusive Perspektive bezieht sich also auf alle Menschen, deren Möglichkeitsräume durch Benachteiligung, Ausgrenzung, Zuschreibungen, Zugangsbarrieren systematisch eingegrenzt werden; oder anders ausgedrückt: auf alle Menschen, die durch gesellschaftliche Barrieren ausgegrenzt und so behindert werden.

1.3.1 Der Begriff „Inklusion“

Mitte der 1990er Jahre stellte der Systemtheoretiker Niklas Luhmann dem Begriff der Inklusion den der Exklusion gegenüber. Dieses Begriffspaar

„[dient] als Differenz mit dessen Hilfe soziale Systeme entscheiden, ob eine Person (...) an gesellschaftlicher Kommunikation teilnehmen kann oder nicht“ (Lambers 2010: 180).

Inklusion beschreibt somit die Möglichkeit von Menschen, an der Kommunikation bestimmter Systeme teilhaben zu können.

Nach Luhmann schließe eine demokratische Gesellschaft einerseits niemanden komplett aus; andererseits gebe es auch keine Generalinklusion. Es sei Kennzeichen demokratischer Gesellschaften, dass Menschen nie so stark in ein Teilsystem inkludiert sind, dass ihre Freiheit für wechselnde Inklusionen verloren geht. In Organisationen zum Beispiel werden Exklusion und Inklusion über Mitgliedschaften geregelt. Wir selbst entscheiden in der Regel, in welche Organisation wir inkludiert sein wollen und in welche nicht. Exklusion ist deshalb immer möglich; einerseits durch Nicht-Anwesenheit, andererseits aber auch durch Kommunikationsbarrieren der Anwesenden.

Aus dieser systemtheoretischen Perspektive geht es bei der UN-Konvention deshalb nicht nur um eine nicht vollzogene Inklusion, sondern gerade darum, dass Menschen ohne eigene Entscheidungsmöglichkeit in sogenannten „Sondereinrichtungen“ inkludiert sind, also keine Freiheit für wechselnde Inklusionen haben.

In der momentanen gesellschaftlichen Diskussion fokussiert der Begriff „Inklusion“ die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit und Heterogenität in pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Kontexten. Inklusion ist dennoch ein höchst unscharfer Begriff. Selten wird unterschieden zwischen Inklusion als Analyse-kategorie, als politischem Kampfbegriff oder als pädagogische Handlungspraxis (vgl. Dannenbeck 2012: 108, in: Seitz 2012: 108).

In der international geführten Debatte umfasst der Begriff Inklusion folgende Bedeutungskontexte:

1. Inklusion als gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung; im Sinne der bislang praktizierten „Einzelintegration“;
2. Inklusion als Konzept zur Überwindung von Diskrimination aller Risikogruppen in der Schule;
3. Inklusion als Schulentwicklungskonzept;
4. Inklusion als gesellschaftliche Wertegrundlage (vgl. Werning 2012 in: Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 2, Bad Heilbrunn).

1.3.2 Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung

Die UN-Konvention beinhaltet neben allgemeinen Übereinkünften 50 Artikel. Den Schwerpunkt der aktuellen Diskurse nimmt Artikel 24 ein, in dem ein integratives bzw. inklusives Bildungssystem gefordert wird. In Artikel 24, Abs. 2 der UN-Konvention gewähren die Vertragsstaaten,

„dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“.

Bildung ist und bleibt Garant für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Darum ist ein wesentliches Ziel der UN-Konvention, weltweit den Bildungsanspruch für alle behinderten Menschen, insbesondere auch für Kinder und Jugendliche mit Armut,- Migrations- oder Kriegserfahrungen, zu etablieren. Bildung schützt vor Armut und Ausgrenzung und ist nach wie vor die Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben als Erwachsener. Vor allem in der frühkindlichen Bildung und Erziehung werden Schlüsselvoraussetzungen für Chancengleichheit in den darauf folgenden Bildungsangeboten gesehen.

Der Begriff „inclusive education system“ des englischsprachigen Originaltextes wurde in der deutschen Version der UN-Konvention mit „integratives Bildungssystem“ übersetzt. Dies führte zu heftigen, kontroversen Diskussionen in Politik und Wissenschaft. „Integration“, so die Kritiker, gehe einher mit der bislang praktizierten Anpassung des behinderten Kindes an das vorgefundene

Bildungssystem. „Inklusion“ hingegen müsse einhergehen mit der Anpassung des Bildungssystems an die Fähigkeiten und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes, auch des Kindes mit Behinderung.

Der Begriff „Inklusion“ wird zum Synonym dafür, dass behinderte Menschen ein Recht auf ein Leben in Würde, auf Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe haben. Gleichzeitig ist mit „Inklusion“ die Forderung nach dem Abbau von „Sondereinrichtungen“ verbunden. Differenzierung und Individualisierung, welche von spezifisch heil- oder sonderpädagogischen Einrichtungen angeboten werden, werden nicht selten als Separation und Diskriminierung des Kindes gewertet. „Inklusion“ wird zum normativen, mitunter auch moralisierenden, Begriff, der exklusiv den einzig richtigen Weg zu beschreiben scheint.

Die Inklusionsperspektive ist in der allgemeinen Diskussion auf Kinder mit kognitiven und körperlichen Behinderungen eingegrenzt. Der 13. Kinder- und Jugendbericht beschreibt jedoch drei Gruppen mit erhöhten Exklusionsrisiken: Kinder, die in Armut aufwachsen, Heranwachsende mit Migrationshintergrund, Mädchen und Jungen mit behinderungsbedingten Einschränkungen (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2009: 48 ff.). Inklusion muss deshalb ausgeweitet werden auf alle Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler, deren Möglichkeitsräume durch Benachteiligung, Ausgrenzung, Zuschreibungen, Zugangsbarrieren systematisch eingegrenzt werden.

Kinder aus sozial benachteiligten Familien, Kinder mit Deprivations-erfahrungen oder Posttraumatischen Belastungsstörungen müssen in den Fokus der Inklusionsdebatte kommen. Soziale Ungleichverhältnisse dürfen, getreu dem Motto, „Es ist normal, verschieden zu sein“ nicht ausgeblendet werden. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit diversen sozialen Disparitäten, die in ihrer Wechselwirkung zu negativen Zuschreibungen und Statuszuweisungen führen und im soziologischen Sinne Behinderung hervorbringen.

Einkommensarmut geht mit Armut an Entwicklungschancen und Teilhabechancen einher. Mangel an Entwicklungsmöglichkeiten armer Kinder beziehen sich auf

- körperliche Entwicklung und Gesundheit,

- kognitive Entwicklung, Bildung, Lernen,
- soziale Entwicklung, soziale Kompetenzen und soziale Netzwerke,
- kulturelle Entwicklung und Freizeitgestaltung,
- Persönlichkeitsentwicklung, Selbstachtung und Selbstwert (vgl. Kronauer 2009, in Goeke 2012: 131 f.).

20 Prozent aller Kinder haben erhebliche psychische Probleme, die meist aus frühen deprivierenden und/oder traumatisierenden Erfahrungen herrühren und emotional-psychische und kognitive Defizite zur Folge haben. Aufgrund des sozialen Wandels ist mit einem Ansteigen dieser Zahl zu rechnen. Diese Kinder drohen, wenn ihre Lebenserschwerisse und Bedürfnisse ignoriert werden, als „nicht-tragbar“, d. h. „nicht-inkludierbar“ zu Verlierern des Inklusionsprozesses zu werden. Unterschiedliche Bedürfnislagen erfordern unterschiedliche pädagogische Settings. Allen gemeinsam ist der hohe Stellenwert der persönlichen Begegnung. Erfahrungen von Liebe/Empathie, sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt sind Ausgangspunkt und Motor von Inklusions- und Bildungsprozessen, welche einhergehen mit der Erweiterung des individuellen Welthorizonts und des Selbstkonzepts. Diese Erfahrungen werden durch institutionelle Strukturen und personale Begegnungsformen eröffnet oder verhindert (vgl. Sturm, T. 2012: 102). Die Überschreitung eigener, u. a. herkunftsbedingter, Vorerfahrungen und Handlungslimitierungen wird deshalb zum Qualitätskriterium für Inklusion und für Bildungsgerechtigkeit.

1.3.3 Gestaltung von Inklusionsprozessen aus der Perspektive der Heilpädagogik

Behindernde Barrieren abbauen, eine Gesellschaft ohne Diskriminierung zu gestalten, Exklusion zu vermeiden und Teilhabe zu ermöglichen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, zu der Heilpädagogen einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in Deutschland (STK) formuliert folgende Grundprinzipien für die Gestaltung des Inklusionsprozesses:

Die Einzigartigkeit jeder Person, ihre unteilbare Würde, ihr Anspruch auf Achtung und Ehrfurcht sind Dreh- und Angelpunkt

heilpädagogischen Denkens und Handelns. Damit einher geht die Forderung, dass alle Menschen, unabhängig von Beeinträchtigungen, alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. Erst dies ermöglicht ein Leben in Würde, weil gleichberechtigte Selbstbestimmung zugestanden und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Dies erfordert von allen Mitgliedern der Gesellschaft ein solidarisches Miteinander und von Fachkräften aller Professionen eine respektvolle Haltung gegenüber dem Lebensstil der Adressaten in all ihren Belangen.

Heilpädagogen tragen zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft bei, indem sie

- dafür eintreten, dass in unserer Gesellschaft und ihren Institutionen niemand aufgrund von Fremdheit und Anderssein diskriminiert wird und jeder Mensch ein Leben in Sicherheit führen kann;
- Kommunikationsformen entwickeln bzw. aufgreifen, die allen Beteiligten ermöglichen, im Dialog zu bleiben und so vor Einsamkeit und Isolation schützen. Die Fähigkeit, sich selbst auszudrücken, egal mit welchen Mitteln, ist Voraussetzung dafür, dass Menschen Einfluss auf das Geschehen nehmen können;
- eine Diagnostik anstreben, die auf vorschnelle Etikettierungen und Klassifizierungen verzichtet und die Perspektive der behinderten Person, ihre Lebensgeschichte, ihre aktuellen Lebensbedingungen und Zukunftsvisionen in den Blick nimmt;
- frühe Separation von Kindern überwinden und angebotene Hilfen an der Person orientieren;
- Menschen so begleiten, dass Selbstbestimmung in sozialer Verbundenheit ermöglicht wird. Es ist Aufgabe von Heilpädagogen, beim Erwerb entsprechender Kompetenzen zu unterstützen, damit Menschen Wahlmöglichkeiten erkennen, Entscheidungen treffen und das eigene Handeln entsprechend selbst gewählter Lebensentwürfe, Motive und Ziele gestalten können;
- Zwänge und Benachteiligungen, die sich aufgrund institutioneller oder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz, in Kontext von Bildung, Wohnen und Freizeit sowie der persönlichen Lebensgestaltung ergeben, in den Blick nehmen;

- Menschen ermutigen, mit Fremdheit umzugehen, Berührungsängste abzubauen und so einen zwischenmenschlichen Dialog ermöglichen.

Heilpädagogische Professionalität umfasst dabei insbesondere folgende Bereiche:

- **Partizipation und Teilhabe**
Heilpädagogen verstehen Hilfe in erster Linie als Assistenz zur Selbsthilfe und Selbstbestimmung. Dies erfordert entsprechende Grundhaltungen und die Bereitschaft, hinter dem Handeln behinderter Menschen die damit verbundenen Ressourcen und den dahinter liegenden Sinn erkennen zu wollen.
- **Anwaltschaft und Solidarität**
Heilpädagogen verstehen die multifaktoriellen Wirkungszusammenhänge, die beeinträchtigende Lebensumstände und Behinderungen hervorbringen bzw. aufrechterhalten können. Sie analysieren und beurteilen die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen und beziehen kritisch zu ethisch relevanten Fragen ihres Berufsfeldes und der Gesellschaft Stellung.
- **Inklusive Erziehung und Bildung**
Konzeptionen inklusiver Erziehung und Bildung verfolgen das Prinzip der Entwicklungsorientierung, der Interaktionsorientierung, der Situations- und Ressourcenorientierung mit dem Ziel, eine neue Form des Miteinanders zu gestalten, in denen Prozesse des Voneinander-Lernens möglich werden. Spielen und Lernen am gemeinsamen Gegenstand sind Kern einer inklusiven Erziehung und Bildung. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind Spezialisten im Hinblick auf die Analyse des gemeinsamen Gegenstands und der individuellen Voraussetzungen jeden Kindes.
Im Kontext von Bildungsprozessen ermöglichen sie Heranwachsenden Erfahrungen, die geeignet sind, behindernde biografische Bedingungen zu überwinden. Sie unterstützen Menschen, eigene Stärken zu entdecken, Schwächen zu akzeptieren und beides in ihr Selbstbild zu integrieren.
- **Sozialraum und Case-Management**
Heilpädagogen kennen die Bedeutung des Sozialraums und der politisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten bei der Initiierung

und Begleitung von Entwicklungsprozessen, die dem Anspruch der Partizipation, Inklusion und sinnerfüllten Daseinsgestaltung gerecht werden sollen. Im Rahmen des Case-Managements koordinieren sie gegebenenfalls die Vernetzung unterschiedlicher Institutionen und Unterstützungssysteme (vgl. STK Heilpädagogik 2012: 12 ff.).

1.4 Wissenschaftliche Konzeptionen als Orientierung für das heilpädagogische Handeln

Im Folgenden sollen wissenschaftliche Konzeptionen vorgestellt werden, die aktuell die theoretische Basis heilpädagogischer Handlungskonzepte bilden. Der Personalismus begründet die heilpädagogische Grundhaltung in der Begegnung mit Mitmenschen.

Die Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Grundlagen soll dem Leser ermöglichen, die Skepsis gegenüber systemischem Denken, aber auch die positiven Anknüpfungspunkte, die sich für heilpädagogisches Handeln ergeben, zu rekonstruieren.

Die Ausführungen zu den Grundgedanken des Konstruktivismus sensibilisieren für die Mechanismen, nach denen Einzelne oder Gruppen – so auch Heilpädagogen und die Menschen mit denen sie arbeiten – ihre Wirklichkeit wahrnehmen, sie deuten und entsprechend dieser Deutung handeln.

1.4.1 Personalistischer Ansatz

Heilpädagogen arbeiten mit Menschen, die vielfältigen Risiken ausgesetzt sind und deren Leben mehr als das der anderen von persönlichem Leiden gekennzeichnet und vom Scheitern bedroht scheint. Die Fragen: „Was ist der Mensch?“ beziehungsweise „Was kann er werden?“ stellen sich drängender und existenzieller angesichts der Erfahrung scheinbar begrenzter Lebens- und Sinnperspektiven.

Eine zentrale heilpädagogische Frage ist deshalb die nach dem Sein des Menschen. Die Antwort auf diese Frage muss auch den Menschen einschließen, der sich als behindert erlebt oder als

behindert gilt, weil er zum Beispiel angesichts seines offenkundigen Leidens, seiner geringen Leistungsfähigkeit oder seiner eingeschränkten kommunikativen Möglichkeiten im sozialen Kontext als belastend und hinderlich empfunden wird.

Kobi (1985) versucht einen Zugang zu diesem Sein über den Begriff der Person zu finden. Die Einzigartigkeit der Person, ihre unteilbare Würde sind Dreh- und Angelpunkt heilpädagogischen Denkens und Handelns. Unter dem Begriff „Personalismus“ fasst Kobi dementsprechend Haltungen und Denkweisen zusammen, die alle Menschen – auch bei extremster Verschiedenartigkeit – als Personen im Sinne von gleichwertigen Partnern betrachten. Der Personalismus wird somit zu einer „heilpädagogischen Grundhaltung“. Personalistische Positionen haben ihre Wurzeln neben der christlich-theologischen Tradition unter anderem auch in der deutschen Romantik (Jean Paul, Schleiermacher, Fröbel) und den verschiedenen Existenzphilosophien des 20. Jahrhunderts (Kierkegaard, Marcel, Heidegger, Sartre).

Haeberlin und Kobi beziehen sich unter anderem auf den Philosophen Hans Eduard Hengstenberg, welcher die Begriffe „Person“ und „Persönlichkeit“ unterscheidet. Der Mensch ist von Beginn seiner Existenz an Person, ausgestattet mit unveräußerlicher Würde und dem Anspruch auf Achtung und Ehrfurcht. Zur Persönlichkeit hingegen entfaltet sich der Mensch infolge von Entwicklung, Erziehung und Bildung. Während der Begriff der Person frei ist von Klassifikation und Bewertungen wird unter „Persönlichkeit“ in der Regel eine Ausformung und Differenzierung des Menschen verstanden, welche vor dem jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund bewertet wird. Je nachdem mit welchem Attribut der Begriff der Persönlichkeit versehen wird, drücken sich gesellschaftliche Wertschätzung, aber auch Geringschätzung aus. So sprechen wir zum Beispiel von einer „großen Persönlichkeit“, einer „herausragenden Persönlichkeit“, aber auch vom Menschen, der „keine Persönlichkeit hat“ oder, auch im Sinne der modernen Persönlichkeitspsychologie, von „gesunder Persönlichkeit“ oder „kranker Persönlichkeit“.

Unabhängig davon, wie der Mensch seine Persönlichkeit entwickelt beziehungsweise entwickeln kann, ist und bleibt er – zu jedem Zeitpunkt seiner Existenz und in jeder psychophysischen Verfassung – in

seinem Wesen Person und nichts kann Anspruch auf Achtung und Ehrfurcht vor dieser Person schmälern.

Neben der individuellen Eigenständigkeit liegt im Phänomen der Person auch der Bezug zur Gemeinschaft. Aufgrund seines Personseins ist es dem Menschen möglich, aber auch aufgegeben, sich der Welt, den Objekten und Personen zuzuwenden. „Der Mensch ist das ansprechbare Wesen. Er vernimmt den Anspruch der Dinge. Er antwortet“ (Hengstenberg 1966, in: Gröschke 1997: 55). Wenn der Mensch dem Mitmenschen begegnet, liegt in der Antwort auf sein Angesprochenensein seine Verantwortung. Eine uneigennützig Haltung in der Begegnung mit Menschen und Dingen, die deren Eigenwert gerecht wird, nennt Hengstenberg „Sachlichkeit“. Sie ist laut Gröschke eine Grundhaltung, auf deren Basis heilpädagogisches Arbeiten erst möglich wird (vgl. Gröschke 1997: 51).

Personalismus als „heilpädagogische Haltung“ lässt sich auch im Dialogischen Prinzip von Martin Buber erkennen, welches sich auszeichnet durch seine wichtigsten Merkmale „Annahme des Partners“, „Vertrauen in das Potential des Partners“ und „Echtheit im Gespräch“ (vgl. Haerberlin 2005: 37).

Der französische Philosoph Emmanuel Lévinas (1906–1995) sieht in der Beziehung zum anderen die Wurzel menschlicher Existenz. Die Gestalt des anderen und die Begegnung mit dem anderen ist für ihn der Schlüssel zur ethischen Verpflichtung. Das gemeinsame In-der-Welt-Sein geht einher mit der Verantwortung für den anderen.

Das „Antlitz“ ist in Lévinas Philosophie eine Kategorie, die nur dem Menschen als Mitmenschen und Nächsten vorbehalten ist. Dabei bezieht er „Antlitz“ nicht auf das Gesicht und die Physiognomie des anderen. Das Antlitz des anderen ist ein grundsätzlich anderes. Es ist deswegen prinzipiell fremd und bleibt fremd. Das Antlitz des anderen hat appellativen Charakter, denn wenn jemand den anderen wahrnimmt, ihm ins Antlitz schaut und dadurch seiner Schwäche und seiner wehrlosen Sterblichkeit gewahr wird, löst dies die Verantwortung für eine zwischenmenschliche Beziehung aus, der man sich nicht entziehen kann, auch wenn man sich dagegen wehren sollte.