

**Heilpädagogische Haltung.  
Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik  
und Philosophie**

Inauguraldissertation

Zur

Erlangung des Doktorgrades der Humanwissenschaftlichen  
Fakultät der Universität zu Köln

vorgelegt von

Michaela Menth  
aus Schweinfurt

März 2021

# Heilpädagogische Haltung. Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie

## Inhalt

0.	<i>Vorwort</i>	6
1.	<i>Einleitung</i>	8
2.	<i>Das Feld der Heilpädagogik mit berufspolitischen Anmerkungen</i>	17
2.1	Heil- und Sonderpädagogik zwischen Geisteswissenschaften und Empirie	19
2.2	Heilpädagogik als Zusammenspiel von Disziplin und Profession	22
2.2.1	Heilpädagogik als Handlungswissenschaft	22
2.2.2	Heilpädagogisches Handeln	23
2.2.3	Heterogenität der Disziplin	25
2.2.4	Professionalitätsdiskurs in der Heilpädagogik	31
2.2.4.1	Zum Verständnis von Profession	31
2.2.4.2	Heilpädagogische Professionalität	35
2.3	Darstellung der heterogenen Ausbildungs- und Studienstruktur in der Heilpädagogik in Deutschland	38
2.3.1	Die verschiedenen Ausbildungsebenen	39
2.3.2	Schulische und außerschulische Sonder- und Heilpädagogik	41
2.4	Ambivalenzen des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘	42
2.5	Narrative als gemeinschaftlicher Grund in der Heilpädagogik	45
2.6	Fazit der Feldbetrachtung	48
3.	<i>Leitfiguren des Denkens</i>	50
3.1	Grundsätzliches	50
3.2	Begriffstheoretische Rahmung	56
3.3	Begriffe als Deutungsmuster	60
3.4	In-Beziehung-Treten und In-Beziehung-Sein – Umgang mit philosophischen Texten	62
4.	<i>Zur Unklarheit des Deutungsmusters heilpädagogische Haltung – im Schnittpunkt von Verwendungs- und Bedeutungsgeschichte</i>	71
4.1	Bestimmung des Literaturkorpus	71
4.2	Heinrich Hanselmann (1885-1960, Schweiz)	73
4.3	Paul Moor (1899-1977, Schweiz)	76
4.4	Heinz Bach (1923-2013, Deutschland)	81
4.5	Urs Haerberlin (*1937, Schweiz)	84
4.6	Dieter Gröschke (*1950, Deutschland)	87

4.7	Michael Häußler (*1963, Deutschland)	92
4.8	Emil E. Kobi (1935-2011, Schweiz)	97
4.9	Dieter Lotz (*1954, Deutschland)	101
4.10	René Hofer (*1941, Schweiz)	103
4.11	Jürgen Moosecker (*1975, Deutschland)	104
4.12	Fazit	106
5.	<i>Initiierung neuer Denkbewegungen für heilpädagogische Haltung</i>	109
6.	<i>Gang in die Philosophie: Begründung und Erkenntnisse</i>	115
6.1	Etymologische Hinweise	117
6.2	Philosophiegeschichtliche Einblicke in verschiedene Haltungskonzeptionen	123
6.3	Das aristotelische Verständnis von <i>hexis</i>	128
6.4	Gedanken zur Leiblichkeit von Haltung	141
6.5	Für eine Betrachtung der Strukturen: Habitus	146
6.6	Zwischenfazit I	155
6.7	<i>Hexis</i> in Bewegung	158
6.8	Zwischenfazit II	166
6.9	Haltung als interpersonales Geschehen	169
6.9.1	Begriffsbestimmungen	171
6.9.1.1	Kritik am Subjekt	172
6.9.1.2	Begriff der Person	173
6.9.1.3	Begriff des Individuums	177
6.9.1.4	Intersubjektivität, Interpersonalität und Interindividualität	178
6.9.2	Anthropologische Annahmen der Haltungsphilosophie	180
6.9.3	Weiter und enger Haltungs-begriff	187
6.9.4	Haltung als Beziehung und Beziehung als Haltung	190
6.10	Zum unterschiedlichen Verständnis von Theorie und Praxis in Philosophie und Heilpädagogik	194
6.11	Zum unterschiedlichen Verständnis von Liebe und Freundschaft in Philosophie und Heilpädagogik	200
6.12	Aus heilpädagogischer Perspektive: Potenziale und Hindernisse der Haltungsphilosophie	205
7.	<i>Annäherungen an ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung</i>	212
7.1	Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung	212
7.2	Konturen und Strukturen von Haltung	217
7.2.1	Haltung: Intraphänomenale Dynamiken und Spannungen	218

7.2.2	Haltung: Sich auf sich selbst, Andere und die Welt beziehen und beziehen lassen _____	222
7.2.3	Haltung: Im Umgang sichtbar werden _____	227
7.2.4	Haltung: Als Person in Erfahrung involviert _____	232
7.2.5	Haltung: Die zeitliche Dimension auffächern _____	236
7.2.6	Haltung: Von grundlegenden Affirmationen ausgehend _____	241
7.3	Rahmungen für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung _____	243
7.4	Zusammenführung für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung _____	246
8.	<i>Reflexion und Ausblick</i> _____	261
	<i>LITERATURVERZEICHNIS</i> _____	271

## **Verzeichnis der Abbildungen**

Abb. 1: In einem Berliner U-Bahnhof (2017) © Berlin Partner	9
Abb. 2: Werbeflyer einer Berliner Tageszeitung (2017)	9
Abb. 3: Werbeflyer eines Verbandes (2018)	11
Abb. 4: Zusammenfassung der verschiedenen Haltungsverständnisse	108
Abb. 5: Haltung mit horizontaler und vertikaler Achse	137
Abb. 6: Denkmodell heilpädagogischer Haltungen	250

## **Verwendete Abkürzungen**

AFET	Allgemeiner Fürsorgeerziehungstag
BHP	Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V.
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BTHG	Bundesteilhabegesetz
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EN	Nikomachische Ethik
FBT	Fachbereichstag (es ist in dieser Arbeit immer der Fachbereichstag Heilpädagogik gemeint)
GG	Grundgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
KMK	Kultusministerkonferenz
metaph.	Metaphysik (Aristoteles)
STK	Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland
VHN	Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete
WHO	World Health Organisation

## **0. Vorwort**

Ein intensiver Weg findet ein Ziel und ist gleichzeitig nicht abgeschlossen. Der zurückliegende Prozess umfasst viele Höhen und Tiefen und einhergehend mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen neue und überraschende Einblicke für und in die eigene Person. Ich möchte die Zeit nicht missen und bin doch froh um ihren Abschluss.

Diese Arbeit hätte nicht geschrieben werden können, wenn nicht zahlreiche Personen mich unterstützt und durch die vergangenen Jahre hindurchgetragen, vieles mitgetragen hätten. Zu nennen sind meine Eltern, die ihren Kindern in selbstverständlicher Weise andere Bildungswege als die eigenen ermöglichten. Und glücklicherweise erachteten sie den Faktor Mädchen nicht als Absage an eine gymnasiale Schullaufbahn, wie das andere Gleichaltrige in den 80ern erlebten. Die Ungewöhnlichkeit der eigenen Bildungsmöglichkeiten war mir lange nicht bewusst; heute schätze ich sie sehr.

Zu nennen ist weiterhin mein Freund und Partner und Gefährte, der mir im Verlauf der Dissertation geschenkt wurde und dieses viel Zeit in Anspruch nehmende Vorhaben stets und vorbehaltlos und durch die Erstellung der Grafiken aktiv unterstützt hat. Auch dafür sage ich von ganzem Herzen: Danke.

Meinen beiden Doktorvätern Prof. Dr. Markus Dederich und Prof. Dr. Heinrich Greving bin ich in tiefer Dankbarkeit verbunden für stets verbindliche, zuverlässige, zugewandte, wertschätzende und zugleich kritische Begleitung in der Auseinandersetzung mit einem Thema, das nicht im Zeitgeist akademischer Diskurse angesiedelt ist.

Schließlich danke ich meinem Arbeitgeber, dem Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V. für alle Unterstützung in den vergangenen Jahren sowie dem Internationalen Archiv für Heilpädagogik für konstruktive Gastfreundschaft im Rahmen verschiedener Arbeits- und Klausuraufenthalte. Die bildungsfreundliche Atmosphäre an beiden Orten ist ein hohes Gut.

Darüber hinaus danke ich den korrekturlesenden Begleiterinnen und Begleitern für aufmerksames und intensives Lesen und Mitdenken: Wolf Bloemers, Vera Knüppel, Anna Menth und Anja Sanftleben. Die vier unterschiedlichen fachlichen Hintergründe und Perspektive habe ich als wunderbare Bereicherung erlebt.

Schlussendlich danke ich allen Freundinnen und Freunden, die stets klaglos auf mein Mittun, meine Anwesenheit, mein Dasein verzichtet haben, mich vielmehr unterstützt und interessiert begleiteten und weiterhin an meiner Seite sind.

Danke allen für alles! Ihr bildet den Grund, auf dem mein Denken wachsen, sich entfalten, mit Anderen und Anderem vernetzen und verflechten konnte. Die vorliegende Dissertation ist euch allen gewidmet.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2021 angenommen.

## 1. Einleitung

„Der Wanderer bewohnt eine Landschaft, er ist durch die unbestimmte Wiederholung seiner Schritte in sie eingerollt, in ihr einquartiert. Letzten Endes wird er zu einer Art Kerbe in der Landschaft, deren Teil er ist – zu einer Falte.“ (Frédéric Gros)

Die vorliegende Schrift faltet sich ein in die Diskurse der Heilpädagogik als Disziplin und Profession und entfaltet sich in der Auseinandersetzung um den strittigen, viel beschworenen und doch so altmodischen Begriff der heilpädagogischen Haltung. Das Voranstellen eines Zitats, das Wandern und somit Bewegung in den Mittelpunkt stellt, mag überraschend sein, scheint doch in Haltung ein haltendes Element im Vordergrund zu stehen. Jedoch fließen die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Bewegung und Denken konstruktiv in diese Arbeit ein; die Leiblichkeit des Denkens offenbart sich als persönlicher Erkenntnisgewinn. Wandern und Gehen zählen zu meinen Leidenschaften; sie bedeuten, lange Strecken in der Natur oder in der Stadt zurückzulegen. Mit dieser Arbeit bin ich eine lange Strecke mit Höhen und Tiefen, mit Umwegen und Schleifen, mit Freude und Frust gegangen und habe die in ihr vereinten zahlreichen und mannigfaltigen Bewegungen mitgeführt und durchdacht; sie soll und darf als Dokumentation einer Wanderetappe verstanden werden. Ich lade herzlich ein, mich ein Stück des Weges zu begleiten und diesen in eigenen Denkbewegungen weiterzuführen.

Ein Beweggrund für die Wahl des Themas liegt in langjährigen Auseinandersetzungen mit mir und mit Anderen über Heilpädagogik und ihre Grundbegriffe in ihren Beziehungen und Bezügen, die sich in Reflexionen über Literatur und Vorträge wie in Fachgesprächen und Diskussionen ereigneten und die stetig mit Erfahrungen heilpädagogischen Handelns in Beziehung gesetzt wurden und werden. Als ein kontinuierlich wiederkehrendes Moment des Nachdenkens hat sich der Begriff der heilpädagogischen Haltung herauskristallisiert und verwurzelt diese Arbeit in ihrer Bezogenheit gleichzeitig zutiefst in der Praxis.

Haltung lädt in Anbetracht ihres reichhaltigen Bedeutungsraums ein zu Denkbewegungen in vielerlei Richtungen. Wir sprechen von Haltung im Sinne einer ethischen Haltung, von Lebensstil und Gewohnheiten, von Haltung im Sinne von ‚Rückgrat bewahren‘, von Körperhaltung, von ‚Haltung einnehmen‘ und ‚Haltung bewahren‘ bis hin zum militärisch konnotierten ‚Haltung annehmen‘ und über menschliche Zusammenhänge hinaus verwenden wir Wörter wie Käfighaltung oder Tierhaltung. Gleichzeitig verlangt Haltung nach Handeln, dass eine Haltung sich nicht nur an Worten zeige, sondern im Vollzug, und so dem immanenten Anruf nach Übereinstimmung zwischen Wort und Tat nachkomme. Haltung verspricht Kongruenz, steht allerdings auf der anderen Seite im Verdacht der moralischen Überhöhung

und Erstarrung. Es wird immer wieder in Frage gestellt, ob Haltung überhaupt fassbar sei.

Lange Jahre galt und gilt der Begriff der heilpädagogischen Haltung als unwissenschaftlich, altmodisch und nicht nutzbar für akademische Diskurse der Heilpädagogik. Trotzdem blieb er im Sprachgebrauch der Fachpraxis. In den letzten zehn Jahren, etwa seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland (2009), hat der Haltungsbegriff in meiner Wahrnehmung erheblich an Konjunktur gewonnen. Die Aussage „das ist eine Frage der Haltung“ wurde insbesondere in den Auseinandersetzungen um Inklusion und um das Wie der Umsetzung vermehrt geäußert. Auch haben seit Verabschiedung des Bundesteilhabegesetzes (2016) mit den damit einhergehenden sozialpolitischen Veränderungen und dem aufgewerteten rechtlichen Status von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Organisationen der Eingliederungshilfe sog. Haltungsdiskurse stattgefunden, auch um die Leitbilder und Leitlinien zu überarbeiten. Gleichzeitig allerdings gibt es wenig Verständigung darüber, was unter Haltung und heilpädagogischer Haltung verstanden wird. Wenn doch darüber diskutiert wird, scheinen diese Gespräche schnell engagiert und emotional zu werden. Sachlich-fachliche Auseinandersetzungen über das Thema Haltung, vielmehr über das, was unter Haltung und heilpädagogischer Haltung verstanden werden kann, wirken unterrepräsentiert.

Gleichermaßen stieg und steigt auch im alltagssprachlichen Gebrauch die Verwendungshäufigkeit an, was sich in Medienbeiträgen wie Marketingstrategien erkennen lässt. Die Beliebtheit, die der Begriff Haltung in den letzten Jahren gewonnen hat, weist auf eine Sehnsucht nach Wahrhaftigkeit und Authentizität hin (vgl. Pörksen | Schulz von Thun 2020, 145).



**Abb. 1: In einem Berliner U-Bahnhof (2017) © Berlin Partner**



**Abb. 2: Werbeflyer einer Berliner Tageszeitung (2017)**

Diese Arbeit greift das vermehrte Auftreten des Begriffs ‚Haltung‘ in fachlichen wie alltagssprachlichen Diskussionen<sup>1</sup> für Disziplin und Profession der Heil- und Sonderpädagogik auf und unternimmt den Versuch, sich einem Verständnis des Phänomens heilpädagogischer Haltung anzunähern und es seiner dogmatischen Verwicklungen zu entflechten. Die Komplexität des Begriffs, die Vielfalt des Bedeutungsraums von Haltung wirken als Initial für eine wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung, die einen Beitrag leisten will für die Professionalisierung des Fachs wie der Fachpersonen.

Heilpädagogische Haltung als Begriff wird zwar im Feld der Fachpraxis verwendet, scheint im Feld der Fachwissenschaft allerdings nur wenig anerkannt, gilt als wissenschaftlich nicht operationalisierbar, nicht fassbar und definierbar (vgl. Haerberlin 2005, 35). Gleichwohl ist es ein Begriff, der seitens der Fachkräfte genutzt wird und sich mit erstaunlicher Beharrlichkeit hält. Heilpädagogische Haltung wird als etwas Besonderes konnotiert, als ein Ideal heilpädagogischer Fachlichkeit, das gleichwohl seltsam unterbestimmt ist. Diese Beobachtung fügt sich ein in die Tendenz pädagogischer Diskussionen und Diskurse, Begriffe zu verwenden, über die nur vermeintlich Einigkeit besteht, was deren Attraktivität auffallend steigert.

„Manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, *gerade weil* sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. Sie fungieren als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten. [...] Solche zu Slogans werdende Begriffe entwickeln ihre Karriere aufgrund ihrer hohen Anmutungsqualität, die im Kern daraus resultiert, daß alle überzeugt sind, dieser Begriff treffe genau die aktuell entscheidende Problemsicht bzw. die gegenwärtig dominierende Stimmungslage. Und als Indiz oder gar Beweis für den allgemein anerkannten Signalcharakter solcher Leitbegriffe wird darauf verwiesen, daß alle eben diese Begriffe verwenden, alle Diskussionen hierum kreisen“ (HELMKE | HORNSTEIN | TERHART 2000, 10; kursiv im Original).

Im Nachdenken über heilpädagogische Haltungen, in Recherchen und Diskussionen mit Fachkolleginnen und Fachkollegen wird das Vorliegen eines Begriffes offenkundig, dessen schillernder semantischer Bedeutungsraum die theoretischen Leerstellen zu überformen scheint. Diese Feststellung zwingt zum Innehalten und Vergewissern der eigenen Perspektive, um nicht die Übersicht zu verlieren oder durch ein Changieren des eigenen Blickwinkels unbewusst und unbeabsichtigt die Ebenen zu wechseln, zu vermischen und ohne ethische Begründung normative Schlüsse zu ziehen.

---

<sup>1</sup> Beispielsweise hat die Vokabel ‚Haltungsjournalismus‘ Eingang in die Diskussionen über Medienethos erhalten (vgl. von Marschall 2018, 8). Ein anderes Beispiel ist die Initiative Haltung.Hamburg, die 2017 anlässlich des G-20-Gipfels gegründet wurde (vgl. Kausch 2017).



**Abb. 3: Werbeflyer eines Verbandes (2018)**

In Anlehnung an die Ausführungen Dederichs zu Heterogenität und Vielfalt wird für heilpädagogische Haltungen demzufolge konstatiert, dass diese als Begriff „emphatisch aufgeladen und theoretisch unterbestimmt“ (Dederich 2013, 32) seien. Haltung scheint höchst individuell zu sein und erhebt doch in der Verbindung mit dem professionsbezogenen Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ den Anspruch auf Gemeinschaftlichkeit und Wiedererkennbarkeit. Es liegt die Vermutung nahe, dass eine vorrangig normative Ausdeutung aufgrund moralischer Überhöhung scheitern wird, gleichzeitig ist Haltung ohne Normativität schwer denkbar. Für die zentrale Frage dieser Arbeit, wie sich heilpädagogische Haltungen fassen lasse, um sie einer „epistemologischen Plastizität“ (Dederich 2007, 28) zuzuführen, soll deswegen ein schwach-normativer Weg gegangen werden.

Die Herausforderung des Denkens um den schillernden Begriff der heilpädagogischen Haltung wird vertieft durch zwei Aporien, die diese Arbeit durchziehen: zum einen soll ein Verständnis eines Begriffs entwickelt werden, was insofern nicht objektiv geschehen kann, als ich nicht ohne eigenes Vorverständnis auskomme. Mein eigenes berufliches Gewordensein, meine eigenen fachlichen Auseinandersetzungen prägen mich und lassen mich dieses Thema für eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung wählen; bereits der Wahl kommt demzufolge eine nicht unerhebliche subjektive Note zu. Zum anderen besteht die Unauflösbarkeit, ein Begriffsverständnis zu entwickeln und an dieses nicht den Anspruch der Eineindeutigkeit zu stellen. Leitend hierfür ist die Überzeugung, dass sich einem Handlungsverständnis nur angenähert werden kann, da die Vielschichtigkeit des Begriffes das Vorhaben einer letztgültigen Fassung verunmöglicht. Denn in Haltungen sind Personen involviert und personale Anteile beinhalten unauflösbare Implikationen. Diese Vorwegnahme einer relativen Fassung ist nicht als vorausseilende Rechtfertigung gemeint, um ungenau arbeiten zu können oder nur unzureichend in Breite und Tiefe zu gehen. Eine reflektierte Unreflektiertheit soll vermieden werden; und gleichzeitig entziehe ich mich, indem ich mir

eine Haltung in Verbindung mit den eben genannten Aporien zuschreibe, einem Anspruch auf Absolutheit und versetze mich in die methodologisch notwendige Positionalität für eine Arbeit über Haltung.

„Nur wer selbst über Haltung verfügt, ist fähig, die Haltung anderer zu beurteilen. Nur wer selbst Haltung hat, ist in der Lage, die Haltung anderer zu beeinflussen und sich gegen Beeinflussung zu behaupten. Nur wer Haltung hat, ist in der Lage, jenen Zwischenraum der *aisthêsis* zu betreten, in dem allein Begegnung möglich ist. Es ist wichtig zu erkennen, dass diese kein moralisches Gebot ist, so als gezieme es sich nicht für einen haltlosen Menschen, einen anderen zu beurteilen und zu beeinflussen, sondern ein epistemisches“ (Wüschner 2016a, 175)!

Ausgangslage der vorgelegten Denkbewegungen stellt ein Geflecht aus Person, Disziplin und Profession dar, in das berufspolitische Bestrebungen eingeflochten sind. Dies rührt nicht zuletzt aus meiner langjährigen Tätigkeit für den Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V., denn diese beinhaltet die Sondierung, Reflexion und Zusammenführung von Impulsen aus Disziplin, Profession und Praxis der Heil- und Sonderpädagogik, um diese wiederum zu wandeln in und für Bildungsinhalte der im Feld Tätigen und Denkenden. Im Zusammenhang dieser Arbeit wird demzufolge das Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ stets professionsgebunden verwendet und nicht als Beschreibung des Feldes verstanden. Meine berufspolitisch geprägte Perspektive auf die Heilpädagogik wird die Arbeit durchziehen; diese mag für eine wissenschaftliche Arbeit ungewöhnlich sein und ermöglicht doch eigene und neue Erkenntnisse, die mir für ein kritisches Durchdenken und Reflektieren von Theorie und Praxis, von Disziplin und Profession bedeutsam erscheinen. Die vorliegende wissenschaftliche Auseinandersetzung dient dem Ziel, Profession und Disziplin der Heilpädagogik zu bereichern und beizutragen zu deren Weiterentwicklung, d. h. Theorie-Praxis-Verbindungen im Sinne von wechselseitige Transfers und Bezogenheiten zu identifizieren sowie ein Anerkennen der Gegebenheiten, in denen sich heilpädagogisches Handeln ereignet. Das meint ein Sehen der sozialrechtlichen, institutionellen und feldbezogenen Rahmenbedingungen, um diese als Ausgangslage für kreatives fachliches Denken und Handeln für ein gelingendes Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung zu nutzen. Die eigene Professionszugehörigkeit sowie langjährige Berufserfahrung verunmöglicht eine objektivierende Distanz und Schau auf das Haltungssphänomen und fordert auf, sich der Aufgabe wissenschaftlichen Nachdenkens und Erkenntnisgewinnens in Anerkennung der Involviertheit der eigenen Person zu widmen.

Das Ziel, sich einem Verständnis heilpädagogischer Haltung anzunähern, stellt die Arbeit in die geisteswissenschaftlichen Richtungen der Heil- und Sonderpädagogik und im Anschluss daran in die Kontroverse zwischen geisteswissenschaftlichen und empirischen Strömungen der Heil- und Sonderpädagogik. Innerhalb der Disziplin wird dieser Diskurs bisher jedoch wenig miteinander geführt, sondern ist eher als Nebeneinander erkennbar (vgl. Grosche | Gottwald | Trescher 2020, 7). Die mangelnde intradisziplinäre

Verständigung wird erweitert um weitere Dimensionen, nämlich über verschiedene Ausbildungsebenen hinweg (Fachschule/Fachakademie, Fachhochschule, Universität; nähere Erläuterungen folgen in Kap. 2.3) sowie zwischen schulischer und außerschulischer Heil- und Sonderpädagogik. Jeweils innerhalb der Dimensionen können weitere Vereinzelungstendenzen beobachtet werden, die mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung des stetigen Mehr an Neuerungen und individuellen Wirksamkeitsbedürfnissen korrelieren (vgl. Rosa 2020, 16f) wie auch mit der Hervorhebung des Besonderen (vgl. Reckwitz 2019, 7f) und es in der Folge Außenstehenden erschweren, heil- und sonderpädagogische Kompetenz erkennen und schätzen zu können. In Verbindung mit dem geringen gesellschaftlichen Ansehen von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen und der sozialen Professionen halte ich die hohe Vielfalt möglicher Studiengänge für kontraproduktiv. Disziplin und Profession der Heil- und Sonderpädagogik erweisen sich als heterogenes Feld, woraus sich verschiedene Problematiken entfalten, die berufspolitische Relevanz haben. Die Heterogenität von Disziplin und Profession wird in Kapitel 2 aus der Perspektive einer außerschulisch sozialisierten Heilpädagogin mit Fachhochschulstudium aufgefächert und diskutiert, auch um als Fürsprecherin für den Begriff der Heilpädagogik aufzutreten.

Die Sonderheit der Ausgangsposition für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen in Verbindung mit der skizzierten Involviertheit in das Geflecht aus Disziplin und Profession bewegen mich zu der Entscheidung, meine Person als Verfasserin erscheinen zu lassen. Denn wenn

„Philosophie wesentlich als Selbstdenken verstanden wird, dann hat das Denken mit dem eigenen Kopfe auch mit dem zu beginnen, dem dieser Kopf gehört – sie hat jeweils mit demjenigen zu beginnen, der denkt“ (Kurbacher 2005, 190).

Die identifizierten Heterogenitäten und vielfältigen Verflechtungen von Disziplin und Profession weben einen Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltungen und fordern im Verbund mit der geisteswissenschaftlichen Verortung des Forschungsthemas zu sorgsamem Schritten und Denkbewegungen auf, welche in Kapitel 3 erläutert werden. Diese speisen sich aus philosophischen Quellen, beschreiben und begründen die epistemologischen Zugriffe auf die gewählten Erkenntnisbezüge.

Die Philosophie fungiert als wichtige Bezugsquelle für das Ziel der Arbeit, über heilpädagogische Haltung nachzudenken und diese zu fassen. Denn

„Philosophie ist eine Kultur der Nachdenklichkeit; wir philosophieren, wenn wir über unsere Gedanken, Überzeugungen und Handlungen nachdenken, ihnen hinterherdenken und dabei grundsätzlich werden“ (Schnädelbach 2012, 7).

Die Philosophie bot und bietet sich als offene und resonante Reflexionsfolie an, um eigene Denkbewegungen zu entwickeln und gehen zu können und erweist sich insbesondere für eine Anerkennung und Erörterung personaler Präsenz in Haltung wirksam. Die Verbindung von Person und Präsenz weist

auf deren leibliches Sein in der Welt hin. Die am Haltungsgeschehen beteiligten Personen werden als soziale Wesen verstanden, die eingebunden sind in gesellschaftliche, kulturelle und historische Zusammenhänge mit je inkorporierten Denk- und Handlungsmustern. In einer Anerkennung der strukturellen Wirkungen werden soziologische Erkenntnisse ergänzend für eine umfassende Reflexion heilpädagogischer Haltungen herangezogen, wozu insbesondere die Habitus­theorie Bourdieus rezipiert wird.

Der Diskurs um Haltung berührt darüber hinaus den soziologischen Professionsdiskurs, der sich in die Bereiche Profession, Professionalität und Professionalisierung gliedert und u. a. die professionsspezifischen Verknüpfungen zwischen Wissen und Können beschreibt, diskutiert und reflektiert. Wenn Professionalität jedoch stärker individuell, im Sinne einer eigenen, individuellen Verknüpfung und Reflexion von fachlichem Wissen mit den eigenen, persönlichen und personalen Ressourcen gedacht werden soll, lohnt eine Weitung des Blicks, um die einzelne Person stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Hierfür scheint Haltung der passende Begriff zu sein, da dieser die personalen Anteile von Professionalität stärker bedenkt.

Psychologische Bezüge bleiben für diese Arbeit hintenangestellt, da für das Ziel einer Fassung heilpädagogischer Haltung eine Auseinandersetzung mit intra- wie interpsychologischen Dynamiken die Denkbewegungen in eine andere Richtung führen würde. Ziel ist nicht ein wirkungsorientierter Diskurs heilpädagogischer Haltung, weder im Sinne einer Generierung von Haltung (s. bspw. Schwer | Solzbacher 2014) noch in einer Wirkung auf Andere, sondern obgleich der Anerkennung personaler Implikationen und individueller Ausgestaltungen und gemäß der Betonung gemeinschaftlicher Elemente ein Denken in und für die Metaebene. Ziel der Arbeit stellt nicht eine Verfügbarmachung (vgl. Rosa 2020) von Haltung dar, sondern vielmehr eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen heilpädagogischer Haltung, die deskriptiv bleiben will, mit gleichwohl schwach-normativen Tönungen.

Das Nachdenken über heilpädagogische Haltung beginnt in Kapitel 4 mit einer begriffsgeschichtlichen Untersuchung, um innewohnende Bedeutungen zu heben und einer Reflexion zuzuführen. Die Auswahlkriterien des Literaturkorpus ergeben eine überschaubare Anzahl an Autoren und Werken, aus deren Analyse wiederum drei Verwendungsmodi identifiziert werden. Die drei Modi eint die Feststellung, die Komplexität heilpädagogischen Haltungsgeschehens nicht adäquat abzubilden, da sie zu sehr die Person der Heilpädagogin fokussieren und das Gegenüber in seiner Beteiligung am Geschehen weitgehend unberücksichtigt lassen. Daraus wird die Notwendigkeit extrahiert, in neuer und zeitgemäßer Form über heilpädagogische Haltungen nachzudenken. Kapitel 5 nimmt in diesem Kontext eine Scharnierfunktion ein, in dem aus einer Reflexion des Gewesenen Desiderata für ein modernes Denken um heilpädagogische Haltungen entwickelt werden.

Das Kapitel 6 schließlich wendet sich der Philosophie zu. Nach einer eingehenden etymologischen Analyse werden verschiedene philosophische Darlegungen zu Haltung auf ihre Verwendbarkeit für diese Arbeit geprüft, bevor schließlich die Entscheidung für das aristotelische Handlungsverständnis erfolgt. Für ein zeitgemäßes Denken der aristotelischen Erkenntnisse zeigen sich Wüschners Dissertation zu einer aristotelischen Theorie der Haltung (2016) und insbesondere die Handlungsphilosophie Frauke Kurbachers (2017) wegweisend. Wüschner erläutert die dem Begriff innewohnende Dynamik und Bewegung, wohingegen Kurbacher auf die Beteiligung von Personen und die Beziehungshaftigkeit von Haltung ihren Schwerpunkt legt. Beide betonen die Prozessualität von Haltung, die für diese Arbeit aufgegriffen wird. Beide werden für die Heilpädagogik reflektiert und hinsichtlich ihrer Transferpotenzialitäten geprüft. Der etymologischen Reflexion erwächst die Idee der Konturierung von Haltung vor einem gemeinschaftlichen Grund, die sich bei Wüschner wiederfindet und mit der Handlungsphilosophie Kurbachers für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen aufgegriffen wird. Die Haltung innewohnenden Relationalitäten zeigen mit Kurbacher auf Handlungsanteile, die dem eigenen Zugriff entzogen sind. Aus einer Rezeption und Reflexion der Handlungsphilosophie werden in Ergänzung mit Wüschner und für eine Anerkennung im Feld wirkender Strukturen mit Bourdieu schließlich am Ende des Kapitel 7 ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen entwickelt.

Als Heilpädagogin entwickle und gestalte ich heilpädagogische Haltung eingebunden in ein vielfältiges Geschehen. Das fordert auf zur Anerkennung, dass die eigene Haltung nicht nur die eigene ist. Diese beunruhigende Feststellung basiert auf Überlegungen zu den Verflochtenheiten wechselseitiger Be- und Entzüge innerhalb von Ordnungen – *und sicherlich kann eine Haltung als eine Ordnung verstanden werden* – und den Deutungen von Zusammenhängen mit Widerfahrnissen und Antworten (vgl. Waldenfels 2018). Möglicherweise liegt ein Lösungsweg für ein Denken um Haltung darin, die immanenten Unauflöslichkeiten anzuerkennen – sich zu positionieren *und* zu bewegen – um den fachlichen Anspruch und das Kompetenzniveau einer professionellen Haltung zu verdeutlichen.

Die Arbeit schließt in Kapitel 8 mit einer Reflexion sowie einem Ausblick. Die Frage nach dem *Was* einer heilpädagogischen Haltung, die nicht ohne normative Tönungen auskommt, rührt im Rekurs auf Aristoteles an die banal klingende und dabei basal wirkende Frage nach einem gelingenden Leben. Diese so persönliche Frage gewinnt Eingang in heilpädagogisches Handeln und injiziert diesem Brisanz, Herausforderung, Anspruch. Die Prozessualität von Haltung zeigt sich auch im Hinblick auf diese Arbeit. Eine Auseinandersetzung mit heilpädagogischer Haltung ist wohl niemals abgeschlossen. In diesem Sinne stellt die vorliegende Schrift einen Punkt des Innehaltens dar, von dem aus Andere und ich weiterdenken können, dürfen und werden.

Die Verwurzelung der Arbeit in der berufspolitischen Praxis beinhaltet vielfältige Bezüge auf Personen; wenn möglich werden für deren Benennung

geschlechtsneutrale Bezeichnungen oder die Pluralform verwendet. In Fällen, in denen dies aus inhaltlichen Gründen nicht möglich oder aus stilistischen Gründen nicht geboten erscheint, werden weibliche und männliche Bezeichnungen in ihrer Verwendung über ein eigenes Randomisieren eingesetzt. Die zufällige Nutzung weiblicher und männlicher Formen in Verbindung mit den geschlechtsneutralen Termini und Pluralbildungen weben ein Netz über die Arbeit, in das alle Menschen mit allen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten eingedacht sind.

## 2. Das Feld der Heilpädagogik mit berufspolitischen Anmerkungen

Die Denkaufgabe dieser Arbeit, dem *Was* heilpädagogischer Haltung nachzugehen und zu fragen, wie sich diese fassen lässt, erfordert in einem ersten Schritt eine Hinwendung zur Heilpädagogik und die Entscheidung für ein Verständnis als Arbeitsgrundlage. Die Heterogenität der Heilpädagogik als Handlungsfeld, in ihren wissenschaftlichen Ausformulierungen und professionellen Ausgestaltungen sowie in ihrer Ausbildungsstruktur wird im Verlauf der Arbeit mehrfach thematisiert; sie ist Beweggrund für das Heranziehen des Berufsbildes Heilpädagogin/Heilpädagoge des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V., obwohl dieses in seiner aktuellen Fassung kaum als wissenschaftliches Dokument verstanden werden kann<sup>2</sup>. Allerdings hat es als Papier des Berufs- und Fachverbandes den Anspruch, für alle Ausbildungsebenen und Denkrichtungen der Heilpädagogik gültig zu sein, und kann somit als übergreifende Darlegung des Verständnisses von Heilpädagogik angesehen werden. Demzufolge versteht sich die Heilpädagogik

„als integraler Bestandteil der Pädagogik. Sie bezeichnet die empirisch gestützte und wertgeleitete Wissenschaft des Diagnostizierens, der Förderung, der Bildung, Begleitung, Assistenz und Beratung von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie der Beratung und Unterstützung von Angehörigen. Heilpädagogisches Handeln kann auch therapeutische Intentionen verfolgen. Für die Heilpädagogik ist es bezeichnend, dass sie individuell, interaktiv, wert- und sinnorientiert ausgerichtet ist. Sie geht einerseits von der Komplexität menschlichen Daseins aus und unterstützt in persönlichen Hilfsangeboten den Menschen mit einer Beeinträchtigung in seiner Entwicklung, Selbstständigkeit und Partizipation. Andererseits berücksichtigt und beeinflusst die Heilpädagogik die relevanten sozialen bzw. soziokulturellen Bezugssysteme ihrer Klienten, um Teilhabe von Menschen am gesellschaftlichen Leben zu verwirklichen“ (BHP 2010, 7).

Heilpädagogik ist mit ihrer Datierung auf 1861<sup>3</sup> die früheste Bezeichnung für die Disziplin und Profession, die sich für die Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen<sup>4</sup> sowie sozialräumliches Arbeiten verantwortlich fühlt. In diesem weiten Begriff von

---

<sup>2</sup> Das aktuelle Berufsbild (2010) kommt ohne Quellenverzeichnis aus; eine Überarbeitung ist begonnen und die Verabschiedung des Berufsbildes Heilpädagogin/Heilpädagoge ist in der laufenden Vorstandslegislatur bis spätestens Ende 2022 anvisiert.

<sup>3</sup> Mit dieser Bezeichnung seit 1861/1863: Jan-Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten; ideen- und institutionsgeschichtlich betrachtet: schon deutlich früher

<sup>4</sup> Mit der verwendeten Sprachformel „Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen“ wird auf das bio-psycho-soziale Verständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verwiesen. Es wird für diese Arbeit als Konsensmodell verstanden, da die Mehrdimensionalität des Behinderungsgeschehens anerkannt wird, ohne die einzelnen Dimensionen und Faktoren qualitativ zu gewichten. Beeinträchtigung meint in Anlehnung an das bio-psycho-soziale Modell die funktionale Beeinträchtigung körperlicher Funktionen und/oder Strukturen (vgl. DIMDI 2005, 23f); Behinderung weist auf der einen Seite auf die soziale Dimension des Behindertwerdens und wird im Rahmen dieser Arbeit auch sozialrechtlich verstanden. Das sozialrechtliche Verständnis von Behinderung umfasst auch das wahrscheinliche Eintreten eines Behinderungszustandes (vgl. SGB IX § 2 Absatz 1) und ermöglicht das Einschließen aller heilpädagogischen Handlungsfelder (Frühförderung, Kindertagesstätten, Jugendhilfe, Unterstützungssysteme der Eingliederungshilfe, Altenhilfe etc.). Sowohl das bio-psycho-soziale Modell wie auch die sozialrechtliche Perspektive lassen meines Erachtens ein Einbeziehen gerade der Jugendhilfe zu, da aus schwierigen Lebensbedingungen (z. B. Vernachlässigung,

Heilpädagogik finden sich über ein enges Verständnis von Heilpädagogik hinaus u. a. die Bezeichnungen Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Behindertenpädagogik, Förderpädagogik, Rehabilitationswissenschaften etc.; hierbei handelt es sich um unterschiedliche Theoriekonzepte innerhalb der Heilpädagogik, die in Form von universitären Studiengängen als Lehramtsstudiengang oder mit außerschulischer Ausrichtung studiert werden können.

Wird Heilpädagogik hingegen im engeren Sinne verstanden, so finden sich darin die fachschulische Ausbildung sowie die Studiengänge an Fachhochschulen; grundsätzlich wird hier für die außerschulischen Handlungsfelder ausgebildet, wobei schulische Fragestellungen und Einsatzfelder seit langem in der Diskussion sind.<sup>5</sup> Für diese Arbeit wird als Synonym für ein weites Verständnis das Begriffspaar Heil- und Sonderpädagogik verwendet<sup>6</sup>.

Unbeachtet bleibt dabei, an welchen Stellen im System der seit einigen Jahren verwendete Begriff der Inklusionspädagogik zu verorten ist. Dieser ist in der akademischen Diskussion noch weitgehend ungeklärt und wird für die vorliegende Arbeit außen vor gelassen.

Gleichzeitig wird für Behinderung ein Verständnis als bio-psycho-soziales Bedingungs-geschehen als Minimalkonsens angenommen; dieses nennt zum einen die Wirkfaktoren und lässt deren Gewichtung offen und zum anderen ermöglicht es die sozialrechtliche Verortung, auf deren Grundlage professionelles heilpädagogisches Handeln erfolgt.

Heilpädagogische Haltung wird professionsgebunden gedacht, das heißt, das Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ wird nicht ans Feld gebunden, sondern als Eigenschaftswort der Profession und Disziplin verstanden. Diese Denkart impliziert ein Verständnis von Heilpädagogik in Profession und Disziplin als gemeinschaftlichen Grund für die individuelle Ausgestaltung heilpädagogischer Haltung. Auf die Schwierigkeiten, die sich im Kontext des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ ergeben, wird im späteren Verlauf eingegangen.

Diese kurzen Darlegungen deuten bereits Spannungsfelder und Herausforderungen der Heil- und Sonderpädagogik als Profession und Disziplin an, in die sich diese Arbeit mit der Auseinandersetzung um heilpädagogische Haltung hineinstellt. In diesem Kapitel wird die Heterogenität der Heil- und Sonderpädagogik aufgefächert, um sie in ihrer Vielgestaltigkeit und Komplexität als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung zu verstehen. Darüber hinaus dient die berufspolitische Konnotation dieses Kapitels der Einlagerung meiner eigenen berufspolitischen Ideen und Bestrebungen, um

---

Gewalterfahrung, mangelnde Anregung, psychische Erkrankung eines Elternteils) Behinderungen der kindlichen Entwicklung und eigenständigen Lebensführung resultieren können.

<sup>5</sup> Hier sei auf die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten im Rahmen des Systems Schule verwiesen, die neben dem Abschluss mit dem zweiten Staatsexamen bestehen, sei es als zweite Lehrkraft, als pädagogische Unterrichtshilfe, in der Schulassistenten, im Hort, in der Schulsozialarbeit etc.

<sup>6</sup> Die Absicht lässt sich allerdings aus stilistischen Gründen nicht in Gänze umsetzen, so dass immer wieder lediglich der Ausdruck Heilpädagogik verwendet wird.

im Versuch einer reflektierten Trennung von deskriptiven und präskriptiven Anteilen das Thema der heilpädagogischen Haltung bearbeiten und konstruktiv über diese nachdenken zu können.

## **2.1 Heil- und Sonderpädagogik zwischen Geisteswissenschaften und Empirie**

Die Arbeit beschäftigt sich intensiv mit heilpädagogischer Haltung. Aus dem Grunde wird als ein erstes Spannungsfeld der Heil- und Sonderpädagogik eine disziplinäre Auseinandersetzung aufgegriffen, die sich anhand des Begriffs der heilpädagogischen Haltung exemplifizieren lässt. Heilpädagogische Haltung ist ein Begriff, der der geisteswissenschaftlich orientierten Heil- und Sonderpädagogik zuzuordnen ist. Er ist unterbestimmt, wird subjektiv je unterschiedlich verstanden und normativ aufgeladen verwendet. Gleichzeitig gilt er als wissenschaftlich nicht definierbar, weil er nicht operationalisierbar und empirischer Forschung somit nicht zugänglich sei (vgl. Haeberlin 2005, 35). Diese Einschätzung rührt meines Erachtens aus dem (gescheiterten) Versuch, Haltung mit Verhalten zu identifizieren, um diese zu operationalisieren und im Anschluss vielleicht gar mit dem Ziel zu didaktisieren, eine gewünschte Haltung lehren zu können. Dabei jedoch erfährt Haltung zwangsläufig eine Reduktion. Verhaltensweisen können objektiviert und beobachtet und somit einer standardisierten Evaluierung zugeführt werden; Haltung jedoch umfasst offensichtlich mehr. Dieses Mehr bzw. Haltung an sich mag empirisch nicht fassbar sein, rechtfertigt jedoch meines Erachtens nicht die Einschätzung, dass der Begriff einem wissenschaftlichem Zugriff nicht zugeführt werden kann. Dem anscheinenden Mehr der Haltung wird mit dieser Arbeit nachgegangen und nachgedacht, dabei der geisteswissenschaftliche Ursprung konstitutiv anerkannt und für ein zeitgemäßes Denken um Haltung gewendet.

Einhergehend mit der empirischen Wende in der Pädagogik in den 60er Jahren des vorherigen Jahrhunderts, die ausgelöst wurde durch Heinrich Roth und seiner Forderung, mehr Realität in die erziehungswissenschaftliche Forschung einfließen zu lassen, indem empirische Forschung und deren Ergebnisse einen anderen Stellenwert erhalten sollten, haben die geisteswissenschaftlichen Richtungen der Pädagogik sowie deren Denkstränge und Begrifflichkeiten an wissenschaftlichem Renommee verloren. Aktuell wird gar eine „erneute empirische Wende“ (Kuhn 2020, 25) in der Sonderpädagogik diagnostiziert. Besagte Entwicklung in der Pädagogik, seit den 60er Jahren und bis jetzt, zeigt sich eingebettet in eine allgemeine Tendenz im 20. Jahrhundert hin zu einem Ungleichgewicht zugunsten der empirisch ausgestalteten Naturwissenschaften und der Ausweitung der Psychologie für Fragestellungen, „die zuvor in philosophischer Zuständigkeit lagen“ (Kurbacher 2017, 71). Die geisteswissenschaftlichen Zugänge der Pädagogik waren und sind seitens empirisch orientierter Strömungen deutlicher Kritik ausgesetzt, zu wenig wissenschaftlich im Vorgehen zu sein, zu normativ und zu spekulativ (vgl. Bleidick 1972, 230). Ein großes Verdienst empirischer Theorien

und Konzepte für die Heil- und Sonderpädagogik liegt in einer deskriptiven Herangehensweise an zu erforschende Fragestellungen sowie operationalisierten epistemologischen Wegen im Umgang mit den jeweiligen Anforderungen. Bleidick nennt Erziehungswissenschaft, die den Sozialwissenschaften zugeordnet werden, empirisch, Erziehungsphilosophie hingegen spekulativ (vgl. ebd. 230). Dem wird entgegengebracht, dass „sozialwissenschaftlich-analytische und –empirische Forschungen [sich, MM] nicht zwangsläufig kongruent zu erziehungsphilosophischen Bestimmungsversuchen“ (Moser 2003, 17) verhielten. Bislang scheinen sich insbesondere geisteswissenschaftliche und empirische Richtungen kaum intradisziplinär auszutauschen (vgl. Wember 2020, 232f).

Die angestrebte Objektivität empirischer Forschung lässt die forschende Person zugunsten der Übertragbarkeit auf Andere zurücktreten. Gleichzeitig kommt hier ein weiteres Dilemma zum Vorschein, das in die Auseinandersetzungen zwischen Geisteswissenschaften und Empirie verortet werden kann, nämlich inwieweit die individuelle verfassende Person in der Ausformulierung einer Theorie ersichtlich wird und werden darf.

„Bezüglich der Person zeigt sich die Problematik darin, daß<sup>7</sup> einerseits das verantwortliche, theoretische Gewicht der je einzelnen, spezifisch individuierten Person auch konzeptuellen Niederschlag finden soll und gleichzeitig andererseits, weder die Perspektive des Allgemeinen damit aufgegeben werden kann noch soll, noch in einer Hypostasierung des Subjektiven oder Entleerung derselben im Formalen, noch im Kult um die spezifische Person, geschweige denn um *eine* besondere Person, münden darf“ (Kurbacher 2017, 72; kursiv im Original).

Die Figur der Person verdeutlicht die Gratwanderung, die das Sich-Bewegen zwischen dem Allgemeinen und dem Einzelnen erfordert. Die Verbindung und wechselseitige Bezogenheit von generellen und individuellen Gegebenheiten und Möglichkeiten zählt zu den Kernfragen der Philosophie. Es scheint die Verantwortung der einzelnen Person für ihr Handeln auf, wenn Theorie das Allgemeine umfasst und Praxis das Einzelne, d. h. individuelles, situatives Handeln, das aus der Theorie abgeleitet ist. Für ein Haltungsverdenken jedoch provoziert die Überbetonung der individuellen Person eine „Ikonisierung“ (Wüschner 2016a, 121) des Haltungsträgers. Schlussfolgernd lassen sich Theorien nicht lösen von der Person, die denkt (und handelt) und für Denken und Handeln in Verantwortung steht. Denn bereits „in der Anlage eines Denkens, im Denken überhaupt beginnt Verantwortung“ (Kurbacher 2017, 98; angepasst durch Verfasserin). Für eine Handlungswissenschaft Heilpädagogik, die Haltung bedenkt, wird in der Verknüpfung von Person, Denken, Handeln und Verantwortung auf deren Praxisrelevanz verwiesen.

Es scheint darüber hinaus, als könnten sich die geisteswissenschaftlichen Richtungen bis heute nicht von ihrem negativen Nimbus befreien und als

---

<sup>7</sup> Kurbacher schreibt bezüglich der Verwendung von  $\beta$  und  $\sigma$  nach den Rechtschreibregeln, die bis 2006 gültig waren. Ihre Schreibform wird in den Zitaten selbstverständlich übernommen, jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht jeweils mit einem [sic!] gekennzeichnet.

würden sich geisteswissenschaftlich-philosophische sowie empirisch-sozialwissenschaftliche Richtungen weiter auseinander entwickeln. Wimmer (2006) weist im Kontext der allgemeinen Erziehungswissenschaften auf die weiterhin wirkende Tendenz hin, Konzepte und Methoden zu entwickeln, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen werden kann. Es gebe zwar zahlreiche Publikationen, die „die ethischen und praktischen Grenzen direkter Steuerung und die Unmöglichkeit [betonen, MM], über die Wirkungen des Handelns zu verfügen und sie intentional herstellen zu können“ (Wimmer 2006, 11), jedoch verfolgten auch diese implizit das Ziel der Nachweisbarkeit. Ebenso konstatiert Jeltsch-Schudel ein Auseinanderdriften von Evidenzbasierung und theoretischen Erörterungen als Strömungen der Pädagogik, die jeweils mehr eigenständige Diskurse zu entwickeln scheinen, denn immer wieder die Verständigung miteinander zu suchen (vgl. Jeltsch-Schudel 2019, 257). Mitunter mündet besagter Konflikt gar in der Gründung jeweils eigener universitärer Institute (vgl. Rosa 2020, 80 bzw. 98 Anmerkung 7).

Im Zusammenhang einer Stärkung sozialwissenschaftlich-empirischer Anteile haben soziologische Erkenntnisse sowie empirisch-deskriptive Methodologien vermehrt Eingang in die Heil- und Sonderpädagogik erhalten. Ein Mehr an Einfluss der Soziologie einhergehend mit den empirischen Sozialwissenschaften lässt sich anhand mittlerweile kontinuierlicher wechselseitiger Bezüge konstatieren. So hat sich die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen als ein eigener Teilbereich der Soziologie etabliert (s. bspw. Cloerkes 2007; in der Erstauflage 1997), ebenso wie soziologische Theorien in der Heil- und Sonderpädagogik, bspw. der Habitusentwicklung nach Pierre Bourdieu, aufgegriffen, reflektiert und weitergedacht werden (s. bspw. Jantzen 1990).

Auf der anderen Seite werden in den allgemeinen Erziehungswissenschaften wie in der Heil- und Sonderpädagogik mittlerweile philosophisch-geisteswissenschaftlich konnotierte Beiträge stärker in die fachlichen Diskurse eingebracht (s. exemplarisch: Wimmer 2006; Dederich 2013; Burghardt | Zirfas 2019), die die Unauflöslichkeiten (mancher) pädagogischer und heilpädagogischer Problemstellungen betonen und aus dieser Warte konstruktiv angehen. In der Heil- und Sonderpädagogik wird nach wie vor um die Bedeutung und Gewichtung normativer und empirischer Anteile gerungen. Als problematisch erweise sich in den letzten Jahren im Zuge der starken Betonung empirischer Forschung ein Zuwenig an theoretischer Fundierung. Aus der berechtigten Kritik an zu deutlicher normativer Tönung sei die gegenteilige Tendenz erwachsen, Theorie als weniger wichtig im Vergleich zur Empirie einzuschätzen (vgl. Dederich | Felder 2016, 197).

Die Fundierung dieser Arbeit auf Philosophie und Theorie in geisteswissenschaftlicher Tönung fußt auf der Annahme eines möglichen Mehr an Anschlussstellen und konstruktiven Quellen für ein Denken um heilpädagogische Haltung, da diese das Motiv der Erfahrung und des erfahrungsbasierten

Wissens, der Subjektivität in (heil)pädagogischem Handeln sowie das Moment der Verantwortung stärker berücksichtigen als eine evidenzbasierte Pädagogik. Die Momente der Subjektivität und Verantwortung, beides miteinander in Professionalität und Disziplinarität verbunden, scheinen mir wichtig für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltung, das diese nicht primär als etwas linear zu Vermittelndes ansieht, sondern als einen Bildungsprozess, der zum einen nie abgeschlossen ist und zum anderen anerkennt, dass der Andere meinem Zugriff stets ein Stück entzogen bleiben wird. Gleichmaßen bin ich der Ansicht, dass heilpädagogische Haltung ein unverzichtbares Element professionellen Handelns für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen darstellt, unbenommen ihrer theoretischen, wissenschaftlichen und praktischen Verortung.

Am Haltungsbegriff lässt sich das Ringen um Deutungshoheiten zwischen geisteswissenschaftlichen und empirischen Ausrichtungen der Heil- und Sonderpädagogik exemplarisch erkennen (s. Kap. 4 dieser Arbeit), bis hin zu einem zwischenzeitlichen fast Verschwinden des Haltungsdiskurses aus der Fachöffentlichkeit. Ende des 20. Jahrhunderts gewann der Diskurs um Professionalität an Verbreitung und Gewicht (s. bspw. Combe | Helsper 1996; Horster et al 2005) und hat auch heute eine ernstzunehmende Bedeutung und Präsenz. In einem Versuch, diese intradisziplinären und intraprofessionellen Pendelbewegungen der Bedeutungsgewichtung in Bezugswissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik zu übersetzen, werden die normativ-theoretischen Anteile der Philosophie zugeschrieben, die deskriptiv-empirischen Anteile der Soziologie. Im Kontext von Haltung geht diese Zuschreibung einher mit einer Verortung von Haltung in den Geisteswissenschaften bzw. der Philosophie. Das Äquivalent in den Sozialwissenschaften bzw. der Soziologie findet sich im Begriff der Professionalität.

Professionalität wird demzufolge ein Begriff sein, mit dem sich die Arbeit in einem Zugang auf ein Denken um heilpädagogische Haltung auseinandersetzt. Auf dem Weg dorthin wird zunächst als weiteres Spannungsfeld Heilpädagogik als Zusammenspiel von Disziplin und Profession betrachtet.

## **2.2 Heilpädagogik als Zusammenspiel von Disziplin und Profession**

### **2.2.1 Heilpädagogik als Handlungswissenschaft**

Profession und Disziplin bilden zwei Seiten eines wissenschaftlichen Fachs, die sich gegenseitig spiegeln und beeinflussen. Heilpädagogik wird als Handlungswissenschaft verstanden, da sie Praxis, Profession und Wissenschaft in sich vereine, da heilpädagogisches Handeln sich in professionellen Kontexten ereigne und wissenschaftstheoretische Begründungen erfahre (vgl. Gröschke 2008, 9). Handlungswissenschaften übernehmen

„die wichtige Aufgabe, kognitive und praktische Probleme, die sich in Fragen der Disziplin einerseits, in Fragen der Profession andererseits ergeben, denk- und hand-

lungslogisch so zueinander (v.a. reflexiv) zu vermitteln, dass wissenschaftlich-epistemologisch gestützte Analysen und praxeologisch-teleologisch motivierte Ziel-, Methoden- und Aufgabenbestimmungen [im entsprechenden Fachgebiet, MM] in ein kooperatives Verhältnis gesetzt werden *können*, das wiederum weder die Eigenart grundlagenwissenschaftlicher Forschung noch jene des praktischen, professionellen und auf ‚Anwendbarkeit‘ zielenden Handelns leugnet“ (Birgmeier 2014, 202; kursiv im Original)<sup>8</sup>.

Im Begriff der Handlungswissenschaft werden das Wissen sowie die Frage nach dem für die Heilpädagogik relevanten Wissen und Können und dessen sinnvolle Ordnung verortet. Darüber hinaus werden die für die Disziplin und Profession bedeutsamen Begriffe identifiziert und diskutiert. Für die Heil- und Sonderpädagogik wird der Begriff der Behinderung als konstitutiv angenommen. Er präge „ihre Theoriebildung, ihr Forschungsprogramm, ihre pädagogische Praxis und ihren gesellschaftlichen Auftrag“ (Dederich 2005, 169). Dies sei kritisch zu betrachten, da mit dem Ausgangspunkt ‚Behinderung‘ für Profession und Disziplin der Heilpädagogik sich diese klientelspezifisch definiere (vgl. Moser 2003, 39ff). Es wirkt kontradiktorisch, dass eine Profession und Disziplin Heil- und Sonderpädagogik, die als eine ihrer Kernaufgaben die Ermöglichung von Teilhabeprozessen für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen identifiziert, den exklusiven Vorgang der Fokussierung auf eine spezifische Klientel als konstitutives Element annimmt. Gleichzeitig stellt diese Widersprüchlichkeit eines der Spannungsfelder und Herausforderungen der Heil- und Sonderpädagogik dar, der man als Angehörige des Fachs nicht umhinkommt zu begegnen und zu einer Positionierung gefordert ist.

Der Umgang mit dem Phänomen Behinderung wird innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik seit jeher kontrovers diskutiert, was die Ausgangslage bildet, aus der heraus sich unterschiedliche Theoriekonzepte entwickelten und weiterhin entwickeln werden und die Folgen für das professionelle Handeln zeitigen. Die daraus resultierende Heterogenität des Handelns bildet den Fokus der folgenden Ausführungen.

### **2.2.2 Heilpädagogisches Handeln**

Heilpädagogisches Handeln ereignet sich in zahlreichen Handlungsfeldern; Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind an all den Stellen tätig, an denen das Phänomen Behinderung wirksam wird. Gleichzeitig sind sie immer noch eine kleine Berufsgruppe. Seitens des BHP wird die Zahl der Berufsangehörigen auf etwa 35.000 deutschlandweit geschätzt<sup>9</sup>. Ihre Einsatzmöglichkeiten haben sich in den letzten Jahrzehnten und im Kontext der Entwicklung und Diskussion von Behinderung als bio-psycho-soziales Bedingungsgefüge erweitert. Sie sind als Angestellte oder selbstständig tätig, in der Beratung

---

<sup>8</sup> Das angeführte Zitat ist einer Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft entnommen und im Original dezidiert auf diese bezogen. Ich habe mir die Freiheit genommen, die entnommene Definition als eine allgemeine zu verstehen und für die Heilpädagogik einzusetzen.

<sup>9</sup> Die Angabe stellt eine interne Schätzung dar; offizielle Schätzungen oder Erhebungen existieren nicht.

um Pränataldiagnostik, in der Frühförderung, in Kindertagesstätten, in der ambulanten, teilstationären und stationären Jugend- und sog. Behindertenhilfe, in der Begleitung und Unterstützung von Menschen mit psychischen Erkrankungen, in der Arbeit mit alternden Menschen, in Beratungsstellen, in Ausbildung und Lehre, in Verbänden etc.

Heilpädagogisches Handeln ereignet sich „als Praxis, Profession und Wissenschaft“ (Gröschke 2008, 9). Jene Ausformungen finden ein gemeinsames Fundament in der Geschichte der Heilpädagogik, was Gestalt gewinnt in Gründungsmythen und Narrativen (vgl. ebd. 37). Darüber hinaus eint die Fachgemeinschaft der Konsens, dass „*ethische Prinzipien und Maximen, Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen* unaufhebbare und integrale Elemente heilpädagogischen Denkens und Handelns sind“ (ebd. 231; kursiv im Original). Als gemeinsamer Nenner wird der unhintergehbare Person-Status aller Menschen identifiziert, d. h. „*jeder Mensch ist zu jedem Zeitpunkt in jeder psychophysischen Verfassung zugleich immer auch Person*“ (ebd. 241; kursiv im Original). Die daraus resultierende spannende und anspruchsvolle Frage zielt auf das *Wie* der Handlungsgestaltung der Fachkraft, so dass die Persönlichkeit des Menschen mit Behinderung Anerkennung findet und gewahrt bleibt. Das ethische Prinzip des stets gegebenen Person-Status fordert Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Professionelle einer Handlungswissenschaft demzufolge zu moralisch-ethisch adäquatem Handeln auf (vgl. ebd. 241f). Begründet im angeführten Gedankengang ist heilpädagogisches Handeln stets normativ, Wertegeleitet und Werteausdrückend. Hier scheint das Involviert-Sein der Person der Heilpädagogin bzw. des Heilpädagogen in das Handlungsgeschehen auf, das sich differenziert im Ausdruck eigener Werte, im Beteiligt-Sein an Beziehung und Interaktion sowie in der Verbundenheit mit dem Gegenüber wie der Heilpädagogik als Fachgemeinschaft. In einer geisteswissenschaftlichen Perspektive auf Heilpädagogik kann das Involviert-Sein konstitutiv anerkannt und somit genutzt werden; die Heilpädagogin muss sich nicht „hinter die Glasscheibe“ begeben und sich kompetent in der Anwendung evidenzbasiert kreierte Wissens zeigen. Arbeiten in der Form erfordert eine hohe personale Selbstkompetenz, um immer wieder den Versuch zu unternehmen, durch Reflexionen den Übertragungen, Gegenübertragungen und Projektionen auf die Spur zu kommen und die Fallen zu entdecken, die das eigene Selbst stellt.

Die Theorien der materialistischen Behindertenpädagogik wie grundsätzlich die durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention angelegten Entwicklungen haben für die deutsche Heil- und Sonderpädagogik das Augenmerk merklich auf behindernde Strukturen gelenkt. Um das Ziel eines guten, gelingenden Lebens für alle zu verwirklichen, bedarf es meines Erachtens einer stetigen Schau auf das Feld wie auf individuelle Situationen, um in der Entwicklung und Gestaltung professioneller Handlungen situativ entweder mehr mit Personen oder mehr mit Strukturen zu arbeiten.

Nicht unerwähnt bleiben soll ein bedeutsamer struktureller Aspekt, der wichtige Einflüsse auf das praktische Handeln hat, in den theoretischen Diskursen jedoch nur bedingt thematisiert wird. Die sozialrechtlichen Regelungen der Eingliederungshilfe stellen einen Rahmen heilpädagogischen Handelns dar und strukturieren somit das Feld der Heil- und Sonderpädagogik. Im Leistungs- und Leistungserbringungsrecht der Sozialgesetzbücher werden übergeordnete Ziele und Leistungstatbestände definiert, die in Landesgesetzen und -verordnungen ausdifferenziert werden, z. B. in Form von Fachkraftverordnungen oder Vorgaben für Leistungsvereinbarungen. Aus dieser Perspektive kommt der Rechtskenntnis ein hoher Nutzen zu, da ein Ausloten von Ermessensspielräumen der sozialrechtlichen Rahmungen, ein sicheres Sich-Bewegen in diesen Bedingungen hilft, den Blick darüber hinaus zu weiten und gemeinsam mit der leistungsberechtigten Person für deren Rechte einzutreten.

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stehen in der Verantwortung und in der Herausforderung, „individuell passgenaue Hilfe, Unterstützung und Begleitung zu planen und anzubieten, ohne in eine individualisierende Sichtweise zurückzufallen“ (Dederich 2009, 37). Letztendlich kann als Ziel heilpädagogischen Handelns formuliert werden, gemeinsam darauf hinzuwirken, ein gutes und gelingendes Leben *mit* Beeinträchtigung und Behinderung zu führen. In dieser Zielformulierung kulminieren die unterschiedlichen Verständnisse des Phänomens Behinderung sowie die daraus abgeleiteten Weisen des Umgangs, was sich letztendlich in der Heterogenität der Disziplin spiegelt.

### **2.2.3 Heterogenität der Disziplin**

Intention dieses Kapitels ist die Beschreibung der aktuellen Studienrichtungen in der Heil- und Sonderpädagogik als Ausdruck der Vielfältigkeit der Disziplin ohne disziplinrekonstruktiv-historischen Anspruch. Eine ideengeschichtliche Betrachtung wird bewusst ausgeklammert, vielmehr die wissenschaftstheoretischen Unterschiede der Bemühungen dargestellt, auf das Wie des Umgangs mit dem Phänomen Behinderung eine Antwort zu finden. Diese Darlegungen erfolgen knapp und werden aus diesem Grunde reduziert erscheinen; sie sind lediglich als Reminiszenz für die jeweilige Denktradition gedacht. Die Ausführungen dienen einer berufspolitischen Perspektive für die Disziplin auf die Praxis als Feld des Handelns.

Eine gemeinsame Herkunft der schulischen Sonderpädagogik wie auch der außerschulischen Richtungen Rehabilitationspädagogik bzw. -wissenschaften, Behindertenpädagogik, Disability Studies etc. aus der Heilpädagogik ist Konsens im wissenschaftlichen Feld. Disziplinärer Konsens über alle Bezeichnungen und Ausbildungsebenen hinweg ist des Weiteren der Umstand, dass Heil- und Sonderpädagogik unter Zuhilfenahme verschiedener Bezugswissenschaften gelehrt wird, um ein Verständnis von Behinderung als mehr-

dimensionales Geschehen zu vermitteln, das sich zusammenführt aus individuellen Gegebenheiten und Wahrnehmungen, Bedingungen des Umfelds und gesellschaftlichen Werten und Normen. Gemäß des BHP Berufsbildes wird Heilpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik unterstützt durch „die Erkenntnisse der Psychologie, Soziologie, Psychiatrie, Medizin, der Rechtskunde, Theologie und (philosophischen) Anthropologie“ (BHP 2010, 7). In meiner Wahrnehmung haben neurowissenschaftliche Erkenntnisse in den letzten Jahren an Einfluss für die Heil- und Sonderpädagogik gewonnen. Bezüglich der Rechtskunde muss an der Stelle erwähnt werden, dass diese in den universitären Studiengängen kaum erscheint, insbesondere leistungrechtliche Inhalte werden dort, sichtet man die Modulhandbücher, augenscheinlich wenig bis gar nicht vermittelt.

Theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzungen rund um das Phänomen ‚Behinderung‘ und die Menschen, die davon betroffen sind, wurden Ausgangslage für die Entwicklung verschiedener Antworten und Konzepte, die mit eigenem disziplinärem Anspruch versehen wurden. Die jeweilige theoretische Basis fokussiert eine bestimmte Perspektive, unterstreicht bestimmte Denkstrukturen und fordert zu sich stringent anschließenden Handlungsstrategien auf.

Eine erste Ausdifferenzierung erfolgte in den 1970er Jahren; seitdem werden Studiengänge, die für ein Lehramt an Sonder- oder Förderschulen bzw. für die Position einer Förderlehrerin an integrativen Schulen qualifizieren, unter dem Namen Sonderpädagogik (heute auch: Förderpädagogik, Inklusionspädagogik u. a.) angeboten. Diese sind häufig in ihrer Schwerpunktsetzung und Studierbarkeit an der Schädigung orientiert, z. B. Körperbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, und beinhalten didaktische Kompetenzen der Wissensvermittlung, weniger die Begleitung des Handelns im alltäglichen Leben des Menschen.

Die Begrifflichkeit Behindertenpädagogik entstand erst in den 80er Jahren, nachdem Ulrich Bleidick Behinderung als theoretischen Leitbegriff in die Pädagogik einführte (vgl. Gröschke 2008, 15). Heute wird dieser vor allem für eine materialistisch orientierte Heil- und Sonderpädagogik verwendet. Wolfgang Jantzen arbeitet auf „Basis der marxistischen Theorie ein gesellschaftstheoretisch konturiertes Verständnis von Behinderung heraus [1987, MM]“ (Dederich 2009, 22f). Jantzens Anliegen liegt darin, die

„am Biologischen ansetzende Kausalkette aufzubrechen und stattdessen die zwischen Körper, Psyche und Sozialen bestehenden, durch Tätigkeit geknüpften und aufrechterhaltenen Verbindungen und Übergänge herauszuarbeiten. [...] Obwohl Schädigungen oder Defekte ein integrales Element dieses Modells sind, werden sie anders als im medizinischen Modell vom Sozialen bzw. der Gesellschaft her gedacht“ (ebd. 23).

Behindernde Lebensumstände und Beziehungen rücken so in den Mittelpunkt einer Betrachtung des Phänomens Behinderung und bewirken andere Ansätze, Zugriffe und Begründungen für heilpädagogisches Handeln.

Rehabilitationspädagogik wurde als Bezeichnung etwa 20 Jahre nach Gründung der DDR installiert, für die Förderung und Rehabilitation „physisch und psychisch geschädigter“ (Holstein | Renker zit. nach Hübner 2000, 84) Menschen. Nach 1989 wurde der Begriff weiterhin an der Humboldt-Universität zu Berlin geführt sowie an Universitäten in westlichen Bundesländern eingeführt, z. B. an der TU Dortmund.

Darüber hinaus werden in der Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik weitere Perspektiven auf Behinderung vermittelt, aktuelle Modelle sind das soziale Modell, das kulturelle Modell sowie das menschenrechtliche Modell von Behinderung. In einer kleinen Rückschau wird Behinderung aus interaktionistischer Sicht als ein außergewöhnliches menschliches Merkmal gefasst, das als Abweichung wahrgenommen wird und negativ konnotiert ist (vgl. Dederich 2009, 22). Systemtheoretisch hingegen ist Behinderung „keine Individualeigenschaft, sondern eine Relation, die durch Kommunikation entsteht und sich in Systemdifferenzierungen niederschlägt“ (ebd. 24). Behinderungen wie psychische Erkrankungen werden somit verstanden „als Symptome für eine gestörte Passung zwischen Individuum und Umwelt“ (ebd. 24). Dies verlagert den Schwerpunkt des Handelns auf eine Analyse und Gestaltung von Kommunikation und Interaktion. In einer Weiterentwicklung systemtheoretischer Erkenntnisse gewannen konstruktivistische Theorien für die Heil- und Sonderpädagogik an Bedeutung, die auf der Theorie von Maturana und Varela (1987) basieren und mit sozialwissenschaftlichen Überlegungen verbunden werden. Behinderung werde durch den Beobachter konstruiert und könne nicht unabhängig als objektiver Sachverhalt existieren (vgl. Dederich 2009, 26f). Modernisierungstheoretische Ansätze haben seit den 1990ern das Phänomen Behinderung als gesellschaftliches Problem in größerem Rahmen diskutiert.

„Mit dieser Verschiebung sind gesellschaftliche, politische und ökonomische Fragestellungen in den Vordergrund getreten, die neue Desintegrationstendenzen und damit die anomischen Schatten der Moderne sichtbar werden lassen. Insofern geht es in neueren, für die Behindertenpädagogik relevanten Theorien nicht unmittelbar um das Thema ‚Behinderung‘, sondern eher um globale gesellschaftliche Prozesse und Problemlagen, die sich mehr oder weniger stark auf den Prozess des Behindertwerdens auswirken“ (ebd. 28).

Die Vielfalt der Herangehensweisen und Theoriekonzepte sowie die unterschiedliche Heranziehung und Gewichtung von Erkenntnissen der Bezugswissenschaften weisen auf die Komplexität und Uneindeutigkeit des Phänomens Behinderung hin und stellt Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in die Verantwortung, sich innerhalb der verschiedenen Theorieansätze zu positionieren.

Greving spricht vor dem Hintergrund der differenten Bezeichnungen und der vielfältigen Bezugswissenschaften gar davon, die Heilpädagogik nahezu als eine „Patchwork-Profession“ sehen zu können (vgl. Greving 2011, 69f). Seiner Eingabe ist meines Erachtens zuzustimmen, in Verbindung mit der Heilpädagogik als Profession und Disziplin nicht den Ausdruck „Eklektizismus“

zu verwenden bzw. nur, wenn hervorgehoben werde, dass die Zusammenführung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften nicht willkürlich geschehe (vgl. ebd. 150). Erstaunlicherweise wird das Adjektiv „eklektizistisch“ immer noch in Verbindung mit Heilpädagogik verwendet, um darauf zu verweisen, dass in Profession und Disziplin mannigfaltige Bezüge vereint werden. In den gängigen Fremdwörterbüchern findet man eine negative Konnotation besagten Adjektivs, da es Willkürlichkeit impliziert. Gerade willkürliches Tun jedoch entspricht nicht dem Anspruch an professionelles Handeln. Vielmehr entfaltet sich heilpädagogisches Handeln aus einem gezielten Auswählen der Bezüge, die sich aus den Bedarfen der gegenüberstehenden Person mit Behinderung sowie denen des Umfelds speisen, als eine für das Handeln individuell ausgerichtete Leitlinie. Die Kontingenz des Feldes aus Disziplin und Profession impliziert keine Beliebigkeit in der Auswahl der Blickweisen auf zentrale Fragestellungen.

Die Heterogenität der Disziplin bietet vielmehr Chancen, die in der Vielfalt der Denkansätze und abgeleiteten Handlungskonzepte liegen. Auf der anderen Seite sind diverse Schief lagen und Schwierigkeiten zu konstatieren, die meines Erachtens der Beachtung und Diskussion bedürfen, um Theorie und Praxis, Disziplin und Profession kontinuierlich miteinander zu verknüpfen. Bipolar gesprochen kann die je eine Seite für die andere als Reflexionsfolie, Denkgegenüber, Erprobungsfeld, Korrektiv konstruktiv genutzt werden. Es geht nicht um eine Vermischung von Anliegen aus Disziplin und Profession, oder darum, die eine als Erfüllungsgehilfin für die andere zu sehen, sondern vielmehr um Eigenständigkeit *und* Miteinander.

Seit einigen Jahren wird kein Studiengang mit der Bezeichnung Heilpädagogik auf universitärer Ebene angeboten, was nicht mit einer Nicht-Verwendung des Begriffs Heilpädagogik seitens der universitären Kolleginnen und Kollegen einhergeht. Und es bedeutet ebenso wenig, dass Studierende und Studieninteressierte, die sich für die Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen qualifizieren wollen, an den Universitäten nur Lehramtsstudiengänge vorfinden. Die Vielzahl an unterschiedlichen Studiengängen erschwert ein einheitliches Bild heilpädagogischer Kompetenzen bzw. heilpädagogischer Professionalität. Dieses Feld differenziert sich noch stärker aus durch eine Implementierung von Studiengängen wie Frühförderung, Frühkindliche inklusive Bildung etc. Greving spricht gar von einer „Geschichte einer entsolidarisierenden Differenzierung“ (2011, 69). Diese Aussage hebt er später wieder auf, indem die eben angeführten Begrifflichkeiten der Heilpädagogik geschwisterlich an die Seite gestellt werden, „so dass das, was sich über die Profession der Heilpädagogik aussagen lässt, mit Modifizierungen auch für die anderen Fachwissenschaften und Disziplinen skizzieren ließe“ (ebd. 72).

Diskussionen um die Frage, ob der Begriff der Heilpädagogik noch zeitgemäß sei oder nicht zugunsten anderer Begrifflichkeiten aufgegeben werden sollte,

prägen das Fach seit langem. Auf der Negativseite stehen die Uneindeutigkeit des Wortteils „Heil“, die Vorwürfe der verbessernden und segregierenden Vorgehensweise im Kontext der Gründung und Verstetigung von Institutionen der Eingliederungshilfe sowie ein medizinisches Modell von Behinderung zu vertreten, d. h. die Behinderung in der Person zu verorten und Umwelteinflüsse zu nivellieren. Die Klagen sind nach wie vor aktuell, obwohl, wie weiter oben skizziert, diverse Erklärungsmodi das Fach und dessen Diskurse prägen.

Trotz der genannten Einwände und Vorbehalte stehe ich für eine Verwendung des Begriffs Heilpädagogik, da er die Vielzahl der Deutungen und Theorieströmungen in sich vereint und so die Kontingenz von Disziplin und Profession spiegelt. Der Ambiguität der Silbe „Heil“ antwortet Kobi:

„Heilpädagogik heilt nicht und führt nicht zum Heil. Sie wälzt den erdhaften Stein des Sisyphos, indem sie sich mit der Gestaltung und Wandlung auch *unaufhebbarer* Differenzen, Dilemmata, Antinomien... menschlichen Daseins beschäftigt. Sie sucht, den Grund legend, nach einem *heilsamen* (verganztlichenden, moderierenden), nicht *heilenden* (reparierenden, wegschaffenden) Umgang und einem Mitsein auch mit immanent (innerweltlich) *bleibend* Imperfektem und Abtrünnigem. *Konviktio* (Zusammenleben), nicht *Konfektio* (normalisierende Gleichmacherei) sind ihr zentrale Anliegen zwischen Da und Dort“ (Kobi 2010c, 83; kursiv im Original).

Die alternativen Bezeichnungen zur Heilpädagogik beinhalten ebenfalls Potenzial für Mehrdeutigkeiten. Der Wortteil Rehabilitation wird häufig mit einem medizinischen Verständnis von Gesundheit in Verbindung gebracht oder mit Wiedereingliederung (nach längerer Krankheitsphase), die Wiederhall im sozialrechtlichen Kontext findet. Behindertenpädagogik steht in der Gefahr der Engführung auf Menschen mit Behinderungen, wohingegen Sonderpädagogik und Förderpädagogik auf schulische Kontexte verweisen. Erklärungsbedürftig sind demzufolge alle Begriffe; ich entscheide mich für den mit der weitesten Bedeutungsaura, der gleichzeitig im praktischen Kontext konkret verankert ist, und sehe die Mehrdeutigkeit von Heilpädagogik als Anlass zur Auseinandersetzung, Diskussion und Reflexion. Darüber hinaus sind alleine heilpädagogische Leistungen sozialrechtlich fixiert und mit Verabschiedung des Bundesteilhabegesetzes und der Eingliederung in das SGB IX erstmals bundesrechtlich verankert<sup>10</sup>. Eine Entscheidung für andere Begriffe nähme die Möglichkeit der wörtlichen und inhaltlichen Verknüpfung des Adjektivs mit Profession, Disziplin und Kompetenz.

Berufspolitisch wie aus Arbeitgebersicht hat die Vielzahl an Bezeichnungen Unklarheiten über das professionelle Profil zur Folge. Darüber hinaus ist nur die Profession der Heilpädagogik mit einer staatlichen Anerkennung verbunden, die in den Sozialberufenerkennungsgesetzen der Länder geregelt ist. Für die Fachkräfte, die nicht die Bezeichnung Heilpädagogik führen, kann das eine erschwerte Berufseinmündung zur Folge haben, da mitunter seitens

---

<sup>10</sup> Der Umstand der sozialrechtlichen Verknüpfung eines Behinderungsgeschehens mit einem Leistungsanspruch wird im menschenrechtlichen Diskurs sehr kritisch bewertet (vgl. Danz | Seidel 2020, 25). Eine Diskussion jenes Diskurses wird im Rahmen dieser Arbeit nicht geführt.

der Arbeitgeber bzw. der zuständigen Leistungsträger eine staatliche Anerkennung gefordert wird, um die Leistungen erbringen zu können (vgl. Wiesner | Bernzen | Neubauer 2017, 2f und 19f<sup>11</sup>). Die Universitäten und Fachhochschulen, die Studiengänge anbieten, die nicht Heilpädagogik heißen, sind sich dieser Problematik anscheinend nur bedingt bewusst. Es scheint, als würde die mögliche Bedeutung einer staatlichen Anerkennung (bzw. deren Fehlen) vor Studienbeginn und im Studienverlauf nicht an die Studierenden herangetragen. Dieser Eindruck speist sich aus eigenen Erfahrungen in der berufsverbandlichen Beratung von Anfragen nach einem Weg zu einer Gleichstellung des eigenen Studienabschlusses mit dem der Heilpädagogik. Darüber hinaus wirken die unterschiedlichen Bezeichnungen verwirrend, werden mitunter nicht in Einklang (oder Vergleich) miteinander gebracht, weil sie nicht in ihrer disziplinären Herkunft und Verwurzelung erkannt werden. Des Weiteren reduziert die Diversität an Bezeichnungen das Bekanntheitspotenzial in der Öffentlichkeit. Das Spannungsfeld ‚Freiheit der Lehre vs. Qualifikation für den Arbeitsmarkt‘ kann an dieser Stelle nicht weiter thematisiert und diskutiert werden. Es bleibt eine offene Frage.

Es sei mir an dieser Stelle ein ergänzender und den Fokus erweiternder Exkurs erlaubt: Ein konkretes Ergebnis wissenschaftlicher Diskurse, die Entwicklungen im professionellen Feld aufgreifen, ist die Entstehung neuer Studiengänge; deren Vielfalt hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, was auch einer vermehrten Ausdifferenzierung geschuldet sein kann. Eine Vertiefung von Wissen im Sinne einer Spezialisierung bedingt eine geringere Ausdehnung in die Breite. Im Anschluss an ein breites Wissen ist eine Vertiefung meines Erachtens sinnvoll und notwendig, sowohl für forschende, wissenschaftliche Tätigkeiten als auch für praktisches Handeln. Eine zu frühe Engführung des Wissens kann sich hinderlich auf die Entwicklung einer Metaperspektivenkompetenz auswirken. In diesem Zusammenhang kritisiere ich die Entwicklung hin zu einer „Verspargelung“ der Bachelorstudiengänge. Laut den Angaben der Hochschulrektorenkonferenz wurden im Wintersemester 2019/2020 rund 9.000 verschiedene Bachelorstudiengänge angeboten; im Wintersemester 2007/2008 waren das mit gut 4.100 noch weniger als die Hälfte (vgl. HRK 2019, 9). Spezialisierungen sollten im hochschulischen Bereich auf Masterebene oder eben *on the job* erfolgen, Bachelorstudiengänge hingegen einer breiten Erstqualifizierung dienen. Der im Zuge des Bologna-Prozesses geforderte und geförderte Trend zur Akademisierung von Berufen soll Berufsbilder und Tätigkeitsprofile aufwerten. Allerdings kann eine Übertragung der Ausbildungsinhalte in akademische Kontexte zum einen verringerte Praxis- und Methodenkompetenzen zur Folge haben, zum anderen auch eine Verberuflichung der Studiengänge, insofern diese von vornherein zu spezialisiert konzipiert sind und die Studierenden

---

<sup>11</sup> Die angeführte Expertise bezieht sich zwar auf die Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit, lässt sich aber in der Frage der staatlichen Anerkennung meines Erachtens auf die Heilpädagogik, Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationspädagogik, Behindertenpädagogik etc. übertragen.

weniger in die Lage versetzt werden, generalisierende und Transferkompetenzen zu entwickeln. Aus Sicht der Arbeitswelt hat die Vielzahl unterschiedlicher Bachelorstudiengängen zur Folge, dass Unternehmen und Arbeitgeber weniger wissen, was sie von den Absolventinnen und Absolventen erwarten können. Aus akademischer bzw. forschender Sicht wird demgegenüber die Notwendigkeit betont, frei von Anforderungen und Erwartungen der Praxis forschen zu können.

„Nur bei möglichst vollkommener Praxisentlastetheit läßt sich [...] forschungspraktisches Handeln umsetzen. Diese Praxisentlastetheit bedeutet materiale Autonomie der Wissenschaft und das heißt: Befreiheit von allen konkreten Einreden und funktionalen Indienstnahmen der Praxis“ (Oevermann 1996, 102).

Ich möchte mit diesem Einschub verdeutlichen, dass ein Mehr an Spezialisierung nicht zwangsläufig positiv auf Professionalisierungsprozesse wirkt (s. a. Häußler 2000, 161) und dass insbesondere in Bezug auf grundständige Studienangebote akademische und gesellschaftlich-professionelle Interessen sorgsam abgewogen werden sollten.

Ein Mehr an Vernetzung innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik ist für eine Weiterentwicklung von Disziplin und Profession wünschenswert; in das „Mehr an Vernetzung“ sind Kommunikation und Zusammenarbeit über die verschiedenen Ausbildungsebenen hinweg ausdrücklich eingeschlossen.

## **2.2.4 Professionalitätsdiskurs in der Heilpädagogik**

### **2.2.4.1 Zum Verständnis von Profession**

Nach der Erörterung der Heterogenität der Disziplin wendet sich die Arbeit dem Aspekt der Professionalität zu und legt diesen für die Heilpädagogik dar. Der Professionalitätsdiskurs differenziert sich anhand der Kategorien „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“. Einen breiteren Raum wird die Auseinandersetzung um Professionalität einnehmen.

Profession ist abgeleitet vom lateinischen „professio“ und meint „öffentliche Erklärung, Beruf, Betätigungsfeld, Fach“. Gegenüber einer Arbeit oder einem Beruf zeichnet sich in der deutschen Theorielinie eine Profession durch bestimmte Merkmale aus, wie bspw. ein Expertentum, das auf einem wissenschaftlich diskutierten und verankerten Rahmenplan basiert, ein gesellschaftliches Mandat bzw. eine gesellschaftliche Lizenz für einen definierten Aufgabenbereich, ein gemeinschaftliches Praxisverständnis sowie eine Orientierung an einem Berufsverband (vgl. Wüllenweber 2007, 176ff). Häufig spielt auch der Gedanke einer spezifisch-professionellen Identität eine bedeutsame Rolle. Professionen werden als wichtig für die gesellschaftliche Entwicklung betrachtet, da sich in ihnen aktuelle Handlungsprobleme spiegeln (vgl. Oevermann 1996, 70f; Schütze 1996, 196).

Eine Ausrichtung an Merkmalen bietet meines Erachtens verschiedene Vor- und Nachteile. Einerseits wird ein Orientierungsrahmen geschaffen, der eine Basis für Standards und kritische wie positive Rückmeldungen bietet. So

kann Sicherheit für Fachkräfte wie Adressatinnen und Adressaten geschaffen werden. Andererseits jedoch können sich insbesondere durch das gesellschaftliche Mandat und den damit einhergehenden Status Angehörige der Profession einer individuellen Verantwortung und Gestaltungsaufforderung enthoben fühlen. Hier gilt es, innerhalb der Profession eine Kultur zu entwickeln und zu gestalten, die lebenslange Bildung, Selbstreflexion, Austausch mit anderen über professionelles Handeln und Denken sowie stetes Interesse an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung als inhärent sieht und einfordert.

Grundlegend lassen sich verschiedene Theorielinien in den Professionstheorien unterscheiden, neben anderen sind dies systemtheoretische Ansätze (Rudolf Stichweh), interaktionistische Ansätze (Fritz Schütze) und strukturtheoretische Ansätze (Ulrich Oevermann). Während Stichweh den Aspekt der Vermittlung zwischen den Systemen ‚professionelle Kraft‘, ‚Klient‘ und ‚Umwelt‘ betont und die Funktionen von Berufen und Professionen deutlich hierarchisch voneinander abgrenzt (vgl. Stichweh 1996, 58ff), weist Schütze auf Brüche und Spannungsfelder im Kontext von Interaktion und Organisation hin, auf Fehleranfälligkeiten und Paradoxien professionellen Handelns sowie auf die Bedeutung von Reflexion für die Entwicklung von lösungsorientierten Handlungsstrategien. Er betont Paradoxien bzw. unaufhebbare Kernprobleme als grundlegendes Strukturelement von Profession, die aus der Notwendigkeit rühren, das Allgemeine und das Einzelne miteinander in Verbindung und Abgleich zu bringen (vgl. Schütze 1996, 185-189) und identifiziert gleichzeitig ein dienendes Mandat gegenüber der anvertrauten Klientel als ungeteilten Auftrag jeder Profession (vgl. ebd. 251).

Oevermann hingegen hebt aus strukturtheoretischer Perspektive das Arbeitsbündnis heraus sowie die Verbindung von Theorie und Praxis (vgl. Oevermann 1996, 70f). Seine Professionalitätstheorie basiert auf der Annahme, dass die Praxis des Lebens und professionellen Handelns durch Routinen geprägt sowie organisiert ist, die durch Krisen erschüttert werden. Eine Krise erfordere neue Handlungsmomente, die wiederum zu Routinen werden können. Handlungsabläufe seien gerahmt von Geltungsfragen, Deutungsmustern und allgemeinen Praktiken, innerhalb derer die Interessen von Allgemeinheit und Einzelnem abgewogen und austariert werden (müssen). Eine kritische Reflexion der Geltungsfragen stelle demzufolge einen Fokus professionalisierten Handelns dar (vgl. ebd. 75-88). Professionelles Handeln könne vermittelt und gelernt werden durch Wissenschaft und Theorie, die das gedankliche Antizipieren von Krisen impliziert und Lösungsstrategien vorwegdenkt. So könne Leid vermieden werden (vgl. ebd. 101). Der letzten Annahme stimme ich aus eigener praxiserfahrener Sicht nicht zu, denn manches muss ich erfahren und erleben, um mein Wissen anwenden und neu justieren zu können. Theoretische Antizipationen können meiner Ansicht nach keine leiblichen Krisen- und Scheiternserfahrungen und die daraus erwachsenden Bildungsmomente ersetzen.

Für die pädagogische Praxis hebt Oevermann einen psychoanalytisch fundierten therapeutischen Fokus in den Vordergrund. Er unterscheidet zwischen rollenförmigen und diffusen Sozialbeziehungen.

„Rollenförmige Beziehungen sind normativ idealisiert oder durch aufeinander bezogene Rollendefinitionen gekennzeichnet, in denen die möglichen Themen dieser Beziehung bindend festgelegt sind“ (ebd. 110).

Familien- und alltägliche Beziehungen hingegen fungieren als diffuse Sozialbeziehungen, da innerhalb derer grundsätzlich alle Themen möglich sind. Pädagogische Professionen zeichneten sich durch eine Vermischung rollenförmiger und diffuser Anteile aus:

„Primär am professionalisierten Handeln ist also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll. Ich nenne diese Beziehung das Arbeitsbündnis“ (ebd. 115).

Mit dem Arbeitsbündnis rekurriert Oevermann auf das psychoanalytische Modell der Arzt-Patient-Beziehung, d. h. der freiwilligen und selbstbestimmten Entscheidung des Patienten für einen Arzt. Mit der freiwilligen Entscheidung werde die eigene Problematik anerkannt und im freiwilligen Einbringen von Themen könne an den diffusen Sozialbeziehungen gearbeitet werden (vgl. ebd. 115). Dieses Modell überträgt Oevermann auf die pädagogische Praxis, denn auch hier zeige sich die Notwendigkeit, an diffusen Sozialbeziehungen tätig zu werden bei gleichzeitigem Vorliegen von rollenförmigen Beziehungen, also ein Arbeitsbündnis im oben angeführten Sinn (vgl. ebd. 142). Als Auftrag von Pädagogik wird Wissens- und Normenvermittlung identifiziert, wobei Schule den Schwerpunkt auf Wissensvermittlung habe:

„Denn es ist die Vermittlung komplexen, spezialisierten und eine Kodifizierung und Systematik erfordernden Wissens, die eine Erziehung außerhalb der naturwüchsigen Sozialisationspraxis erzwingt, und nicht die Normenvermittlung“ (ebd. 145).

Für die außerschulische Pädagogik liegt dahingegen der Fokus auf der Normenvermittlung, insbesondere wenn Eltern und Familie in ihrer sozialisationstheoretischen Funktion Unterstützungsbedarf zeigen. Im Arbeitsbündnis Schüler-Lehrerin sieht er Parallelen zum Ärztin-Patient-Verhältnis, erweitert allerdings um die besondere Lage des noch-nicht-mündig-Seins im entwicklungspsychologischen wie rechtlichen Sinne. Hier sei erhöhte Aufmerksamkeit seitens der Pädagogin nötig, um keine pathogenen Entwicklungen zu unterstützen. Pädagogisches Handeln kann präventiv wirken, d. h. pathogenen Entwicklungen vorbeugen bzw. entgegenwirken und könne insofern als ein Fall therapeutischen Handelns gesehen werden (vgl. ebd. 148f). Es sei also individuelles, fallspezifisches Denken und Handeln notwendig, was Oevermann wenig bis gar nicht in der allgemein-pädagogischen Lehrpraxis sieht. Aus diesem Grunde identifiziert er in der (schulischen) Heil- und Sonderpädagogik am ehesten Tendenzen der Professionalisierung (vgl. ebd. 151). Meiner Ansicht nach sind die Belange und Besonderheiten außerschulischer Pädagogik (ob Sozialpädagogik oder Heilpädagogik) nicht mitgedacht

bzw. kommt grundsätzlich den Unterschiedlichkeiten zwischen schulischer und außerschulischer Pädagogik häufig zu wenig Augenmerk zu. Viel Kritik an Oevermanns Professionstheorie hat sich am In-Frage-Stellen der Schulpflicht entzündet, weil dadurch das Moment der Freiwilligkeit im Arbeitsbündnis fraglich werde (vgl. ebd. 162ff). Aus heilpädagogischer Perspektive teile ich besagte Kritik, da nicht in allen Familien von Voraussetzungen ausgegangen werden kann, die eine intrinsische Lernmotivation der Kinder befördern und diese dazu befähigen, eigene konstruktive Lernstrategien zu entwickeln. Ich sehe es vielmehr als eine bedeutsame pädagogische und heilpädagogische Aufgabe, in einem Pflicht- oder gar Zwangskontext Kooperationsbereitschaft zu wecken, zu begleiten und zu verstetigen.

Gleichwohl lasse sich laut Dlugosch von Gemeinsamkeiten dieser drei professionstheoretischen Ansätze sprechen. So werde professionelles Handeln in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet und dessen strukturelle Notwendigkeit betont. Professionelles Handeln zeichne sich aus durch gewisse Unwägbarkeiten, d. h. Situationen und Herausforderungen müssen je individuell und situativ bewältigt werden, mitunter seien die professionellen Fachkräfte widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Das reflexive Moment werde in allen Ansätzen betont (vgl. Dlugosch 2009, 254f). Das Übertragen von Professionstheorien auf ein bestimmtes Fachgebiet dient dabei dem Ansinnen, professionelles Handeln in seinen

„Strukturlogiken zu beschreiben, um es beobachtbar zu machen und damit der wissenschaftlichen Reflexion überhaupt zur Verfügung stellen zu können. Zugleich übernehmen professionstheoretische Forschungen auch eine Präzisierung sonderpädagogischen gegenüber sozial- und allgemein schulpädagogischem Handeln“ (Moser 2005, 87).

Professionsdiskurse beinhalten Auseinandersetzungen um den Status als Profession, um Macht, um Feldanteile, Rollenausgestaltungen und Konkurrenzen zwischen verschiedenen Professionen sowie innerhalb eines Fachbereiches. Mittlerweile liegen einige Publikationen aus der Sonderpädagogik zum Professionalitätsdiskurs vor (z. B. Horster | Honyningen-Süess | Liesen 2005; Ellger-Rüttgardt | Wachtel 2010), die – naturgemäß – sich auf Fragestellungen schulischer Sonderpädagogik beziehen und die außerschulischer Heilpädagogik weitgehend außen vor lassen.

Während der Begriff der Profession eine vorwiegend strukturelle Note impliziert, kommt dem der Professionalisierung eine prozessuale Komponente zu. Der Zustand oder Status ‚Profession‘ kann das Ergebnis eines Prozesses der Professionalisierung sein, gleichwohl bleibt der Auftrag der Professionalisierung auch nach Erreichen des erhofften und erwünschten Zieles bestehen. Ein Ziel von Professionalisierung sei die Beschreibbarkeit pädagogischen Handelns (vgl. Moser 2003, 88). Darüber hinaus kann sich Professionalisierung auf die Profession als Gesamtes beziehen wie auch auf die einzelne Professionsangehörige (vgl. Nittel 2004, 347f). Bezieht sich der Professio-

nalierungsprozess auf eine einzelne Person, erhält dieser eine stark subjektive Note (vgl. Dlugosch 2005, 28). Der Professionalisierungsprozess in der Heilpädagogik werde verzögert und erschwert durch intradisziplinäre Uneinigheiten bspw. über Theorien und Methoden (vgl. Jonas 2013, 14).

Professionalisierung und Verwissenschaftlichung gehen miteinander einher, um eine tragfähige theoretische Basis zu entwickeln. Es werden Arbeiten verfasst, „die sich als wissenschaftliche Grundlegungen verstehen und die eigene Disziplin grundlagenbegrifflich und wissenschaftstheoretisch reflektieren“ (Dederich 2005, 169). Ein Mehr an Expertentum und Expertenwissen kann sowohl Ausgangslage als auch Ziel von Professionalisierungsprozessen sein.

#### **2.2.4.2 Heilpädagogische Professionalität**

Der Professionsdiskurs wurde vor der Jahrtausendwende von Pädagogik und Sozialer Arbeit aufgegriffen und hat etwa zehn Jahre später Eingang in die Heil- und Sonderpädagogik gehalten (vgl. Greving 2011, 12f). Teil dieses Diskurses sind Auseinandersetzungen zum Begriff der Professionalität, der semantische Überschneidungen mit Haltung aufweist (vgl. Gröschke 2008, 68-100), wobei Professionalität als soziologischer Begriff fassbarer zu sein scheint. Professionalität als gekonnte Beruflichkeit meint, dass berufliche Handlungen dauerhaft auf einem guten Qualitätsniveau und begründet durchgeführt werden.

Der Terminus der heilpädagogischen Professionalität hat noch wenig Tradition. In dem noch jungen Professionalitätsdiskurs liegen im Wesentlichen zwei Schriften vor: Susanne Jonas betrachtet und reflektiert in ihrer Dissertation „Heilpädagogik und Profession – eine strukturelle Perspektive“ (2013) die Heilpädagogik aus Sicht der Professionstheorie Ulrich Oevermanns. Heinrich Greving identifiziert in seinem Werk „Heilpädagogische Professionalität“ (2011) auf der Basis eines interaktionistischen Konstruktivismus sieben Dimensionen einer professionellen Heilpädagogik: Die semiotisch-sprachliche Dimension fungiere als Scharnier zwischen Disziplin, die die Dimensionen ‚konstruktivistisch‘, ‚historisch‘, ‚anthropologisch-ethisch‘ umfasst, und Profession, der die Dimensionen ‚organisatorisch‘, ‚methodologisch‘ und ‚Ausbildung‘ zugeschrieben werden (vgl. Greving 2011, 30).

Die konstruktivistische Dimension stellt als erkenntnistheoretische Betrachtungsweise gleichzeitig die Grundlage des Modells von Greving dar. Vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft wird Heilpädagogik verortet als eine Handlungswissenschaft, die das Anerkennen unterschiedlichen Seins als Kerngedanken für sich in Anspruch nimmt und auf die verschiedenen Ausgangslagen mit je individuellen Handlungsstrategien antwortet (vgl. ebd. 42). Es wird nicht von *der einen* Heilpädagogik ausgegangen und gleichzeitig um allgemeingültige Kriterien und Standards gerungen.

Für eine anthropologisch-ethische Dimension der Heilpädagogik erwachse der Anspruch einer berufsethischen Verankerung, da gerade die personalen Bezüge eine rein sozialtechnologische Auslegung heilpädagogischer Professionalität verunmöglichten (vgl. Gröschke 1993, 127). Es sei bedeutsam, sich als Heilpädagogin in und zu ethischen Fragestellungen und Dilemmata verhalten und positionieren zu können, ohne dabei *die eine* ethische Theorie der Heilpädagogik zu postulieren:

„Die Kontingenzen, die Grenzgänge der Heilpädagogik, die Widersprüche, die Viel- und Mehrdeutigkeiten heilpädagogischer Handlungen, welche in einem komplexen Gefüge gesellschaftlicher, institutioneller, organisatorischer und persönlicher Spiegelungen notwendig sind, bedingen die Begründungen und Neubegründungen ethisch dargelegter heilpädagogischer Prozesse, ja sie stellen eine grundlegende kontingente Wahrnehmung genau dieser Prozesse dar. [...] Die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen generiert, so ist zu hoffen, eine heilpädagogische Haltung, auf welcher dann heilpädagogische Tugenden entwickelt werden können“ (Greving 2011, 80f).

Der letzte Satz reicht direkt in die Fach- und Hochschulen hinein, denn er berührt die übergreifende Frage, ob sich Haltung didaktisieren lasse. Allerdings muss Greving aus aristotelischer Sicht widersprochen werden, der Haltung als ein Zusammenspiel aus mehreren Tugenden versteht, in denen man sich beständig üben müsse (vgl. EN II 1 1103a14-b25)<sup>12</sup>. Es handelt sich also nicht um einen zweiseitigen linearen Prozess (erst die Haltung, dann die Tugend), sondern um ein komplexes Wechselspiel zwischen Tugenden und Haltung, das durch Handeln und Reflexionen Festigung und Vertiefung erfährt und lebendig wird und bleibt.

Die sprachlich-semiotische Dimension dient als Verbindungsstück zwischen Profession und Disziplin, da Sprache Theorie und Praxis verbinde und als Handlungsform für beides gelte (vgl. ebd. 97). Über eine semiotische Perspektive auf Sprache wird auf deren Bedeutung für Handeln bzw. ein beständiges Fortschreiten von Entwicklung und Prozessen verwiesen.

„Sprache und Handlung bzw. Sprachprozesse als Handlungsmomente und –vollzüge sind insofern nicht nur der ‚Flaschenhals‘, durch den alle Zeichen und Bedeutungen hindurch müssen, sondern sie bieten sowohl das Fundament als auch ein mögliches Analyse- und Evaluationsschema, welches unterschiedliche Formen von Praxis wissenschaftlich zu begründen und zu durchdringen vermag“ (Greving 2011, 100).

Heilpädagogisches Handeln ist Beziehungshandeln; Ort dieser Beziehungen sind Organisationen als ein professionelles Netz, das unter einem Namen zusammengeführt ist. In (heilpädagogischen) Organisationen werden gesellschaftliche Aufgaben vollzogen, somit gesellschaftliche Verantwortung übernommen, die gleichermaßen mit positiver wie negativer Machtausübung einhergehen kann (vgl. ebd. 118). Die Aufgaben generieren als Grund

---

<sup>12</sup> Verweise auf das Werk Nikomachische Ethik von Aristoteles werden mit EN abgekürzt (für *Ethica Nicomachea*). In der Zitation lehne ich mich an den in den philosophischen Wissenschaften üblichen Bezug auf die sog. Bekker-Ausgabe an. Das bedeutet: die Nikomachische Ethik umfasst zehn Bücher. Die römische Zahl bezeichnet das Buch, die folgende lateinische Zahl auf das jeweilige Kapitel, die anschließende vierstellige lateinische Zahl auf die Seite (der Bekker-Ausgabe), a bzw. b bezeichnen die Spalte. Die dann folgende Zahl verweist auf die Zeile. Als Quelle dient die im Literaturverzeichnis angegebene Schrift.

ihrer Existenz ein Ziel oder einen Auftrag, auf dessen Verwirklichung hin sich die Organisation zubewegt bzw. für diese Zubewegungen Mitarbeitende oder andere Mitstreitende verpflichtet. Ziele haben somit in Organisationen „immer eine handlungsleitende Funktion“ (ebd. 123). Die enge Verflechtung von Organisation und Gesellschaft wird an den Personen deutlich, die im Kontext ihrer Umwelt leben und agieren und deren Einflüsse in die Organisation einbringen und reflektieren. Gleichmaßen werden Organisationen durch ökonomische und rechtliche Bedingungen geprägt, innerhalb derer sich die Organisationsangehörigen bewegen und Organisationskultur gestalten. Die Strukturen einer Organisation können habitusbildenden Charakter im Sinne Pierre Bourdieus haben (vgl. ebd. 141).

Für die Heilpädagogik umfasst die methodologische Dimension eine Diskussion, Reflexion und Evaluation der verschiedenen bezugswissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Zugänge (vgl. ebd. 149). Denn die Bemühungen um Antworten oder vielmehr die Annäherungen an die Frage, was Behinderung sei bzw. wie sich Behinderungsgeschehen vollziehe, führt zu unterschiedlichen Positionierungen und Theorieentwicklungen, so dass die Heilpädagogik als Disziplin ein heterogenes Feld umfasst und als Profession in heterogener Art und Weise agiert. Gleichwohl umfasst Heilpädagogik mehr als methodisches Handeln, sie zeigt sich vielmehr als ein

„Dialog in und mit dem Unbekannten [...]. Zwei sich potentiell fremd bleibende Individuen realisieren im gemeinsamen Handeln Sinn. Die Entwicklung von sinnhaften Bezügen ist somit eine immer wieder neu, aber generell unhinterfragt darzustellende Basis methodischen Handelns in der Heilpädagogik“ (ebd. 169).

Das subjektive Element in Grevings ‚Heilpädagogischer Professionalität‘ wird durch die erkenntnistheoretisch-konstruktivistische Betrachtungsweise und Gestaltung betont, da im Konstruktivismus von je individuellen Weltzugängen, Wahrnehmungsprozessen und Wirklichkeitskonstruktionen ausgegangen wird (vgl. Palmowski 2007, 55). Sprache erzeuge Wirklichkeit und bringe Menschen in die Notwendigkeit, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verständigen, indem gemeinsame Kategorien der Beobachtung identifiziert werden (vgl. ebd. 59f). Für eine heilpädagogische Professionalität bedeute dies, „mit anderen gemeinsam in kommunikativen Prozessen Sinn zu entwickeln [...]“ (Greving 2011, 24). Die subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit verunmöglichen das Annehmen *einer* Wahrheit und weisen gleichzeitig darauf hin, dass jede Person für ihre eigenen Wahrnehmungen Verantwortung habe und diese nach ihrer Zweckmäßigkeit wähle (vgl. Palmowski 2007, 64). Jedoch sei der Verantwortungsbegriff im Konstruktivismus unterbestimmt und insbesondere sei nicht geklärt, wie sich Zweckmäßigkeit und Verantwortung zueinander verhielten (vgl. Dederich 2013, 74). Auf die Bedeutung von Verantwortung im Kontext heilpädagogischer Haltung wird im späteren Verlauf eingegangen.

Heilpädagogische Professionalität zeigt und entwickelt sich im Agieren in Organisationen, im Sich-Verhalten zu Strukturen, Anliegen der Klientel, Anliegen der Kolleginnen und Kollegen, von Vorgesetzten und Netzwerkpartnern und nicht zuletzt im Sich-Verhalten zu den eigenen professionellen Ansprüchen, was eingebunden in die jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontexte geschieht. Die beteiligten Personen und Systeme interagieren miteinander, weswegen Beziehungsgestaltung eine so wichtige Komponente heilpädagogischer Professionalität darstellt (vgl. BHP 2010, 8). Die sich daraus ergebende Fragestellung lautet meines Erachtens, wie sehr Strukturen inkorporiert werden und wie wirkmächtig Anspruch sowie Möglichkeiten sind, die eigene Persönlichkeit zu verändern und gleichzeitig die Inkommensurabilität von Personen anzuerkennen.

Disziplin und Profession werden durch und anhand von Personen sichtbar und erfahrbar. Diese Personen werden an Fachschulen und Hochschulen ausgebildet. Die Heterogenität der Heil- und Sonderpädagogik findet weiteren Ausgang und Wiederhall in einer vielschichtigen und vielfältigen Ausbildungs- und Studienstruktur, die im Folgenden dargelegt wird.

### **2.3 Darstellung der heterogenen Ausbildungs- und Studienstruktur in der Heilpädagogik in Deutschland**

Die Vielfalt und Komplexität der Heilpädagogik in Profession und Disziplin zeigt sich auch in einer heterogenen Ausbildungs- und Studienstruktur. Diese erschwert eine systematische Darstellung heilpädagogischer Kompetenzen und Professionalität und führt meines Erachtens zu Schiefagen in den Verwendungszwecken und -kontexten. Die intradisziplinären Unterschiede der Ausbildungsebenen und -systeme scheinen nebeneinander zu existieren und es finden sich nur bedingt Räume, um diese Unterschiede konstruktiv zu diskutieren. Die Nebeneinander lassen sich zwischen schulischer und außerschulischer Heil- und Sonderpädagogik sowie zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsebenen erkennen. Und auch innerhalb der universitären Disziplin Sonderpädagogik stehen die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Zugänge eher nebeneinander denn in einem Miteinander (vgl. Grosche | Gottwald | Trescher 2020, 7).

Besagte Schiefagen erschweren eine multiperspektivische Reflexion und Entwicklung intra- und interdisziplinärer Erkenntnisgewinne. Das beeinträchtigt ob ihrer multidimensionalen Diversifizierung eine konsistente Wahrnehmung von Profession und Disziplin in der Gesellschaft. Zur Veranschaulichung werden im Folgenden zwei Komplexitätsfelder dargelegt; auf eine Wiederholung der unterschiedlichen Theorieverständnisse und Bezeichnungen wird verzichtet:

- a. die verschiedenen Ausbildungsebenen: Fachschulen, (Fach-)Hochschulen, Universitäten
- b. schulische und außerschulische Sonder- und Heilpädagogik

### 2.3.1 Die verschiedenen Ausbildungsebenen

Ein Ausbildungsgang Heilpädagogik – so wie diese auch heute noch verstanden wird – wurde in Deutschland erstmals 1963<sup>13</sup> an der Heckscher Klinik in München sowie 1964 in den Bodelschwingschen Anstalten in Bethel (Bielefeld) angeboten (vgl. STK 2015, 7). Dieser war als Aufbaulehrgang konzipiert und organisiert, d. h. basierend auf einer ersten regelpädagogischen Ausbildung oder Studium, um Fragen der Praxis aufzugreifen, die mit einem regelpädagogischen Studium nicht oder nicht ausreichend beantwortet werden können. Diese Grenzerfahrung wird als Motivation für eine aufbauende und intensivierende Ausbildung aufgegriffen, die Selbstreflexion und Bildung konstruktiv miteinander verbindet. Die Fachschulen (in Bayern: Fachakademien<sup>14</sup>) in Deutschland verfolgen dieses Prinzip heute noch. Um an einer Fachschule eine Ausbildung zur Heilpädagogin beginnen zu können, muss eine erste pädagogische Ausbildung (in der Regel zur Erzieherin oder Heilerziehungspflegerin; diese stellen bereits einen Fachschulabschluss dar) abgeschlossen sein und mindestens ein Jahr Berufserfahrung vorliegen. Die Ausbildung zur Heilpädagogin umfasst im Anschluss mindestens 1.800 Stunden (vgl. KMK 2017, 28). Diese Form bzw. Anforderung der doppelten Fachschulausbildung ist einmalig in Deutschland. Aktuell (März 2021) existieren rund 100 Ausbildungsgänge Heilpädagogik an Fachschulen, die jedoch nicht überall jährlich angeboten werden.

Seit Mitte der 1970er wird Heilpädagogik auch an (Fach-)Hochschulen<sup>15</sup> als Studiengang angeboten, vor dem Bologna-Prozess mit dem Abschluss Dipl.-Heilpädagogin, mittlerweile mit dem Abschluss Heilpädagogin (BA) oder (MA). Im Jahr 2021 besteht an 13 Fachhochschulen die Möglichkeit eines grundständigen Studiengangs Heilpädagogik; die Studiendauer umfasst sechs bis acht Semester. An vier dieser Studienstandorte kann ein Masterstudium Heilpädagogik angeschlossen werden. Darüber hinaus existieren vier berufsbegleitende Studiengänge Heilpädagogik, die auf der Ausbildung zur staatlich anerkannten Heilpädagogin aufbauen und zum Bachelor führen. An verschiedenen Standorten besteht laut Prüfungsordnung die Möglichkeit einer individuellen Anrechnung von ECTS aus den beiden vorangegangenen Ausbildungen, so dass quer in das grundständige Studium eingestiegen werden kann. Bis in die Anfänge der 2000er Jahre konnte Heilpädagogik an der Universität zu Köln studiert werden, was inzwischen in Rehabilitationswissenschaften übergegangen ist, da eine multidisziplinäre Besetzung der Professuren eine übergeordnete Bezeichnung erforderlich zu ma-

---

<sup>13</sup> Als Vorläufer des Sonderpädagogik-Studiums zählt das Heilpädagogische Seminar Berlin-Brandenburg, das bereits 1925 gegründet wurde (vgl. Ellger-Rüttgardt | Wachtel 2010, 7).

<sup>14</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird künftig von Fachschulen gesprochen, die bayrischen Fachakademien sind stets mitgedacht.

<sup>15</sup> Gemäß § 1 Hochschulrahmengesetz (vgl. Bundesamt für Justiz 2019) werden Universitäten wie Fachhochschulen als Hochschulen bezeichnet. Aus der Gleichwertigkeit der Institutionen folgt keine Gleichartigkeit, so dass ggf. zur Unterscheidung die Begrifflichkeiten ‚Fachhochschule‘ und ‚Universität‘ verwendet werden.

chen schien. Die pädagogische Bezeichnung des Studiengangs wurde zugunsten einer interdisziplinären Programmatik aufgegeben. Bleibt man beim Namen Heilpädagogik, ist diese auf universitärer Ebene aktuell nicht im Angebot.

Im Zuge einer europaweiten Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik wurde der sog. Europäische Qualifikationsrahmen entwickelt, der in Nationale Qualifikationsrahmen überführt werden musste und wurde. In Deutschland wurden die Fachschulabschlüsse gleichwertig mit den Bachelorabschlüssen auf dem Kompetenzniveau 6 angesiedelt (vgl. BMBF 2017, 3 + 41). Daraus ergeben sich erste Verwirrungen. Zum einen spiegelt dies die Haltung des BHP wieder, das Kompetenzniveau der Absolventinnen und Absolventen aus Fach- und Hochschulen als gleichwertig anzusehen – im Unterschied zu gleichartig – was positiv aufgenommen wurde. Zum anderen wurde diese Systematik nicht für tarifliche Fragen übernommen, d. h. die unterschiedlichen Ausbildungsebenen werden zwar auf einem gleichwertigen Kompetenzniveau eingeordnet, bleiben jedoch weiterhin in unterschiedlichen Vergütungsgruppen. Damit verliert diese berufspolitisch hochspannende Debatte verständlicherweise an Wirkungskraft für die Betroffenen.

Die unterschiedlichen Zugänge in die Heilpädagogik – handlungs- und methodenorientiert die praktischen Erfahrungen aufgreifend bzw. wissenschaftlich-theoretische Reflexionen praxisrelevanter Fragestellungen – fokussieren auf unterschiedliche Arten von Kompetenzen. Eine allgemein wahrnehmbare Tendenz, akademische Abschlüsse höher zu bewerten als Fachschulabschlüsse führt darüber hinaus dazu, dass bestimmte Funktionen und Hierarchieebenen den Kolleginnen und Kollegen mit einem akademischen Abschluss vorbehalten bleiben. Da die Berufsbezeichnung auf beiden Ausbildungsebenen „Heilpädagogin/Heilpädagoge“ lautet und sich die Ausbildungszeiten deutlich unterscheiden, sind Verärgerungen zu beobachten.

Eine spannende Frage ist, ob sich die Kompetenzniveaus der beiden Ausbildungsebenen<sup>16</sup> in der praktischen Ausführung von Tätigkeiten, d. h. im Empfinden seitens Vorgesetzter, Kolleginnen und Kollegen sowie Klientinnen und Klienten, ebenfalls auf einer Niveaustufe einordnen ließen. Eine derartige Erhebung ist nicht Ziel dieser Arbeit, gleichwohl soll das je relevante Dokument kurz dahingehend gesichtet werden. Für die Fachschulen handelt es sich um die Broschüre „Heilpädagogische Kompetenzen. Referenzrahmen für die Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien für Heilpädagogik (2015)“, für die Hochschulen um den Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik (2015). Beide Abhandlungen wurden vom jeweiligen qualitätssichernden Gremium verfasst, d. h. von der Ständigen Konferenz der Ausbildungsstätten für Heilpädagogik (STK) bzw. vom Fachbereichstag. Die Beschreibungen der Kompetenzniveaus lassen auf eine gleichwertige Stufe schließen; es fällt

---

<sup>16</sup> Dem Deutschen Qualifikationsrahmen entsprechend beziehen sich die folgenden Ausführungen auf den hochschulischen Abschluss Bachelor sowie auf den Abschluss an einer Fachschule / Fachakademie Heilpädagogik.

auf, dass im Dokument der STK konkrete Methoden genannt werden, z. B. Spiel, musisch-kreative Verfahren, Teilhabeplanung (vgl. STK 2015, 78), wohingegen der Fachqualifikationsrahmen ohne Nennung einer Methode auskommt und dafür die theoriegeleitete Reflexion stärker betont. Die Ausbildung an der Fachschule scheint stärker auf die Erfordernisse der Praxis ausgerichtet, bspw. werden im Kompetenzbereich 6 Führungs- und Managementaufgaben beschrieben (vgl. ebd. 82ff), im Fachqualifikationsrahmen ist dieser Aspekt nur indirekt im Kompetenzbereich „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Heilpädagogik“ angeführt (vgl. FBT 2015, 12). Die unterschiedlichen Ausbildungsebenen, das wird aus diesen Ausführungen ersichtlich, bringen eine gewisse Dynamik in die Diskussion um die Ausformulierung und performative Qualität des Berufsbildes Heilpädagogik.

Zusätzlich wirkt auf die heterogene Ausbildungs- und Studienstruktur der Heilpädagogik die Tatsache ein, dass nur eine Minderheit der Lehrtätigen einen professionellen Hintergrund als Heilpädagogin/Heilpädagoge hat. Die schwierige Frage der beruflichen Identität wird durch mangelnde Vorbilder verstärkt.

„Lange Zeit haben Nicht-Heilpädagogen (Psychologen, Mediziner, Sonderpädagogen) die Lehre in den Studiengängen der Heilpädagogik an Fachhochschulen bestimmt. Es ist an der Zeit, dass die Heilpädagogen ihre Sache selbst in die Hand nehmen“ (Pielmaier 2007, 8).

Der Tatbestand gilt heute noch; an den Fachschulen und Fachakademien verhält es sich ähnlich.

### **2.3.2 Schulische und außerschulische Sonder- und Heilpädagogik**

Das Verfassen der Überschrift für diesen Abschnitt wirft bereits ein Bild auf die Unschärfen der Bezeichnung. Für mich als außerschulisch ausgebildete und sozialisierte Heilpädagogin ist die Trennung eindeutig: alles, was außerschulisch ist, heißt Heilpädagogik; die schulischen Studiengänge nennen sich Sonderpädagogik<sup>17</sup>. Mit der jeweiligen institutionellen Verortung (Schule bzw. Nicht-Schule) gehen unterschiedliche gesellschaftliche Aufträge einher, die sich in Inhalt, Struktur und Intention des jeweiligen Studiengangs niederschlagen. Schule habe den vorrangigen Auftrag der Wissensvermittlung:

„Schulpädagogik ist diejenige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Analyse und Entwicklung der Schule und des schulischen Unterrichts und ihrer – auch historischen und gesellschaftlichen – Rahmenbedingungen befasst. Dementsprechend sind zentrale Felder der Schulpädagogik Schulorganisation und Theorie der Schule, Didaktik und Theorie des Unterrichts, Theorie der Lehrerverberufung, Fragen

---

<sup>17</sup> Auch diese Studiengänge sind mit unterschiedlichen Bezeichnungen belegt, z. B. Förderpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Inklusive Pädagogik; aus Gründen der Einheitlichkeit und Eindeutigkeit wird im Zusammenhang mit Schule stets der Begriff Sonderpädagogik verwendet.

der Lehrertätigkeit und des Schullebens sowie Schul- und Bildungspolitik“ (Reh | Drope 2012, 154).

Auf das Ziel der Wissensvermittlung sind die Lehramtsstudiengänge demzufolge im Schwerpunkt ausgerichtet, das beinhaltet einen deutlichen Anteil an Didaktik zu Ungunsten der Pädagogik. In den Studiengängen außerschulischer Heilpädagogik ist das Ziel die Begleitung in der allgemeinen Lebenspraxis (vgl. FBT 2015, 1f); Normenvermittlung und pädagogische Anteile sind qualitativ wie quantitativ bedeutsame Bestandteile und verfolgen das Ziel der Gestaltung menschlichen Miteinanders.

Wissens- und Normenvermittlung lassen sich nicht trennscharf unterscheiden, ebenso wenig wie sich schulische bzw. außerschulische Pädagogik nur auf den ein oder auf den anderen Auftrag konzentrieren kann; gleichwohl lassen sich Schwerpunkte setzen, die in der Folge Schwerpunkte in den Kompetenzen darstellen. Meines Erachtens ist es sinnvoll, Aufträge inhaltlich zu besetzen, d. h. für Wissensvermittlung Lehrerinnen und Lehrer zu beauftragen, für eine Gestaltung des sozialen Miteinanders und Alltagsbewältigung außerschulisch ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen – und beide zur Zusammenarbeit anzuhalten, vielleicht gar zu verpflichten, und ihnen dafür genügend Raum zur Verfügung zu stellen. Die beiden Perspektiven aus Schule und außerschulischen Bereichen könnten so konstruktiv zusammengeführt werden, um die Herausforderungen von Lerngruppen, die in ihren Voraussetzungen und Kompetenzen der Wissensaneignung heterogen zusammengesetzt sind und in die durch soziale Schwierigkeiten zusätzliche Dynamik hineingetragen wird, affirmativ-konstruktiv zu bewältigen.

#### **2.4 Ambivalenzen des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘**

In den vorherigen Ausführungen wurden die vielfältigen Verwendungskontexte der Begrifflichkeit Heilpädagogik deutlich. Diese Schwierigkeit wird in der Verwendung des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ potenziert, was sich in verschiedenen Zusammenhängen zeigt.

Das Bewusstsein der gemeinsamen Herkunft scheint eine Wahrnehmung der Studien- und Ausbildungsgänge Heilpädagogik in ihrer Eigenständigkeit, das heißt, in ihrer außerschulischen Ausrichtung und fachschulischen wie fachhochschulischen Ausbildungsstruktur zu überlagern. Die Worte ‚Heilpädagogik‘ bzw. ‚heilpädagogisch‘ wurden bis in die 2000er Jahre hinein seitens der universitären Kolleginnen und Kollegen für schulische Kontexte benutzt. So heißt bspw. die Fachzeitschrift des Verbands Sonderpädagogik bis heute „Zeitschrift für Heilpädagogik“ oder ein Artikel „Heilpädagogische Professionalität“ bezieht sich ausschließlich auf das Handeln in schulischen Kontexten (vgl. Lindmeier 2000); auch die in Kap. 4.7 rezipierte Dissertation von Häußler (2000) reiht sich hier ein. Wünschenswert ist eine nicht-vereinnahmende Verwendung besagter Begrifflichkeiten, d. h. eine Verwendung, die um die verschiedenen Unterschiedlichkeiten und Felder weiß und dies im Umgang zeigt.

Mitunter findet sich in der Sonderpädagogik wenig Bewusstsein für die Profession der außerschulischen Heilpädagogik. Es wirkt irritierend, wenn bspw. von „professionellen Heilpädagogen/ innen [gesprochen wird und der Satz weitergeht mit: MM] welcher Berufsgruppe sie auch immer angehören mögen“ (Häußler 2000, 41). Der Autor subsumiert anscheinend alle im Feld Tätigen unter die Berufsgruppe der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen – was angesichts der weiter oben dargestellten nationalen fachlichen Standards als Missachtung der Profession interpretiert werden kann.

Das Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ wird jedoch nicht nur im Fach selbst, sondern auch in anderen Zusammenhängen missverständlich gebraucht, was letztendlich deprofessionalisierende Auswirkungen hat. Berufspolitisch und fachlich ist die Implementierung von sog. heilpädagogischen Zusatzqualifikationen für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten deutlich zu kritisieren, da diese im Umfang von 100-400 Stunden (länderabhängig) konzipiert sind, was einen erheblichen Unterschied zur Ausbildung zur staatlich anerkannten Heilpädagogin darstellt, die mindestens 1.800 Stunden umfasst und ebenfalls auf der ersten pädagogischen Ausbildung aufbaut. Auch hier führt die Verwendung des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ zu Verwirrungen, da die sog. heilpädagogische Zusatzqualifikation im Gegensatz zur Fachschulqualifikation keine neue Berufsbezeichnung mit sich führt. Da auch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit BA-Abschluss in Kindertagesstätten arbeiten, sind sie von dieser Problematik ebenfalls betroffen.

Ein weiterer Aspekt, der zu Unklarheiten in der Bedeutung des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ beiträgt, stellt eine vorrangige Verwendung in Bezug auf das Feld dar. Aktuell wird ‚heilpädagogisch‘ selten an die Profession gebunden. Wenn bspw. von Heilpädagogischen Kindertagesstätten gesprochen wird, so ist damit in der Regel eine Sondereinrichtung nur für Kinder mit Behinderung gemeint, keine Kindertagesstätte, in der (vorwiegend) Heilpädagoginnen und Heilpädagogen arbeiten. Diese Bindung an das Feld kann beispielsweise dann deprofessionalisierende Effekte haben, wenn in den Fachkräfteverzeichnissen der Landesrahmenvereinbarungen Frühförderung für die Erbringung heilpädagogischer Leistungen neben der Heilpädagogik auch andere Berufe genannt werden.

„Die Heilpädagogik ist eine eigenständige Wissenschaft und Profession in der sozialen Arbeit mit spezifischen Kompetenzen und Aufgaben. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen beraten, fördern, bilden und begleiten Menschen mit Beeinträchtigungen und deren soziales Umfeld. Zu den Berufsangehörigen zählen Absolventen von Fachschul- und Fachakademieausbildung sowie Absolventen von heilpädagogischen Studiengängen an Hochschulen und Universitäten. [...] Kurzzeitweiterbildungen sozialpädagogischer oder sozialpflegerischer Fachkräfte erfüllen diesen hohen Qualitätsanspruch nicht. Heilpädagogische Leistungen können daher nur von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erbracht werden“ (BHP 2010, 4).

Jedoch tragen auch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zur dargelegten Sprachverwirrung bei, wenn bspw. im Kontext von Frühförderung davon gesprochen wird, dass sich der Schwerpunkt deutlich zu Kindern mit sozial-

emotionalen Auffälligkeiten verlagert habe, im Gegensatz zu „klassisch heilpädagogischen Kindern“, womit Kinder mit körperlichen und sog. geistigen Behinderungen gemeint sind.

Aus den vorangegangenen Ausführungen zeigt sich die berufspolitische Notwendigkeit, das Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ (sowie selbstverständlich das Subjektiv) an die Profession zu binden und nicht an das Feld. In einer Bindung an die Profession käme dem Adjektiv eine Kompetenzorientierung zu und würde nicht mehr auf Segregation hinweisen. Die bereits oben erwähnte heilpädagogische Kindertagesstätte wäre dann eine Kita, deren Konzeption auf einer heilpädagogischen Theorie beruht, die in der Umsetzung der Kompetenzen von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bedarf. Um diesem Ziel nachzugehen, können (und müssen) verschiedene Wege verfolgt werden. Zum einen stehen die Ausbildungsstätten und Hochschulen in der Verantwortung, den Studierenden Inhalte entlang der aktuellen fachlichen Diskurse und eingebunden in die jeweiligen rahmenden Vorgaben (Kompetenzprofil wie Fachqualifikationsrahmen) zu vermitteln. Neben dem *Was* beinhaltet dieser Handlungsstrang insbesondere Diskussionen über ein *Wie*, d. h. über didaktische und methodische Fragen von Ausbildung und Lehre. Darüber hinaus steht jede Heilpädagogin und jeder Heilpädagoge in der Verantwortung, für die eigene Profession einzutreten und diese zu vertreten. Das impliziert für Lehrende wie Studierende Auseinandersetzungen über Sprache, d. h. in dem Falle, was heilpädagogisch genannt werden kann. Es ist an dieser Stelle weder Zeit noch Raum, tiefergehend der Frage nachzugehen, wie eine Verwendung bzw. eine Semantik des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ in Bezug auf das Feld gewendet werden kann hin zu ausschließlich professions- und disziplinbezogenen Kontexten. Gleichwohl möchte ich mit dieser Arbeit und einer dezidierten Bindung des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ an die Profession eine Diskussion darüber anstoßen, da in meiner Wahrnehmung und Einschätzung die aktuelle Verwendung Schief lagen verursacht.

Gleichzeitig ist es notwendig, sich des Anspruches bewusst zu sein, der mit der Absicht einer Bedeutungsänderung von Begrifflichkeiten einhergeht. Es ist nicht ausreichend zu beschließen, ein Wort nun anders zu gebrauchen, ohne sich über die diachronen<sup>18</sup> Bedeutungseinlagerungen auseinanderzusetzen, diese zu diskutieren, sich zu streiten, in einem steten Bemühen um Klarheit. In der Zukunftsforschung wie in den Politikwissenschaften kursiert der Begriff des „politischen Framing“ (Wehling: 2016), das heißt, Begriffe komme durch Kontexte eine inhaltliche Aufladung zu, so dass dem Denken eine bestimmte Richtung suggeriert werde (vgl. Wehling 2017, 17f). Meines Erachtens kann in der neurowissenschaftlichen Darlegung dieses Sachver-

---

<sup>18</sup> Das Adjektiv „diachron“ rührt aus den historischen Wissenschaften und bezeichnet die intrabegriffliche Bedeutungsentwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg. In einer diachronen Untersuchung wird die Entwicklung von Sprache anhand eines Begriffes erforscht, inwiefern sich Bedeutungen verändert haben. In einer synchronen Sprachanalyse hingegen wird die Sprache allgemein zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht.

halts der durchaus riskante Eindruck einer vermeintlichen Leichtigkeit entstehen: man müsse nur den Kontext ändern, den Gegenstand nur anders bezeichnen und schon änderten sich Wahrnehmung und Einstellung der Menschen. Diese Schlussfolgerung greift deutlich zu kurz, was sich in der Heilpädagogik eindrucksvoll am Begriff der geistigen Behinderung nachzählen lässt.

Mit der Gründung der Lebenshilfe 1958 (Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.) löste der Ausdruck „geistige Behinderung“ in der Fachsprache nach und nach die Verwendung der als negativ und diskriminierend empfundenen Wörter wie ‚idiotisch‘, ‚imbezill‘ oder ‚blödsinnig‘ ab. Im Laufe der Jahre nun hat der Terminus ‚geistige Behinderung‘ eine ebenfalls deutlich negative Konnotation erhalten, so dass die Betroffenenvereinigung Mensch Zuerst (Netzwerk People First Deutschland e.V.) fordert, künftig ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ genannt zu werden (vgl. Mensch zuerst 2019). Diese Forderung scheint allerdings nicht das Bedürfnis der Fachkräfte nach einer Abbildung des heterogenen Entwicklungsprofils zu bedienen, das häufig mit einer sog. geistigen Behinderung einhergeht. Ich schließe das aus einer vergleichsweise geringen Verbreitung in der Fachliteratur sowie dem Hören und Wahrnehmen von Widerstand oder Abwandlungen wie ‚Menschen mit besonderen Lernschwierigkeiten‘. Diesen Ausführungen liegt nicht die Intention zugrunde, eine Diskussion um den Begriff der ‚geistigen Behinderung‘, seine Konnotationen und mögliche Alternativen zu führen, sondern vielmehr möchte ich darauf hinweisen, dass eine bloße Änderung von Begrifflichkeiten ohne damit einhergehende Diskussion der semantischen Einlagerungen und Bewertungen nicht konstruktiv ist für eine andere, positive Bewertung der Individuen, die mit dem Begriff kategorisiert werden. Es besteht dann die Gefahr, ähnlich wie es Dederich im Zuge der Dekategorisierungsdebatte formuliert, dass die eingelagerten Bedeutungen „in den Untergrund [gingen, MM], um dort schwer kontrollierbare Wirkungen zu entfalten“ (Dederich 2015, 204).

## **2.5 Narrative als gemeinschaftlicher Grund in der Heilpädagogik**

In den vorangegangenen Ausführungen wurden über die verschiedenen Ausformungen, die Bedeutungsvielfalt sowie begriffliche Unschärfe nachgedacht, die sich im und um den Begriff Heilpädagogik finden lassen. Gleichmaßen wurde auf den Konsens der gemeinsamen Herkunft für Disziplin und Profession verwiesen. Im Folgenden wird auf Narrative in der Heilpädagogik als weiteren Aspekt eines gemeinschaftlichen Grundes eingegangen. Narrative implizieren Historizität, denn in ihnen werden bedeutsame Geschichten über Generationen weitergetragen. Narrative und Geschichten bilden als

„rekonstruktiv bearbeitete und interpretierte Fachgeschichte [...] das Grundgerüst des *kollektiven Gedächtnisses* der Heilpädagogik [...]: Es sind ikonische, symbolische

oder kognitive *Repräsentationsformen* der Vergangenheit, kulturell vermittelte *Deutungsmuster* mit einer identitätsstiftenden, -verbürgenden und -sichernden Funktion für die *Fachgemeinschaft* der Heilpädagogik als Träger, Produzent und Rezipient dieses kollektiven Gedächtnisses“ (Gröschke 2008, 37f; kursiv im Original).

Auf die Gefahr von Narrativen im Gegensatz zu ihrer positiven, identitätsstiftenden Funktion weist Dederich hin:

„Narrative [...] sind verfestigte, unflexible Sprech- und Deutungsmuster, die mehr tun als strukturieren: Sie verknöchern, werden hart und starr und auf diesem Weg zu einem Instrument der Einhegung, Unterdrückung und Kontrolle, die Alternativen kaum mehr zulässt. [...] Narrative lehren uns, die Welt auf eine bestimmte Weise zu sehen“ (Dederich 2007, 46).

Die mehrstrangige und wechselvolle Geschichte von Profession und Disziplin der Heilpädagogik ruft auf zu einer stetigen Vergewisserung, Erforschung und Aufarbeitung, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren und Erkenntnisse für weitere Professionalisierungsprozesse der Heilpädagogik zu gewinnen. Denn Wissen um und Bewusstsein für die Geschichte der eigenen Profession und Disziplin wird als bedeutsam für aktuelles und künftiges professionelles Handeln erachtet. Gröschke plädiert für die Ausbildung eines „historischen Sinns“ (Gröschke 2008, 16), d. h. ein Bewusstsein für Geschichte zu entwickeln, das Ereignisse in ihrem sozialgeschichtlichen Zusammenhang betrachtet, somit weniger überlieferungsgeschichtlich als vielmehr wirkungsgeschichtlich ausgerichtet ist, um Vergangenes zu verstehen und Zukünftiges sinnhaft und konstruktiv anschließen zu können. Dem historischen Sinn kommen in einer (dieser) Profession kollektive bzw. gemeinschaftsstiftende Züge zu, indem Erzählungen überliefert werden, wie Vorgänger und Begründer der Profession sich eingesetzt, Konzepte entwickelt und Organisationen gegründet haben für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen. Mit diesen Erzählungen werden Vorbilder konturiert, auf die ich mich als Heilpädagogin berufen und in deren Nachfolge ich mich bewegen kann. Gröschke bezeichnet dies als „Erinnerungsgemeinschaft“, die sich mit gelungenen und schwierigen Vorkommnissen für die jeweilige Gruppe beschäftigt, um diese ethisch zu reflektieren und moralisch zu bewerten (vgl. ebd. 18). Erinnerungsgemeinschaften können demzufolge als eine Gruppe verstanden werden, die Erinnerungen – bzw. im professionellen Kontext passender: Narrative – teilen und die eine selbst und von außen wahrgenommene kollektive Identität ausbilden, die sich u. a. in Handlungsmustern, Fachjargon und Abgrenzungsbemühungen gegenüber anderen (Professionen) zeigen.

Erinnerungs- oder Narrativgemeinschaften gewinnen im Feld der Heilpädagogik als kollektives Gedächtnis ethische Dimensionen. Einer der Gründungsmythen der Heilpädagogik mit identitätsstiftender Wirkung besagt, dass diese an den Rändern der Gesellschaft entstanden sei, aus Gründen wie Fürsorge und/oder Aussonderung (vgl. Speck 2003, 42f; s. a. Deinhardt

| Georgens 1861, Vortrag XII<sup>19</sup>). Die Normativität gründungsrelevanter Fragestellungen scheint bereits hier auf; Denken über und Handeln mit Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen impliziert ethische Aspekte. Laut Moser wird Ethik disziplinär für die Reflexion normativer Fragen sowie für ein Sich-Positionieren innerhalb berufsethischer Dilemmata genutzt (vgl. Moser 2003, 64). Diese Einschätzung lässt den Rückschluss zu, dass Erinnerungsgemeinschaften als „ethische Gemeinschaften“ (Margalit 2000, 53) eingeordnet und bewertet werden können. Der ethische Horizont wirke – auch und gerade in der Auseinandersetzung mit problematischen Ereignissen und Erinnerungen – in diesem Denkmodell anreichernd und damit zusammenhaltstiftend für die Erinnerungsgemeinschaft (vgl. ebd. 56); Auseinandersetzungen auf der Folie dieses ethischen Horizonts versprechen ein Mehr an Dynamik und Erkenntnissen für sich selbst, da ethische, normative sowie moralische Fragen nur schwer ohne eine Eigenbeteiligung der Person erörtert werden können. Für eine Gemeinschaft ist es bedeutsam, neben der synchronen Verständigung über Ereignisse und Bewertungen diachrone Denkstränge zu entwickeln und zu pflegen, um historisches Bewusstsein über das eigene – individuelle wie kollektive – Gewordensein zu generieren.

Darüber hinaus lässt sich meines Erachtens für die Heil- und Sonderpädagogik aktuell das negative Narrativ erkennen, dass heilpädagogisches Handeln stets machtförmiges Handeln sei, das in paternalistischer und diskriminierender Ausformung Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen auf ihre Defizite reduziere und die Störung ausschließlich in der Person verorte (vgl. Waldschmidt 2010, 16). Diese wichtige Konstatierung und Kritik, die insbesondere aus den Betroffenenbewegungen sowie aus den Disability Studies rührt, bedarf meiner Ansicht nach der Ergänzung um einen Diskurs zu heilpädagogischem Handeln als Verantwortungshandeln. Denn in Verantwortung und Macht wird eine Medaille von zwei Seiten beleuchtet, von denen eine ohne die andere nicht denkbar ist (vgl. Dederich 2020, 34-36). Die Chance, die es für eine professionelle Ausgestaltung zu nutzen gilt, liegt in beständiger Reflexion des eigenen Denkens und Handelns und in der bewussten und kommunizierten Entscheidung für eine Handlungsweise.

In einer Annahme und Anerkennung der berechtigten Kritik formuliert Gröschke für die Professionsgruppe der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den Auftrag, deren Gründungsmythen zu dekonstruieren, um die Geschichte der eigenen Profession und Disziplin nicht als Erfolgsgeschichte der „Guten“ zu schreiben, sondern die Perspektive der Betroffenen, der Vergessenen, der Opfer ebenso darzulegen (vgl. Gröschke 2008, 39). Denn daraus

---

<sup>19</sup> Die Begründungsschrift der Heilpädagogik „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten“ wird für diese Arbeit in folgender Ausgabe verwendet: BACHMANN, WALTER (HRSG.): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten von Dr. Georgens und H. Deinhardt, 1. Band (1861), Band 3 der Reihe Gießener Dokumentationsreihe Heil- und Sonderpädagogik, Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Julius-Liebig-Universität Gießen, 1979

lassen sich Erkenntnisse gewinnen über Macht- und Herrschaftsstrukturen, über Ökonomie und Ausgrenzungsprozesse, um das eigene Handeln und das der Profession beständig zu reflektieren und unbewusstes Machthandeln zu identifizieren. Dabei sei zu berücksichtigen, dass sich alles im Kontext seiner Zeit ereignet, was bedeutet, dass in die Auseinandersetzung um und Bewertung von geschichtlichen Ereignissen der Heilpädagogik eine Betrachtung der Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Prozessen, den je aktuellen Werten und Normen, einfließen muss. Heilpädagogisches Handeln ist – wie alles Handeln – kulturell kodiert. Eine Verknüpfung der unterschiedlichen Perspektiven von Akteuren und Adressaten ermöglicht ein Erkennen der innewohnenden Ambivalenzen, dass die soziale Anerkennung und individuelle Förderung von Menschen mit Behinderung gleichermaßen mit Aussonderungsprozessen und Diskussionen um ökonomische Verwertbarkeit einhergehe (vgl. ebd. 44).

Aktuell sind insbesondere zwei Narrative der Heil- und Sonderpädagogik wirksam: das eine zielt fürsprechend-advokatorisch auf die Unterstützung und Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, das andere machtförmig-übergriffig-stigmatisierend auf ein Zuviel oder Zuwenig an Unterstützung und Begleitung. Wünschenswert ist meines Erachtens die Etablierung und Stärkung eines Narrativs der Wertschätzung heilpädagogischen Handelns, für das diese Arbeit einen Beitrag leisten soll. Heilpädagogisches Handeln zeichnet sich durch hohe Ansprüche an Wissens-, Handlungs- und Personalkompetenzen aus, fordert die Fachkraft in ihrer Person und gleichzeitig in der Wahrung professioneller Distanz.

## **2.6 Fazit der Feldebetrachtung**

Im Rahmen einer berufspolitisch konnotierten Auffächerung wurde das Feld der Heil- und Sonderpädagogik in disziplinärer wie professioneller Diversität, einschließlich der Heterogenität in Ausbildungs- und Studienstruktur und den daraus resultierenden Ungleichheiten wie Schwierigkeiten dargelegt sowie dieses als gemeinschaftlicher Grund für heilpädagogische Haltung gesetzt. Die Diversität der Zugänge zur Heilpädagogik bilden die Grundlage, um über heilpädagogische Haltung nachzudenken. Heilpädagogik in Disziplin und Profession wird als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung angenommen, die in der individuellen Ausgestaltung Gestalt gewinnt. Grund und Gestalt sind so miteinander verbunden, ohne identisch und reproduzierbar sein zu müssen. Mit Ermöglichungsgrund meine ich ein Feld aus Verweisungszusammenhängen, die sich aus Disziplin und Profession der Heil- und Sonderpädagogik ergeben. Historische Tiefe erhält dieser Grund durch Narrative, die wirken und wachsen, geteilt, reflektiert und bearbeitet werden und neue entstehen lassen. Im späteren Verlauf der Arbeit wird zu prüfen sein, welche weiteren Einflussfaktoren das Feld rahmen und strukturieren und somit auf Disziplin und Profession der Heilpädagogik als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung einwirken.

Erinnerungsgemeinschaften beinhalten gemeinsam geteilte Narrative, in denen gemeinschaftliche Deutungs- und Handlungsmuster sichtbar werden. Für eine Profession und Disziplin, die sich zwischen Personen ereignet, wird die Frage gestellt, wie sich heilpädagogische Haltung als eine professionell gebundene Haltung fassen lässt, die gemeinschaftsstiftend wirkt und auf die sich die einzelne Person (in ihrer Funktion als Fachkraft) rückbeziehen kann. Die Idee einer professionellen Haltung kann Reflexionsfolie sein, um gegenwärtiges und künftiges Handeln zu verorten, zu entwickeln, zu gestalten. Dederich führt an, dass „in professionsethischer Hinsicht vor allem die ‚heilpädagogische Haltung‘ und Tugenden eine wichtige Rolle“ (Dederich 2013, 99) spielen.

Gegenüber dem soziologischen Begriff der Professionalität wirkt der Begriff der Haltung personaler und normativer konnotiert, wie es seiner Verortung in und Herkunft aus den Geisteswissenschaften entspricht. Die Soziologie erschließe Normen aus der Beobachtung normsetzender Personen und Strukturen, habe jedoch nicht den Auftrag, diese zu begründen oder abzuleiten (vgl. Dederich 2007, 129f); hieraus erklärt sich die Ausdeutung von Professionalität im Gegensatz zu Haltung. Aus einer normativen Ausgestaltung resultieren häufig unauflösbare Spannungen, was die Erörterung wiederum vielschichtiger und komplexer werden lässt. Der Reiz der Unauflösbarkeit lässt mich den Begriff der Haltung wählen und für den Versuch einer konstruktiven Annahme eine philosophische Perspektive erproben. Dabei unterstelle ich mich der Prämisse, diesen schwach normativ auszugestalten und kein heilpädagogisches Ideal zu entwerfen, das einen Absolutheitsanspruch vertritt und eindeutig definieren will, was in einer heilpädagogischen Haltung erwünscht bzw. nicht erwünscht ist. Aufbauend auf einem Verständnis von Heilpädagogik, die mit ihrer Heterogenität in Disziplin und Profession als gemeinschaftlicher Grund heilpädagogischer Haltung wirkt, werden die Denkbewegungen meines Selbst sowie die generelle Vorgehensweise im Rahmen dieser Arbeit im folgenden Kapitel erörtert.

### 3. Leitfiguren des Denkens

#### 3.1 Grundsätzliches

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Leitlinien und Vorannahmen dargelegt und miteinander in Verbindung gebracht, um den Leserinnen und Lesern ein Mitgehen auf meinem Weg der Auseinandersetzung mit und Nachdenken über heilpädagogische Haltungen zu eröffnen. Die Schrift begreift sich als eine Einladung, die formulierten Denkbewegungen zu begleiten und eigene Resonanzen wahrzunehmen, aufzugreifen und zu nutzen für Weiterführungen des Weges. Hierzu wird in einer Einführung eingegangen auf die grundsätzlichen Leitfiguren

- als Person schlüssig und nachvollziehbar zu denken,
- Bezüge bzw. Quellen stets transparent darzulegen,
- die eigenen Denkwege kritisch zu begleiten und zu hinterfragen und
- mich permanent einem sorgsamem Umgang mit Sprache zu verpflichten,

bevor über den Weg des Begriffs auf das Deutungsmuster verwiesen und schlussendlich ein erschließendes Lesen und Denken (philosophischer) Texte zu Haltung für eine Entfaltung eigener Denkbewegungen erörtert wird.

Die Feststellung, die wissenschaftliche Methode soll geeignet sein, um der Forschungsfrage im Forschungsfeld nachzugehen, ist banal – und doch bedeutend für eine Auseinandersetzung mit dem schillernden Begriff der heilpädagogischen Haltung. Die Fragestellung, *wie kann heilpädagogische Haltung gefasst und in ihrer Dynamik und Tiefenstruktur erfasst werden*, dient den Denkbewegungen als Leitlinie. Dabei wird die Arbeit von zwei Aporien durchzogen: zum einen bewege ich mich in der unauflösbaren Situation, einen Begriff wissenschaftlich adäquat fassen zu wollen und gleichzeitig mich meiner nicht Vorannahmen entledigen zu können. Eine subjektive Sichtweise wird demzufolge stets enthalten sein. Zum anderen verfolgt diese Arbeit nicht den Anspruch, einen eindeutigen Begriff heilpädagogischer Haltung zu entwickeln. Diese Aussage ist nicht als vorweggenommene Entschuldigung für eventuelle Nicht-Kohärenzen intendiert, sondern als Aufforderung an mich selbst zu einer permanenten Reflexion des Erarbeiteten. Aporie wird nicht als resignatives Negativum verstanden, sondern vielmehr soll die Unauflösbarkeit produktiv und als Initial wie Movens für strukturiertes und theoriegeleitetes Nachdenken gehoben werden.

„In der Aporie macht sich die *fehlende Selbstverständlichkeit* bzw. das Staunen qua Störung unserer Erwartungen bemerkbar, die das philosophische Denken und Fragen in Gang hält“ (Huth 2008, 32; kursiv im Original).

Die im vorherigen Kapitel erörterte Heterogenität der Heil- und Sonderpädagogik wird unter anderem in den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ausdeutungen ersichtlich; aufgrund der Vielfalt der bestehenden An-

sätze und Erklärungsmuster für disziplinäre und professionelle Fragestellungen könne eine einheitliche Perspektive weder existieren noch sei sie anzustreben (vgl. Dederich 2013, 110). Vielmehr gelte es, die bestehende Pluralität diskursiv und konstruktiv zu nutzen, um

„ein kritisches Methodenbewusstsein zu entwickeln, die Gebundenheit wissenschaftlichen Erkennens an (dieses Erkennen zugleich ermöglichende und eingrenzende) Bedingungen anzuerkennen und den Ertrag ebenso wie die Probleme der verschiedenen Zugänge kritisch zu diskutieren. Dieser kritische Blick kann darüber hinaus deutlich machen, dass sich die verschiedenen Optiken ergänzen und in ihrem möglichen Zusammenspiel zu einem komplexeren Bild der Wirklichkeit beitragen können, ohne allerdings in den Anspruch zu verfallen, durch ‚Ganzheitlichkeit‘ zu einem höheren Maß an Objektivität zu kommen. Reflektierte Methodenvielfalt kann außerdem dazu beitragen, Probleme mehrperspektivisch zu betrachten und zugleich das Bewusstsein für die Situirtheit und Begrenztheit wissenschaftlicher Erkenntnis wachzuhalten“ (ebd. 110).

Das angeführte Plädoyer für eine reflektierte, erkenntnisorientierte und potenziell jeweilige Auswahl eines methodischen wie methodologischen Zusammenspiels hebt konstruktiv die Pluralität der heil- und sonderpädagogischen Handlungsfelder und der sich in ihnen bewegenden Personen hervor.

Wichtige Weggefährten und Ankerpunkte der Denkbewegungen im Rahmen dieser Arbeit waren und sind Frauke Kurbachers Auseinandersetzungen zur Urteilskraft, die die Position des Selbstdenkens betonen:

„Wenn Philosophie wesentlich als Selbstdenken verstanden wird, dann hat das Denken mit dem eigenen Kopfe auch mit dem zu beginnen, dem dieser Kopf gehört – sie hat jeweils mit demjenigen zu beginnen, der denkt. So sind der Philosophiebegriff und der eines konkreten, individuell denkenden Menschen, also – Philosophie- und Personbegriff – miteinander verbunden“ (Kurbacher 2005, 190).

In dieser Verbindung von Philosophie und individueller Person werden darüber hinaus Eigenständigkeit im Sinne einer Selbst-Positionierung, von der aus Weltverständnis und Teilhabe als wechselseitiges Beziehungsverhältnis generiert werden (vgl. ebd. 227) mit Gemeinschaftlichkeit, im Rekurs auf Hannah Arendt als bewusst gewählte Umwelt, innerhalb derer Positionierungen vorgenommen und Beziehungen gestaltet werden (vgl. ebd. 237-239), vereint und somit die Bindung zwischen Besonderem und Allgemeinem aufgenommen und im Vollzug Urteile konstituiert. In einer Fortführung dieser Gedanken entwickelt Kurbacher eine Philosophie der Haltung (2017), die im weiteren Verlauf näher betrachtet wird. Sie perspektiviert Haltung aus aristotelisch-philosophischer Blickrichtung derart, dass sie konstruktive Transferpunkte für (heil)pädagogische Kontexte aufzuweisen scheint. Die Betonung des Selbstdenkens fasse ich als Ermutigung auf, mich dem vielschichtigen Thema der heilpädagogischen Haltung anzunähern. Die Komponente der Gemeinschaftlichkeit, sprich des Eingebundenseins in einen rahmenden disziplinären Kontext, besänftigt die Befürchtung der Vermessenheit und ruft auf zu nachvollziehbaren Denkschritten und Demut gegenüber der Aufgabe.

Da heilpädagogische Haltung professionell gebunden verstanden wird, wird die Perspektive der Professionellen betont und gleichzeitig soll diesen nicht die alleinige Deutungshoheit über Auslegung und Ausgestaltung des Begriffs eingeräumt werden. Dederichs Werk „Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies (2007)“ dient mir zum Denken gegen den Strich, als Unterstützung, den Begriff der heilpädagogischen Haltung nicht von vornherein als eine Erfolgsgeschichte der „Guten in der Gesellschaft“ zu fassen, sondern ihm in seinen Ausformungen, vielleicht auch Deformierungen, nachzuspüren und auf unhinterfragte normative Vorannahmen aufmerksam zu werden. Die Disability Studies verfolgen im Gegensatz zu Handlungswissenschaften wie der Heil- und Sonderpädagogik die Zielstellungen und Intentionen, die kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Prozesse zu erforschen, die mit den Begriffen der Behinderung und Beeinträchtigung sowie sie umgebende Phänomene und Effekte einhergehen. „Ihnen [der Heil- und Sonderpädagogik, MM] gegenüber begreifen sich die Disability Studies als Instanz der Reflexion und Kritik sowie als Korrektiv“ (Dederich 2007, 52).

Ein differenziertes Betrachten und Nachspüren soll sich also nicht nur auf inhaltliche Gehalte und deren implizite Wertungen beziehen, sondern auch auf Aufbau und Modus der Denk- und Begriffsstrukturen; letzteres bezieht sich aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit auf die Entwicklung von Ideen zu einem neu-umfassenden Verständnis heilpädagogischer Haltung. Das Anliegen der Disability Studies, im Begriff der Behinderung „ein komplexes Gefüge sozialer, kultureller, historischer, politischer und mythologischer Koordinaten mitsamt seiner [des Begriffs, MM] psychischen Ablagerungen in den Individuen sichtbar“ (ebd. 44) zu machen, legt ein verstärktes Augenmerk auf Sprache, deren Gebrauch und kritische Betrachtung, insbesondere in Bezug auf ihre gesellschaftlich-politischen Wirkungen. Dies wird bspw. sichtbar an einem Mehr an Beiträgen, die sprachphilosophische und sprachanalytische Perspektiven einnehmen und Behinderung im gesellschaftlich-politischen Kontext thematisieren (s. exemplarisch Danz 2011; Dederich 2015; Trescher 2017; Danz 2017). Dergestaltetes Nachdenken über Behinderung lässt die Frage aufkommen, welche Auswirkungen sich daraus für ein professionelles Handeln mit Menschen mit Behinderungen ergeben. Hier sollte sich Kurbachers Konzeptionen von Urteilskraft und Haltung in ihrer Handlungsanbindung als konstruktiv erweisen, denn in dieser werden Entscheidung und Tat verknüpft. Urteilskraft sei auf „Umsetzung, Umgang, Vollzug angewiesen“ (Kurbacher 2005, 246). Das Subjekt ist aufgefordert, eine Entscheidung zu treffen, diese in eine Handlung umzusetzen und dem Gegenüber als Person zu antworten.

Der methodologische Aufbau der Arbeit sieht nach einer einführenden begriffsgeschichtlichen Analyse heilpädagogischer Haltung ein Resümee vor, das als Vorlage für die Entwicklung eines zeitgemäßen Modells heilpädagogischer Haltung dient. Kritisches Denken kann und soll für alle Teile gleich-

ermaßen der Maßstab sein, die Zugriffe des Denkens auf den Forschungsgegenstand ‚heilpädagogische Haltung‘ müssen sich notwendigerweise unterscheiden.

Die begriffsgeschichtliche Analyse hat deskriptiven Charakter, die Entwicklung eines Denkmodells heilpädagogischer Haltung hingegen voraussichtlich präskriptive Anteile. Für deren Verbindung wird ein Zwischenschritt benötigt, denn in der Philosophie wird der Vorgang, aus einer deskriptiven Beschreibung von Tatsachen präskriptiv Handlungsvorgaben abzuleiten, als „naturalistischer Fehlschluss“ bezeichnet und wäre weder grammatisch noch sachlich zutreffend (vgl. Schnädelbach 2012, 147). Aus der Erkenntnis, was gut sei, resultiere keineswegs automatisch die Verpflichtung, dies auch in die Tat umzusetzen. Für die Begründung dieser Verpflichtung sei die Ethik verantwortlich, die mehr benötigt als eine Seinsbeschreibung. Eine Betrachtung des Handelns von den Folgen her wird hier als hilfreich erachtet, inklusive der Kenntnisse zwischen Modus und Effekt (vgl. ebd. 149f).

In pädagogischen Kontexten liegen solche Fehlschlüsse nahe, da die Fachkräfte mit Menschen in benachteiligten Lebensumständen tagtäglich umgehen und gerade aus der Erfassung des Seins die Aufforderung zum Handeln generiert wird. Pädagogik wie Heil- und Sonderpädagogik bewegen sich in dieser Seins-Sollens-Differenz. Die Schwierigkeit, diese beiden Ebenen zu trennen, zeigt sich nicht zuletzt auch darin, wie engagiert und mitunter unerbittlich über Ursachen von Benachteiligungen, notwendige Handlungen und deren Wirkungen gestritten wird. Für eine differenzierte Betrachtung und Diskussion im philosophischen Sinne hilft es, sich immer wieder Folgendes zu vergegenwärtigen:

„Die Differenz zwischen dem deskriptiven und dem evaluativen Diskurs lässt sich weder mit ontologischen noch mit semantischen und erst recht nicht mit formallogischen Argumenten allein überbrücken. Die Erkenntnis, was der Fall ist, führt nicht unmittelbar, sondern nur durch zusätzliche Prämissen zur Einsicht in das Gute, und wenn diese Prämissen nicht explizit gemacht werden, entsteht der Eindruck, eine naturalistische oder eine metaphysische Ethik sei doch möglich“ (Schnädelbach 2012, 153).

Mit diesen Prämissen werden Wertmaßstäbe formuliert, anhand derer eine Aussage (oder eine Handlung) bewertet werden können. Die beschriebene Herausforderung, die beiden Ebenen im Sinne der Philosophie getrennt zu halten, ist mir als Heilpädagogin bekannt und vertraut. Als Wächter aus der Metaperspektive dient mir aus diesem Grunde das Kapitel „Naturalistischer Fehlschluss“ aus Herbert Schnädelbachs „Was Philosophen wissen und was wir von ihnen lernen können“ (2012). Er sitzt auf meiner Schulter und ist eingeladen, mir zuverlässig und unerbittlich auf die Finger zu klopfen, wenn ich zum Sprung über den Graben ansetze.

Um einer Vermischung deskriptiver und präskriptiver Anteile zuvorzukommen, wird im späteren Verlauf erst die Haltungsphilosophie von Kurbacher

rezipiert, bevor sie auf ihre Transferpotenzialität für die Heilpädagogik überprüft wird.

Im Vor- und Nachgehen der Denkbewegungen orientiere ich mich an den allgemeinen wissenschaftlichen Vorgaben, nachvollziehbar, transparent und präzise zu denken, zu schreiben und zu forschen sowie auf Unstimmigkeiten und Fallstricke hinzuweisen, um dem bedeutsamen Kriterium der „intersubjektiven Überprüfbarkeit“ (Haeberlin 2003, 60) zu entsprechen und wissenschaftliche Objektivität zu gewährleisten. Anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern soll es möglich sein, mit den dargelegten Schritten zum selben Ergebnis zu gelangen. Hierfür soll präzise und reflektiert argumentiert sowie systematisch und begründet vorgegangen werden (vgl. ebd. 61). Das bedeutet auch, Kategorien nicht zu vermischen, präskriptive und deskriptive Aussagen zu trennen etc. Sprache fungiert so als Medium der Überprüfbarkeit. Dabei sei zu bedenken, dass Wissenschaften je eigene sprachliche Fassungen für den Ausdruck ihrer Aussagen und Theorien nutzen, also Worte eine unterschiedliche Semantik tragen können (vgl. Poser 2012, 32f).

Das heißt, meine Ausgangsposition und Zielstellung darzulegen, inklusive der Vorannahmen zu heilpädagogischer Haltung, Textauswahl sowie Fokus der Herangehensweise zu begründen, diese historisch und gesellschaftlich einzuordnen, um sie einem Vergleich zuführen zu können. Leitend hierfür erweist sich ein reflexives Vorgehen, das beständig Denkbewegungen wie Argumentation hinsichtlich theoretischer Stringenz und Transparenz prüft. Es gilt also, vorschnelle Kausalitäten durch bspw. Theorievermischungen zu vermeiden (vgl. Poser 2012, 57), indem Leerstellen benannt, auf Widersprüchlichkeiten hingewiesen sowie auf Nicht-zu-Ende-Gedachtes gezeigt wird. Ziel ist eine Annäherung an ein Verständnis heilpädagogischer Haltung, ohne dieses moralisch und normativ zu überformen. Aus diesem Grunde werden Handlungsverständnisse analysiert und hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit für die zugrundeliegende Forschungsfrage bewertet, nicht jedoch als gute oder schlechte Haltungen interpretiert. Gleichwohl wird die Fassung heilpädagogischer Haltung, die das Ziel dieser Arbeit ist, voraussichtlich nicht ohne normative Tönungen auskommen.

Grundsätzlich gilt darüber hinaus für diese Arbeit, sich über die Bedeutung von Sprache für Erkenntnis auseinanderzusetzen, insbesondere da diese eine Auseinandersetzung über den komplexen Begriff der heilpädagogischen Haltung fokussiert und eine Verständigung über Eckpunkte anstrebt. Wie bereits angeführt bewege ich mich hierbei in dem Bewusstsein, besagten Begriff nicht letztendlich fassen zu können und in dem Anspruch, gleichzeitig neue Wege zu denken. Unzweifelhaft ist die enge Verbindung zwischen Denken und Sprechen<sup>20</sup>, beide können nicht als voneinander unabhängig gedacht werden (vgl. Arendt 2016, 41). Sprache dient der Kommunikation und damit der Herstellung von Intersubjektivität; Sprache gestaltet Wirklichkeit,

---

<sup>20</sup> Sprache bzw. Sprechen bezieht sich auf verbale wie non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten.

indem etwas so und nicht anders benannt, so und nicht anders kontextualisiert wird. Sprache ist in ihrer Benennungs- und Bedeutungsfunktion demzufolge von hoher Relevanz für wissenschaftliche Arbeiten (vgl. Poser 2012, 32f).

Für den Teil der begriffsgeschichtlichen Analyse werden zwar Sprache und Kontext miteinander in Verbindung gebracht, jedoch soll weniger ein diachroner Wandel des Begriffs in den Blick genommen, als vielmehr versucht werden, sich einen strukturellen Überblick der Verwendung zu erarbeiten. Aus einer Ordnung und Kategorisierung des Überblicks können – so ist zu hoffen – Schlüsse für das weitere Vorgehen gezogen werden.

Der anschließende Teil der Arbeit dient aus einer Position heraus, die nach einer Reflexion heilpädagogischer Haltung anhand exemplarischer Texte eingenommen werden kann, der Annäherung an ein Denken über heilpädagogische Haltung. Es werden Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie beschrieben, die die daraus zu ziehenden Schlüsse rational nachvollziehbar erscheinen lassen sollen (vgl. Poser 2012, 155ff). Der Beschreibung von Denkbewegungen wie dem Forschungsziel der Fassung des Begriffs heilpädagogischer Haltung ist eine gewisse und letztlich unaufheb- bare Unnahbarkeit immanent. Waldenfels spricht hier von einer „repräsentativen Differenz“ (Waldenfels 2002, 34) und meint damit

„einen Spalt, der das, was ist, von sich selbst trennt. Dies bedeutet, daß etwas nicht einfachhin vorgestellt und hergestellt wird, sondern daß es *sich darstellt*, daß es zur Erscheinung, in den Blick, zur Sprache kommt, ohne daß das, was sich präsentiert, durch seine Repräsentationsmodi ausgeschöpft würde“ (ebd. 34; kursiv im Original).

Eine Beschreibung aller hier festgehaltenen Denkbewegungen und Gedanken, die nicht nur vollkommene Nachvollziehbarkeit ermöglicht, sondern auch identische Schlussfolgerungen evoziert, ist unerreichbar und nicht intendiert. Jede Leserin und jeder Leser wird aus der eigenen subjektiven Position lesen, denken und verstehen. So bleibt ein individueller Rest, der unbestimmt bleibt oder unverstanden, ungehbar, offen. Das erzeugt Spannung und regt intersubjektiven Austausch an. „Diskurse und Sachen kommunizieren über ihre Differenz, die sich gleichwohl nur intern entfalten läßt“ (Gamm 2000, 150). Unbestimmtheiten existieren laut Gamm aus der Sicht der sprachanalytischen Philosophie nicht nur in Bezug auf den semantischen Gehalt des Wortes, sondern auch in Bezug auf die Referenz, die damit verbunden wird; insbesondere letzteres sei subjektiv und situativ (vgl. ebd. 163f)<sup>21</sup>. Das Lesen eines Textes umfasst die Worte in ihren Bedeutungen und Bedeutungsgehalten sowie ggf. ein In-Beziehung-Setzen eines Wortes oder Satzes mit etwas anderem. Die Vielfalt des Wissens, der Quellen und Bezüge erhöht auf der einen Seite die Unbestimmbarkeit und gleichermaßen den

---

<sup>21</sup> Dieses Zitat ist zwar einem Passus entnommen, der sich Übersetzungen widmet, allerdings erscheint es ebenso passend für den generellen Kontext einer behutsamen und reflektierten Verwendung von Sprache.

Wunsch nach bestimmbarem Wissen. Das Arbeiten mit und in Unbestimmbarkeiten betont den Anspruch, kritisch, reflexiv und behutsam mit Sprache umzugehen (vgl. Dederich 2015, 204).

Unser Wissen – und somit Sprache, die das Wissen darbietet – ist „immer propositional verfasst, muss also in der Form ganzer Sätze präsentiert werden, wenn es mehr sein soll als eine Menge unklarer Informationen“ (Schnädelbach 2012, 105; angepasst durch Verfasserin). Um Wissen und dessen implizite Denkbewegungen zu beschreiben und einer erhöhten Plastizität zuzuführen, wird in der Wissenschaft wie anderswo auf Beispiele verwiesen. Der Anführung von Beispielen liegt der Anspruch nach Veranschaulichung zugrunde, nicht etwa ein Lückenschluss von Brüchen in der theoretischen Führung (vgl. Schaub 2010, 50).

Diese Arbeit ist geprägt durch Vor- und Rückgriffe. Es erscheint unvermeidlich, mit Vorannahmen zu arbeiten, auch Vorgriffe bleiben nicht aus, wenn Literatur herangezogen wird, noch bevor diese grundsätzlich in die Denkstruktur der Arbeit eingeführt wurde. Die Begründung für die Einführung erfolgt aus Gründen der inhaltlichen Konsistenz später, auch wenn auf ein „verfrühtes“ Zugreifen auf manche Quellen nicht verzichtet wird.

### **3.2 Begriffstheoretische Rahmung**

Für wissenschaftliche Diskurse und Professionalisierungsprozesse gilt es als zentrales Element, sich über bedeutsame Begriffe der Profession und Disziplin auseinanderzusetzen und zu verständigen. Für Theoriebildungen „sind Reflexionen mit Blick auf paradigmatische, begriffsgeschichtliche, grundlagentheoretische und philosophische Voraussetzungen und Implikationen unverzichtbar“ (Dederich 2005, 170). Denn Missverständnisse können sich insbesondere dann ereignen, wenn heute gängige Begriffe, Kategorien, Klassifikationen in historischen Kontexten verwendet werden, ohne darzulegen, wie sich deren Verständnis im Laufe der Zeit gewandelt hat. Die Einsicht in die Wechselwirkungen von Sprache mit gesellschaftlichen und historischen Erfahrungen, deren Gestaltungsfunktion und Forschungsrelevanz hat den sog. linguistic turn Anfang des 20. Jahrhunderts begründet und wirkt seitdem in die Geisteswissenschaften hinein (vgl. Busse 1987, 27). Reinhart Koselleck, der im Folgenden als zentraler Bezug herangezogen wird, hat den linguistic turn maßgeblich mitgestaltet.

Für eine Annäherung an das Schillernde und Mehrdeutige des Begriffs der heilpädagogischen Haltungen wird zunächst auf methodologischer Ebene ein Begriffsverständnis erarbeitet, um die notwendige Komplexität und Tiefe heben zu können. Begriffe und Wörter unterscheiden sich dahingehend, dass Wörter eindeutig im Gebrauch sind, in Begriffen dagegen mehrere Bedeutungen aufgehen. Wörter können sich zwar wie Begriffe semantisch ändern bzw. verschiedene Bedeutungen tragen, die jeweilige Verwendungsabsicht erschließt sich jedoch bei Wörtern prägnant aus dem Kontext. Ein Begriff ist also immer ein Wort, ein Wort nicht immer ein Begriff:

„Auch der Begriff haftet zwar am Wort, er ist aber zugleich mehr als ein Wort: Ein Wort wird zum Begriff, wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungs- und Erfahrungszusammenhangs, in dem und für den ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das eine Wort eingeht“ (Koselleck 1992, 119).

Die Verwendung von Begriffen nötigt demzufolge zur Darlegung des eigenen Verständnisses, um dieses wissenschaftlichen Diskursen und Reflexionen zuführen zu können. Obwohl eine begriffsgeschichtliche Arbeit nicht intendiert ist, wurde ein methodologischer Beginn aus der Begriffsgeschichte bewusst und in der Annahme gewählt, Impulse für die Fassung eines komplexen Begriffes wie dem der heilpädagogischen Haltung zu finden – und gleichermaßen Impulse für ein Nachdenken über die Begriffsstruktur heilpädagogischer Haltung zu generieren. In der Folge dessen wird die Vorgehensweise einer Betrachtung der wortgeschichtlichen Wurzeln die Arbeit als eine Art Basislinie durchziehen.

Wenn ein Ausdruck über mehrere Jahrzehnte in Verwendung ist, so sind Bedeutungsnuancierungen, -änderungen, veränderte Verwendungsententionen etc. nicht unwahrscheinlich. In einer Absicht, Begriffe in ihrem Gewordensein verstehen zu wollen und auch in dem, wie um sie gerungen wurde, sollen und wollen Wurzeln nicht abgeschnitten und vergessen, sondern einer Beachtung und Reflexion zugeführt werden. Für die Intention, eingelagerten Bedeutungen Raum zuzuweisen und so Bearbeitungsmöglichkeiten zu eröffnen, scheinen mir begriffsgeschichtliche Anleihen hilfreich zu sein. Darüber hinaus liege in einer historischen Herangehensweise der Gewinn, wenn sich Wissenschaft in ihr äußere, „dass sie nämlich gegen den Strich zu lesen nötig, dass man durch sie Wahrheiten zur Kenntnis zu nehmen hat, die nicht identitätsstiftend sind“ (Koselleck | Dutt 2013, 63). Ein historisches Beginnen unterstützt ein Beleuchten der Wurzeln und Ausleuchten des Bedeutungsraums, so dass das Licht auch auf unerwartete, vielleicht gar unerwünschte, Antworten fallen kann.

Ein Wort gilt als Begriff, wenn es über längere Zeiträume in Verwendung ist und gesellschaftlichen Wandel überdauert hat. Begriffe werden als

„Konzentrate verschiedener Bedeutungsgehalte [gedacht, M.M.]. [...] Ein Wort enthält Bedeutungsmöglichkeiten, ein Begriff vereinigt in sich Bedeutungsfülle. [...] Ein Begriff bündelt die Vielfalt geschichtlicher Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang, der als solcher nur durch den Begriff gegeben ist und wirklich erfahrbar wird“ (Koselleck 1992, 120).

Koselleck weist verschiedentlich auf die Notwendigkeit hin (s. bspw. 1992, 114), Texte und Begriffe aus dem Kontext ihrer Zeit heraus zu erschließen, um deren Bedeutung und Relevanz einordnen zu können. Das bedeute eine Verknüpfung von begriffsgeschichtlichem Vorgehen mit sozialgeschichtlichen Daten. Eine Erörterung der Bedeutung eines Begriffs in vergangenen Zeiten führe zu einem Vergleich mit der heutigen Bedeutung. So werde „die synchrone Analyse der Vergangenheit diachronisch ergänzt“ (ebd. 115); der

intrabegriffliche Bedeutungswandel wird sichtbar. Begriffe in ihrer Geschichtlichkeit und Komplexität enthalten so etwas wie eine temporale Binnenstruktur (vgl. ebd. 117), deren Ungleichheiten und Ungleichzeitigkeiten Erkenntnisgewinn versprechen.

Begriffe speichern in sich verschiedene Bedeutungsgehalte, die einen semantischen Raum um die Vokabel bilden und verdeutlichen, dass für ein adäquates Verständnis die jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte einbezogen werden müssen. Würde man bspw. den Behinderungsbegriff in seinem Bedeutungswandel betrachten, so müsste eine pädagogische Konnotation erkennbar sein, nachdem dieser von Ulrich Bleidick Anfang der 70er Jahre des vorherigen Jahrhunderts in die heil- und sonderpädagogische Theoriebildung eingeführt wurde. Begriffe seien nicht nur Indikator für eine Entwicklung, sondern auch deren Faktor, d. h. Begriffe können Entwicklungen beeinflussen, gesellschaftliche wie theoretische (vgl. ebd. 120). Dabei kann nicht linear von Begriff auf Entwicklung und von Entwicklung auf Begriff geschlossen werden. Wäre dem so, könnte man annehmen, dass nur das stattgefunden habe, was sich begrifflich niederschlägt.

„Vielmehr besteht gerade zwischen Begriff und Sachverhalt eine Spannung, die bald aufgehoben wird, bald wieder aufbricht, bald unlösbar erscheint. Immer wieder ist ein Hiatus zwischen sozialen Sachverhalten und dem darauf zielenden oder sie übergreifenden Sprachgebrauch registrierbar. Wortbedeutungswandel und Sachwandel, Situationswechsel und Zwang zu Neubenennungen korrespondieren auf je verschiedene Weise miteinander“ (Koselleck 1992, 121).

Entwicklungen bilden sich in Sprachgebrauch und Begriffen ab, dabei ist stets ein zeitlicher Abstand zu verzeichnen, ohne dem einen oder dem anderen einen Vorrang einräumen zu können. „Denn das totum einer Gesellschaftsgeschichte und das totum einer Sprachgeschichte sind nie zur Gänze aufeinander abbildbar“ (Koselleck 2010, 13). Es bleibt ein Spalt zwischen Sprache und Ereignis, Sprache und Geschichte, Sprache und Handlung. Knobloch weist darauf hin, dass in einer historischen Betrachtung von Begriffen und ihrem Wandel diese zwar als Faktor und Indikator für Entwicklung verstanden werden können. Allerdings sei in der Retrospektive nur mehr die Indikatordimension erfassbar, „als Spuren von und Verweisungen auf Zusammenhänge und Tatsachen, die wir anderweitig kennen und wissen [...]“ (Knobloch 1992, 19).

Die Annahme oder Hoffnung, dass Sprachgebrauch bzw. Wortwahl Einstellungsänderungen bewirkt, lässt sich gerade in der Pädagogik und Heil- wie Sonderpädagogik immer wieder beobachten. Soll aufgrund der Assoziation mit negativen Bedeutungen ein neuer Ausdruck etabliert werden, so ist zu beachten, dass ohne eine Reflexion der dem neuen wie alten Ausdruck innewohnenden Einlagerungen die intendierte Änderung wirkungslos im Vorwurf zu verpuffen droht, „nur“ auf eine politisch korrekte Sprache Wert zu legen. Exemplarisch sei auf die Diskussionen verwiesen, Menschen nicht mit einem stigmatisierenden Merkmal zu benennen, sondern den Aspekt des

Mensch-Seins in den Vordergrund zu rücken, z. B. Menschen mit Behinderung, Menschen mit Fluchterfahrung. Mit einer Neuschöpfung oder Neuformulierung werde auf die Zukunft vorgegriffen, ein Erwartungshorizont aufgestellt, der dem Erfahrungsraum (noch) nicht entspricht (vgl. Koselleck 1992, 113). Gleichzeitig werden so Vergangenheit und Gegenwart mit der Zukunft verknüpft. Der Behinderungsbegriff an sich wird – bei aller Kritik – jedoch sowohl seitens der Heil- und Sonderpädagogik als auch seitens der Disability Studies beibehalten. Denn es gilt auch:

„Solange Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft Abwertung und Diskriminierung erfahren, ist der Begriff ein politisches und wissenschaftliches Instrument, hierauf aufmerksam zu machen. Aus einem abwertenden, negativ aufgeladenen Begriff, der eine Behinderung (und die Verantwortung dafür) individualisiert, wird ein Instrument der *Kritik*, der Rekonstruktion und Dekonstruktion historischer und aktueller Denkmuster, Philosophien, wissenschaftlicher Diskurse, gesellschaftlicher Praktiken und institutioneller Organisation“ (Dederich 2007, 51; kursiv im Original).

Kann ein Begriff so genutzt werden und im Zuge des Diskurses erneut eine positive Deutung erfahren, sollte das nachhaltigere positive Auswirkungen auf die Betroffenen haben als eine Implementierung eines neuen Begriffs, der die alten Bedeutungen ungesagt und mitunter tabuisiert mitträgt.

Die begriffsgeschichtliche Betrachtung – wie auch andere wissenschaftliche Zugangsweisen – bewegt sich in der Aporie, mit einem Vorverständnis an einen Gegenstandsbereich zu gehen, der erst entworfen werden soll (vgl. Koselleck 2010, 20). Diese Unaufhebbarkeit durchzieht auch die vorliegende Arbeit. Eine Vorannahme lautet, dass Haltung eine enge Verbindung zu Handlung habe, dass eine gewisse kontinuierliche Kongruenz in Sprache und Handlung bestehen müsse, um von einer Haltung sprechen zu können. Wird diese enge Handlungsanbindung auf die begriffsgeschichtliche Theorie von Reinhart Koselleck hingedacht und werden in dieses Hindenken die Beispiele einbezogen, die in seinen Werken angeführt werden (z. B. Staat, Bürger, Klasse), so ist ein deutlich theoretischer Schwerpunkt erkennbar, der Verbindungen in die Praxis nur indirekt aufscheinen lässt. Da Heilpädagogik als Handlungswissenschaft bezeichnet wird (vgl. bspw. Greving 2011, 153), soll nach einem theoretischen Ansatz gesucht werden, der eine engere Handlungsanbindung aufweist und gleichermaßen mit der Komplexität von Begriffen operiert.

### 3.3 Begriffe als Deutungsmuster

Ein Blick in die Soziologie als Wissenschaft der Gesellschaftsstrukturen in ihrer Wirkung auf menschliches Handeln findet die Theorie des Deutungsmusters von Ulrich Oevermann, der diesen strukturalistischen Ansatz durch ein sog. graues Papier 1973 in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt hat<sup>22</sup>. Im Begriff des ‚sozialen Deutungsmusters‘ wird von zwei Grundannahmen ausgegangen:

„1. Unter Deutungsmustern sollen nicht isolierte Meinungen oder Einstellungen zu einem partikularen Handlungsobjekt, sondern in sich nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge verstanden werden. Soziale Deutungsmuster haben also ihre je eigene ‚Logik‘, ihre je eigenen Kriterien der ‚Vernünftigkeit‘ und ‚Gültigkeit‘, denen ein systematisches Urteil über ‚Abweichung‘ korreliert. [...]

2. Soziale Deutungsmuster sind funktional immer auf eine Systematik von objektiven Handlungsproblemen bezogen, die deutungsbedürftig sind“ (Oevermann 2001a, 5).

Gegenstand ist demzufolge die Erforschung von Sichtweisen auf gesellschaftliche Fragestellungen und daraus resultierende Handlungsvollzüge; die Handlungen wiederum prägen als Erfahrung die erneute Bewertung der gesellschaftlichen Fragen. Deutungsmuster richten sich also auf etwas. Deutungsmuster entwickelten sich milieuspezifisch im Kontext von Problemstellungen bzw. Reaktionen auf Krisen und ermöglichten als implizites Wissen ein Handeln, das nicht einer vorherigen expliziten Überlegung bedarf. Sie seien in hohem Maße situationsübergreifend anwendbar, hätten sich in Krisen bewährt und könnten deswegen als in sich konsistent angesehen werden (vgl. Oevermann 2001b, 38). Gleichzeitig werden sie als kognitive Bewusstseinsstrukturen verstanden, die die Lebenspraxis beeinflussen, auch wenn die Deutungsmuster seitens der Handelnden nicht als bewusst vor das Handeln geschaltete Überlegung wahrgenommen werden (vgl. ebd. 52). Es gilt von einem Geprägtsein der Denkstrukturen auszugehen, da das Wie des Denkens Wirkungen unterliegen kann, die (noch) nicht ins Bewusstsein treten und die durch Beobachtung und Reflexion zugänglich gemacht werden können.

Deutungsmuster zählen zum sog. impliziten Wissen, was die Perspektive auf gesellschaftliche Probleme bzw. dessen Rekonstruktion beeinflusst. Implizites Wissen umfasse Kenntnisse und bewährte wie routinisierte Blickweisen auf Welt wie relevante Fragestellungen, die zwar rekonstruierbar und gleichwohl nicht explizit abfragbar sind. In dieser Zusammenführung strukturieren Deutungsmuster in Form von implizitem Wissen Praxis (vgl. Oevermann 2001b, 56). Für die Frage nach deren Sichtbarkeit hilft ein Rückgriff auf Oevermanns soziologische Professionalitätstheorie bzw. auf das Vorgehen der sog. Objektiven Hermeneutik. Diese beschreibe einen Teil pädagogi-

---

<sup>22</sup> In der Rezeption dieses Ansatzes beziehe ich mich auf eine Wiederveröffentlichung dieses Papiers in der Zeitschrift Sozialer Sinn aus dem Jahr 2001.

scher Professionalität und in deren Nutzung erfolge zur Verständnisgenerierung eine sequenzanalytische Einarbeitung in eine individuelle Lebensgeschichte (vgl. Oevermann 1996, 76). Ausgehend von der Annahme, dass soziale Handlungen sinnstrukturiert, regelgeleitet und sequenziert erfolgen, können mit Hilfe einer differenzierten Analyse Deutungsmuster identifiziert werden (vgl. Jonas 2013, 30-34). Deutungsmuster können mit Oevermann also Gegenstand professionellen Handelns sein, indem deren Identifikation bzw. Rekonstruktion der Bewusstmachung und damit der Zuführung von Reflexionsmöglichkeiten dient, wenn bspw. Eigen- oder Fremdwahrnehmung ein Handeln als problematisch definieren.

Deutungsmuster im Oevermannschen Sinne sind – dichotomisch gesehen – demzufolge eher Anlass bzw. Inhalt professionellen pädagogischen Handelns denn Denkmodell für eine professionelle pädagogische Haltung und werden aus diesem Grunde zurückgestellt. Konstruktiv für die Frage nach der heilpädagogischen Haltung wirkt gleichwohl das Aufscheinen einer direkten Handlungsanbindung. Aus diesem Grund wird dem Deutungsmuster weiter nachgegangen und sich nun erneut der Philosophie zugewandt, um eine der Fragestellung passendere Rahmung zu finden.

Georg Bollenbeck hat in seinem Werk „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters (1996)“ die begriffsgeschichtliche Theorie Kosellecks mit einem Handlungsbezug verbunden und dies als Deutungsmuster bezeichnet.

„Begriffsgeschichte als Sozialgeschichte zielt nicht auf die Geschichte wissenschaftlicher Erkenntnis. Sie handelt vorrangig von gesellschaftlicher Kommunikation, von allgemeinem Weltwissen und seiner Handlungsanbindung“ (Bollenbeck 1996, 17).

Bollenbeck entrollt anhand der Deutungsmuster Bildung und Kultur ein historisch-chronologisches Gesellschaftsszenario (18. Jh. bis in die 1990er), das Erkenntnisse in das Gewordensein beider Begrifflichkeiten sowie deren performative Ausgestaltungen bietet. Diese Gedanken sind wohl weniger professionsbezogen intendiert, eine gewisse Nähe zu disziplinären Ideen und wissenschaftlichen Institutionen lässt sich meines Erachtens trotzdem konstatieren. Ihn leitet ein diachrones Erkenntnisinteresse an Bildung und Kultur, das gesellschaftliche Entwicklungen mit den Auswirkungen auf Institutionen und Ereignissen verknüpft. Bollenbeck erweitert den Koselleckschen Begriffsbegriff um eine ausformulierte Handlungsanbindung und lässt damit direkte praktische Bezüge zu.

„Das Deutungsmuster leitet Wahrnehmungen, interpretiert Erfahrenes und motiviert Verhalten. Als in Sprache eingebautes Element der Weltdeutung kann von ihm eine soziale und eine wissenschaftliche Handlungsanbindung ausgehen“ (Bollenbeck 1996, 157).

Er weist darauf hin, dass Ideen oder Vorstellungen nur dann bestehen können, „wenn sie von Institutionen verkörpert werden. [...] Erst institutionell

stabilisiert kann es [das Deutungsmuster, MM] eine symbolische Vergesellschaftung über die Trägerschicht hinaus erzeugen“ (ebd. 158f). In der Nutzung dieses Verständnisses von Deutungsmuster analysiert Bollenbeck Begriffe, indem er diese in Verbindung mit gesellschaftlichen, historischen, sozialen, politischen, kulturellen Entwicklungen zirkulär betrachtet, um Kontinuitäten sowie Wandel in Bedeutung und Verwendung zu erschließen. Darüber hinaus erfolgt der Verweis auf sog. Trägerschichten des Handelns, die anhand konkreter Personen der Zeitgeschichte exemplifiziert werden. Das Deutungsmuster

„aktualisiert sich als individuelle Sinnggebung und bedeutet doch zugleich die Aneignung kollektiver Wissensformen wie Verhaltensweisen. Das Deutungsmuster meint versprachlichte Relevanzstrukturen, die man nicht auswählt, sondern übernimmt. Seine Bedeutungskontinuität wird durch die soziale Praxis seiner Trägerschicht garantiert“ (ebd. 193).

Für die Fassung des Begriffs heilpädagogischer Haltung erscheint mir die Verknüpfung der Wortbedeutung mit den jeweiligen historischen und kulturellen Gegebenheiten hilfreich, insbesondere da diese mit einer Handlungsanbindung und dem Verweis auf die Trägerschichten des Handelns einhergeht. Damit werden Personen und Institutionen hineingenommen und als Akteure und Gestalter von Kontinuitäten und Wandel anerkannt. Um verwurzelte Bedeutungen für neue Denkbewegungen heben zu können, werden etymologische Herangehensweisen in der Arbeit einen wichtigen Part einnehmen. Im Deutungsmuster nach Bollenbeck sind die genannten Eckpunkte strukturell verankert und in ihrer Wechselwirkung aufeinander bezogen. Darüber hinaus bietet die Imagination des Wortes *Deutungsmuster* die Option der Dreidimensionalität, was das Abbilden eines Mehr an Komplexität ermöglichen sollte. Dem Denken darum und darin und damit soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

### **3.4 In-Beziehung-Treten und In-Beziehung-Sein – Umgang mit philosophischen Texten**

Eine Darlegung der Denkbewegungen soll helfen, sich der Bedeutung des Phänomens heilpädagogischer Haltung in ihren historischen und kulturellen Kontexten anzunähern, diese zu reflektieren und zu überlegen, inwiefern daraus Erkenntnisse über eine Tiefenstruktur des Deutungsmusters und in der Folge für eine Fassung heilpädagogischer Haltungen abgeleitet werden können. Dieses Ziel fokussierend beziehen sich die Ausführungen dieses Unterkapitels insbesondere auf das Lesen und Durchdenken der philosophischen Texte zu Haltung, was münden wird in einer ausführlichen Rezeption von Frauke Kurbachers Haltungsphilosophie sowie einer kritischen Betrachtung ihrer Transferpotenzialität in die Heilpädagogik. Es wird also im Folgenden darüber nachgedacht, wie das Denken in der Folge der begriffsgeschichtlichen Analyse weitergeführt wird.

Haltung – davon kann ausgegangen werden – ist stets gerichtet. Für eine Haltung ist ein Gegenüber erforderlich, sei es eine Person oder ein Gegenstand, auf den sie gerichtet werden kann und an dem sie sich zeigt. Das Element des Zeigens und Sichtbar-Werdens von Haltung verweist auf die im Bedeutungsraum eingelagerte Semantik, dass Haltung ergänzend zum Gesagten kongruenter Taten bedarf. Im Weiterführen der Hypothese des Gerichtetseins folgen in Anerkennung des Beteiligtseins von Personen und im Sinne von Aktion-Reaktion oder Tat-Antwort Dialog und Interaktion als Teil von Haltung. Ich entnehme dieser Hypothese einen Auftrag an mich selbst, in der Rezipierung der Texte eine offene und gleichermaßen kritische Haltung einzunehmen – auch wenn der Begriff der Haltung zum jetzigen Zeitpunkt der Arbeit noch nicht entwickelt ist. Der Bezugspunkt ist die Heilpädagogik als Profession und Disziplin.

Im Anspruch, einen nicht-absoluten Begriff zu entwickeln, ist die Aufforderung enthalten, heilpädagogische Haltung so zu fassen, dass sie keine stark normativen Vorgaben macht, sondern vielmehr in einer offenen, schwach normativen Anschlussfähigkeit für jede Fachkraft gedacht wird. Hannah Arendt hat treffend formuliert: „Die Vernunft ist nicht auf der Suche nach der Wahrheit, sondern nach Sinn. Und Wahrheit und Sinn sind nicht dasselbe“ (Arendt 2016, 25). Eine Verwechslung von Sinn und Wahrheit jedoch erhöht das Risiko ideologischer Aufladungen. Vernunft und Denken spürten Sinn nach, wohingegen Verstand und Erkennen auf der Suche nach Wahrheit seien (vgl. ebd. 67f). Beides hänge zwar eng zusammen, es sei aber wichtig zu differenzieren, um Angemessenheiten zu beurteilen: „In diesem Sinne ist die Vernunft die apriorische Bedingung des Verstandes und der Erkenntnis [...]“ (ebd. 71).

Hannah Arendts Text „Das Denken“ („Vom Leben des Geistes“, Bd. 1) wurde aus zwei Gründen als Orientierungslinie für eine Rezeption von philosophischen Texten über Haltung gewählt. Zum einen wird die Autorin der politischen Philosophie zugeordnet; eine Ausrichtung des Denkens über Haltung auf Politik bzw. *polis* im Sinne von Gemeinwesen erscheint mir ob des Gerichtet-Seins von Haltung angemessen sowie deren Geschehen im Kontext von Kultur und Zeit. Zum anderen entwickelt sie in diesem Band eine Phänomenologie des Denkens über das Denken und generell über nicht-sichtbare Dinge und dient deswegen auch Kurbacher als theoretischer Bezug für die Entwicklung ihrer Haltungsphilosophie (vgl. Kurbacher 2017, 387). Die Nicht-Sichtbarkeit weckt den Wunsch nach einem Begreifen und Verstehen, denn

„die Frage lautet, ob Denken und andere unsichtbare und unhörbare Geistestätigkeiten zum Erscheinen bestimmt sind, oder ob sie vielmehr in der Welt nie eine wirkliche Heimat finden können“ (ebd. 33).

Ich will mit diesem Zitat nicht der oben aufgestellten Hypothese widersprechen und Haltung heimlich als reine Geistestätigkeit konnotieren; der Handlungsaspekt bleibt weiterhin aktiviert.

Arendt erörtert in diesem Werk Vorgänge des Denkens und beginnt mit einer Auseinandersetzung über das Erscheinen, das eine sinnliche, im Sinne von wahrnehmbare, Komponente hat. Sie rekurriert auf Augustinus' Darlegung der ‚Entsinnlichung‘ von Dingen, indem wir uns eine Vorstellung davon machen, die wir erinnern und uns vergegenwärtigen können. Das sei die Vorbereitung auf das Denken über nicht-wahrnehmbare Denkgegenstände (vgl. ebd. 82f). Dieser Gedanke lässt sich dahingehend erweitern, dass auch von nicht-wahrnehmbaren Denkgegenständen ein Bild, eine Vorstellung entwickelt werden kann, die insofern leibliche Anmutungen hat, als das sie dazu dient, sich im Denken darüber in und mit dieser Vorstellung zu bewegen, um zu forschen und zu erspüren, inwiefern diese angemessen ist, wo noch Änderungsbedarfe bestehen, wo sie noch nicht zu Ende gedacht ist etc. In dieser Erweiterung bleibend geschieht dieses leiblich konnotierte Sich-Bewegen in und mit der entwickelten Vorstellung im vorher definierten und permanent reflektieren theoretischen Bezugsrahmen. Arendt verweist immer wieder auf Merleau-Ponty<sup>23</sup>, geht aber nicht dezidiert auf leibliche Aspekte des Denkens ein; in einem Bezug auf Platon wird dagegen vermerkt, im Denken sei man sich seiner Körperlichkeit nicht bewusst (vgl. Arendt 2016, 90).

In einer sokratischen Beschreibung des Denkens erhält dieses bei Arendt eine existenzielle und sinnsuchende Note:

„denken und völlig lebendig sein ist dasselbe, und daraus folgt, daß das Denken immer wieder neu anfangen muß; es ist eine Tätigkeit, die das Leben begleitet und sich mit Begriffen wie Gerechtigkeit, Glück, Tugend beschäftigt, die uns die Sprache selbst als Ausdruck für den Sinn all dessen bietet, was im Leben geschieht und uns zustößt, dieweil wir leben“ (Arendt 2016, 178).

Aus einer Beschäftigung mit Sokrates entwickelt Arendt im Kapitel „Zwei in einem“ ein Verständnis von Denken als einem freundschaftlichen Umgang mit sich selbst, indem man im Zwiegespräch mit sich Denkgegenstände und Sachverhalte erörtert und sich daran orientieren sollte, mit sich selbst in Übereinstimmung zu bleiben. Sie spricht von einer

„Dualität während des Denkens. Diese *Dualität* zwischen mir und mir macht das Denken zu einer wirklichen Tätigkeit, in der man gleichzeitig der Fragende und der Antwortende ist. Das Denken kann dialektisch und kritisch werden, weil es durch dieses Fragen und Antworten hindurchgeht [...]“ (ebd. 184; kursiv im Original).

An dieser Form des Denkens orientiere ich mich, um in Beziehung zu mir sowie in Beziehung zu den Texten zu gehen, diese zu durchdenken und eigene Gedanken zu entwickeln. In dieser Art und Weise mache das Denken nicht einsam, man tue es zwar alleine, aber: „allein sein heißt mit sich selbst umgehen“ (ebd. 184), wohingegen der Einsame über diesen Selbstumgang nicht verfüge. Diese Denkbewegungen, als die das Zwiegespräch mit sich bezeichnet werden können, verweisen mit dem räumlichen und leiblichen

---

<sup>23</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961), frz. Philosoph und Phänomenologe, gilt als Begründer der Leibphänomenologie

Moment, das Bewegung innewohnt, auf ein umfassendes Verständnis von Denken, das über eine enge kognitive Fassung hinausgeht.

Vor der Einladung zu einem Artikel über Hannah Arendt und identifizierte Bezugspunkte zur Heilpädagogik wird kurz auf die im Zitat erwähnte „Dualität zwischen mir und mir“ eingegangen und aus heilpädagogischer Perspektive für die Heilpädagogik betrachtet. Die Person der Heilpädagogin wird in der Regel in ihrem Person-Sein mit dem Gegenüber dargestellt und reflektiert, wie es im häufig gebrauchten Begriff des Dialogs und in Bezug auf Martin Buber geschieht. Die dialogische Frage meint

„die Daseins- und Sinnvergewisserung des einzelnen Subjekts in der Ansprache und Rücksprache mit einem anderen Subjekt im Hier und Jetzt. [...] Mit der dialogischen Frage springen alle Fragestellungen wieder auf den Fragesteller zurück; er selbst wird in Frage gestellt [...]“ (Kobi 2004, 414).

Nun kann und soll ich mich als Heilpädagogin in einer professionellen Beziehung in Frage stellen lassen. Hierfür ist es meines Erachtens hilfreich, wenn ich gelernt habe, mich selbst in Frage zu stellen bzw. in einem Schritt davor, mir selbst Fragen zu stellen und mir diese Fragen zu beantworten, also in ein Gespräch mit mir selbst zu gehen. In einer Reflexion dieser Gespräche bzw. dieses Umgangs mit mir selbst kann ich Erkenntnisse gewinnen über die Beziehungsgestaltung zu mir selbst und anderen Menschen. Präskriptiv gefasst lässt sich sagen, dass ein freundlicher Umgang mit sich selbst sowie ein Bemühen um diesen freundlichen Umgang, eine wertschätzende Beziehungsgestaltung zu anderen Personen erleichtert, vielleicht gar ermöglicht. Flodorf nennt eine sensible und aufmerksame Wahrnehmung sich selbst gegenüber als erste Voraussetzung für eine sensible und aufmerksame Wahrnehmung anderen gegenüber und damit für eine heilpädagogische Beziehungsgestaltung (vgl. Flodorf 2007, 319). In der erwähnten „Dualität zwischen mir und mir“ scheint meines Erachtens das Ich als Person und im Bildungsprozess auf. Denn in der Auseinandersetzung mit mir gestalte ich Selbst- und Weltverhältnisse und wirke somit an meiner eigenen Kompetenzerweiterung und -vertiefung, d. h. an meiner eigenen Professionalisierung.

„Die Elementarkompetenzen der Bildung beziehen sich hierbei einerseits auf die Ebenen des Wissens und Denkens, andererseits aber auch auf die Ausprägungsformen des Kommunizierens und Fühlens. Das, was ich als Person zutiefst wahrnehme, worauf und wohin ich mich verändere, ist etwas, was ich in meiner Leiblichkeit erfahre und fühle – was ich aber auch mit anderen Menschen teilen und kommunizieren möchte, so dass diese gegebenenfalls in und von meinen Entwicklungsprozessen beeinflusst sind“ (Greving 2016, 7).

Martin Stahlmann hat im Rahmen eines frühen Artikels (1997) den Versuch unternommen, Ansatzpunkte im Werk Hannah Arendts für die Heilpädagogik zu identifizieren und weiterzudenken. Meines Wissens ist er immer noch einer der Wenigen, die sich an das Perspektivieren möglicher Verbindungen gewagt haben. Stahlmann verweist darauf, dass für Arendt Wahrheit der Anfang des Denkens sei, nicht dessen Ergebnis und des Weiteren auf ihr

frühes Erkennen des Scheiterns sog. großer Wahrheiten (vgl. Stahlmann 1997, 278). Mit Arendt können die öffentliche und politische Dimension heilpädagogischen Handelns erkannt und konstruktiv genutzt werden. Im Arendtschen Denken verbänden sich die Natalität des Menschen mit der Sozialität von Freiheit, d. h. Freiheit in Bezug aufeinander, die sich in Politik und Handeln zeige und aus der Pluralität des Menschen im Sinne einer Gleichzeitigkeit von Gleichartigkeit und Verschiedenheit des Menschen resultiere (vgl. ebd. 279f). Es scheinen hier verschiedene Anknüpfungspunkte für die Heilpädagogik auf, für die im Rahmen dieser Arbeit bedauerlicherweise kein Raum ist. Abschließend zu dieser kleinen Rezeption Stahlmanns wird auf ein nach wie vor aktuelles Zitat verwiesen:

„Wenn Freiheit nach wie vor [...] als wesentlicher Eckpfeiler heilpädagogischen Denkens und Handelns Bestand haben und nicht der Resignation anheim fallen soll, dann scheint eine (Re)Politisierung der Heilpädagogik angezeigt“ (ebd. 281).

Ich wünsche mir ein manifestes Bewusstsein in Disziplin und Profession, in Ausbildung und Lehre, in Theorie und Praxis für die politischen Dimensionen heilpädagogischen Handelns. Denn in jedem Handeln im öffentlichen Raum (genauso wie im Verweigern oder sich Zurückhalten aus dem öffentlichen Raum) agiere ich als Heilpädagogin in einer Vorbildfunktion und diene anderen als Anschauung, wie sich professionelles heilpädagogisches Handeln mit Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gestaltet und wie selbstverständlich ein Umgang miteinander sein kann.

Zurück zum Denken: In meiner Lesart öffnet Arendt zwar den Bedeutungsraum von Denken über das Kognitive hinaus, gleichwohl führt sie die Leserinnen und Leser nicht in gewohnter Prägnanz und Nachdrücklichkeit in nicht-kognitive und leibliche Dimensionen des Denkens hinein. Daraus erwächst mir das Bedürfnis, bei anderen Philosophinnen oder Philosophen nach Orientierungspunkten für diese Denkaufgabe zu suchen.

Helmut Plessner verweist in seinem Werk „Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens“ auf die Theorie der exzentrischen Positionalität und führt aus, dass sich der Mensch in einer zweifachen Stellung in der Welt befindet: „*als Leib im Körper*“ (Plessner 2016, 238; kursiv im Original). Das heißt, der Mensch denkt, handelt, lernt etc. *als* jemand, der sich *in* einem Körper befindet. Der Mensch ist damit mehr als Körper und bleibt gleichzeitig unauflösbar in diesem. Diese Doppelrolle verweist auf das Verortet-Sein des Menschen in sich selbst sowie auf seinen Wirkungskreis. Der Mensch kann also nur aus sich selbst heraus (als Subjekt) zu sich selbst und zur Welt (als Objekt) in Beziehung treten.

„Wie sich mir Welt und eigener Körper nur offenbaren und von mir beherrschen lassen, sofern sie in Beziehung zu mir als Ichzentrum treten, behalten sie auf der anderen Seite ihr Übergewicht über die Gebundenheit in dieser Perspektive als eine gegen mich gleichgültige, in relative Gegenseitigkeiten mich einbeziehende Ordnung“ (ebd. 241).

Laut Plessner ermögliche die exzentrische Position eine Anerkennung des Doppelverhältnisses Körper und Leib, eine Wahrnehmung des Stehens in besagtem Spannungsfeld (vgl. ebd. 244). Dieses Spannungsfeld ist gekennzeichnet durch verschiedene Zustands-Paare; auf das Paar „vermittelt-unvermittelt“ wird kurz eingegangen: mittels meines Leibes stehe ich in unmittelbarem Kontakt mit der Umwelt, nehme diese unvermittelt *und* vermittelt durch meinen Leib wahr (vgl. ebd. 256). Dieser Widersprüchlichkeit kann sich nicht entzogen werden, sondern stellt uns in die Notwendigkeit, sich darin zu verhalten. „Das Selbst tritt infolge einer unausbleiblichen Selbstthematization in das Ordnungsnetz ein, das es entwirft“ (Waldenfels 2018, 28). In der beschriebenen Doppelrolle befinde ich mich für diese Arbeit. Als Heilpädagogin mit professioneller Haltung schreibe ich über heilpädagogische Haltung, reflektiere diese und mute mir zu, diese neu zu denken. Als Heilpädagogin bin ich Teil der Heilpädagogik und kann meiner eigenen Haltung zur Heilpädagogik und zur heilpädagogischen Haltung in diesem Prozess nicht entfliehen – und will das auch nicht, sondern meine Position ausführen, um diese den Denkbewegungen zugrundezulegen.

In Kapitel 2 wurde die Vielschichtigkeit von Heilpädagogik in Profession und Disziplin dargelegt. In einer Vielzahl von Handlungsfeldern sind Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, ihnen gleichgestellte Berufsgruppen sowie andere pädagogische und therapeutische Fachkräfte tätig, die von den unterschiedlichen Ausbildungsstellen, Fachhochschulen und Universitäten mit unterschiedlichen theoretischen Schwerpunkten ausgebildet wurden: phänomenologische, hermeneutische, materialistische, konstruktivistische, ökosystemische etc. Theorielinien treffen aufeinander und werden im Idealfall reflexiv zusammengeführt. In den verschiedenen Theorielinien werden bspw. je unterschiedliche Verständnisse von Behinderungsgeschehen sowie methodische und Handlungskonzepte vermittelt, die ein Sich-Verorten der Heilpädagogin fordern, um das eigene Handeln stringent und theoretisch-fachlich fundiert begründen und nach außen kommunizieren zu können.

Daraus ergibt sich für mich im Allgemeinen sowie im Speziellen die Notwendigkeit, für das Erschließen von philosophischen Texten zu einem so vielschichtigen Begriff wie Haltung zu den angeführten Leitlinien eine weitere, nämlich eine sprachphilosophische, genauer: sprachanalytische, zu stellen. Der weite Bedeutungsraum von Haltung, in dem sich bspw. innere Einstellung, Lebensstil, Habitus, Gewohnheiten, Körperhaltung, Haltung annehmen etc. erkennen lassen und mitunter miteinander vermischen, weist auf die Bedeutung eines behutsamen und reflektierten Sprachgebrauchs hin. Denn

„Sprache transportiert in ihrer sachlogischen Form bestimmte sachliche Gehalte, die Aufschluß vermitteln über unsere Welt- und Selbstverhältnisse, über unser Weltbild. Wir müssen nicht nur darauf achten, was wir meinen, welche Intention wir verfolgen, was wir uns bei einer Sache denken [...], vielmehr auch, welchen Gebrauch wir von der Sprache oder einem Zeichensystem machen, mittels dessen wir der Sache sprachlich oder symbolisch Ausdruck verleihen“ (Gamm 2000, 145).

Das Ziel dieser Arbeit, Erkenntnisse über die Tiefenstruktur des Begriffs heilpädagogische Haltung zu gewinnen, um deren Fassung zu verstehen, erfordert nachvollziehbare Denkbewegungen, um in Anlehnung an Wittgenstein zu einem „Klarwerden von Sätzen“ (Wittgenstein zit. nach Gamm 2009, 173) beitragen zu können. Ich verstehe dieses „Klarwerden von Sätzen“ dahingehend, dass die Botschaft des Autors erkannt und nachvollzogen werden kann.

Spätestens Jean-François Lyotard verbreitete mit seiner Studie „Das postmoderne Wissen“ (1979; dt. 1982) die Erkenntnis, dass die sog. großen Erzählungen wie Religion und verschiedene Ismen sowohl an Glaubwürdigkeit und damit gesellschaftlich-haltgebender Funktion verloren hätten als auch dass deren konsequente Umsetzung totalisierende Elemente in sich trage (vgl. Gamm 2009 251). Die gesellschaftliche Abwendung von den großen Erzählungen hat meines Erachtens Räume freigemacht, die noch nicht wieder adäquat gefüllt wurden. Diese These bedürfte nun eigentlich einer differenzierten Herleitung, Begründung und Diskussion – was an dieser Stelle zu weit führen würde. Gleichwohl erweist sie sich anschlussfähig an die Unbestimmtheitsthese von Gamm, die im Folgenden aufgegriffen werden soll.

Ausgehend von der Annahme einer Korrelation von Wissenszuwachs mit einem gleichzeitigen Zuwachs des Nicht-Wissens über besagten Sachverhalt rückt er Unbestimmbarkeiten ins Zentrum seiner Untersuchungen:

„Wo alles zur Disposition gestellt wird, immer mehr Variablen variiert werden oder die Relativität der Aussagen in Abhängigkeit von den Methoden, den Entscheidungspräferenzen, der Kontextgebundenheit, den Zielvorgaben und der Untersuchungstiefe zunimmt, steigt unausweichlich mit dem vermehrten Wissen über die Varianz der Verhältnisse das Nichtwissen und damit die Unbestimmbarkeit“ (Gamm 2000, 178).

Gamm nimmt den in Alltag und Wissenschaft bekannten Umstand, dass sich hinter jeder beantworteten Frage neue Fragen eröffnen, die wiederum zu neuen Fragen führen, produktiv in den Blick. Die Unendlichkeit der Fragemöglichkeiten und die damit einhergehende Unmöglichkeit, alles beantworten zu können, soll nicht – das ist mein Eindruck – zu einem resignierenden Sich-Ergeben oder in ein unsicheres Sein führen, sondern in ein konstruktives Annehmen und damit Umgehen.

Dem Wissen um das, was wir nicht wollen, d. h. ein positives Wissen um das Negative, stehe ungleichgewichtig ein Wissen um das, was wir wollen, gegenüber. Wir seien in der Lage,

„einseitige oder schiefe, widersprüchliche oder problematische Begriffsumfangsbestimmungen abzuweisen, das heißt, bestimmt zu negieren, nicht aber [...] die Extension und Intension der Begriffe widerspruchsfrei und erschöpfend zu explizieren“ (ebd. 196).

Diese Aussage geht meines Erachtens einher mit der Alltagsbeobachtung, dass es in der Regel einfacher fällt, Nicht-Funktionierendes, Nicht-Stimmiges, Nicht-Passendes aufzudecken, denn selbst ein in sich kohärentes Argumentationsgefüge zu entwickeln. Diese Feststellung intendiert keine Weglenkung des Blickes von Widersprüchlichkeiten und Schief lagen; als Korrekturfunktion erfüllt dieser eine wichtige Aufgabe. Und gleichzeitig wird auf die Notwendigkeiten hingewiesen, ressourcenorientiert und konstruktiv nach vorne zu blicken.

Gemäß der Unbestimmtheitsthese sei die Unbestimmtheit von Wissen, Begriffen, dem Selbst kein Defizit, das als ansteigendes Negativum vor allem der Postmoderne und der Globalisierung zugeschrieben wird; vielmehr lasse sich aus ihr in positiver Sichtweise „eine normativ gehaltvolle Orientierung gewinnen“ (Gamm 2000, 223). Es kann wohl konstatiert werden, dass an dieser Stelle der Überstieg aus einer deskriptiven Annäherung an den Begriff der Haltung in eine normative Füllung oder Ausgestaltung desselben erfolgt. Gamm führt weiterhin an, dass der Unbestimmbarkeit des Begriffs die Konkretheit von Handeln gegenüberstehe, denn Handeln könne nur bestimmt erfolgen (vgl. ebd. 223). In diesem Sinne wird die Hypothese formuliert, dass sich aus einem Mehr an Freiheit in der individuellen Lebensgestaltung ein Mehr an Pflicht ergibt, in Verantwortung für sich und - in Anerkennung der Sozialität des Menschen – füreinander zu gehen. Das Beteiligt-Sein Anderer evoziert Zugriffe auf phänomenologische Denkbewegungen, für die insbesondere Waldenfels' nachgegangen wird. Dieser führt in der Theorie der Responsivität die Verschränkungen von Selbst und Anderem und Welt aus sowie die sich daraus entfaltenden Entzogenheiten. Mit der Beteiligung anderer Personen und Welt am Haltungsgeschehen werden deren Einflussnahmen anerkannt und sollen demzufolge reflektiert werden. Unbestimmtheit wie Sozialität und Entzogenheit lassen sich meines Erachtens produktiv für ein Denken um heilpädagogische Haltungen nutzen, indem keine endgültigen und vollständigen Beschreibungen „richtigen“ heilpädagogischen Handelns angestrebt werden. Vielmehr wird in einer Referenz zu folgendem Verständnis von Aristoteles' Nikomachischer Ethik heilpädagogische Haltung als

„eine Art von Strukturgitter [verstanden; MM]. Dieses benennt erstens das sich gleichbleibende Wesen<sup>24</sup>; es weiß zweitens, daß zum Wesen der Sache die konkrete Verwirklichung hinzugehört; es läßt trotzdem, drittens, das Hinzugehörende frei, da es von der je anderen Situation abhängt, ferner von den verschiedenen Fähigkeiten und Hilfsmitteln, auch von den unterschiedlichen Üblichkeiten einer Gesellschaft. Auf diese Weise bleibt dem Handelnden ein großer Spielraum offen, ohne daß die im Gedanken eines richtigen Handelns liegende Verbindlichkeit aufgegeben würde“ (Höffe 2010, 28).

---

<sup>24</sup> Der Wesensbegriff wird aus der Sicht der modernen Philosophie problematisch gesehen. Da der Wesensbegriff in dieser Arbeit keine Rolle spielt und das Zitat von Otfried Höffe in seiner Aussage deutlich konstruktiv für eine Fassung heilpädagogischer Haltung scheint, soll es hier stehen bleiben können. Wesen soll als Kern, als wiedererkennbarer Bestandteil verstanden werden.

Heilpädagogische Haltung wird also weiterhin ein unbestimmtes Moment haben; das Handeln wiederum, das die Haltung verdeutlicht, wird bestimmt und konkret sein und sollte somit Rückschlüsse auf eine Haltung zulassen. Schlussfolgernd können Unbestimmtheit positiv und konstruktiv genutzt werden, wenn ich mich selbst fundiert verorten kann und aus dieser meiner Position heraus in Freiheit und Verantwortung z. B. eine Haltung ausgestalte.

Die Arbeit geht in Anerkennung des eigenen Eingebundenseins in Profession und Disziplin der Heilpädagogik sowie der repräsentativen Differenz und Unbestimmbarkeit von Haltung dem Vorhaben nach, heilpädagogische Haltung als Deutungsmuster in struktureller Ausgestaltung sinnhaft zu beschreiben, so dass zum Vorschein kommt, was stabil bleibt und was flexibel ausgestaltet werden muss. Dem Schutz vor moralischen Überformungen von heilpädagogischer Haltung dienen der philosophische Vorbehalt vor naturalistischen Fehlschlüssen sowie die Disability Studies.

## **4. Zur Unklarheit des Deutungsmusters heilpädagogische Haltung – im Schnittpunkt von Verwendungs- und Bedeutungsgeschichte**

### **4.1 Bestimmung des Literaturkorpus**

Bislang wurde verschiedentlich konstatiert bzw. angenommen, heilpädagogische Haltung sei ein komplexer Begriff mit einem breiten Bedeutungsraum, der intrabegrifflich-theoretische Diskrepanzen aufweist. Im Folgenden wird geprüft, ob dem tatsächlich so ist und wie mit dem Deutungsmuster umgegangen wurde und wird. Die Sichtungen und Prüfungen erfolgen unter Anführung der bereits artikulierten Hypothesen des Gerichtet-Seins sowie des Handlungsbezugs.

Hierfür wird der Bestand deutschsprachiger, heilpädagogischer Fachliteratur (Deutschland und Schweiz; die bedeutsamen Anfänge der ungarischen Heilpädagogik bleiben außen vor) zum einen auf die Erstverwendung hin gesichtet und zum anderen generell auf die Verwendung des Deutungsmusters. Der Beginn des Bestands wird auf das Jahr 1861 datiert; in diesem Jahr erschien das Werk, das der Heilpädagogik ihren Namen gab: „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ von Dr. Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt. In zwölf Vorträgen werden die Notwendigkeiten für die Begründung einer Heilpädagogik, deren Bezüge zur Erkenntnisgewinnung, Betrachtungsweise des Menschen, Methoden des Handelns, der Adressatenkreis sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Heilpädagogik mit einem erkennbaren Schwerpunkt auf Schule beschrieben. Es zählt als Begründungsdokument der Heilpädagogik als Profession und Disziplin (vgl. Bachmann 1979, 15). Da in dieser Arbeit von heilpädagogischer Haltung als einer professionell gebundenen Haltung ausgegangen wird, als einer Haltung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, wird keine früher entstandene Literatur verwendet. Genau genommen darf unter dieser Prämisse keine Literatur vor Mitte der 1920er Jahre rezipiert werden, als die ersten deutschsprachigen heilpädagogischen Seminare (1924: Zürich; 1925: Heilpädagogisches Seminar Berlin-Brandenburg) zur Qualifizierung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern gegründet wurden.

Eine differenzierte begriffsgeschichtliche Auseinandersetzung umfasst eine Ausmessung des semantischen Feldes inklusive der Darstellung von Alternativ- und Gegenbegriffen, der Interpretation von Neubildungen und Reflexion von Bedeutungsüberschneidungen (vgl. Koselleck 1992, 123f). Eine Sichtung des Bestandes heilpädagogischer Fachliteratur seit 1861 (bzw. seit 1924) würde aufgrund der hohen Anzahl die Ausrichtung dieser Arbeit signifikant in eine historisch-rekonstruktive verändern und nicht mehr der Forschungsfrage folgen. Aus diesem Grund wird als Auswahlkriterium ein pragmatisches gewählt: der Text setzt sich explizit mit heilpädagogischer Haltung auseinander und verwendet diese Begrifflichkeit. Die begriffsgeschichtliche Betrachtung will anhand der exemplarischen Auswahl einen Einblick in

die Bedeutungs- und Verwendungsgeschichte des Deutungsmusters gewährleisten, der Schlussfolgerungen über die Tiefenstruktur ermöglicht und Offenheiten aufdeckt, die mit den bisherigen Ausführungen nicht erfüllt wurden.

Die begriffsgeschichtliche Untersuchung stellt demzufolge einen Bestandteil des Ermöglichungsgrundes dar, um über heilpädagogische Haltung neu nachzudenken. Die Texte werden chronologisch betrachtet, die Rezeption wird sich zwischen Deutschland und der Schweiz pendelnd bewegen. Zum Abschluss des Kapitels werden die herausgearbeiteten Fassungen und Verwendungen von heilpädagogischer Haltung einander gegenübergestellt, um weiterführende Gedanken und differenzierte Zielstellungen abzuleiten.

Grundlegend werden an die ausgewählten Texte Fragen nach dem Autor und der verwendeten wissenschaftlichen Perspektive gestellt, um welche Textsorte es sich handelt, wann der Text geschrieben wurde und inwiefern ein Ziel bzw. eine dem Text zugrundeliegende Absicht formuliert wurde. Die Erkenntnisse aus diesen Fragen werden in Zusammenhang gebracht mit dem Aussagegehalt über das Deutungsmuster heilpädagogischer Haltung und diese gesellschaftlich-historisch kontextualisiert. So soll eine rein theoretische Begriffsanalyse vermieden und eine politische Begriffskritik ermöglicht werden. Dies ist der Annahme geschuldet, dass sich heilpädagogisches Handeln stets im gesellschaftlichen Kontext ereignet und demzufolge aktuelle Werte und Normen aufnimmt wie prägt (vgl. Dederich 2007, 49).

Die Recherche nach potenziellen Quellen richtete sich demzufolge in einem ersten Schritt auf Texte, die qua Titel und/oder Überschrift auf eine Darlegung von Gedanken zu heilpädagogischer Haltung hinweisen. Der so ermittelte Literaturkorpus der Werke, die sich dezidiert auf heilpädagogische Haltung beziehen und damit auseinandersetzen, erweist sich als überschaubar: Hanselmann, Moor, Bach, Haeberlin, Gröschke, Häußler, Kobi, Lotz, Hofer, Moosecker. Hanselmann wird ob seiner Bedeutung für die Etablierung von Heilpädagogik als Disziplin und Profession gewählt, obwohl er noch nicht von heilpädagogischer Haltung spricht, sondern lediglich Haltung anführt; seine Passagen dienen als Auftakt für eine begriffsgeschichtliche Erfassung heilpädagogischer Haltung.

Es handelt sich bei den genannten Namen ausschließlich um männliche Autoren, die gleichwohl eine gewisse Exemplarität gewährleisten. Bis auf den Psychologen Gröschke haben alle eine heil- oder sonderpädagogische Ausbildung. Fünf der ausgewählten Autoren sind Schweizer Herkunft (Hanselmann, Moor, Haeberlin, Kobi, Hofer). Dieser Umstand verdeutlicht die starke Prägung der deutschen Heilpädagogik durch die schweizerische. Für die Textanalyse wird das Schweizer Verständnis von Heilpädagogik zu beachten sein, das schulische wie außerschulische Einsatzfelder umfasst. Bei den ausgewählten Texten handelt es sich sowohl um Fachartikel als auch um Bücher oder einzelne Ausschnitte aus Büchern. Für eine einheitliche Textsorte scheint der Bestand zu wenig ergiebig.

Die ausgewählten Texte umfassen den Zeitraum von Mitte der 1930er Jahre bis in die heutige Zeit. Zum einen erwächst daraus die Aufgabe, die Aussagen historisch und gesellschaftlich zu kontextualisieren, wenn Schlüsse für die Ausgestaltung heilpädagogischer Haltung gezogen werden und wenn eine Bewertung erfolgen soll. Zum anderen ergeht aus diesem Zeitraum, dass die Anfänge der Heilpädagogik (1861) sowie deren Verwissenschaftlichung (1924: Errichtung des Heilpädagogischen Seminars Zürich; 1931: der erste Lehrstuhl für Heilpädagogik | Universität Zürich) in der nun folgenden Untersuchung nicht bzw. wenig berücksichtigt werden. Für die Zwecke einer ersten Sichtung und Ordnung sollte diese Auswahl ausreichend sein. Ein Grund, warum in den Anfängen noch nicht von einer heilpädagogischen Haltung gesprochen wurde liegt vermutlich darin, dass noch 1930 das Fehlen einer Theorie der Heilpädagogik beklagt wurde (vgl. Hanselmann 1953, 6 + 532). Wenn sich als Ziel bzw. als Forschungsfrage dem gewidmet werden soll, wie sich heilpädagogische Haltung im Laufe der Zeit gewandelt hat und ausgestaltet wurde, ist ein signifikant ausgeweiteter Literaturkorpus instruktiv.

#### **4.2 Heinrich Hanselmann (1885-1960, Schweiz)**

Heinrich Hanselmann steht im Zentrum einer Hinführung zur Auseinandersetzung mit Haltung für die Heilpädagogik, da er innerhalb der Wissenschaft und Hochschulen für eine Aufwertung der Heilpädagogik durch einen eigenen Lehrstuhl gekämpft hat, der erste Lehrstuhlinhaber für Heilpädagogik war und somit einen für die Verwissenschaftlichung des Faches entscheidenden Beitrag geleistet hat (vgl. Hoyningen-Süess | Schiffer 2010, 58).

Nach dem Besuch eines Lehrerseminars war Hanselmann als Lehrer an einer Schule für sog. taubstumme Kinder in St. Gallen tätig. Im Anschluss an diese ersten Berufserfahrungen studierte er Psychologie (inkl. Geschichte der Philosophie, Logik, Physiologie). Er promovierte über optische Bewegungswahrnehmung und verfasste seine Habilitationsschrift über psychologische Grundlagen der Heilpädagogik (vgl. ebd. 57f). Haltung als eine professionelle heilpädagogische Haltung wird in seinen Schriften nicht erwähnt. Allerdings spricht er bereits 1928 von einer notwendigen Haltung, wobei sich das auf grundsätzliche Voraussetzungen bezieht, um in das Heilpädagogische Seminar Zürich eintreten zu können, und weniger auf deren professionelle Ausgestaltung (vgl. Hanselmann 1928, 121). In einem weiteren Beitrag aus dem Jahr 1934 differenziert er zwischen einer forschenden und einer behandelnden Haltung in der Heilpädagogik, wobei mit ersterem das Sammeln von Wissen und Informationen über die Situation der Klientin gemeint ist, mit letzterem das praktische heilpädagogische Handeln. Als zentrales professionelles Moment beschreibt er die Entscheidung, wann von der diagnostischen Erfassung in pädagogisches Tun übergegangen werden kann bzw. soll (vgl. Hanselmann 1934, 76ff).

Erste staatliche Entwicklungen öffentlicher Fürsorge lassen sich in der Schweiz ab 1914 erkennen; vorher oblag das wohlthätigen Vereinen. In diesem Jahr wurde die Krankenversicherung, 1918 eine Unfallversicherung eingeführt (vgl. Maissen 2010, 226). Darüber hinaus wurden in den 1920er Jahren Grundlagen für eine Arbeitslosen- und Hinterbliebenenversicherung sowie für eine Invalidenversicherung entwickelt; von letzterer profitierten alle Menschen mit Behinderungen allerdings erst ab 1960, da die vorherige Regelung eine Inanspruchnahme nur ermöglichte, wenn die Beeinträchtigungen aus einem Unfall resultierten (vgl. Germann 2008, 178 + 181).

Im Eröffnungsvortrag des Ersten internationalen Kongresses für Heilpädagogik vom 24.-26. Juli 1939 in Genf verweist Hanselmann auf die Motivation heilpädagogischen Handelns, dem menschlichen Leid entgegenzuwirken. Dies tue die Heilpädagogik

„einmal durch ärztliche, pädagogische und fürsorgerische Hilfe für die entwicklungsgehemmten Kinder und Jugendlichen, und sodann durch ihren Kampf gegen die Ursachen aller Entwicklungshemmungen und ihrer Bestrebungen, deren weitere Entstehung auf menschenwürdige Weise zu verhüten. Da aber alle menschlichen Maßnahmen nicht ausreichen werden, einen großen Teil der jetzt lebenden Minder sinnigen, Geistesschwachen und Schwereerziehbaren zu heilen und damit sozial brauchbar zu machen, so muß auch die lebenslängliche Fürsorge für diese Benachteiligten unter den Aufgaben der Heilpädagogik genannt werden“ (Hanselmann 1940, 144).

In dieser Passage lassen sich Bezüge zur eugenischen Ideologie der Nationalsozialisten Deutschlands erkennen, denn die menschenwürdige Verhütung der Entstehung weiterer Entwicklungshemmungen bezieht sich – das wird im Verlauf des Berichtes deutlich – auf die sog. Verhütung erbkranken Nachwuchses (vgl. ebd. 147). Das Ziel der sozialen Brauchbarkeit<sup>25</sup> scheint auf eine utilitaristische Verwertungslogik der menschlichen Arbeitskraft hinzuweisen, die bereits in Zeiten der Weimarer Republik Element der öffentlichen Fürsorge war und die in der nationalsozialistischen Ära durch entsprechende Gesetze ausgeweitet und gesellschaftlich verankert wurde (vgl. Mürner | Sierck 2013, 44-49). Es wäre eine lohnenswerte Aufgabe, diesen Entwicklungen intensiv nachzugehen, jedoch kann das an dieser Stelle nicht geschehen. Damit verließ die Arbeit ihre Forschungsfrage.

Im Rahmen eines weiteren Kongresses 1949 führt Hanselmann Gedanken zur Ausbildung in der Heilpädagogik aus und nennt bestimmte Kriterien bzw. Eigenschaften, die *der gute Heilpädagoge* möglichst bereits vor Beginn der Ausbildung mitbringen möge und anhand derer eine Auswahl für die Zulassung vorgenommen werden solle:

„Er muss körperlich-seelisch gesund [...] sein. [...] Er muss ein musischer Mensch sein mit ausgeglichener Harmonik in der Begabung. [...] Der Sondererzieher muss lebensfroh in dem Sinne sein, dass er Freude am Neuen und keine Angst vor unerwarteten

---

<sup>25</sup> Paul Moor wird den Begriff der „sozialen Brauchbarkeit“ in seinem Buch „Heilpädagogik“ (vgl. 1965, 401) retrospektiv kritisch beleuchten. Im seinem Vortrag 1939 geschieht das noch nicht. Im Rahmen der Ausführungen zu Paul Moor werden diese Aspekte thematisiert.

und nicht vorbereitbaren Situationen hat. [...] ...immerwährende Freude am Technisch-Praktischen, am Forschen, Entdecken, am Erfinden, am Konstruieren. [...] Er muss extratensiv, extraversiv sein. [...] Der Sondererzieher muss im wahren Sinne des Wortes ein Schau-Spieler und Hör-Spieler und wie diese darstellungsfreudig sein.“ (Hanselmann 1949, 46f).

Die genannten Eigenschaften beziehen sich nur auf die Fachkraft, ein Gegenüber hingegen scheint nur an wenigen Stellen indirekt auf. Im Punkt „Keine Angst vor unerwarteten und nicht vorbereiteten Situationen“ lässt sich die mögliche Beteiligung anderer Personen erahnen. Ebenso verhält es sich in den Ausführungen zur „Darstellungsfreude“, diese sei erforderlich, da es zur Aufgabe von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gehöre, Erziehen nicht nur verbal auszugestalten, sondern durch eine Kongruenz aus Körperhaltung, Gang, Mimik, Gestik, Sprache und Wortwahl (vgl. ebd. 47). Im Punkt „Freude am Erforschen, Entdecken, Erfinden und Konstruieren“ lässt sich zwar ein Handlungsbezug erkennen, jedoch bezieht sich dieser nicht direkt auf andere Personen, sondern vielmehr auf Tätigkeiten der ausführenden Person. Der gesamte Passus zu den dargelegten Personen kommt praktisch ohne Nennung der Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns aus. Darüber hinaus muss der aus heutiger forschungsethischer Perspektive nicht unproblematische Bezug Hanselmanns auf die Theorie von Ernst Kretschmer über die Zusammenhänge von Körperbau und Charakter erwähnt werden. Dieser unterstützte als Psychiater und Universitätsprofessor das nationalsozialistische Regime (vgl. Klee 2003, 339). Eine enge biologisch konnotierte Verbindung zwischen Physis und Psyche war wissenschaftlicher Konsens zur damaligen Zeit und ebnete in der Übertragbarkeit auf Vererbungslehren eugenischen Diskursen den Weg in die Heilpädagogik (vgl. Wolfisberg 2002, 105).

Hanselmann verweist auf die Notwendigkeit, die Motivationen für die Berufswahl einer Heilpädagogin bzw. eines Heilpädagogen zu hinterfragen, da viele diesen wählten, um ihren eigentlichen Wunschberuf auszuüben, z. B. Gärtner, Architekt. Und er weist darauf hin, dass Anstaltsleiter „kleine Könige“ seien und zeigt damit schon früh auf die Problematik von Machtstrukturen im heilpädagogischen Handeln bzw. in Organisationen der Eingliederungshilfe hin (vgl. Hanselmann 1949, 47).

1956 führt Heinrich Hanselmann den Begriff ‚Haltung‘ im Verbund mit ‚Halt‘ und ‚Haltschwäche‘ in seinem Elternlexikon auf und weist diese als bedeutendes Ziel erzieherischen Handelns aus. Haltung als eine Art inneres Gesetz gebe Halt, auch wenn sich Sitten und Gebräuche ändern. Nach seiner Auffassung

„ist es allein die Religion, welche einen absoluten Halt und eine unter allen Umständen geltende Haltung in jeder Lebenslage gibt. Darum ist die religiöse Erziehung des Kindes der beste Weg zur einwandfreien Haltung in allen Lebenslagen und zur Bekämpfung der nicht krankhaften Haltlosigkeit“ (Hanselmann 1956, 177f).

Der Religion wird eine heautonome<sup>26</sup> Wirkung zugeschrieben. Haltung wird hier auf die zu unterstützende Person bezogen, nicht auf die Person als Fachkraft.

### **4.3 Paul Moor (1899-1977, Schweiz)**

Paul Moor wendet sich nach Studium und Promotion sowie einer zweijährigen Lehrtätigkeit an Heinrich Hanselmann und wird von diesem als Schüler angenommen. Nach einer beruflichen Zeit in der Nähe von Berlin findet Moor den Weg zurück in die Schweiz, wo er schließlich in Heilpädagogik promoviert und die Nachfolge Heinrich Hanselmanns (erst als Leiter des Heilpädagogischen Seminars Zürich, später als Lehrstuhlinhaber) antritt. Eine Habilitation in Heilpädagogik geht der Übernahme des Lehrstuhls voraus (vgl. Lotz 1987, 8). Eine Verwendung des Begriffs ‚heilpädagogische Haltung‘ habe ich erstmalig durch Paul Moor gefunden (1965, 408), so dass ich die Einführung in das fachliche Vokabular auf dieses Buch bzw. Jahr datiere. In seinem Werk ‚Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch (1965)‘ setzt er sich intensiv mit Haltungen, mit heilpädagogischem Denken und heilpädagogischem Verstehen auseinander. Vorläufer sind bereits in seinem Vortrag „Was ist Heilpädagogik? Grundfragen vom Pädagogen aus gesehen“ (1956/57) zu erkennen. Seine Auseinandersetzungen um heilpädagogische Haltung entwickeln sich über viele Jahre aus seinen Denkbewegungen um ‚inneren und äußeren Halt‘ und deren wechselseitiger Bedingtheit (vgl. Lotz 2005, 5). Das Deutungsmuster der heilpädagogischen Haltung hat sich – denkt man dies weiter – also aus einem denkenden Suchen und Fragen nach Ursachen von Beeinträchtigungen und Behinderungen sowie nach förderlichen Bedingungen, Umständen und professionellen Handlungsansätzen für ein gelingendes Leben entwickelt, also – es sei mir die normative Wertung gestattet – aus einem solidarischen Für-Denken für Menschen mit Behinderungen. So gesehen lassen sich erste Hinweise auf eine professionelle heilpädagogische Haltung als einen dialogischen und sich entwickelnden Prozess erkennen.

Die erwähnten Denkansätze spiegeln Moors Überlegungen, wie heilpädagogisches Handeln sich zeigen könne bzw. durch welche Leitideen Kindern, die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen, Unterstützung gegeben werden könne. Er bezieht sich dabei auf Kinder mit einer Diagnose, die in den 50er Jahren üblicherweise als „Geistesschwäche“ oder auch „Haltschwäche“ (Moor 1957, 207ff) bezeichnet wird, dabei aber nicht nur eine kognitive Beeinträchtigung meint, sondern mangelnde Kompetenzen in der Selbstführung. In diesem Sinne wird der Ausdruck ‚Haltung‘ von Moor schon deutlich früher verwendet, im Sinne nämlich einer moralischen Gesinnung, die dem Kind fehle und aus der sich die Notwendigkeit heilpädagogischer Begleitung ergebe. Das wird auch als fehlender innerer Halt bezeichnet, aus dem die Notwendigkeit äußeren Halts resultiere (vgl. Moor 1944, 44f).

---

<sup>26</sup> Griechisch: selbstgesetzgebend; Verwendung in der philosophischen Fachsprache

1965 schließlich gebraucht Moor den Ausdruck ‚heilpädagogische Haltung‘ erstmalig im Zusammenhang mit einem Eintreten für die Notwendigkeit heilpädagogischer Arbeit, als er sich mit totalitären und demokratischen Staatsformen auseinandersetzt (dabei leise auf die Jahre des Nationalsozialismus in Deutschland anspielend) und deren Bedeutung für die Heilpädagogik, Tendenzen eines Wieder-Mehr-Werdens totalitärer Haltungen erörtert sowie deren mögliche Auswirkungen für die eigene Profession (vgl. Moor 1965, 407f). Moor führt hier eine Linie fort und lässt diese im Begriff der heilpädagogischen Haltung münden, deren Anfänge sich bereits 1939 erkennen lassen, als er sich im Rahmen des bereits erwähnten Kongresses in Genf (s. Kap. 4.2) in seinem Vortrag „Heilpädagogische Begriffsbildung“ gegen eine einseitige Betonung der sozialen Brauchbarkeit ausspricht und eine caritative Gesinnung für alle Menschen einfordert (vgl. Hanselmann 1940, 144f). Die inhaltliche Entwicklung von 1939 bis 1965 wird anhand der beiden Texte (Heilpädagogische Begriffsbildung: 1939 – Tagungsvortrag; Eingliederung: 1965 – Kapitel des Abschnitts „Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen“ aus dem Werk „Heilpädagogik“) nachvollzogen, dargestellt und kritisch betrachtet.

Paul Moor weist in seinem Tagungsbeitrag „Heilpädagogische Begriffsbildung“ (1939) auf die weltanschauliche Gebundenheit verschiedener Ansätze hin, auf den notwendigen Übergang von psychologischem Verstehen zu pädagogischem Handeln sowie auf die Bedeutung eines offenen Herangehens seitens der Pädagogin an das Gegenüber, um die betroffene Person in ihren Gegebenheiten wie Möglichkeiten erfassen zu können. Eine zu frühe Einführung des professionellen Blickes verstelle Potenzialitäten (vgl. Moor 1939, 238f). Moor unterscheidet eine individualistische und eine universalistische Haltung und meint mit ersterem, dass sich Gemeinschaft dem Einzelnen anpasse:

„Das Ganze hat dem Einzelnen zu dienen; der Einzelne und sein Tun und Lassen haben Sinn und Wert gerade als Besondere und unabhängig davon, ob sie dem Ganzen zugute kommen oder nicht. [...] Für die heilpädagogische Arbeit gilt auf diesem Boden, daß auch die Individualität des Geistesschwachen und charakterlich Abwegigen ihr Eigenrecht besitzt“ (ebd. 237f). Der Gemeinschaft komme an dieser Stelle die Aufgabe einer *„karitativen Gesinnung als auch [...] karitative Tüchtigkeit und Anpassungsbereitschaft“* (ebd. 238, kursiv im Original) zu.

An die Gesellschaft wird die Forderung formuliert, Menschen in ihrem So-Sein und als Teil der Gesellschaft zu akzeptieren, ohne einem allgemein anerkannten Leistungsprinzip entsprechen zu können. Die universalistische Haltung hingegen meine, dass der Einzelne dem Ganzen dienen solle. Die einzelnen Taten und Handlungen erhielten erst dadurch Wert, dass sie dem Ganzen nützlich seien. Wenn das nicht möglich sei, sei es Aufgabe der Heilpädagogik, den Menschen darin zu unterstützen (vgl. ebd. 237).

„Sie [die Heilpädagogik, MM] hat aber zugleich dafür zu sorgen, daß er in all den Dingen, in welchen er dem Gemeinschaftsganzen nicht zu dienen vermag, sozial trag-

bar gemacht wird, was etwa dadurch geschehen kann, daß er in Sonderorganisationen derart straff eingegliedert wird, daß ihm jede unerwünschte soziale Betätigung jederzeit unmöglich gemacht werden kann. Das oberste Ziel heißt also in diesem Falle: *soziale Brauchbarkeit* des Entwicklungsgehemmten; und nur da, wo die darauf gerichteten Bemühungen an Grenzen stoßen, wird dieses Ziel ersetzt durch dasjenige der *sozialen Tragbarkeit*“ (ebd. 237; kursiv im Original).

Moor befürwortet weder die individualistische noch die universalistische Haltung als die per se richtige, sondern wirbt für ein individuell-situatives Ins-Verhältnis-Setzen; in dieser je individuellen Stellungnahme liege die besondere Herausforderung für heilpädagogisches Handeln (vgl. ebd. 238f).

In dem Text gut 25 Jahre später (das Kapitel „Eingliederung“ aus dem Abschnitt „Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen“ des Werkes „Heilpädagogik“) klingen die Erörterungen differenzierter und politisch kritischer. Das Kapitel beginnt mit den Worten: „In den dreißiger Jahren wurde in den Staaten mit totalitärem Regime der Heilpädagogik das Daseinsrecht abgesprochen“ (Moor 1965, 400). Wir können aufgrund der vorgenommenen zeitlichen Einordnung davon ausgehen, dass er sich auf das Deutschland des Nationalsozialismus bezieht, wenn dies auch im Text nicht eindeutig benannt wird. Er erörtert im Folgenden die Gefahr, dass es zwischen der heilpädagogischen Arbeit im totalitären Staat und „bei uns“, später spricht er von der demokratischen Lebensform, Gemeinsamkeiten gegeben habe und gebe, nämlich die der Eingliederung der „Entwicklungsgehemmten in die Gemeinschaft“ (ebd. 400), wenn man Gefahren für die Öffentlichkeit vermeiden wolle; eugenische Bemühungen könnten die Heilpädagogik nicht ersetzen (vgl. ebd. 400).

Eingliederung als Ziel heilpädagogischen Handelns wird im Folgenden differenziert in ihren Anforderungen an die Beteiligten dargestellt. Auch hier fällt der Ausdruck der „sozialen Brauchbarkeit“, der kritisch beleuchtet wird (im Gegensatz zu 1939), indem Moor anführt, das Wort habe einen „unangenehmen Klang“ (ebd. 401). Brauchbar will er nicht im Sinne einer absoluten Unterordnung unter ein großes Ganzes verstanden wissen, sondern er führt aus, dass die Fähigkeit der Eingliederung zwei Momente enthalte:

„Es gehört dazu ein Wollen und ein Können, eine Gesinnung und eine Tüchtigkeit. Wir bezeichnen sie als *soziale Gesinnung* und als *soziale Tüchtigkeit* und fassen sie zusammen im Begriff der *sozialen Brauchbarkeit*“ (ebd. 401; kursiv im Original).

Dem gegenüber stehe die „soziale Tragbarkeit“ des Menschen als ein Eingliedert-Werden, was wiederum auf die Gemeinschaft verweise. Der Mensch müsse nicht für alle Teilgemeinschaften tragbar sein, man könne ihm auch Teilgemeinschaften durch Besonderung verschließen (vgl. ebd. 401f). Dieser Passus wirkt auf der Folie der aktuellen Inklusionsdebatte seltsam und weist auf die Notwendigkeit einer historischen Kontextualisierung hin, bevor kritische Betrachtungsweisen erfolgen.

Wenn Menschen sich als nicht *sozial tragbar* erwiesen, dann habe die Gemeinschaft die Verpflichtung, die Menschen einzugliedern. Nicht nur der

Mensch mit Behinderung habe die Pflicht, sich an die Gemeinschaft anzupassen und dieser zu dienen, sondern diese Pflicht bestehe auch in entgegengesetzter Richtung. Moor identifiziert auch auf Seiten der Gemeinschaft ein Wollen und ein Können, die sich zeigten in der „*karitativen Tragfähigkeit* der Gemeinschaft aus *karitativer Gesinnung* und *karitativer Tüchtigkeit*“ (ebd. 402; kursiv im Original). Da es sich bei Eingliederung um einen wechselseitigen Prozess handele, der im Geben und Nehmen bestehe, sei seitens der Gemeinschaft eine „fürsorgerische Anpassungsbereitschaft“ (ebd. 402) von Nöten, die sich bspw. darin zeige, an die Menschen mit Behinderungen angemessene Anforderungen zu stellen. Innerhalb dieser Momente „Soziale Brauchbarkeit (Soziale Gesinnung | Soziale Tüchtigkeit)“, „Soziale Tragbarkeit“, „Fürsorgerische Anpassungsbereitschaft“ und „Karitative Tragfähigkeit (Karitative Gesinnung | Karitative Tüchtigkeit)“ müsse sich die Fachkraft verhalten:

„Diese Akzentsetzung ist die wichtigste und folgenschwerste Entscheidung, die wir auf unserem Arbeitsgebiet überhaupt zu treffen haben; sie enthält in jedem Falle eine grundsätzliche Stellungnahme, und sie bestimmt die letzte Zielsetzung“ (ebd. 403).

Diese Worte zeigen, wenn auch mit heute ungewöhnlicher Wortwahl, präzise auf ein Spannungsfeld, innerhalb dessen sich heilpädagogisches Handeln ereignet und gestaltet wird und betonen die Bedeutsamkeit einer Positionalität der Heilpädagogin.

Im weiteren Verlauf führt er aus, dass die Ziele heilpädagogischen Handelns gesellschaftlich gerahmt sind und beeinflusst werden: „Ihre Zielsetzung [die der Heilpädagogik, MM] ist gebunden an die Ideale der betreffenden Gemeinschaft, innerhalb derer sie zu geschehen hat“ (ebd. 403).

Im Tagungsbeitrag 1939 spricht Moor von einer individualistischen und einer universalistischen Grundhaltung. Diese Begrifflichkeiten finden sich im Text von 1965 nicht mehr, wohl aber die der totalitären und der demokratischen Lebensform. In den Erläuterungen hierzu wird deutlich, dass die universalistische Form der totalitären entspricht (der Einzelne hat dem Ganzen zu dienen) und die demokratische Form mit der individualistischen kongruiert (das Ganze hat dem Einzelnen zu dienen) (vgl. ebd. 404f). Darüber hinaus warnt er, dass man auch in demokratischen Gesellschaften nicht vor totalitären Erscheinungen sicher sei, nämlich immer dann, wenn das Wohl des Einzelnen zu deutlich dem der Allgemeinheit untergeordnet werden müsse, wenn ein Helfen nicht mehr möglich ist, weil Fachkräfte nur noch Erfüllungsgelhilfen der Obrigkeit wären (vgl. ebd. 406f). Heilpädagoginnen und Heilpädagogen müssten sich auch in diesem Spannungsfeld verhalten, insbesondere, da totalitären Gesichtspunkten ein relatives Recht zuzugestehen sei (vgl. ebd. 407). Dieses Spannungsfeld bewegt auch aktuell viele Gesellschaften, d. h. die Frage, welche Aussagen noch durch das Recht auf Meinungsfreiheit gedeckt sind und welche bereits verletzend, gar diskriminierend sind. Das, darauf weist auch Moor bereits hin, beinhalte die Gefahr, dass „totalitäre Gesichtspunkte sogar das Übergewicht bekommen“ (ebd.

407). Heilpädagoginnen und Heilpädagogen seien insofern davon betroffen, als mit den Gewichtungen von totalitärer und demokratischer Lebensform eine Wert- oder Geringschätzung der eigenen Arbeit einhergehe. Und wenn die Geringschätzung zu deutlich werde, könne sich eine „*heilpädagogische Haltung* in die klare und kraftvollere Eindeutigkeit eines Extrems“ (ebd. 408; eigene Hervorhebung) steigern. Moor führt das Deutungsmuster ‚heilpädagogische Haltung‘ also in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang ein, im Kontext einer normativen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und mit der Möglichkeit moralischer Aufladung; diese Ausführungen stehen in den ersten Seiten des Abschnitts „Nicht nur das Kind, sondern auch seine Umgebung ist zu erziehen“, einem Abschnitt also, der ein Spannungsfeld auffächert, innerhalb dessen sich die Heilpädagogin in der Ausgestaltung ihres Handelns *ver-halten* muss. Er verweist auf die kulturelle und historische Gebundenheit heilpädagogischen Handelns und stellt diese in das Paradox einer eigenverantwortlichen Stellungnahme, die immer wieder – individuell und situativ – neu entschieden werden müsse. Auffallend erscheint mir die erstmalige Verwendung des Deutungsmusters der heilpädagogischen Haltung in einer Erörterung, die normativ-politische Tönungen aufweist. Grundsätzlich erlebe ich Moor in seinem Schreiben wenig politisch im Sinne einer Stellungnahme für oder gegen gesellschaftliche Entwicklungen, staatliches Handeln u. Ä.

Die Kritik am nationalsozialistischen Regime, die in diesem Kapitel erkennbar ist, erscheint mir persönlich beruhigend, da Moor auch forschungsethisch ein Kind seiner Zeit ist und nicht alle Bezugsquellen heute als politisch einwandfrei bezeichnet werden können. Bspw. bezieht er sich in seinem Werk „Heilpädagogische Psychologie, Band I“ auf die Erbcharakterologie Gerhard Pfahlers (vgl. Moor 1960, 215ff), der eine eindeutige nationalsozialistische (Mitglied der NSDAP und SA-Sturmführer) Vergangenheit aufweist. Pfahlers Typenlehre basierte auf völkischer Rassenseelenkunde (vgl. Klee 2003, 457). Charakterologisches Denken rührt aus der Psychologie (in der Auseinandersetzung um Persönlichkeit) und gewann insbesondere nach 1933 an Bedeutung, bevor nach 1960 andere Denkschulen in der Psychologie vorherrschend wurden (vgl. Leo 2013, 135f). Charakterologien und Typenlehren als eine Form weltanschaulichen Denkens, das führt Per Leo eindrucksvoll aus, erwiesen sich gerade in ihrer Verbindungsfähigkeit zwischen Autorinnen und Autoren mit Leserinnen und Lesern ob ihrer „relativen Unschärfe“ (ebd. 574) als reizvoll und anschlussfähig und somit als fruchtbarer Nährboden für die Etablierung des NS-Regimes. Für die Heilpädagogik mag der charakterologische Denkstil attraktiv gewesen sein, weil er sich nicht allein durch seine Unschärfe auszeichnet, „sondern dadurch, dass er unscharf über ein Thema nachdachte, nämlich die ‚natürliche‘ Ungleichheit der Menschen in der Gesamtheit ihrer Erscheinungsformen“ (ebd. 577). Pädagogik und Heilpädagogik bewegen sich grundsätzlich in Spannungsfeldern, die ein je situatives und individuelles Sich-Verhalten und Handeln erfordern

– und gleichzeitig eine professionelle Begründung verlangen. Diese Annahme erschwert vielen das Erkennen klarer Strukturen und Denklinien, was sich in der Heilpädagogik verstärkt durch das Beziehen auf ein höchst heterogenes Klientel, so dass ein „unscharfes Nachdenken über die natürliche Ungleichheit des Menschen“ erleichternd für die Herausforderungen heilpädagogischen Handelns wirken kann. Ob Moor nun die Vergangenheit seiner Bezugsquellen auf ihre ethische Unbedenklichkeit – wie es heute üblich ist und gefordert wird (vgl. Fachbereichstag 2017, 5) – geprüft hat oder dies unterlies, ist heute nicht mehr feststellbar. Es war wohl damals nicht üblich, dies zu tun. Gleichwohl muss es festgehalten werden, um es kritisch betrachten zu können.

Moors Überlegungen lassen ein Einschließen der gelegten Hypothesen zu, Haltung sei stets gerichtet und habe einen engen Handlungsbezug. Erstere deutlicher als letztere, denn in den Denkbewegungen zur sozialen Brauchbarkeit und Tragbarkeit sowie in denen zur demokratischen und totalitären Lebensform ist das Gegenüber, d. h. Menschen mit Behinderungen und komplementär dazu Umfeld bzw. Gesellschaft, kontinuierlich und deutlich erkennbar. Der Handlungsbezug scheint in den Begrifflichkeiten ‚Können‘ sowie ‚Tüchtigkeit‘ auf, die Elemente dieses Modells der Eingliederung darstellen. Die historischen Erörterungen und Kontextualisierungen des Deutungsmusters ‚heilpädagogische Haltung‘ bergen darüber hinaus erhebliches Potenzial für spannungsvolle Fragestellungen.

#### **4.4 Heinz Bach (1923-2013, Deutschland)**

Heinz Bach begann seine berufliche Laufbahn als Lehrer, bevor er über eine Psychagogenausbildung (Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie) zur Heil- und Sonderpädagogik gelangte und die Hilfsschullehrerprüfung erfolgreich ablegte. Es folgten verschiedene weitere wissenschaftliche Stationen im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Auseinandersetzungen um Ethik hielt er für hoch bedeutsam für das Feld (vgl. Blickenstorfer | Dohrenbusch | Klein 1988, 362ff).

Bach greift als einer der ersten deutschen Wissenschaftler den Gedanken einer heilpädagogischen Haltung von Paul Moor auf und widmet dieser ein eigenes Unterkapitel in einem seiner Hauptwerke, der „Geistigbehindertenpädagogik“. Mir liegt die zweite Auflage von 1969 vor, die unverändert gegenüber der ersten von 1968 ist. Nach dem die Einführung des Deutungsmusters auf 1965 datiert wurde, erscheinen bereits drei Jahre später erste Beschreibungen dazu.

Erzieherische und damit auch heilpädagogische Haltung sieht Heinz Bach als Voraussetzung an, um Methoden nicht nur schematisch anzuwenden, sondern an die Besonderheiten des Gegenübers anzupassen und auf ein Gesamtziel auszurichten. Sie sei unerlässlich für pädagogisches Handeln im heilpädagogischen Bereich. Er definiert diese

„als seelisch-geistige Gesamteinstellung gegenüber dem Kinde, nicht als bloße Summe von Verhaltensweisen, sondern als *geläuterte Sichtweise und gereifte Gefühlsbezogenheit*, als ein seelisch-geistiger Habitus, der lediglich sichtbar wird in äußeren Verhaltensweisen“ (Bach 1969, 58; kursiv im Original).

Bach führt heilpädagogische Haltung aus, indem er verschiedene Eigenschaften als notwendige „Haltungszüge [...]“: Erfülltheit; Zugewandtheit; Aufgeschlossenheit; Bestimmtheit; Verlässlichkeit; Zuversichtlichkeit; Zufriedenheit; Lebendigkeit“ (Bach 1969, 60ff) benennt. Diese werden jeweils in wenigen Sätzen beschrieben und inhaltlich angereichert; in einem späteren Werk – „Sonderpädagogik im Grundriß“ (1975, 65) – werden diese Aspekte lediglich genannt und keine weiteren Ausführungen dazu angeboten, so dass auf keine ausführlicheren Erörterungen Bachs zurückgegriffen werden kann. Auch Häußler beklagt die fehlende theoretische Ableitung der erwähnten Haltungszüge (vgl. Häußler 2000, 179). Auffallend ist darüber hinaus, dass sich heilpädagogische Haltung im Bach’schen Sinne ausschließlich auf Kinder mit geistiger Behinderung richtet und das Umfeld anscheinend außen vor bleibt, denn Eltern und weitere Angehörige werden nicht erwähnt. Die enge Fokussierung mag in Zusammenhang mit Titel und somit Ziel der Schrift stehen – Geistigbehindertenpädagogik – und sticht trotzdem heraus.

Das Werk entsteht in einer Zeit, die in Deutschland von verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Strömungen geprägt ist. Seit dem Ende des zweiten Weltkrieges sind gut zwanzig Jahre vergangen; die sog. 68er-Bewegung stellte Fragen zu den Vorgängen während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, sei es zur Judenverfolgung, zur Euthanasie, zur Rassenhygiene, zur Beteiligung der eigenen Angehörigen an den Ereignissen. Gleichzeitig war eine Reihe der Täter weiterhin oder wieder in Amt und Würden; dies galt nicht nur für Politik, Recht und Verwaltung, sondern gleichermaßen für Pädagogik, Medizin und Psychiatrie. Bspw. war der Kinder- und Jugendpsychiater Hermann Stutte während der NS-Herrschaft als Parteimitglied an erbbiologischen Forschungen beteiligt und schloss seine Habilitation 1944 erfolgreich ab. Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges hatte er 1954 den ersten Lehrstuhl für Kinder- und Jugendpsychiatrie inne und war 1958 Mitbegründer der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind (vgl. Klee 2003, 614). Vermutlich wollte Stutte sich so rehabilitieren; er unterstützte aus dem wissenschaftlichen Beirat der Lebenshilfe heraus die Gründung von Sonderschulen für Kinder mit sog. geistiger Behinderung, die bis dato als nicht beschulbar und nicht bildbar galten (vgl. Pohl-Zucker 2010, 89f). Selbst der Lebenshilfe als einer Organisation, deren Gründungs- und Wirkensnarrativ dezidiert ein solidarisches Pro für Menschen mit Behinderungen umfasst, gelang es erst Mitte der 90er Jahre, sich von den Gründungsvätern Hermann Stutte und Werner Villinger zu distanzieren (vgl. Mürner | Sierck 2013, 69). Diese Ambivalenzen zeigten (und zeigen) sich nicht nur anhand von Personen, sondern zogen (und ziehen) sich durch die Gesellschaft und beruflichen Felder hindurch.

Der Skandal um das Medikament Contergan Anfang der 60er Jahre lenkte die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Belange von Menschen mit Behinderung. Der wirtschaftliche Aufschwung ermöglichte es Staat und Gesellschaft, sich Fragestellungen und Problemen des Sozial- und Gesundheitswesens zu widmen. So wurde 1961 das Bundessozialhilfegesetz verabschiedet (vgl. Mürner | Sierck 2013, 67). Auch auf Professionalisierungsbestrebungen für die pädagogischen und heilpädagogischen Handlungsfelder strahlten besagte Entwicklungen aus. 1962 wurden erstmals Ausbildungsrichtlinien für eine einjährige heilpädagogische Zusatzausbildung vom AFET (Allgemeiner Fürsorgeerziehungstag<sup>27</sup>) konsentiert, die in die Gründung der Heilpädagogischen Seminare in München und Bielefeld mündete. Voraussetzung für diese Zusatzausbildung waren eine abgeschlossene Ausbildung als „Sozialarbeiter(in), Jugendleiter(in), anerkannte(r) Heimerzieher(in) oder einer sonstigen gleichwertigen pädagogischen Ausbildung“ (AFET 1962, 35). In den Ausbildungsrichtlinien werden eine Reihe von Einsatzmöglichkeiten genannt, die auf eine außerschulische Ausrichtung von Heilpädagogik zeigen, z. B. Kindergärten, Erziehungsheime oder Erziehungsberatungsstellen (vgl. AFET 1962, 34). Die Belange und Bedarfe von Menschen mit Behinderungen wurden also seitens der Gesellschaft wie auch der Wissenschaft und Praxis erkannt, anerkannt und deren Lebensbedingungen kommuniziert. Daran war nicht zuletzt die Aktion Sorgenkind beteiligt bzw. hatte als Auftrag für sich angenommen, Menschen mit Behinderungen nicht als Empfänger von Mitleid darzustellen, sondern Barrieren abzubauen und Integration zu fördern (vgl. Lingelbach 2010, 129ff). Neben der Botschaft, Menschen mit Behinderungen seien anzuerkennen als bedeutsame Mitglieder der Gesellschaft, wurde allerdings gleichermaßen Behinderung mit Leid verknüpft und Sondereinrichtungen wegen der besser zugänglichen Förderung als vorzuziehender Lebensort konnotiert (vgl. ebd. 132). Dies widersprach zwar dem Normalisierungsprinzip, das in den 60ern in Dänemark und Schweden entwickelt wurde, was allerdings erst in den 80er Jahren systematisch in Deutschland durch die Fachwelt aufgegriffen wurde (vgl. Mürner | Sierck 2013, 69-71), wurde aber lange – und wird teilweise auch heute noch – als sinnvoller für Menschen mit Behinderungen erachtet.

Bach, um zum Ausgangspunkt zurückzugehen, griff also das Deutungsmuster der heilpädagogischen Haltung in einer Zeit auf, die von normativen Auseinandersetzungen über Normalität und Anderssein in vielerlei Hinsicht geprägt war und – das ist meine Annahme – versuchte mit der Auflistung und Beschreibung der Haltungszüge das Besondere und Bedeutsame der Heilpädagogik zu unterstreichen. Seine Ausführungen beziehen sich auf schulische Kontexte.

---

<sup>27</sup> Der AFET wurde 1906 als Zusammenschluss der in der Jugendfürsorge tätigen Behörden, Verbände und Einrichtungen gegründet.

#### 4.5 Urs Haeberlin (\*1937, Schweiz)

Urs Haeberlin entschied sich nach einem Beginn in der Germanistik für das Lehramt in Grund- und Sonderschulen, worauf sich ein Studium der Erziehungswissenschaften und Heilpädagogik in Zürich anschloss. Es folgten verschiedene wissenschaftliche Stationen (Professuren wie Leitung von Forschungsprojekten) bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2006. Auch danach blieb er der Heilpädagogik verbunden, bspw. über die Herausgeberschaft der VHN<sup>28</sup> (vgl. Haeberlin 2009) bis Ende 2016. Die zentrale Fragestellung der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit sei

„das immer wieder zum Widerspruch werdende Verhältnis zwischen an Werten orientiertem heilpädagogischem Handeln in der Praxis einerseits und wissenschaftlichem Objektivitätsanspruch, oft als Werteabstinenz verstanden, andererseits“ (Haeberlin 2016, 286).

In der Heilpädagogik wie in anderen Wissenschaften stehen die beteiligten Fachkräfte vor der Herausforderung, Werte für Handeln zu begründen; die Inanspruchnahme von Werten bedeutet bereits eine normative Setzung, wodurch die Begründung ihrer Auswahl eher rechtfertigend denn grundlegend wirken kann. Eine Setzung von Werten bzw. eine Positionierung für Werte bewegt sich wohl immer in dem Dilemma, dass eine wertfreie – objektive – Setzung nicht möglich ist und damit in den Verdacht gerät, nicht wissenschaftlich zu sein.

Urs Haeberlin, der sich wiederkehrend, gerade auch in der Auseinandersetzung mit der o. g. Fragestellung, mit heilpädagogischer Haltung beschäftigt hat, konstatiert ein rapides Schwinden der Beliebtheit des Ausdrucks ‚heilpädagogische Haltung‘ ab den 70er Jahren und belegt dies am Beispiel von Heinz Bachs Ausführungen über Methoden der Heil- und Sonderpädagogik sowie verschiedenen anderen Schriften (vgl. Haeberlin 1988, 120). Er schreibt diesem fälschlicherweise die Urheberschaft des genannten Begriffes zu (vgl. ebd. 122). Die beobachtete Tendenz erklärt Haeberlin bedauernd mit dem Aufkommen „von einseitig verstandener kritisch-rationaler Wissenschaftlichkeit“ (ebd. 121; Anpassungen durch Autorin) bei Verzicht auf eine Grundlegung durch wertorientierte Aussagen. Gleichzeitig wird die Bach’sche Fassung heilpädagogischer Haltung anhand von Eigenschaften bei zwar erkennbarem innerem Zusammenhang kritisiert als

„unbefriedigend, weil jede Erläuterung einer begrifflich gefaßten Eigenschaft den Rückgriff auf andere Begriffe und Eigenschaften erforderlich macht. Die Eigenschaftserläuterungen werden zu Umschreibungen mit dem Merkmal der begrifflichen Willkürlichkeit und der undefinierbarkeit“ (ebd. 119).

Urs Haeberlin selbst benennt die eigenen Suchbewegungen rund um das Phänomen ‚heilpädagogische Haltung‘ als schwierig und erscheint ambivalent bezüglich der Fragestellungen ‚Gibt es heilpädagogische Haltung?‘, ‚Was ist das?‘, ‚Ist heilpädagogische Haltung wissenschaftlich erfassbar?‘. Er

---

<sup>28</sup> Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN

schreibt sich selbst zu, in seinem Werk „Allgemeine Heilpädagogik (1985)“ heilpädagogische Haltung beschrieben zu haben, ohne den Begriff zu verwenden (vgl. Haeberlin 1988, 123). Er weist an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Veröffentlichungen darauf hin, dass es sich bei (heilpädagogischer) Haltung um eine „Tiefenstruktur in der Persönlichkeit“ (bspw. Haeberlin 1988, 117; Haeberlin 2005, 35f) handele, die wissenschaftlich nicht objektivierbar und damit nicht erfassbar sei, da man diese in beobachtbare Verhaltensweisen strukturieren müsse (vgl. ebd., 35). Andererseits erachtet er ein erneutes Aufgreifen des Konzepts der heilpädagogischen Haltung für fruchtbar und angemessen für die Komplexität der Disziplin und Profession (vgl. Haeberlin 1988, 125). Eine beständige Tiefenstruktur der Persönlichkeit im Sinne einer heilpädagogischen Haltung weise drei Merkmale auf, für die Haeberlin auf das Dialogische Prinzip nach Martin Buber rekurriert:

- Annahme des Anderen im Sinne einer „personalen Vergegenwärtigung“, d. h. die andere Person ohne Vorbehalte anzunehmen, indem man elementar zu ihr in Beziehung trete (vgl. ebd., 127f).
- Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit des Selbst aus diesem Selbst heraus, die Potenziale einer Person zu sehen; dies kann auch religiös konnotiert sein (vgl. ebd., 128f).
- Echtheit im Sinne authentischer Zuwendung, kein So-tun-als-ob, da das den Anderen nicht ernst nehmen würde (vgl. ebd., 129ff).

Haeberlin hebt an verschiedenen Stellen die Bedeutung des Dialogischen Prinzips nach Martin Buber für eine heilpädagogische Haltung hervor und sieht hier enge Verbindungen zu Paul Moor (vgl. Haeberlin 1988, 126ff; 2005, 36ff). Anscheinend negiert er mögliche Individualitäten, indem er die Vermutung äußert, dass „der ‚gute‘ Sonderpädagoge unabhängig von seiner wissenschaftstheoretischen Ausbildung immer vergleichbare Merkmale aufweist, d.h. daß es nur eine Art von ‚Heilpädagogischer Haltung‘ gibt“ (Haeberlin 1988, 132).

Die erwähnte Entscheidung von 1985, den Begriff der heilpädagogischen Haltung nicht zu verwenden, hat er augenscheinlich in der zitierten Festschrift für Heinz Bach – vermutlich in einer Anerkennung dessen Verdienste für die Heilpädagogik – revidiert. Auch später verwendet er den Terminus wieder und grenzt sich gegen eine zu empirisch ausgerichtete Heilpädagogik ab (vgl. Haeberlin 1996, 35f). Dies greift er im Anschluss auf und im Werk „Grundlagen der Heilpädagogik“ (2005) bekommt „Heilpädagogik als Haltung“ erneut ein eigenes Kapitel (S. 35-51), in dem Haeberlin das Deutungsmuster in einer Diskussion der wissenschaftlichen Grenzen, der Merkmale des Dialogischen, einer personalistischen Haltung sowie des Ziels der Normalisierung auslotet. Der Kritik, dass Haltung nur schwerlich operationalisierbar sei, wird zugestimmt; gleichzeitig solle der Versuch einer Darlegung unternommen werden (vgl. Haeberlin 2005, 35f). In der Ausgestaltung werden die oben dargelegten Merkmale „Annahme im So-Sein“, „Vertrauen in

das Entwicklungspotenzial“ und „Echtheit“ aufgegriffen. Haerberlin scheint heilpädagogische Haltung moralisch aufzuladen und eine professionelle Fundierung im Vergleich mit persönlichen Voraussetzungen als gering ausgeprägt anzunehmen, indem er diese als „Weltanschauung“ (ebd. 36) bzw. „Lebensweise [bezeichnet, M.M.], die im Gegensatz zu allen üblichen Bewertungen und Gepflogenheiten in unserer gesellschaftlichen Welt steht“ (ebd. 39). Heilpädagogische Haltung gewinnt in dieser Darstellung eine normative Dimension, die eine Positionierung gegen die Gesellschaft fordert, somit eine Polarisierung impliziert. Haerberlin greift in diesem Kapitel die Bedeutung des Dialogischen Prinzips bzw. übergeordnet dazu des Personalismus auf, den er mit heilpädagogischer Haltung gleichsetzt (vgl. ebd. 44). Er rekurriert auf Kobis Ausführungen zum Personalismus sowie zum Personstatus jedes Menschen, ohne hierfür bestimmte Kriterien, Persönlichkeitsmerkmale oder Leistungen erfüllen zu müssen (vgl. ebd. 41).

Haerberlin kommt meines Erachtens das Verdienst zu, beständig mit dem komplexen Deutungsmuster der heilpädagogischen Haltung zu ringen, die Auseinandersetzung bei einem Konstatieren der Schwierigkeiten nicht zu meiden. Darüber hinaus scheint das Gegenüber heilpädagogischer Haltung deutlich auf, bspw. in den Ausführungen zum Personbegriff. Haerberlin bezieht über seine Darlegungen zum Normalisierungsprinzip Heilpädagogik nicht nur auf Menschen mit sog. geistiger Behinderung, sondern sagt, Normalisierung sei auf alle Bereiche der Heilpädagogik übertragbar (vgl. ebd. 46). Der Handlungsaspekt bleibt in den rezipierten Quellen unterbetont.

Er scheint in seinen Erörterungen zu einer heilpädagogischen Haltung fast gefangen in einem Zwiespalt, sich mit dem Deutungsmuster auseinanderzusetzen zu wollen, es einer Klärung auf wissenschaftlicher Ebene zuführen zu wollen und der Kollision dieses Ansinnens mit Überlegungen zur Operationalisierung und empirischen Forschungsansätzen. Andererseits – und hier zeigt sich für mich ein Widerspruch – gerät er immer wieder in Erklärungsmuster, heilpädagogische Haltung als individuelle Seinsweise zu fassen, indem er diese in einen Verwendungszusammenhang mit dem „guten Heilpädagogen“ bringt (vgl. Haerberlin 1987, 11; 1988, 131), wodurch eine professionelle Bindung außer Sichtweite zu geraten droht. Wenn aber heilpädagogische Haltung eine professionell gebundene Haltung sein soll, müssen meines Erachtens und aus heutiger Sicht Person und Profession miteinander in eine reziproke Verbindung gebracht werden.

Auffällig bei Heinz Bach oder Urs Haerberlin erscheint der ausschließliche Bezug des Begriffs ‚heilpädagogische Haltung‘ auf schulische Kontexte, obwohl doch bereits Anfang der 60er Jahre für dieses Feld die Studiengänge der Sonderpädagogik eingeführt wurden.

#### 4.6 Dieter Gröschke (\*1950, Deutschland)

Dieter Gröschke wirkte als Psychologe Anfang der 1980er Jahre bei Entwicklung und Aufbau des Studiengangs Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule Münster mit und lehrte dort bis zu seiner Emeritierung 2013 mehr als 30 Jahre. Ein zentrales Anliegen war ihm in einer Auseinandersetzung mit benachbarten Disziplinen die „heilpädagogische Theoriebildung im Sinne einer Klärung des eigenständigen Status und Auftrags der Disziplin“ (Greving | Schäper 2013, 9). Dabei verfolgte er eine geisteswissenschaftliche Fundierung, von der aus er sich angrenzenden theoretischen Ansätzen zuwandte, diese durchdachte und für die Heilpädagogik reflektierte. Seine Tätigkeit im und für den Studiengang Heilpädagogik brachte ein Mitdenken außerschulischer Kontexte mit sich, was weniger im Sinne eines Ausschließens schulischer Belange gemeint ist, denn mehr in einem Nennen und Einbeziehen von Organisationen der Erziehungs- und Behindertenhilfe und den in ihnen tätigen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (s. bspw. das Kapitel „Heilpädagogische Handlungsgrammatik“ in Gröschke 2008).

Gröschke bewegt sich in seinem Werk „Praktische Ethik der Heilpädagogik“ (1993) rund um zeitaktuelle ethische und Handlungsfragen (z. B. Euthanasie bzw. Lebensrecht, Integration), um zu klären,

„wie ethisches Denken und sittlich-moralisches Handeln in der Heilpädagogik heute beschaffen sein müssen, um sich im modernen pluralen Diskurs zeitgenössischer moralphilosophischer Reflexionen ausweisen und behaupten zu können, *ohne* die grundsätzliche pädagogisch-anthropologische Option der Heilpädagogik für den behinderten Menschen preiszugeben“ (Gröschke 1993, 58; kursiv im Original).

Der Autor behandelt zwar in diesem Buch nicht dezidiert die Frage der heilpädagogischen Haltung, vielmehr setzt er sich mit heilpädagogischer Ethik auseinander und zeigt an verschiedenen Stellen Denkwege in Richtung und Überlegungen zu heilpädagogischer Haltung auf. Doch da Ethik und Haltung zueinander in enger Verbindung stehen – denn ethische Fragen fordern zu einer Positionierung auf –, und Gröschke die hier dargelegten Gedanken in einem späteren und für meine Arbeit relevanten Werk aufgreift (2008) sowie die an späterer Stelle diskutierte Dissertation Michael Häußlers „Skepsis als heilpädagogische Haltung“ (2000) sich explizit auch auf dieses Werk bezieht, wurde für die vorliegende Arbeit Gröschkes „Praktische Ethik“ (1993) in den Literaturkorpus aufgenommen.

Mit der empirischen Wende in der Heil- und Sonderpädagogik seien ethische Fragen in den Hintergrund geraten. Um diesem entgegenzuwirken, werde auf philosophische Ansätze zurückgegriffen und diese für ethisch relevante Fragen der Heilpädagogik reflektiert (vgl. Gröschke 1993, 7). Er beschreibt seine Einschätzung der Ausgangslage selbst als negativ, da der Zuwachs an Wissen und technologischen Entwicklungen dem Menschen eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten beschert habe. Die hohe Anzahl potenzieller Alternativen vermittele zwar den Anschein eines hohen Grades an individueller Selbstverwirklichung, führe aber auch zu methodischen und ethischen Indifferenzen

(vgl. ebd. 14). Ich teile Gröschkes Einschätzung, dass ein höheres Ausmaß an Auswahl und somit an Komplexität nicht zwangsläufig zu vielen glücklichen, weil individuell selbstbestimmten und selbstverwirklichten Menschen und einer den Anderen und Fremden wertschätzenden Gesellschaft führt. Eine hohe Anzahl an Wahlmöglichkeiten kann verunsichernd wirken und hebt die Bürgerinnen und Bürger in die Verantwortung, sich zu relevanten Fragestellungen zu verhalten und zu positionieren. Das ist anstrengend und mitunter mühselig, stellt es doch alle vor die Herausforderung, sich zu informieren, um sich entscheiden zu können. Bereits die Wahl der Informationsquellen jedoch (ob bewusst oder unbedacht getroffen) beeinflusst die spätere Position in häufig nicht unerheblichem Maße. Diese Entwicklungen sind heute so aktuell wie zu dem Zeitpunkt, als Gröschke seine Gedanken zu einer heilpädagogischen Ethik niederschrieb und eine Berufsethik der Heilpädagogik entwickelte. Er betont, dass es sich nicht um eine *besondere* Ethik handele, genauso wenig wie sich Heilpädagogik um *besondere* Menschen kümmere. Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns seien vielmehr Menschen, deren Entwicklung unter besonderen Bedingungen verlaufe (vgl. ebd. 59). Gleichzeitig misst er für eine heilpädagogische Ethik der systematischen Sichtung und Integration von Erkenntnissen aus Bezugswissenschaften eine hohe Bedeutung zu, „um über eine rein *gesinnungsethische* Position hinaus in den Bereich der pädagogischen *Verantwortungsethik* vorstoßen zu können, die Sein und Sollen vermittelt“ (ebd. 63; kursiv im Original). Das umfasse auch die Prüfung ethischer Positionen auf ihre Einschlussfähigkeit der Lebenslagen, Aufgaben und Herausforderungen von Menschen mit komplexen Behinderungen (vgl. ebd. 63). Menschen mit komplexen Behinderungen werden von Gröschke als eine Art Prüfstein für ethische und moralische Fragen identifiziert, wie bspw. die Frage nach dem Menschenbild sowie Personbegriff. Er zeigt auf, dass das in der Vergangenheit auch seitens bedeutender Vertreterinnen und Vertreter aus u. a. Philosophie und Heilpädagogik nicht immer gelungen sei (vgl. ebd. 65).

Heilpädagogik sei eine Handlungswissenschaft, darüber hinaus orientiere sich das Handeln an ethischen Fragestellungen. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, wer ein guter Heilpädagoge sei (vgl. ebd. 64). Hierin lässt sich eine Anbindung an eine moralische Fassung mit direkter und impliziter Bewertung von heilpädagogischer Haltung im Sinne von Hanselmann oder Haeblerlin erkennen. Vorerst soll jedoch weiterhin Gröschkes Verständnis von heilpädagogischer Ethik sowie im Anschluss von heilpädagogischer Haltung dargelegt werden.

Ethik wird verstanden als „eine *normative* Disziplin und eine *praktische* Wissenschaft“ (Gröschke 1993, 80; kursiv im Original). Vermutlich wird in der Binnendifferenzierung durch die Adjektive *normativ* und *praktisch* eine Parallele zur Handlungswissenschaft Heilpädagogik gesehen, für die er eine Ethik entwickelt, die (siehe „der gute Heilpädagoge“ weiter oben) eindeutig *normative* Züge hat. Gröschke entscheidet sich für eine tugendethische Auseinandersetzung mit für die Heil- und Sonderpädagogik ethisch relevanten

Fragestellungen im Anschluss an ein aristotelisches Verständnis von Tugend (vgl. Kap. 6.3).

„Tugenden sind *personale* Gestaltungs- und Integrationsformen eines sinnvollen und verantwortlichen Lebens; weder reine Privatsache noch soziale Konvention. Sie verweisen auf subjektive aber stets sozial-kommunikativ vermittelte Lebensentwürfe, die sich in Lebensformen verwirklichen möchten. Tugenden geben diesem Leben Orientierung und Stetigkeit, indem sie zur Lebenshaltung, zum Habitus werden“ (Gröschke 1993, 134f; kursiv im Original).

In diesem Verständnis einer Zusammenführung aus Neigung und Pflicht ermöglichen Tugenden eine gesellschaftliche Kritik von innen, da sie erst zu einer subjektiven Verortung auffordern, um von dieser aus zu kommunizieren und zu interagieren. Diese dezidiert kritische Konnotation von Tugend und im Nachgang heilpädagogischer Ethik ist Gröschke ein wichtiges Anliegen (vgl. ebd. 126). Auf die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge von Tugenden und Haltungen (generell und im aristotelischen Sinne) wird hingegen nicht eingegangen.

Gröschke betont die Notwendigkeit einer heilpädagogischen Ethik als Berufsethik; Berufsethik meine die Aufgaben und Pflichten, die sich für die Berufsangehörigen aus dem gesellschaftlichen Mandat ergeben sowie die damit einhergehende Verantwortung im Vollzug der beruflichen Tätigkeiten (vgl. ebd. 127). Ebenso wie in der oben angeführten Fassung von Tugend finden sich in der Binnenstruktur von Berufsethik mehrere Dimensionen, bspw. die zwischen Aufgaben und Pflichten, zwischen gesellschaftlichem Mandat und eigener Entscheidung bzw. Ausgestaltung, zwischen einer Verpflichtung dem Dienstgeber sowie der Gesellschaft und dem Staat gegenüber sowie der eines advokatorischen Eintretens für Menschen mit Behinderungen. Aus den verschiedenen Dimensionen und damit einhergehenden Fragestellungen erwächst die Verantwortung für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Die Schwierigkeit kanonischer Tugendkataloge liege darin, dass diese zu starr verstanden werden können und dann die Gefahr der Überzeichnung in sich bergen. Aus diesem Grunde sei für eine zeitgemäße Konzeption von Tugenden das Moment der subjektiven Wahl- und Entscheidungsfreiheit nahezu unentbehrlich (vgl. Gröschke 1993, 136). Der große Gewinn einer tugendethischen Auseinandersetzung sei vielmehr deren Scharnierstellung zwischen Individuum und Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, da es Tugenden nicht im luftleeren Raum gebe. Darüber hinaus impliziere das Tugendkonzept eine Handlungspraxis sowie dieser Praxis innewohnende Güter (vgl. ebd. 137). Trotz der beschriebenen Hindernisse unternimmt Gröschke selbst einen ersten Versuch, heilpädagogische Haltungen und Tugenden zu identifizieren und zu beschreiben und beruft sich dabei u. a. auf Heinz Bach und Urs Haerberlin (1988). Ein ausführlicher Transfer für heilpädagogisches Handeln bleibt außen vor, obwohl Gröschke an vielen Stellen die Bedeutung von Handlungskompetenzen hervorhebt. Er betont die Bedeutung bestimmter

Maximen, wie z. B. dem Lebensrecht aller Menschen, als etwas, das er auch als eine Art heilpädagogisches Berufsideal bezeichnet und diesem Syndromcharakter bescheinigt. Das bedeutet, bestimmte Haltungen gehörten unabdingbar zu einer Berufsethik in der Heilpädagogik, andere Ideale und Wertvorstellungen wiederum lägen in der individuellen Verantwortung und Ausgestaltungsfreiheit der einzelnen Heilpädagogin bzw. des einzelnen Heilpädagogen (vgl. ebd. 151f). Zum Abschluss der Schrift erfolgt die Konturierung einer skeptischen Ethik in der Heilpädagogik, die maßgeblich darauf beruht, ausgehend von Solidarität und Verantwortung für Bürgerinnen und Bürger, die in ihrer Lebensführung behindert sind und werden, die Möglichkeit des Scheiterns einzubeziehen und anzuerkennen, sich darum zu bemühen, möglichst viele Szenarien zu antizipieren, um Fallstricke und Hindernisse frühzeitig zu identifizieren und Partei für Menschen mit Behinderungen zu ergreifen und dafür zu streiten (vgl. Gröschke 1993, 163-171).

Diese Gedanken im Hinblick auf eine heilpädagogische Berufsethik greift Gröschke in seinem Werk „Heilpädagogisches Handeln“ (2008), speziell im Unterkapitel „Professionalität: Experten des Alltags“ (S. 68-100) erneut auf. Nach einer ausführlichen Reflexion der Zusammenhänge von Geschichte, Kultur, Profession und Praxis sowie normativ-ethischen Gedanken empfiehlt er den heilpädagogisch Tätigen Gelassenheit als eine hilfreiche ethische Tugend für die heilpädagogische Praxis (vgl. Gröschke 2008, 96). Er beruft sich u. a. auf Michael Häußler (2000; vgl. Kap. 4.7) und konstatiert:

„Die ethische Grundfrage „Was sollen wir tun?“, im Sinne der Gelassenheit reflektiert, legt eine insgesamt *kontemplative* Haltung der *Wahrnehmung* oder *Betrachtung* und somit eher ein Nicht-Tun im Sinne einer generellen *Zurückhaltung* oder *Enthaltbarkeit* im Handeln und Urteilen nahe; eine Grundhaltung des *Lassens*, als notwendiges Antidot gegenüber jeglichem Aktionismus und Praktizismus, eines Syndroms von Machen und Bewerkstelligen, das oft in der Sozialen Praxis [...] vorherrscht“ (Gröschke 2008, 98f; kursiv im Original).

Gröschke lässt sich in der Entwicklung seiner Überlegungen durch eigene Reflexionen über den Ansatz einer „kritischen Phronesis<sup>29</sup>“ von Paul Ricoeur beeinflussen. Mit einer kritischen Phronesis sei ein kluges und reflektiertes Handeln (ggf. als Entscheidung oder Urteil) in komplexen sozialen, emotionalen Situationen gemeint, das sinnerschließend und vermittelnd wirke, da es auf transparenter normativer Grundlage erfolge und somit gerade nicht willkürlich und ohne Wertschätzung erscheine (vgl. ebd. 85f).

In diesem Kapitel werden die Begrifflichkeiten „Tugend“, „Haltung“ und „Ethos“ verwendet; diese beinhalten semantische Überschneidungen wie Unterschiede. Der Autor erklärt eine synonyme Verwendung von Haltung und Tugend:

---

<sup>29</sup> gr. für Klugheit (wenn auch unzureichend übersetzt); auf diesen Begriff aus dem Griechischen wird im späteren Verlauf noch eingegangen.

„Eine solche *Haltung, Einstellung* und *Disposition* im Umgang mit den alltäglichen Situationen, Aufgaben und Herausforderungen der beruflichen Praxis [...] kann man auch als *Tugend* bezeichnen“ (ebd. 96; kursiv im Original).

Vor dem Hintergrund der Nikomachischen Ethik sowie der Metaphysik von Aristoteles (auf die sich Gröschke bezieht) kann der Gleichsetzung von Haltung und Tugend nur bedingt zugestimmt werden, denn Tugend wird vielmehr in die Kategorie oder Gattung der Haltung eingeordnet (vgl. EN II 1106a11 f), darüber hinaus wird in den gängigen Rezeptionen Haltung als ein Zusammenspiel von Tugenden verstanden (vgl. bspw. Wolf 2013, 69f). Gleichwohl kann eine Tugend Haltung sein und eine Haltung Tugend (vgl. Hüttinger 2004, 166)<sup>30</sup>.

Ethos als Berufsethos wird als Praxis der alltäglichen Moral verstanden, diese verstetige sich durch Gewohnheit und geübte Handlungen und ver-sinnbildliche den beruflichen Konsens. Berufsethos sei in Form einer Berufsethik kodifiziert (vgl. Gröschke 2008, 91f).

Die rezipierte berufs- und tugendethische Auseinandersetzung hat der Disziplin und Profession der Heilpädagogik wertvolle, weiterhin wirkende Impulse und Denkstränge gegeben und sie verknüpft mit bestehendem Wissen und Praxis. Es fehlt meines Erachtens in der tugendethischen Darlegung die dezidierte Verknüpfung einer Tugend als Praxis mit dem dazugehörigen professionellen Wissen. In einer Perspektivierung von bspw. Gelassenheit als einer ethischen Tugend für die heilpädagogische Praxis ist es meiner Ansicht nach notwendig, das Spezifikum für die Heilpädagogik herauszuarbeiten sowie eine Ausgestaltung mit dem disziplinspezifischen Wissen in Wechselwirkung zu bringen. Sonst kann ein Eindruck bleiben, dass es nur die „richtige Berufung“, die „richtige Disposition“ brauche, um eine gute Heilpädagogin zu werden.

Gröschke veröffentlicht sein Werk „Praktische Ethik der Heilpädagogik“ im Jahr 1993; es erscheint also nur vier Jahre nach dem Fall der Mauer und drei Jahre nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten, an die sich nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion darüber hinaus eine deutliche Erweiterung der Europäischen Union anschloss. In der Lesart des Historikers Heinrich August Winkler sind westliche und östliche Werte sowie politische Kulturen aufeinandergetroffen, über deren Unterschiedlichkeit, Tiefenwirkung und Beständigkeit man sich nicht bewusst war. Kulturen politischen und gesellschaftlichen Umgangs lassen sich nicht einfach und von außen adaptieren und ändern, sondern es braucht Erfahrungen, Lernprozesse und Zeit (vgl. Winkler 2008, 195-201). Deutliche politische Umbrüche bzw. generell politische Entwicklungen geschehen nicht ohne Rückkopplung in und mit den Gesellschaften, haben also Auswirkungen auf normative,

---

<sup>30</sup> Eine angemessene Rezeption der Nikomachischen Ethik von Aristoteles bzw. des dargelegten Haltungskonzepts erfolgt in Kapitel 6.c

ethische, moralische Debatten, die wiederum in weitere gesellschaftliche Bereiche oder Themengebiete hineinreichen bzw. einwirken. Eine spürbare Erschütterung ging mit dem Erstarken präferenzutilitaristischer Strömungen einher, insbesondere verkörpert durch den australischen Ethiker Peter Singer, der Säuglingen mit Behinderungen unter bestimmten Umständen das Lebensrecht abspricht (vgl. Mürner | Sierck 2013, 106). Diese Auseinandersetzungen sind auch heute noch aktuell bzw. haben sich teilweise in den vorgeburtlichen Zeitraum verlagert (s. die Diskussionen um Präimplantationsdiagnostik). Der Philosoph William MacAskill wird als Shooting Star bezeichnet, dessen Denken präferenzutilitaristisch ausgestaltet ist und der sich bspw. direkt auf Peter Singer bezieht, um den von ihm dargelegten „effektiven Altruismus“ zu begründen und zu entwickeln (vgl. MacAskill 2016, Widmung).

Die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen, in deren Rahmen Gröschke seine Überlegungen und Schlüsse im Fach positioniert, schuf eine Grundlage, auf der weiter gedacht und diskutiert werden kann und muss. Dieses Verdienst ist ihm hoch anzurechnen, da er in einer veränderungsfreudigen Zeit die Verantwortung eines bewussten Innehaltens, Denkens und Antwortens für die Heilpädagogik übernommen hat.

#### **4.7 Michael Häußler (\*1963, Deutschland)**

Michael Häußler ist als Sonderpädagoge und Seminarrektor an einer Schule zur individuellen Lebensbewältigung tätig. Er hat die bislang einzige ausführliche wissenschaftliche Auseinandersetzung zur heilpädagogischen Haltung vorgelegt: „Skepsis als heilpädagogische Haltung. Reflexionen zur Berufsethik der Heilpädagogik“ (2000), für die unter anderem Denkstränge aus Gröschkes „Praktischer Ethik“ (1993) aufgegriffen und weitergeführt werden. Häußler definiert

„Haltung nicht nur als Konglomerat unbewußter, präreflexiver Persönlichkeitszüge, die der/ die „gute“ Heilpädagoge/ in schon in die Ausbildung mitbringen muß, sondern durchaus als ein bewußtes Sich-Verhalten zu seinem Beruf und seinen Grundfragen“ (Häußler 2000, 15).

Haltung wird gefasst als

„Grundstruktur der Persönlichkeit [...], die es sich zu erarbeiten gilt und die einen bestimmten moralischen Anspruch des Menschen an sich selbst in sich trägt. Dabei ist Haltung ein subjektbezogener Begriff, ohne ihren Träger ist sie nicht denkbar“ (ebd. 299).

In welcher Haltung Fachkräfte ihre berufliche Tätigkeit ausgestalten, liege begründet in der Person (vgl. ebd. 21). Er identifiziert Haltung „als Element der Berufsethik der Heilpädagogik“ (ebd. 31), in der die individuelle moralische Haltung in Form von Tugenden zum Ausdruck komme und weist darauf hin, dass diese sich nicht beschränke auf „operationalisierbare Fertigkeiten und empirisch meßbare Verhaltensphänomene wie Erziehungs- und Unterrichtsstil und ihre Komponenten“ (ebd. 32). Der Bezeichnung Heilpädagogik

wird weiterhin der Vorzug gegeben, da in dieser eine ganzheitliche Orientierung sowie ein Aushalten-Können von Begrenzungen zum Ausdruck komme (vgl. ebd. 34ff).

Häußler verortet sich erkenntnistheoretisch in einer positionellen Skepsis, d. h. von normativen Grundannahmen ausgehend werden Fragen formuliert und Bezugspunkte skeptisch befragt, ohne diese oder die eigene Position radikal in Zweifel zu ziehen (vgl. Häußler 2000, 38). Diese positionelle Skepsis wird vom Autor um eine sogenannte pragmatische Skepsis erweitert, damit meint er

„eine Haltung in Theorie und Praxis, die eine Gegenposition einnimmt zum Optimismus, zu unreflektiertem Engagement, zum Projekt der Moderne, das den Menschen zum Herrn eines planbaren, machbaren Weltgeschehens erhoben hat und die sich ganz allgemein durch ein gewisses Mißtrauen gegenüber dem Neuen um des Neuen willen auszeichnet“ (ebd. 39).

Zu Beginn der Arbeit erfolgt eine Distanzierung von einem Optimismus des Nicht-Sehen-Wollens von Hindernissen und Begrenzungen und daraus resultierenden, unrealistischen Ansprüchen an Machbarkeit (vgl. ebd. 22ff). Diese Setzung zu Beginn der Arbeit fällt auf. Eine Reflexion zur Gratwanderung zwischen Optimismus im Sinne von Machbarkeit und Ressourcenorientierung als Prinzip heilpädagogischen Handelns würde einer vervollständigenden Wirkung der Prämisse dienlich sein. Das Bedürfnis nach Abgrenzung von einem Machbarkeitsdenken pädagogischen Handelns (vgl. ebd. 276ff) scheint ein zentrales motivationales Moment der Dissertation zu sein; Lehrerinnen und Lehrer sind sicherlich mehr im öffentlichen Fokus als außerschulische Pädagoginnen und Pädagogen<sup>31</sup>. Skepsis dient in Häußlers Darlegung dazu, sich selbst vor überfordernden, allzu optimistischen Ansprüchen zu schützen (vgl. Häußler 2000, 356f).

In der Annahme eines Gerichtet-Seins von Haltung wählt der Autor die vier Fragen Immanuel Kants – „Was kann ich wissen?“ – „Was soll ich tun?“ – „Was darf ich hoffen?“ – „Was ist der Mensch?“ – zur Entwicklung eines philosophischen Horizonts (vgl. ebd. 52). Diese vier Fragen dienen als innere Struktur, die sein Denken für eine heilpädagogische Haltung der Skepsis leiten. Im Rückschluss scheint eine fragende Haltung ihm ein Grundelement zu sein (vgl. ebd. 82). Skepsis bzw. eine skeptische Haltung wird eingebettet in die Postmoderne und als ein Element postmodernen Denkens verstanden. Mit dem Ausdruck Postmoderne wird weniger eine zeitliche Einordnung vorgenommen, sondern meint vielmehr in Anlehnung an Jean-François Lyotard das Misstrauen gegenüber den sog. großen Erzählungen und deren normative Verheißung eines glücklichen Lebens für alle Menschen (vgl. ebd. 108f).

Vor der Rezeption der disziplinären Richtungen der Heilpädagogik erfolgt eine erste Skizzierung von Haltung. Ausgehend von Gröschke (1993) wird

---

<sup>31</sup> Häußler schreibt aus Sicht eines Sonderpädagogen und denkt Heilpädagogik sowie heilpädagogische Haltung auf die sonderschulischen Belange und Kontexte.

heilpädagogische Haltung als Teil der Berufsethik benannt (vgl. ebd. 149), gleichwohl kippen die Ausführungen zwischen professionsbezogenen Einschüben und Darlegungen von Haltung als einer allgemeinen Lebenspraxis. Haltung wird als ein Phänomen dargelegt, in dem sich der Mensch selbst fordere und auffordere, auf moralische Fragen verlässlich und verbindlich zu antworten; dies könne erzieherische Fragen umfassen. Haltungen entwickelten sich aus einem Zusammenspiel aus Disposition und Erfahrung und äußerten sich in einem bewussten Verhalten, sie seien stets individuell. Haltungen könnten starr werden und somit lähmen wie auch die Haltung habende Person von Verantwortung entlasten. Haltungen im pädagogischen Feld seien institutionellen, administrativen sowie curricularen Sachzwängen unterworfen (vgl. ebd. 150-161).

In Häußlers Dissertation werden die geisteswissenschaftliche (vertreten bspw. durch Hanselmann, Moor, Haeberlin, Bach), die empirisch-analytische (bspw. Anstötz) sowie die gesellschaftskritisch-emanzipatorische Theorielinie (z. B. Jantzen, Feuser) in der Heil- und Sonderpädagogik als sog. große Erzählungen verstanden und reflektiert, aus denen schulisch-pädagogische Erfolge resultieren müssten und von denen gewisse Methodengläubigkeit und Machbarkeitsideen angenommen werden. Daraus resultierende überhöhte und absolute Erwartungen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an sich selbst bzw. an das eigene Handeln werden als Anlass genommen, diese zu hinterfragen. Insbesondere wird kritisiert, dass jede Denkrichtung sich als die einzig richtige verstehe, damit die zugrundeliegende Haltung als einzig richtige konnotiert werde und somit ein Moment der kritischen Distanz fehle (vgl. ebd. 226).

Ausgehend von einer Betonung der Person sowie der Innenperspektive für die Entwicklung einer Haltung werden Anschlussstellen zwischen geisteswissenschaftlich-humanistischer Heilpädagogik und Skepsis gesucht, die konstruktiv für eine heilpädagogische Haltung genutzt werden sollen. Häußler identifiziert das dialogische Prinzip nach Martin Buber als zentral (vgl. ebd. 231). Aus skeptischer Perspektive würdigt er dessen inhaltliche Distanz zu einem technologischen Machbarkeitsdenken und kritisiert eine ungenügende Reflexion der religiös-philosophischen Wurzeln von Bubers dialogischem Prinzip sowie die Monopolstellung, die diesem von manchen eingeräumt werde (vgl. Häußler 2000, 240f). In einem Gang entlang Linien phänomenologischen Denkens reflektiert der Autor die Bedeutung der Innenperspektive für Wahrnehmung sowohl des eigenen Selbst als auch des Anderen in Bezug auf heilpädagogisches Handeln. Wichtig sei ihm in einer skeptischen heilpädagogischen Haltung die Ermöglichung der Vielfalt pädagogischen Handelns (vgl. ebd. 271).

Um Skepsis für die Heil- und Sonderpädagogik zu differenzieren bzw. in „ein Raster heilpädagogischer Haltungen bzw. Tugenden umzugießen“ (ebd. 299), werden die vier Grundfragen nach Immanuel Kant erneut aufgegriffen: Für die ersten drei Fragen („Was können wir wissen?“; „Was sollen wir

tun?"; „Was dürfen wir hoffen?") identifiziert er die Tugenden Offenheit, Gelassenheit und Hoffnung, reflektiert diese und erarbeitet schließlich auf der Basis von Skepsis Zugänge zur Frage „was ist der Mensch?" (vgl. Häußler 2000, 350).

Wenn nun für die ersten drei Fragen sprachanalytisch-semantic die geknüpften Verbindungen zwischen Verb und abgeleiteter Tugend betrachtet werden, ist der Konnex „wissen-Offenheit" derjenige, der im Vergleich mit „tun-Gelassenheit" und „hoffen-Hoffnung", den größten Schritt beinhaltet. Häußler geht diesen meines Erachtens mit Hilfe eines sog. naturalistischen Fehlschlusses (vgl. Kap. 3.1 in dieser Arbeit), indem er deskriptiv auf die Pluralität der Lebens- und Arbeitswelt sowie Nicht-Erfüllung der verheißenen Erwartungen der großen pädagogischen Erzählungen sowie ein Nicht-Wissen-Können hinweist und daraus in einem präskriptiven Akt Offenheit als erste skeptische Grundhaltung im Sinne einer heilpädagogischen Haltung ableitet (vgl. ebd. 303). Den Bedeutungsraum von Offenheit füllt Häußler darüber hinaus mit einem Geltenlassen des Anderen sowie den Tugenden Toleranz und Mitleid und weist auf die Bedeutung ideologischer Offenheit hin (vgl. ebd. 306-313).

Meiner Ansicht nach und in Bezugnahme auf Kants Kritik der reinen Vernunft sowie in Sekundärliteratur ist der Schritt „wissen-Offenheit" nicht kohärent gegangen. Kant geht mit der Frage „Was können wir wissen?" den Möglichkeiten und Bedingungen von Erkenntnis nach. Auf der Grundlage der Reflexion über das Wie des Erkenntnisgewinns kann sich den anderen Fragen gewidmet werden (vgl. Gerlach 2011, 19). Offenheit stellt gewiss eine Tugend dar, die Erkenntnis begünstigt und ermöglicht; Erkenntnisgewinn benötigt meines Erachtens jedoch mehr als Offenheit, wie bspw. gewisse Orientierungslinien im Denken sowie einer Idee, worüber ich Erkenntnis gewinnen will. Die Frage „Was können wir wissen?" böte eine gute Gelegenheit, um über notwendiges Wissen und notwendige Bildung für professionelles heilpädagogisches Handeln nachzudenken. Damit meine ich nicht die Absicht, eine neue große Erzählung zu generieren, sondern vielmehr über die Notwendigkeit der Verknüpfung von Disziplin und Profession zu reflektieren. Vereinfacht gesagt: Wissen und Können stehen in enger Verbindung zueinander und bedingen in dieser Annahme die Curricula von Studien- und Ausbildungsgängen. Im Sinne einer von Häußler geforderten Offenheit ließe sich darüber nachdenken, die Frage des „Was können wir wissen?" in eine des „Worüber können wir etwas wissen?" umzuformulieren. So könnte man einer dogmatischen Inhaltsbestimmung entgehen und gleichzeitig für die Disziplin und Profession relevante Fragestellungen identifizieren.

Die Frage „Was ist der Mensch?" möchte Häußler auf die professionelle Fachkraft gerichtet sehen, nicht auf den Mensch mit Behinderung (vgl. ebd. 342). Nach einer ersten Irritation über die kategorische Einteilung – die in Gefahr steht, wertend zu wirken – klärt sich, dass der Autor sich fokussiert auf die

Frage, ob es rechtens sei, nach einer idealen Fachkraft zu fragen (vgl. ebd. 343).

Häußler reflektiert die Schwierigkeit bei der Erstellung von Tugendkatalogen einer zu hohen moralischen Aufladung – und entscheidet sich dafür, einen ebensolchen für eine heilpädagogische Haltung zu entwickeln (vgl. ebd. 299f). Aus den Kantschen Fragen werden die Tugenden Offenheit, Gelassenheit und Hoffnung abgeleitet und Skepsis als Basis gesetzt. Diese werden abschließend mit einem Forderungskatalog belegt, der in seiner Wortwahl moralisch-dogmatisch wirkt: „Der skeptisch fragende Mensch bemüht sich um Offenheit. [...] Der skeptisch fragende Mensch bemüht sich um Gelassenheit. [...] Der skeptisch fragende Mensch bemüht sich um Hoffnung“ (ebd. 348f). Zu kritisieren daran ist meines Erachtens neben einem nicht zu vermeidendem Eindruck einer gewissen Beliebigkeit der Auswahl auch, dass er das Moment einer professionell gebundenen Haltung nicht reflektiert. Die Arbeit kippt zwar in ihren Ausführungen zu einer heilpädagogischen Haltung an einigen Stellen in professionelle Bezüge, bleibt aber vorrangig auf einer subjektiven, individuellen Ebene und bedient damit meines Erachtens doch wieder Haeberlins Aussage einer „Tiefenstruktur der Persönlichkeit“ (Haeberlin 1988, 117). Deutlich wird diese These beispielsweise im letzten Abschnitt der Dissertation, der mit „Skepsis – eine mögliche heilpädagogische Lebensform!“ (Häußler 2000, 355) überschrieben ist. Eine Reflexion über eine heilpädagogische Haltung als einer professionell gebundenen Haltung benötigt meiner Ansicht nach eine starke Positionierung des professionellen und disziplinären Anteils, der selbstverständlich nicht losgelöst von der individuellen Person gesehen werden kann. Mir geht es darum, eine heilpädagogische Haltung als eine professionell gebundene Haltung zu verstehen, um die Wechselwirkungen zwischen Wissen, Erfahrung, Rahmenbedingungen und Person zu verdeutlichen und nicht den Eindruck zu verstärken, Heilpädagogin sei etwas, was man aus Berufung werde, das bisschen Handlungskompetenz erwerbe man sich im Tun. Meines Erachtens würde Häußlers Arbeit durch eine diesbezügliche Trennschärfe im Denken gewinnen.

Äquivalent zur Position des Sonderschullehrers beziehen sich die Ausführungen auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen als Zielgruppe heilpädagogischen Handelns. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler scheinen nur am Rande auf, Kolleginnen und Kollegen, Netzwerkpartner oder Akteure des Sozialraums werden kaum bis gar nicht erwähnt. Es klingt an, dass eine Haltung ein Gegenüber benötigt, jedoch bleibt dessen Mitgestaltungsmöglichkeit deutlich unterbetont. Die Wortwahl der ‚heilpädagogischen Haltung‘ verweist mehr auf die disziplinäre Herkunftsverbundenheit des Autors denn auf professionelle Gegebenheiten der Handlungsfelder. Deutlich zu kritisie-

ren ist aus berufspolitischer Perspektive die Verwendung der Berufsbezeichnung „Heilpädagoginnen und Heilpädagogen“ als Oberbegriff für diejenigen, die im Feld tätig sind (s. ebd. 106)<sup>32</sup>.

Michael Häußler hat seine Dissertation in einer Zeit entwickelt, in der Menschen mit Behinderungen mehr verbrieft Rechte erhielten. Im Juni 1994 wurde die Salamanca-Erklärung verabschiedet, mit der „Grundsätze zur inklusiven Bildung behinderter Schüler“ (Mürner | Sierck 2013, 118) formuliert wurden. Darüber hinaus wurde am 15. November 1994 der Artikel 3 Absatz 3 in das deutsche Grundgesetz aufgenommen, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden dürfe. Die neue Einfügung war in den ersten Jahren großen Teilen der Bevölkerung nicht bekannt, so dass die Aktion Sorgenkind (ab 2000: Aktion Mensch) eine Kampagne zur gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung startete, in deren Rahmen auf Barrieren im öffentlichen Leben (z. B. fehlende Aufzüge) aufmerksam gemacht wurde (vgl. ebd. 122f). Das Einsetzen und Kämpfen für mehr Rechte für Menschen mit Behinderungen fiel in dieser Zeit zusammen mit weiteren gesellschaftlichen Veränderungen. Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten fand 1990 statt und stellte die Bevölkerung vor die Aufgabe, sich über Werte und Normen, über wirtschaftliche Formen und politisches Gestalten zu verständigen. Im Koalitionsvertrag der rot-grünen Regierung 1998 werden erhebliche „ökonomische, ökologische und soziale Veränderungen“ (SPD | Bündnis 90/Die GRÜNEN 1998, 2) konstatiert, die große Anstrengungen verlangen und für die Lösungen versprochen werden. Für Menschen mit Behinderungen war die Entwicklung und Verabschiedung des SGB IX 2001 eine bedeutende politische Entwicklung. Im Kontext der genannten und weiteren Reformbemühungen, die zum Teil ideologisch aufgeladen schienen, ist Michael Häußlers Konzipierung einer skeptischen Haltung, trotz der angeführten heilpädagogisch-berufspolitischen Kritikpunkte, ein notwendiger Konttrapunkt, der zum Innehalten und zur Reflexion auffordert.

#### **4.8 Emil E. Kobi (1935-2011, Schweiz)**

Emil Kobi hat nach dem Besuch eines Lehrerseminars als Primarlehrer gearbeitet, bevor er sich zum sog. Sonderklassenlehrer ausbilden ließ und schließlich u. a. Pädagogik, Heilpädagogik und Philosophie studierte. Es folgte die Promotion im Jahr 1962 und zehn Jahre später die Habilitation. Kobi lehrte an der Universität Basel (vgl. Kobi 2010b, 475). Er empfand sich in den wissenschaftlichen Diskursen seines Heimatlandes als nicht immer willkommen (vgl. ebd. 7f) und schätzte Anregungen und Impulse aus sowie Diskussionen mit den Nachbarländern Österreich und Deutschland und mit anderen internationalen Kontakten.

Aus der Schweizer Tradition der Heilpädagogik heraus unterscheidet Kobi in der Regel nicht zwischen schulischer und außerschulischer Heilpädagogik; als Zielgruppe heilpädagogischen Handelns intendiert er vorrangig Kinder

---

<sup>32</sup> (siehe dazu meine Ausführungen in Kap. 2.2, 2.3 und 2.4)

und Jugendliche (vgl. Brühweiler 1984, 112). Inwiefern Kobi im Laufe der Zeit seine Imagination der Zielgruppe verändert hat, ist mir unbekannt.

Zwei explizite Schriften zur Haltung in der Heilpädagogik habe ich bei Kobi gefunden: das 2004 in die sechste Auflage der „Grundfragen der Heilpädagogik“ eingefügte „Nachwort zu einer skeptischen Haltung in der Heilpädagogik“ sowie die Verschriftlichung des Vortrages „Heilpädagogische Haltung aufbauen und bewahren“ (2009 gehalten, 2010 veröffentlicht).

Der erstgenannte Text geht weniger auf heilpädagogische Haltung an sich ein, sondern entsprechend des Titels auf eine skeptische Haltung in der Heilpädagogik. Kobi greift darin den skeptischen Diskursstrang in der Heilpädagogik auf, den Häußler mit seiner Dissertation verstärkte, geht dabei allerdings nicht auf den tugendethischen Teil ein. Kobi identifiziert sich als Anhänger einer skeptischen Generation in der Tradition Helmut Schelskys und bezieht sich insbesondere auf den Philosophen Odo Marquard. In aphoristischem Stil werden in für sich stehenden Abschnitten verschiedene Aspekte von Skepsis in historischer Herleitung intrabegrifflich für verschiedene gesellschaftliche Fragestellungen perspektiviert. Dabei scheint es ihm ein vorrangiges Anliegen zu sein, anhand einer skeptischen Haltung einen Weg aufzuzeigen, sich dem Anderen in einer pluralen Welt, angesichts vielfältiger und komplexer Fragestellungen, zugewandt zu verhalten und nicht dogmatisch auf dem Eigenen zu beharren: „Ideologie erweist sich als Unfähigkeit, andere Wirklichkeitskonstrukte respektvoll zur Kenntnis zu nehmen“ (Kobi 2004, 441).

Skepsis und Heilpädagogik lassen sich seiner Meinung nach konstruktiv verbinden, indem alle Seiten zu Gehör gebracht werden, d. h. das Schöne, Leichte, Einfache gleichermaßen anzuhören, anzusehen, anzuerkennen wie das Unschöne, Hässliche, Schwere und Schwierige. Beide Seiten müssten aus Nicht-Übereinstimmungen und (vermeintlich) unlösbaren Fragen heraus agieren; das könne gelingen, wenn nicht Lösen die Zielperspektive darstelle, sondern Gestalten. Das wirke integrierend und integrativ und es werde miteinander gestaltet und kultiviert (vgl. ebd. 454f). Kobi geht in diesem Beitrag mehr auf die gesellschaftliche Dimension heilpädagogischen Handelns ein denn auf heilpädagogische Haltung und beleuchtet dessen sinnstiftende und aussöhnende Implikationen für ein gelingendes Miteinander im Großen wie im Kleinen.

Der zweite Text legt in einem Rekurs auf Paul Moor die Zusammenhänge von Halt und Haltung dar; die haltgebende Aufgabe der Heilpädagogin erfordere eine eigene Haltung. Denn nur wer selbst Halt bzw. Haltung habe, könne Halt geben (vgl. Kobi 2010a, 8). Sodann werden haltgebende Komponenten vorgestellt und kurz ausgeführt, diese reichen von formalen Aspekten wie Auftragsgebundenheit und Regelungswerken bis hin zu ideellen Ebenen wie Werten und Spiritualität. Ich schätze den Abschnitt zur gastronomischen Dimension heilpädagogischen Handelns, d. h. den Klienten als

Gast anzusehen, um dessen Wohlergehen ich mich kümmere und kümmern will, die Umgebung so zu gestalten, dass der Gast sich wohlfühlen kann. So könnten Situationen entspannt und erleichtert werden (vgl. ebd. 9). Die gastfreundliche Konnotation heilpädagogischen Handelns lässt sich schlüssig mit dem Ziel eines guten Lebens verbinden; gleichzeitig wird durch das Gastgeberin-Gast-Verhältnis eine Gleichwertigkeit der Beziehungspartner betont und die Bedeutung der Beiträge beider zu einem Erleben eines gelingenden Miteinanders.

Der rezipierte Artikel beinhaltet hilfreiche Anregungen für ein Verständnis heilpädagogischer Haltung in ihrer Tiefenstruktur, die über eine Operationalisierung in Tugenden hinaus- und in Dynamiken hineinblickt. Spannungsfelder und Polaritäten, in denen sich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bewegen und zu denen sie sich halten müssen, sind z. B. Tun vs. Lassen, Präsenz und Rollenbegrenzung, Authentizität und Mimesis; heilpädagogische Haltung erfordere eine reflektierte Nähe-Distanz-Regulierung bei Einlassen auf die andere Person. „Maximale Mimesis ohne die persönliche Authentizität aufzugeben, ist ein von HeilpädagogInnen täglich geforderter, kräftezehrender Balanceakt“ (ebd. 12). Wird das dynamische Element in Haltung betont, so kann dies moralisch druckentlastend sein, da die Person eines permanenten Erfüllungsdrucks enthoben wird und somit die Prozessorientierung heilpädagogischen Handelns in den Vordergrund rücken kann.

Kobi betont die Wichtigkeit von Personalität in der Heilpädagogik, deren Notwendigkeit und Forderung sich aus den individuellen und mitunter sehr komplexen Bedarfen, inklusive impliziter Wechselwirkungen, des Menschen mit Behinderung sowie denen seiner Umwelt ergibt (vgl. Kobi 2010a, 11). Skepsis beschreibt er als hilfreiche Haltung im heilpädagogischen Handeln und greift den vorherigen Diskursstrang auf:

„Skepsis ist die pädagogische Tugend des Abstand Haltens und flexiblen Wechsels von Nähe und Distanz, die vor pädotropen Exzessen wie auch vor Selbstüberforderung und ideologischer Erstarrung schützt“ (Kobi 2010a, 12).

Kobi wie Häußler beziehen sich in ihren Darlegungen zu Skepsis im Wesentlichen auf die Ausführungen Odo Marquardts. Die Verantwortung für die Ausgestaltung der Beziehung in Nähe und Distanz obliegt der Heilpädagogin; die Antworten, die sie gibt, zu denen sie sich aufgerufen fühlt, entstehen aus der Begegnung, aus der Beziehung mit dem Gegenüber. Den Rahmen der Antworten bildet die Heilpädagogik als Handlungswissenschaft. Diese Gedanken scheinen mir hilfreich und konstruktiv für eine Auseinandersetzung mit und Darlegung heilpädagogischer Haltung in ihrer Tiefenstruktur, die dann wiederum individuell auf professioneller Basis ausgestaltet wird.

Ein besonderes Augenmerk legt Kobi auf Verantwortung im Kontext einer heilpädagogischen Haltung und verweist darauf, dass in einem Handeln aus Verantwortung ein Eingreifen in den Bereich des anderen münden kann. Ein

Abwägen, wann Eingriff und wann bewusste Zurückhaltung erfolgen, gehöre zu den reflektorischen Aufgaben über Verantwortung (vgl. ebd. 13).

Der Schweizer Heilpädagoge beleuchtet das Deutungsmuster der heilpädagogischen Haltung mehrfach und aus verschiedenen Perspektiven, ohne eine grundlegende Ausarbeitung vorzunehmen. Den Gewinn des Deutungsmusters sah Kobi in dessen konstruktiver und prozessorientierter Erörterung angesichts komplexer gesellschaftlicher Fragestellungen und Entwicklungen; die Bedeutung von Halt und Haltung werde mitunter selbst von den empirischen Wissenschaften<sup>33</sup> anerkannt (vgl. ebd. 7f).

Aus Kobis Ausführungen ist die Trägerschicht heilpädagogischer Haltung nicht eindeutig ersichtlich. Da in der Schweiz Heilpädagogik sich nicht wie im Deutschen ausdifferenziert, kann angenommen werden, dass er heilpädagogische Haltung auf Heilpädagoginnen und Heilpädagogen – verstanden in ursprünglicher disziplinärer Herkunft – bezog.

Die beiden rezipierten Texte sind 2004 und 2009/2010 erschienen. In der westlichen Welt werden die Anschläge von Al-Qaida in New York, Arlington und Washington am 11. September 2001 als eine Zäsur verstanden, die im Zuge der weltpolitischen und globalen Entwicklungen auch die nationalen Geschehnisse beeinflussten bzw. beeinflussen und letztlich Auswirkungen auf Länder, Kommunen sowie jede einzelne Person bis heute zeitigen. Das Selbstverständnis der USA wurde durch diese Attentate nachhaltig erschüttert und deren politisches Handeln fortan (je nach Präsident mehr oder weniger) merklich unilateraler ausgestaltet als vorher (vgl. Winkler 2015, 232f). Erschwerend hinzu kommt die Verquickung mit religiösen und kulturellen Aspekten, zwischen Christentum und Islam, sog. westlicher und sog. (nah-)östlicher Welt, so dass die Auseinandersetzungen ideologisch-dogmatische Qualitäten erhalten. Konsensorientierte Diskussionen und Anerkennung von Vielfalt stehen so in der Gefahr, an Wert und Rückhalt im gesellschaftlichen Leben zu verlieren.

„Ein anderes transnationales Phänomen [neben dem Abwählen sozialdemokratisch geführter Regierungen in Europa Anfang der 2000er, MM] waren zu Beginn des 21. Jahrhunderts Identitätsängste breiter Schichten, ausgelöst durch Migrationsbewegungen, die ihrerseits Folge der Globalisierung waren. Die geballte Begegnung mit Menschen aus fremden Kulturen rief vielfach Abwehrreflexe gegen den ‚Multikulturalismus‘ hervor, darunter eine verstärkte Hinwendung zu den vertrauten Denkkategorien des Nationalstaats“ (ebd. 264).

Kobi hat sich mit Skepsis und heilpädagogischer Haltung in einer Zeit auseinandergesetzt, in der viele Gewissheiten einer Vermeintlichkeit zugeführt wurden und fortan als Ungewissheit ein Empfinden von Orientierungslosigkeit hinsichtlich geltender Werte und Normen verstärkten. Er plädiert für eine skeptische Distanz, für ein Betrachten der Verhältnisse und kluges Ab-

---

<sup>33</sup> Als Beispiel wird die Studie von Tausch | Konietzky | Langer (2006) genannt, in der erfragt wurde, was seelischen Halt gebe.

wägen und für ein solidarisches Eintreten für die Schwachen in der Gesellschaft als eine Möglichkeit, sich in und zu unruhigen Zeiten zu verhalten (vgl. Kobi 2010a, 13).

#### **4.9 Dieter Lotz (\*1954, Deutschland)**

Dieter Lotz studierte Heilpädagogik und Erziehungswissenschaften. Nach einer Tätigkeit in einer Erziehungsberatungsstelle eröffnete er zusammen mit dem Psychologen Wolfgang Klenner (1921-2015) 1983 ein heilpädagogisches Kinderhaus. Nach Weiterbildungen in Logotherapie und Existenzanalyse erfolgte die Promotion. Lotz war sowohl in der fachschulischen wie auch bis zu seinem Berufsende Anfang 2020 in der hochschulischen Lehre in der Heilpädagogik tätig (vgl. Lotz 2020, o. S.).

Lotz' fachliches Anliegen umfasst die Betonung eines verstehenden Annäherns als Element heilpädagogischen Handelns sowie grundsätzlichen Auseinandersetzungen mit dem, was Heilpädagogik umfasst und heilpädagogisches Handeln charakterisiert. So ist es nur schlüssig, dass sich Lotz über heilpädagogische Haltung schreibt: „Von der (heil-)pädagogischen Haltung in der Kinder- und Jugendhilfe, wenn Grenzen durch Grenzüberschreitung entstehen“ (2005).

Der Beitrag beginnt mit zeitgeschichtlichen Bemerkungen zur Situation der Kinder und Jugendlichen in Deutschland mit einem Schwerpunkt auf den Lebensbedingungen derer, die professionelle Unterstützung der Kinder- und Jugendhilfe erfahren (müssen) und leitet über zur heilpädagogischen Haltung. Er verweist auf das Gerichtet-Sein und die Bezüglichkeit von Haltungen und stellt neun Thesen zu heilpädagogischen Haltungen auf, die dem Kindeswohl zugutekommen sollen (vgl. Lotz 2005, 5). Den Thesen oder vielmehr Leitsätzen kann meines Erachtens aus professionsethischer und professionstheoretischer Sicht zugestimmt werden: „Der Mensch ist einmalig und einzigartig“; „Der Mensch ist frei und verantwortlich zugleich“; „Vom Menschen menschlich reden“; „Jeder Mensch will sinnvoll leben, indem er Werte verwirklicht“; „Erst verstehen, dann erziehen“; „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“; „Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen“; „Heilpädagogen arbeiten ganzheitlich!“; „Heilpädagogische Arbeit in Grenzbereichen“ (vgl. ebd. 5-8). Die Leitsätze stellen zum Teil Zitate dar, zum Teil sind sie von Lotz aufgestellt. Jede These wird in sich begründet, so dass sie ein additives Nebeneinander ergeben.

Lotz benennt bereits im Titel das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, beschränkt sich also auf zwei Lebensaltersphasen. Darüber hinaus gibt er die Zielperspektive „Unterstützung des Kindeswohls“ vor. Eine Erklärung für die Begrenzung der Handlungsfelder folgt nicht; sie ist vermutlich seiner eigenen beruflichen Erfahrung geschuldet. Über den Leitsatz „Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen“ nimmt Lotz in einem Rekurren auf Moor einen systemischen Blick ein. Dieser erhelle die Verantwortung

aller beteiligten Personen für das Geschehen und Befinden aller, in der Fortführung bedeute diese Verantwortung Handlung (vgl. ebd. 7). Des Weiteren führt Lotz Grenzen heilpädagogischen Handelns auf, die in formalen Zuständigkeiten ebenso wie in persönlichen Kompetenzen liegen können. Bei bzw. vielmehr vor einer vorzeitigen Beendigung einer Maßnahme sollten sorgfältig inter- und intrapsychische Dynamiken und mögliche Szenarien des weiteren Verlaufs reflektiert werden (vgl. ebd. 8). Diese Anmerkungen passen meiner Ansicht nach gut in eine Auffächerung dessen, was heilpädagogische Haltung umfassen kann, die nicht von sich selbst als unfehlbar ausgeht. Gleichwohl betont er immer wieder die Notwendigkeit, Leid nicht zu negieren, sondern mitzutragen (vgl. ebd. 7f). Ich stimme dem zu – und ich weise darauf hin, dass meines Erachtens Ziel heilpädagogischen Handelns ein gutes Leben *mit* Beeinträchtigung bzw. Behinderung ist, nicht ein gutes Leben *trotz* Behinderung. Ich ersetze die Präposition ‚trotz‘ gerne durch ‚mit‘, da bei ersterem ein heroisches, heldenhaftes, pathetisches Moment mitschwingt. Dahingegen ermöglicht die zweite Variante ein selbstverständliches Annehmen und Miteinander, dessen Semantik nicht den ‚besseren Menschen‘ im Bedeutungsraum impliziert.

In den Jahren 2013 und 2014 veröffentlichte Lotz in zweigeteilter Form einen weiteren Artikel zu Haltungen. Dieser fasst in Form eines Essays die persönlichen philosophischen Betrachtungen des Autors zusammen mit einem Blick in die Heilpädagogik hinein. Nach einer Einführung in den breiten Bedeutungsraum von Haltung wird diese mit Emotionen und Werten verbunden. Aus einer konstruktivistischen Perspektive wird die Notwendigkeit abgeleitet, sich selbst zu positionieren, sich im Dialog zu zeigen und so sich selbst zu bilden (vgl. Lotz 2013, 3). Dieses Sich-Selbst-Positionieren identifiziert er als hilfreich in und für eine plurale Welt, deren Vielfalt an Wahlmöglichkeiten überfordernd wirken können. Eine Entscheidung treffen zu können, einen Willen verfolgen zu können, seien wichtige Voraussetzung für eine Entwicklung von Haltung. An dieser Stelle setze die heilpädagogische Aufgabe an, mit Kindern und Jugendlichen haltungsbildend zu arbeiten (vgl. Lotz 2014, 15). Dieses Essay ist weniger in seiner Aussagekraft für heilpädagogische Haltungen als vielmehr in den dargelegten Gedanken und Assoziationen zu Haltungen hilfreich, da Einblicke in verschiedene Bedeutungsräume des Begriffs eröffnet werden. In spielerisch wirkenden Bewegungen vollzieht sich eine Annäherung an das intendierte Ziel, Verbindungen zwischen Heilpädagogik und Logotherapie darzulegen. Das vorliegende Essay wird gen Ende eines aktiven Berufslebens verfasst, von dem der Autor selbst sagt, er fühle sich mehr und mehr von den Dimensionen der Heilpädagogik angezogen, die sich mit dem Verstehen beschäftigen<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Im Rahmen eines Vortrags zur Heilpädagogischen Diagnostik an der Evangelischen Hochschule Bochum am 26. Januar 2018

Die Texte Dieter Lotz<sup>1</sup> werden in ähnlichen zeitlichen Verhältnissen erstellt wie die zuvor rezipierten von Kobi, weswegen die grundsätzliche gesellschaftlich-politische Kontextualisierung nicht wiederholt wird. Allerdings bleibt für Deutschland die besondere Situation nach der Wiedervereinigung virulent. Im Frühjahr 2002 liegt die Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern noch immer um gut 10 % höher als im Gebiet der ehemaligen Bundesrepublik. Die innerdeutschen Transferzahlungen beeinflussen die Wirtschaftsleistung des Landes zu dieser Zeit in nicht unerheblichem Maße. Die rot-grüne Regierung beschließt als Gegenmaßnahme im Sommer 2003 die viel umstrittene Agenda 2010, was letztendlich dazu führt, dass diese bei den vorgezogenen Wahlen 2005 nicht wiedergewählt wurde (vgl. Winkler 2015, 242-249). Die folgenden vier Legislaturperioden werden durch eine sog. Große Koalition gestaltet. Die Arbeitsbedingungen von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden insbesondere geprägt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009, die in der Folge in bundes- und landesrechtliche Bestimmungen übertragen wurde und wird. Zum Zeitpunkt des Erscheinens der beiden Artikelteile arbeitet die regierende Koalition aus CDU/CSU und SPD an der im Koalitionsvertrag 2013 vereinbarten Reform der Eingliederungshilfe (vgl. CDU | CSU | SPD 2013, 111). Gleichwohl lässt sich unter Bezug auf die Studie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, die unter Federführung von Wilhelm Heitmeyer seit 2002 an der Universität Bielefeld durchgeführt wird, beobachten, dass Abwertung von Menschen mit Behinderungen (bspw. diese erhielten zu viel Unterstützung) zwar leicht abnehme, aber weiterhin mit 7-9 % Stimmen der Bevölkerung einen stabilen Kern habe (vgl. Küpper o. J., 8).

#### **4.10 René Hofer (\*1941, Schweiz)**

René Hofer studierte Heilpädagogik und Angewandte Psychologie und promovierte nach einigen Jahren in verschiedenen professionellen Kontexten. Neben seiner praktischen erziehungsberaterischen, schulpsychologischen sowie psychotherapeutischen Tätigkeit lehrte er an der Pädagogischen Hochschule Luzern und befindet sich seit 2006 im Ruhestand. Anlässlich einer Feier zur Verabschiedung in den Ruhestand legte Hofer im Rahmen eines Fachvortrages seine persönlichen Überlegungen zur heilpädagogischen Haltung im Kontext einer Berufsethik der Heilpädagogik dar (2007).

Die Ausführungen beziehen sich kritisch auf Häußler und Hanselmann, darüber hinaus auf Kobi, Speck sowie auf die Ethik von Lévinas. Heilpädagogische Haltung wird nicht professionsgebunden dargestellt, sondern bezieht alle Fachpersonen im Feld ein (vgl. Hofer 2007, 26). Im Rahmen einer „sinnvollen Paradigmenverbindung“ (ebd. 26) werden folgende Elemente als konstitutiv für eine heilpädagogische Haltung aufgefächert:

- anthropologisch: die Achtung menschlicher Würde
- psychologisch: Wertschätzung, emotionale Wärme, Echtheit, Echtheit, Einfühlendes Verstehen

- pädagogisch: Gegenwartsbezogenheit, Zukunftsorientierung, Skepsis (vgl. ebd. 27).

Hofer geht anthropologisch vom Angerufen-Sein durch den Anderen in Anlehnung an Lévinas und der bedingungslosen Achtung menschlicher Würde aus und verknüpft die Variablen der klientenzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers mit den Tugenden, die Häußler konturiert. Die Handlungsdimension von Haltung ist indirekt in den Tugenden enthalten und bleibt nichtsdestotrotz in diesem Modell weitgehend außen vor. Vier Forderungen bezüglich des beruflichen Alltags runden den Beitrag ab:

„Heilpädagogisches Sehen, Denken und Handeln bedarf der Verankerung einer reflektierten Haltung in der Persönlichkeit der Heilpädagogin und des Heilpädagogen. [...] Die Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Haltung zum heilpädagogischen Beruf gehört zum wesentlichen Bestandteil einer heilpädagogischen Ausbildung. [...] Es ist weder möglich noch sinnvoll, die heilpädagogische Haltung zu entwerfen oder gar zu proklamieren. [...] Heilpädagogische Haltung ist Beziehungsgestaltung“ (ebd. 31f).

Hofer spricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen als Zielgruppen heilpädagogischen Handelns, auch deren Eltern werden erwähnt. Erwachsene Menschen mit Behinderungen nennt er nicht, was in der persönlichen Fassung einer Abschiedsrede sicherlich dem beruflichen Kontext und subjektiven Erfahrungen zuzuschreiben ist und nicht als ein Nicht-Wahrnehmen einer Zielgruppe konnotiert werden soll.

Der auch in der Schweiz aktuelle fachliche Diskurs (zum Zeitpunkt des Verfassens wie heute) über gemeinsame und separative Beschulung wird kurz erwähnt (vgl. ebd. 29). Die Schweiz hat die UN-Behindertenrechtskonvention erst 2014 ratifiziert (vgl. Bundeskanzlei 2020, o. S.); der erste Staatenbericht erfolgte 2016 (vgl. Achermann 2017, o. S.). Kritik erfolgt am föderalen Bildungssystem der Schweiz, da dies gesamtgesellschaftliche Bestrebungen für ein inklusives Bildungswesen erschwere und zu wenige Daten vorlägen, um Maßnahmen zu entwickeln. Eine Einschätzung der Schweizer Debatte über Inklusion<sup>35</sup> und deren sozialrechtlichen, gesellschaftlichen und fachlichen Auswirkungen werde zusätzlich dadurch verkompliziert, dass der Begriff der Inklusion auch zum Zeitpunkt der Niederschrift (2017) noch nicht gängig verwendet werde. Gleichzeitig werden fehlende politische Zielvorgaben kritisiert (vgl. ebd. o. S.).

#### **4.11 Jürgen Moosecker (\*1975, Deutschland)**

Jürgen Moosecker absolvierte ein Diplom-Pädagogik- sowie ein Lehramtsstudium Sonderpädagogik. Sein Schwerpunkt liegt in der Körperbehindertenpädagogik. Moosecker war bis 2018 in der Lehrerbildung (Fachreferent; Leitung des Studienseminars Oberbayern: Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung) tätig und hatte verschiedene Aufgaben in der

---

<sup>35</sup> Inklusion ist meines Erachtens ein Prozess, der alle gesellschaftlichen und Lebensbereiche betrifft und nicht nur auf den schulischen Kontext gedacht werden darf.

universitären Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen inne (vgl. Julius-Maximilian-Universität Würzburg o. J., o. S.).

In seinem Artikel „Heil- und sonderpädagogische „Haltung“. Ein essenzieller, jedoch nebulöser Begriff? – Versuch einer Bestimmung“ (2017) nähert sich Moosecker dem Begriff der heilpädagogischen Haltung mit dem besonderem Fokus auf Lehrkräfte an; außerschulische Pädagoginnen und Pädagogen bleiben außen vor (vgl. Moosecker 2017, 7). Ausgehend von Häußlers „Skepsis als heilpädagogische Haltung“ konstatiert er, dass der Begriff der heilpädagogischen Haltung bislang unbestimmt sei (vgl. ebd. 8). Nach einem geschichtlichen Abriss mit Haeblerin, Gröschke und Häußler stellt er die Begrenzungen einer rein tugendethischen Auseinandersetzung dar, denn diese neige zu moralischen Überhöhungen (vgl. ebd. 9). In einer Weitung des philosophischen Blicks werden Zusammenhänge zwischen Ethik und Heilpädagogik beleuchtet und deren untrennbares Zusammenwirken betont. Jedes pädagogische Handeln habe eine ethische Dimension. In Bezugnahme auf Dederich folgen drei Axiome zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, in denen Haltung aufscheint „Erziehung und Bildung sind ohne ethischen Horizont nicht denkbar [...] Erziehen selbst steht zumindest teilweise unter moralischen Kategorien [...] Pädagogik *ist* angewandte Ethik“ (Dederich 2001, 15; kursiv im Original). In einem Rekurs auf Lévinas fokussiert Moosecker die phänomenologische Perspektive des Blickes auf den Anderen und die daraus resultierende Verantwortung für diesen Anderen (vgl. ebd. 11f). Damit gewinnt Haltung ein eindeutig normatives Element. Der Artikel endet mit einem Verweis auf mehrere Zusammenhänge: 1) in einer Haltung erfahre sich der einzelne gestärkt, 2) theoretisch-reflexive Auseinandersetzungen wirken konstruktiv auf Haltungen, 3) eine Haltung erfordere das Einbringen der eigenen Person in die jeweilige Situation, 4) in einem Rekurs auf Kobi wird auf die Normativität von Erziehung und Haltung verwiesen, 5) einer heil- und sonderpädagogischen Haltung immanente Prinzipien böten Sicherheit und Reflexionsmöglichkeit für eigene fachliche Entscheidungen, und 6) in einer Haltung richte sich eine Person auf eine andere aus (vgl. ebd. 13).

Mooseckers Artikel ist in der Auffächerung der Zusammenhänge sowie in der Betonung ethischer Reflexionen für „gesicherte Maßstäbe“ (ebd. 13) des eigenen pädagogischen Handelns meines Erachtens ein Gewinn für den Diskurs um eine professionelle heilpädagogische Haltung. Der Artikel lässt eine Erörterung der Handlungsebene allerdings weitgehend offen.

Adressatinnen und Adressaten einer heilpädagogischen Haltung sind bei Moosecker – das ergibt sich aus seiner Begrenzung auf Schule – Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen. Eltern, Angehörige, Akteure des Sozialraums, Fachkräfte des interdisziplinären Netzwerks werden nicht benannt.

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland hat die Fach- und zum Teil die gesellschaftliche Diskussion um

Inklusion und Teilhabe an Intensität gewonnen, mit mitunter ideologischen Anklängen. Erschwerend wirkt sicherlich die in vielen Diskussionen unausgesprochene Reduzierung von Inklusion auf Schule, woraus eine Zuspitzung resultiert, die sich meines Erachtens als wenig hilfreich für konstruktive Auseinandersetzungen und Lösungsfindungen erweist. Durch die Fokussierung des Inklusionsdiskurses auf Schule bleiben pädagogische Fragestellungen und Herausforderungen außerschulischer Natur unterbelichtet; die Diskussion muss immer wieder bewusst über Schule hinausgehoben werden.

Der Fachdiskurs wurde schließlich politisch aufgegriffen und im Koalitionsvertrag 2013 die Herauslösung der Eingliederungshilfe aus dem Fürsorgesystem und Weiterentwicklung hin zu einem Bundesteilhabegesetz beschlossen (vgl. Bundesregierung 2013, 110f). Besagtes Bundesteilhabegesetz (BTHG) wurde Ende Dezember 2016 verabschiedet, ist seit dem 01.01.2017 in verschiedenen Stufen in Kraft getreten und soll bis 2023 in allen Reformstufen umgesetzt sein (vgl. Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz o. J., o. S.). Diese Diskussion betrifft vorrangig den außerschulischen Bereich und bedeutet insbesondere für die Leistungserbringer erhebliche Veränderungen, bspw. in der Ausgestaltung von Leistungen der Eingliederungshilfe.

Zu derartig intensiven Diskussionen, wie es sich in den Gesetzen zur Umsetzung inklusiver Prozesse in Schulen wie auch im Bundesteilhabegesetz zeigen, erscheint es passend, dass ein wohl eher altmodischer, gleichwohl moralisch aufgeladener Begriff wie Haltung an Bedeutung gewinnt und wieder Eingang in Fachdiskurse bekommt.

#### **4.12 Fazit**

Auseinandersetzungen und Diskussionen um Haltung als eine professionelle Haltung haben in der Heilpädagogik eine gewisse Tradition, und vor allem hat Haltung Praxis – und trotzdem gibt es nahezu keine fundierten Schriften dazu. Aus der vorangegangenen Darstellung, was die einzelnen Autoren zu und über heilpädagogische Haltung gedacht haben und denken, lässt sich zuvörderst eine bunte Vielfalt in Form und Inhalt erkennen. Angesichts des schillernden Bedeutungsraums des Deutungsmusters heilpädagogische Haltung erscheint das nicht verwunderlich.

In einem Durchdenken der vorherigen Ausführungen auf der Suche nach ordnenden Kriterien bzw. Kategorien, die ein Weiterdenken ermöglichen, beziehe ich mich auf die Gamm'sche Rezeption von Aristoteles, nach der „Kategorien [...] Abkürzungen von Fragen“ (Gamm 2000, 134) seien. Neben der Frage nach dem Autor stellt sich die Frage nach der Ausdeutung heilpädagogischer Haltung, nach der Gattung der beschreibenden Wörter sowie der Herangehensweise, die für die jeweilige Fassung gewählt wurde. Auf dieser Grundlage lässt sich Folgendes zusammenfassen: Hanselmann, der noch nicht von heilpädagogischer Haltung spricht, aber über *den guten Heil-*

*pädagogen* nachdenkt, führt Adjektive, wie bspw. lebensfroh oder körperlich-seelisch gesund an. Moor führt den Begriff ein, führt ihn allerdings nicht weiter aus<sup>36</sup> und erscheint deswegen nicht in der unten angeführten Tabelle. Bach wiederum identifiziert verschiedene Haltungszüge, z. B. Erfüllung, Zufriedenheit; er nutzt die Wortform Substantiv. Haerberlin beklagt zwar die komplexe Tiefenstruktur des Deutungsmusters, arbeitet dann doch Merkmale heraus und kommt zu dem Schluss, dass es letztendlich *die eine heilpädagogische Haltung* gebe. Gröschke bestimmt Skepsis und Gelassenheit als Tugenden für eine heilpädagogische Haltung, wohingegen Häußler dem noch Offenheit und Hoffnung hinzufügt. Lotz stellt verschiedene Leitsätze auf, die für ihn heilpädagogische Haltung bedeuten. Kobi spricht sich für eine skeptische Haltung in der Heilpädagogik aus und legt verschiedene Spannungsfelder dar, anhand derer sich Grundsätze entwickeln lassen. Hofer spricht von einer sinnvollen Zusammenführung verschiedener Paradigma. Moosecker schlussendlich baut auf drei Axiomen von Dederich auf, um Zusammenhänge einer heilpädagogischen Haltung darzulegen.

Den erörterten Verständnissen heilpädagogischer Haltung lassen sich drei Modi entnehmen: Zum einen weisen diese eine Orientierung an beobachtbaren Verhaltensweisen bzw. Eigenschaften auf (vgl. Hanselmann, Bach, Haerberlin), zum anderen wird der Versuch unternommen, eine Darstellung anhand von Tugenden vorzunehmen (vgl. Gröschke, Häußler). Haerberlins Darlegung einer heilpädagogischen Haltung auf der Basis der Merkmale des Dialogischen lässt sich in einer Zwischenstellung von Eigenschaften und Tugenden einordnen. Für die dritte Variante wähle ich die etwas offenere Benennung „Zusammenspiel von Leitsätzen“ und verstehe Paradigmen, Spannungsfelder, Zusammenhänge als eine Form von Leitsätzen (vgl. Lotz, Kobi, Hofer, Moosecker). Äquivalent zur Steigerung der Komplexität – von Eigenschaften über Tugenden bis hin zu Axiomen – erhöht sich die Komplexität der Sprache. Es lassen sich somit Parallelen in der Steigerung von Syntax, Semantik und Struktur erkennen.

---

<sup>36</sup> Dieser Umstand ist insofern bemerkenswert, als Moors Grundregeln „Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen. [...] Wo immer ein Kind versagt, haben wir nicht nur zu fragen: Was tut man dagegen? – Pädagogisch wichtiger ist die Frage: Was tut man dafür? [...] Wir haben nie nur das entwicklungsgehemmte Kind als solches zu erziehen, sondern immer auch seine Umgebung“ (Moor 1965, 15) in der Praxis häufig genutzt werden, um die eigene heilpädagogische Haltung bzw. das eigene Verständnis heilpädagogischen Handelns zu beschreiben.

<b>Autor</b>	<b>Heilpädagogische Haltung (semantisch)</b>	<b>Wortgattung</b>	<b>Heilpädagogische Haltung als Zusammenspiel von</b>
Hanselmann (1949, 1956)	körperlich-seelisch gesund; lebensfroh; keine Angst vor unerwarteten Situationen; Freude am Technisch-Praktischen;	Adjektive	Eigenschaften
Bach (1969)	Erfülltheit; Zugewandtheit; Bestimmtheit; Verlässlichkeit; Zuversichtlichkeit;	Substantive	Haltungszügen
Haeberlin (1988, 1996, 2005)	Annahme des anderen; Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit; Echtheit	Substantive	Merkmale
Gröschke (1993, 2008)	Skepsis, Gelassenheit	Substantive	Tugenden
Häußler (2000)	Offenheit, Hoffnung, Gelassenheit auf der Basis von Skepsis	Substantive	Tugenden
Kobi (2004, 2010a)	Skepsis; Tun vs. Lassen; Authentizität und Mimesis; Dialogik	Sätze	Spannungsfelder / Polaritäten; Tugenden
Lotz (2005)	jeder Mensch ist einzigartig; vom Menschen menschlich reden; erst verstehen, dann erziehen	Sätze	Leitsätzen
Hofer (2007)	Achtung der Würde; Wertschätzung; Echtheit; Empathie; Gegenwartsbezogenheit; Zukunftsorientierung; Skepsis	Substantive	Paradigmen; Tugenden
Moosecker (2017)	theoretisch-reflexive Auseinandersetzungen; Einbringen der eigenen Person; Normativität von Erziehung und Haltung; Person mit Person	Sätze	Zusammenhängen

**Abb. 4: Zusammenfassung der verschiedenen Haltungsverständnisse**

Der langjährige und sich annähernde Weg in ein Verständnis des Deutungsmusters heilpädagogische Haltung hinein und für dessen Fassung erfordert nun den nächsten Schritt, für den diese Arbeit einen Beitrag leistet.

## 5. Initiierung neuer Denkbewegungen für heilpädagogische Haltung

In der Vergangenheit wurden für eine Darlegung des Deutungsmusters verschiedene Wege gegangen, denen gemeinsam ist, dass sie heilpädagogische Haltung als ein *Zusammenspiel von* zu verstehen suchen. Gleichmaßen ist ein Bemühen bemerkbar, heilpädagogische Haltung so zu beschreiben, dass sie anhand von Kriterien erkannt werden kann, so wie vielleicht auch ein kapitalistisches Wirtschaftssystem identifiziert werden kann oder eine demokratische Staatsform. Als Motivation hinter dem Bemühen um ein Erkant-Werden heilpädagogischer Haltungen kann der Wunsch nach Wahrnehmung als Voraussetzung für Wertschätzung vermutet werden. Denn was nicht erkannt oder wahrgenommen wird, kann nicht geschätzt (oder abgelehnt) werden. Im Teilen dieses Beweggrundes intendiert die Arbeit, dem Deutungsmuster heilpädagogische Haltung erneut Eingang in wissenschaftliche Diskurse sowie Praxis-Theorie-Verknüpfungen zu öffnen. Gleichwohl steht in Frage, ob es dem Erkenntnisgegenstand ‚heilpädagogische Haltung‘ angemessen ist, anhand objektiver und empirisch validierbarer Kriterien beschrieben zu werden. Vielleicht erweist es sich vielmehr als realistischer und konstruktiver – auch wenn sich dies im Kontext einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung in einem ersten Blick widersinnig anhören mag – vom Anspruch objektiver Beschreibbarkeit einen Schritt zurückzutreten, um sich aus dessen Verstrickungen und Verzerrungen zu lösen und dann wieder neu auf die diese Arbeit begründende Aufgabe zu schauen.

Vorbereitend für diesen Distanz gebenden Schritt werden die im vorangegangenen Kapitel rezipierten Texte im Folgenden kritisch auf ihre Aussagekraft und Wirkung beleuchtet, um herauszuarbeiten, inwiefern heilpädagogische Haltung anderer Denkansätze bedarf, um neu und zeitgemäß darüber nachzudenken.

Die Aufzählung von Eigenschaften (Hanselmann) bzw. substantivierten Haltungszügen (Bach) weist auf das personale Element heilpädagogischer Haltung hin. Ohne theoretische Ableitung genügt eine derartige Auffächerung nicht den geltenden wissenschaftlichen Ansprüchen. Sowohl Hanselmanns als auch Bachs Ausführungen wirken zu subjektiv, wenig generalisierbar und überprüfbar. Darüber hinaus betont eine Auflistung von Eigenschaften oder Merkmalen ohne disziplinäre Einbindung die Individualität der Person zu deutlich für eine professionell gebundene Haltung.

Die Erkenntnis, dass eine Darlegung heilpädagogischer Haltung in Form von beobachtbaren Verhaltensweisen das subjektive Element ungünstig hervorhebt, hat Haeberlin zu den Merkmalen des Dialogischen Prinzips nach Martin Buber geführt und in der Folge Gröschke und Häußler zur Entwicklung von Tugenden einer heilpädagogischen Haltung. Tugenden sind normativ, können also theoretisch abgeleitet, fundiert und entwickelt werden. Tugenden

immanent ist darüber hinaus der Anspruch, nicht nur subjektive Befindlichkeiten oder Vorlieben zu umfassen, sondern generalisierbare Qualitäten zu benennen (vgl. Buchheim 2015, 128). Haeberlin, Gröschke und Häußler ist das Verdienst zuzuschreiben, sich um dieses komplexe Deutungsmuster zu bemühen und um eine adäquate Beschreibung zu ringen, als der Begriff in wissenschaftlichen Kreisen wenig Anerkennung und Zuspruch fand (vgl. Haeberlin 1996, 35).

Gleichwohl bietet die Entwicklung eines Tugendkatalogs verschiedene Kritikpunkte, die eine Fassung des Deutungsmusters heilpädagogische Haltung angreifbar erscheinen lassen. Tugenden stehen in der Gefahr, moralisch überhöht zu werden und in der Folge als starres Bild und idealisiertes Vorbild zu wirken. Die subjektive Ausgestaltungsfreiheit ist zwar offensichtlich gegeben, jedoch zeigt sich in der Praxis häufig, dass eine eigene Definitionshoheit und Idealität beansprucht wird. Nach Ansicht Wüschners geschieht das mehr oder weniger zwangsläufig:

„An diesem Punkt der performativen Selbstsetzung der Tugend durch ihren exemplarischsten Vertreter als das Maß für die anderen Tugendhaften tritt Sichtbarkeit oder Bildhaftigkeit in Form von Selbstdarstellung in das Haltungsdenken – und beginnt es, weil damit alle Prozessualität verraten scheint, gleichzeitig zu stabilisieren *und* zu unterwandern“ (Wüschner 2016a, 100; kursiv im Original).

Häußler setzt sich in seiner Dissertation zwar vertiefter mit dem Phänomen ‚heilpädagogische Haltung‘ auseinander als es bspw. Bach und Haeberlin im Sinne von für eine Haltung notwendigen Verhaltensweisen oder Merkmalen tun, auch er bleibt allerdings durch die Darlegung verschiedener Tugenden bzw. durch die Entwicklung eines Tugendkatalogs für die Heilpädagogik in einer vorrangig moralischen Dimension. Das beschriebene Vorhaben, sich daraus zu lösen, gelingt ihm meines Erachtens nicht in Gänze. Die zur Vermeidung von Sollens-Formulierungen gewählte Alternative „Der skeptisch fragende Mensch bemüht sich um Offenheit [...] Gelassenheit [...] Hoffnung“ (Häußler 2000, 348f) scheint nicht weniger moralisch aufgeladen und korsettierend als ein „soll“. Darüber hinaus wirkt sein Tugendkatalog auf mich eigenartig unabgeschlossen. Die Vielzahl möglicher Tugenden sowie deren zahlreiche Schnittstellen (s. bspw. Comte-Sponville 2014) erschweren zu gegebenem Maße eine stringent abgeleitete Auswahl für eine heilpädagogische Haltung. Moralisch aufgeladene Erörterungen unterliegen dem Risiko, in sich zu scheitern, da der Widerspruch zwischen subjektiver Ausgestaltung und wissenschaftlicher Diskussion auf eine ideologische Verzerrung und Verhärtung zuzulaufen droht, die der Komplexität des Deutungsmusters ‚heilpädagogische Haltung‘ nicht entspricht.

„Eine Darstellung als Tugendkanon insbesondere, aber auch die beiden anderen Modi stehen in der Gefahr, eine zu starke Blickrichtung auf die Heilpädagogin zu setzen, die somit unter hohen normativen Erwartungen ihre Haltung zeigen soll“ (Menth 2018, 18).

In einer Fassung von Haltung als Tugendkanon droht darüber hinaus die Dynamizität von Haltung sowie die Notwendigkeit einer situativen und flexiblen Ausgestaltung außer Blick zu geraten. Das Herausfordernde und Spannende bleibt, Inhaltlichkeit wie Performanz heilpädagogischer Haltung in ihrem Zusammenspiel von Personen, Fachlichkeit und Umfeld im jeweiligen Geschehen und in übergreifender Weise adäquat darzustellen. Im Weiterdenken dieser Herausforderung wird der Kontext heilpädagogischen Handelns umgriffen. Heilpädagogisches Handeln ereignet sich in institutionalisierten Zusammenhängen, denn die Ausübung einer Profession ist an eine Organisation gebunden. Die Rahmungen durch die Organisation wie auch die Rahmungen, innerhalb derer sich die Organisation befindet und bewegt, benötigen eine ihrer Bedeutung adäquate Anführung, um die daraus resultierenden Systemzwänge, Rollenerwartungen sowie Macht- und Verantwortungsdynamiken als Einflussfaktoren ermöglichend wie begrenzend auf das Geschehen heilpädagogischer Haltung anzuerkennen und reflektieren zu können.

Im Bewusstsein der Herausforderung tugendethischer Fassungen, dass nämlich Tugenden nicht als Pflichten interpretiert werden können und somit das Moment der Verbindlichkeit fehle (vgl. Dederich 2013, 258), haben verschiedene Autoren nach anderen Wegen gesucht, sich dem Deutungsmuster anzunähern. Es scheint etwas ungemein Faszinierendes von heilpädagogischer Haltung auszugehen, eine Komplexität, die zu neuen Denkwegen herausfordert.

Die Auffächerung in Leitsätze, unter die die Ausdeutungen der Autoren Lotz, Kobi, Hofer und Moosecker subsumiert werden, offeriert die Vorteile, dass diese durch die Form eines Satzes weniger dogmatisch wirken und eine breite Vielfalt auch in Bezug auf das Wie anbieten (z. B. Zitate, eigens entwickelte Sätze, Paradigmen; s. Abb. 5). Allerdings bleibt ein Moment der Additivität bestehen, da das theoretische Verständnis dessen, was Haltung ist, nach wie vor offen steht und die Leitsätze nicht von allen deduktiv entwickelt wurden.

Die dargestellten Denkbewegungen der Autoren um heilpädagogische Haltung zeigen instruktiv die Herausforderungen, die eine Auseinandersetzung um vielschichtige Begriffe, Deutungsmuster und Konzepte mit sich führen. Weder eine Darlegung anhand von beobachtbaren Verhaltensweisen noch die Versuche mit Hilfe der Tugendlehre scheinen dieser Komplexität gerecht zu werden. Gleiches gilt für eine Auffächerung in Leitsätze. Die Verfasser wählen Verhaltensweisen, Tugenden oder Leitsätze und deren Ausgestaltung. Es scheint mir für heilpädagogische Haltung auf eine noch nicht fassbare Weise an Tiefenstruktur und Ausgestaltungsrahmen, an Orientierungspunkten und fachlicher Rahmung bei Anerkennung der Subjektivität der einzelnen Heilpädagogin zu fehlen. Des Weiteren würde die Entwicklung eines Tugendkatalogs für eine heilpädagogische Haltung die einzelne Heilpädagogin bzw. den einzelnen Heilpädagogen von der umfänglichen Verantwortung

für die individuelle Ausgestaltung heilpädagogischer Professionalität entbinden sowie ein Stück notwendigen Selbstdenkens und Kreativitätspotenzial wegnehmen.

Bislang unbeachtet geblieben ist der Umstand, dass in den dargelegten Modi der Fokus jeweils auf der Person der Heilpädagogin liegt; das Gegenüber heilpädagogischen Handelns bleibt weitgehend außen vor. Ebenso werden Umfeld oder gar der Sozialraum wie auch die Gesellschaft wenig bis gar nicht als Adressat und/oder Wirkfaktor heilpädagogischer Haltung erwähnt. Eine Haltung ist jedoch nichts Statisches, kein Zustand, sondern die Akteure handeln und reagieren in einem Umfeld aufeinander, das wiederum Personen, Aktionen wie Reaktionen beeinflusst und von diesen affiziert wird. Das heißt, eine Haltung ereignet sich im Prozess und wird an einer Handlung sichtbar. Darüber hinaus stellt sie in einem professionellen Kontext eine Aufgabe dar, eine Verpflichtung, die freiwillig eingegangen wird, das eigene Handeln an bestimmten Grundsätzen auszurichten. Ein Verständnis von heilpädagogischer Haltung als prozessorientierter Beziehungsgestaltung, an der nicht nur die Heilpädagogin, sondern auch ein Mensch mit Behinderung, eine Familienangehörige und die Nachbarn der Wohngemeinschaft einbezogen sind, ist in den bisherigen Darlegungen nicht erfolgt. Wird die Person der Haltungsadressatin einbezogen in ein Denken um heilpädagogische Haltung, so gewinnt diese antwortende, responsive Dimension. Das umfasst das Widerfahrnis der einer Antwort vorausgehenden Frage, was der Fachkraft eine Nicht-Antwort verunmöglicht. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach Aktion und Reaktion bzw. nach der Vorgängigkeit und Nachträglichkeit von Frage und Antwort, von Anspruch und Handlung, im Haltungsgeschehen neu, und in der Folge die nach Macht und Ohnmacht und Verantwortung. Zu prüfen ist also eine Verlagerung des Denkkortes, um Haltung dem gewohnten Denkschema der alleinigen (oder mindestens vorrangigen) Akteursverortung zu entziehen und sie in ihrem Gehalt als Geschehen zwischen Personen aufzufächern.

Darüber hinaus fehlt in den bisherigen Darlegungen meines Erachtens die Konnotation heilpädagogischer Haltung als eine professionell gebundene Haltung. Es werden nur selten Verbindung zu Profession und Disziplin gezogen, so dass heilpädagogische Haltung vorrangig – mal mehr, mal weniger direkt – in Form einer Haltung als allgemeine Lebenspraxis dargelegt wird. Das halte ich für fatal, da diese Sichtweise der heilpädagogischen Haltung die Dimension der Professionalität und Qualität entzieht. Im Wegnehmen dieser Dimension jedoch geben Profession und Disziplin ihren Anspruch auf, bildend auf und mit den Fachkräften zu wirken. An dieser Stelle wirken die in Kapitel 2.4 dargelegten Unklarheiten in Bezug auf die Verwendung des Adjektivs ‚heilpädagogisch‘ erschwerend. Ich stehe für die Ansicht, dass Profession und Disziplin für die Fachperson als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung wirken. Das verweist auf die umkämpfte Stelle von Person und Gemeinschaft, von Einzelem und Allgemeinem und deren Über-

schüsse. Denn obwohl die Fassungen von Hanselmann und Bach als zu subjektiv kritisiert wurden, kommt auch ein Denken heilpädagogischer Haltung als professionell gebundene Haltung nicht ohne die Person aus, die selbst und in Verantwortung denkt, Theoriebezüge als Erkenntnishintergrund wählt und handelt.

Mit Jonas wird angeführt, dass die Heilpädagogik zwar über ein gutes Handlungswissen verfüge, es jedoch immer wieder an theoretischen Grundierungen fehle (Jonas 2013, 2). Dieser Umstand kann so auch für das Haltungsphänomen angenommen werden. Gamm beschreibt solche „*Engpässe des Expertenwissens [als, MM] ausgezeichnete Einbruchstellen für das Normative*“ (Gamm 2000, 258; kursiv im Original). Die bereits erwähnten moralischen Überhöhungen bei einer Ausgestaltung heilpädagogischer Haltung als Tugendkanon tragen zur Stützung dieser Aussage bei.

Es bleibt zu konstatieren, dass die bisherigen Fassungen heilpädagogischer Haltung dem komplexen Phänomen nicht gerecht werden. Will man diese Ausgestaltungszirkel heilpädagogischer Haltung überwinden, die mehr oder weniger auf dem gleichen Reflexionsniveau verbleiben, um der weiterhin offenen Frage nach dem Was heilpädagogischer Haltung nachzugehen, so werden andere Fragen und Blickweisen auf das Deutungsmuster notwendig. Als erster Schritt in die neue Denkbewegung erfolgt deswegen eine Verständigung über den Begriff der Haltung, bevor diese für eine professionelle heilpädagogische Fassung perspektiviert wird. Im nächsten Kapitel werden aus diesem Grunde verschiedene Haltungskonzeptionen auf ihre grundsätzliche Aussagekraft hin befragt, d. h. es wird eruiert, inwiefern durch eine Haltungskonzeption ein Verständnis dessen, was Haltung ist, vermittelt und für spezifische Zwecke entwickelt werden kann. Die Annahme, dass Haltung sich in der philosophischen Frage zwischen Allgemeinem und Besonderem bewegt, dient als Folie für das weitere Vorgehen. Das konkretisiert sich in dem Ziel, für Haltung

„einem Denken des Zusammenseins [nachzugehen, MM] das den Anderen mit einbezieht, ohne eigene Individualität aufzugeben und sich praktisch, aber auch theoretisch der Herausforderung des Fremden stellt“ (Kurbacher 2016, 146).

Eine Annäherung an ein Verständnis von Haltung, das deren Komplexität entspricht, geht einer Fokussierung auf das Phänomen der heilpädagogischen Haltung voraus, um moralischer Überhöhung und Verzerrung zu entgehen.

Mir schwebt eine Fassung vor, die Einblick gewährt in die Tiefenstruktur des Deutungsmusters, die die Beteiligten in ihrem Umfeld, ihren Bezogenheiten und institutionalisierten Rahmungen sieht, die professionelle Gebundenheit der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen anerkennt und ausformuliert und somit Profession, Disziplin und Person konstruktiv verbindet. Gleichzeitig schwebt mir diese Fassung als eine Art Gerüst oder Struktur vor, die so den Nicht-Eindeutigkeiten, den subjektiven und den unserem Zugriff entzogenen

Anteilen Raum gibt und konstruktiv wie konstitutiv anerkennt. Anregungen für neue Denkbewegungen erhoffe ich in der Philosophie in ihrer Kunst des strukturierten und konzentrierten Nachdenkens über Phänomene des Lebens zu finden. Eine Konzeptionalisierung heilpädagogischer Haltung ausgehend von einer philosophischen Basis steht noch aus. Diesen Weg, diese Suchbewegung gehe und erprobe ich im Folgenden.

Im nächsten Kapitel wird demzufolge ein philosophischer Zugriff für diese Arbeit begründet, bevor der Begriff der Haltung aus etymologischer Perspektive befragt wird und philosophische Grundlagen reflektiert werden.

## 6. Gang in die Philosophie: Begründung und Erkenntnisse

Haltung zeigt sich als ein Begriff mit vielfältigen Bedeutungsräumen, er wird assoziiert mit Körperhaltung, Tierhaltung, Käfighaltung, Einstellung, Meinung, Lebensstil, Habitus, Gewohnheiten, Sittlichkeit, Haltung annehmen, Haltung einnehmen, Haltung bewahren etc. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit bzw. Konzeptionalisierung des Deutungsmusters ‚Haltung‘ erfordert komplexes, tiefes und dichtes Denken, um zum einen der Vielfalt gerecht zu werden und zum anderen in der Logik einer Denkrichtung zu bleiben. Das Schillernde an Haltung lockt in viele Nebenstränge. Die Philosophie dient als fundierende und fokussierende Optik für ein stringentes Denken und gleichermaßen, um für die im Anschluss folgende Erörterung heilpädagogischer Haltung den Blick offen zu halten für verschiedene Varianten der Konzeptionalisierung. Philosophie gilt

„als eine Kultur der Nachdenklichkeit; wir philosophieren, wenn wir über unsere Gedanken, Meinungen, Überzeugungen und Handlungen nachdenken, ihnen hinterherdenken und dabei grundsätzlich werden“ (Schnädelbach 2012, 7).

Die Philosophie als Kunst des Nachdenkens entfaltet konstruktive Zugangsweisen für das Deutungsmuster heilpädagogische Haltung und scheint die adäquate wissenschaftliche Perspektive, um auf die angestrebte Grundsätzlichkeit hin über das *Was* heilpädagogischer Haltung nachzudenken. Denn angesichts der Komplexität und des semantischen Tiefenraums des Begriffs Haltung ist konsequentes, stringentes und theoriegeleitetes Nachdenken ein sinnvoller und gangbarer Weg, um nicht in Normativität und moralische aufgeladene oder in ein diffuses Zerfasern zu entgleiten. Philosophisch-geisteswissenschaftliche Zugänge sind in der Heil- und Sonderpädagogik nach der empirischen Wende zugunsten empirisch und soziologisch orientierter Theorien der Erkenntnisgewinnung zurückgetreten. Für eine positive Wendung ersterer denken verschiedene Vertreterinnen und Vertreter deren Denktraditionen nach, um mit Widersprüchen und Aporien einen konstruktiven Umgang zu finden.

„Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik bedeutet, zentrale Begriffe und theoretische Grundorientierungen, etwa anthropologische Annahmen, erkenntnistheoretische Denkfiguren, sozialphilosophische Modelle oder ethische Positionen, zu prüfen, zurückzuweisen oder weiterzuentwickeln. Da auch Praxiskonzepte auf solchen Grundorientierungen beruhen, ist die Philosophie zumindest indirekt von praktischer Relevanz, nämlich hinsichtlich der Reflexion und Prüfung von Grundlagen und Voraussetzungen praktischen Handelns, die von der Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin erarbeitet werden“ (Dederich 2013, 22).

Die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen zeichnen sich in verhältnismäßig hohem Maße durch Exklusionen und behinderte Teilhabezugänge aus, sei es an Bildungs- oder Arbeitsmöglichkeiten, am öffentlichen Leben oder gesellschaftlichen Rollen (vgl. BMAS 2016, 6-11). Die Ursachen sind in der Regel nicht monokausal, sondern auf verschiedenen Ebenen zu verorten, mal gut erkenntlich, mal versteckt und verzerrt. Ausgehend vom bio-

psycho-sozialen Bedingungsgefüge von Behinderung sind die Anteile (in Person, Umfeld, Gesellschaft) je unterschiedlich gewichtet und entsprechend je unterschiedlich einer Reflexion oder Intervention zugänglich. Auf der Grundlage dieses vielschichtigen und individuellen Bedingungsgefüges ergeben sich mitunter diffizile Fragestellungen und Spannungsfelder unterschiedlichster Couleur, für die eine interdisziplinäre Beleuchtung und Diskussion sowie transdisziplinäre Reflexion hilfreich erscheint, wie bspw. Fragen der Anerkennung, von Lebensqualität, Lebensrecht, Macht und Ohnmacht, Gerechtigkeit, Beziehungsgestaltung, Interessen der einzelnen Person vs. Interessen der Gemeinschaft etc. Die Denkfiguren, Erkenntnisse, Zugangsweisen und Konzepte der Heil- und Sonderpädagogik speisen sich demzufolge notwendigerweise aus verschiedenen Bezugswissenschaften (z. B. Psychologie, Medizin, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Sozialpolitik, Recht). Da ein Annähern an die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen (oder anderen benachteiligten Lebenslagen) der Erkenntnisse und Verständniszugänge aus den genannten und weiteren Bezugswissenschaften sowie deren zielorientierte Zusammenführung bedarf, eignet sich die Philosophie als Grundlage, Brille und methodologischer Zugang, um „Wissen zu sichten, kritisch zu reflektieren und, wo möglich, zu verknüpfen“ (Dederich 2013, 23). Denn Philosophie ist eine

„Reflexionswissenschaft auf das Allgemeine. Und das könnte man in bestimmten philosophischen Traditionen als das gemeinsame und friedliche Zusammenleben der Menschen untereinander und mit der Natur bestimmen, als Allgemeines“ (Jantzen 2008, 229).

Es sei an dieser Stelle an die Aporie der Heil- und Sonderpädagogik erinnert, den Grund und Gegenstand ihrer Existenz zu konstituieren und ihn gleichzeitig überwinden zu wollen. Ein Nachdenken über Beeinträchtigung und Behinderung erzeugt Konturen, auch wenn sich das Nachdenken und daraus resultierende Handlungspraktiken auf das Ziel orientieren, die Differenzkategorie Behinderung aufzulösen, wie es bspw. in den Dekategorisierungsdiskursen angestrebt wird. Diese Unauflösbarkeit lässt sich ebenso in praktischen Zusammenhängen beobachten, denn wenn individuelle, personenzentrierte Hilfen angeboten werden sollen, wird vorab ein Verständnis über den Hilfebedarf und dessen Begründungen benötigt. Das sog. Etiketten-Ressourcen-Dilemma scheint der Heil- und Sonderpädagogik in Disziplin und Profession inhärent zu sein.

„Eine philosophische Perspektive einzunehmen heißt in diesem Zusammenhang, die Logik solcher Prozesse zu hinterfragen und hinsichtlich ihrer Legitimation kritisch zu prüfen. Zwar entgeht auch die Einführung von reflexiven Metaebenen nicht der Verschränkung von Gegenstandserforschung und Gegenstandskonstitution, hilft aber, diese Verschränkungen sichtbar und bewusst zu machen und auf ihre Voraussetzungen, Implikationen und Folgen hin zu bedenken“ (Dederich 2013, 26).

Der Gewinn einer philosophischen Perspektive für Profession und Disziplin der Heilpädagogik sowie für die ausführenden Fachkräfte besteht demzu-

folge in der Reflexionskompetenz komplexer Zusammenhänge und situationsorientierten Auswahl und Integration von Erkenntnissen. Jantzen weist auf die politischen Konnotationen philosophischer Reflexionen über Beeinträchtigung und Behinderung hin, die aus deren Relationen mit Unterdrückung und institutionellen Strukturen resultierten bzw. auf die Notwendigkeit steter Betonung der politischen Dimension philosophischer Reflexionen (vgl. Jantzen 2008, 243f).

Im Zuge und in der Folge der empirischen Wende und der Raumgewinnungsprozesse, den zu Recht die kritische Reflexion der Wirkungen von Strukturen auf individuelles Sein in der Welt sich erarbeitet hat, haben soziologische Erkenntnisse und Theorien einen Überhang gegenüber philosophischen Reflexionen gewonnen. Die soziologischen Bezüge dienen der Identifizierung struktureller Effekte auf menschliches Wahrnehmen und Beurteilen sowie der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. Gleichwohl könne die Soziologie als empirische Wissenschaft die Klärung normativer Fragen nicht alleine leisten, sondern bedürfe der Unterstützung durch ein Rekurrieren auf die Philosophie (vgl. Dederich 2001, 200). Die Arbeit intendiert die Stärkung der philosophischen Bezüge in der Heil- und Sonderpädagogik ob deren Relevanz für Theorie und Praxis und gleichzeitig die Hervorhebung der Expertise von Heilpädagoginnen und Sonderpädagogen für philosophische Fragestellungen. Denn „[p]raktische Philosophie – in Form der Ethik – ist zu wichtig geworden, um sie nur den philosophischen Fachleuten (als ‚Experten für das Normative‘) zu überlassen“ (Gröschke 2002, 81).

## **6.1 Etymologische Hinweise**

Vor einer philosophischen Fundierung des Deutungsmusters heilpädagogische Haltung erfolgt eine etymologische Betrachtung des Wortes Haltung. Die Ergründung der sprachlichen und semantischen Wurzeln dient dem Erkennen möglicher Anschlussstellen für weiteres Denken und Forschen. Maßgebliche Hinweise verdanke ich einem Beitrag von Thomas Wild (2016).

Laut Wild findet ‚Haltung‘ seine früheste Erwähnung in der ‚Allgemeinen Theorie der Schönen Künste‘ von Johann Georg Sulzer (1771), die als erste deutschsprachige Enzyklopädie alle Bereiche der Ästhetik planvoll und gezielt bearbeitet. Haltung wird unter zwei Gesichtspunkten behandelt: zum einen als ‚Haltung des Körpers‘ den Schönen Künsten zugeordnet, zum anderen als ‚Haltung‘ der Malerei zugewiesen. Wenden wir uns zunächst der Perspektive der Malerei zu:

„Man sagt von einem Gemälde es habe Haltung, wenn jeder Teil in Ansehung der Tiefe des Raumes oder der Entfernung vom Auge, sich von den neben ihm stehenden merklich absondert, so dass die nahen Sachen gehörig hervortreten, die entfernten, nach Maßgabe der Entfernung, mehr oder weniger zurück weichen. Es ist die Wirkung der Haltung, dass eine flache Tafel einen tiefen Raum vorstellt, dass eine gemalte Kugel nicht wie eine zirkelrunde Fläche, sondern wie ein dicker [sic!] Körper erscheint. Hingegen macht der Mangel der Haltung alles flach, so wie ein runder Thurm [sic!]

von Ferne als eine flache Mauer erscheint. Demnach ist die Haltung das, was eigentlich dem Gemälde das Leben und die wahre Natur gibt; weil ohne sie kein Gegenstand als ein wirklicher Körper erscheinen kann, sondern ein bloßes Schattenbild ist“ (Sulzer 1771, Eintrag „Haltung“).

Auch die anschließenden Ausführungen zu diesem Lemma enthalten keine konkrete Anleitung, wie Haltung in einem Gemälde erzielt werden kann. Hilfreich seien genaue Beobachtungen der Natur sowie beständiges Üben und Studieren der Arbeiten bestimmter Künstler (vgl. ebd.). Haltung scheint etwas zu sein, was die Gesamtkomposition des Kunstwerkes lebendig und plastisch wirken lässt.

Ein kurzer Ausflug in die ästhetischen Theorien ermöglicht weitere anregende Einblicke: „Haltung in der Malerei ist ein dynamisches Raumkonzept, das körperliche und mediale Qualitäten verbindet“ (Dethlefs 2016, 255f). Die Körper im Bild haben dabei die Aufgabe, „die Konstruktion einer in sich kohärenten und homogenen Raumdarstellung zu unterstützen“ (ebd. 256). Wichtig seien insbesondere die Lichtverhältnisse bzw. ein Bewusstsein dafür, welche Stimmungen unterschiedlicher Lichteinfall bewirken könne, und dieses klug zu nutzen (vgl. ebd. 256). Klarer artikuliert noch wird es hier:

„Die Aufgabe der Haltung ist es, die Eigenfarbe eines Körpers mit den (nach Raum und Zeit veränderlichen) Lichtverhältnissen des Ortes, den der Körper einnimmt, zu vermitteln, durch Mischung, Brechung und Abstufung der Farben räumliche Effekte oder Raumstufungen zu gewinnen, die sich zu einem einheitlichen, aus der Harmonie der Farben gewonnenen Raumkontinuum verbinden“ (ebd. 256).

Bezogen auf eine räumliche Gestaltung eines Bildes, sozusagen auf räumliche Haltungen bedeutet das:

„Haltung in der Malerei ist kein Anhalten oder Festhalten. Der Terminus bezieht sich auf die Gliederung eines räumlichen Gefüges: Der einzelne Körper ordnet sich in eine größere Einheit ein, die gleichzeitig eine räumliche Einheit ist. Kern- und Knotenpunkt dieser Einheit ist mit Blick auf die Konstitution von Raumtiefe das Figur-Grund-Verhältnis“ (ebd. 259).

Mit Grund sei jedoch nicht einfach der Bildhintergrund gemeint, sondern vielmehr das, wogegen sich ein Körper abzeichne, sichtbar, greifbar, erkennbar werde (vgl. ebd.). Das in dieser Ausformung konturierte Bild von Haltung stützt die in Kapitel 2 dargelegte Hypothese und Ausgangsüberlegung, dass Disziplin und Profession der Heilpädagogik als Ermöglichungsgrund wirken, aus dem heraus Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ihre je individuelle heilpädagogische Haltung entwickeln und ausgestalten und damit als Gegenüber sichtbar werden.

Der Eintrag zu ‚Haltung des Körpers‘ in Johann Georg Sulzers Allgemeiner Theorie der Schönen Künste (1771) verweist erstaunlich früh auf eine Verbindung von Physis und Psyche und lässt so Anklänge an eine heutige Semantik von ‚Haltung‘ erkennen:

„Wir verstehen hier durch dieses Wort [...] die charakteristische Art, wie ein Mensch bei den verschiedenen Stellungen und Gebärden sich trägt oder hält. Fast alle Arten

des sittlichen Charakters können, bei jeder Art der Stellung und Gebärde [sic!], schon durch die Haltung des Körpers ausgedrückt werden; [...]. Die Haltung ist gleichsam der Ton der Stellung und der Gebärden; denn wie einerlei Worte, durch den Ton in dem sie gesagt werden, von ganz verschiedener Kraft sein können, so können auch einerlei Gebärden durch die Haltung einen verschiedenen Charakter bekommen. So unmöglich es auch ist, das was zur Haltung gehört, zu beschreiben, so klar und gewiss ist doch ihre Wirkung auf den feinen Kenner. Sie ist eines der Mittel, wodurch die Seele sichtbar gemacht wird“ (Sulzer 1771, Eintrag „Haltung des Körpers“).

In beiden angeführten Einträgen der „Allgemeinen Theorie der Schönen Künste“ scheint die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität von Haltung auf; sowohl auf die Relationalitäten ästhetischer Phänomene wird hingewiesen als auch auf deren Bezug zur Leiblichkeit. Es wird hier bereits eine Verbindung zwischen Werten und Verhalten angedeutet, die allerdings in den etymologischen Wörterbüchern und damit wohl auch in der Semantik des damaligen Sprachgebrauchs noch nicht angekommen war.

Laut Wild lasse sich ‚Haltung‘ im „Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuches der Hochdeutschen Mundart“ von Johann Christian Adelung ab dem Jahr 1774<sup>37</sup> erstmalig in einem etymologischen Wörterbuch finden, welches als das einflussreichste Werk dieses Fachs im 18. Jahrhundert gilt (vgl. Wild 2016, 92). Haltung wird hier in dreierlei nuancierter Bedeutung aufgeführt; darüber hinaus wird auf den Bezug zum Verb ‚halten‘ verwiesen:

„1) Die Handlung des Haltens, in den meisten Bedeutungen des Activi; ohne Plural. Besonders in der Mahlerey [sic!], die Kunst, Licht und Schatten gehörig zu verbreiten. 2) Die Festigkeit eines Dinges; der Halt. Die Mauer hat keine Haltung. 3) Dasjenige, woran sich ein anderes Ding hält, oder worauf es dauerhaft ruhet“ (Adelung 1796, 935).

Haltung kommt demzufolge zu dieser Zeit eine Bedeutung zu, die sich an dem heutigen ‚Halt‘ bzw. ‚halten‘ orientiert und noch nicht ins Körperliche, Geistige, Seelische und Sittliche hineinragt. Der Begriff ‚Haltung‘ scheint in der heutigen Malerei nicht mehr verwendet zu werden<sup>38</sup>.

Erst 1860, im „Wörterbuch der Deutschen Sprache“ von Daniel Sanders lasse sich erstmalig eine Bedeutungsvielfalt von ‚Haltung‘ erkennen, die von Körperhaltung über sittliche Haltung, militärische Haltung und weiter reiche:

„Mit dem 19. Jahrhundert ist ‚Haltung‘ also bereits weit herumgekommen und neben Medizin (Körperhaltung), Moral (sittliche Haltung) und Militär (Haltung an- und einnehmen) auch in die Felder von Pädagogik (anzuerziehende Haltung) und Psychologie (innere Haltung) gewandert“ (Wild 2016, 93).

Die Vielschichtigkeit der möglichen Bedeutungen tritt hier zum Vorschein und lässt erahnen, warum der Begriff auch heute noch so wenig eindeutig

---

<sup>37</sup> Das Wörterbuch ist zwischen 1774 und 1786 in Leipzig erschienen, wurde kurze Zeit später überarbeitet (1793-1801) und als zweite Auflage als „Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart“ herausgegeben (vgl. Wild 2016, 92, Anmerkung 3).

<sup>38</sup> Zumindest lässt sich dies aus einer kurzen Recherche bei Google mit den Stichworten „Haltung Malerei“ schlussfolgern, Stand: 10.02.2021

definiert ist und so viel an semantischer Unschärfe bietet – was Diskussionen über Haltung einen anregenden bis kontroversen Charakter beigibt.

Umso erstaunlicher ist es, dass in einigen klassischen etymologischen Wörterbüchern das Wort ‚Haltung‘ nicht mit einem eigenen Eintrag versehen, sondern unter dem Verb ‚halten‘ zu finden ist. Es sei in der Herkunft unklar. Ursprünglich bedeute es ‚hüten, schützen, bewahren‘ und daraus abgeleitet ‚halten, festhalten‘, sowohl im konkreten wie im übertragenen Sinne (vgl. Kluge 1995<sup>39</sup>, 351f). Bereits die ursprünglichen Bedeutungen verweisen auf eine zeitliche Komponente von Haltung sowie auf das Spannungsfeld zwischen zuständlichen und bewegungsorientierten Bestimmungen von Haltung; das Hüten verweise allerdings auf moderate Bewegung, nicht auf etwas Verharrendes (vgl. Kurbacher 2017, 49f). Über die Grundbedeutung ‚Vieh hüten‘ besteht Konsens; in der weiteren Ausdifferenzierung der Wurzeln und Verbindungen gibt es unterschiedliche Ansichten. Kluge bzw. in der Überarbeitung Seebold präferieren eine Herkunft aus dem indogermanischen und der Bedeutung ‚sich um etwas herumbewegen, drehen, wenden‘ (vgl. Kluge 1995, 351f). Dagegen spräche eine mögliche Ableitung sowohl aus dem griechischen (antreiben, bewegen) als auch dem lateinischen (schnell, rasch) und dem altindogermanischen (treibt, hält, trägt, macht), die sich zu „treiben, zu schneller Bewegung antreiben, herstellen“ weiterführen lasse (vgl. Akademie der Wissenschaften der DDR 1989, 637f). Auf der Grundlage ‚hüten‘ bilde sich zum einen ‚achthaben, beobachten, bewahren‘, zum anderen auch ‚festhalten, an- und stillhalten, in einem Zustand verharren‘ und schließlich ‚für etwas ansehen, glauben, meinen‘. Haltung werde verstanden als ‚Körperhaltung, Pose, innere Einstellung, Beherrschtheit‘, das spätmittelhochdeutsche ‚haltunge‘ auch als ‚Gewahrsam, Verwahrung, Inhalt‘ (vgl. ebd. 638).

Der Begriff Haltung, resultierend aus dem spätmittelhochdeutschen *haltunge*, in der Bedeutung „Einstellung, Gesinnung“ findet sich in einer weiteren frühen Quelle, dem Wörterbuch der Gebrüder Grimm, z. B. *„sehr häufig und namentlich in der modernen sprache hat sich haltung [...] in der bedeutung der verweilens in einem zustande, einer bestimmten geistigen richtung ergeben“* (Grimm | Grimm 1877, S. 303f; kursiv im Original). Haltung bezieht sich dabei sowohl auf die Körperhaltung wie auch auf das *„widerspiegeln einer seelischen und geistigen thätigkeit [sic!]“* (ebd.; kursiv im Original).

Die etymologische Betrachtung zeigt das Gerichtet-Sein von Haltung sowie die Notwendigkeit eines Gegenübers oder eines Gegenstands, auf den Haltung bezogen werden kann. Dieses Bezogen-Sein deutet sich sowohl in Sulzers Wörterbuch der Schönen Künste an (in der Malerei bspw. bezogen auf das Verhältnis von Licht und Schatten, bei Körperhaltung bezogen auf den Charakter) wie auch im Adelung (z. B. ich halte etwas; die Festigkeit von

---

<sup>39</sup> In der Erstauflage ist es 1883 erschienen; es gilt als ein Standardwerk unter den etymologischen Wörterbüchern.

etwas; etwas baut auf etwas anderem auf). Auch in den Einträgen zu ‚halten‘ lässt sich die Bezogenheit erkennen, siehe beispielsweise ‚Vieh hüten‘. Darüber hinaus werden bewahrende, feste, kontinuierliche Elemente von Haltung erkennbar, wohingegen reflexive Anteile aus den genannten Quellen noch nicht ersichtlich werden.

Sucht man über die Etymologie hinaus weitere Quellen zur Bedeutung bzw. Bedeutungsgeschichte von Haltung, so fällt auf, dass ältere Werke (z. B. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 1974) hinzugezogen werden müssen. Im Online-Wörterbuch der Philosophie (UTB Verlag; wurde im April 2018 vom Netz genommen) war ‚Haltung‘ nicht aufgeführt. Die insbesondere von Haerberlin konstatierte verminderte Verwendung des Begriffs ‚heilpädagogische Haltung‘ scheint auf die allgemeine Philosophie ebenso zuzutreffen.

Mittlerweile allerdings lässt sich eine kleine Trendwende bezüglich philosophischer Auseinandersetzungen zum Phänomen ‚Haltung‘ vermuten. 2016 erschien die Dissertation von Philipp Wüschner „Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike“ und 2017 die Habilitation von Frauke Kurbacher „Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung“. Ebenfalls 2016 erschienen ist der Sammelband „Was ist Haltung? Begriffsbestimmungen, Positionen, Anschlüsse“ (Kurbacher | Wüschner). Der konstatierte Schwung lässt sich für neue Denkbewegungen um heilpädagogische Haltungen konstruktiv aufgreifen.

Zur Abgrenzung zum Begriff ‚Haltung‘ und zur Abrundung der etymologischen Hinweise werden die angrenzenden Begriffe ‚Meinung‘, ‚Einstellung‘ und ‚Weltanschauung‘ kurz erläutert.

Unter Meinung wird im Allgemeinen etwas verstanden, was leichter beeinflussbar und leichter zu ändern ist. Meinungen könnten auf eine bestimmte Haltung hinweisen, aber aus einer Haltung könne nicht zwingend eine bestimmte Meinung abgeleitet werden (vgl. Oevermann 2001b, 42). Meinungen verfügen nicht zwingend über einen intellektuellen, reflektierten Anteil, entstehen und verändern sich schneller (vgl. Ebert 2010, 176).

Der Begriff Einstellung wird in der Sozialpsychologie verwendet und bspw. als

„i.allg. das Gerichtetsein auf ein Ziel; in der Psychologie das innere Gerichtetsein auf einen Gegenstand oder Vorgang, der im Blickpunkt des Bewußtseins steht [...]; in spezieller Bedeutung auch 1. wertbetonter Habitus einer Person gegenüber einer Sache, Idee oder anderen Personen; [...]“ (Regenbogen | Meyer 2013, 173f)

definiert. Einstellungen seien individueller als eine Haltung, insofern als eine Einstellung nicht auf eine bestimmte Gruppe bezogen wird, die einen gemeinsamen Sozialisationsprozess durchlaufen habe (vgl. Oevermann 2001b, 42). Susan Köppl weist auf die passive und aktive Komponente in Einstellung hin: eine Empfindung stelle sich ein vs. ich stelle mich auf eine

bestimmte Situation ein. Man gehe bei Einstellungen von absichtlichen inneren Befindlichkeiten aus, die einen kognitiven, einen emotionalen und einen Handlungsaspekt implizieren (vgl. Köppl 2016, 170). Einstellungen bezieht sie auf das Selbst, das sich als autopoietisches System organisiere. Hierin zeige sich der subjektive Charakter von Einstellungen wie auch dessen Eingebundenheit in geltende Werte, Normen und gesellschaftliche Praxen (vgl. ebd. 169). In der Betrachtung des Einstellungsbegriffs in Verbindung mit dem Selbst bezieht Köppl sich auf den haltungsphilosophischen Ansatz Kurbachers. Die Abgrenzung zwischen Einstellung und Haltung liege in der unterschiedlichen Perspektive. Einstellung sei enger zu fassen als Haltung und erörtere das Selbst bzw. die Selbstorganisation. Dahingegen gehe Haltung von der grundsätzlichen Bezüglichkeit des Menschen aus und nehme den interpersonalen Aspekt in den Blick. Darüber hinaus ließen sich mit dem haltungsphilosophischen Ansatz auch abstrakte Belange diskutieren (vgl. ebd. 175f). Haltungen sind notwendigerweise an ihre Umsetzung gebunden, der Haltungsbegriff impliziert die praktische und dauerhafte Umsetzung, wohingegen der Einstellungsbegriff nicht zwingend mit Handlung verbunden ist.

Weltanschauung wird wesentlich umfassender verstanden, zu dem eine eigene Tradition der Begriffsdiskussion mit entsprechender Vielfalt existiert. Der Begriff der Weltanschauung wird laut Thomé erstmalig von Immanuel Kant verwendet. Demzufolge beinhaltet Weltanschauung die Reflexionsfähigkeit der eigenen Weltsicht (vgl. Thomé 2004, 453). Schleiermacher hingegen

„deutet [Weltanschauung, MM] als Ergebnis eines Bildungsprozesses, durch den das rezeptive ‚Chaos des Neugeborenen‘ zu einer ‚Totalität aller Eindrücke‘ transformiert wird, welche die ‚Totalität des Bewußtseins der menschlichen Zustände‘ einschließt“ (ebd. S. 453).

Wilhelm Dilthey schließlich fasste die Weltanschauungsphilosophie bewusst „als Zusammenhang zwischen Weltanschauung und Philosophie in Reflexion auf Historizität“ (Kurbacher 2017, 70). Somit gewannen historische Perspektiven und Einsichten stärkeren Einfluss in der Philosophie, was deutlich wird in Diltheys Beiträgen zur Weiterentwicklung der Hermeneutik. Verstehen wurde als Methode der Geisteswissenschaften hervorgehoben, im Gegensatz zum Erklären in den Naturwissenschaften (vgl. Gamm 2009, 136) Dilthey fasste Weltanschauung geistes- bzw. mentalitätsgeschichtlich. Eine stärkere Verknüpfung von Person, Weltanschauung und Philosophie wurde erst durch William James Anfang des 20. Jahrhunderts vorgenommen, der typisierend vorging, d. h. Personentypen und Philosophietypen identifizierte und miteinander in Verbindung brachte (vgl. Kurbacher 2017, 70). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts habe Weltanschauung eine Konnotation von potenzieller Ideologisierung und Tendenziösität erhalten, so dass ein eher negativer Beiklang blieb (vgl. ebd. 135).

Die hier dargestellten, unter etymologischen Gesichtspunkten rezipierten und gewonnenen Erkenntnisse zeigen die lange und reichhaltige Bedeutungsgeschichte von Haltung, die in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen wurzelt. Das mag eine Erklärung für die heute noch vielfältig schimmernde Semantik sein. Die Beiträge von Sulzer, Adelung und Sanders (zusammengefasst von Wild, 2016; Dethlefs 2016) zeichnen sich meines Erachtens durch ein Mehr an Anschlussstellen für ein kreativ-konstruktives Weiterdenken von und Nachdenken über Haltung aus als die Ausführungen der wohl bekannteren etymologischen Werke von Kluge (1997) und den Gebrütern Grimm (1877). Insbesondere die Darlegungen zu Haltung in der Malerei eröffnen ästhetisch-philosophische Denkwege und weisen darauf hin, dass Haltung nicht allein und für sich sein kann, sondern im Zusammenhang mit einem Fundament oder Hintergrund steht. Dies lenkt den Blick auf das dynamische Wechselspiel von Allgemeinem und Einzellnem, auf das schöpferische Moment von Haltung und auf den qualitativen Anspruch, der mit einem Haltungsverständnis verbunden ist, das diese Aspekte mitdenkt. Vorerst jedoch wird nach weiteren Wurzeln und Verwurzelungen gesucht, die in ihrer Bedeutung für ein zeitgemäßes Denken um Haltung und im Speziellen um heilpädagogische Haltung diskutiert und reflektiert werden.

## **6.2 Philosophiegeschichtliche Einblicke in verschiedene Haltungskonzeptionen**

Die Arbeit geht dem Anspruch einer Begriffsklärung nach und strebt ein gegenüber vorherigen Darlegungen vertieftes Reflexionsniveau an. Dafür wird ein philosophischer Zugang gewählt; eingedenk der Logik meiner Vorgehensweise erfolgt vor der Reflexion des Begriffs ein philosophiegeschichtlicher Überblick. Dabei gehe ich explizit nicht dem Anspruch nach, eine vollständige Chronologie der philosophiegeschichtlichen Auseinandersetzungen bzgl. Haltung zu erstellen, sondern einen Einblick zu unternehmen in unterschiedliche Gedankengebäude zu Haltung. Vorweggenommen wird die Annahme, dass Aristoteles bzw. dem aristotelischen *hexis*<sup>40</sup>-Begriff eine besondere Bedeutung für einen Diskurs über, ein Denken um Haltung zukommt, weswegen diesem ein eigenes Kapitel (s. Kap. 6.3) gewidmet wird.

Die Intention eines Einblicks resultiert aus einem Staunen darüber, dass der vielschichtige und multidimensionale Begriff der Haltung in Anbetracht seines vielfältigen Bedeutungsraumes, der leibliche, emotionale, volitive und praxeologische Tönungen umfasst, nicht breiter und insbesondere durchgängiger in den philosophischen Diskursen erörtert wurde und wird. Es scheint zu einer Rezeption von Haltung, auch in ihren Übersetzungen *hexis*

---

<sup>40</sup> In zahlreichen philosophischen Schriften werden die griechischen Originalbegriffe, wenn sie mit lateinischen Buchstaben geschrieben werden, kursiv gesetzt. Ich schließe mich dem an. Enthält ein Zitat einen aus diesem Grunde kursiv gesetzten griechischen Ausdruck, wird das übernommen, ohne es nochmals gesondert zu erwähnen, wie es bei sonstigen Hervorhebungen gekennzeichnet wird.

wie *habitus* keine lückenlose philosophische Tradition zu geben (vgl. Wild 2016, 95).

Als erste Bezugsquelle dient das Historische Wörterbuch der Philosophie (1974), herausgegeben von Joachim Ritter et al. Dort werden Karl Jaspers, Arnold Gehlen und Erich Rothacker genannt, die den Begriff der Haltung als „Grundkategorie der modernen, lebensphilosophisch bestimmten Kulturanthropologie und Existenzphilosophie [...] systematisch entwickelt“ (Funke 1974, 990) hätten. Erstaunlicherweise findet sich Aristoteles nicht in diesem Werk.

Karl Jaspers zählt zu den zentralen Denkern des Existenzialismus (neben Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus); Fokus einer Philosophie des Existenzialismus liegt im Denken um den Einzelnen und seine Freiheit, sich und die Welt zu gestalten. Der konkreten, sinnlichen Existenz des Einzelnen kommt eine besondere Rolle zu.

„Die Existenz des Einzelnen wird in den Mittelpunkt gestellt als die besondere Weise, wie der Mensch in der Welt ist, wie er sich darin (be-)findet und zu sich selbst, zu seinem Denken und seinen Gefühlen, seinem Geschlecht und seinem Stand, seinen ethischen und ästhetischen Anschauungen verhält“ (Gamm 2009, 27; kursiv im Original).

Interessanterweise ist eine frühe, in die Philosophie hineinwirkende, Veröffentlichung Jaspers, die zumindest in verwandtschaftlicher Nähe zum Haltungsdiskurs gesehen werden kann, noch aus und für die Psychologie entwickelt. Seine „Psychologie der Weltanschauungen“ (1919) gilt als eine der ersten Schriften der Existenzphilosophie. Laut Kurbacher konturieren die von Jaspers dargelegten Überlegungen weniger einen Haltungsbegriff, sondern es konkretisiere sich vielmehr ein Verständnis von Weltanschauung (vgl. Kurbacher 2017, 74). Haltung schütze nach Jaspers vor einem Sich Verlieren in zu vielen Möglichkeiten, stütze im Sinne von Gewohnheiten und Sitten die je individuelle Lebensweise, könne aber auch negativ gewendet Ansätze zu einer Verkümmern der Existenz beinhalten (vgl. Funke 1974, 990f). Gemäß Jaspers benötigt der Mensch als Philosoph Haltung, Humanitas und Leidenschaft; Philosoph ist hier nicht als berufliches Ideal zu verstehen, sondern als eine Seinsweise zum Selbstwerdenwollen (vgl. Jaspers 1948, 647f).

„Haltung als Schutz vor sich selbst ist als solche in der zurückhaltenden Gebärde, der Begrenzung des Ausdrucks auf die Situation; sie erlaubt nicht, sich zu verschwenden an die beliebige Öffentlichkeit und an den Alltag. Sie hält Distanz und macht Unterscheidungen der Dinge nach ihrer Wesentlichkeit, der Menschen nach ihrem Rang. Sie vermag allem ein Maß zu geben. Sie ist die fortdauernde Hemmung des Daseins, das sich Würde gibt, die Stauung der blinden Gemütsbewegungen, die sie umsetzt in geformte Energie. Sie ist Tapferkeit und Gelassenheit. Ohne Fanatismus vermag sie mit Energie an die konkrete Aufgabe zu gehen und ruhig zu sein angesichts des Nichtgelingens“ (ebd. 649).

Wenige Absätze später betont Jaspers die Risiken von Haltung, indem er schreibt, Haltung verabsolutiere, mache starr und tot (vgl. ebd.). Haltung

wird als etwas bestimmt, das kontrolliert, lenkt und formt. Als eine Art Basis scheint er die Tugenden Tapferkeit und Gelassenheit zu sehen. Ausführlichere Definitionen oder Grundlegungen von Haltung habe ich bei Jaspers nicht gefunden.

Arnold Gehlen zählt zu den Vertretern einer philosophischen Anthropologie. Er geht vom Menschen als sogenanntes Mängelwesen aus, das bedeute, aufgrund der biologischen Ausgangsbedingungen in Form von mangelnder Determiniertheit komme der Mensch in die Notwendigkeit, seine Existenz selbst zu gestalten. Der Mensch müsse Stellung nehmen, sprich Gewohnheiten annehmen und Haltungen aufbauen (vgl. Funke 1974, 991). Mit Nickl wird angemerkt, dass Gewohnheiten aufgrund einer weniger bewussten Ausführung als neue Handlungen ein Element der Unfreiheit innewohnen könne, das einem Verständnis von Haltung (bzw. hier: Tugend<sup>41</sup>) als ein bewusstes Sich-Verhalten entgegenstehe (vgl. Nickl 2001, 208). Bei Gehlen nehme der Handlungsbegriff bzw. die Perspektive auf den Menschen als handelndes Wesen eine zentrale Stellung ein (vgl. Samson 1976, 229f). Die enge Verbindung von Haltung und Handlung wird von Gehlen bestätigt. Er scheint die biologische Ausgangslage des Menschen als existenzielle Aufforderung zu verstehen, das eigene Leben handelnd zu gestalten.<sup>42</sup>

Wendet man sich nun Erich Rothacker zu, so liest sich der Absatz im Historischen Wörterbuch der Philosophie deutlich produktiv. Es wird davon gesprochen, dass der Mensch Antworten auf Lebenslagen geben müsse und dass sich aus sogenannten Dauerantworten Haltungen ergäben, die auf einen Lebensstil hinwiesen (vgl. Funke 1974, 991). In einer tieferen Recherche allerdings werden schnell zum einen die nationalsozialistischen Verwobenheiten Rothackers deutlich<sup>43</sup>, zum anderen dessen rassistisch-biologische Fundierung des Haltungsbegriffs im Kontext der von ihm maßgeblich geprägten Kulturanthropologie. Haltung habe bei Rothacker eine Verbindung zu kulturellen Äußerungen, impliziere innere oder Gesinnungsaspekte und zeigte sich im äußeren Erscheinungsbild (vgl. Böhnigk 2012, 72f). Aus forschungsethischen Gründen und aus eigener politischer Position wird deswegen Rothackers Ansatz nicht weiter verfolgt. Gleichwohl wird hier ersichtlich, dass Haltung nicht per se positiv konnotiert ist und verwendet werden kann. Vielmehr lässt sich aus einem Nachdenken über Rothackers Haltungsverständnis die Forderung ableiten, Haltung gerade für ein wissenschaftsethisch angemessenes Vorgehen im Plural zu denken, um der Gefahr eines dogmatischen Denkens, eines ideologisch aufgeladenen Verständnisses *der*

---

<sup>41</sup> Auf Peter Nickl und seine Schrift über den Begriff des habitus wird auf den nächsten Seiten eingegangen.

<sup>42</sup> Es ist aus forschungsethischen Gründen nicht unbedenklich, Arnold Gehlen für ein Denken über heilpädagogische Haltungen anzuführen, da sich dieser während des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland für Adolf Hitler und einen autoritären Führerstaat aussprach. Gehlen lehrte auch zwischen 1933 und 1945 durchgängig an Universitäten im damaligen Deutschen Reich (vgl. Klee 2003, 176f).

<sup>43</sup> Erich Rothacker hat als Geschichtsphilosoph u. a. im Reichspropagandaministerium gearbeitet und verschiedene Werke verfasst, die auf rassistischen Annahmen basieren (vgl. Klee 2003, 510).

*einen Haltung* zu begegnen und die verschiedenen Denkansätze um Haltung einer kritisch-evaluativen Reflexion zuzuführen.

Als eine weitere Quelle für einen philosophiehistorischen Einblick wird Peter Nickls Schrift „Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus“ (2001) gewählt, der verschiedene Denker und ihre Ansätze vorstellt, z. B. Thomas von Aquin, Duns Scotus, Friedrich Schiller oder Sören Kierkegaard. Nickl verwendet das lateinische habitus in der Bedeutung von Tugend (vgl. Nickl 2001, 4), was nicht zu verwechseln ist mit der Habitus-Theorie nach Pierre Bourdieu. Die verschiedenen Theorien werden hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu Tugend befragt und reflektiert und stellen eine umfassende Studie dar. Zu kritisieren sei allerdings, dass Nickl bedeutende Denker außen vor lässt, wie bspw. Kant nur durch die Brille Schillers betrachtet oder nicht auf Karl Jaspers oder Helmut Plessner eingeht. Die affektiven und emotionalen Aspekte von Haltung blieben außen vor (vgl. Kurbacher 2017, 42, Anmerkung 51). Darüber hinaus thematisiert Nickl nicht die semantischen Unterschiede zwischen Tugend und Haltung. Grundsätzlich kann der Schrift meines Erachtens eine tugendethische Grundausrichtung zugesprochen werden.

Alfred Petzelt stellt Haltung in seiner Schrift „Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung“ (1963)<sup>44</sup> in pädagogische und religiöse Zusammenhänge. Wissen und Haltung sieht er als zwei gegenseitige Aspekte, die dem Ich gehören und auf dieses wechselseitig einwirken (vgl. Petzelt 1963, 9). Entgegen eines möglicherweise aus dem Titel entstehenden Eindrucks werden Wissen und Haltung nicht mit dem Fokus auf professionelle Pädagoginnen und Pädagogen in der Ausübung ihres Handelns verknüpft. Vielmehr werden Wissen und Haltung in Form des pädagogischen Ziels der Selbstführung miteinander verbunden und dargestellt:

„Wissen und Haltung sollen vom Ich bestimmt werden und stetig gehalten sein. Gemeint sind das *Wissen* als Aufgabe der Selbstgestaltung, die *Haltung* als Ordnung von Akten, der *Standort* nach möglichen Richtungen, denen das Ich sich gegenüberzustellen hat“ (ebd. 79; kursiv im Original).

Für eine stabile und verlässliche Form der Selbstführung wird Religiosität als zentral verstanden und impliziert auch Kirchengebundenheit. Darin werde zum einen die Gemeinschaftlichkeit des Menschen bzw. sein in Beziehungen-Stehen deutlich, sowohl mit dem Staat als auch mit Gott, zum anderen diene ein stabiler Glaube der Orientierung des Selbst (vgl. ebd. 76-80). Anscheinend stellt die Verbindung von Haltung und Religiosität für eine Selbstführung des Menschen eine Idee dar, die für pädagogische Diskurse der 50er/60er Jahre des vorherigen Jahrhunderts von Bedeutung war, denn auch Hanselmann hat in seinem Elternlexikon unter dem Stichwort Haltung diese Verknüpfung dargelegt (s. Kap. 4.2). Allerdings lässt sich an der Stelle

---

<sup>44</sup> Die vorliegende Ausgabe kommt aus der zweiten Auflage 1963, in der Erstauflage ist diese Schrift bereits 1955 erschienen.

nicht klären, inwiefern die Betonung von Religiosität deistisch getönt ist oder vorrangig eine spirituelle Semantik bedient.

Petzelt verweist auf das Gerichtet-Sein von Haltung, dass diese mit etwas Gesolltem verbunden sei, auf die Verbindung von Haltung und Handlung sowie auf deren Prozesshaftigkeit und das Eingebundensein in Gemeinschaft. In der Ausformulierung zu Selbstführung wird eine Perspektive auf Haltung in einer starken Verknüpfung zu Wille und Wollen kenntlich: „Haltung ist an den Willen gebunden“ (ebd. 54). In den semantischen Räumen der angeführten Begrifflichkeiten „Haltung“, „Wissen“, „Wille“, „Religiosität“ und „Selbstführung“ sind geistig-seelische und kognitive Konnotationen eingelagert. Der Mensch als haltungsausführende Person setzt Impulse und Ideen bewusst mit Körper und Leib in Handlungen um. Die Körper- und Leibdimensionen des Menschen wurden bislang noch wenig in Bezug auf Haltung angesprochen.

Die hier angeführten philosophiehistorischen Einblicke erscheinen nicht ausreichend produktiv für ein Weiterdenken von Haltung und heilpädagogischer Haltung. Jaspers lässt ein Tugenddenken anklingen, denn Tapferkeit und Gelassenheit werden als eine Art Basis gesetzt. Darüber hinaus wirkt es, als sähe er Haltung mehr mit Risiko- als mit Entwicklungspotenzial, indem die starren und verzerrenden Momente von Haltung hervorgehoben werden (vgl. Jaspers 1948, 649). Es fehlt eine für die Geschehen in heilpädagogischen Handlungsfeldern so notwendige flexible, dynamische Komponente, die situatives und individuelles Ausgestalten von Haltung mitdenken lässt.

Die Haltungsverständnisse Gehlens und insbesondere Rothackers wurden aus forschungsethischen Gründen verworfen.

Nickl wiederum legt weniger ein eigenes Haltungsverständnis dar als vielmehr verschiedene Denkansätze um Haltung, die mit tugendethischer Tönung rezipiert werden. Eine tugendethische Fassung heilpädagogischer Haltungen jedoch wurde bereits als nicht ausreichend konstruktiv und zeitgemäß erachtet (s. Kap. 5).

Petzelt's Arbeit letztendlich wirkt qua Titel „Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung“ auf den ersten Blick für pädagogische Zusammenhänge und für professionell gebundene Haltungen anschlussfähig. Allerdings erweist sich, dass Haltung bei ihm zum einen als Bildungsziel gefasst wird und zum anderen mit einer deutlich religiösen Komponente einhergeht.

Im folgenden Kapitel wird der aristotelische *hexis*-Begriff dargelegt und für heilpädagogische Haltungen geprüft und reflektiert.

### 6.3 Das aristotelische Verständnis von *hexis*

Nachdem die bisherigen philosophiehistorischen Ausführungen erste erhellende Hinweise für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen geben und insbesondere auf Leerstellen zeigen, wird nun der aristotelische *hexis*-Begriff auf seine Anschlussfähigkeit hin betrachtet. Nach einer knappen Zusammenfassung der Nikomachischen Ethik werden neben *hexis* weitere Grundbegriffe des aristotelischen Theoriegebäudes dargelegt. Im Anschluss werden diese für eine Struktur des Haltungsbegriffs aufgefächert, bevor abschließend eine Evaluation und Reflexion des gewählten Begriffes mit Blick auf heilpädagogische Haltungen erfolgt.

Aristoteles (384-322 v. Chr.) gilt als „Begründer der praktischen Philosophie, [die, MM] das gesamte weite Feld menschlichen Verhaltens im privaten und gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Gadamer 1998, 1) umfasst. Im Konkreten zeigt sich dies u. a. in der Beschäftigung mit Fragen nach einem guten Leben und dem, was ein gutes Leben ausmache. Insbesondere die Nikomachische Ethik reflektiert in zehn Büchern diese Fragestellungen und perspektiviert sie für eine Haltung zum gelingenden und guten Leben. In Buch I wird eine grundlegende Einführung vorgenommen sowie Glück definiert. Darüber hinaus werden die Begriffe Tugend und Haltung eingeführt und ersterer in ethische und dianoetische Tugenden unterschieden. Buch II bis V beschreibt die Formen der ethischen Tugenden<sup>45</sup>. Buch VI widmet sich den Formen der dianoetischen Tugenden (wissenschaftliche Erkenntnis, Kunstfertigkeit, Klugheit, Weisheit, Verstand). In Buch VII wird auf drei zu meidende Charaktereigenschaften und deren positive Gegenstücke Trefflichkeit, Beherrschtheit und über-menschliche Vollkommenheit eingegangen; in diesem Zusammenhang erfolgt die erste Auseinandersetzung mit Lust und Unlust. Buch VIII und IX handeln von der Tugend der Liebe und Freundschaft (*philia*), bevor in Buch X in einem Wiederaufnehmen Lust und Unlust für eine gelingende Lebensführung sowie die theoretische und die politische Lebensweise erörtert werden.

Als höchstes Ziel menschlichen Strebens wird in der Nikomachischen Ethik das oberste Gut identifiziert (vgl. EN I 1 1094a1-a3), welches das Glück sei, das sich aus gutem Leben und gutem Handeln zusammensetze. Darüber bestehe Konsens, die jeweilige Interpretation und Gestaltung jedoch obliege dem Einzelnen (vgl. EN I 1 1095a). Mit Glück sei also nicht das Glück gemeint, das einem zufällig widerfährt, sondern das Glück, das man selbst entwickelt und gestaltet, für das man sozusagen einen eigenen aktiven Beitrag leistet (vgl. Höffe 2010, 6). Im Griechischen wird hier zur Unterscheidung der Ausdruck *eudaimonia* verwendet. Aristoteles lege so Wert darauf, „dass das Wohlergehen nicht nur ein passives Sich-Befinden ist, sondern

---

<sup>45</sup> Buch III: Verantwortung des Einzelnen für seine Entscheidungen und Handlungen sowie die Tugenden Tapferkeit, Besonnenheit und Maßhalten; Buch IV: Großzügigkeit, Großartigkeit, Großgesinntheit, Sanftmut, Scham, Selbstbeherrschung; Buch V: Gerechtigkeit und verbessernde Korrektur

auch eine aktive, handelnde Seite hat“ (Wolf 2013, 31). Laut Aristoteles verfügt der Mensch von Geburt an über Anlagen zu Fähigkeiten und charakterlichen Eigenschaften, die in einem Prozess der Erziehung, des Lernens und Übens zur Entfaltung gebracht werden können und müssen. Er unterscheidet zwischen ethischen und dianoetischen Tugenden, d. h. Tugenden des Charakters (z. B. Tapferkeit, Gerechtigkeit) und Tugenden des Verstandes (z. B. Weisheit, Klugheit); die beiden Tugendkategorien ergänzen einander für eine *hexis* (vgl. Wolf 2013, 116). Dabei bedürfe der Charakter der Gewöhnung, der Verstand hingegen der Lehre; beides solle dem Mensch frühzeitig, d. h. von Kindheit an, zukommen (vgl. EN II 1 1103b23-b25). Der *orthos logos*<sup>46</sup> stifte zwischen den dianoetischen und ethischen Tugenden Verhältnismäßigkeit und wirke als eine Art Regelsystem für eine gelingende Anwendung (vgl. Wüschner 2016a, 126). Aus der Fülle kontinuierlicher Handlungen wiederum ergebe sich die persönliche Haltung:

„aus gleichen Tätigkeiten erwächst der gleiche Habitus<sup>47</sup>. Daher müssen wir uns Mühe geben, unseren Tätigkeiten einen bestimmten Charakter zu verleihen; denn je nach diesem Charakter gestaltet sich der Habitus“ (EN II 2 1103b; kursiv im Original).

Handlung und Haltung stehen dabei nicht in linearem Verhältnis zueinander, vielmehr beeinflussen sich beide wechselseitig für eine Internalisierung. Dem reziproken Prozess sind Konnotationen der Gewöhnung immanent, was bei Aristoteles – entgegen heutiger Lesarten – eindeutig positiv konnotiert ist. Denn durch Gewöhnung werden Entscheidungen und Handlungen selbstverständlicher und können in das eigene Handlungsspektrum integriert werden (vgl. EN II 2 1104a/1104b). Gleichzeitig bedarf es eines wachsenden Reflexionsvermögens, um Gewohnheiten nicht in unhinterfragte Routinen übergehen zu lassen. Man entwickelt

„eine Anlage [gemeint ist *aretē*, MM] durch Einüben zur Standfestigkeit, zur Haltung (*hexis*): Man wird gerecht durch gerechtes, besonnen durch besonnenes und tapfer durch tapferes Handeln und nicht etwa durch Philosophieren (hier im Sinn von Theoretisieren)“ (Höffe 2005, 78).

In den Rezeptionen von Aristoteles' Nikomachischer Ethik und im Spezifischen zu *hexis*, respektive Haltung, finden sich regelmäßig die Termini *aretē* (Tugend), *prohairesis* (Entscheidung) sowie *phronesis* (Klugheit). Aus diesem Grunde werden diese als weitere Hinweise für ein Nachdenken über Haltung angenommen und im Folgenden kurz dargestellt sowie für eine weitere Verwendung im Sinne dieser Arbeit reflektiert. Darüber hinaus scheinen die erwähnten Begrifflichkeiten bereits auf den ersten Blick anschlussfähig für die angestrebte Spezifizierung einer professionell gebundenen Haltung,

---

<sup>46</sup> Griechisch für: allgemeines Weltgesetz, das Göttern und Menschen gemeinsam ist; „In seiner engen Bedeutung befähigt der *orthos logos*, ohne selbst Vermögen zu sein, als *Sinn fürs Angemessene* subjektiv richtige Entscheidungen, Vermutungen, Überlegungen zu treffen“ (Wüschner 2016a, 165, Anmerkung 226; kursiv im Original)

<sup>47</sup> In der verwendeten Übersetzung wird *hexis* mit Habitus übersetzt. Ich bevorzuge in meinen Ausführungen zu Aristoteles und über die Nikomachische Ethik, auch mit Blick auf die Unterscheidung zur Theorie Pierre Bourdieus, den Begriff der Haltung.

denn Entscheidungen werden bewusst getroffen und können reflektiert werden.

Beginnend mit dem Begriff der *hexis* wird angesichts der Zielrichtung und des Aufbaus dieser Arbeit zuerst auf die Bedeutung und Wortgeschichte von *hexis* und der lateinischen Übersetzung *habitus* eingegangen. Aristoteles' *hexis*-Konzept zählt zu den wenigen grundlegenden philosophischen Ausführungen über Haltung. Zum griechischen Substantiv *hexis* (Haltung) gehört das Verb *echein* (haben). Letzteres könne transitiv (im Sinne von haben) wie intransitiv (im Sinne von sich verhalten) verwendet werden, was auf den vielfältigen Bedeutungsraum von *hexis* hinweise. Haltung „ist das wirklich Gehabte oder der Zustand, in dem sich etwas befindet“ (Ricken 2005, 252). Ricken verweist in einem Rekurs auf die Nikomachische Ethik wie auf die Metaphysik Aristoteles' weiterhin auf die Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Haltung und Zustand (Haltung sei der engere und Zustand der weitere Begriff) und betont das Kriterium der Dauerhaftigkeit für die Bestimmung von Haltung. Des Weiteren spielt die Bedeutung der vernünftigen und strebenden Anteile, das Sich-Verhalten zu Affekten durch Haltung, die Fähigkeit zu Unterscheidungen und Entscheidungen und deren ethische Dimension sowie der Zusammenhang zwischen Anlage und Erlernen eine Rolle (vgl. ebd. 252-254). In einer transitiven Lesart werde auf die Realität des Gehabten hingedeutet, die intransitive Dimension lasse auf die semantische Weite von Charaktereigenschaften, Gewohnheiten, Dispositionen, Haltungen blicken (vgl. Wüschner 2016a, 32f).

Im heutigen Sprachgebrauch (der Heil- und Sonderpädagogik wie der Alltagssprache) ist, nicht zuletzt durch die Forschungen und Schriften Bourdieus, *Habitus* erkennbar gebräuchlicher als *hexis*. Wüschner weist auf entstandene Bedeutungsverschiebungen bei den und durch die Wanderungen von *hexis* zum lateinischen *habitus* hin, und konstatiert das Ausstehen einer Studie über besagten Bedeutungswandel. Während das griechische *hexis* durchaus auf Dynamik und Bewegung innerhalb der Person verweise (s. a. die Erläuterungen zur transitiven und intransitiven Lesart), weise das lateinische *habitus* auf deutlich stabilere, ja starrere Strukturen hin:

„Die Verbindung von *habitus* und Gewohnheit ist im Lateinischen viel enger als im Griechischen. Das lateinische Wort für „wohnen“ – *habitare* – impliziert als Frequentativ von *habere* ein kontinuierliches, auf Dauer gestelltes Haben oder Halten (wie eben zum Beispiel in der Käfighaltung, in einem Habitat oder auch als Besitz im Sinne von Landbesitz, Wohnsitz. [...])“ (Wüschner 2016a, 61, Anmerkung 72; kursiv im Original).

Neben der Nikomachischen Ethik reflektiert Aristoteles den *hexis*-Begriff in seinem Buch *Metaphysik*<sup>48</sup>, das kurze Kapitel wirkt wie eine knappe und dichte Definition des umfassend entwickelten Verständnisses. Aufgrund der Kürze des Kapitels und voraussichtlichen Bedeutung für diese Arbeit wird

---

<sup>48</sup> Verweise auf dieses Werk werden mit *metaph.* abgekürzt. Die vollständige Quellenangabe findet sich im Literaturverzeichnis.

dieses nahezu vollständig zitiert (die griechischen Einfügungen und Übersetzungen wurden aus Gründen der Lesbarkeit entfernt):

„Haltung (*hexis*)

1. (a) Die wirkliche Tätigkeit des Haltenden und des Gehaltene(n). (b) Es gibt kein Halten der Haltung. – 2. Gute oder schlechte Disposition des in einem Zustand Befindlichen.

(1.a) Haltung nennt man in der einen Bedeutung z. B. die wirkliche Tätigkeit des Haltenden und des Gehaltene(n) als eine Art von Handlung oder Bewegung; denn wenn das eine hervorbringt, das andere hervorgebracht wird, so findet sich als vermittelnd die Hervorbringung, und ebenso findet sich zwischen dem, welcher ein Kleid hält, und dem gehaltenen Kleide als vermittelnd die Haltung. (b) Haltung in diesem Sinne kann man offenbar nicht wieder halten, denn sonst würde ein Fortschritt ins Unendliche stattfinden, wenn es möglich sein sollte, daß man die Haltung des Gehaltene(n) halte. (2) In einem anderen Sinne aber nennt man Haltung die Disposition, nach welcher das in einem bestimmten Zustand Befindliche sich gut oder schlecht befindet, und dies ist z. B. die Gesundheit einer Haltung, denn sie ist eine solche Disposition. – Ferner schreibt man auch Haltung dem zu, was ein Teil einer solchen Disposition ist; deshalb ist auch die Tüchtigkeit der Teil einer Haltung“ (metaph. Kap. 20, 1022b).

Aristoteles weist in diesem Abschnitt darauf hin, dass Haltung eine Handlung oder Bewegung hervorbringt und dass Haltung zwischen den beteiligten Personen vermittelt, sozusagen ein performatives Moment beinhaltet, das durch das Zusammenspiel der Beteiligten generiert wird. Eine Haltung lasse sich nicht unbegrenzt halten, was auf ein dann drohendes Starrwerden von Haltung deuten könne; diese müsse sich also immer wieder aktualisieren, um das schöpferische und performative Moment nicht zu verlieren. „Haltungen werden also nicht gehabt, sie sind selbst die Wirklichkeit des Habens“ (Wüschner 2016a, 89). Die Haltung gehe damit „Träger wie Getragene(n) voraus und konstituiert beides aus ihrer Relation heraus“ (Wüschner 2016b, 119). Hier wird ein prozessorientiertes Moment erkennbar, das auf das Hineinwirken von Erfahrungen in Haltungen hinweist. Zum einen strukturiert Haltung unsere Erfahrungen und ermöglicht deren Bewertung, zum anderen beeinflussen Erfahrungen unsere Haltungen, verändern sie womöglich gar.

Im zitierten Kapitel der Metaphysik führt Aristoteles unterschiedliche Bedeutungen von *hexis* aus und weist somit auf innere wie äußere Umstände hin, auf Beziehung und Performanz wie auf beurteilende Distanz. Die Komplexität und Vielschichtigkeit von Haltung scheint etwas zu sein, was dem Begriff und Phänomen schon lange innewohnt und uns bis heute in Form einer „konstitutiven Janusköpfigkeit“ (Kurbacher 2017, 357) beschäftigt.

Die Hypothese einer engen Verbindung zwischen Haltung und Handlung wird von Aristoteles bestätigt: „Denn die Handlungen sind es, [...] durch welche die Beschaffenheit des Habitus bestimmt wird“ (EN II 2 1103b). Die Performanz von Haltung werde im Umgang mit Affekten deutlich; beim Affekt handle es sich darum, „dass das Strebevermögen durch die Wahrnehmung eines Sachverhalts affiziert wird. [Die Sachverhalte haben, MM] meistens mit unserer Beziehung zu anderen Menschen zu tun“ (Wolf 2013, 70). In der

Qualität dessen, wie er sich zu den Affekten verhält, solle der Mensch weder ein Zuviel noch ein Zuwenig wählen. Dies umfasse die Aufforderung, das eigene Affektverhalten bezüglich der eigenen Person wie gegenüber der Umwelt zu reflektieren. Die auf die vorangegangenen Erläuterungen zielende Mesoteslehre meine nicht die Wahl der Mitte per se, sondern ein Mittleres im Sinn des Richtigen (vgl. EN II 1 1103b; Wolf 2010, 90). Damit sind nicht Askese, Verzicht und Mangelereben gemeint:

„Als ein Zeichen des Habitus muß man die mit den Handlungen verbundene Lust oder Unlust betrachten. Wer sich sinnlicher Genüsse enthält und eben hieran Freude hat, ist mäßig, wer aber hierüber Unlust empfindet, ist zuchtlos. [...] Denn die sittliche Tugend hat es mit der Lust und der Unlust zu tun“ (EN II 2 1104b).

Die individuelle Grundhaltung entfaltet sich aus verschiedenen Tugenden, wobei sich Haltung und Tugend in ihrer Bedeutung nicht trennscharf unterscheiden lassen. Im Griechischen werden wie im Deutschen unterschiedliche Wörter verwendet: *Hexis* gilt mit Aristoteles als Gattungsbegriff, der Tugend (*aretē*) als Haltung (*hexis*) bestimmt (vgl. EN II 4 1106a).

„Dabei ist jede einzelne Tugend, sofern sie Tugend und langfristig im Menschen verankert ist, eine Haltung. Keiner der ethischen, aber auch keine der dianoetischen Tugenden ist Tugend, wenn sie nicht zu einer Disposition im Menschen geworden ist, die seine Entscheidungen in jeder Situation beeinflusst. [...] Die Gesamtdisposition im Menschen, die dieses Streben und Abwägen beeinflusst, ist die Haltung, ebenso wie aber auch die Einzeltugenden Haltungen sind“ (Hüttinger 2004, 166).

Bestätigend ergänzt Ursula Wolf, *hexis* sei „eine andauernde Haltung, die sowohl die affektive wie die handelnde Reaktion auf Situationen bestimmt“ (Wolf 2013, 70). Indem Aristoteles Tugenden als Haltungen versteht, öffnet sich die Dimension der Verantwortung, denn für Tugenden und Haltungen entscheiden wir uns bewusst. Wir können demzufolge im Unterschied zu den Affekten für beide in Verantwortung genommen werden (vgl. Kurbacher 2002, 26).

Haltung impliziert mit Aristoteles eine Bündelung verschiedener Tugenden, wobei auch eine einzelne Tugend Haltung werden kann, aber in der Regel nicht synonym zu einer Gesamtgrundhaltung verstanden wird. Vielmehr wirken in Haltung die ethischen und dianoetischen Tugenden oder *aretai* zusammen. Haltung meint also etwas Umfassenderes und Grundlegenderes als in Tugend enthalten. Die Unterscheidung wirkt erhellend für weitere im Bedeutungsraum von *aretē* mitschwingende Konnotationen.

*Aretē* nämlich wird von Aristoteles neben Tugend auch als vortreffliche, gar als beste Leistung verstanden, die nicht nur auf den Menschen bezogen werde, sondern ebenso den gesamten Körper wie einzelne Körperteile oder Lebewesen allgemein meinen kann (z. B. ein Pferd, das schnell rennt). Nichtsdestotrotz werde der Vernunftanteil von Tugend hervorgehoben, darüber hinaus erfahre man soziale Anerkennung für tugendhaftes Handeln (vgl. Höffe 2005, 76f). Der griechische Philosoph sage von der Tugend, sie sei weder Leidenschaft noch Fähigkeit oder Qualität, „vielmehr ein auf Dauer

gestelltes Verhältnis zu den Leidenschaften“ (ebd. 78). Wichtig sei des Weiteren ein tugendhaftes Handeln, das nicht widerwillig oder gezwungen erfolge, sondern aus freiem Willen und mit Freude (vgl. ebd. 79). Laut Wolf ist „*aretē* die Disposition zu einer guten *Betätigung* in etwas“ (Wolf 2013, 39; kursiv im Original), was zwar dem deutschen ‚Tugend‘ am ehesten entspräche, der griechische Ausdruck allerdings begrenze sich nicht auf den Bereich des Moralischen (vgl. ebd. 39). Ebenso ist „Tugend [...] aber hier letztlich und im Besonderen der orientierte, gezielte Umgang mit den Gefühlen in Situation und keine präjudizierte, normative Ethik“ (Kurbacher 2017, 20). Das wird im Folgenden deutlich, wenn *aretē* als Disposition oder seelisches Gut ausgeführt wird, der Streben wie Auftrag implizit ist gut und sinnvoll entwickelt zu werden und in Tätigkeiten zum Vorschein zu kommen.

Aristoteles bestimmt in I 6 als typisch menschlich weder die vegetativen Funktionen noch die Sinneswahrnehmungen, sondern „ein nach dem vernunftbegabten Seelenteil tätiges Leben“ (EN I 6 1098a). Das menschlich Spezifische erschöpfe sich allerdings nicht im Vernunft haben, sondern im Vernunft anwenden, d. h. im tätigen Leben (vgl. Wolf 2013, 41). Dabei seien die Leistung und die gute Leistung einer Kategorie zuzuordnen (z. B. kochen und gut kochen gehörten zur selben Gattung). Wenn darüber hinaus

„wir als die eigentümliche Verrichtung des Menschen ein gewisses Leben ansehen, nämlich mit Vernunft verbundene Tätigkeit der Seele und entsprechendes Handeln [...] - wenn endlich als gut gilt, was der eigentümlichen Tugend oder Tüchtigkeit des Tätigen gemäß ausgeführt wird“ (EN I 6 1098a),

was sich auf ‚kochen‘ ebenso wie auf ‚gut kochen‘ bezieht und also vom Qualitätsgewinn einer Leistung ausgegangen wird, wenn die fähige Person diese entfalten darf, so kann folgender Schluss abgeleitet werden: Das oberste Gut stellt für den Menschen die Tätigkeit dar, die er gut kann bzw. wozu er sich entfalten kann (vgl. EN I 6 1098a). Der Mensch ist demzufolge dann glücklich, wenn er seine Talente produktiv nutzen und wirksam einsetzen kann; bei Aristoteles beziehe sich das auf die Vernunftfähigkeit (vgl. Wolf 2013, 44). Glück findet der Mensch in der „*Tugend gemäße[n] Tätigkeit der Seele*“ (EN I 6 1098a; kursiv im Original), womit *aretē* gemeint ist. Insbesondere in einem Verständnis von Disposition, gewinnt *aretē* an Entwicklungspotenzial, es wirkt weniger starr als Tugend, dadurch fragiler und vulnerabler. Gleichzeitig scheint die Notwendigkeit auf, Dispositionen zu nutzen und zu üben, um ihr Potenzial zu entfalten und sie zu einer beständigen Tugend, zu einem Teil der eigenen Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. EN I 10 1100b).

*Aretai* benötigen demzufolge Übung und zeigen sich in einer bewussten Zielgerichtetheit und im Wie des Handelns. Um die Situation richtig und auf das Ziel hin beurteilen zu können und die angemessene Handlung auszuwählen, bedarf es der *phronēsis* (vgl. Wolf 2013, 74), gemeinhin übersetzt mit Klugheit. *Phronēsis* und *sophia* (Weisheit) stellen die beiden dianoetischen *aretai*

dar, die als Vernunftvermögen im Menschen für die Bewusstheit des Handelns stehen. Erstere bedeutet

„die Vortrefflichkeit (Tugend) des moralisch-praktischen Wissens. Sie bildet zu den ethischen Tugenden als notwendige dianoetische bzw. intellektuelle Ergänzung jene Tugend, die die Mitte zu wählen versteht. Weil beide [...] ihre Aufgaben nur in Verbindung miteinander zustande bringen, kann man nicht im eigentlichen Sinn gut sein ohne die Klugheit und nicht klug ohne die ethische Tugend“ (Höffe 2005, 452).

Mit dieser Schlüsselfunktion und in ihrer Ausrichtung auf Praxis nimmt die Klugheit eine wichtige Stellung unter den *aretai* ein. *Phronēsis* habe die Bedeutung eines Wissens von etwas und umfasse „eine bestimmte Fähigkeit zur Orientierung eigenen und fremden Handelns“ (Ebert 2010, 165). Klugheit beinhalte im aristotelischen Verständnis einen praktischen und einen theoretischen Teil (vgl. Wolf 2013, 141ff), ist also nicht ausschließlich intellektuell zu verstehen, sondern es „geht um das Wohlverhalten, das Verhalten von Mensch zu Mensch und um die Wahl des Guten“ (Gadamer 1998, 3). Ziel der *phronēsis* sei das „gute Handeln selbst“ (EN 1140b7). *Phronēsis* dient als praktische Einsicht oder Klugheit der bewussten Lenkung der ethischen Tugenden. „Tugendhaftes Handeln kommt durch Gewöhnung und Erziehung zustande und bedarf dieser Einsicht“ (Kullmann 2010, 258). *Phronēsis* meint die Fähigkeit, „sowohl die relevanten Faktoren wahrzunehmen als auch ihre normativen und empirischen Elemente aufeinander zu beziehen“ (Höffe 2010, 29) und dann ein Urteil zu treffen (s. a. Kurbacher 2017, 21). Die Verbindung zwischen Klugheit und Handlung erweist sich auch in deren Gebundenheit an Erfahrung. Als junger Mensch könne man zwar Wissen besitzen, aber noch nicht klug sein, denn dies werde man erst durch Handlungserfahrung (vgl. Höffe 2005, 453) und – ich ergänze – Reflexionen der Handlungen bzw. der eigenen Person. Diese Ergänzung stützt sich auf ein *phronēsis*-Verständnis, in dem „der Phronimos<sup>49</sup> mit sich selber zu Rate geht und nicht bloßen Regeln folgt“ (Gadamer 1998, 8). Ungelöst bleibt bei aller Handlungsorientierung, darauf weist Gamm im Kontext einer Auseinandersetzung über Moral hin, dass auch *phronēsis* in der Aporie verbleibe, keine allgemeingültige Regel für jeden Einzelfall aufstellen zu können (vgl. Gamm 2000, 234). Wobei Wolf anmerkt, ein Vorwurf könne nur erhoben werden, wenn eine Verwirklichung grundsätzlich möglich wäre. Das sieht sie an der Stelle nicht gegeben:

„Gründe, Kriterien, sind wesentlich allgemein und lassen sich daher nur für allgemeine Zusammenhänge formulieren. Die Frage, was in der konkreten Einzelsituation richtig ist, lässt sich nicht durch vorab definierte Kriterien allgemeiner Art entscheiden, sondern erfordert Urteilsfähigkeit im Konkreten“ (Wolf 2013, 162f).

Auch Aristoteles führt im zweiten Kapitel des zweiten Buches der Nikomachischen Ethik aus, dass „jede Theorie der Sittlichkeit nur allgemeine Umrisse liefern und nichts mit unbedingter Bestimmtheit vortragen darf“ (EN II

---

<sup>49</sup> In etwa: der Verständige, der Kluge, der Einsichtige (vgl. Wolf 2013, 141)

2 1104a). Es könnten hier lediglich generelle Handlungsmaximen erörtert werden, deren Umsetzung individuell und situativ auszugestalten sei.

Gadamer zeigt auf einen wichtigen Unterschied im Bedeutungsraum von *phronēsis*: „Es ist nicht nur Vernünftigkeit, es ist auch eine Art politischer und sozialer Verantwortlichkeit, die hier gemeint ist“ (Gadamer 1998, 14). Mit diesem Hinweis kommt *phronēsis* eine normative Tönung zu, die das deutsche Wort Klugheit so nicht impliziert. *Phronēsis* umfasse die Orientierung des jeweiligen Ziels auf ein allgemeines Gutes, d. h. auf ein oberstes Ziel, und deswegen auch die daraus abgeleitete und gewählte konkrete Handlung (vgl. Wolf 2013, 148). Intuitiv richtiges Handeln bildet nicht den Fokus, sondern die ethische Betrachtung und Entscheidungsfindung

„steht innerhalb eines vernünftigen Überlegungsprozesses, der die in den *aretai* implizit enthaltenen Wertvorstellungen zur Artikulation bringt und – gestützt auf empirische Daten – Handlungsmöglichkeiten durchspielt, bis er einen Handlungsentwurf wahrnimmt, der zusammen mit den expliziten Überlegungskomponenten die gewünschte Gestalt der *eupraxia*<sup>50</sup> ergibt“ (ebd. 153).

Der notwendige Transfer vom Allgemeinen zum Besonderen der je konkreten Handlung bedarf kluger Überlegungen, um gute Entscheidungen treffen zu können. Gleichzeitig wirken die Erfahrungen aus dem Einzelnen in den Wissensspeicher des Allgemeinen hinein, werden darein integriert und reflektiert, um einen Beitrag für die nächste Einzelfallentscheidung und deren konkrete Umsetzung leisten zu können. Entscheidungen als Handlungsvorsatz werden in der griechischen Philosophie *prohairesis* genannt; liegen keine Barrieren vor, folgt aus der Entscheidung die beabsichtigte Handlung (vgl. Wolf 2013, 162).

Der Begriff der *prohairesis* wird im Kontext dieser Arbeit betrachtet, da dem Moment der bewussten Entscheidung für eine Handlung professionellen Handelns ein ausgeprägteres Maß zukommt als so genanntem Alltagshandeln. *Prohairesis* bedeutet „eine reflektierte Wahl. Sie verbindet ein voluntatives mit einem kognitiven Element und ist in dieser Verbindung, als überlegte bzw. durchdachte E. [Entscheidung, MM] Prinzip des Handelns“ (Höffe 2005, 493). Ferner richteten sich Entscheidungen auf Erreichbares und Konkretes wie auf Zukünftiges, dies umfasse auch Tugenden (vgl. ebd. 494). Es scheint in diesen Sätzen ebenfalls die Verknüpfung mit Verantwortung auf, die bereits weiter oben für *phronēsis* dargelegt wurde; *prohairesis* kommt damit ebenso eine normative Tönung zu. Aristoteles betont die wertgebundene Komponente in der Wahl der Mittel, um das gesetzte Ziel zu erreichen sowie die Verantwortung für das Handeln wie Nicht-Handeln, die der entscheidenden Person zukomme (vgl. EN III 4-7). Auch Wolf liest *prohairesis* nicht auf das Ziel bezogen, sondern auf die Mittel und Wege, die zu dessen Erlangung führten (vgl. Wolf 2013, 125). Diese Mittel werden selbst, also

---

<sup>50</sup> In etwa: ethisch gutes Handeln (vgl. Wolf 2013, 66)

frei, gewählt. Nochmals wird betont: „Die *prohairesis* ist das rationale, überlegte Wollen, und zwar das überlegte Wollen in der Weise, dass die Überlegung unmittelbar handlungsbezogen ist, also fragt, was hier und jetzt zu tun gut ist“ (Wolf 2013, 126). Der Aspekt des Guten ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, denn laut Aristoteles richtet sich alles menschliche Streben nach dem höchsten Gut aus, nach einem guten Leben, nach *eudaimonia*. Dabei gehe es nicht darum, mithilfe einer Handlung *eudaimonia* monokausal zu bewirken, sondern vielmehr, zu deren Verwirklichung beizutragen. *Eudaimonia* stelle so einen Prozess dar, der sich ein Leben lang ereigne (vgl. Wolf 2013, 130). Aufbauend auf diesen Satz wird nachvollziehbar, dass der Mensch sich nicht nur für oder gegen bestimmte Handlungen entscheiden kann und entscheidet und somit dafür in Verantwortung steht, sondern gleiches gilt für die Entscheidung für oder gegen *hexeis*<sup>51</sup> (vgl. EN III 7).

Im bisherigen Verlauf der Erörterungen zum aristotelischen Verständnis wurden verschiedene Begrifflichkeiten der Nikomachischen Ethik dargelegt. Diese werden nun in ihrer Bedeutung und in ihren Zusammenhängen und ihrem Zusammenspiel für den *hexis*-Begriff betrachtet und schließlich auf Anschlussfähigkeit für heilpädagogische Haltungen geprüft.

Verschiedene *aretai* (Dispositionen bzw. Tugenden) vereinen sich zu einer *hexis* (Haltung) bzw. werden von der betreffenden Person zu einer *hexis* gefasst, indem sich die Person in den *aretai* übt und reflektiert und diese so zu *hexeis* entwickelt. Deutlich und erkennbar wird die *hexis* in den Handlungen der Person; kluge Überlegungen (*phronēsis*) zur Situation münden in einer Entscheidung (*prohairesis*) für eine Handlung. Dies kann als die horizontale Achse von Haltung bezeichnet werden. Um ein weiteres Kriterium von Haltung zu erfüllen – das der Kontinuität und Wiedererkennbarkeit – wirkt auf die horizontale Achse des situativen Ausgestaltens die vertikale Achse der Zeit und Erfahrung ein.

---

<sup>51</sup> Plural von *hexis*



**Abb. 5: Haltung mit horizontaler und vertikaler Achse**

In der Achse „Individuelles Handeln in der Situation/individueller Umgang mit Affekten“ scheint Interaktionsgeschehen und Ereignishaftes zwischen Menschen auf. Zur Bewältigung des Affekts bzw. der Situation werden theoretische Überlegungen in praktisches Handeln umgesetzt und an die andere Person gerichtet. Als Haltung wird ein Handeln u. a. dann erkannt, wenn die Person in ihrem Umgang mit etwas wiedererkannt wird.

„Ein Habitus [eine Haltung, MM] ist also eine erst *erworbene* Beschaffenheit der Person, die (im Falle der Tugend) durch eine rational zum Guten bestimmte Art des Handelns von jemandem zunächst angenommen und dann zur Gewohnheit geworden ist. Tugend (ebenso wie verdorbenen Charakter) hat man nach Aristoteles nicht von Natur aus, sondern *durch* das entsprechende Handeln, aber sie besteht dennoch nicht in der Qualität dieses Handelns selbst, sondern in der ihr nachfolgenden Qualität der Person.“ (Buchheim 2015, 129f, kursiv im Original).

Ausgehend von Affekten und dem Zugriff von *hexis* auf den Umgang mit Affekten erschließt sich der individuelle und situative Bezug, denn Interaktionen geschehen und Personen sind involviert, die Anteil haben am Entstehen der Affekte. *Hexis* gewinnt Kontur im Umgang mit Affekten gegenüber anderen Personen auf der horizontalen Ebene. Zur Bewältigung des Affekts bzw. der Situation wird Überlegen als kognitives Element in Handlungspraxis umgesetzt und so an die andere Person gerichtet. Gleichzeitig umfasst *hexis* das Moment des Übens, um einen Umgang zu erlernen, und damit gehen Aspekte wie Kontinuität und Wiedererkennbarkeit in den Bedeutungsraum des Begriffs ein. *Hexis* ist also kein einmaliges, gar zufälliges Geschehen, sondern gewinnt eine zeitliche, vertikale Dimension.

„Die Wiedererkennbarkeit sowie die grundsätzliche Annahme von Haltung als Zusammenspiel aus ethischen und dianoetischen Tugenden entheben das aristotelische *hexis*-Verständnis von einer Denkart als bloße Disposition für ein bestimmtes Verhalten“ (Menth 2020, 123).

Aristoteles setzt die bewusste Entscheidung für und beständiges Üben in als Voraussetzungen für die Ausbildung von Tugenden (vgl. EN, 15 und EN,

185). Eine Haltung kann im aristotelischen Sinne als *hexis prohairetike* gefasst werden. Hierin zeige sich ein Moment der Selbstbestimmung und damit der Verantwortung für das eigene Tun, denn die Wahl erfolge nicht willkürlich, sondern bewusst und reflektiert. Entscheidungen werden freiwillig getroffen und richten sich auf Machbares und damit Zukünftiges (vgl. Höffe 2005, 494). „Generell zeigt sich die normative Beschaffenheit einer E. [Entscheidung; MM] an ihrem Ziel“ (ebd. 495). Kurbacher weist an verschiedenen Stellen auf die Bedeutung der Entscheidung als ein selbstbestimmtes Moment für Haltung hin (vgl. Kurbacher 2008, 4; 2016, 153).

Die Momente der bewussten und aktiven Entscheidung, der persönlichen Verantwortung und Selbstbestimmung inklusive deren normativen Implikationen sind Aspekte, die gut zur Fassung einer heilpädagogischen Haltung als einer professionell gebundenen Haltung zu passen scheinen. Diesem Gedanken liegt die – vielleicht banal klingende – Annahme zugrunde, dass Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sich bewusst für diese Tätigkeit und Profession entschieden und damit auch die Absicht erklärt haben, sich beständig darin weiterzubilden und zu üben:

„Ethisch professionelles Handeln und Selbstverständnis bedeutet [...] auch, das eigene Handeln stetig zu professionalisieren, zu reflektieren und [...] bereit zu sein, sich im Sinne lebenslangen Lernens weiterzubilden“ (BHP 2010, 6).

Dabei soll jedoch nicht außer Acht bleiben, dass wir Entscheidungen zwar frei und selbstbestimmt treffen können, Freiheit<sup>52</sup> und Selbstbestimmung jedoch relationale Phänomene darstellen. Der Mensch kann eben nicht als solipsistisches Wesen Entscheidungen treffen, denn eine Vielzahl an Faktoren wirken in unsere Entscheidungen hinein, deren wir uns mehr oder weniger bis gar nicht bewusst sind. Die Momente der Entzogenheit und Widerfahrnisse vom Anderen in Haltung und Handlung werden später mit Hilfe der Responsivität Waldenfels' erörtert.

Über die bewusste Entscheidung hinaus erscheint das aristotelische *hexis*-Verständnis produktiv für ein Denken um heilpädagogische Haltung als professionell gebundene Haltung, insofern als die Betonung des Übens, des bewussten Verhaltens zu Affekten sowie der performativen Ausgestaltung auf die Handlungsdimension verweisen. Der Aspekt der Gewohnheit und Übung deutet auf die Prozesshaftigkeit sowie Entwicklungsdimensionen von Haltung. Dieser Aspekt scheint wichtig für mein Vorhaben, da ein starres Haltungskonzept kontraproduktiv für Kontexte heilpädagogischen Handelns erscheint, in denen situativ und individuell Professionalität ausgestaltet wird.

Auch bei Aristoteles bleibt Haltung in der haltungsausführenden Person verortet, wodurch ein Haltungsverständnis erschwert wird, das prozess- und

---

<sup>52</sup> Der Begriff der Freiheit wird im Rahmen dieser Arbeit in verschiedenen Kontexten angeführt. Gleichwohl würde eine differenzierte Auseinandersetzung über Freiheitsverständnisse und deren Bedeutung für die Heilpädagogik deutlich zu weit führen. Das bleibt Gegenstand einer anderen Arbeit.

beziehungsorientiert perspektiviert wird und die andere Person als gleichwertiges Gegenüber mit in den Blick nimmt. Situation und Gegenüber eines Haltungsgeschehens sind bislang nur indirekt erkennbar. Für eine Auseinandersetzung für heilpädagogische Haltung erscheint der Raum um den aristotelischen *hexis*-Begriff noch nicht ausreichend tief. Körper und Leib mit ihren Wahrnehmungen werden bei Aristoteles geringer geschätzt als Geist und Vernunft, so konstatiert er als typisch menschlich „ein nach dem vernunftbegabten Seelenteil tätiges Leben [...] und hier gibt es einen Teil, der der Vernunft gehorcht, und einen anderen, der sie hat und denkt“ (EN, I 6 1098a). An anderer Stelle wird menschliche Tugend nicht als „Tüchtigkeit des Leibes, sondern [bestimmt als, MM] solche der Seele, wie wir ja auch unter der Glückseligkeit eine Tätigkeit der Seele verstehen“ (EN I 13 1102a).

Zwar wird im Kontext von *phronēsis* auf den Zugewinn durch Erfahrung verwiesen, dass man in jungen Jahren mangels Erfahrung noch nicht klug sein könne und Klugheit auf Wahrnehmung im Einzelfalle aufbaue (vgl. EN VI 9 1142a), jedoch könne damit nicht „die gewöhnliche sinnliche Wahrnehmung gemeint sein, weil diese nicht zu ethischem Urteilsvermögen verhilft“ (Wolf 2013, 149). Gemeint sei vielmehr eine Betrachtung des Einzelfalls auf der Folie allgemeiner Aussagen (vgl. ebd. 149f).

Für die Kontexte der Heilpädagogik scheint es adäquat, Körper, Leib und Wahrnehmung im gleichwertigen Verhältnis zu Geist und Seele zu gewichten. Denn zum einen ist aus den Neurowissenschaften die menschliche Dimension des Körpergedächtnisses bekannt, in dem Erfahrungen eingelagert und erinnert werden, die bewusst und unbewusst künftige Handlungen beeinflussen (vgl. Bauer 2002) und damit ebenso die menschlichen Haltungen. Zum anderen umfasst der Adressatenkreis heilpädagogischen Handelns auch Menschen, die sich nicht oder nur unzureichend verbalsprachlich äußern können und mitunter durch Verhaltensbesonderheiten kommunizieren. Heilpädagogische Professionalität impliziert dabei immer das Beobachten leiblicher Signale, um sich einem Verständnis des Gegenübers anzunähern, je nach Bedarfen des Gegenübers werden auch leibliche Kommunikationsformen gewählt, um ein dialogisches Miteinander zu initiieren (s. beispielhaft Stinkes 2008, 92-95).

Darüber hinaus bleiben im aristotelischen Verständnis von *hexis* deren Rahmenbedingungen außen vor. Auch an dieser Stelle scheint ein erweitertes Nachdenken notwendig, da heilpädagogisches Handeln als professionelles Handeln stets in institutionellen oder organisationalen Zusammenhängen geschieht, die wiederum in gesamtgesellschaftlichen Kontexten stehen und nicht zuletzt durch sozialrechtliche Regelungen bestimmt werden.

Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Gewichtung der Disziplin für das professionelle Können. Die Intention der Nikomachischen Ethik enthält diese

Frage nicht, so dass dieser Aussage das Moment einer Feststellung und eines Merkposten für das weitere Nachdenken um heilpädagogische Haltung zukommt.

Ein großer Gewinn der Nikomachischen Ethik liege in der Anheftung von Fragen, die zeitlich übergreifend von Relevanz seien und durch einen Modus der Verwendung von Begriffen und Begrifflichkeiten, die sich anschlussfähig zu heutigen Diskursen zeigt (vgl. Höffe 2010, 3f). Das Wie des Handelns, nicht in seiner konkreten, individuellen Ausführung, sondern in Intention und Tendenz, zu hinterfragen und darzulegen, d. h. Fragen sittlichen Handelns und Tugenden für ein gutes Leben zu erörtern, stellt Zweck und Inhalt der Nikomachischen Ethik dar. So erweisen sich nicht die Fragen der Nikomachischen Ethik, wohl aber die jeweiligen Antworten als zeitlich und kulturell kodiert. Mit diesem Horizont zeigt sich Aristoteles' Werk und Rezeption als Verflechtung aus Zeitlosigkeit und Zeitgebundenheit, so dass die Antworten und Diskussionen Dynamik, Spannung, Kontroversität sowie begriffliche Tiefe gewinnen.

Die Nikomachische Ethik untersucht Möglichkeiten eines individuell guten Lebens; moralische Fragen erscheinen erst in Buch V, in dem die Tugend der Gerechtigkeit dargelegt wird (vgl. Wolf 2013, 66), weswegen eine rein moralische Auslegung von Tugend zu eng gegriffen ist. Die Frage nach dem guten und gelingenden Leben sowie möglichen Wegen dorthin jedoch lässt meines Erachtens Aristoteles' *hexis*-Begriff an Produktivität für die Heilpädagogik gewinnen. Denn dies korreliert mit der Grundintention der Heilpädagogik, gemeinsam mit anderen Menschen, die mit deutlich erschwerten Bedingungen umgehen müssen, individuelle Wege zu finden, die ein subjektiv als gut und gelingend empfundenenes Leben ermöglichen. Dabei bevorzuge ich, wie gesagt, die Prämisse, dass Ziel heilpädagogischen Handelns ein gutes Leben *mit* Beeinträchtigung ist, nicht ein gutes Leben *trotz* Beeinträchtigung.

Heilpädagogisches Handeln ereignet sich zwischen Personen, die Körper, Leib, Geist und Seele mit ihren innewohnenden Erfahrungen in die jeweiligen Situationen einbringen. Diese Personen befinden sich in einem institutionellen Kontext, der gerahmt ist von rechtlichen, politischen, professionellen und normativen Einflüssen. Die Handlungsgestaltung ist demzufolge geprägt von den beteiligten Subjekten und der sie umgebenden Situation mit all ihren Wirkfaktoren auf der Basis heilpädagogischer Professionalität. Es scheint, als werden für diese Arbeit Ergänzungen zum aristotelischen *hexis*-Verständnis benötigt, um die identifizierten produktiven Potenziale nutzen, weiterdenken und sinnhaft ergänzen zu können. Insbesondere die Fragen nach Körper, Leib und Strukturen scheinen bedeutsam offen, so dass sich diesen im Folgenden zugewandt wird.

## 6.4 Gedanken zur Leiblichkeit von Haltung

Der philosophiegeschichtlich noch offenen Aufgabe einer Studie zum Haltungsbegriff werden Hinweise auf die semantische Vielschichtigkeit und Vielfalt der eingelagerten Bedeutungen entnommen. Gleichzeitig jedoch betonen die rezipierten Einblicke einseitig die Vernunft- und geistigen Anteile im Menschen. Eine Darlegung von Haltung als Tugendkatalog hebt den Aspekt eines bewussten Sich-Verhaltens-zu hervor. Darüber hinaus umfasst Haltung in der Verknüpfung mit Handlung ein Moment der Kontinuität oder Wiedererkennbarkeit, impliziert also Chronizität. Chronizität als langfristiger, zeitlicher Verlauf beinhaltet dann wiederum das Geschehen von Erfahrungen, die Reaktionen hervorrufen, die bewertet werden und deren Qualitäten in die eigene Person und somit in die eigene Haltung integriert werden. Chronizität und Erfahrungen betonen demzufolge die Prozessorientierung und Veränderungspotenz von Haltungen.

Erfahrung wiederum verweist, ebenso wie die im Bedeutungsraum von Haltung mitschwingende „Körperhaltung“, auf die Umfänglichkeit von Haltung, die die Person als Ganzes betrifft, als Einheit von Körper, Geist und Seele in einem Umfeld, und nicht nur geistig-seelische und kognitive Dimensionen umfasst. Es lässt sich zwar nicht linear aus einer Körperhaltung auf die geistig-seelische Verfassung schließen, doch sind gewisse Zusammenhänge nicht zu leugnen. Denn eine andere Person kann aus dem Eindruck des Äußeren eine Idee der inneren Verfasstheit gewinnen, wie auch bewusst herbeigeführte körperliche Veränderungen auf das innere Befinden einwirken können. Mit der Verbindung zwischen bewusst eingenommenen Körperhaltungen und emotionalem Empfinden arbeiten verschiedene therapeutische Verfahren sowie grundsätzlich die Verknüpfungen zwischen seelischem Erleben und Körper mittlerweile Eingang in verschiedene disziplinäre Fachbereiche gefunden haben. Die Traumaforschung bspw. greift auf die Erkenntnisse der Neurowissenschaften zurück, dass schwer wiegende Erfahrungen im Körpergedächtnis gespeichert werden, die durch individuelle Auslöser reaktiviert werden können (vgl. Gahleitner 2017, 53f). Fragestellungen zu ‚Körper und Gedächtnis‘ sind nicht nur für neurowissenschaftliche Perspektiven von Interesse, inwiefern tiefgreifende Erfahrungen gespeichert und ggf. als Disposition an die nächste Generation weitergegeben werden, sondern es werden darüber hinaus bspw. im Rahmen der Disability Studies Körper als kulturelle Repräsentationen erforscht, in die historische und gesellschaftliche Wandel eingeschrieben sind (vgl. Dederich 2007, 60). Erfahrungen werden nicht nur kognitiv im Gedächtnis gespeichert, sondern ebenfalls in Körper und Leib eingelagert und wirken auf künftige Ausgestaltungen von Handlungen ein, so dass sich Effekte auf Haltungen zeitigen. Dabei sei zu beachten, dass die in Körper und Leib gespeicherten Erfahrungen bewertet werden und sich diese Bewertungen oder Deutungen ändern können; das geschehe laufend und unmerklich (vgl. Gamm 2009, 69f). Mit einem Denken um den Menschen als einer Einheit aus Körper, Geist und Seele wird anthropologisches Denken berührt, nämlich ein Denken darum, was Menschsein

ist und umfasst. Die Fragestellungen darum, wie Körper, Geist und Seele zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen, gehört zu den klassischen Fragen der Philosophie und in ihren Auswirkungen auf ein Leben mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zu denen der Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Dederich 2013, 126f).

In Philosophie und Anthropologie wird zwischen Körper und Leib unterschieden; als ein bedeutender Denker der philosophischen Anthropologie sowie des Verhältnisses von Körper und Leib gilt Helmuth Plessner (1892-1985; s. a. Kapitel 3.4 in dieser Arbeit). Helmuth Plessner musste als jüdischer Philosoph 1933 aus Deutschland emigrieren und wanderte über die Türkei in die Niederlande aus. Dort entging er Anfang der 40er knapp dem Zugriff der Gestapo. 1951 kehrte er nach Deutschland zurück und übernahm den Lehrstuhl für Soziologie in Göttingen (vgl. Helmut Plessner Gesellschaft, o. J.). Einige seiner Gedanken werden anhand der Texte „Die Deutung des mimischen Ausdrucks. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewußtsein des anderen Ich“ (Erstveröffentlichung 1925) sowie „Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens“ (Erstveröffentlichung 1941)<sup>53</sup> aufgeführt und hinsichtlich ihrer Relevanz für ein Denken um Haltung befragt.

Laut Plessner sei der Körper durch seine physischen Begrenzungen definiert, der Leib hingegen beinhalte die Wahrnehmungen und Verbindungen mit der Außenwelt. Im Leib sei der Mensch bereits ein Stück Außenwelt:

„Hier steht mein Leib qua Inhalt meines Gesichtsfeldes oder Tastfeldes, meiner Bewegungs-, Spannungs- und Viszeralempfindungen in der gleichen Linie mit den anderen körperlichen Dingen, welche im Horizont meiner Wahrnehmung auftreten. Einerlei, ob ich mich bewege oder irgend etwas tue oder in Ruhe die Bilder der Außenwelt einschließlich meines eigenen ihr angehörenden Leibes auf mich einwirken lasse, die Situation meines Daseins ist doppeldeutig: als Körperleib – im Körperleib“ (Plessner 2016, 240).

Der Leib-Körper-Dualismus als doppeldeutiges Verhältnis des Menschen zu sich selbst prägt das gesamte menschliche Leben in Erleben, Ausdruck, Handlung und Gebaren. Die Unterscheidung zwischen Leib und Körper bei gleichzeitiger Untrennbarkeit der beiden Seinsgehalte zeige sich in einem gebrochenen Verhältnis des Menschen zu sich, das Plessner als „exzentrische Position“ bezeichnet (vgl. ebd. 243). Damit sei kein dichotomes Modell gemeint, sondern ein mit sich selbst verwobenes Sein, das sich bspw. in der Möglichkeit „unmittelbar-vermittelt“ (ebd. 244) zeige. Denn der Mensch steht mit seinem Körper unmittelbar in der Welt und nimmt vermittelt durch diesen die Welt wahr, ist Körper und hat Körper. Diese exzentrische Position ermögliche dem Menschen körperliches Sein und geistiges Streben ebenso wie ästhetisches und spirituelles Bewusstsein. Sie sei das, durch was sich der Mensch auszeichne, nämlich sich von sich zu distanzieren und über sich

---

<sup>53</sup> Beide Texte sind den Gesammelten Schriften VII, in der Auflage von 2016 entnommen, die von G. Dux, O. Marquard und E. Ströker herausgegeben wurde. In dieser Arbeit sind Hinweise darauf unter „Plessner 2016“ zu finden.

nachzudenken (vgl. ebd. 244f). Das menschliche Bewusstsein umfasst neben den kognitiven und sensorischen Elementen auch die Dimensionen der Sozialität und Emotionalität. Im Leib-Körper-Dualismus werde anerkannt, dass Gefühle nicht nur im Inneren eines Menschen existieren und wahrnehmbar sind, sondern dem Anderen sich durch Mimik und Gestik erschließen (vgl. Dederich 2013, 129). So wird dem Gegenüber eine Antwort auf die geäußerten bzw. wahrgenommenen Affekte möglich. Die prozessuale Intersubjektivität menschlichen Seins, die für ein Haltungsgeschehen bedeutsam ist, tritt hervor, gleich, ob Haltung als allgemeine Lebenspraxis verstanden wird oder als eine professionell gebundene Ausgestaltung.

Der Mensch steht in exzentrischer Position nicht alleine in der Welt, sondern gestaltet aus dieser das Miteinander. Schon 1925 hat Plessner auf die Intersubjektivität von Mimik und Gestik, von Ausdruck und Sprache hingewiesen:

*„Aus Haltungen, Verhaltungen besteht das intersubjektive Miteinander, und dem Verständnisdrang ist Genüge geschehen, wenn in diese sich abwechselnden Haltungen Zusammenhang kommt und die Einheit der Situation zwischen dem betrachteten Leib und seiner Umgebung (zu der eventuell ich mitgehöre) im Fortgang des Ganzen gewahrt bleibt“ (Plessner 2016, 123; kursiv im Original).*

Hier scheint das Gerichtet-Sein von Haltung auf, das sich nicht nur auf eine Fragestellung bezieht, sondern das menschliche Miteinander einbezieht sowie implizit das handelnde Ausgestalten von Haltung.

Kommunikation ereignet sich nicht nur über Verbalsprache, sondern Körper und Leib sind Mit-Akteure im Geschehen. Kurt Bayertz erörtert in seinem Werk „Der aufrechte Gang. Eine Geschichte des anthropologischen Denkens“ (2014) die Verbindungen zwischen der Aufrichtung des Menschen und seiner Entwicklung. Aufgrund der im Titel verwendeten gängigen Konnotation von Haltung als Körperhaltung und der Anregungen, die ich diesem Werk entnehmen konnte, soll das letzte Kapitel der Freihändigen Kulturweisen (S. 257-335) hier einfließen.

Bayertz führt in eindrucksvoller Weise aus, wie eine Aufrichtung des Menschen dessen personale und kulturelle Entwicklung beeinflusst hat und Voraussetzung ist für das, was unter gesellschaftlichem Leben und Kultur verstanden wird, sowie deren wechselseitige Wirkungen. Das zeige sich neben dem aufrechten Gang am freien Gebrauch der Hände, an Sprache und Sexualität, die wiederum von Gesellschaft und Kultur beeinflusst werden (vgl. Bayertz 2014, 260).

Die Besonderheiten des Menschen im Vergleich zu anderen Lebewesen dieser Erde, wie der aufrechte Gang, Verbalsprache, Hände, Vernunft, Gefühle etc., bewegen Menschen schon immer dazu, diese Differenzen hinsichtlich ihres Hintergrundes bzw. ihrer Ursachen zu befragen und verschiedene Theorien zu entwickeln. Die Aufrichtung des Menschen ermöglichte eine körperliche Entwicklung hin zu einem freien Gebrauch der Hände, so dass sich

bspw. Werkzeugbau entwickeln konnte. Zur Entwicklung der Intelligenz führt Bayertz die Social Brain Hypothesis an und bezieht sich auf Robin Dunbar (1996). Laut dieser These korreliert die evolutionäre Entwicklung der menschlichen Intelligenz mit einem Anwachsen der frühmenschlichen Bevölkerung. Mehr und größere Gruppen erhöhten die Notwendigkeit, das Verhalten anderer antizipieren zu können, um Interaktionen konstruktiv zu gestalten und mit der Gruppe ein gutes Leben zu führen. Im Englischen spricht man auch von Theory of Mind. Das hieße, die Ursache der Intelligenzentwicklung liege in der Sozialität des Menschen, nicht in der Entwicklung von Werkzeugen (vgl. Bayertz 2014, 275). Die Betonung der Sozialität für die Evolution ist ein Aspekt, der in den Neurowissenschaften ebenfalls diskutiert wird und dem sich insbesondere Joachim Bauer widmet, der Sozialität als Movens menschlicher Entwicklung Kooperation, Kommunikation und Kreativität identifiziert und erörtert (2008)<sup>54</sup>. Die Betonung menschlicher Sozialität für Entwicklung ist ein Aspekt, den ich in seiner Konstruktivität für ein Denken um Haltung und heilpädagogische Haltung vormerken möchte und der korreliert mit der bereits erwähnten Intersubjektivität menschlichen Seins.

Der soziale Aspekt habe der Entwicklung der Sprache deutlich Vorschub geleistet. Auch diese sei anatomisch erst möglich geworden durch die Aufrichtung des Menschen, da die Mundmotorik nun nicht mehr für eine Portionierung der Mahlzeiten gefordert war. Mit Händen und ggf. Werkzeugen konnte Nahrung hergestellt und in mundgerechte Portionen aufgeteilt werden, was neue Formungen von Lippen, Gaumen, Zunge, Kiefer und Zähnen begünstigte. Einhergehend damit unterstützte die Aufrichtung des Körpers eine Entwicklung des Brustkorbes solcherart, dass Atem anders fließen konnte und im Zusammenspiel mit den Mund- und Rachenorganen differenzierte Lautbildung und Sprache ermöglichten (vgl. Bayertz 2014, 282f). Der soziale Aspekt kommt stärkend hinzu, weil die Möglichkeiten differenzierter Kommunikationsweisen entscheidend zu einem Zusammenwirken innerhalb größerer Gruppen beitragen. Hier stoße das oft zitierte gruppenspezifische Rückenkräulen der Affen bei größeren Gruppen an Grenzen (vgl. ebd. 284f).

Des Weiteren legt Bayertz dar, wie Umgebung, Werte, Normen und Strukturen auf eine körperliche Erscheinung und Haltung einwirken und dass stets Rückschlüsse aus dem äußeren Erscheinungsbild auf die Person gezogen werden:

„Neben den normativen Faktoren, die ideologischen eingeschlossen, wirken auch faktische soziale Faktoren auf die Haltung und Fortbewegungsweise ein. Die soziale Lage eines Individuums, seine Arbeits- und Lebensweise, kann auf vielfältige Weise die Morphologie seines Körpers beeinflussen“ (Bayertz 2014, 308).

---

<sup>54</sup> Joachim Bauer hat zahlreiche spannende Bücher zu diesem Thema und angrenzenden Bereichen verfasst. Eine angemessene Darstellung führte hier zu weit, so dass es bei einer exemplarischen Anführung bleibt.

Auf diese Art betrachtet wird Haltung einer semiotischen Schau zugänglich, die jedoch Vorsicht vor linearen Schlüssen walten lassen sollte. Gleichwohl können zahlreiche Korrelationen zwischen einer Körperhaltung und damit verbundenen Emotionen identifiziert werden. Bayertz führt verschiedene Studien an, die Körperhaltung in Verbindung mit Stimmungen erforschten, so wurde über eine höhere depressive Gefühlslage bei gesenktem Blick berichtet (vgl. ebd. 316). In einem Buch, das den Titel „Der aufrechte Gang“ trägt, liegt es nahe, instruktiv auf die körperlichen Aspekte von Haltung und die metaphorische Nutzung des aufrechten Gangs sowie der aufrechten Haltung einzugehen. Für mein Vorhaben sollen diese Bereiche vorerst hintenan gestellt werden. Hinweisen möchte ich mit Bayertz darauf, dass die Verantwortung für Denken und Handeln stets bei der Person bleibt und nicht an den Körper abgegeben werden kann: „Die Struktur unseres Körpers macht unserem Denken ein Angebot, zwingt ihm aber keine bestimmten Inhalte auf“ (ebd. 323).

Plessner wie Bayertz betonen die Bedeutung von Körper und Körperhaltung als Ausdruck innerer Befindlichkeit (bei Plessner wird darüber hinaus der Körper-Leib-Dualismus thematisiert) für eine intersubjektive Gestaltung menschlichen Miteinanders. Für ein Denken um Haltung, unabhängig davon, ob diese als allgemeine Lebenspraxis gefasst wird oder als professionell gebundene Haltung, zeigt sich die Untrennbarkeit von Leib und Körper und Person. Dieser Umstand ist insbesondere für pädagogische Haltungen von Bedeutung, da in deren Kontexten stets in und mit Beziehungen gearbeitet wird, in die sich die professionelle Person mit personalen Anteilen einbringt. Der Mensch kann sich nur bis zu einem gewissen Teil von den eigenen Erfahrungen, dem eigenen Gewordensein distanzieren; diese wirken in jede Interaktion hinein. In Annahme und Anerkennung personaler Eingebundenheit der Fachkraft in interaktionale Geschehen umfasst pädagogische und heilpädagogische Professionalität vielmehr das Reflektieren eigener Erfahrungen sowie der eigenen Geschichte, um Schwachstellen und Entwicklungspotenzialen nachzuspüren und daran zu arbeiten (vgl. Gröschke 2008, 84).

Ein Nachdenken über Körper und Leib verweist demzufolge darauf, dass über heilpädagogische Haltungen nicht unabhängig von Personen nachgedacht werden kann. Die Anerkennung des Beteiligt-Seins konkreter Personen lenkt erneut den Blick auf die drohende Verengung von heilpädagogischer Haltung als Tugendkatalog, da so die Individualität in den Hintergrund zu geraten drohte. Personen mit Körper, Leib, Geist und Seele befinden sich in Beziehungen zueinander. Diese Beziehungen existieren nicht im luftleeren Raum und nicht nur zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern innerhalb eines komplexen und multilateralen Bedingungsgefüges, in dem unterschiedliche Elemente synchron und diachron aufeinander einwirken, sich wechselseitig bedingen oder einander entgegenwirken. Das impliziert ein Annehmen von Beziehungen, die sich nicht nur zwischen zwei Personen ereignen, son-

dern darüber hinaus ein Anerkennen, dass sich jede beteiligte Person in einem eigenen Beziehungsgeflecht befindet, das in die betrachtete Situation hineinwirkt. Diese Beziehungsgeflechte werden beeinflusst durch strukturelle und andere Rahmenbedingungen, welche bisher für heilpädagogische Haltungen bislang eher marginal bedacht worden sind. Diesem Umstand soll nun in ergänzender Absicht zu den vorangegangenen Ausführungen hinsichtlich der leiblichen Aspekte zu Haltung mit einem Erörtern der Habitus-theorie von Pierre Bourdieu nachgegangen werden.

### **6.5 Für eine Betrachtung der Strukturen: Habitus**

Supplementär zur philosophischen Grundierung dieser Arbeit werden für ein umfassendes Denken um heilpädagogische Haltungen im Folgenden soziologische Blickweisen herangezogen, um deren Erkenntnisse über die Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen für das persönliche Erleben sowie das menschliche Handeln und Zusammenleben zu integrieren. Da Haltungsgeschehen sich zwischen Personen ereignen und diese Personen in ein Umfeld eingebunden sind bzw. im Kontext heilpädagogischer Haltungen darüber hinaus in institutionelle und sozialrechtliche Rahmenbedingungen, wird die Habitus-theorie Bourdieus auf ihre Relevanz und Aussagekraft für heilpädagogische Haltungen befragt. Strukturelle Faktoren wie Gesetze, Normen und Werte als Rahmung von Haltungen sind bislang zu wenig betrachtet worden. In Anerkennung ihrer Bedeutung für Haltungsgeschehen werden diese nun diskutiert und reflektiert.

Pierre Bourdieu (1930-2002) folgt in seinen wissenschaftlichen Aktivitäten der Grundintention, die soziale Wirklichkeit zu erforschen und zu verstehen. Für diese Arbeit erfolgt ein Zugriff auf die Habitus-theorie und den damit in enger Verbindung stehenden Begriff des sozialen Raumes bzw. des Feldes. Die Auswahl ergibt sich aus einer inhaltlichen Nähe von Habitus, *hexis* und Haltung; es wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Bourdieu'sche Verwendung von Habitus mit dem aristotelischen *hexis* einhergeht und welche Gedankenstränge Bourdieus konstruktiv für das Deutungsmuster heilpädagogische Haltung eingesetzt werden können. Die Auswahl von Feld und sozialem Raum ergibt sich pragmatisch aus der Anerkennung, dass sich heilpädagogisches Denken und Handeln in Feldern und sozialen Räumen ereignen. Es sei darauf hingewiesen, dass

„das Verhältnis von sozialen Feldern und sozialem Raum, also das Verhältnis von gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Sozialstruktur, das nach Bourdieu konstitutiv ist für den sozialen Raum, [...] unklar bleibt“ (Krais 2005, 99).

Bourdieu's soziologische Bewegungen und Aktivitäten rührten aus ethnologischen Zugängen und Fragestellungen, die ihren Ursprung in seinem Militärdienst in Algerien hatten, in der Beobachtung dortiger gesellschaftlicher Zusammenhänge, Verhaltensweisen und Handlungsstrategien und einem In-Frage-Stellen der Verhältnisse sowie letztlich auch der eigenen Person in den Denkstrukturen, die sich aus der Forscherposition ergeben (vgl. Colliot-

Thélène | François | Gebauer 2005, 7). Seine Beobachtungen und Schlussfolgerungen resultierten in der Hypothese, dass unbewusste Wirkmechanismen das Denken und Handeln prägen, welche in der Folge Gegenstand seiner Forschungen wurden. Sein Zugehen auf, Beobachten der und Reflektieren über die Logiken der sozialen Praxis gewinnt so erkenntnistheoretischen Gehalt. Gleichwohl sei das Generieren von Handlungspraktiken mit dem Ziel, Strukturen und Mechanismen aufzubrechen, von hoher Bedeutung (vgl. Bourdieu 2011b, 92f).

Die Existenz besagter unbewusster Wirkmechanismen nahm er nicht nur für die Gruppen der zu Erforschenden an, sondern explizit ebenso für die Forschenden; diese würden durch den eigenen Habitus, d. h. die Prägungen des eigenen Selbst, ebenso in ihrem Blick und in ihrem Denken eingengt. Werde das negiert, spräche das eher für Arroganz als für Forschungsqualität (vgl. ebd. 60). Denn wenn Regeln und Kategorien unreflektiert als allgemeingültig betrachtet und eingesetzt werden, wird „die Dialektik von sozialen Strukturen und strukturierten und strukturierenden Dispositionen, innerhalb deren Denkschemata gebildet und verändert werden“ (Bourdieu 2015, 77), ignoriert. Die Dispositionen und Strukturen, innerhalb derer wir uns verhalten, beinhalten klassenspezifische Komponenten<sup>55</sup>, derer wir uns nicht entziehen können und die häufig gar nicht realisiert werden. Bourdieu entwickelt einen modernisierten Klassenbegriff, in dem „die sinnlich erfahrbaren Unterschiede der Lebensführung [...] eine bestimmte Klassenlage für die Akteure erkennbar“ (Colliot-Thélène et al 2005, 12) machen. Lebensentwürfe bspw. sind zu einem Großteil davon geprägt, was über das Umfeld erfahren wird, was als Normalität erlebt wird und damit im eigenen Möglichkeitsbereich aufscheint. Diese Prägungen werden oder vielmehr sind als Dispositionen einverleibt, die eben jene Bandbreite von Möglichkeiten realisierbar erscheinen lassen sowie darüber hinaus Codes und Kulturen, das sog. kulturelle Kapital, hervorbringen, die als je typisch anerkannt werden. In dieser Sichtweise gewinnt der Körper an Bedeutung, denn in diesem werden Machtverhältnisse somatisiert, ja der Körper sei vielmehr „selbst immer schon sozialisiert und insofern ein Gewaltverhältnis“ (Waldschmidt 2011, 97). Indem Strukturen, Prägungen, Codes inkorporiert werden, schreiben sich diese in Körper ein und werden unbewusst weitergegeben an die nächste Generation.

„Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die *Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv ‚geregelt‘

---

<sup>55</sup> In seiner Studie „Die feinen Unterschiede“ (in Deutschland erstmals erschienen 1982; in Frankreich 1979) erforscht Bourdieu ausführlich Vorlieben, Interessen, Gewohnheiten, Lebensstile verschiedener Klassen und identifizierte die Klassen und die ihnen innewohnenden Strukturen als prägend für Denk- und Handlungsschemata.

und ‚regelmäßig‘ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (Bourdieu 2015, 98f; kursiv im Original).

Habitus meint mit Bourdieu also die systematisierte soziale Praxis eines Individuums; die der sozialen Praxis innewohnenden Denk- und Handlungsschemata werden geformt durch ein Aufwachsen innerhalb einer Gruppe oder einer Klasse. Eine Klasse wird durch ihre Existenzbedingungen in Verbindung mit inkorporierten Strukturen bestimmt; diese wiederum eröffnen ein bestimmtes Spektrum an Lebensstilen und Lebenswegen. Im Sich-Bewegen in diesen Strukturen werden diese reproduziert und weitergegeben.

„Indem im Habitus die Vergangenheit des Individuums fortwirkt, die den Habitus hervorgebracht und gestaltet hat, bringt er Orientierungen, Haltungen, Handlungsweisen hervor, die das Individuum an den seiner Klasse vorgegebenen sozialen Ort zurückführen – es bleibt seiner Klasse verhaftet und reproduziert sie in seinen Praktiken“ (Krais 2005, 94).

Innerhalb einer Gesellschaft sind demzufolge verschiedene Habitusformen erkennbar, die in ihrem Zusammenspiel das Funktionieren einer Gesellschaft sichern. Anhand der jeweiligen Ausgestaltung des Habitus können im Umkehrschluss Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Position und Klassenherkunft der betreffenden Person gezogen werden.

Bourdieu entwickelte erste Gedanken und Ansätze zum Konzept des Habitus als inkorporierte soziale Praxis bereits im Rahmen seiner ethnologischen Studien in der Kabylei Ende der 50er Jahre; in einer ersten Nutzung 1962 beziehe sich Habitus jedoch noch auf Körperhaltung und sei erst Ende der 60er Jahre in der erweiterten Bedeutung aus einer Rezeption zweier Artikel von Erwin Panofsky übernommen worden (vgl. Zenklusen 2010, 187). Bourdieu sagt selbst, er habe dabei auf den aristotelischen Begriff der *hexis* zurückgegriffen, um dem das Subjekt begrenzenden Strukturalismus etwas entgegenzusetzen und das aktive Moment des handelnden Akteurs zu betonen (vgl. Bourdieu 2011b, 58). Einverlebte Dispositionen zeitigen je typische Denk- und Handlungsmuster und verunmöglichen gleichzeitig nicht aktive Entscheidungen und Handlungen, denn gesellschaftliche Strukturen lagern sich im Individuum ab, „dessen Habitus systematische, aber nicht mechanistisch-regelgeleitete Handlungen und Klassifikationen erlauben“ (Zenklusen 2010, 189).

Das Pendant zum Habitus-Begriff stellt das Feld dar, als Ort, in dem sich Habitusbildung und Habitusformen ereignen. Hier werden, äquivalent zu den Dispositionen und Positionen der Individuen in ihren Relationen zueinander, objektivierte dingliche und strukturelle Bedingungen wirksam, die unmittelbar Erkennbaren, wie die Versteckten und Mittelbaren. Felder zeichnen sich durch Auseinandersetzungen und Konflikte verschiedener Akteure um ihre jeweiligen Anteile aus. Es wird sich gemessen, miteinander gerungen, miteinander gar gekämpft (vgl. Müller 2005, 35f). Darüber hinaus ist im Feld die

zeitliche Dimension involviert, d. h. den objektivierten Bedingungen eingelagerte historische Konnotationen, die die jeweilige Bedeutung der Bedingung beeinflussen.

„Die soziale Genese eines Feldes zu erfassen und zu begreifen, was die spezifische Notwendigkeit dieses stützenden Glaubens, des in ihm geübten Sprachspiels und der materiellen und symbolischen Einsätze, um die es in ihm geht, ausmacht, bedeutet, die Aktionen der Produzenten und die Werke, die sie schaffen, zu erklären, zu zeigen, warum sie so und nicht anders sind, und sie damit der Absurdität des Willkürlichen und Unmotivierten zu entreißen, und nicht [...] zu reduzieren oder zu destruieren“ (Bourdieu 2011b, 68).

Im Feld, vielmehr im Betrachten des Feldes, rücken Relationen in den Vordergrund. Damit sind jedoch nicht die intersubjektiven Beziehungen zwischen den Personen gemeint, sondern die sog. objektiven Relationen; denn diese bilden das Feld:

„Analytisch gesprochen wäre ein Feld als ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen zu definieren. Diese Positionen sind in ihrer Existenz und auch in den Determinierungen, denen die auf ihnen befindlichen Akteure oder Institutionen unterliegen, objektiv definiert, und zwar durch ihre aktuelle und potentielle Situation (*situs*) in der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen (herrschend, abhängig, homolog usw.)“ (Bourdieu | Wacquant 2006, 127).

Die objektiven Relationen bringen ungeschriebene Gesetze hervor, die denjenigen selbstverständlich sind, die in das betreffende Feld hineingeboren sind, so dass die jeweiligen Bedingungen, Regeln und Strukturen als naturgemäß erlebt werden. Dahingegen müssen diejenigen, die sich auch in diesem Feld bewegen (müssen), die aber ursprünglich in ein anderes geboren wurden, die ungeschriebenen Gesetze und Codes durch Beobachtung lernen und einüben. Die Relationen der Felder stehen in Zusammenhang mit den Relationen des Habitus, durch die soziale Praxis ereignen sich wechselseitige Einflüsse. Habitus und Feld stehen somit in direkter Verbindung miteinander.

„Habitus und Feld sind zwei Existenzweisen des Sozialen – jener ist Leib gewordene, dieses Ding gewordene Geschichte. Der Habitusbegriff setzt bei den Individuen an und erklärt die Hervorbringung der sozialen Praxis, während das Feldkonzept bei den sozialen Strukturen ansetzt und die Positionen der Individuen im sozialen Raum zu erklären hat“ (Zenklusen 2010, 201).

Im sozialen Raum werden die Positionen der Individuen zueinander sichtbar und sprachfähig, denn der soziale Raum korrespondiert mit einem Raum der Lebensstile (vgl. ebd. 204). Mit Lebensstil rekurriert Bourdieu auf Geschmack, auf je typische Geschmäcker verschiedener Milieus, Lagen und Klassen:

„Der Geschmack, die Neigung und Fähigkeit zur (materiellen und/oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände

und Praktiken, ist die Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zugrunde liegt [...]“ (Bourdieu 2012, 283).

Der soziale Raum scheint größer als das Feld zu sein bzw. mehrere Felder zu umfassen, die dann wiederum ebenfalls in Beziehungen zueinander stehen und die durch soziale Praktiken reproduziert werden. In Feldern und sozialen Räumen bewegen sich und wirken nicht nur Individuen und Gegenstände sozialer Praktiken, sondern darin befinden sich darüber hinaus Institutionen, die ebenfalls zur Reproduktion sozialer Praktiken beitragen; in gewissem Sinne stellen Institutionen in Form von Organisationen und Unternehmen<sup>56</sup> eigene soziale Felder im sozialen Raum dar. Die Institutionen fungieren somit als Akteurinnen im sozialen Raum. Die Besonderheit zu Einzelakteuren (im Sinne von Individuen) im Feld besteht darin, dass innerhalb einer Organisation mehrere bis viele Individuen agieren und eine Art Feldhabitus wirken und reproduzieren. Ein Einzelakteur stellt kein eigenes Feld dar, eine Organisation sehr wohl. Das kann Vorteile haben, da eine Einheit aus vielen Individuen zahlreiche Potenzialitäten in sich birgt – sie impliziert jedoch im selben Ausmaß die Gegebenheit zu Disparitäten, die in Differenzen und Konflikten münden können und damit die Position im Feld schwächt.

Laut Bourdieu prägen Organisationen mit ihren Strukturen, analog zu den Milieus, erheblich die in ihnen sich bewegenden Individuen. Es sei wichtig, daran zu erinnern, dass alle Personen eine Geschichte haben,

„dass sie das Produkt einer individuellen Geschichte sind, einer an ein Milieu geknüpften Bildung, und dass sie auch das Produkt einer kollektiven Geschichte sind, dass im Besonderen die Kategorien des Denkens, die Kategorien des Verstehens, die Wahrnehmungsschemata, die Wertesysteme etc. das Produkt der Inkorporation sozialer Strukturen sind“ (Bourdieu | Chartier 2011a, 84).

Eine Institution stellt einen Ort dar, in dem Habitusformen reproduziert und am Leben gehalten werden:

„Als ständig von regelhaften Improvisationen überlagerte Erzeugungsgrundlage bewirkt der Habitus als praktischer Sinn das Aufleben des in den Institutionen objektivierten Sinns: als Produkt einer Prägungs- und Aneignungsarbeit, die notwendig ist, damit die Erzeugnisse der kollektiven Geschichte als objektive Strukturen in Form der dauerhaften und angepaßten Dispositionen reproduziert werden können, die für das Funktionieren dieser Institutionen nötig sind [... . Im, MM] Vorzug der Einverleibung, der die Fähigkeit des Leibes ausnutzt, die performative Macht des Sozialen ernst zu nehmen“ (Bourdieu 2015, 107)

kreieren Institutionen Logiken, die deren Selbsterhaltung dienen und seitens der beteiligten Personen bereitwillig aufgenommen und weitergetragen werden. Das Zitat weckt Assoziationen zum Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik, dass und inwiefern Organisationen der Eingliederungshilfe einen

---

<sup>56</sup> Auf die semantischen Unterschiede zwischen Institutionen, Organisationen und Unternehmen wird an dieser Stelle nur insoweit eingegangen, dass Institutionen ein übergeordnetes Ziel verkörpern, zu dessen Umsetzung Organisationen gegründet werden (vgl. Greving 2011, 118). Unternehmen ist als allgemeiner Oberbegriff gemeint.

Habitus der Professionellen bewahren und befördern, Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zu generalisieren und auszugrenzen, um die eigene Existenzberechtigung zu unterstreichen. Das impliziert einen wichtigen Hinweis auf permanent notwendige Reflexionen der Feld und Strukturen innewohnenden Machtverhältnisse sowie dem Agieren der im Feld tätigen Personen.

Der nächste Denkschritt dieser Arbeit richtet sich auf die Anschlussfähigkeit von Bourdieus Habitus-Begriff für heilpädagogische Haltungen. Pierre Bourdieus Begriff des Habitus wird in der Heilpädagogik für einen Habitus der Fachkraft rezipiert (s. exemplarisch Greving 2011; Gröschke 2008; Ziemer 2011). Hierbei wird betont, dass der Habitus der einzelnen Person geprägt sei durch deren individuelle Herkunft mit den immanenten Strukturen, den sich daraus ergebenden Handlungsspielräumen und Potenzialitäten sowie durch die Anforderungen, die aus dem Feld gestellt werden (vgl. Greving 2011, 21). Mit diesem Ansatz werden die „*impliziten* gesellschaftsspezifischen Hintergrundbedingungen individuellen Handelns“ (Gröschke 2008, 183; kursiv im Original) hervorgehoben und einer Reflexion zugeführt. Wenn mit Müller nun das Bourdieusche Habitus-Verständnis als „Vermittlung zwischen Struktur und Praxis“ (Müller 2005, 30) betrachtet wird, bleibt meines Erachtens für einen professionellen Habitus die Dimension des Wissens, d. h. was Heilpädagoginnen und Heilpädagogen laut curricularen Vorgaben lernen (sollen), in ihrer Auswirkung auf deren Können zu sehr im Hintergrund. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn im Kontrast und mit Verweis auf Kurbacher der aristotelische *hexis*-Begriff bzw. Haltung „als Vermittlung von Theorie und Praxis“ (2006, 7) gefasst wird, auch wenn hier auf eine Theorie der Haltung rekurriert wird und nicht auf professionelle (heil)pädagogische Theoriebezüge. Meines Erachtens liegt in den Verhältnissen von Haltung als „Vermittlung zwischen Struktur und Praxis“ und als „Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ der zentrale Unterschied im Handlungsverständnis von Bourdieu und Aristoteles. Für eine professionell gebundene Haltung, die darüber hinaus in und mit sozialen Beziehungen arbeitet, erscheint mir das Fassen von Haltung als ein Theorie-Praxis-Vermittlungsverhältnis deutlich produktiv. Dies könnte gar als die Aufgabe von Haltung bezeichnet werden. Auch Ziemer weist darauf hin, dass für den Habitus nach Bourdieu noch ungeklärt ist, „in welchem Verhältnis Bildung, Habitus und Kompetenz zueinander stehen“ (Ziemer 2011, 128). Wahrscheinlich könnte man mit Bourdieu argumentieren, dass die Wahl von Beruf und Profession Produkt des Habitus sei und das dazugehörige Wissen Teil der feldspezifischen Positionen darstelle, jedoch bliebe meines Erachtens in dieser Argumentation der Bereich professioneller Theorie bzw. die Stellung der Disziplin für die Profession zu wenig exponiert. Denn eine professionell gebundene Haltung zeichnet sich durch einen theoretischen Hintergrund aus, mit dem – ob involviert oder von einer Metaebene aus – über die Relationen zwischen Struktur und Praxis reflektiert werden kann.

Aus der Philosophie wird kritisiert, dass Bourdieu in seinem Habitus-Begriff das Überindividuelle zu sehr betone und dadurch ein Teil des semantischen Bedeutungsraums von Haltung aus dem Blick verloren werde bzw. das haltungsimmanente Changieren zwischen individuellen und überindividuellen Anteilen fehle (vgl. Kurbacher 2017, 57 + 61). Wüschner ergänzt:

„Das [...] Theoriegebäude [des Habitus-Konzepts Bourdieus, MM] fesselt den Menschen technokratisch an eine Haltung, sodass er mit ihr fast ununterscheidbar wird, und bettet ihn habituell vollständig funktional in die Gesellschaft, ein Feld, eine symbolische Ordnung [...] ein [...]“ (Wüschner 2016a, 23).

Eine gewisse Determiniertheit des Handelns lässt sich bei Bourdieu in der Tat nicht leugnen. Dies steht der philosophischen Idee eines freiheitlichen Menschen entgegen, der seine Entscheidungen innerhalb eines Geflechts aus selbstgewählten und fremdbestimmten Bezügen wählt und verantwortet (vgl. Kurbacher 2017, 325). Rekurrierend auf die Konnotation von Haltung als einen bewussten Umgang mit Affekten weist Wüschner darüber hinaus auf eine immanente Widersprüchlichkeit des Begriffs hin. Haltungen seien weniger zähmend in Bezug auf Affekte und Triebe zu verstehen, sondern vielmehr als ein Medium zur Analyse des eigenen Selbst sowie des Selbst- und Weltumgangs (vgl. Wüschner 2016b, 112).

Deutlich produktiv erscheint mir hingegen der Habitus-Begriff in Verbindung mit dem des Feldes und in Bezug auf Institutionen und deren Beitrag für ein Reproduzieren von Denk- und Handlungsschemata. Heilpädagogisches Handeln findet stets sowohl in Beziehungen als auch unter professionellen Rahmenbedingungen und damit institutionalisiert in Organisationen<sup>57</sup> statt, unabhängig davon, ob die Heilpädagogin in der Frühförderung ambulant tätig ist oder in einer Komplexeinrichtung, die häufig am Rande einer Stadt oder eines Dorfes angesiedelt ist<sup>58</sup>. Es wurde weiter oben dargelegt, dass Organisationen in Form von Feldern je übliche Denk- und Handlungsschemata reproduzieren und damit für einen Erhalt von Positionen im System wirken. Denn in Organisationen gibt es

„eine funktionale Arbeitsteilung als auch eine hierarchische Über- und Unterordnung [...], durch welche unterschiedliche Personen und Interaktionssysteme aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind“ (Greving 2011, 122).

In Organisationen wird jeweils definierten Zielen nachgegangen; dafür existiert eine Vielzahl von Strukturen, die formeller und informeller Art sein können; in einer Analyse dieser Strukturen werden Einflussmöglichkeiten und Machtverhältnisse sichtbar. Grundsätzlich bleibt festzuhalten,

---

<sup>57</sup> Um diese theoretische Auseinandersetzung so konkret wie möglich zu führen, ohne auf Einzelbeispiele zurückzugreifen, reflektiere ich an dieser Stelle nicht auf die Institution der Eingliederungshilfe, sondern auf die Organisationen, in denen heilpädagogisches Handeln gestaltet und erfahren wird.

<sup>58</sup> Die De-Institutionalisierungsdebatte in der Heilpädagogik wird im Verlauf gestreift. Es geht weniger darum, das segregierende und diskriminierende Element eines Lebens in ver-besondernden Institutionen zu beleuchten, als vielmehr die Auswirkungen von institutionellen Strukturen auf heilpädagogisches Handeln.

„dass sich heilpädagogische Organisationen aus dem Bestreben der Gesellschaft heraus entwickelt haben, mit Kontingenzen, mit Abweichungen, mit scheinbar bizarren und unbekanntem Verhaltensweisen umzugehen und diese organisatorisch zu begleiten“ (ebd. 126).

Die hier dargelegte Besonderheit der Gründung und Entstehung der Organisationen, einer Besonderung von Menschen, einem besonderen Kümmerern an einem besonderen Ort, erinnert an die implizite Gespaltenheit, die bereits in Kapitel 2.2 für Profession und Disziplin der Heilpädagogik dargelegt wurde, d. h. an die Konstitutivität des Behinderungsbegriffs sowie das Resultieren von Besonderungs- oder gar Aussonderungsprozessen aus einem zugewandten Impuls des Kümmerns und Unterstützens. Es sei daran erinnert, dass Heil- und Sonderpädagogik

„trotz anderer Absichten immer auch selbst zu gesellschaftlicher Exklusion beiträgt, indem sie durch besondere Methoden und eigene Institutionen die Besonderheit ihrer Klientel fortschreibt“ (Moser | Sasse 2008, 51).

Insofern kann man feststellen, dass Wissenschaft, Profession und Organisationen der Heilpädagogik in ihrer intentionalen Verwurzelung und immanenten Ambivalenz kohärent sind. Die sich daraus ergebenden Herausforderungen werden in unterschiedlicher Weise angegangen, deren Erörterung jedoch jetzt und hier nicht zur Debatte stehen soll.

In heilpädagogischen Organisationen werden Menschen mit Behinderungen und ggf. deren Umfeld von Fachkräften unterstützt und begleitet; hieraus ergibt sich bereits die banal erscheinende Feststellung, dass in heilpädagogischen Organisationen in und mit Beziehungen gearbeitet wird. Diese Beziehungen sind in der Regel hierarchisch strukturiert; die Personen, die mit der Organisation im Zusammenhang stehen, lassen sich unterteilen in Zielgruppe (heil)pädagogischen Handelns, Mitarbeitende, Angehörige, externe Kooperationspartner und sonstige Akteure im Sozialraum. Im engsten Kontakt miteinander stehen in der Regel die Adressatinnen und Adressaten mit den Mitarbeitenden. Diese beiden Gruppen unterscheiden sich darin, dass die einen die Zielgruppe des entlohnten Handelns der anderen darstellen, was sich in einer Verobjektivierung der Zielgruppe als „Objekt des Handelns“ zuspitzen kann. Gleichzeitig kommt der Zielgruppe heilpädagogischen Handelns qua Unterstützungsbedarf Arbeitgeberfunktion zu. Die verschiedenen Gruppen innerhalb einer Organisation stehen in einem wechselseitigen Beeinflussungsverhältnis zueinander, die sich in Macht- und Ohnmachtverhältnissen spiegeln können. Die Organisationen und die in ihnen agierenden Menschen wirken im Kontext ihrer Zeit.

„Die gesellschaftlichen Bedingungsmuster wirken nun wiederum über den Weg der Institutionalisierung in die Organisation hinein und schaffen so ein individuelles kulturelles Feld der hier einzeln oder auch vernetzt Handelnden“ (Greving 2011, 140).

Diese gesellschaftlichen Bedingungsmuster werden zum einen über inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltungsformen heilpädagogischen Handelns sichtbar (z. B. in Leitbildern formuliert, in Curricula dargelegt), zum anderen

auch in der Betrachtung der Organisationsstruktur und baulichen Gegebenheiten. Ist die Organisation dezentral aufgestellt oder in Form einer Komplexeinrichtung (mit häufig mehr als 100 Plätzen) am Markt? Wie sind die baulichen Gegebenheiten (hell, freundlich, einladend in der Wirkung, barrierefrei usw.)? Wie formalisiert und hierarchisiert sind Verwaltungswege und Personalwesen?

Bourdieu selbst, so wird kritisiert, setze sich in seinen Werken nicht mit dem Phänomen der Behinderung und nicht mit Normalität, Nicht-Normalität, sozialer Abweichung, Anders- und Fremdheit auseinander (vgl. Waldschmidt 2011, 96f). Produktiv entwickelt hingegen wird das Habitus-Konzept Bourdieus in einer Verknüpfung mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen für ein Verständnis der Genese herausfordernder Verhaltensweisen und ermöglicht Erkenntnisgewinn für die Heil- und Sonderpädagogik. Der Habitus,

*„wäre in dieser Hinsicht die sensorische (einschließlich der propriozeptiven) Erfahrungskumulation im konkreten (und darüber hinaus im abstrakten) Raum, [...]. Habituelle Regulationskompetenzen sind demnach nichts anderes als die auf der Basis der jeweiligen situationsspezifischen Afferenzsynthesen im Körperelbstbild in der Gegenwart realisierten sinnhaften und systemhaften Prozesse des Psychischen unter dem Aspekt ihrer Realisierungsform“ (Jantzen 1990, 204f; kursiv im Original).*

Die dem Zitat zugrundeliegende Basis der Rekonstruktion biographischer Erfahrungen von Isolation und Gelingensbedingungen in ihrer Habitus generierenden Wirkung im Sinne wiederholt gezeigten auffälligen Verhaltens entlang der Theorie der materialistischen Behindertenpädagogik wurden später von Jantzen und Lanwer-Koppelin (1996) zur Rehistorisierenden Diagnostik entwickelt und ausformuliert.

Letztendlich resultiert aus einer Rezeption der Habitus-Theorie Pierre Bourdieus für die Heil- und Sonderpädagogik meines Erachtens eine Herausforderung, der sich neben den Einrichtungen und Diensten der heilpädagogischen Handlungsfelder insbesondere die Hochschulen und Ausbildungsstätten widmen müssen. Denn wenn wir davon ausgehen, dass in Organisationen und Institutionen soziale Praktiken reproduziert werden und weiterhin, dass in heilpädagogischen Organisationen ein erhöhtes Risiko zu besondern und ausgrenzenden Praktiken besteht und somit Behinderung sozial konstruiert wird, dies aber auf der anderen Seite der Grundintention heilpädagogischen Handelns widerspricht, dann wird es konstruktiv sein, über diese Wirkmechanismen in einem Rekurs auf die eigene Person nachzudenken und zu reflektieren, wie ein Aufbrechen verzerter Strukturen möglich sein kann. Wenn darüber hinaus die in den Disability Studies diskutierte These in diese Reflexionsfolie integriert wird, dass nicht nur Behinderung eine soziale Konstruktion darstelle, sondern bereits die Schädigung, d. h. die Beeinträchtigung, sozial konstruiert sei (vgl. Waldschmidt 2011, 98f), wird diese Reflexionsfolie erweitert und vertieft um die herausfordernde Frage, ob und wie sich das konkrete heilpädagogische Handeln mit und in bspw. einer Familie ändert, in der ein Kind mit frühkindlichem Autismus lebt.

Wie gestalte ich professionelles Handeln wirksam und entwicklungsförderlich, wenn ich mich als Fachkraft in dem Bewusstsein bewege, mit meinen Sichtweisen und mit meinem Handeln zu Aussonderungspraktiken beizutragen? Wie kann die Hypothese, dass nicht nur die Behinderung, sondern bereits die Schädigung sozial konstruiert sei, konstruktiv in heilpädagogisches Handeln umgesetzt werden? Welcher Anteil soll personaler Begleitung unter Beachtung sozialer Konstruktionen beikommen? Die spannende Frage, wie Strukturen so dekonstruiert werden können, dass Gewalt- und Machtprozesse bezüglich eines Behinderungsgeschehens einem professionellen Bewusstsein zugeführt und reflektiert werden können, ohne professionelle Identitäten zu schädigen, sondern als Ausgangslage für tiefgreifende Bildungsprozesse genutzt werden kann, bleibt als Aufgabe für Disziplin und Profession bestehen.

## **6.6 Zwischenfazit I**

Die vorangegangenen Ausführungen haben das aristotelische *hexis*-Konzept auf Anschlussstellen für eine professionelle heilpädagogische Haltung befragt, Kritikpunkte identifiziert und dieses mit Bezügen anderer philosophischer und soziologischer Erkenntnisse ergänzt. Eine philosophische Perspektive auf Haltung wird aufgrund der herausgehobenen personalen Elemente und der als wahrscheinlicher und potenter erachteten Anknüpfungsmöglichkeit theoretischer bzw. disziplinärer Bezüge gegenüber einer eher strukturell fundierten soziologischen Blickweise präferiert. Damit wird auf die professionelle Verantwortung der einzelnen Heilpädagogin rekurriert und die individuelle Gebundenheit an die generellen und gemeinschaftsstiftenden Elemente von Disziplin und Profession betont.

Als konstruktiv im aristotelischen *hexis*-Verständnis werden die Orientierung auf ein gelingendes Leben, die manifeste Verbindung zwischen Haltung und Handlung, das Gerichtet-Sein von Haltung auf Personen bzw. Sachverhalte oder Fragestellungen sowie das Moment der bewussten Entscheidung für Handlungen und Haltungen und damit eines vorsätzlichen Umgangs mit Affekten gewertet. Ein Transfer in die Heil- und Sonderpädagogik ergibt folgende Äquivalenzen:

- Heilpädagogisches Handeln ereignet sich zwischen Personen und in Beziehungen.
- Heilpädagogisches Handeln geschieht bewusst und begründet und verfolgt somit ein Ziel.
- Zwischen der heilpädagogischen Haltung und dem daraus folgenden heilpädagogischen Handeln können Kongruenzen identifiziert werden.

Gleichzeitig werden Leerstellen im *hexis*-Verständnis Aristoteles' konstatiert, bei deren Nicht-Beachtung bedeutsame Aspekte heilpädagogischen Handelns außen vor gelassen zu werden drohten. Es sind dies die Anerkennung von Leib und Körper für Handlungen und Haltungen sowie die Anerkennung der Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf

das Geschehen in Organisationen und die Generierung von Denk- und Handlungsschemata, insbesondere in Bezug auf Behinderungsgeschehen. Zur Unterstützung der Argumentation und Reflexion wurden an diesen Stellen Texte von Helmuth Plessner, Kurt Bayertz und Pierre Bourdieu sowie entsprechende Sekundärliteratur genutzt. Für ein Nachdenken über das Deutungsmuster heilpädagogische Haltung werden diese Aspekte integriert, um eine tugendethische Rahmung der Haltung der Fachperson zu vermeiden, die die Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns sowie die strukturellen und normativen Umstände unterbelichten würde. Darüber hinaus impliziert eine tugendethische Fassung das Risiko einer zu starren Fassung und moralischen Überhöhung von Haltung, die die Möglichkeiten und Notwendigkeiten individueller und situativer Adaptionen nicht ausreichend aufscheinen lassen.

Bislang noch nicht erfolgt ist eine Befragung Aristoteles' bzw. seiner Schriften auf enthaltene Normen und Werte bezüglich Behinderung und Abweichung. Dem wird abgeholfen, indem Christian Mürners „Philosophische Bedrohungen“ (1996) zur Unterstützung herangezogen werden. Aristoteles äußert sich im Passus „Aussetzung oder Aufnahme der Kinder“ (aus: Politik und Staat der Athener) dahingehend, dass „nichts Verstümmeltes aufgezogen“ (Aristoteles, zit. nach Mürner 1996, 32) werden soll, ebenso wie nicht zu viele Kinder geboren werden sollten, wenn es zu viele seien, „so soll man es entfernen, bevor es Wahrnehmung und Leben erhalten hat“ (ebd.). Was unter „verstümmelt“ verstanden werden kann, lässt sich aus diesem Abschnitt nicht erschließen; hier lohnt ein Blick in die Metaphysik. Dort heißt es unter dem Stichwort „Verstümmelt“, dass ein Wegnehmen von etwas nicht grundsätzlich verstümmelnd wirke; wenn man von einer Zahl einen Teil entferne, sei diese nicht verstümmelt, sondern immer noch ein Ganzes. Ebenso könne man nicht von verstümmelt sprechen, wenn die Lage keinen Unterschied mache, wie bspw. bei Feuer oder Wasser. Darüber hinaus sei ein Ganzes nicht grundsätzlich verstümmelt, wenn ein Teil weggenommen werde, sondern nur und in Bezug auf den Menschen, wenn dieses wesentlich bestimmend für den Gesamtkörper sei und nicht wieder nachwachsen (metaph. V. Buch, Kap. 27, 1024a11-1024a27). In einer Verbindung dieser Definition mit der vorher angeführten Regel, „nichts Verstümmeltes aufzuziehen“ kann Aristoteles eine Voreingenommenheit gegenüber Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen zugeschrieben werden.

Auch in der bereits im Rahmen der Nikomachischen Ethik erwähnten Orientierung auf die Mitte (*mesotes*) hin, die Aristoteles in verschiedenen Schriften anführt (es sei nicht das Durchschnittliche gemeint, sondern ein situatives, individuelles Austarieren zwischen zwei Extremen), scheine Normalität als Paradigma auf (vgl. Mürner 1996, 33f). Krankheit und Abweichung werden negativ konnotiert:

„Der Harmonie des Körpers ist entgegengesetzt die Disharmonie des Körpers, Disharmonie des lebenden Körpers aber sind Krankheit und Schwäche und Häßlichkeit.

Von diesen beruht die eine auf der Asymmetrie der Elemente, die Krankheit, die andere auf der Asymmetrie der Körperteile, die Häßlichkeit. Wenn nun die Disharmonie Krankheit, Schwäche und Häßlichkeit ist, so ist also die Harmonie Gesundheit, Kraft und Schönheit“ (Aristoteles, zit. nach Mürner 1996, 37).

Ebenso klingt in der Nikomachischen Ethik mehrfach an, dass Aristoteles nicht alle Bürger (von Bürgerinnen war zu seiner Zeit nicht die Rede, denn Frauen hatten keine Bürgerrechte) für fähig hält, eine *hexis* für ein tugendhaftes Leben zu entwickeln, weil diese bspw. psychisch, körperlich oder intellektuell nicht gemäß der Mitte, d. h. der Norm veranlagt seien (vgl. EN VII).

In die Reflexion dessen muss einbezogen werden, dass im 4. Jh. v. Chr. Menschen mit Beeinträchtigungen in der Regel keine anerkannte Stellung in der Gesellschaft inne hatten und als anders, abartig und negativ angesehen wurden. Eine Ausnahme bildeten Menschen (wahrscheinlich Männer), die Kriegsverletzungen erlitten hatten (vgl. Haeberlin 2005, 99f). Die Kritik an Aristoteles' augenscheinlicher Perspektive auf Menschen mit Beeinträchtigungen und einer daraus möglicherweise resultierenden Kritik an dessen Heranziehung für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen antizipierend, antworte ich mit einem Hinweis darauf, dass die Haltungstheorie Aristoteles' im Grundverständnis keine Personengruppen ausgrenzt oder gar dezidiert exkludiert, wenn auch Verstand oder Vernunft als „das Vornehmste in uns“ (EN X 8 1177a) bezeichnet werden und „die Objekte der Vernunft [als, MM] die vornehmsten im ganzen Felde der Erkenntnis“ (ebd.). Beide Zitate korrelieren mit dem weiter oben angeführten aristotelischen Verständnis einer Vorrangigkeit der dianoetischen Tugenden gegenüber den ethischen Tugenden und einer Setzung der Philosophie als höchste der Wissenschaften (vgl. EN VI 7 1141a).

Die Anschlussstellen des aristotelischen *hexis*-Verständnisses werden für ein Denken über das Deutungsmuster der heilpädagogischen Haltung weiterhin als produktiv erachtet. Aus den ermittelten Diskrepanzen erwächst die Aufgabe, Denkerinnen und Denker zu identifizieren, die das aristotelische *hexis*-Konzept für aktuelle Diskurse anschlussfähig entwickeln. Aristoteles vermeide Paradigmatizität theoretisch und schließe sie praktisch aus (vgl. Wüschner 2016a, 25). Des Weiteren erweise sich das aristotelische *hexis*-Konzept als dasjenige, das alle folgenden Haltungsdiskurse durchziehe, wenn auch immer wieder Verfremdungen und Verzerrungen geschähen (vgl. Slaby 2016, 277).

Zur Vermeidung einer dogmatischen Lesart von Haltung wird mit dieser Arbeit eine schwach normative Fassung anvisiert. Die identifizierten Kritikpunkte und Leerstellen im aristotelischen *hexis*-Verständnis sollen keinesfalls negiert, sondern vielmehr einer Reflexion und Weiterentwicklung für ein konstruktives und modernes Denkmodell heilpädagogischer Haltung zugeführt werden. Es soll also in einer Anlehnung an Adorno mit Aristoteles über Aristoteles hinausgegangen werden, denn philosophische „Banalität

entsteht, wo dem allgemeinen Begriff [hier: der Haltung, MM] jene magische Teilhabe am Absoluten zugeschrieben wird, die seine eigene Begrifflichkeit Lügen straft“ (Adorno 1964, 46). Diese Aufgabe erscheint mir aufgrund meines Hintergrundes als Heilpädagogin in einem alleinigen Unterfangen zu gewagt, so dass ich mich zur Unterstützung erneut der Philosophie bediene. Konkret bedeutet dies die Rezeption und Reflexion zweier Schriften: Wüschners „Eine aristotelische Theorie der Haltung“ (2016) und Kurbachers „Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung“ (2017) denken das aristotelische *hexis*-Verständnis neu und ergänzen es mit aktuellen philosophischen Theorien sowie eigenen philosophischen Überlegungen für ein modernes Verständnis von Haltung.

### **6.7 Hexis in Bewegung**

Das folgende Kapitel beruht auf den Erkenntnissen Philipp Wüschners, dessen hier rezipierte Dissertation „Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike“ (2016a) der Forschungsintention entspringt, inwiefern aus dem „Willen zur Reziprozität“ (Wüschner 2016a, 10) ein Leitmotiv für ein Haltungskonzept in Anlehnung an Aristoteles entwickelt werden kann. Wüschner entwickelt seine Ausgangsthesen und Gedanken aus der Wahrnehmung des vielschichtigen Bedeutungsraums von Haltung sowie einer Reflexion über den 24. Gesang der Ilias, in dem beschrieben wird, wie Achill aus Zorn über den Tod seines Freundes Patroklos täglich die Leiche des Hektor schleift, die aber von den Göttern vor Verletzungen geschützt wird. Der Vater des Hektor wiederum, Priamos, vergeht vor Kummer und beschmiert sich mit den eigenen Exkrementen. Gleichwohl gelingt es den Göttern und ihren Vermittlern, ein Treffen zwischen Priamos und Achill herbeizuführen, in dem beide ihre Trauer dem anderen mitteilen, Empathie einander wecken und schließlich sich aus der Erstarrung lösen und wieder in eine Haltung finden können (vgl. ebd. 10-14; Homer, 360-378). Wüschner assoziiert Priamos als den älteren mit den dianoetischen Tugenden der Nikomachischen Ethik und beschreibt dessen haltungslosen Umgang mit dem Tod des Sohnes als aus tiefem Leid geboren. Achill wiederum wird mit den ethischen Tugenden in Verbindung gebracht, weil dessen Reaktion auf den Tod des Freundes keinen würdigen Umgang mit seinen Affekten zeige und deswegen von Handlungsverlust zeuge (vgl. Wüschner 2016a, 14f). Daraus entfaltet er folgende Thesen:

- „Haltung ist nicht Zurückhaltung, sondern die Weise, sich den Affekten würdig zu erweisen. Haltung meistert Veränderung“ (ebd. 15). In einer bewussten Entscheidung für eine Haltung und für ein Sich-Üben-darin führt sich der Mensch selbst und bejaht eine prozessorientierte, dynamische Sicht- und Umgangsweise auf und mit bedeutsamen Lebensereignissen.
- „Haltung bietet den Affekten eine Bühne“ (ebd. 17). Zum Ausdruck gebrachte Affekte ermöglichen ein Mitempfinden, ohne mitzuleiden.

Gleichzeitig stehen Affekt und Ereignis im Zusammenhang; den Affekten kann sich der Mensch würdig erweisen oder eben nicht. Haltung habende Menschen können Ort eines Ereignisses werden, worin sich die soziale Dimension von Haltung zeigt und Gemeinschaft stiftend wirken kann.

- „Die Macht des Ereignisses anzuerkennen, heißt die Macht des *logos* als begrenzt zu erfahren. Zu großes Leid kann die Haltung eines Menschen letztendlich erschöpfen“ (ebd. 18). In der Erfahrung zu großen Leids kann die Theorie versagen, weil sie unangemessen und ungenügend wirkt. Leid kann als Unfall und zufällig geschehen, ohne erkennbaren Sinn und so tiefe Verzweiflung gebären und Haltung erschüttern.

In einem alltagssprachlichen und populärwissenschaftlichen Gebrauch werde Haltung zum einen mit Aufrichtigkeit gleichgesetzt, zum anderen mit Unerbittlichkeit und Rückgrat zeigen (vgl. ebd. 13). Der weite semantische Raum des Begriffs ‚Haltung‘ resultiere aus einer Verknüpfung einer moralischen Beurteilbarkeit von Personen mit einem aktiven Vollzug von Affektivität sowie aus einer immanenten Spannung zwischen Bezüglichkeit und Individuierung (vgl. Wüschner 2016b, 109). Der semantischen Bedeutsamkeit erwächst die Notwendigkeit, eine gemeinsame Basis für Diskussionen und Auseinandersetzungen zu erarbeiten, welche sich mit Hilfe des aristotelischen *hexis*-Begriffs entwickeln lässt:

„Mit seinem Konzept von *hexis* im Rücken lässt sich ein Haltungsbegriff zumindest konturieren, der sich auszeichnet durch a) eine gewisse *Pathosfähigkeit*, mit der wir uns unserer Affekte würdig erweisen, nicht indem sie standhaft ertragen werden, sondern indem sie in den Verlauf sozialer Bewegungen reintegriert werden; b) durch eine ständig in *Bewegung* bleibende spielerische Identifizierung, die die eigene Partikularität nicht zur Authentizität, nicht zum Bekenntnis zwingt, und c) durch echte Reziprozität, wie wir sie aus der Freundschaft kennen. Die Besonderheit eines solchen Haltungsbegriffes wäre es, dass das notwendige Scheitern von Haltung an der dauerhaften Herstellung von Paradigmatizität<sup>59</sup> gerade ihre eigentliche Motivation darstellen“ (Wüschner 2016a, 24; kursiv im Original).

Diese erste Skizzierung eines Haltungsbegriffs, mit den Komponenten Pathosfähigkeit, Beweglichkeit und Reziprozität, scheint mir konstruktive Ansatzpunkte zu bieten für eine Fassung heilpädagogischer Haltungen, da den Affekten Anerkennung zukommt, der Mensch in seiner Lebensführung nicht moralisch überhöht sowie das Wechselseitige an Beziehungen anerkannt

---

<sup>59</sup> Ich verstehe die Verwendung des Wortes „Paradigmatizität“ im Kontext von Wüschners Arbeit als ein Emporheben von Haltung in den Rang eines Paradigmas, einer grundsätzlichen Denkweise über etwas. Paradigmatizität könnte man somit als ein ‚Sein als Paradigma‘ verstehen. In den Recherchen zu besagtem Terminus habe ich diesen ausschließlich in linguistischen Zusammenhängen gefunden; die „Paradigmatizität des Sprachzeichens ist der Grad, zu dem es in ein Paradigma eingliedert ist, und die formale und funktionelle Homogenität und Geschlossenheit dieses Paradigmas“ (Lehmann o. J., o. S.). So verstanden würde die Untersuchung der Paradigmatizität von Haltung einen Hinweis geben, inwiefern spezifische Haltungen für ein bestimmtes Paradigma relevant sind. Die intendierte Verwendung kann hier nicht geklärt werden und bleibt deswegen ungelöst stehen.

wird. Hervorzuheben ist der immanente Widerspruch zwischen einem notwendigen Ideal von Haltung und einem unausbleiblichen Scheitern daran. Dem Scheitern wird damit ein intentionales Moment des beständigen Strebens hin zum Ideal zugewiesen und impliziert gleichzeitig einen Schutz vor einer Absolutheit des Ideals.

Wüschner präferiert ein Konzeptdenken gegenüber einem Denken in Begriffen und beschreibt dies als Aristoteles-gemäßer, da dieser ob seiner mannigfaltigen Wissensbestände (Medizin, Biologie, Pädagogik, Grammatik, Philosophie etc.) Konzepte benötige, die

„beweglich zwischen den einzelnen Disziplinen hin und her wandern konnten, und nicht philosophische Begriffe [...]. Während der Begriffstheoretiker mit den Mitteln der Exklusion und Subsumtion arbeitet, hält es der Konzeptdenker mit den Mitteln der Inklusion und Konjunktion“ (Wüschner 2016a, 27).

Diese Denkart erinnert an das begriffsgeschichtliche Vorgehen Kosellecks, wobei dessen Ansinnen weniger der synchrone Gebrauch eines Begriffs zwischen den Disziplinen als vielmehr das Darlegen dessen diachronen Verständnisses ist. Auch ein diachrones Begriffsverständnis speist sich aus unterschiedlichen Wissensbeständen; sowohl im synchronen wie im diachronen Gebrauch scheint eine gewisse Flexibilität hilfreich und weiterführend zu sein – ohne dass hiermit bloßem Pragmatismus oder gar Eklektizismus Vorschub geleistet werden soll. Vielmehr soll das reichhaltigere Anwendungspotenzial von Konzepten anerkannt werden, die Dynamiken wie Scheitern einschließen; für Aristoteles werden darüber hinaus die Transfermöglichkeiten der Konzepte in andere Aufgabenbereiche und Disziplinen als fruchtbar beschrieben (vgl. ebd. 29f). Diese Potenziale will Wüschner nutzen, um interdisziplinäres Denken zu befördern und wendet sich einem *hexis*-Verständnis zu, das dessen immanente Bewegungsphysik aufgreift (vgl. ebd. 31). Des Weiteren bedient er sich Erkenntnissen der Rhetorik, der antiken Gymnastik, der bildhauerischen Plastik sowie der Medizin und sucht in diesen Bezügen nach Sichtbarkeiten von Haltung. Für die vorliegende Arbeit wird weiterhin der Begriff des Deutungsmusters verwendet, den Bollenbeck in ähnlicher Weise als produktiv empfunden und dargelegt hat.

Im Anerkennen der innewohnenden Bewegung wird das Changieren zwischen Einzelem und Allgemeinem von Haltung deutlich und in dieser sowie an diese Verbindung stelle die Philosophie die Frage nach dem Personbegriff. Dem Haltungsbegriff wird im Gegensatz zum Personverständnis das Potenzial zugeschrieben, diese beiden konträren Dimensionen adäquat in ihren Wechselwirkungen und Widersprüchlichkeiten abbilden zu können (vgl. ebd. 39). In meinem Verständnis ist die jeweilige Person in der Folge aufgefordert, aus ihrer generellen Haltung konkretes Handeln für eine einzelne Situation zu generieren. Person und Haltung scheinen demzufolge in enger Verbindung zueinander zu stehen und müssen doch getrennt voneinander betrachtet werden. Wüschner selbst weist auf das Potenzial des Haltungsbegriffs hin; eine Erläuterung des Personbegriffs erfolgt nicht.

Haltung wird in ihrer Beweglichkeit und Dynamik entwickelt. Denn *hexis*

„zeigt sich nicht als Geradlinigkeit, sondern als die Fähigkeit zur Selbstkorrektur, zeigt sich nicht als Unempfindlichkeit, sondern als jene Form der Gelassenheit, mit der man Dinge zwar ernst, aber nicht persönlich nehmen kann, zeigt sich schließlich nicht als Authentizität, sondern als unhintergehbare Abhängigkeit von reziproken Verhältnissen, die [...] nicht so sehr mit Anerkennung als vielmehr mit wirklicher Begegnung zu tun haben“ (ebd. 41f).

Das Vorhaben, aus einer Dynamik heraus Position zu beziehen, das Changierende eines Begriffs sozusagen von vornherein einzuholen, wirkt anregend. Das bewegliche Element von Haltung wird vorerst in einem übergeordneten Sinne verstanden, als eine „Manipulation der Selbstbewegung sowie der eigenen Bewegtheit durch andere *auf einen kairos<sup>60</sup> hin*“ (Wüschner 2016a, 49; kursiv im Original). Bewegung meine darüber hinaus alle Wandlungsformen (örtlich, zeitlich, körperlich, aktiv, passiv), ebenso wie das Werden einer Möglichkeit als Wirklichkeit (vgl. ebd.).

In der Hervorhebung des beweglichen und dynamischen Moments von Haltung können Anklänge an die Tugend der Offenheit gefunden werden, die bereits für professionelle Haltungen im pädagogischen Feld erörtert wurde (s. Häußler 2000, 301-317). Gleichwohl wird durch die Nennung von Bewegung und Dynamik nicht die Moralität von Haltung bedient, sondern als ein strukturelles Element herausgearbeitet. So kann Haltung in der Sachlichkeit verbleiben und muss nicht moralisch aufgeladen werden.

Die zeitliche Dimension von Bewegung zeige sich beispielsweise in ihrer Prozessorientierung sowie in der Orientierung auf ein Ziel, nämlich auf das gelingende Leben hin (vgl. Wüschner 2016a, 50f). Haltung aktualisiert sich in Handlung und zeigt darin eine punktuelle Aussagekraft; gleichzeitig ist Haltung eben nicht statisch und starr, sondern stets im Werden und Entwickeln begriffen und (ziel)gerichtet. Das bedeutet nicht zuletzt, dass das Wie des Ziels die qualitative Ausgestaltung der Haltung zentral beeinflusst. Haltung ist in der Aporie verankert, wiedererkennbar und kontinuierlich sein zu sollen und sich Veränderungen nicht verschließen zu dürfen. *Hexis* ist etwas,

„was eine Bewegung anhält, aber nicht, indem es sie stoppt und zum Erliegen bringt, sondern indem es sie anstaut und ihr eine gezielte Richtung gibt, das heißt räumlich und zeitlich organisiert – und damit etwas Bleibendes konstituiert“ (ebd. 54).

Das Ziel des gelingenden Lebens wird als bleibendes Ziel verstanden, d. h. als ein Ziel, dem sich der Mensch ein Leben lang annähert und das stetiges Streben nach Vervollkommnung fordert – und mit (hoffentlich) immer immanentem und erkennbarem Potenzial für Veränderungen. Gerät das Ziel aus dem Fokus, besteht die Gefahr unendlicher Wiederholungen, die ins Nichts führen (vgl. ebd. 58). Für eine gelingende Zielverfolgung bedarf es

---

<sup>60</sup> Griechisch für: günstiger Zeitpunkt für eine Entscheidung; ein Verstreichen lassen kann nachteilig sein

einer geschulten Intuition, dies gilt insbesondere für ethisch relevante Handlungen. Hierin muss sich der Mensch üben und gewöhnen.

„In den Organen ist eine ursprüngliche Einheit von dispositionellen und intellektuellen Komponenten angelegt, die durch die Übung, durch Haltungserwerb gegeneinander ausdifferenziert werden, ohne die Beziehung zueinander abzubrechen“ (ebd. 59).

Gewöhnungen werden nicht restriktiv im Sinne einer Freiheitsbeschränkung gesehen, sondern vielmehr Freiheit ermöglichend, da sie dem Menschen einen größeren Interpretationsspielraum und kreative Ausgestaltungsmöglichkeiten aus einer fundierten und reflektierten Basis heraus schenken.

Die Notwendigkeit der Bewegung und Beweglichkeit von Haltung zeigt sich insbesondere in der Sozialität, im Umgang miteinander, mit den entstehenden Affekten, die zur Handlung auffordern. In diesem Sinne weist das dynamische Element von Haltung auf die Reziprozität von Beziehungen hin. Differenzen werden nicht geleugnet, sondern es wird

„bei allen Unterschieden die Kontinuität [hervorgehoben, MM], die in der Betonung von Bewegung und Prozessualität selbst liegt. Mit Fingerspitzengefühl und Witz eher als durch Gewohnheit schafft die *hexis* dem stets werdenden Dasein eine wie immer vorübergehende Behausung zwischen Nicht-Sein und Sein“ (ebd. 71).

Bislang wurde Bewegung als aktivisches Moment von Haltung beschrieben, in dem ein Zugang auf die Welt, ein Umgang mit etwas gestaltet wird. Dem gegenüber steht

„ein Sich-Halten angesichts dessen, was uns zustößt. Man könnte es die *Pathosfähigkeit* von Haltung nennen [...]. Neben Bewegung als *systematischem Hintergrund* von Haltung tritt damit das Vermögen, sich den Affekten würdig zu erweisen, als *funktionale Bestimmung* von *hexis* auf den Plan“ (ebd. 72; kursiv in Original).

Die Pathosfähigkeit von *hexis* beinhaltet neben einem positiven Bewegt-Werden-von ebenso die Möglichkeit des Scheiterns. Damit ist hier das Eingeständnis gemeint, das eigene Leben und das eigene Selbst nicht nur zu gestalten und (bewusst) gestalten zu lassen, sondern vielmehr dass Veränderungen unbemerkt geschehen und die Selbstwahrnehmung getrübt ist (vgl. ebd. 72f). Mitunter stößt einem etwas zu, stößt das Leben zu, und verunmöglicht es der Person, eine Haltung einzunehmen, da der Schmerz über das Geschehene zu groß und zu verheerend ist. Unermessliche Verzweiflung oder endloses Gedankenkreisen beherrschen das Denken und Fühlen der Person. In diesem Zustand gelingt es nicht, den notwendigen Schritt für eine kritische Distanz, für eine reflektierte Handlung, für ein Empfangen von Welt vorzunehmen; das Tun erscheint häufig verzerrt und karikiert. Pathosfähigkeit wird in der Schlussfolgerung von Wüschner mit Ereignisfähigkeit in Verbindung gesetzt. Etwas geschieht, was einen bewegt, und gleichzeitig ereignen sich Affekte und in deren Umgang Haltungen. Haltung ereigne sich demzufolge immer wieder neu, indem der Mensch aufgefordert ist, stets eine je aktuelle Positionierung zwischen *ethos* (im Sinne von Gewöhnung) und *pathos* (im Sinne des Berührt-Werdens) vorzunehmen.

„Haltung als *hexis* [...] in die Nähe des *pathos* zu rücken, heißt dementsprechend, sich durch den *ethos* nicht den Umgang mit dem Neuen und Fremden zu verbauen, sondern gerade eine Offenheit für den *kairos* zu bewahren, sich ergreifen zu lassen, um das Fremde in das Eigene zu invertieren“ (ebd. 75).

Eine ähnliche Justierung von *hexis* ist im Kontinuum zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Anteilen von Haltung erforderlich. Hier wird das Veränderungsmoment von Haltung im Sinne eines Übergangs von Möglichem in Realität wie auch die Entstehung von etwas Neuem herausgestellt, das auf der einen Seite ein Starr-Werden von Haltung verhindert und die individuelle Verantwortung für die Führung des eigenen Selbst konturiert, auf der anderen Seite allerdings die Möglichkeit des Scheiterns auffächert. Etwas zugespitzt wird die These formuliert:

„Haltung als Bewegungskonzept bedeutet im Namen des eigenen Werdens und der eigenen Entwicklung, all das, was darauf aus ist, uns zu vernichten, als Gelegenheit zur Veränderung zu nützen“ (Wüschner 2016a, 79).

Das mag auf ein erstes Hören und Lesen nach einem zynisch zischenden „Krise als Chance“ klingen und weist gleichzeitig auf die Notwendigkeit gewisser Ressourcen und Resilienzen hin, um mit Veränderungen, Missständen, Unglücksfällen, Krisen optimistisch umgehen zu können. Widerständigkeit ist dispositionell veranlagt, und der Mensch kann *hexis* im Sinne von Pathosfähigkeit reflektieren und sich darin üben (vgl. ebd. 83) – was nicht allen gelingt. Die ergänzende Zusatz zum Zitat entspringt den Erfahrungen einer Heilpädagogin, die viele Biographien gehört und erlebt hat, in denen Menschen mit Dispositionen und Widrigkeiten aufwachsen mussten, die ein von außen konstruktiv erlebtes Übernehmen der Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung deutlich erschwert bis verunmöglicht haben.

Haltungen folgen einem Ziel, einem eigenen Sinn, auf den sie sich hin orientieren bzw. der Mensch sein Handeln hin orientiert. „Dieser Eigensinn ist die tiefere Bedeutung der Aufforderung, Grund seiner Veränderung zu bleiben“ (ebd. 91). In der Pathosfähigkeit von *hexis* als einem *Widerfahren von* scheint das Seele-Körper-Verhältnis des Menschen auf, denn mit der Seele führe sich der Mensch und diese halte den Körper als einen Lebendigen zusammen (vgl. ebd. 91).

Haltungen wird ein Kern zugeschrieben, etwas Kontinuierliches, das wiederum verhärten und verzerren kann. Um dem zu entgehen, hilft eine prozessorientierte Sichtweise: „Subsistenz wäre dann nicht zur Substanz zu ontologisieren, sondern als Widerständigkeit und Resistenz zu prozessualisieren“ (ebd. 95). Damit gewinnt Haltung die Möglichkeit, sich im Kontinuum zwischen Stabilität und Prozessualität zu bewegen und sich an der jeweiligen Situation aktualisieren zu können, ohne dabei nur auf ein konkretes Handlungsmuster zurückgreifen zu dürfen. In der Positionierung bzw. je situativen und individuellen Ausgestaltung von Haltung zwischen Einzelnem und Allgemeinem, zwischen Stabilität und Prozessualität, zwischen Gewöhnung

und Pathosfähigkeit, zwischen Idealität und Realität wird Haltung exemplarisch und erkennbar (vgl. ebd. 98). In einem Weitergehen auf diesem Weg erweist sich Haltung gerade nicht statisch und starr und ist nicht verbunden mit einem hohen moralischen Ideal, das erreicht werden muss, will man nicht fehlen am Haltungsanspruch.

„Man muss also der Frage nachgehen, ob Haltungen gerade über ihr Kippen zwischen Äußerlichkeit und Innerlichkeit beziehungsweise Sozialität und Individualität, das im Raum des Sozialen die Unversöhnlichkeit von Universalität und Singularität wiederholt, in einem Charakteristikum getroffen werden“ (ebd. 105).

In der Anerkennung dieses Kippens eröffnet sich meiner Ansicht nach konstruktive Freiheit für Haltungen, die einhergeht mit bzw. deren Gegenpol die eigene Verantwortung einer kohärenten Ausgestaltung darstellt. Diese Blickweise betont den Anforderungsanspruch von Haltungen, der sich anders zeigt als ein zu erfüllender Tugendkatalog, weil die Verantwortung für das eigene Handeln und dessen Begründung konkret wahrgenommen, angenommen und kommuniziert werden muss. Da Verantwortung ein Gegenüber impliziert, resultiert daraus der Anspruch Anderer auf verantwortetes Handeln ebenso wie auf verantwortete Haltungen. Der Kern von Haltungen sei, den „Widerspruch ihres emanzipatorischen Bestrebens nach Singularität und ihrer Angewiesenheit auf Reziprozität in der Sphäre der Sichtbarkeit“ (ebd. 109) aushalten zu können und einen Umgang damit zu finden. In Haltungen wird Einzelnes und Allgemeines untrennbar miteinander verknüpft und wird doch im singulären Beispiel sichtbar, damit angreifbar. Für eine Auseinandersetzung mit Haltungen und dafür, diese einem strukturierten Nachdenken zugänglich machen, helfen konstitutives Anerkennen und Aushalten des Widerspruchs. Damit bewegt sich ein Nachdenken über Haltung in der Aporie, sich einer wissenschaftlichen Operationalisierung letztendlich zu verweigern und gleichzeitig einer nachvollziehbaren Fassung anzunähern. Haltung ohne Haltungsträgerin wirkt seltsam wirklichkeitsfern und überhöht, wird jedoch der exemplarische Haltungsträger integriert, entzieht sie sich aufgrund der dann impliziten Singularität einer allgemeinen Verbindlichkeit. Haltung habende Personen werden wahrgenommen mit „regelsetzendem, absolutem Anspruch“ (ebd. 119), woraus Idealisierungen und Ikonisierungen des Haltungsakteurs resultieren können, die auf andere überfordernd wirken. „Wobei der Witz einer Ikone ist, dass sie, gerade weil sie ins Fiktive, Imaginäre, Mythologische abgeschoben wird, ertragen kann, woran ein Beispielcharakter zerbrechen muss“ (ebd. 121).

Für heilpädagogische Haltungen, die qua professioneller Gebundenheit stärker an gemeinschaftliche Elemente geknüpft sind als dies für Haltungen als allgemeine Lebenspraxis angenommen wird, stellt sich die Frage nach den verbindenden Aspekten und inwiefern diese konturiert werden können. Vermutlich funktioniere das „Gemeinsame [...] nur als umkämpfte Leerstelle“ (ebd. 121). Hieraus wird eine gemeinsame Aufgabe an Profession und Disziplin extrahiert, in konstruktivem Diskutieren und Streiten, Abgrenzen und Verbinden den Ermöglichungsgrund zu wirken, aus dem jede Heilpädagogin

und jeder Heilpädagoge sich die Möglichkeit eröffnen kann, die eigene Professionalität zu erweitern und zu vertiefen sowie die eigene heilpädagogische Haltung als Vermittlung von Theorie und Praxis auszugestalten. Die sich für heilpädagogische Haltungen ergebenden Fragestellungen aus einer Betonung des dynamischen Elements von Haltung werden im späteren Verlauf aufgegriffen und thematisiert.

Die Verbindung zwischen Haltung und Beziehung findet Raum in der Reflexion von Haltung in Medizin und Phänomenologie. In einem körperorientierten, physischen Verständnis von *hexis* wird diese vorrangig als Zustand verstanden und bspw. von Hippokrates in diesem Sinne verwendet. Übertragen auf das Ziel eines guten, gelingenden Lebens, wie es Aristoteles in der Nikomachischen Ethik verfolgt, wird Gesundheit als Teil dieses guten Lebens abgeleitet (vgl. Wüschner 2016a, 229f). Aufgabe der Medizin ist es, Störungen der Gesundheit zu erkennen, zu kategorisieren und zu heilen, wofür inter- wie intrakomparative Methoden genutzt werden. Insbesondere der intrapersonale Vergleich bringe den individuellen Leidensdruck zum Vorschein.

„Hier, in der anthropologisch fundierten Medizin, liegt demnach die Geburtsstunde für jene Dimension von Haltung, die sie als ein Selbstverhältnis oder eine Selbstständigkeit des Individuums zeigt und die in ein Spannungsverhältnis zu jener heroischen oder göttlichen Dimension tritt, die sie doch nie verloren hat“ (ebd. 239).

Beide, Arzt und Patient, begegnen sich aufgrund der Krankheit des Patienten, woraus der Auftrag des Arztes generiert wird. Haltung zeigt sich in diesem Kontext „als das Zwischen von Arzt und Patient, das beide zu einer Beziehung zusammenschweißt“ (ebd. 243). Dieser Gedanke scheint mir konstruktiv auf den Kontext heilpädagogischen Handelns übertragbar. Es wird auf den schier unauflöselichen Zusammenhang von Haltung und Beziehung verwiesen sowie auf deren dialogische Dimension, und lässt damit das Potenzial heilpädagogischer Beziehungsgestaltung aufscheinen, die als ein Merkmal heilpädagogischer Kompetenz gesehen wird (s. bspw. Flosdorf 2004). Es lohnt sich in diesem Zusammenhang auf Dörners „Der gute Arzt. Lehrbuch der medizinischen Grundhaltung“ (2003) hinzuweisen, der in einer Unterscheidung von Beziehung und Handlung insbesondere die Sichtweise auf und Gestaltung ersterer auf phänomenologischer Basis differenziert darlegt. Diese Schrift sollte sich als produktiv und anschlussfähig erweisen, wollte man heilpädagogische und medizinische Grundhaltungen für interdisziplinäres Kooperieren erörtern.

Beziehung zeige in ihrer Bedeutung für Haltung auch auf die Voraussetzung von Reziprozität für Haltungswissen hin, zu der die Haltung des Akteurs wie die Haltung der Adressatin gehöre. Werde diese vergessen, so verlagere sich Haltung in den Akteur und erzeuge ein ungleichgewichtiges Verhältnis hin zu einer absoluten Haltung, die den Patienten als Fall objektiviere (vgl. Wüschner 2016a, 245). Diese Entwicklungen sind wohl diejenigen, weswegen Haltung, auch in der Heilpädagogik, zum unpopulären Phänomen werden

konnte, und die auf die Machtproblematik in Abhängigkeitsbeziehungen zeigen. In einer nicht moralisch überhöhten Fassung von Haltung, sondern vielmehr in einer Anerkennung der Beziehungsdimension und einer angemessenen Verteilung der Handlungsverantwortung liegt ein für professionelles heilpädagogisches Handeln noch ungenutztes Potenzial von Haltung.

Die Ausführungen Wüschners betonen insbesondere die Notwendigkeit, für ein trag- und anschlussfähiges sowie praktikables Verständnis von Haltung, ein Kontinuum zwischen Statik und Flexibilität, ein dynamisches Bewegen zwischen diesen Polen anzuerkennen. So können Verzerrungen und Überhöhungen von Haltung wie Handlungsakteuren vermieden werden. Dem Autor wird eine Leitlinie attestiert, die für Haltung

„nicht etwa die Starrheit und Beharrlichkeit eines Besitzes im Sinne von Gewohnheit oder zweiter Natur [setzt; MM], sondern die *Beweglichkeit* und Wendigkeit eines *gebrauchsfertigen* und insofern essentiell aktiven und auf seine situative Verwendung orientierten Besitzes. *Hexis* [...] ist zu allererst ein *Bewegungsbegriff*, der also vom Situativen, vom dynamischen Vollzug, von seinen wechselnden Aktualisierungen her verstanden werden muss“ (Slaby 2016, 278; kursiv im Original).

Einem beweglichen Verständnis von Haltung kann die Aufgabe der Handlungsakteurin entnommen werden, Haltung dynamisch zu handhaben, d. h.

„in einem Denken, das immer wieder zur Verflüssigung, Neuformung und zur gezielten Vagheit von Haltung anregt, indem es sich selbst eine Bereitschaftshaltung, eine *noumenale*<sup>61</sup> Pathosfähigkeit annimmt, die offen für die Verlockungen des Denkens sich diesem dennoch nicht widerstandslos ausliefert“ (ebd. 303; kursiv im Original).

Die Hervorhebung von Haltung wirkt konstruktiv für ein Denken um heilpädagogische Haltungen, so dass Wüschners Ausführungen im Folgenden für weitere Verwendungen im Kontext der vorliegenden Arbeit in einem Fazit zusammengefasst werden.

## 6.8 Zwischenfazit II

In einem Resümee über Wüschners Reflexionen des aristotelischen *hexis*-Konzeptes sowie dessen Weiterentwicklungen und Aktualisierungen hin zu einem zeitgemäßen Verständnis von Haltung und unter Bezugnahme der vorherigen Ausführungen zu *hexis*, Habitus und Haltung lassen sich diese als gewinnbringend einschätzen. Sie bieten zahlreiche Hinweise und Erkenntnisse für eine Konzeptionalisierung heilpädagogischer Haltung, die dem Geschehen in heilpädagogischen Kontexten entsprechen. Ein Plus liegt meines Erachtens im konstitutiven Ausgehen von der Unmöglichkeit einer exakten Bestimmung des Haltungsbegriffs. Wüschner bewegt sich in einer Denklinie mit Aristoteles, der anhand seiner Ausführungen über *mesotes* die Schwierigkeiten aufzeigt, individuelle und unzweifelhaft umsetzbare Handlungsanweisungen zu erstellen sowie Handlungen diesbezüglich zu bewerten:

---

<sup>61</sup> Griechisch, in etwa: bezüglich einer intellektuellen Erkenntnisgewinnung

„Wer aber das rechte Maß nur um ein kleines verfehlt, sei es durch ein Zuviel oder ein Zuwenig, den trifft kein Tadel, wohl aber den, der es bedeutend verfehlt, weil er nicht unbemerkt bleibt. Von welchem Punkt und Grad an man aber Tadel verdient, läßt sich nicht leicht in Worte fassen, wie das ja überhaupt in der Natur des sinnlich Wahrnehmbaren liegt“ (EN II 9 1109b).

Es erscheint konstruktiv und zielführend für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen, die Aporie, im Wissen um eine Unbestimmbarkeit sich einer Fassung anzunähern, nicht als Schwäche von Disziplin und Profession zu begreifen. Vielmehr zeigt sich darin die Herausforderung, Qualitätsmerkmal und Besonderheit als Aufgabe, der sich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stellen und stellen können, weil sie über die erforderlichen Wissens-, Handlungs- und Personalkompetenzen verfügen, das eigene professionelle Handeln situativ und individuell und theoretisch begründet zu gestalten.

Wüschners differenzierte Darlegung der Bewegungsdimension und Dynamik von Haltung in Verbindung mit Pathosfähigkeit und Reziprozität öffnen das Denken hin zur individuellen Ausgestaltung, ohne in moralische Überhöhungen überzugehen, die Haltung dann wiederum starr und verzerrt erscheinen ließen. In Verbindung mit der Anerkennung der konstitutiven Aporie erwächst daraus ein schöpferisches Moment von Haltung: „Haltung ist somit ein formatives Sein, das, der Kunst vergleichbar, Welten schafft oder transformiert“ (Slaby 2016, 281). In einer derartigen Ausgangslage und Perspektive eines Denkens von Haltung wird der Konnex zwischen Allgemeinem und Einzellnem ermöglicht, indem das Kollektive die Basis bildet, von der aus das Individuum sichtbar wird: „zu ihr [der Gemeinschaft, MM] gehören, *indem* man sich von ihr abhebt“ (Wüschner 2016a, 69; kursiv im Original). Die innewohnende Widersprüchlichkeit wird so in ihrer wechselseitigen Bedeutung angenommen, sinnstiftend fortgeführt und entwickelt zu einer Plastizität der Haltungsfigur. Darüber hinaus lässt sich diese Perspektive mit der Ausgangsüberlegung verknüpfen, Disziplin und Profession als das Kollektive und somit als Ermöglichungsgrund der je individuellen Entwicklung und Ausgestaltung heilpädagogischer Haltung zu verstehen.

Auch wird auf das Eingebundensein von Personen und damit von Haltung hingewiesen, darauf, dass Konzepte und Begriffe sowohl durch ihre Felder geprägt werden als auch in einer Umkehrung diese prägen (vgl. ebd. 270). In einem Weiterdenken dieses Aspekts wird erneut das Angewiesensein von Haltung auf ein gemeinschaftliches Element kenntlich.

„Haltung ist nicht denkbar ohne die aktiv-gestalterische Zugehörigkeit zu einem *ethos*<sup>62</sup> und einem politischen Gemeinwesen. [...] Haltung ist intrinsisch politisch, insofern sich die gemeinsame Sache des *demos*<sup>63</sup> nur in und qua Haltung seiner Mitglieder manifestiert, entfaltet und entwickelt“ (Slaby 2016, 296).

---

<sup>62</sup> Griechisch: Gewohnheit

<sup>63</sup> Griechisch: (Staats-)Volk

Dieses Moment der immanenten politischen Konnotation von Haltung und Handlung ist meines Erachtens in den pädagogischen und heilpädagogischen Zusammenhängen unterbewusst und unterbestimmt. Mir scheint, als sei einer Vielzahl der (heil)pädagogisch Tätigen Wirkung und Ausmaß ihrer Rolle für die Gesellschaft nicht bewusst. Denn jedes (heil)pädagogische Handeln impliziert, visualisiert und transportiert eine wertgebundene Aussage über die Gestaltung menschlichen Miteinanders und über die hohen fachlichen und persönlichen Anforderungen und Qualitäten, die mit (heil)pädagogischem Handeln verbunden sind. Das Bewusstsein für die gesellschaftspolitische Bedeutung heilpädagogischen Handelns sowie dessen Orte und Räume darf gerne weitere Stärkung erfahren.

Verschiedene Denkwege der Haltungstheorie Wüschners erweisen sich als anschlussfähig, um Brücken von einem Handlungsverständnis als allgemeine Lebenspraxis zu einer professionell gebundenen Haltung zu erarbeiten. Neben der bereits thematisierten Bewegungsorientierung von Haltung ist die Betonung des kontextuellen Eingebundenseins hervorzuheben, denn als Heilpädagogin bewege ich mich – wie alle anderen Bürgerinnen und Bürger des Landes – in und mit den Werten und Normen meiner Zeit und meines kulturellen Hintergrundes. Diese spezifizieren sich für eine professionelle heilpädagogische Haltung in Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, in den jeweiligen sozialrechtlichen Rahmenbedingungen sowie in den curricularen Ausgestaltungen der Ausbildungen und Studiengänge Heilpädagogik. Gemeinsame Denkhorizonte und Handlungsräume werden für eine Disziplin und Profession angenommen, deren Fragestellungen und Eckpunkte es wiederum für die Entwicklung eines Denkmodells zu identifizieren gilt: „Im Denken nicht einsam sein ist die letzte Aufgabe von Haltung“ (Wüschner 2016a, 335). Gleichwohl erscheint das kontextuelle Eingebundensein bei Wüschner vorrangig kognitiv-intellektuell gedacht und trotz der Betonung der Pathosfähigkeit wenig dessen leibliche und handlungspraktische Aspekte beachtend.

Neben den dargelegten konstruktiven Anschlussstellen für ein Denkmodell über das Deutungsmuster der heilpädagogischen Haltung kann insbesondere eine zentrale offene Stelle identifiziert werden. Für ein Haltungsgeschehen unter heilpädagogischen Gesichtspunkten sind die beteiligten Personen sowie das, was zwischen den Personen geschieht, nach wie vor unterbestimmt. Die Personen erscheinen schemenhaft in den semantischen Räumen von Reziprozität, Richtung bzw. Ziel von Bewegung, Pathosfähigkeit, Singularität und Handlung und werden nicht in ihrer Relationalität erörtert.

Für Anlass und Ziel dieser Arbeit, einem Nachdenken über das Was heilpädagogischer Haltung, und um die bisherigen Ausführungen zu fokussieren, wird in Anerkennung des Beteiligtseins von Personen erneut auf den Adressatenkreis heilpädagogischen Handelns hingewiesen, der in *besonderen* Entwicklungsbedingungen lebt. Des Weiteren liegt eine wohl nicht aufzulösende Widersprüchlichkeit heilpädagogischen Handelns darin, durch spezialisiertes

Wissen und Handeln über *besondere* Fähigkeiten der Beziehungsgestaltung zu verfügen und gleichzeitig *besondernd* zu wirken. Kobi beschreibt die Klientel heilpädagogischen Handelns wie folgt:

- „Behindert in einem heilpädagogischen bedeutsamen Sinne ist ein Mensch,
- der als auffällig gilt und sich als abgehoben erlebt,
  - der als nonkonform gilt und sich als unpassend erlebt,
  - dessen Entwicklungsgang als unzeitig gilt und der sich als unzeitgemäss erlebt,
  - der als abhängig gilt und sich als ausgeliefert erlebt,
  - der in einem als negativ erachteten Sinne als abnorm gilt und sich als minderwertig erlebt,
  - dessen Gestaltbarkeit reduziert erscheint und der sich in seinen Handlungsmöglichkeiten als beschränkt erlebt,
  - der im partnerschaftlichen Bezug Distanzphänomene auslöst und sich als isoliert erlebt“ (Kobi 2004, 68f).

In dieser Beschreibung scheint das Spannungsfeld zwischen Selbst-Erleben und Beurteilung von außen störend auf und weist auf eine Tiefe hin, die über das gewohnte Maß hinausgeht und ein Mehr an Wissens- und Handlungskompetenzen der professionellen Fachkräfte erfordert. Besondere Anforderungen werden an die Kompetenz der Beziehungsgestaltung an Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gestellt, die nicht nur die Beziehung zwischen der Person mit Behinderung und Fachkraft berührt, sondern ebenso die Beziehungen mit Umfeld und Sozialraum. Heilpädagogik wird als Handlungswissenschaft verstanden (vgl. Greving 2011, 22), Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als professionelle Beziehungsgestalter. Aus diesem Grund scheint es unerlässlich, die Personen sowie die Handlungen zwischen den Personen und deren Beziehungen in den Mittelpunkt eines Denkens über heilpädagogische Haltung zu stellen. Personen- und Beziehungsorientierte Hinweise und Aufschlüsse für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung erhoffe ich von der bereits erwähnten und angeführten Haltungsphilosophie Kurbachers, die bereits im Titel explizit das Zwischen-Personen trägt und die im Folgenden rezipiert wird.

## **6.9 Haltung als interpersonales Geschehen**

Die Philosophin Frauke Kurbacher erkundet seit rund zwei Jahrzehnten das Phänomen der Haltung. Ihre Dissertation „Selbstverhältnis und Weltbezug. Urteilskraft in existenzhermeneutischer Perspektive“ (2005) endet mit einem Ausblick auf Haltung, der Ausgangspunkt wird für die Habilitationsschrift „Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung“ (2017). Der mannigfaltige Bedeutungsraum von Haltung umfasst für menschliches Zusammenleben körperlich-leibliche, geistig-seelische, emotionale, verhaltensbezogene Komponenten und Konnotationen und verweist darüber hinaus auf geregelte und rahmende Kontexte, wie dies bspw. in Tierhaltung und Käfighaltung aufscheint. Die semantische Vielfalt dient ihr als Grundlage für eine philosophische Reflexion, die in einer intensiven Ergründung von Wurzeln und Bezügen ihren Ausgang nimmt und in der aristotelische, kantische, phänomenologische und normative Anteile zusammenfließen. Der Anspruch,

das Haltungsphänomen in der Tiefe seines Bedeutungsraumes und seiner Komplexität auszuloten sowie der gängigen Betonung kognitiver Anteile entgegenzuwirken, wirkt als Leitlinie:

„Es geht also bei der Haltungsfrage und in einer Philosophie der Haltung [...] nicht um die Bestimmung einzelner Gefühle, auch nicht um verschiedene einzelne Haltungen oder unterschiedliche geistige Einstellungen im Besonderen, sondern darum, alle menschlichen Kräfte zusammen mit der Leiblich-Körperlichkeit als integrative Bestandteile von Haltungen zu verdeutlichen, die selbst wiederum wechselwirkend, aktiv wie passiv, als Leistung, Vollzug wie Ergebnis und Ausdruck solch einer Vermittlung zu begreifen sind, die im Austausch mit Anderen und Welt geschieht“ (Kurbacher 2017, 13).

Die Rezeption beginnt mit einem knappen Eindruck der verschiedenen Denkstränge der Philosophin, gefolgt von intensiveren Einblicke in ausgewählte Figuren und Denkwege, um die Haltungsphilosophie für ein Denken um heilpädagogische Haltungen zu reflektieren.

Deren aristotelische Wurzeln sind solide und zeigen sich in einem Verständnis von Haltung, das seinen Ausgang nimmt in *hexis* als allgemeine Lebenspraxis, im Streben nach einem gelingenden Leben, als

„das Gesamt einer Person in ihrer Weise zu denken, zu fühlen, zu empfinden, zu urteilen, ihr Leben zu entwerfen und einzurichten, sich zu verhalten und selbst sich körperlich zu halten, und vor allem mit anderen Personen in Beziehung zu sein [...] als eine Person im Kontext ihrer Zeit, Umgebung und Geschichte“ (Kurbacher 2017, 52).

Weiterhin wird die Haltungsphilosophie entlang der aristotelischen *philia*<sup>64</sup> entwickelt, denn wenn Liebe und Freundschaft als Haltungen verstanden werden, heiße das,

„anzunehmen, daß hier Aufschluß über das personale Bezogensein von Menschen überhaupt zu finden ist, genauso wie über das spezifische Miteinander und nicht zuletzt auch über die besondere Wechselwirkung zwischen Personen. [...] Freundschaft und Liebe als Haltung begriffen, weisen darüber hinausgehend dieselbe phänomenal als Geschehen, als Ereignis auf. Haltung erscheint dann als initiiierend, installierend, orientierend, ordnend und gleichwohl flexibel, sogar auch Orientierungen und Ordnungen irritierend bis aufhebend. Freundschafts- und Liebeshaltungen zeigen sich so als unwiderruflich dynamisch und bezeichnen ein interpersonales Widerfahrnis“ (Kurbacher 2017, 152).

In der Entfaltung von Haltung als interpersonales Geschehen, das sich in einem Umfeld ereignet, hebt sich die Frage nach der Verfasstheit der beteiligten Figuren hervor; suchende Bewegungen nach einem Verständnis von Subjekt und insbesondere Person durchziehen die Haltungsphilosophie.

Die Zeichnung von Haltung als Geschehen lässt vielfältige Verflechtungen und Wechselwirkungen erahnen. In einem weiten Verständnis umfasse Haltung das menschliche Bezogensein als etwas unhintergebar Gegebenes, was den Ermöglichungsgrund bietet für das Wählen konkreter Haltungen,

---

<sup>64</sup> Griechisch für Liebe, Freundschaft

den sog. engen Haltungsbegriff (vgl. Kurbacher 2017, 34). Der Differenzierung und Verknüpfung eines weiten mit einem engen Haltungsbegriff kommt konstituierende Verhältnishaftigkeit zu.

Weitere Relationalitäten erwachsen aus einer intrabegrifflichen wie intraphänomenalen Schau, die in Anerkennung der beteiligten Personen im Geschehen nicht auf theoretischer Ebene verbleiben, sondern Reflexionen zu Praxis und Umgang einschließen. Die intrabegrifflichen Dynamiken deuten auf prozessuale Anteile von Haltung; im Entscheiden für eine Haltung wird eine Praxis antizipiert und gleichzeitig sind in zuständlicher Lesart „Denken, Fühlen, Wollen und Wahrnehmen so etwas wie die Präsenzformen von Haltungen“ (Kurbacher 2017, 19; angepasst durch Verfasserin).

Wechselwirkungen und Verbindungen im Haltungsgeschehen mit den Figuren des Anderen und des Fremden werden aus phänomenologischer Perspektive reflektiert, so dass Erfahrung sowie Körper- und Leiblichkeit in ein Haltungsdenken integriert und auf ein *Zwischen Personen* fokussiert werden. Im Zwischen scheinen Entzogenheiten auf, denen interpersonale Geschehnisse unterliegen und die als Brüchigkeiten Teile des Haltungsgeschehens sind (vgl. ebd. 406f).

Im folgenden Schritt eines tieferen Einblicks in die Haltungsphilosophie und für eine Reflexion für die Heilpädagogik werden zugrundeliegende Begrifflichkeiten skizziert, um daran anschließend die anthropologischen Grundannahmen anzuführen. Von diesen ausgehend werden enger und weiter Haltungsbegriff erörtert, um insbesondere Ersteren zu konturieren und für heilpädagogische Haltungen perspektivieren zu können. Ebenso werden die verschiedenen Bedeutungen von Theorie und Praxis in Heilpädagogik und Philosophie thematisiert. Gleichzeitig erscheint es notwendig, die Hervorhebung und Argumentationsweise von *philia* als Merkzeichen anzuheften, die einer gesonderten Reflexion für die Heilpädagogik zugeführt wird. Abschließend erfolgt eine Prüfung der Haltungsphilosophie für das Ziel, ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen zu entwickeln.

### **6.9.1 Begriffsbestimmungen**

Die kritischen Diskussionen der klassischen Subjekt- und Persontheorien fungieren als Quelle für Kurbachers existenz-hermeneutisches Denken um und Untersuchen von Haltung. Denn in vielen Theorien zum Subjekt- sowie zum Personverständnis seien Körper-Leiblichkeit, Emotionalität sowie Alterität zu wenig bedacht, und eine Konzentrierung auf ein abstraktes Subjekt nivelliere die Individualität und Personalität sowie Verantwortungsdimension der einzelnen Person (vgl. Kurbacher 2016, 145f). Die Grundlagenreflexion und Philosophie von Haltung entfalten sich aus einem Denken um und mit dem Personbegriff, der

„der Fragilität, Passivität, Abhängigkeit und Offenheit einer Person ebenso wie ihrer Stabilität, ihrer Möglichkeit zur Aktivität, Selbstbestimmung und Autonomie Rechnung trägt

[und dabei der Frage nachgeht, wie; MM] ein solches Personverständnis die Einzigartigkeit einer Person in ihrer Besonderheit wie ihrer Diversität und daher auch ihre Verbindungen mit Anderen und Anderem und in Bezug auf das Fremde zugleich [zu fassen vermag und wie; MM] so ein neuer, auf Haltung gegründeter bzw. in Haltung fundierter Personenbegriff in seiner Offenheit verantwortlich und verbindlich zu denken [sei; MM]" (Kurbacher 2017, 141).

Kurbacher erachtet für die Haltungsphilosophie die Figur der Person tragfähiger als die des Subjekts, so dass im Folgenden kurz ihre Kritik am Subjektbegriff rezipiert wird, bevor die Begrifflichkeiten von Person und Individuum sowie in der Folge von Intersubjektivität, Interpersonalität und Interindividualität erörtert werden. Die Begriffe werden in ihren etymologischen Wurzeln und Kurbachers Perspektive skizziert und münden in Reflexionen zu heilpädagogischen Konnotationen und Spezifizierungen.

### 6.9.1.1 Kritik am Subjekt

Subjekt wurzelt im Lateinischen und ist abgeleitet von *subiectus* (unterworfen, unterlegt), es zählt als (eine) Übersetzung des aristotelischen *hypokeimenon* (zugrundeliegend, Subjekt, Substrat). Der Subjektbegriff rührt aus der Aufklärung und ihrem Ideal eines Individuums, das natürliche, menschliche, ideelle und öffentliche Gegebenheiten kritisch hinterfragt und selbst darüber nachdenkt.

„Der Subjektbegriff vermittelt in der Kantischen Konstruktion eine Einheit von Erkenntnisvermögen, die ihrerseits als Basis für die vernünftige Rekonstruktion wissenschaftlicher Geltung angesehen wird" (Anacker 1974, 1441).

In diesem Verständnis ist das Subjekt eine nicht gegenständliche Figur der Erkenntnistheorie, deren Ziel die Konstruktion von Wissenschaft und Rationalität sei (vgl. ebd. 1443). Das Subjekt ist an Ratio und Vernunft gebunden und bezieht sich nicht reflexiv auf sich selbst, sondern strukturell auf einen Gegenstand oder ein Gegenüber. Darin resultiert folgende Kritik:

„Der Begriff Subjekt perspektiviert hingegen die Struktur in der Annahme, daß sie jedem Personsein, jedem Einzelsein zugrunde liegt. Er hat den Fokus auf den Einzelnen in Formalität, d.h. zunächst einmal unabhängig von den individuell verschiedenen Erfahrungshorizonten und Lebenswelten und auch unabhängig von interpersonellen Wechselwirkungen und Einflüssen" (Kurbacher 2017, 85).

Subjekttheorien stünden im Dilemma eines starken Subjektverständnisses als Verantwortungsträger und fragilen, beweglichen Subjektstrukturen (vgl. Kurbacher 2008, 2). Das nach außen starke Subjekt kollidiert mit den ihm eigenen, subjektinternen zerbrechlichen Strukturen<sup>65</sup>. Der Widerspruch zwischen starkem Subjekt und fragilen inneren Strukturen bleibe allerdings nur so lange bestehen, „wie die irreduzible Verknüpfung von beidem im Phänomen der Haltung unbeachtet bleibt" (Kurbacher 2017, 33).

---

<sup>65</sup> Pädagogisch gewendet findet sich Kritik an einem starken Subjektideal in Theorien und Konzepten, die die Vulnerabilität des Menschen in den Mittelpunkt stellen (vgl. exemplarisch Burghardt | Dederich et al: 2017).

Die Philosophin präferiert ein Sehen und Anerkennen der Verknüpfungen und damit einhergehenden Vulnerabilitäten und Brüchigkeiten, die sie insbesondere in der menschlichen Reflexivität fundiert sieht.

„Demnach liegt eine Fragilität des Subjekts einfach darin begründet, daß wir uns nicht selbstevident sind, sondern ein Wissen, eine Kenntnis von uns nur dadurch haben, daß wir uns auf uns beziehen können und dies auch tun. Menschliches Gebrochensein drückt sich in genau diesem Umstand aus [...]“ (Kurbacher 2006, 9, Anmerkung 7).

Mit der Kritik am strukturellen Subjektverständnis greift Kurbacher insbesondere in den Reflexionen zu Selbstbestimmung, Autonomie und Fremdbestimmung auf die Ästhetik Kants zurück, die ausgehen von einer „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (ebd. 434) und den Menschen als Subjekt und das Subjekt als Menschen konnotieren, dem „Zweckfreiheit bei gleichzeitiger Zweckbezogenheit“ (ebd. 435) zukommt. Kurbacher rekurriert auf das kantische „Verständnis des Subjekts als Vernunft- und Sinnenwesen Mensch, der sich dann eben auch zur Person individuiert“ (ebd. 435; Anmerkung 744).

Für die Frage der Haltung fänden sich im Subjektbegriff zwar wichtige Hinweise auf deren überindividuelle Bestimmungen, jedoch seien Fragen des Emotionalen, der Leiblichkeit sowie nach dem Anderen und den Anderen weiterhin unterbestimmt (vgl. Kurbacher 2008, 1). Die Kritik am Subjektbegriff solle nicht als Aufforderung zur Abkehr vom Subjekt verstanden werden, vielmehr gehe es darum,

„verschiedene interne subjekttheoretische Probleme zu entfalten, die gerade die Verhältnismäßigkeit, die Relationalität und Handlungsartigkeit, und d.h. letztlich auch Intersubjektivität als konkrete Zwischenmenschlichkeit betreffen und so im Grunde zu Beiträgen zur Person werden, - das Subjekttheoretische hin auf ein Personenphilosophisches überschreiten“ (Kurbacher 2017, 99).

Das Denken in Dilemmata und Widersprüchen, ob und wie sich stabile Subjektstrukturen mit situativer Ausgestaltung und immanenter Fragilität verknüpfen ließen, zeigen auf eine zentrale Frage eines Nachdenkens über Haltung: die Verknüpfung überindividueller und individueller Anteile. In dieser scheint die Notwendigkeit auf, einem Verständnis von Handlungsakteurin bzw. Handlungsakteur nachzugehen und hierfür sich mit Kurbacher der Person zuzuwenden.

### **6.9.1.2 Begriff der Person**

Etymologisch betrachtet bietet ‚Person‘ mehrere Deutungsmöglichkeiten. Gängig ist die Ableitung aus dem lateinischen *persona* (Theatermaske, Verkleidung, Rolle, Funktion, Image, aber auch Rechtsträger). In lateinischer Lesart als Maske oder Verkleidung komme der kollektive Aspekt von Person zum Tragen, wohingegen im griechischen Ursprung *prosopon* in der Übersetzung als Angesicht der individuelle Anteil vortrete (vgl. Brassler 2008, 54). Konstruktiver jedoch für den reichhaltigen Gehalt von Person wird eine

Zusammenführung in etruskischer Herkunft erachtet, aus der heraus sich interpretieren lasse, dass Menschen insofern Personen sind,

„als sie ein Verhältnis von Individualität und Kollektivität realisieren. Sie treten [...] vor dem Kollektiv immer nur in einer Verkleidung auf. Diese Verkleidung dient nicht dazu, ihr ‚wahres‘ Gesicht zu verbergen, sondern im Gegenteil dazu, sie als Individuen eindeutig erkennbar zu machen“ (ebd. 59).

Alle drei Deutungen lassen Rückschlüsse auf die Verhältnishaftigkeit von Person zu, was Assoziationen zur philosophischen Lesart von Person öffnet, die „bereits auf eine Vielzahl – also ‚Personen‘ reflektiert“ (Kurbacher 2017, 84). Im Begriff der Person sind aufgrund des immanenten Plurals Gemeinschaft und Kontextualität sowie die Frage des Umgangs eingeschlossen. Person fordert mit dieser Blickweise eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, denn Verständnis wie daraus erwachsende Interpersonalität müssten theoretisch gefasst werden, um sich im Umgang zu aktualisieren. Gleichzeitig kommt die ethische Dimension von Person zum Vorschein, denn Umgang verlangt vorherige Entscheidung und gewinnt so normativen Gehalt (vgl. ebd. 84).

Die Intentionen der Hinwendung zum Personbegriff, d. h. der Strukturhaftigkeit des Subjekts zu entkommen, um den Verhältnishaftigkeiten mit Anderen und Anderem sowie denen des Selbst mit sich nachzuspüren, zeigen auf die zentrale philosophische Frage des Verhältnisses von Allgemeinem und Einzelnem sowie der Inkommensurabilität von Individualität. Denn jede und jeder erwächst aus einem individuellen Zusammenspiel individueller Anteile, die der individuellen Person Singularität verleihen.

Im Bezug auf das Selbst, Andere und Anderes gewinnt der Personbegriff Tiefe und Relationalität und erscheint umfassender und gleichzeitig konkreter als der strukturell angelegte Subjektbegriff. Einerseits wird ein ontologisches Sein in den Blick genommen, woraus generalisierende und fundierende Aussagen abgeleitet werden und andererseits wird die Individualität des Einzelnen anerkannt. Darüber hinaus beinhaltet Person einen Status, der dem menschlichen Dasein Würde und Schutz zukommen lässt. Um eine Fassung des Personbegriffs wird in Philosophie wie Gesellschaft intensiv gestritten und gerungen<sup>66</sup>.

Der Kritik am Subjektbegriff, aufgrund der allgemeinen strukturellen Anlage der Individualität der Person zu wenig gerecht zu werden, wird eine konstitutive Unbestimmbarkeit der Person für die Haltungsphilosophie entnommen (vgl. Kurbacher 2017, 379). Die anthropologischen Grundannahmen der gegebenen Bezüglichkeit, der gegebenen Verantwortung und der gegebenen Offenheit bzw. Haltlosigkeit (s. Kap. 6.9.2) kommen ohne zutrittsberechtigenden Kriterienkanon aus. Für einen Person-Status formuliert die Phi-

---

<sup>66</sup> Siehe bspw. die Diskussionen um Pränataldiagnostik, um Präimplantationsdiagnostik, oder die Auseinandersetzungen, die aus den Schriften Peter Singers erfolgten.

osophin keine Merkmale, so dass ein nicht-empirisches und bewusst normatives Personverständnis angenommen wird. Sie weist an verschiedenen Stellen darauf hin, dass es eines nicht-reduktionistischen Personbegriffs bedürfe (vgl. bspw. 2016, 149). Es ist nicht eindeutig, ob eine Art ganzheitliches Personverständnis gemeint ist, das Körper, Kognition, Volition, Emotion, Wahrnehmung etc. sowie einen unhintergehbaren Status der Anerkennung als Person einschließt, oder das „nicht-reduktionistisch“ im Sinne von nicht exkludierend zu verstehen ist oder ob keine Differenzierung beider Interpretationen vorgenommen wird. Aus heilpädagogischer Perspektive verknüpfe ich beide Deutungsmöglichkeiten miteinander, fasse Person als jedes von menschlicher Eizelle und Spermium gezeugte Lebewesen (auf die ethische Diskussion über pränatales Lebens kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden) und schließe mich Gröschkes

*„bewußt normativ-transzendente Personverständnis [an, MM], nach dem jedes menschliche Wesen zu jedem Zeitpunkt seiner Existenz und in jeder psychophysischen Verfassung Person ist und bleibt“ (Gröschke 1997, 46; kursiv im Original).*

Im Berufsbild des BHP heißt es dazu:

*„Grundlegend für die Heilpädagogik ist das Bewusstsein um und die Auseinandersetzung mit normativen, ethischen und anthropologischen Grundannahmen und Themen. Sie geht von dem Selbstverständnis aus, dass jeder Mensch schon von Anbeginn seines Lebens Person ist – er muss es nicht erst noch werden. Dies ist an keinerlei Bedingung geknüpft!“ (BHP 2010, 6).*

Für das Ziel, „eine Möglichkeit zu finden, Personen unhierarchisch zu beschreiben“ (Kurbacher 2017, 102) eignet sich Spaemann (1998) als Antwort und Beitrag. Dieser spricht sich für ein Immer-schon-Person-sein aller Menschen qua Zeugung und Geburt aus und denkt dieser Annahme aus philosophischer Perspektive nach. Jeder Mensch sei Person, denn Person könne man nicht erst werden, das zeige sich an der Verwendung der Worte „etwas“ und „jemand“. „Jemand“ verweise auf Person, ein Übergang von „etwas“ zu „jemand“ sei nicht möglich (vgl. Spaemann 1998, 253f). Darauf rekurriert Gröschke, indem er anführt:

*„Die Rede von ‚Jemand‘ und ‚Niemand‘ im ethischen Kontext bedeutet also die normative Grundentscheidung für Personalität jedes Menschen zu jedem Zeitpunkt seiner Existenz – ein ethisches a priori [...], ohne das Heilpädagogik und Pflege schlechterdings nicht möglich wären“ (Gröschke 2002, 83).*

Waldenfels scheint dieses Wortpaar ebenfalls aufzugreifen, um auf die Wechselspiele hinzuweisen, die das Eigenerleben der Person durch Spiegelungen des Anderen ergänzen lässt:

*„Jemand sein und nicht vielmehr etwas, [...] impliziert, daß man seinesgleichen hat, und diese Gleichen bleiben ungleich aufgrund ihrer Singularität, die in ihrem leiblichen Dasein, in ihrem Hier- und Jetzt-Sein wurzelt“ (Waldenfels 2018, 86).*

Auch Spaemann thematisiert die dem Personbegriff implizite Bezüglichkeit, die Kurbacher im wechselseitigen Bezug als Interpersonalität entfaltet und

die auf die eigene Person wirkt. „Die Person des anderen wird nur anerkannt, wenn wir die eigene Personalität aktualisieren. Aber auch umgekehrt: nur in der Anerkennung von Personen realisieren wir uns selbst als Person“ (Spaemann 1998, 241).

Gleichwohl wird in Heil- und Sonderpädagogik wie in den allgemeinen Erziehungswissenschaften, in Philosophie, Moral, Ethik, Medizin und anderen Bereichen intensiv diskutiert, ob der Personstatus an Merkmale geknüpft werden kann und wenn ja, welche dies wären, weil mit dem Status bestimmte Rechte verbunden werden. Gängige Kriterien sind bspw. Selbstbewusstsein, Vernunft, Kommunikationsfähigkeit (vgl. Schürmann 2009, 146). Derartige Merkmale jedoch beinhalten die Problematik, die Ableitung verminderter Lebens-, Bildungs- und Teilhaberechte für z. B. Menschen mit komplexen Behinderungen zu ermöglichen. Auch innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik wird der Topos kontrovers debattiert<sup>67</sup>.

In säkularisierter Form werde im Person-Status die personale Rechtsfähigkeit des Menschen deutlich (vgl. Kobi 2001, 165f). Diese Sichtweise birgt den nicht zu unterschätzenden Vorteil in sich, dass niemand eine Art Aufnahmeprüfung bestehen muss, um als Person anerkannt zu werden oder den Person-Status wieder verlieren kann. Schürmann denkt im Rückgriff auf Rousseau und Hegel nach, dass Person-Sein etwas kategorial für die Gattung Mensch Geltendes sei, nicht etwas, was zuerkannt werde. Das Person-Sein müsse demzufolge dem Gedanken des Person-Werdens vorgezogen werden; dieses Denken sei allerdings in der Philosophie aktuell mit Ausnahme von Spaemann (s. o.) nur wenig populär (vgl. Schürmann 2009, 148f).

Die phänomenologische Philosophie reflektiert Körper- und Leiblichkeit derart, dass sie sich im Persondiskurs konstruktiv für die Heilpädagogik anknüpft. Im Leib, der mehr ist als Körper-Sein oder Körper-Haben, konstituieren sich Personalität, denn dieser

„ist die präreflexive, jeder reflexiven Selbstpräsenz vorausgesetzte und vorgängige Fundierungsschicht, der Erfahrungsraum und das Erfahrungsmedium, in dem und durch das vermittelt erst das entsteht, was man als (Selbst-) Bewusstsein, Ich oder Subjektivität auszeichnet. Auch der Extremfall des bewusstlosen Menschen (im Wachkoma z.B.) bleibt Person, da er lebendiger und ‚fungierender Leib‘ und durch den Ausfall des Bewusstseins nicht zum Körperding geworden ist. Der philosophisch-anthropologische Begriff der Leiblichkeit und der ethische Begriff der Person gehören also zusammen; sie bilden einen ethisch-anthropologischen Verweisungszusammenhang“ (Gröschke 2002, 92).

---

<sup>67</sup> Siehe exemplarisch die Beiträge von Riccardo Bonfranchi, Markus Dederich und Georg Feuser zur pränatalen Diagnostik in VHN 2 | 2013 oder natürlich die virulenten Diskussionen um die Aussagen des australischen Philosophen Peter Singer um den Person-Status von neugeborenen Kindern und Menschen mit Behinderungen; auch hier sei lediglich ein exemplarischer Literaturhinweis angefügt: Kobi (1991).

Interessanterweise können den eingangs geschilderten etymologischen Erkenntnissen zu *persona* verschiedene Korrelationen für ein Denken um Haltung entnommen werden, die eine Verwendung von Person zuungunsten des Subjekts stärken. Der im Singular von Person enthaltene Plural findet Äquivalenz zur anthropologischen Annahme der gegebenen Bezüglichkeit menschlichen Daseins. Darüber hinaus erinnert die Lesart von Person, deren Rollen, Masken, Verkleidung der Selbst-Sichtbarkeit dient, an die etymologische Erkenntnis zu Haltung (in der Malerei) als etwas, was sich vor dem Hintergrund konturiert (s. Kap. 6.1) sowie an Wüschners Verständnis von Haltung als ein Dazugehören zu einer Gemeinschaft, „*indem* man sich von ihr abhebt“ (Wüschner 2016a, 69).

### 6.9.1.3 Begriff des Individuums

Individuum wurzelt im Lateinischen (*individuum*, das Unteilbare, das Einzelding oder der Einzelmensch) und zeigt in der Philosophie den Menschen als moralisches Subjekt, als Träger von Rechten, Verantwortungen und Pflichten sowie als unteilbare Einheit von Leib, Geist und Seele; das Individuum fordere zu individuellem Gesehen-Werden auf (vgl. Krawitz 2007, 133). Das aktuelle Verständnis von Individuum und Individualität rührt aus der Aufklärung, im Besonderen gedacht von Immanuel Kant als ein autonomes Subjekt, dessen Freiheit sich in Selbstgesetzgebung zeigt und als individuelle Freiheit auf andere bezogen bleibt (vgl. Burghardt | Zirfas 2019, 96ff). Für ein Denken um Haltung interessiere hingegen weniger das Individuum als Einzelnes, sondern vielmehr

„die Vorstellungen von Individualität und die der Individuierung, die in das Erkundungsfeld von Haltungen fallen. Während das Subjekt bei seiner Analyse sozusagen als status quo und fix betrachtet wird, tragen Individualität und Individuierung gerade den Gedanken der Bildung, der Veränderung und des Werdens, der menschlichem Existieren ebenso genuin zukommt“ (Kurbacher 2017, 85).

Weiterhin wird mit dem Begriff des Individuums erneut die philosophische Frage der Verbindung zwischen Allgemeinem und Einzelem berührt, die auch für die Heilpädagogik als Handlungswissenschaft – oder, laut Gröschke in einem Rekurs auf Reckwitz – als Praxistheorie von hoher Relevanz ist, denn in

„diesen Praxistheorien geht es um eine systematische Vermittlung von *Objektivem* und *Subjektivem*, *Gesellschaft* und *Individuum*, objektiven überindividuellen Strukturen und subjektivem intentionalem Handeln“ (Gröschke 2008, 60; kursiv im Original).

Heilpädagogisches Handeln richtet sich an der Einzelperson, am Individuum aus. An dieser Ausrichtung wird erneut das Dilemma der Konstituierung von Behinderung durch personenzentriertes Handeln deutlich, der Begründung des Faches durch eine Verbesonderung von Menschen. Die Ausrichtung am Individuum wird insbesondere seitens der Vertreterinnen und Vertreter der materialistischen Behindertenpädagogik und der Disability Studies kritisiert, weil durch eine zu starke Fokussierung auf die Person die Störung vorrangig

im Individuum verankert werde und außer Blick gerate, dass Behinderung ein soziales und kulturelles Phänomen sei (vgl. Waldschmidt 2007, 164ff). Meines Erachtens stellt diese Kritik eine unerlässliche Reflexionsfolie für heilpädagogisches Handeln dar und gleichzeitig erscheinen mir damit einhergehende Schlussfolgerungen, die heilpädagogische Fach- oder Einzelleistungen für obsolet zu erklären (vgl. bspw. Danz | Seidel 2020, 25), insbesondere deswegen bedenklich, weil zum einen der sozialrechtliche Anspruch auf personenzentrierte Leistungen der Eingliederungshilfe in Frage gestellt und zum anderen dem Bedürfnis nach individuellem Gesehen-Werden und Persönlichkeit im Gruppenkontext oder im Sozialraum nicht immer angemessen nachgegangen werden kann. Darüber hinaus ist eine Re-Pathologisierung von Behinderung zu befürchten, wenn die Heil- und Sonderpädagogik sich den Einzelleistungen und -settings sowie behinderungsspezifischem Fachwissen entzieht und diese Aufgaben in der Folge nur noch von Fachkräften aus Medizin und Therapie wahrgenommen würden. Für die fachlichen Diskurse dieser Frage, der hier nicht weiter nachgegangen werden kann, wünsche ich mir weniger moralische Polarisierungen als vielmehr sachliche Diskussionen, in denen praktische Gegebenheiten sowie die Möglichkeit, personorientiert im Einzel- wie im Gruppenkontext agieren zu können, anerkannt und Lösungen wie Visionen kreativ und konstruktiv entwickelt werden.

#### **6.9.1.4 Intersubjektivität, Interpersonalität und Interindividualität**

Die Kritik am Subjektbegriff resultiert aus dessen Strukturhaftigkeit, wohingegen im Begriff der Person diese in Beziehung zu sich, zu anderen und zur Welt aufscheint, die Einheit von Körper, Geist und Seele, auf Denken, Fühlen, Wollen, Wahrnehmen. Im Individuum wiederum wird der Einzelne als Person konturiert. Für eine Betrachtung von Haltung als zwischenmenschliches Geschehen leitet sich aus den Überlegungen zu Subjekt, Person und Individuum die Erörterung von Intersubjektivität, Interpersonalität sowie Interindividualität ab.

Intersubjektivität meint das Geschehen zwischen zwei Subjekten bzw. Subjektstrukturen und ist demzufolge strukturell ausgerichtet; das Subjekt bzw. sein Gegenüber sind Ausgangsbasis. Das Geschehen zwischen beiden Personen wird so möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt.

„Entscheidend wäre es jedoch, beide [Subjekt und Gegenüber, MM] von der Phänomenalität eines, respektive *ihres* Verhältnisses her zu denken, zu untersuchen und zu reflektieren. Weder eine Betrachtung vom Einzelnen, noch vom Anderen oder einer Gemeinschaft aus, kann dies leisten. Die Frage nach einer möglichen Beziehung von individuierten Personen untereinander kann letztlich nur von dieser Relation selbst her plausibel entwickelt werden“ (Kurbacher 2008, 1; kursiv im Original).

In einem In-Blick-Nehmen der Person als Ganzes sowie deren Beziehungen und Bezüge tritt Interpersonalität hervor, mit der das Beziehungsgeschehen in den Mittelpunkt gestellt und die Verantwortung an die Beteiligten adäquat

verteilt wird. „Interpersonalität ist der Versuch, von der immer in Gemeinschaft befindlichen Person, auf die Traditionen, Rechtsprechungen zutreffen, eine Relation zwischen Personen zu ermitteln“ (Kurbacher 2008, 1, Anmerkung 2). Wird in der Folge ein einzelnes Geschehen betrachtet, sprechen wir von Interindividualität. „Personalität individuiert sich ohnehin nur interpersonal“ (Kurbacher 2017, 12; angepasst durch Verfasserin). Die Haltungsphilosophie verfolgt den Anspruch, nicht die beteiligten Subjekte als Ausgangspunkt des Denkens zu verstehen, sondern sie „versucht als eine Philosophie der Bezüglichkeit, das Dazwischen als eines zu bedenken, in dem diese Bezugspunkte [die Beteiligten, MM] erst auftauchen“ (Kurbacher 2016, 147).

In Interpersonalität ereignen sich beiderseitig und gemeinsam Wahrnehmungen, Überlegungen, Erkenntnisse, die in Interindividualität auf das konkrete Geschehen übertragen und situativ sichtbar werden. Grundsätzlich wird im Begriff der Interpersonalität auf ein umfassendes Personverständnis verwiesen, denn

„Haltung entfaltet Interpersonalität nicht allein als Bewußtseinsstruktur, sondern immer auch als praktische Umsetzung und Erscheinung in wahrgenommener Wirklichkeit. Das bedeutet, daß das Tun, Handeln ebenso zu ihnen [den Haltungen, MM] gehört, wie die Leib-Körperlichkeit des sich Haltenden“ (Kurbacher 2017, 320).

Interpersonalität gewinnt als interpersonales Geschehen eine bedeutsame Rolle in der Haltungsphilosophie. In dessen Ergründung greift Kurbacher die aristotelische *philia* auf und meint vor allem Prozesse gegenseitiger Individuierung, in denen Personen um ihrer selbst willen miteinander in Beziehung stehen und sich wechselseitig als Person einander annehmen und bilden (vgl. ebd. 234).

In der Heil- und Sonderpädagogik wird unter Intersubjektivität zum einen verstanden, den Anderen als gleichberechtigtes Subjekt im Geschehen anzuerkennen, zum anderen, das Bemühen der Heilpädagogin, „die Welt des Du, des Anderen (des Kindes) in Not“ (Bundschuh 2002, 51) zu verstehen. Es klingt in dieser Beschreibung die zuvor in den philosophischen Reflexionen aufscheinende Kritik der Asymmetrie der Beziehung beziehungsweise eine einseitige Blickrichtung an, nämlich die der Fachkraft auf die Lebenswirklichkeit des Menschen mit Behinderung. Das intendierte Miteinander im pädagogischen Prozess bleibt in dieser Darlegung außen vor. Darüber hinaus kann hermeneutischem Verstehen-Wollen ein übergriffiges Moment zugeschrieben werden, weil damit suggeriert werde, dass die Fachkraft das Gegenüber in Gänze verstehen könne und somit ein Anerkennen dessen subjektiver Eigenwahrnehmung und Weltdeutung unterbetont werde. Demgegenüber werde seitens der Phänomenologie die Anerkennung einer grundsätzlichen Fremdheit des Anderen gesetzt (vgl. Dederich 2013, 108f).

Erstaunlicherweise ist der Begriff der Interpersonalität eher selten in der Literatur der Heil- und Sonderpädagogik zu finden, obwohl dialogische Ansätze im Sinne eines Sich-Aufeinander-Einlassens und der Bereitschaft zu wechselseitigem Affiziert-Werden und Sich-Affizieren-Lassen (z. B. Martin Buber, Emmanuel Lévinas) seit langem zu gängigen Bezügen der Disziplin zählen. Laut Gröschke sind „*Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Interpersonalität und Kulturalität* [...] unhintergehbare und unaufhebbare Bedingungen menschlicher Existenz“ (Gröschke 2008, 180; kursiv im Original) sowie der Praxis menschlicher Erkenntnis und menschlichen Handelns. Personalität sei in Bezugnahme auf die Phänomenologie in der Leiblichkeit des Menschen begründet. Schlussfolgernd daraus impliziere Interpersonalität, als Beziehung zwischen Personen, zwischenleibliche Kommunikation und präreflexives Verstehen, womit auf das grundsätzliche Bezogensein des Menschen auf andere verwiesen sei (vgl. Gröschke 2002, 94). Aufbauend auf diesen Annahmen hat bspw. Andreas Fröhlich das Konzept der Basalen Stimulation<sup>68</sup> entwickelt (Fröhlich: 1991). Interpersonalität als Zwischenleiblichkeit kommt in der Heilpädagogik eine handlungsorientierte und praktische Relevanz zu, indem konkretes, leiborientiertes Handeln gestaltet wird. Mit diesen Überlegungen gewinnen die genannten Dimensionen anthropologischen Gehalt, woraufhin sich die Frage nach den anthropologischen Annahmen der Haltungsphilosophie Kurbachers stellt. Dieser wird im Folgenden nachgegangen.

### **6.9.2 Anthropologische Annahmen der Haltungsphilosophie**

Der Erörterung von Begrifflichkeiten, die sich auf die am Haltungsgeschehen Beteiligten beziehen, folgt eine Auseinandersetzung mit den Grundannahmen zu deren Sein in der Welt. Die Haltungsphilosophie betont die Beziehungen zwischen Menschen, vielmehr: zwischen Personen, sowie die Blickrichtung auf Beziehungen und als eine Perspektive, die von den Beziehungen ausgeht. Kurbachers Konzeptualisierung von Haltung basiert auf der Annahme, dass sich jeder Mensch permanent in Beziehungen und Bezügen befindet. In Anlehnung an Watzlawick lässt sich sagen, dass wir uns nicht *nicht beziehen* können.

„Mit Haltung fasse ich menschliche Existenz grundlegend als bezügliche auf. Immer schon in Verhältnissen zu stehen, Relationen auszubilden und in Prozessen ihrer Wechselwirkung aktiv und passiv involviert zu sein, kennzeichnet meiner Anschauung nach menschliches Existieren in eigener Weise und bezeichnet schon im Ansatz eine

---

<sup>68</sup> Basale Stimulation meint ein pädagogisches Konzept, das alle Sinne für Beziehungsgestaltung und Welterfahrung anregt, somit Körper und Leib anerkennt und nicht spezifische kognitive Fähigkeiten fordert. In diesem Sinne wird es auch als „voraussetzungslose Anregung“ (Fröhlich 2007, 88) bezeichnet. Denn der „Körper ist die Existenzform, in der wir in dieser Welt sind. Über seine Bewegungen organisieren wir die Wahrnehmung der Welt, eingebettet in kommunikative Beziehungen mit Menschen. Wahrnehmung, Bewegung und Kommunikation bilden die Grundbausteine der menschlichen Entwicklung“ (ebd. 91). Basale Stimulation hat so kommunikative wie bildende Wirkungen für die Beteiligten.

Theorie der Interpersonalität [...]. Haltung, Bezüglichkeit liegt noch vor jeder ausdrücklichen Bezugnahme vor, und dies ist potentiell, latent mehr oder minder bewusst und es ist mehr oder minder reflektiert“ (Kurbacher 2016, 150f).

Die anthropologischen Annahmen stellen für Kurbacher eine Entscheidung dar, der die erkenntnistheoretische Rahmung nachgeordnet ist. In dieser Hinsicht stellen diese als Haltung „Perspektiv und Verfaßtheit zugleich“ (Kurbacher 2017, 117) dar, was ich als Leitideen der Denkwege sowie Ausgangslage derselben verstehe. In diese Grundsätzlichkeit lässt sich meines Erachtens die Wendung vom Subjekt zum Personbegriff einreihen, die wiederum in den anthropologischen Annahmen zum Vorschein kommt. Kurbacher versteht ein In-Beziehung-Sein des Menschen als immer gegeben, denn diese

„anthropologisch signifikante Bezüglichkeit wird unter dem Begriff der ‚Haltung‘ gefaßt, die eine Person in ihrer Gesamtheit und ihrer interpersonalen Einbettung greift. In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen [der Haltungsphilosophie, MM] ein Angebot zu einer interpersonalen Theorie der Person, die sich als eine Philosophie der Verantwortung versteht“ (ebd. 111f).

Personen sind in Beziehungen zueinander eingebunden und ebenso in ein Geflecht aus kognitiven, emotionalen, normativen, politischen etc. Bezugspunkten, die Denken, Fühlen, Wollen, Wahrnehmen rahmen sowie das individuelle und situative Handeln beeinflussen. Personen sind demzufolge keine in sich abgeschlossenen und voneinander unabhängigen Entitäten, sondern, wie es der Neurobiologe Joachim Bauer<sup>69</sup> formuliert, „auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen“ (Bauer 2007, 21), auf deren Persönlichkeit und Individualität Andere sowie die Strukturen des gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens einwirken. Im Verweis auf Personen und Bezugspunkte des Lebens verdeutlicht sich der Umgang miteinander sowie die jeweiligen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten als Kontextualisierung von Individuum und Beziehungsgeschehen (vgl. Kurbacher 2017, 84). Der Hinweis auf aus Zeit, Umwelt und Kultur wirkende Einflüsse öffnet den Blick auf gemeinschaftliche Aspekte von Haltung, wie sie für eine professionell gebundene Haltung angenommen werden (müssen). In der gegebenen Bezüglichkeit sowie des Eingebunden-Seins von Personen werden die körper-leiblichen wie die kognitiven, affektiven und handelnden Aspekte integriert. Der Mensch erscheint als Ganzheit in seinen Bezügen.

Leiblichkeit wird von der Philosophin anthropologisch verstanden und weist auf die Einzigartigkeit des Menschen wie auf seine Endlichkeit hin (vgl. ebd. 24f); die Denkbewegungen und Erkenntnisse Waldenfels' bilden eine substantielle Quelle für die Reflexionen zu Leiblichkeit sowie zu den Figuren des Anderen und Fremden. Waldenfels deutet mit Leiblichkeit auf das Trägerische einer Vorstellung der Vorherrschaft von Ratio und Autonomie, da die

---

<sup>69</sup> Das Heranziehen des Neurobiologen soll darauf verweisen, dass die Perspektive „der Mensch als soziales und dialogisches Wesen“ nicht nur in Philosophie und Pädagogik eine anerkannte ist, sondern auch in den als rationale Wissenschaft geltenden Neurowissenschaften.

im Leib gespeicherte Erfahrung unterbestimmt bliebe. Erfahrungen beginnen mit Wahrnehmen; Wahrnehmung und Erfahrung wohnt pathischer, widerfahrender Gehalt inne, denn eine Wahrnehmung wird nicht gewählt, sondern die wahrnehmende Person wird von etwas stimuliert, das sie dann wahrnimmt (vgl. Waldenfels 2018, 71f).

„Die Tatsache, daß wir durch Ichfremdes affiziert werden und Ichfremdem ausgesetzt sind, hängt weder von unserem Wissen, noch von unserem Wollen, also vom sogenannten Bewußtsein ab, sie weist zurück auf unseren Leib. Die Zyklik des Leibes schließt alles ein, was zweifellos mit mir zu tun hat, ohne daß es durch mich zustande gebracht wird“ (ebd. 74).

In Leiblichkeit zeigt sich die Einbindung des Menschen in seinen Erfahrungshorizont und das Miteinander mit Anderen, so dass Haltungen wie Handlungen nicht losgelöst von externen Einflüssen entwickelt und gestaltet werden können. Das Ideal des Menschen, der frei und ungehindert Entscheidungen trifft und sich über seine Beweggründe stets im Klaren ist, wird erschüttert und gewinnt im Gegenzug die Dimension des Seins als Teil eines Geflechts, innerhalb dessen er sich bewegt und bewegt wird, fühlt und gefühlt wird, wahrnimmt und wahrgenommen wird, denkt, reagiert. Aus den Ausführungen Plessners zur „exzentrischen Position“ (vgl. Plessner 2016, 236-253) kann ein Suchen-Wollen nach eigenen Entzogenheiten abgeleitet werden, womit Leiblichkeit in selbstreflexive Prozesse Eingang erhält. Gleichwohl bleibt ein Uneinholbares und Fremdes. Dem „*als Leib im Körper*“ (ebd. 238; kursiv im Original) kann nicht in Gänze nachgespürt werden; positiv gewendet bleibt ein Überschuss. Ebenso fallen Akteurin und Handlung niemals vollkommen zusammen. „Diese Nichtdeckung ist nicht als Defizit zu verstehen, sie kennzeichnet nämlich die Seinsweise unseres Leibes als eines Wesens, das sich auf sich selbst bezieht und sich zugleich selbst entzieht“ (Waldenfels 2018, 79). Die intrapersonale Dynamik des Selbstbe- und entzugs lässt die pathische Dimension der Affektion durch den Anderen aufscheinen. Im Hören bspw. werden Wörter nicht nur phonetisch und semantisch gehört, sondern die Stimme vermittelt ein Mehr, das in der Art und Weise nur die angesprochene Person hören kann. Zwischen beiden wirkt etwas, das Eigenständigkeit sowie eine eigene Dynamik gewinnt und Zwischenleiblichkeit genannt wird. Zwischenleiblichkeit bedeutet nach Waldenfels, dass „Eigenes und Fremdes ineinander verflochten sind, daß jeder von uns in ein *Geflecht* sozialer Beziehungen eingelassen ist [...]“ (ebd. 88; kursiv im Original).

In einer Anerkennung des Eingebundenseins von Personen in Körper und Leib sowie in ein Miteinander mit Anderen und Anderem schein auf, dass „schon in der Anlage eines Denkens, im Denken überhaupt Verantwortlichkeit bereits beginnt“ (Kurbacher 2017, 98). Neben der grundsätzlichen Bezüglichkeit und Leiblichkeit des Menschen charakterisiert Verantwortlichkeit als anthropologische Konstante die Haltungsphilosophie. Der Rekurs auf Lévinas stellt die Unausweichlichkeit der Selbst- und Fremdverantwortung in Haltung hinein (vgl. Kurbacher 2017, 112f), und das Wissen darum, nicht

alleine auf der Welt zu sein und in Bezügen zu anderen Personen zu stehen, münde in einem „Bedarf nach einer Theorie der Verantwortung“ (ebd. 103).

Verantwortung lasse sich in einer Philosophie der Haltung

„in dreifacher Perspektive differenzieren: als Verantwortung gegenüber Anderen, Anderem und selbstreflexiv als Selbstverantwortung. Alle Verantwortung wird auf der Basis einer nicht ethisch, sondern anthropologisch fundierten menschlichen Verantwortbarkeit gedacht, in der wir Resonanz für anderes und einander bieten, und die in responsivem Sinn bis in die eigene Erfahrung hineinreicht“ (ebd. 112).

Die dreifache Differenzierung von Haltung und Verantwortung korreliert mit der aus anderen Zusammenhängen bekannten triangulären Struktur und Wirkung von Person und Welt, bspw. von Bildung als Bildung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen. In einer Schau auf die Beziehungen und Verantwortungen sowie deren Verflechtungen zwischen den Personen werde es möglich, einem Denken um Haltung gleichermaßen Fragilität wie Kontinuität einzuschreiben, denn Brüchigkeit wie Konstanz der beteiligten Personen könne so mitgedacht werden (vgl. ebd. 113).

„Verantwortlichkeit im weiten Verständnis von Responsivität beginnt schon mit jeder anthropologischen Zuschreibung. Sie besteht in zwei Hinsichten, zum einen insofern wir dazu befähigt sind, jemandem zu antworten, Auskünfte zu erteilen. Dieser Sachverhalt trifft – entsprechend der Annahme unserer interpersonalen Verfassung – schon vor jeder unserer möglichen, spezifischen Beantwortungen zu. Zum anderen besteht Verantwortung in der immer auch problematischen Möglichkeit, etwas zu übernehmen, für mich und auch für Andere. Auf diese Weise gibt Verantwortung Auskunft über Autorschaften, aber auch über mögliche Heteronomien im Sinne unrechtmäßiger Übernahmen oder Bevormundungen. Grenzüberschreitung ist Verantwortung inhärent und ihrer Thematik in positiver wie negativer Weise konstitutiv. Verantwortlichkeit bleibt daher auf kritische Reflexion angewiesen, um verantwortlich bleiben zu können“ (ebd. 113).

Einen Weg des Denkens für eine anthropologische Voraussetzung für Verantwortung zeige Plessner in seinem Verständnis von menschlicher Reflexion und Reflexivität, denn der Mensch könne sich seiner spezifischen Gebrochenheit nicht entledigen, sondern könne sich auf alles beziehen sowie sich zu allem verhalten, das gelte für Kognition wie Leib (vgl. ebd. 532).

Verantwortung umfasst Person (als Selbst) wie Andere grundlegend; wie Haltung ist diese ohne Bezugspunkt nicht möglich und beinhaltet damit neben den aktiven Anteilen jene, die entzogen bleiben. Passive wie aktive Anteile scheinen Verantwortung und Haltung immanent zu sein.

„Die Grundlage einer Philosophie der Haltung [...] bildet die Überlegung, daß es [...] für Verantwortung einer personalen Autonomie bedarf, die natürlich nur in Bezug auf Heteronomie und in Wechselbeziehungen zu derselben vorgestellt werden kann“ (ebd. 120).

Die Haltungsphilosophie geht dem Bestreben nach, inhärente Widersprüche und Dynamiken von Subjekt und Person zu identifizieren und Menschen in der Ganzheit ihres Seins zu erfassen und geht dabei aus von einer „Haltlo-

sigkeit bei gleichzeitig geltendem existentiellen Aufeinanderangewiesensein“ (ebd. 121). Darunter wird eine grundsätzliche Freiheit im Wie des Handelns und der Beziehungswahl verstanden, die in Anerkennung von Fragilitäten, Brüchigkeiten und Entzogenheiten Verpflichtungen nicht negiert, sondern annimmt.

„Die Vorstellung von Haltlosigkeit rekuriert auf unsere grundsätzlich ungesicherte und auch nie gänzlich zu sichernde Existenz. Sie ist Basis und Ausdruck unserer existentiellen Fragilität und Labilität. Haltlosigkeit reflektiert [...] diesen Umstand in anthropologischer, existentieller Hinsicht und nicht als moralische Zuschreibung oder gar Wertung“ (ebd. 316).

Haltlosigkeit meint die „prinzipielle Ungesichertheit menschlichen Lebens“ (ebd. 316; angepasst durch Verfasserin), die Wahl und Wachstum haltgebender Haltungen ermöglicht sowie eine „Nicht-Existenz letztgültig verbindlicher Normen“ voraussetzt (ebd. 346). Haltlosigkeit ist nicht negativ zu verstehen und zu unterscheiden von Haltungslosigkeit, die eine Indifferenz gegenüber der je gestellten Frage oder Anforderung besagt. Eine gegebene Unbestimmtheit in Zielen und Zwecken ermögliche es, Handlungen als gut oder böse zu meinen, auszuführen und zu beurteilen, als gute Tat oder Straftat, im Gegensatz zu tierischem Verhalten, das stets instinktgebunden bleibt (vgl. Rödler 2004, 16). Aus dieser Unbestimmtheit erwächst die Freiheit wie Aufforderung, die eigene Person zu führen sowie selbstgegebenen Regeln und Leitlinien zu unterwerfen. Denn Autonomie wie Kritik seien durch ein spezifisches Verständnis von Freiheit gekennzeichnet:

„Theoretisch kann und darf letztlich nicht geklärt werden, was Selbstbestimmung und Kritik im Einzelnen und für jeden Einzelnen heißen. Leere und Formalität ist den gleichwohl stark zu machenden Konzeptionen von Autonomie und Kritik daher eigen. [...] Freiheit zeigt sich so in den Konzeptionen von Autonomie und Kritik in verschiedenen Formen der Unterdeterminierung, die vom Einzelnen, je nach Lage, sehr verschieden wahrgenommen werden können, einmal als Spiel- oder Deutungsfreiraum, als Lücke, als Rest, als Überforderung, gähnende Leere, als Druck oder auch als Mangel“ (Kurbacher 2017, 121).

Mit der Betonung von Freiheit werden heteronome Strukturen und Bedingungen nicht negiert oder gar Freiheit als vollständige Unabhängigkeit von allem und allen propagiert. Freiheit zeige sich vielmehr im Wie der Ausgestaltung und Haltungen zu unterschiedlichen Fragestellungen und Anforderungen; ihre Grundbedingungen lägen im Wechselspiel aus Bezüglichkeiten und Haltlosigkeit (vgl. ebd. 144).

Mit Kant wurde seit Ende des 18. Jahrhunderts das Ideal eines autonomen und aufgeklärten Subjekts gestärkt, das selbstbestimmt und denkend sein Leben führt. Daraus erwächst die hohe Aufgabe und Verantwortungsdimension, ohne Rückgriff auf eine metaphysische Ordnung Werte, Normen und Haltungen zu entwickeln und zu begründen. Es wäre jedoch ein Trugschluss, deswegen ein je solipsistisches Sein für alle anzunehmen. Die Eingebundenheit des Menschen bleibt bestehen, die ihn in verschiedene Widersprüchlichkeiten stellt. „Die als Freiheit zur Haltung begriffene Haltung stellt den sich

Haltenden offenbar vor alle Gründe und Abgründe eigener Aktivität wie Passivität“ (Kurbacher 2017, 451). Jede Positionierung schafft Kontext; so wie Andere und Anderes durch die eigene Positionierung und Kontextherstellung betroffen werden, werde ich selbst durch Handlungen und Äußerungen Anderer eingebunden.

Kurbacher gewinnt aus einer Rezeption verschiedener Konzepte zum Liebesverständnis und insbesondere der aristotelischen *philia* den essentiellen Bestandteil einer grundsätzlichen Annahme des Anderen um seiner selbst willen. Denn es werde eine Vorstellung benötigt, „die das aktuelle So-Sein der Person ebenso annehmen kann, wie möglichst auch die absehbare wie grundsätzlich auch die unabsehbare Veränderlichkeit, das Anders-sein von Personen“ (ebd. 159). In Haltung als Liebe und Freundschaft verstanden werde der Andere in seinem So-Sein anerkannt, geschätzt, geliebt, ein freundschaftlicher Selbstumgang propagiert und somit das Dasein selbst als etwas konnotiert, was erfreut und positiv beurteilt werde (vgl. ebd. 164).

Eine Zusammenfassung der anthropologischen Grundannahmen für ein Denken um Haltung zeigt das immer schon gegebene Bezogen-Sein, eine aufgrund dieser gegebenen Bezüglichkeit existentielle Verantwortung und leibliche Situiertheit, eine grundsätzliche Haltlosigkeit beziehungsweise Offenheit, die Selbstgesetzgebung ermöglicht, sowie die Annahme des Anderen um seiner selbst willen. Diese dienen einer Perspektivierung von Haltung als Ausgangslage und werden nun für die Heilpädagogik reflektiert.

Die Annahme, jeder Mensch stehe immer in Beziehungen und Bezüglichkeiten, lässt sich auf alle Menschen übertragen und erfordert keine Ausnahmen oder Erwähnungen behinderungsbedingter Notwendigkeiten. Die intendierte positive Deskription der Sonderanthropologien kippt meist im Laufe der Zeit in negativ-normative Tönungen. Darüber hinaus stehen sie in der Ambivalenz, Menschen mit Behinderungen durch besondere Aufmerksamkeit unterstützen zu wollen und dabei gleichzeitig stigmatisierend, mitunter gar diskriminierend zu wirken (vgl. Dederich 2013, 119f). Disziplin und Profession unterstehen der selbst gestellten Prämisse, keine Theorien zu entwickeln, die sich nicht auf alle Menschen übertragen lassen beziehungsweise, um es auszuformulieren, aus denen Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen herauszufallen drohen. Exemplarisch wird das von Ursula Stinckes anhand des Bildungsbegriffs ausgeführt:

„Es geht um die Skizzierung eines *allgemeinen Bildungsbegriffs*, d.h. um die Frage nach einem allgemeinen Verständnis von Bildung für alle, und nicht um einen ‚sonderpädagogisch qualifizierten‘ Begriff der Bildung. Der Begriff der Bildung existiert nicht im Plural. Es gibt keine Bildungen“ (Stinckes 2008, 85; kursiv im Original).

Kurbacher verfolgt mit der Haltungsphilosophie nicht den Anspruch, eine inklusive Konzeptualisierung zu erstellen. Gerade deswegen erachte ich die Annahme der grundsätzlich gegebenen Bezüglichkeit für wertvoll und hilfreich, denn diese ist für alle Menschen gegeben.

Die Setzung von Verantwortung als anthropologische Gegebenheit erscheint aus der Perspektive einer Heilpädagogin als konstruktive Reflexionsfolie, denn ich teile sowohl die Annahme eines grundsätzlichen In-Verantwortung-Nehmens durch den Anderen als auch die Einschätzung, dass Verantwortung ein grenzüberschreitendes Element impliziert, dem nicht entkommen werden kann; beides fordert zu stetiger kritischer Reflexion auf (vgl. Kurbacher 2017, 113). Die Grenzüberschreitung in Verantwortung, beziehungsweise wie sie sich im Handeln aktualisiert, kann positiv haltgebend und *für*-sorglich im wörtlichen Sinne sein oder negativ einengend und beschränkend. Gleichmaßen ist das eigene Verantwortungshandeln in Dependenz zum Gegenüber zu sehen; je nach Person und Beziehung zeigt sich konkrete Verantwortung unterschiedlich, denn der Andere wirkt in die eigene Verantwortung hinein. In diesem Dilemma bewegen sich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und sind aufgefordert, sich zu *ver-halten*. Meines Erachtens stellt es einen bedeutsamen Teil heilpädagogischen Handelns dar, situativ und individuell zu entscheiden, wie weit ich als Fachkraft in Verantwortung für mein Gegenüber gehe oder dieses in Verantwortung für sein eigenes Handeln nehme. Das umfasst eine Einschätzung, inwieweit mein Gegenüber die Verantwortung an dieser Stelle übernehmen kann, sowie Vertrauen in die Fähigkeiten und Fähigkeitserweiterungen des Anderen. Diese Einschätzung kann als übergriffiges und hierarchisches Moment abgelehnt oder als je situativer Auftrag und Ausdruck der Verantwortung der Heilpädagogin begriffen werden. Verantwortung ereignet sich in Beziehungen als Verhältnisbestimmung und bleibt so an die Personen gebunden. In der jeweiligen Ausgestaltung wird die Relation zwischen den Personen konkretisiert. Die hier skizzierte und hochspannende Frage von Selbstbestimmung in Verbindung mit Verantwortung ist meiner Ansicht nach im Fach noch unterdiskutiert. Bedauerlicherweise kann dem hier nicht ausführlicher nachgegangen werden.

Die Komponente der Haltlosigkeit bzw. gegebenen Offenheit fordert zu ziel- und zweckgerichtetem Handeln auf, dessen Begründung einer Beurteilung zugänglich ist. Damit kann Haltlosigkeit mit der Moralität des Menschen und seiner Handlungen verbunden werden, da diese als richtig oder falsch in einem moralischen Sinn bewertet werden (können). Mit dem Weiterdenken und Verknüpfen von Haltlosigkeit und moralischem Handeln ist jedoch keine Statusänderung der Haltlosigkeit verbunden, die diese von einer anthropologischen Annahme hin zu einem Kriterium für einen Person-Status wandeln würde. Gleichzeitig wird die gegebene Offenheit des Menschen in Verbindung gesetzt mit einer freien Wahl unserer Liebes- und Freundschaftsbeziehungen im Gegensatz zu gegebenen Zweckbeziehungen (vgl. ebd. 321).

Grundsätzlich wird die Bedeutung von frei gewählten Beziehungen für Haltung als interpersonales Geschehen betont. Es wird die Gefahr angeführt, dass ein anhaltender heteronomer Charakter von Beziehungen diese zu sehr funktionalisiere oder vergleichgültige, und sich so interpersonales Geschehen nicht ereigne und ereignen könne (vgl. ebd. 321f). Die Reflexion der

Selbstzweckhaftigkeit der Freundschafts-/Liebesbeziehung mündet in der Schlussfolgerung, dass affirmative Daseinsbestätigungen bzw. Interpersonalität nur in nicht-funktionalen, frei gewählten Beziehungen stattfinden könne (vgl. Kurbacher 2017, 185f). Diese Sichtweise Kurbachers muss meines Erachtens für eine heilpädagogische Perspektive differenziert betrachtet und modifiziert werden; ich halte die dargelegte Exklusivität von interpersonalem Haltungsverhalten für problematisch und empirisch nicht belegbar. In einer kritischen Entgegnung lässt sich als Element heilpädagogischer Könnerschaft vielmehr herausarbeiten, interpersonale Berührungen und Begnungen bei heteronom bedingten Beziehungen zu ermöglichen, die gerade nicht auf dem Moment der wechselseitigen Neigung beruhen, wie es in autonom gewünschten und herbeigeführten Relationen besteht (s. a. Buber 1960, 31f).

Die Haltungsphilosophie betont Schau und Ausgang von der Beziehung zwischen den Personen, um somit sowohl die Stabilität wie Fragilität bzw. deren Dynamik angemessen zu gewichten. Das Zwischen den Personen wird von Kurbacher als Haltung gefasst und gewinnt damit anthropologische Dimension (vgl. Kurbacher 2017, 111). Bevor diese ‚Haltung als Beziehung‘ und ‚Beziehung als Haltung‘ perspektiviert werden, erfolgt eine Erörterung der Verflochtenheit im Haltungsbegriff.

### **6.9.3 Weiter und enger Haltungsbegriff**

Der Darlegung der anthropologischen Annahmen der Haltungsphilosophie sowie deren Reflexion für die Heilpädagogik folgt eine nächste Verschränkung: der weite Haltungsbegriff mit dem engen Haltungsbegriff. Die anthropologische Grundannahme, alle Menschen stünden immer in Beziehungen, gilt als Fundament der Haltungsphilosophie. Diese Grundannahme wird als weiter Haltungsbegriff verstanden und verweist auf die Relationalität und die Relation selbst:

„Haltung bezeichnet demnach, daß immer eine Relation vorliegt, ohne die ansonsten nichts zu verstehen wäre. Sie liegt allen Fähigkeiten, auch den kognitiven noch zugrunde. Es gibt nichts ohne Haltung, ohne Bezug. *Hexis* als diese Bezüglichkeit zeigt, daß auch unsere vernünftigen Fähigkeiten nur unter dieser Maßgabe überhaupt auftauchen, immer schon unter ihr stehen und zu verstehen sind. Auch wenn der Verstand die Affekte leitet, fragt sich, in welcher Weise und Hinsicht er dies tut – kurz, in welcher Haltung er diese Leitung vollzieht“ (Kurbacher 2017, 23).

Die unhintergehbare Bezüglichkeit könne für sich und in Verbindung mit der grundsätzlichen Unbestimmtheit menschlichen Lebens als passives Moment von Haltung angenommen werden und biete so den Ermöglichungsgrund für unsere aktiven Haltungen, d. h. diejenigen, die bewusst vollzogen bzw. eingenommen und als enger Haltungsbegriff gefasst werden (vgl. ebd. 143). Haltung als Bezüglichkeit kommt somit eine aktive und eine passive Komponente zu, die im konkreten Bezug wie im generellen Verflochtensein aufscheint. Wie bereits in den Überlegungen zu Subjekt und Person erscheint

auch im Haltungsphänomen eine zweifache, ineinander verknüpfte Qualität. Denn der

„Haltungsbegriff in seiner doppelten Signatur weist beides auf: Passives wie Aktives und setzt es zu einander ins Verhältnis und im Sinne eines interpersonalen Zwischenraums in Verbindung: das selbstbestimmende Moment und das sich aller Selbstbestimmung Entziehende“ (ebd. 145).

Ein bewusstes Entscheiden für und Einnehmen einer Haltung wird als enger Haltungsbegriff benannt (vgl. ebd. 146), was auf die aristotelische *hexis prohairetike* rekurriert. Im engen Haltungsbegriff wird eine bewusste Entscheidung für eine Haltung getroffen und so eine Wertung zum Ausdruck gebracht. Dies verweise auf das Moment der Selbstbestimmung, der eigenen Entscheidung wie auch der Übung und Schulung (vgl. Kurbacher 2006, 3). Ich habe demzufolge nicht einfach eine Haltung, nachdem ich mich einmal dafür entschieden habe, sondern ich muss mir diese aneignen (wollen), mich darin üben, mich gewöhnen, diese in Handlungen umsetzen und diesen Kreislauf beständig reflektieren, um mich in meiner Haltung ggf. neu zu justieren.

„Das Einüben in diese Auswahl bezeichnet hierbei letztlich kein besonderes Lernprogramm, sondern der gesamte Lebensprozeß wird schon als ein solches Auswählen und Einüben im Auswählen verstanden. Durch wiederholt und vielleicht sogar dauerhaft richtig (im relativen Sinn) vollzogene Tätigkeiten bildet sich für den Tätigen eine Stabilität aus, für die der Begriff der *hexis* bzw. der Tugend steht“ (Kurbacher 2006, 3).

Das Auswählen der und Entscheiden für eine Haltung und deren Eingewöhnung erscheint zum einen als selbstgewählter Weg der Lebensgestaltung und erfolgt zum anderen auf dem Hintergrund der eigenen Personalität und Involviertheit in historische und kulturelle Kontexte sowie den je zugänglichen Möglichkeiten. Responsiv gewendet kann das Entscheiden für eine Haltung als Antwort auf an mich gestellte Ansprüche verstanden werden, womit das Moment der freien Wahl fraglich wird. Trotzdem hat in dieser Perspektive Gewöhnung ein gestaltendes Moment und erscheint Freiheit im Eingebundensein sichtbar. Darüber hinaus gebe eine gewisse Eingebundensein im Haltungsvollzug uns die „Freiheit der Interpretation“ (Wüschner 2016a, 60).

„Der weite Haltungsbegriff bezeichnet eine grundgegebene und grundlegende Bezüglichkeit zwischen Welt und Personen sowie zwischen Personen untereinander. Welt und Personen werden dabei als offen, begrenzt und wechselwirkend vorgestellt. Dieses weite Verständnis von Haltung bezeichnet die anthropologisch gegebene interpersonale Anlage. Der nähere Haltungsbegriff geht demgegenüber auf die spezifische, besondere, einzelne Haltung, die sowohl Selbst- als auch Fremdbezug im Kontext impliziert, und rückt somit den personalen Zusammenhang stärker in den Blick und mit ihm die Fragen der Individuierung“ (Kurbacher 2017, 146).

Weiter und enger Haltungsbegriff sind wechselseitig miteinander verflochten. Der weite Haltungsbegriff des Eingebundenseins ermöglicht das Auswählen und Einnehmen von Haltungen, die dann wiederum in Entscheidun-

gen, Urteilen, Handlungen sichtbar werden. Und gleichermaßen sind Möglichkeiten, Wege, Perspektiven entzogen, d. h. diese werden in selbstverständlicher Weise für die eigene Lebensgestaltung nicht in Betracht gezogen. Der Haltungsbegriff zeigt die Verflochtenheiten von Autonomie und Heteronomie, denn letztendlich bleibt offen, wie frei ein Mensch in seiner Haltungswahl ist und in welchem Ausmaß geprägt durch die ihn umgebenden Strukturen und Selbstverständlichkeiten und affiziert durch Personen der jeweiligen Lebenswelt.

Ein Transfer des weiten Haltungsbegriffs erweist sich für die Heil- und Sonderpädagogik stringent, denn in Beziehungen stehen alle Menschen immer, unabhängig von Lebensalter, Bewusstseinsstand, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten. Haltung verweist in dieser Ausdeutung auf das Eingebundensein des Menschen in seine Umgebung und deren systemische Zusammenhänge.

„Haltung – als theoretische Konzeption – aber reflektiert Personen unter Personen dezidiert im Lebenszusammenhang, und zwar nicht nur in Form spezifischer Lebensweisen und Lebensformen, sondern als lebendigen Zusammenhang im Da-sein, das seinerseits vor weiterem Horizont eines [...] angenommenen Seins gedacht wird“ (Kurbacher 2017, 127).

Der weite Haltungsbegriff impliziert aufgrund seines Verständnisses als allgemeine Lebenspraxis und der damit einhergehenden Handlungsbezogenheit die Frage nach einem gelingenden Leben (vgl. ebd. 34). Bezogen auf die Heil- und Sonderpädagogik verknüpft sich diese Implikation wiederum mit der besonderen Bedingung des Lebens von Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns, dem Widerfahrnis eines als Behinderung bezeichneten Lebensumstandes, der als besondere Erschwernis gilt.

Im engen Haltungsbegriff als *hexis prohairetike*, d. h. als bewusste Wahl, wiederum scheint die Möglichkeit auf, diesen auf eine professionell gebundene Haltung zu übertragen. Es kann zwar in generalisierender Form nicht jeder Heilpädagogin und jedem Heilpädagogen unterstellt werden, sich für *eine* heilpädagogische Haltung entschieden zu haben, wohl aber kann von einer bewussten Wahl für Disziplin und Profession ausgegangen werden, da ein Aufnahmeantrag gestellt und die Ausbildungs- bzw. Studienzeiten inklusive der anfallenden Prüfungsleistungen absolviert wurden. In der Auseinandersetzung mit Disziplin und Profession, mit Theorie und Praxis kann sich für heilpädagogische Haltungen entschieden und sich in diesen für eine stetige Weiterentwicklung geübt werden.

Die Arbeit entfaltet die Annahme eines Ermöglichungsgrundes aus Disziplin und Profession für ein bewusstes und reflektiertes Entwickeln und Gestalten einer professionell gebundenen Haltung. In dieses Feld, in diesen Ermöglichungsgrund wirken strukturelle wie personale Anteile hinein, die dem eigenen Zugriff entzogen sind. Eine differenzierte Erörterung und Reflexion über die Verwobenheiten von autonomen und heteronomen Anteilen in Wahl und Entscheidung für Haltungen bleibt Aufgabe für eine andere Arbeit.

In der Darlegung der Verknüpfungen von weitem und engem Haltungsbegriff, die aus der Präferierung des Personbegriffs sowie weiterer anthropologischer Annahmen hervorgehen, klingen verschiedene Dynamiken und Möglichkeiten an, die sinnvoll und konstruktiv für ein Denken um heilpädagogische Haltungen genutzt werden können. Die bereits angedeuteten Verflochtenheiten aus Autonomie und Heteronomie, Aktivem und Passivem, In-der-Welt-Sein und Beziehung, Einzelem und Allgemeinem fordern auf zu einer Betrachtung der Beziehungen sowie weiteren Denkbewegungen in die Heilpädagogik hinein.

#### **6.9.4 Haltung als Beziehung und Beziehung als Haltung**

Mit der Verflochtenheit von weitem und engem Haltungsbegriff wird die Relationalität von Haltung betont und lässt weitere, vielfältige Beziehungen erahnen. Die Beziehungshaftigkeit von Haltung weist sowohl auf die Relationen zwischen den beteiligten Personen, den antizipierten wie vollzogenen Handlungen, dem nahen und weiten Umfeld hin als auch auf intraphänomenale Dynamiken, die das Schillernde des Deutungsmusters, den weiten Bedeutungsraum als auch Komplexität und Tiefenstruktur bedingen. Ausgehend von einer Blickweise auf Haltung als Beziehungsgeschehen werden intra- und interpersonale Relationen hervorgehoben sowie deren Aktualisierung in Handlung. Vervollständigend wirkt eine Einbettung des Haltungsgeschehens in Zeit, Gesellschaft und Kultur.

Kurbacher geht im Nachdenken über Haltung über eine theoretische Fassung hinaus und verschränkt diese mit einer Reflexion der Haltungspraxis.

„Insofern Haltungen sich in verschiedenen Formen des Ausdrucks bekunden, innere Einstellungen, die versprachlicht werden, einen Gefühlsausdruck erhalten oder sich in einer Körperhaltung sedimentieren, haben Haltungen auch eine Praxis“ (Kurbacher 2017, 347).

Haltung sei sogar eine gelungene, weil vollzogene, „Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Kurbacher 2017, 30), da diese sich in der Handlungsausführung stets auf Praxis beziehe und deswegen „Gegenstand einer praktischen Theorie“ (ebd.) werden könne.

Ausgehend von Aristoteles' *hexis*-Verständnis tritt eine dreiseitige Struktur von Haltung hervor: das Haltungssubjekt (die Person, die eine Haltung hat oder vollzieht), das Haltungsobjekt (die Empfängerin der haltungzeigenden Handlung) sowie der Haltungsvollzug, wobei mit der Wortwahl keine klassische Subjekt-Objekt-Unterteilung gemeint sei (Kurbacher 2017, 27)<sup>70</sup>. In

---

<sup>70</sup> In der Heilpädagogik wird mindestens seit den 80er Jahren kritisch diskutiert und reflektiert, dass das Lebensereignis ‚Behinderung‘ von Seiten der Profession und Disziplin dahingehend generalisierend verstanden wird, als das So-Sein des Individuums hinter vermeintlich feststehenden Symptomen von Behinderungsbildern verschwinde. Es wird in diesem Zusammenhang von einer Verobjektivierung von Behinderung gesprochen (vgl. Jantzen 1982, 282). Diese Diskussion scheint in der Philosophie wenig bekannt zu sein, gleichwohl kann die Wortwahl ‚Haltungsobjekt‘ vor diesem Diskurs irritierend erscheinen. Ich wähle, um dem vorzubeugen, künftig die Termini „Haltungsakteurin“ und „Haltungsadressatin“ (bzw. deren männliche Formen). Da diese Arbeit den Versuch

der Form des Dreiecks wird das Gerichtet-Sein von Haltung deutlich sowie deren Vollzug in Handlung.

Die Rollen der beteiligten Personen als Handlungsakteurin und Handlungsadressatin sind im Haltungsgeschehen nicht statisch zu verstehen, sondern wechseln situativ. Im Anerkennen der Inter- und Intra-Wechselseitigkeiten zwischen den beteiligten Personen und deren Handlungen hebt sich ein dynamisch-prozessuales Moment von Haltung hervor. Haltung beschreibt „einen Umgang mit etwas, dieser Umgang kann sich explizit auf die eigene Person zurückwenden, auf Andere, Anderen und Anderes“ (ebd. 386).

In einer Vergegenwärtigung dieser Überlegungen zeigen sich die Ereignishaftigkeit von Haltung im Verhältnis Ich-mit-Mir und Ich-mit-Anderen und deren untrennbare Verbindung mit Handlung. Haltung kommt so ein mediales Moment zwischen Akteurin und Adressatin zu und zeigt gleichzeitig darauf, wer oder was die eine für die andere sowie für die eigene Person in diesem Verhältnis ist (vgl. ebd. 358). Haltungen wirken demzufolge sowohl auf die eigene wie auf die andere Person, und in den Interaktionen erfahre ich etwas über mich wie über den Anderen und die Welt. Jede der beteiligten Personen werde gespiegelt und erfahre praktische Reflexivität, was als Praxis der Subjektivierung verstanden werden könne (vgl. ebd. 315). Praktische Reflexivität meint mehr als kognitive Selbstreflexion, denn sie

„beschreibt zunächst den Gedanken einer selbsterhellenden Rückkoppelung an die eigene Person, wenn im Umgang mit dem Anderen, aber auch den kontextuellen Anderen oder Anderem überhaupt Kenntnis von der eigenen Person gewonnen und Erfahrungen gesammelt werden, indem sich eine Person in bestimmten Situationen verhält, die zugleich Aufschluß darüber geben, *wie* sie sich in bestimmten Situationen verhält. Sie können ein Muster für zukünftige Situationen liefern. Ein so gewonnenes Selbstbild ist jederzeit mit dem Fremdbild wie auch dem Weltbild verwoben und auch auf dieselben wieder rückbezogen“ (Kurbacher 2017, 314; kursiv im Original).

In der Hervorhebung von Reflexivität wird erneut auf die anthropologische Grundannahme der unhintergehbaren Bezüglichkeit des Menschen rekurriert und gewinnt Normativität. Mit Bezüglichkeit werde die „Verbindung [zwischen Handlungsakteur und Handlungsadressat, MM] stärker von der Phänomenalität oder Qualität dieser Beziehung selbst gedacht“ (Kurbacher 2017, 384), d. h. die Beziehung als Bewegung oder Prozess betrachtet. Bezogensein werde konkret in der Bezüglichkeit zur Person (vgl. ebd. 469f). Bezüglichkeit in ihrer Qualität sei dabei „eine bejahende, affirmative Bewegung“ (ebd. 385), die sich als etwas auf etwas richte und sich damit auf ein spezifisch differenziertes So-Sein beziehe; gleichzeitig verortet sie die Beteiligten historisch, kulturell und normativ und ist aus diesem Grunde als strukturell anzusehen (vgl. ebd. 379.). Darüber hinaus werden auch „traditionelle Selbstreflexionsformen“ (ebd. 396) mitgedacht, denn Beziehungen

---

unternimmt, sich einer Fassung professioneller heilpädagogischer Haltungen anzunähern, wird mit „Haltungsakteur“ in der Regel die Fachkraft gemeint sein.

bestehen nicht nur zu Anderen und zur Welt, sondern auch zur eigenen Person.

„Der Selbstbezug ist selbstreflexiv im engen Verständnis des Begriffs. Insofern auch der Bezug zu Anderen wieder bei mir mündet, ist er ebenfalls reflexiv im weiten Verständnis; insofern Wechselwirkungen zwischen den Selbst- und Fremdverhältnissen bestehen, ist dieser Bezug interdependent. Insofern beide Arten des Bezugs weder unabhängig von einander und auch nicht ohne einen Bezug oder Rahmen gedacht werden können, der sie ermöglicht, sind sie auch bezogen auf ein Dasein. Insofern ein Bezug immer auf etwas geht, auf etwas gerichtet ist, ist diese Relation latent transzendierend; insofern ich von diesem Bezug je nur weiß, indem er mir bewußt ist, d.h. zu mir zurückkehrt, ist er reflexiv. Relation liegt im Haltungszusammenhang demnach reflexiv, auch selbstreflexiv, transzendierend und wechselwirkend vor. Das Phänomen Haltung ist daher als reflexiv-transitiv und interdependent vorzustellen“ (ebd. 396).

Die an sich banal erscheinende Struktur „Akteurin-Adressatin-Akt“ lässt Tiefenschärfe erahnen, da in der Wechselseitigkeit und Handlungsfolge die zeitliche Dimension von Haltung aufscheint und damit auf deren innere Historizität wie Zukunftsorientierung verwiesen wird. Damit wird das dynamische Moment von Haltung erweitert um eine zeitliche Komponente, denn Erfahrungen prägen Haltungen und Handlungen, und Haltungen strukturieren Erfahrungen sowie deren Reflexionen.

Im Zusammenspiel zwischen Personen, die im Kontext ihrer Zeit miteinander agieren, wird für ein Denken um Haltung die wechselseitige Bezogenheit deutlich, womit in Anlehnung an Waldenfels Entzogenheiten aufscheinen; wir werden angesprochen, angerührt, affiziert und können uns dem nicht entziehen. Das impliziert Anteile des Anderen an der eigenen Haltung, die sich dem eigenen Zugriff entziehen, weil sie bereits vor einem möglichen Zugriff wirken. Haltung ist demzufolge nicht etwas, was alleinig aus eigener Gestaltungskraft entwickelt und geformt werden kann, sondern beinhaltet Anteile des Anderen sowie der Welt (vgl. Kurbacher 2017, 352f). So wird im tatsächlichen Kontakt, in der Realisierung von Beziehung, die Interpersonalität von Haltung sichtbar, erfahrbar und widerfahrend.

Die Anerkennung dieser Anteile und Dynamiken in Verbindung mit der Individualität der beteiligten Personen führen das Denken um Haltung zu einem nächsten Schritt, denn dieses Zusammenspiel generiert ein Zwischen, dem eigener Gehalt zukommt. Am Haltungsgeschehen sind mehrere Personen beteiligt und doch geht das Zwischen nicht im Personalen der Personen auf; es bleibt ein Überschuss, der so nur zwischen diesen Personen wachsen kann (vgl. ebd. 416f).

Neben den bereits angeführten Aspekten des Ausweises von Relationalität weisen verschiedene Dynamiken auf haltungsspezifische Wechselspiele hin: bspw. zwischen Autonomie und Heteronomie (und damit einhergehende Spielarten wie dem zwischen Freiheit und Verantwortung) sowie das Verhältnis zwischen ‚Haltung haben‘ und ‚Haltung sein‘, zwischen Stabilität und Flexibilität oder zwischen Aktivität und Passivität. Die haltungsimmanenten

Dynamiken bedingen die ethische Latenz von Haltung, die bspw. im Changieren zwischen Stabilität und Flexibilität zum Vorschein komme, denn Stabilität weise auf das kontinuierliche Element von Haltung hin, Flexibilisierung auf mögliche Veränderungen, die selbstinitiiert und getragen vom Wunsch nach positiver Entwicklung des eigenen Selbst sein können (vgl. ebd. 404f; s. a. Anmerkung 685).

Haltung sei zwar grundlegend auf das Ethische hin orientiert, der implizite Anspruch dürfe jedoch nicht so ausgeprägt sein, dass dem Haltungsträger keine Wahlmöglichkeit in der Handlungsentscheidung bleibe. Haltung und Handlung können nur dann einen ethischen Charakter haben, wenn sie frei gewählt seien (vgl. ebd. 63). Freie Wahl soll als bewusste Entscheidung verstanden werden, die im Wissen um Bezogenheiten sowie im Wissen um das Nicht-Wissen aller Bezogenheiten geschieht. „Ethik wird letztlich nicht als Vorgegebenes begriffen, sondern als aktuelles, bewegliches Bezogen-sein, das u.U. Ethisches zu Tage fördert“ (ebd. 463).

Der praktische ethische Bezug soll nochmals den Blick auf das Vollziehen von Haltung im Akt lenken, womit ein umfassendes Verständnis von Handlung einhergeht. Handlung als Haltungsperformanz verweist im Zusammenwirken von rationalen, emotionalen, sensitiven wie voluntativen Momenten auf deren leibliche Dimension (vgl. Kurbacher 2006, 4f). Haltung negiert demzufolge nicht die körperlich-leibliche Ebene zugunsten einer vernunftgeprägten Ausgestaltung, sondern integriert die verschiedenen Aspekte menschlichen Seins für eine bewusste und einzigartige Gestaltung bei historischer, gesellschaftlicher und kultureller Gebundenheit.

Beziehung wie Handlung stellen elementare Bestandteile von Haltung dar, die insbesondere in der praktischen Reflexivität Wiederhall finden und die Bezugspunkte für Kurbachers Fassung von Haltung als Scharnier zwischen Theorie und Praxis sind. In Beziehung wie in Handlung werden Personen aktiviert und im konkreten Haltungsgeschehen in ihrer Individualität sichtbar. Gleichzeitig wird über die Beziehungshaftigkeit von Person und Haltung darauf hingewiesen, dass Haltung nicht nur in Bezug auf die eigene Person betrachtet und reflektiert werden sollte, sondern Andere und Anderes in die eigene Haltung wirken und diese somit einer absoluten Eigenverantwortung entzogen ist.

Bevor nun die Haltungsphilosophie letztendlich für die Heil- und Sonderpädagogik reflektiert und geprüft wird, werden zwei Topoi erörtert, die sich aufgrund des Erkenntnisinteresses meiner Arbeit als befragungswürdig herauskristallisieren. Vor dem Hintergrund einer professionell gebundenen Haltung werden zum einen Verständnis und Verhältnis von Theorie und Praxis diskutiert. Zum anderen wird die Konzeption von Haltung anhand von *philia* einer kritischen Betrachtung zugeführt.

## **6.10 Zum unterschiedlichen Verständnis von Theorie und Praxis in Philosophie und Heilpädagogik**

In der Haltungsphilosophie kommt Haltung eine Scharnierfunktion zwischen Theorie und Praxis zu; sie stellt eine „gelungene – einfach weil sie vollzogen wird – Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Kurbacher 2002, 30) dar. Das ließe sich als Transfer theoretischer Überlegungen und Erkenntnisse in praktisches Handeln verstehen und wirft die Frage nach Verständnissen von ‚Theorie und Praxis‘ in Philosophie und Heilpädagogik auf, so dass beide Begriffe für beide Disziplinen vor dem Hintergrund insbesondere aristotelischer Bezüge betrachtet werden.

Theorie wurzelt wortgeschichtlich im Griechischen und bedeutet beobachten, sehen, schauen. Aristoteles versteht Theorie „als höchste Vollzugsform menschlichen Betrachtens, Erkennens und Wissens“ (Höffe 2005, 584), d. h. zu betrachten um der Freude des Betrachtens willen, um den Kern des Seins zu erfassen. Physik, Mathematik und Theologie kommen der Status einer theoretischen Philosophie zu: „Theoretisch sind diese Wissenschaften, weil sie ihre Gegenstände von ihnen selbst her, das Seiende in seinen notwendigen Gründen und Ursachen primär betrachten und so begreifen wollen“ (ebd. 585).

In einer weiteren semantischen Ausdeutung habe Theorie einen engen Bezug zu Praxis und praktischem Wissen, da einer theoretischen Betrachtung Sinneswahrnehmungen vorausgingen. Darüber hinaus resultierten aus „immer umfassenderer Erkenntnis des Allgemeinen, durch ein immer freieres Wissen um Gründe und Ursachen“ (ebd. 586) eine zunehmende Distanznahme zur Praxis. Das Ziel bestehe darin, theoretisches Wissen über praktische Vorgänge zu erwerben, zu erweitern und zu vertiefen, um auch hier zum selbstzweckhaften freien Betrachten zu gelangen.

In Bezug auf das zehnte Buch der Nikomachischen Ethik, in dem Aristoteles unter anderem über den Stellenwert von Theorie und Vernunft für ein gelingendes, tugendhaftes Leben reflektiert (vgl. EN X 7) sei Theorie mehr als philosophische oder intellektuelle Reflexion. Das griechische Verständnis von Theorie beinhalte eine Annäherung, gar Angleichung der Betrachterin an das, was betrachtet wird. Dies könne darin resultieren, dass die betrachtende Person ihrer Angewiesenheit auf andere entzogen wird. Entfremdung und Aneignung seien somit Wesensmerkmale von Theorie wie von Theoretikern (vgl. Wüschner 2016a, 295). Eine Gefahr der Annäherung an den Anderen könne darin liegen, alle Beteiligten an einem Konflikt zu verstehen bzw. verstehen zu wollen, sich in der Verständnisingewinnung zu verlieren und somit nach außen als indifferent zu erscheinen. Hier wirke die Lust an Theorie destruktiv auf die sozialen Beziehungen (vgl. ebd. 300). In pädagogischen Kontexten ist der Vorwurf bekannt, alles verstehen zu wollen – und Verständnisingewinnung mit einer Entschuldigung des auffälligen Verhaltens

gleichgesetzt wird. Brisanter wirkt der Vorwurf der Reduktion von Handlungsinitiative und –kompetenz aus einem Zuviel an Betrachtung und Reflexion, wenn übermäßiges Abwägen oder Theoretisieren Handlungsinitiale verhindert.

Die wissenschaftliche Literatur zur Heil- und Sonderpädagogik nutzt ein Theorieverständnis, das Denken strukturiert und leitet, um Erkenntnisse zu generieren. Die Heilpädagogen und Sonderpädagoginnen bedienen sich gezielt gewisser Ansätze, um diese ins eigene Fach zu übertragen und ggf. zu adaptieren. Theorien in einem generalistischen Verständnis sind

„geordnete Systeme sprachlicher Aussagen, die auf widerspruchsfreie und überprüfbare Weise bestimmte Sachverhalte eingrenzen, rekonstruieren bzw. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sachverhalten kausal erklären oder ihren Sinngehalt verstehbar machen sollen. Insofern sind möglichst präzise Begriffe essenziell für Theorien“ (Dederich | Felder 2016, 197).

Das zeigt die Notwendigkeit, Begriffe nicht unreflektiert aus einem Bereich in einen anderen zu übertragen; denn wird der Kontext nicht dargelegt, schwindet die Aussagekraft theoretischer Erkenntnisse zugunsten assoziativ gewonnener Einsichten.

Beiden – Heilpädagogik wie Philosophie – kann in einem Zugang auf Theorie eine fragende Herangehensweise zuerkannt werden; jedoch unterscheiden sich Art und Wie der Fragestellungen.

„Am Ende geht jede kritische philosophische Untersuchung auf Erkenntnis von der Erkenntnis [...]. Demgemäß geht jede pädagogische Theorie auf die Natur dessen, was mit Erkennen bzw. mit Lernen gemeint sein muß. Die philosophische Fragestellung rechnet mit möglichen Vollzügen. Die pädagogische muß infolgedessen von der Praxis, als gerade von diesen Vollzügen handeln. Beide Fragestellungen folgen in Konsequenz auseinander. Philosophische Prinzipienfragen fordern den Vollzug in ihrer Abhängigkeit. Richtig vollziehen lernen will theoretische Pädagogik untersuchen“ (Petzelt 1963, 14f).

Für die Heil- und Sonderpädagogik sollen Theorien neben der Funktion als Basis für professionelles Handeln und als Unterstützung der Fachkräfte in ihrer Verantwortlichkeit (vgl. Gröschke 1997, 112) einen Rahmen für Forschungen bilden, um diese sowie deren Ergebnisse nachvollziehbar zu entwickeln, sie sollen mögliche Szenarien skizzieren und/oder sie sollen das wissenschaftliche Arbeiten und Forschen innerhalb der Disziplin reflektieren und legitimieren (vgl. Dederich | Felder 2016, 198).

Praxis kommt in ihrer griechisch-philosophischen Herkunft ein ungleich mannigfaltigerer Bedeutungsraum zu, der gleichwohl in dieser Arbeit nicht adäquat aufgefächert werden kann; einen guten Überblick des philosophischen Feldes bietet Schürmann (vgl. Schürmann 2009, 199-203).

Aristoteles unterscheidet ein weites und ein enge Praxisverständnis, wobei hier das enge Praxisverständnis relevanter scheint. Im weiten Verständnis von Praxis „qualifiziert [diese, MM] das Wesen des Lebendigen und der Na-

tur“ (Elm 2005, 487), sie werde nahezu als Synonym zu Leben und Bewegung verstanden, welche beide in engem Bezug zum Streben nach Vollkommenheit stehen. Abgesehen vom Göttlichen, welches vollkommen und um sich selbst willen sei, sei alles andere – Unvollkommene – welches nach Vollkommenheit strebe, sich daraufhin zu bewege, *praxis* im weiteren Sinne (vgl. ebd. 487f).

Im engeren Sinn von *praxis* rückt der Vollzugsgedanke nach vorne und wird dem Menschen vorbehalten. *Praxis* steht in enger Verbindung zu Handlung, so dass *praxis* als Resultat eines überlegenden Denkens in Verbindung mit der Erfassung des Richtigen gefasst werden kann (vgl. EN VI 1139a 22–b 5). Davon abgegrenzt ist das Herstellen von Werken (*poiêsis*). Die Intention des Handelns werde im Vollzug realisiert; *praxis* im selbstzweckhaften, d. h. nicht herstellenden, Sinne werde von Aristoteles als die eigentliche Wirklichkeit verstanden. *Praxis* weise dabei eine enge Verbindung mit Selbstbestimmung (*prohairesis*) auf, da der Mensch selbst über Art und Weise seines Handelns entscheide (vgl. Elm 2005, 488). *Praxis* bezieht sich demzufolge auf Bereiche wie Politik, Kunst, Ethik, Theologie, Philosophie und wird initiiert durch das Streben nach dem Guten, nach einem guten und gelingenden Leben. *Praxis* ist also stets auf das Streben nach dem „Ziel aller Ziele um seiner selbst willen, die *eudaimonia* (Glück, Glückseligkeit) als das Gelingen seiner gesamten Lebenspraxis“ (ebd. 489) ausgerichtet. So lässt sich mit Aristoteles *praxis* bestimmen als stetiges und bewusstes Streben nach und Handeln für ein gutes Leben. Mit dieser Deutung kommt *praxis* eine normative Wendung zu, da die Frage nach dem Wie eines guten Lebens zwangsläufig Werteentscheidungen nach sich zieht. Auf die Ausrichtung der Philosophie als Reflexionswissenschaft für ein gutes Leben verweist auch Wolfgang Jantzen in seinen Ausführungen zur politischen Philosophie von Behinderung (vgl. Jantzen 2008, 229).

Heilpädagogik kann meines Erachtens als eine Zwischenform zwischen einem aristotelischen Verständnis von *praxis* und *poiêsis* verstanden werden, denn professionelles heilpädagogisches Handeln wirkt nicht herstellend im aristotelischen Sinne, sondern realisiert sich im Vollzug; auch wird das Ziel eines guten Lebens verfolgt. Jedoch ist heilpädagogisches Handeln immer auch extern motiviert und damit nicht selbstzweckhaft. Zwar ist die Intention eines gelingenden Lebens für sich und andere durchaus ein bedeutsamer Faktor in der Entscheidung für die Profession (vgl. BHP 2011, 18), jedoch ist professionelles pädagogisches und heilpädagogisches Handeln in der konkreten Situation letztendlich immer durch die betroffene Person bzw. ihre Sorgeberechtigten oder einen öffentlichen Leistungsträger initiiert, gerahmt und schlussendlich abgerechnet. Ebenso müssen die Ziele heilpädagogischen Handelns mit beiden Auftraggeberparteien abgestimmt werden. Innerhalb dieses abgestimmten Rahmens wird dann wiederum das Ziel eines gelingenden Lebens verfolgt; zugespitzt gesagt: Die Heilpädagogin beginnt ihr Handeln letztlich nicht um des Handelns selbst willen, sondern weil darin

ihr Broterwerb liegt. Es ließe sich nun trefflich darüber streiten, ob das intendierte Ziel eines guten Lebens für die Person mit Behinderung und deren Umfeld nicht doch höher zu gewichten sei und somit das nicht selbstzweckhafte professionelle heilpädagogische Handeln dem untergeordnet werden könne oder ob bezahlte Arbeit per se herstellend ist und damit nur indirekt dem Streben nach einem guten Leben zugeschrieben werden könne. Die Sekundärliteratur liefert hierzu keine eindeutigen Aussagen, Aristoteles gewichte herstellendes Tätigsein und selbstzweckhafte Vollzüge je nach Kontext immer wieder unterschiedlich. Grundsätzlich allerdings komme es ihm auf das Gelingen der Lebenspraxis im Gesamten an (vgl. Elm 2005, 489).

„Doch wußte Aristoteles wohl: menschliches Selbstverständnis erfüllt sich nicht nur in den Freuden der Erkenntnis, der Einsicht, des Verstehens der Dinge und der Menschen, der Maße und der Zahlen, der Welt und des Göttlichen - sein Interesse galt auch der Besonderheit menschlicher Lebenspraxis, die den Menschen aus den naturhaften Gebundenheiten der anderen Lebewesen heraushebt und ihn als gesellschaftliches Wesen seine eigenen Bindungen, Sitten und Ordnungen schaffen läßt. In beidem, im Aufbau einer gesellschaftlichen Praxis wie in seiner Hingabe an reines Wissen, an das Sehen, an das Denken, steht der Mensch in seiner Auszeichnung“ (Gadamer 1991, 31).

Praxis meint in der Philosophie weniger das Feld konkreten Handelns im pädagogischen Sinne, sondern vielmehr Denken als Handlung, als Gewinnen von Erkenntnissen, Entwickeln von Theorien und Konzepten, als Reflektieren von Betrachtungen und Überlegungen. Philosophisch betrachtet verweist Praxis auf die Metaebene und bezeichnet in der Regel nicht das konkrete Handeln Einzelner. Wüschner weist darauf hin, dass Aristoteles bei aller Hervorhebung der Theorie die Praxis nicht durch erstere eliminieren, sondern beide miteinander befrieden wolle (vgl. Wüschner 2016a, 153). Haltung steht im Schnittpunkt zwischen Theorie und Praxis, weist in beides hinein und verbindet beides miteinander, worin eine weitere Verflochtenheit hervortritt. Dies gelte es anzuerkennen:

„Wer aber Haltung als Stück einer Theorie der Praxis annimmt und als Praxis der Theorie ablehnt, verletzt den Sinn der Haltung genauso wie derjenige, der dialektisch die Synthese anstrebt oder ihre Antinomik zu relativieren versucht. Der Sinn der Haltung ist, dass sie in all ihrer Antinomik ausgehalten werden muss“ (ebd. 153).

Die Verschränkung und wechselseitige Bedingtheit von Theorie und Praxis bei Aristoteles und nicht ein polares Gegenüberstellen sieht auch Gadamer, wenn er fragt:

„Ist Theorie am Ende eine Praxis, wie schon Aristoteles betont hat, oder ist gar Praxis, wenn sie nur wahrhaft menschliche Praxis ist, immer zugleich Theorie? Ist sie, wenn sie menschlich ist, nicht ein Wegsehen von sich selbst und Hinsehen auf den anderen [...]? So ist das Leben die Einheit von Theorie und Praxis, die jedermanns Möglichkeit und Aufgabe ist“ (Gadamer 1991, 49).

Theorie und Praxis im philosophischen Verständnis können und werden in und für die wissenschaftlichen Diskurse der Heil- und Sonderpädagogik ge-

nutzt. Verkürzt dargestellt geschieht dies in Form von theoretischen Reflexionen über Begriffe, Theorien, Konzepte wie auch über Handlungspraxen. Darüber hinaus jedoch falten die Begriffe von Theorie und Praxis in der Heil- und Sonderpädagogik weitere Bedeutungsräume aus, die sich insbesondere aus einem spezifischen Praxis-Verständnis speisen. Praxis in der Heilpädagogik weist einen direkten Bezug zum konkreten Handeln der Fachkräfte auf und wird mit den Stichworten

„Anwendung, Ausführung, Ausübung (Gegensatz zu Theorie); Erfahrung, Übung; Art und Weise, in der etwas gehandhabt wird; das konkrete Tun und Handeln; die Erfahrung, die jemand in einem bestimmten Bereich hat (besonders in seinem Beruf)“ (Greving 2005, 250)

belegt. Im Unterschied zur Philosophie kann in der Heilpädagogik gar von einem „Primat der Praxis“ (Gröschke 1997, 110) gesprochen werden, da in der heilpädagogischen Praxis von den Fachkräften gehandelt werden muss und wird, „unabhängig davon, ob es für dieses konkret ablaufende *Handeln* ein theoretisches Konzept gibt, nach dem es modelliert und legitimiert werden könnte“ (ebd; kursiv im Original). Diese Bezugnahme stellt einen Hinweis auf die Unvermeidlichkeit von Interaktionen dar, wenn Menschen aufeinander treffen, und soll im Sinne professionellen Handelns gleichzeitig den Blick auf die Notwendigkeit stringenter theoretischer Bezüge sowie eines person- oder systemorientierten Verknüpfens von Erkenntnissen verschiedener Disziplinen mit reflektiertem Erfahrungswissen lenken. Die Auseinandersetzung und Reflexion theoretischer Erkenntnisse unabhängig von Praxisbelangen kann infolgedessen als Vorteil der Wissenschaft gegenüber den Praktikerinnen und Praktikern gesehen werden, da diese nicht „unter dem Ergebnis- und Handlungsdruck des praktischen Lebens steht [und dadurch, MM] den im Prinzip idealen Nährboden für eine Kultur kritischer Reflexion [bildet, MM]“ (Dederich 2001, 36).

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie sie einer Handlungswissenschaft zukommt, wird in der Regel als Beziehen des Allgemeinen (der Theorie) auf das Besondere (die Praxis) verstanden, also als ein Ausweis der zentralen philosophischen Frage des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem. Des Weiteren werden Praxis und Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik als Feldbeschreibungen verwendet: Praxis meint die praktischen Handlungsfelder, wie Kita, Frühförderstelle, Wohngruppe etc., sprich das professionelle Handeln mit Menschen mit Behinderungen sowie den sie umgebenden Systemen, und Theorie weist auf eine Tätigkeit im Wissenschaftsbetrieb, in Ausbildung und Lehre sowie in Verbänden hin.

Aus der Praxis der Heil- und Sonderpädagogik als professionell gestaltetes Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderungen werden Herausforderungen und Fragen aufgeworfen, die an die Theorie bzw. Disziplin gerichtet werden. Darüber hinaus weist die Situation eines Miteinanders von Menschen auf personale Anteile hin, denen Ungreifbares immanent bleibt und das zur Anerkennung von Nicht-Fassbarem und Nicht-Generalisierbarem

menschlichen Miteinanders fordert. Weiterhin ist Praxis als Feld gerahmt von den jeweiligen sozialrechtlichen Rahmenbedingungen sowie gesellschaftlichen Werten und Normen hinsichtlich Menschen mit Behinderungen sowie den Berufen und Professionen des Sozialwesens: Leistungsansprüche, Leistungsausgestaltung, Leistungsvergütung, Personalverordnungen etc. Mit dieser Auflistung und Darlegung wird auf die rahmende Funktion von Gesetzen und Rahmenbedingungen für Praxis und Theorie hingewiesen, um in heilpädagogischer Haltung sozialrechtliche Regelungen bezüglich ihrer normativen Kraft reflektieren zu können.

Kurbachers eingangs zitierte Perspektive auf Haltung als Vermittlung von Theorie und Praxis (vgl. Kurbacher 2002, 30), die sie auch in späteren Veröffentlichungen bekräftigt, meint wahrscheinlich nicht die für heilpädagogisch sozialisierte Fachkräfte so eingängig erscheinende Deutung des Transfers von Theorie auf das konkrete, situative Handeln, sondern die Verknüpfung einer Theorie von Haltung mit einer Praxis des Handelns, die auf der Metaebene verbleibt. In einem analogen Schluss lässt sich das als Verknüpfung des einen Allgemeinen mit einem anderen Allgemeinen beschreiben, dessen Einzelnes erst in der konkreten Umsetzung eines Individuums zum Vorschein kommt. Gleichwohl betont die Philosophin die Aktualisierung von Haltung in Handlung sowie die Darstellung der praktischen Dimension im Leib-Sein des Handlungsakteurs und verweist auf deren Konkret-Werden im Umgang mit der jeweiligen Situation und Anforderung in wechselseitiger Bezogenheit zur und Wirkung auf die Person gegenüber (vgl. ebd. 30f).

Die Haltungsphilosophie gibt dem Haltungsvollzug und Umgang bzw. Selbstumgang sowie Erfahrung, Körper und Leiblichkeit einen manifesten Platz, was meines Erachtens als Relevanz der Theorie, zumindest einer theoretischen Reflexion, für das tätig-praktische Tun und Handeln gelesen werden kann, und durchaus als stabile Verbindung von Theorie und Praxis. Haltung geschehe in Beziehung und lasse sich als Umgang fassen; damit zeige sich „die immerzu mit Haltung verbundene praktische Dimension dieses theoretisch als Relation zu kennzeichnenden Verhältnisses“ (Kurbacher 2017, 386). An anderer Stelle spricht sie davon, dass Haltung mit handelnder Praxis und Interaktion einhergehe (vgl. ebd. 494). Diese zwei exemplarischen Zitate weisen meiner Ansicht nach auf ein Verständnis von Praxis hin, das über das Denken hinausgeht, das das Miteinander in den Blick nimmt und Personales anerkennt. Darauf aufbauend können instruktive Schlussfolgerungen für eine Praxis heilpädagogischer Haltung gezogen werden. Kurbacher selbst weist in einem Gespräch darauf hin, dass mit ihrer Haltungsphilosophie eine Verbindung von theoretischer und praktischer Philosophie vollzogen werde, was in der Philosophie generell eher unüblich sei<sup>71</sup>.

Nach diesem Zwischenschub zu verschiedenen Fassungen von Theorie und Praxis in Philosophie und Heilpädagogik, deren Prägungen und Wirkungen,

---

<sup>71</sup>Es handelt sich hier um ein sinngemäßes Zitat, das im Rahmen eines nicht dokumentierten Gesprächs an der Freien Universität Berlin am 07.02.2017 gehört wurde.

wird im folgenden Kapitel auf einen weiteren bedeutsamen inhaltlichen Aspekt eingegangen, zu dem in Philosophie und Heilpädagogik unterschiedliche Konzeptionen und Aneignungen bestehen: *philia* bzw. Liebe und Freundschaft.

### **6.11 Zum unterschiedlichen Verständnis von Liebe und Freundschaft in Philosophie und Heilpädagogik**

Haltung als Beziehungsgeschehen wird von Kurbacher mit Hilfe der Tugend der Liebe und Freundschaft (*philia*) erörtert, die sie als die erstrebenswerteste sieht (vgl. Kurbacher 2017, 150f). Die zentrale Stellung, die *philia* in der Haltungsphilosophie einnimmt, nötigt zu einem Exkurs über Liebe und Freundschaft in Verbindung mit Pädagogik und Heilpädagogik. Denn aus einem Nachdenken über die Haltungsphilosophie in ihrer Fokussierung auf Liebe und Freundschaft, erwachsen für heilpädagogische Haltungen verschiedene Ambivalenzen, die einer Reflexion bedürfen. Ob der erste intuitive Impuls trägt, dass Ambivalenzen und Risiken bestehende Schnittmengen überlagern, wird im Folgenden geprüft.

Mit der aristotelischen *philia* weist Kurbacher auf eine Sichtweise hin, die Liebe und Freundschaft miteinander verschränkt sieht. Das impliziere Liebe zum Dasein ebenso wie einen freundschaftlichen Umgang mit sich selbst sowie den Anderen um seiner selbst willen zu schätzen und schließe sinnlich-erotische Aspekte ein (vgl. ebd. 164f). Liebe und Freundschaft werden als Haltungen verstanden, als ein Phänomen also, das mehr umfasse als Affekte und Gefühle, nach Selbstreflexion verlange und ein relationales Geschehen umfasse (vgl. ebd. 160f). Kurbacher beleuchtet verschiedene Theorien zu *philia* (Aristoteles, Arendt, Augustinus, Montaigne, Pascal, Ricœur, Rousseau, Thomasius) im Hinblick auf deren Struktur und Individualitätsvorstellungen, denn in diesen finden sich „interpersonale Vorstellungen für das glückende interindividuelle Verhältnis“ (ebd. 303); als gemeinsames Element identifiziert sie den Selbstzweck, das heißt, den Anderen um seiner selbst willen anzunehmen und zu lieben (vgl. ebd. 198).

Diese kurze Rezeption dient als Ausgangsbasis für eine professionsethische Beleuchtung der Frage, ob Liebe und Freundschaft für professionelle (heil)pädagogische Kontexte übertragbar sind bzw. wie diese verstanden und gefasst werden müsst(en), damit nicht eine individuelle, personal ausgerichtete Lebenspraxis zu deutlich im Vordergrund steht und die Bedeutung theoretischer Bezüge unterlaufen würde. Darüber hinaus und wesentlich bedeutsamer ist aus ethischer Perspektive und im Wissen um Missstände und Übergriffe, die seitens (heil)pädagogischen Fachpersonals unter dem Deckmantel der (Nächsten)Liebe geschehen (sind), eine Auseinandersetzung unabdingbar, ob und wie Liebe und Freundschaft in Anerkennung der Leiblichkeit des Menschen und in professioneller Perspektive, d. h. ohne sinnlich-

erotische Spielarten<sup>72</sup>, gefasst werden können, oder ob diese Begrifflichkeiten zu viele Unstimmigkeiten in sich bergen, so dass sie für aktuelle professionelle (heil)pädagogische Diskurse und Praxen hintenan gestellt werden. Die bestehenden formalen und auf Unterstützungsbedarf beruhenden Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Heilpädagogin und Adressatin heilpädagogischen Handelns dürfen nicht unter rechtfertigender Heranziehung eines Liebesbegriffs in negativ konnotierte emotionale Abhängigkeiten reichen oder gar sexuelle Übergriffe zeitigen.

Will man Liebe als pädagogische Haltung kontextualisieren, so finden sich Denkstränge im sog. pädagogischen Eros; einen Begriff, der bereits seit der Antike existiert und der für deutsche erziehungswissenschaftliche Diskurse durch Herman Nohl mit dem Terminus des pädagogischen Bezugs differenziert wurde und in die geisteswissenschaftliche wie Reformpädagogik führt.

Liebe als Begriff ist mehrdeutig und beinhaltet unterschiedliche Konzeptionen. Aus dem antiken Griechenland beispielsweise rührt ein dreifaches Liebesverständnis: *Eros* impliziere sinnliche und erotische Anteile, im Gegensatz zu *agape* als christliche Gottes- und Menschenliebe (vgl. Uhle 2011, 86) sowie *philia* als Freundschaft und Liebe, die bei Aristoteles den Charakter einer Tugend bzw. Haltung erhält, die auf einer Entscheidung beruhe und Reziprozität beinhalte (vgl. Höffe 2005, 445ff). Die sinnlich-erotischen Anklänge im Eros lassen problematische Verwerfungen für pädagogische Kontexte erwarten und werfen die jedoch hier nicht zu beantwortende Frage auf, wieso gerade dieser Eingang in die Pädagogik erhielt.

Die Figur des pädagogischen Eros geht auf Platon zurück. Dabei werde von einem Entwicklungsgedanken ausgegangen, der Erziehung genannte Beziehungsprozess solle Liebe zum Wissen und zur Weisheit wecken; Basis dessen sei die wechselseitige Liebe zwischen Lehrer und Schüler (vgl. Gaus 2011, 29); Platon denkt Frauen und Mädchen weder als Lehrende noch als Lernende mit, so dass der pädagogische Eros ursprünglich ausschließlich als zwischen Männern und Jungen konnotiert war und darüber hinaus sinnliche Anteile implizierte. Im pädagogischen Eros komme eine dreifache Liebe zusammen:

„zum Menschen, zur Sache, zur zukünftigen Verbesserung [...]. Diese Trias aber wird gekrönt von einer vierten Dimension, welche die pädagogische Liebe über eine Frage der glücklichen Fügung, der Neigung und Fähigkeit und des Ethos hinaus als eine *ars amandi*<sup>73</sup> kennzeichnet“ (ebd. 30).

---

<sup>72</sup> Eine Diskussion und Reflexion über Sexualbegleitung als professionelle Dienstleistung für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen wird an dieser Stelle nicht geführt. Für das wichtige und anspruchsvolle Thema „Sexuelle Bedürfnisse und mögliche professionelle Antworten“ muss an anderer Stelle notwendiger Raum gefunden werden. Diese Entscheidung wird ungeachtet der Tatsache getroffen, dass Sexualität Teil menschlichen Lebens ist, sondern ist allein dem Umstand geschuldet, dass eine diesbezügliche in der notwendigen Tiefe und Breite geführte Auseinandersetzung dem Thema dieser Arbeit einen zu gewichtigen Nebenstrang beifügen würde.

<sup>73</sup> Lateinisch: Kunst des Liebens

In der von Platon gezeichneten Bildungsgemeinschaft sei letzteres Aufgabe des Lehrers, der als Vorbild für eine Selbstliebe und daraus resultierende Liebe zu anderen fungieren solle (vgl. ebd. 30). Die von Platon fokussierte Liebe zur Weisheit wurde insbesondere im Deutschland des frühen 20. Jahrhunderts erweitert durch personal hervorgehobene soziale und emotionale Dimensionen von Liebe, die immer noch vorwiegend als Zwischen-Männern konnotiert war<sup>74</sup>, d. h. eine personale Bindung des Schülers an den Lehrer als Vorbild, die in das Ganze einer Gemeinschaft eingebettet sei (vgl. ebd. 38). In dieser Lesart verschiebt sich das Schüler-Lehrer-Verhältnis; die Schüler sollen begeistert sein vom charismatischen Lehrer. In derartiger Gleichsetzung von Eros und Liebe werde der Liebesbegriff verengt, weil Zweck oder Sache als Objekt verdinglicht im Vordergrund stünden, wohingegen Liebe sich zwischen Personen ereignen solle (vgl. Seichter 2011, 80). Erst die geisteswissenschaftliche Pädagogik sei „zu einem Begriff von pädagogischer Liebe gekommen [...], der die Verengung auf den Eros überwunden und das erzieherische Verhältnis als ein interpersonales begriffen hat“ (ebd. 82). Daraus ließe sich die Hypothese eines Übergangs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von einem *eros*- zu einem *philia*-Verständnis entwickeln – allerdings wurde nicht der Name des möglicherweise passenderen Verständnisses eingeführt. Vielmehr wurde nun weniger von pädagogischem Eros als vielmehr von pädagogischer Liebe gesprochen, man entthob sich der Diskussionen um Konnotationen von Liebe, indem die deutsche allgemeine Übersetzung zum Fachterminus wurde.

Einhergehend mit dem Schwinden der Bedeutung geisteswissenschaftlicher Pädagogik seit der empirischen Wende in der Pädagogik wurde Liebe als Begriff und pädagogisches Thema seltener erörtert (vgl. Seichter 2007, 33). In einer Literatursichtung für professionsorientierte Perspektiven erscheint es auch heute als Randphänomen. Wenn überhaupt, so wird in der Regel von pädagogischer Liebe gesprochen, der Begriff des pädagogischen Eros erscheint vorwiegend in historisch-rekonstruktiven Darlegungen. In reformpädagogisch orientierten Institutionen hingegen blieb die Idee des pädagogischen Eros auch nach dem zweiten Weltkrieg virulent.

„Mit der Rede vom ‚Eros‘ sollte in diesen Einrichtungen die Besonderheit einer *charismatisch-begeisternden Pädagogik* hervorgehoben werden. Ziel war es, Bildungserlebnisse bei Heranwachsenden zu ermöglichen, die über eine bloße Optimierung des Erwerbs von Wissen und Können hinausgehen. Es sollte ein bestimmtes Erzieher-Zögling- bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgebaut werden, das sich als Verbundenheit in Gemeinschaft und nicht als bloße administrativ bestimmte geschäftliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verstand“ (Uhle 2011, 85; kursiv im Original).

---

<sup>74</sup> Von einzelnen Autoren wurden erziehungswissenschaftlich begründet homoerotische Beziehungen gefordert, dies betreffe vor allem Autoren der Wandervogelbewegung, wie Blüher oder Wyneken (vgl. Seichter 2007, 115).

In diesem Satz scheint die Problematik emotionaler Abhängigkeitsverhältnisse auf, die unter dem Paradigma und der Zielstellung des pädagogischen Eros wie der pädagogischen Liebe entstehen kann.

Herman Nohl gilt als wesentlicher Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik und einer Betonung pädagogischer Liebe. Er versteht Liebe als ein wesentliches Element für Erziehungsprozesse, die im sog. pädagogischen Bezug als wechselseitiges Verhältnis zwischen Pädagogin und Kind bzw. Jugendlichen<sup>75</sup> geschieht. Liebe in pädagogischen Kontexten begehre nicht, sondern fokussiere und aktiviere die dem Kind gegebenen Ressourcen und Ziele (vgl. Tetzner 2011, 180). Pädagogische Liebe wird als notwendiges Verhältnis verstanden, die von der Pädagogin zum Zu-Erziehenden und aktivierend hin zu einem reifen Menschen wirken soll sowie in einer Umkehrung der Gefühlsrichtung als Unterstützung in der Entwicklung von Lernmotivation und der Aneignung des Lerngegenstandes. Letzteren Umstand greift Paul Moor für die Entwicklung seiner Theorie des Inneren Halts auf, indem er als Vorstufe für eine intrinsisch motivierte Übernahme von Aufgaben sowie das erforderliche Durchhaltevermögen, d. h. sich selbst hin zur Erledigung einer Pflicht zu führen, die Bereitschaft setzt, etwas zu tun, weil es eine geschätzte Person verlangt, die Aufgabe also um des Anderen willen zu übernehmen (vgl. Moor 1967, 235).

Grundsätzlich stellt Nohl mit der Darlegung des pädagogischen Bezugs sowie pädagogischer Liebe auf die Bedeutung personaler Ansprache und Beziehungsgestaltung für gelingendes pädagogisches Handeln ab. Generell

„äußert sich pädagogische Liebe fortan [in der Blütezeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, MM] erstens als ein in der Erziehung auftretendes *intentionales Verhältnis*, und zweitens verfolgt sie mit dieser Intention ein Ziel *um des jungen Menschen willen*“ (Seichter 2007, 115; kursiv im Original).

Über pädagogische Liebe werde nachgedacht, um auf den Person-Status des Menschen hinzuweisen und sich damit Versuchen der Verobjektivierung des Zu-Erziehenden entgegenzustellen. Des Weiteren werde damit auf den dialogischen Charakter von Erziehung gedeutet sowie darauf, dass es sich bei pädagogischer Liebe um eine Idee handele, der sich anzunähern sei, die aber nicht unbedingt erreicht werden könne (vgl. ebd. 15). Wenn mit pädagogischer Liebe auf den Person-Status des Menschen sowie Erziehung als dialogisches Geschehen rekuriert werden soll, so ist das grundsätzlich zu begrüßen. Gleichzeitig rücken mit einem individuellen Du, das mit Liebe assoziiert wird, und in Verbindung mit der einhergehenden emotionalen Komponente, Professionalität und disziplinäre Bezüge als gemeinschaftlicher Rahmen wieder in den Hintergrund. Das Verhältnis von Person zu Person sowie ein Sich-Annähern an ein Verständnis des individuellen Gegenübers

---

<sup>75</sup> Herman Nohl scheint heilpädagogischen Fragestellungen bzw. den Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen wenig Raum zu geben (vgl. Schwerdt 2013, 802, Anmerkung 3).

treffen heilpädagogische Ansätze und wahrscheinlich auch die Intention zahlreicher Pädagoginnen und Pädagogen.

In den Missbrauchsfällen des Landerziehungsheims Odenwaldschule allerdings kulminiert die gesamte Problematik pädagogischer Liebe. Jahrzehntelang erlitten Schüler sexuelle Übergriffe seitens Erziehern und Lehrern, die unter dem Deckmantel der Liebe pädagogisch verbrämt wurden. Gerold Becker, der als Schulleiter maßgeblich verantwortlich ist für die jahrelangen Praktiken sexueller Übergriffe an der Odenwaldschule, hatte Verbindungen zu den Kreisen, die im frühen 20. Jahrhundert das platonische Verständnis des pädagogischen Eros für machtorientierte Männerverbindungen umdeutete (vgl. Gaus 2011, 63).

In einem Resümee über die Frage, ob Liebe als Tugend und Haltung für heilpädagogisches Handeln und heilpädagogische Haltungen sinnvoll verwendet werden kann, bleibt die anfangs vermutete abwehrende Position bestehen. Diese Frage wurde anhand der Termini pädagogischer Eros und pädagogische Liebe erörtert und für heilpädagogische Kontexte zusammengefasst. Es lassen sich Aspekte erkennen, die konstruktiv gewendet werden könn(t)en, wie ein nicht-empirisches Personverständnis, Beziehungsorientierung sowie ein Verständnis von pädagogischen Beziehungen als interpersonales Geschehen. Gleichwohl erscheinen der Bedeutungsraum von Liebe ob der immanenden Mannigfaltigkeit zu interpretationsoffen sowie die problematische Geschichte des Begriffs pädagogischer Eros/pädagogischer Liebe nach wie vor nicht abgeschlossen.

Beim Sichten der Quellen zu pädagogischer Liebe fällt darüber hinaus die positive Aufladung der Rolle der Fachkraft auf, die den überwiegend unkritischen Eindruck erweckt, die Fachperson wolle per se das Gute für den Zögling und das Gut-Gewollte sei deswegen das Gute. In diese Wahrnehmung fügt sich der in Literaturrecherchen gewonnene Anschein ein, dass Macht- und Gewaltproblematiken wenig bis gar nicht in den Auseinandersetzungen um pädagogische Liebe thematisiert werden.

Kurbacher führt für eine Konzeption von Haltung als allgemeiner Lebenspraxis Liebe als die passende Tugend aus, da diese nicht eingefordert werden kann und genau daraus ihren unvergleichbaren und einzigartigen Wert gewinne. Daraus resultiert ihre Ablehnung der Figur der Anerkennung, weil diese angemahnt werden könne (vgl. Kurbacher 2017, 312f). Der Anerkennung immanente Anspruch jedoch bedingt für die Heil- und Sonderpädagogik die angemessenere Perspektive für eine Reflexion interpersonalen Geschehens. Denn Anerkennung impliziert Relationalität sowie Teil einer moralischen Gesellschaft zu sein, darüber hinaus werde in der Möglichkeit der Einforderung deren ethischer Gehalt deutlich ebenso wie sie menschenrechtliche Ansprüche beinhalte (vgl. Horster 2009, 153-159).

Will man die emotionale Komponente im Bedeutungsraum von Anerkennung stärker betonen, so ließe sich meines Erachtens auf den Begriff der Wertschätzung rekurrieren, der als eine Grundlage heilpädagogischer Beziehungsgestaltung gilt (vgl. Gröschke 1993, 59). In Wertschätzung wird das menschliche Bedürfnis nach individuellem Gesehen- und Gemocht-Werden deutlich und (heil)pädagogisch fassbar und dient dem Ziel, ein gutes Leben zu erfahren und zu leben.

Nach diesen Ausführungen zu Liebe und Freundschaft in Philosophie und Heilpädagogik sowie einer begründeten Ablehnung der Integration von *philia* für ein Nachdenken hin zu einem Denkmodell heilpädagogischer Haltungen wird die Haltungsphilosophie für ein weiterführendes Fazit auf ihre Anschlussfähigkeit hin zur Heilpädagogik überprüft. Dabei sollen konstruktive Anschlussstellen wie problematische Entwicklungen identifiziert und für die Heilpädagogik reflektiert werden.

### **6.12 Aus heilpädagogischer Perspektive: Potenziale und Hindernisse der Haltungsphilosophie**

In einer Betrachtung und Reflexion der Haltungsphilosophie für die Heil- und Sonderpädagogik bzw. für ein Deutungsmuster heilpädagogischer Haltungen, lassen sich konstruktive Anschlussstellen wie mögliche Barrieren identifizieren. Diese werden für eine Kritik zusammengefasst, um ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen vorzudenken und zu entwickeln.

Haltung wird als prozessorientiertes, normativ fundiertes Geschehen zwischen Personen konzeptualisiert, die in ihre jeweiligen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten eingebunden sind und die sich wechselseitig beeinflussen. Kurbacher greift das aristotelische *hexis*-Verständnis auf und durchdenkt dies unter Bezugnahme auf Kants Kritik der Urteilskraft sowie insbesondere auf Gedanken, Konzepte, Denkansätze aus der phänomenologischen Philosophie, um eine Haltungsphilosophie zu entwickeln. *Hexis* wird bei Kurbacher mit der Betonung auf Beziehung und Handlung performativ und dynamisch ausgestaltet. Dies basiert auf der anthropologischen Annahme einer grundgegebenen Bezüglichkeit, was als weiter Haltungsbegriff betitelt wird. Im zugrunde liegenden Personbegriff wird Leiblichkeit anerkannt. Das Personverständnis ist nicht empirisch konnotiert, vielmehr verschreibt sich Kurbacher selbst der Suche nach einer nicht-reduktionistischen Fassung des Personbegriffs (vgl. Kurbacher 2016, 149).

Die Annahmen der unhintergehbaren Bezüglichkeit sowie eines Person-Status für alle Menschen korrelieren mit der Anforderung an die Heil- und Sonderpädagogik, sowohl in ihrem Personverständnis als auch in heilpädagogischen Theorien und Konzepten stets Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu inkludieren und keine Sonderanthropologien zu entwerfen (vgl. Gröschke 1997, 44f). Ein nicht-empirischer Personbegriff ist seit vielen Jahren Konsens in der Heilpädagogik (vgl. bspw. Kobi 2010a, 10;

Gröschke 1993, 23). Oder, in einer akzentuierten Formulierung: Menschen sind Personen, nicht: manche Menschen sind Auch-Menschen. Das weist auf die langjährige Tradition innerhalb des Faches hin, Diskussionen und Reflexionen zum Personverständnis zu führen, und enthebt nicht der Notwendigkeit differenzierter Praxis-, Professions- und disziplinärer Kritik sowie der Reflexion von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen.

Aus der unhintergehbaren Bezüglichkeit erwächst eine ebenso gegebene Verantwortung für den Anderen. Kurbacher greift insbesondere auf die Ausführungen Lévinas' zurück, der Verantwortung als anthropologische Konstante fasst, die ethische Dimensionen impliziert (vgl. Lévinas 2008, 71f). Die Philosophie Lévinas' ist insbesondere in Bezug auf die Verantwortung für den Anderen, die aus dem Anblick erfolgt, in der Heil- und Sonderpädagogik anerkannte Reflexionsfolie. Vor allem in den Diskursen zu Stellvertretung und Selbstbestimmung ist der Verantwortungsbegriff bedeutsam (vgl. bspw. Ackermann | Dederich 2011; Dederich 2013, 201-210).

Haltung ereignet sich in Beziehungen und aktualisiert sich in Handlungen. Das trianguläre Geschehen erhält Tiefenschärfe durch eine Betrachtung der immanenten Innenbezüge, des Zusammenwirkens der Strukturelemente sowie der Wechselwirkungen mit Außenbezügen. Die Haltungsphilosophie nimmt zuvörderst auf die Beziehungen Bezug und begreift Verhältnisse als Beziehung, nicht als abstrakte, strukturelle Setzungen. Das Zwischen Personen stehe im Vordergrund (vgl. Kurbacher 2017, 408). Für die Heilpädagogik, deren Handeln sich zwischen Personen ereignet, und deren Fachpersonen sich zuschreiben, Könnerschaft in Beziehungsgestaltung erworben zu haben und sich darin weiter zu bilden, sollte sich dies als gewinnbringender Zugang nutzen lassen.

Kurbacher wählt die auf aristotelischem Verständnis basierende Tugend *philia*, um über Haltung nachzudenken und die Haltungsphilosophie zu entwickeln. Dieser Setzung entnimmt sie den Gedanken der Selbstzweckhaftigkeit und Annahme des Anderen in seinem So-Sein, die als unerlässlich für interpersonales Geschehen gesehen werden (vgl. ebd. 308f). Daraus werden frei gewählte Beziehungen als Voraussetzung für interpersonales Geschehen abgeleitet, denn interpersonales Geschehen könne sich in formal gegebenen, nicht frei gewählten Beziehungen nicht ereignen (vgl. ebd. 330f). Auch unaufhebbare Verantwortung für sich und den Anderen leitet sie aus der Einzigartigkeit jeder Beziehung zwischen Liebenden ab. Dieser Hypothese und den entnommenen Ableitungen muss aus heilpädagogischer wie aus empirischer Perspektive widersprochen werden. Professionelles heilpädagogisches Handeln geschieht unter bewusster Einbeziehung der eigenen Person, mit dem Ziel, Beziehungen zu gestalten, die in der Verwirklichung eines guten Lebens unterstützen. Die Heilpädagogin stellt sich als Person in einem verbindlichen professionellen Beziehungsangebot in der Annahme zur Verfügung, dass gute und tragfähige Beziehungen „auch in

schwierigen Lebenslagen und Krisenzeiten zu einem sehr wichtigen salutogenen Faktor werden“ (Dederich 2001, 166). Eine derart positive Beziehungsqualität ist in frei gewählten wie in professionellen Beziehungen möglich.

Darüber hinaus wird mit der angenommenen Exklusivität die Wirklichkeit von Eltern-Kind-Beziehungen nicht berücksichtigt, die maximal in der gemeinsamen Entscheidung, ein Kind miteinander zeugen zu wollen, ein Moment der freien Wahl beinhalten, niemals jedoch vom Kind aus betrachtet. Gerade diese nicht frei gewählten Beziehungen sind geprägt durch stetige interpersonale Begegnungen. Im Idealfall sind Eltern-Kind-Beziehungen in Liebe gestaltet; jedoch ist es so banal wie unerlässlich, darauf hinzuweisen, dass zu viele und/oder zu erhebliche Störfaktoren diese zentrale Beziehung und in der Folge für die Kinder die Ausbildung konstruktiver Coping-Strategien hin zu einem gelingenden Leben stark behindern.

Das Moment der freien Wahl als Voraussetzung für interpersonale Begegnung sollte sich für eine Generalisierbarkeit in alle Lebenskontexte weniger auf die Wahl der Beziehungspartnerin bzw. des Beziehungspartners beziehen, sondern vielmehr auf bestehende sowie sich im Werden befindliche Beziehungen an sich, d. h. auf das Wie der Gestaltung existierender Beziehungen, nicht auf die der Beziehung eventuell vorausgehende Wahl. Denn Personen sind Menschen und Menschen sind Personen in frei wie in nicht frei gewählten Beziehungen. Demzufolge schließt es sich sinnvoll an, interpersonale Begegnungen in frei wie nicht frei gewählten Beziehungen für möglich zu halten. In diese Denkart können sowohl nicht frei gewählte Eltern-Kind-Beziehungen integriert werden als auch Beziehungen in professionellen Kontexten. Die sich aus diesem Denkstrang ergebenden Fragestellungen zur freien Wahl in Abhängigkeitsverhältnissen werden an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

Darüber hinaus knüpft Kurbacher im Diskurs um *philia* Überlegungen zu Achtung und Anerkennung an, die sie insofern kritisiert, als dass diese menschenrechtlich einforderbar seien. Die Einforderbarkeit jedoch widerspreche „einer im Selbstzweck gegründeten Haltung, wie der von Freundschaft und Liebe [...]“ (Kurbacher 2017, 330). Freundschaft und Liebe können nicht vom Anderen gefordert werden; dies schmälert jedoch nicht die Bedeutung von Achtung und Anerkennung. In einer Verknüpfung von Kurbachers Bevorzugung des Personbegriffs mit Fragen der Anerkennung hilft ein Rekurs auf Spaemann, der beides verbindet. „Die Beziehung zwischen Personen auf der elementarsten Stufe ist die Anerkennung, auf der im höchsten Sinne personalen die der Liebe“ (Spaemann 1998, 173). Der Akt der Anerkennung als Person sei kein Analogieschluss, sondern Person sei man immer, denn anders als Person könne man nicht Teil der Menschenfamilie sein. In dieses

Verständnis werden Menschen mit Behinderungen einbezogen, vielmehr dezidiert Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen angeführt<sup>76</sup> (vgl. ebd, 252-264).

„Personsein ist das Einnehmen eines Platzes, den es gar nicht gibt ohne einen Raum, in dem andere Personen ihre Plätze haben. Das Einnehmen dieses Platzes beruht nicht auf einer Zuweisung durch andere, die bereits vor uns da waren. Jeder Mensch nimmt diesen Platz als geborenes Mitglied kraft eigenen Rechtes ein. Aber er wird nicht empirisch an diesem Platz vorgefunden, sondern dieser Raum wird überhaupt nur wahrgenommen in der Weise der Anerkennung“ (ebd. 193).

Dies scheint produktiv nutzbar, im Gegensatz zu einer Kritik, gar einem Ausschluss von Anerkennung, wie von Kurbacher suggeriert. Denn es soll nicht im Umkehrschluss die ethische Dimension und rechtliche Verankerung von Achtung und Anerkennung kritisiert werden, die für Menschen, die sich in Minderheiten- oder benachteiligten Situationen befinden, Möglichkeiten der Gleichstellung und Eröffnung von Teilhabezugängen bieten. Vielmehr gilt Anerkennung in der Heil- und Sonderpädagogik als

„eine ideale sozialetische Argumentationsfigur für die Begründung einer ethischen und politischen Pflicht zu gleicher Achtung und zur konsequenten Verwirklichung von umfassenden Partizipationschancen behinderter Menschen“ (Dederich 2013, 212).

Die Annahme des Anderen in seinem So-Sein stellt eine bedeutsame Prämisse in der Heil- und Sonderpädagogik dar, in der auf die Diskurse um Gleichheit und Verschiedenheit sowie Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und Heterogenität verwiesen wird. In einer bedingungslosen Annahme des Anderen liegt einerseits eine Wertschätzung der Person „so, wie sie ist“, andererseits scheint hier eine der Heil- und Sonderpädagogik innewohnende Ambivalenz auf. Denn die Annahme des Anderen in seinem So-Sein impliziert für die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gleichermaßen ein Suchen nach dessen Ressourcen und Entwicklungspotenzialen, dessen Bedürfnissen und Bedarfen, um ein Konzept professioneller Unterstützung zu entwickeln, das personale wie sozialräumliche Implikationen umfasst. Eine Annahme des Anderen ist somit nicht als Stagnation zu verstehen, sondern beinhaltet eine zukunftsorientierte Blickrichtung, die Veränderungsmöglichkeiten eruiert, inkludiert und gemeinsam mit der betroffenen Person sondiert und angeht.

Als problematisch für einen Transfer in die Heilpädagogik erweist sich die Hervorhebung von *philia* bzw. Liebe und Freundschaft aus einem weiteren Aspekt heraus. Für Aufbau und Argumentation der Haltungsphilosophie nimmt *philia* in sinnvoller Weise ihre prominente Position ein, da Liebe und Freundschaft per se relational sind und Kurbacher aus der Beziehungshaftigkeit von Personen heraus die Philosophie der Haltung entwickelt. Auf-

---

<sup>76</sup> Bedauerlicherweise bedient er sich dabei einer Wortwahl („Debile“), die auch Mitte/Ende der 90er Jahre nicht mehr Usus in der heilpädagogischen Fachsprache war (vgl. bspw. Spaemann 1998, 259).

grund der vielfältigen Konnotationen von Liebe und Freundschaft, die in private und intime Beziehungen hineinreichen können und in Verbindung mit übergriffigen und sexualisierten Geschehnissen im Rahmen professioneller pädagogischer Kontexte, wird von einer Integration von *philia* in ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen abgesehen. Als Grundlage für Beziehungsgestaltung wird auf die grundsätzlichen Affirmationen des unhintergehbaren Personstatus sowie der Annahme um seiner selbst willen verwiesen.

In der Heil- und Sonderpädagogik wie in der Haltungsphilosophie wird die Figur des Anderen und Fremden diskutiert und reflektiert; in der Heil- und Sonderpädagogik gestaltet sich dieser Diskurs gleichwohl aufgrund der verschiedenen Konzeptualisierungen und sich daraus ergebenden bzw. diesen vorangehenden unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen Behinderung (siehe Kap. 2.2) allerdings gleichzeitig diverser und fokussierter. In einer phänomenologischen Perspektive wird die Figur des Fremden oder radikal Fremden genutzt, um die letztendliche Unzugänglichkeit des Anderen zu kommunizieren (vgl. Waldenfels 2018, 30) und gewinnt darin Gehalt für die Heilpädagogik, beispielsweise für die Diskurse um Machtförmigkeit von Beziehungen und Verständnis des Anderen.

Auseinandersetzungen um die Figur des Anderen und Fremden berühren darüber hinaus Diskurse um Körper und Leiblichkeit. Die Darlegung und Erörterung von Leiblichkeit für ein interpersonales Geschehen zwischen Personen, wie Kurbacher sie vornimmt, erweist sich als anschlussfähig für die Heil- und Sonderpädagogik, insbesondere weil eine phänomenologische Denktradition im Fach ihren Platz gefunden hat (s. bspw. Kleinbach 1994; Gröschke 2008; Dederich 2013). Eine Anerkennung der Leiblichkeit des Menschen sowie deren produktives Aufgreifen eröffnet insbesondere im Zusammenspiel mit Menschen mit eingeschränkten und/oder ungewöhnlichen Kommunikationsweisen neue Perspektiven und Zugangsmöglichkeiten, die für Prozesse der Beziehungsgestaltung, der Bildung sowie der Annäherung an ein wechselseitiges Verständnis konstruktiv genutzt werden können.

Haltung bleibt, ob als allgemeine Lebenspraxis oder als professionell gebundene Haltung fokussiert, verbunden mit dem Gesamt der Person. Diese nicht zu lösende Verflochtenheit entfaltet eine Aporie für ein Denken um heilpädagogische Haltungen, die auffordert zu intensiver Reflexion. Kurbacher konzeptualisiert Haltung als allgemeine Lebenspraxis, die teleologisch auf ein gutes Leben ausgerichtet ist. Ausgehend von einer Fassung als allgemeine Lebenspraxis lässt sich eine professionell gebundene Haltung meines Erachtens mit Hilfe der *hexis prohairetike* schlüssig denken, da sich für Disziplin und Profession bewusst entschieden wird. Die Haltung der Wahl findet sich im engen Haltungsbegriff, der Übung und Schulung und Reflexion fordert. Für eine professionell gebundene Haltung stellt sich im Anschluss an die Haltungsphilosophie die Frage, ob und wie heilpädagogische Haltungen das Ziel eines guten Lebens verfolgen bzw. das Ziel eines guten Lebens als

zentraler Fokus gesehen werden kann. Im Unterschied zu Haltung als allgemeiner Lebenspraxis, für die das Ziel eines guten Lebens das eigene Sein, die eigene Lebensgestaltung ausrichtet, beinhalten heilpädagogische Haltungen ein unterstützendes, empathisches, für-sorgendes, für-denkendes Moment, das sich aus dem Auftrag von und für die andere Person, aus der professionellen Beziehung ergibt. Damit ist eine Heilpädagogik der reflektierten Verantwortung gemeint, die sich ihrer immanenten Ambivalenzen, die sich beispielsweise im Denken um und Ausgestalten von Empathie, Fürsorge und Anwaltschaft zeigen können, vergegenwärtigt, um diesen produktiv und fachlich fundiert zu begegnen. Aus dieser Perspektive heraus kann ein gemeinsames (zwischen Heilpädagogin und der Person mit Behinderung) sich Annähern an ein Verständnis eines guten Lebens als Ziel heilpädagogischer Haltungen gesehen werden, wobei für heilpädagogisches Handeln die letztendliche Deutungshoheit bei der Person mit Beeinträchtigung und Behinderung bleiben sollte. Damit ist nicht normativ das Wie eines guten Lebens gefasst und vorgegeben, sondern lediglich als generelles Ziel bestimmt, zu dem die Aufgabe besteht, es individuell zu füllen. Eine allgemeine Zielfassung scheint mir in Anlehnung an die Betonung der Haltung innewohnenden Dynamik für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen und für die Entwicklung eines zeitgemäßen Denkmodells unabdingbar, denn eine „Bewegung kann nicht zu ihrem Ende geführt werden, kann nicht zu ihrem Recht kommen, wenn ihr *telos*<sup>77</sup> [...] aus dem Fokus geraten ist“ (Wüschner 2016a, 58). Es mutet auf dieser Grundlage schlüssig an, als Blick- und Zielrichtung heilpädagogischer Haltungen und heilpädagogischen Handelns ein subjektiv gutes Leben anzunehmen.

Gleichzeitig bleibt die produktive Herangehensweise Kurbachers an Haltung, indem sie sie als „Figur einer konzeptionellen Leere und Formalität [versteht, MM], die gleichwohl immer auf Konkretes bezogen bleibt [...]“ (Kurbacher 2017, 121). In derartigen Denkwegen kann es gelingen, heilpädagogische Haltung als ein Modell zu denken, das Eckpunkte vorgibt und die Verantwortung für die situative und kreative Ausgestaltung bei der Fachkraft lässt.

Das Feld heilpädagogischen Handelns zeigt sich gerahmt von gesellschaftlichen Werten und Normen sowie von sozialrechtlichen Gegebenheiten. Die Wirksamkeit von Strukturen soll und muss für ein Miteinander von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen und Behinderungen anerkannt werden, so dass der Reflexion sozialpolitischer Bestrebungen und Gegebenheiten wie einer soziologischen Hervorhebung gesellschaftlicher Werte und Normen für ein Deutungsmuster heilpädagogischer Haltungen mehr Bedeutsamkeit zuerkannt werden soll als dies in der Haltungsphilosophie erscheint. Einstellungen und Positionen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen können soziologisch mit Bourdieu als kulturelle Konstruktionsprozesse verstanden werden, die von Bürgerinnen und Bürgern inkorporiert

---

<sup>77</sup> Griechisch für Ziel

und in Handlungsmuster transferiert werden (vgl. Dederich 2001, 112). Eine Identifikation und Reflexion der das Feld betreffenden Strukturen, um daraus sozialräumlich und sozialpolitisch orientierte Maßnahmen abzuleiten, sollte als solidarisches und advokatorisches Mandat Teil heilpädagogischen Handelns sein, das aus professionellen heilpädagogischen Haltungen erwächst.

Gleichwohl wird in einer Anerkennung der Beziehungshaftigkeit von Haltung und deren Aktualisierung in Handlung einer personalen und von Beziehung ausgehenden Perspektive gegenüber einer strukturorientierten Sichtweise der Vorzug gegeben. Darüber hinaus bietet Kurbacher in der Konzeptualisierung von Haltung als Vermittlung zwischen Theorie und Praxis sowie mit dem engen Haltungsverständnis meiner Ansicht nach konstruktivere Anschlussstellen für eine professionell gebundene Haltung als dies Bourdieus Habitusstheorie zukommt, die als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis verstanden wird (vgl. Müller 2005, 30).

Schlussendlich erweist sich die Haltungsphilosophie auch nach Identifikation mehrerer Widrigkeiten anschlussfähig und reizvoll für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen. Die dargelegten anthropologischen Annahmen als Ausgangslage, die hervorgehobene Dynamik, die sich zwischen den Personen und in Beziehungen ereignet sowie mit der Umwelt in Wechselwirkung steht, die Betonung der Leiblichkeit, der immanenten Spannungsfelder und der Aktualisierung in Handlung und Umgang lassen sich schlüssig auf heilpädagogische Haltungen übertragen und sie ermöglichen ein Bild von Haltung, das an Tiefenschärfe, Kontur und intrabegrifflicher wie interpersonaler Dynamik gegenüber einer Ausgestaltung in Form von Verhaltensweisen, als Tugendkatalog oder anhand von Leitsätzen gewonnen hat.

## **7. Annäherungen an ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung**

In den vergangenen Kapiteln wurden verschiedene Konzeptionen von Haltung geprüft, die vorrangig der Philosophie entnommen waren. Nach einer Entscheidung für das aristotelische *hexis*-Verständnis wurden Wüschner und Kurbacher aufgrund ihrer Ansätze, dieses neu zu denken, auf ihre Anschlussfähigkeit zur Heilpädagogik befragt, wobei sich insbesondere Kurbacher als tragfähig erwiesen hat. Dem Kapitel 6 kommt somit die Funktion der Vorüberlegungen zu, die zur Entwicklung eines Denkmodells heilpädagogischer Haltung konstruktiv herangezogen und im Folgenden mit eigenen Denkbewegungen angereichert, verknüpft und weiterentwickelt werden. Im Einklang mit der eingangs dargelegten Prämisse, das Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ professionsgebunden zu verstehen und nicht als Beschreibung des Feldes, wird nun die in Kapitel 2 dieser Arbeit erörterte Blickweise, Profession und Disziplin als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung zu verstehen, aufgegriffen und für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen weitergeführt. Disziplin und Profession weben in ihrer Funktion für Wissen und Können der Fachkräfte ein Geflecht, aus dem die Heilpädagogin wie der Heilpädagoge, in Relation seiend mit den Handlungsadressaten und dem Umfeld, eine heilpädagogische Haltung entfaltet und in Reflexion und Reflexivität entwickelt. In und für diesen Prozess kommen innere Dimensionen, wie Leiblichkeit und Erfahrung, sowie äußere Bedingungen, wie Werte, Normen und Gesetze, in Wechselwirkung zum Tragen.

### **7.1 Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung**

Heilpädagogische Haltung wird in Anlehnung an Aristoteles als *hexis pro-hairetike* verstanden. Eine gewählte Haltung bedarf der Übung und Reflexion, um sie sich anzueignen. In die Bedeutungsräume von Übung, Schulung und Reflexion fügt sich Disziplin ein, die in Curricula gebunden vermittelt wird, und Profession findet in Praxis, im Handeln mit anderen Personen statt. Das entfaltete Feld von Disziplin und Profession erweist sich von Heterogenitäten und Widersprüchen durchzogen und beinhaltet dennoch gemeinschaftliche Implikationen, so dass dieses in einem Rückgriff auf die Überlegung, zu einer Gemeinschaft zu „gehören, *indem* man sich von ihr abhebt“ (Wüschner 2016a, 69; kursiv im Original), als Ermöglichungsgrund für heilpädagogische Haltungen verstanden wird. Die Fachkraft schöpft aus diesem Fundament für eine Entwicklung der eigenen heilpädagogischen Haltung und konturiert sich so vor der und für die Fachgemeinschaft, analog zu den Ausführungen, die etymologische Wurzeln von Haltung in der Malerei ergründen (vgl. Kap. 6.1). Im Aufgreifen der intraphänomenalen und –begrifflichen Dynamik von Haltung, um im Miteinander mit Anderen und Anderem eine heilpädagogische Haltung zu entwickeln, werden relationale und gemeinschaft-

liche Anteile sichtbar. Der Ermöglichungsgrund ist verbunden mit dem Haltungsgeschehen aus Haltungsakteurin, Haltungsadressatin und Haltungsvollzug. So gewinnt Haltung als Denkmodell dreidimensionalen Gehalt.

Aristoteles' Nikomachische Ethik für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen aufgreifend, wird das Streben nach einem guten, gelingenden Leben als ein Ansinnen anerkannt, das allen Menschen zukommt. Dieser Zugriff auf Aristoteles stellt das Ziel eines guten Lebens in den Kern von Disziplin und Profession der Heilpädagogik. Dieses nur indirekt ausformulierte *telos* ist meines Erachtens dynamisierend den verschiedenen Konzeptualisierungen der Heil- und Sonderpädagogik immanent, ob nun bspw. Kobi die Person mit Behinderung ins Zentrum seines Fragens stellt (2004), oder Jantzen vorrangig die Strukturen betrachtet, die einen Behinderungszustand bedingen (1978), oder Speck Person und die sie umgebenden Systeme miteinander in Verbindung setzt (2003).

Die Auseinandersetzung mit Behinderung wird in diesem Rahmen als konstitutiv-widersprüchlich anerkannt; einen Versuch des Umgangs stellt das aktuell gültige Verständnis von Behinderung als bio-psycho-soziales Bedingungsgefüge<sup>78</sup> dar. Mit dieser Setzung von Behinderung in den Ursprung der Heil- und Sonderpädagogik verweise ich auf die Bedeutung der Auseinandersetzung zu Begriff und Geschehen. Behinderung wird als relationales Geschehen verstanden, das nicht *an sich* existiert, sondern sich im Vergleich zu Anderen und vor dem Horizont der gültigen Normen konturiert. Trotz der berechtigten Kritik, dass Behinderung zu sehr als in der Person verortet gesehen wird (s. bspw. Dederich 2007, Danz 2011, Waldschmidt 2007), kann ein Bemühen, die Wechselwirkungen aus Gegebenheiten der Person und behindernden Strukturen und Umfeldbedingungen zu eruieren, mit langjähriger Tradition in der Heil- und Sonderpädagogik festgestellt werden (s. bspw. Moor: Heilpädagogik: 1965; Jantzen: Behindertenpädagogik. Persönlichkeitstheorie. Therapie: 1978; Kobi: Grundfragen der Heilpädagogik: 1983; Speck: System Heilpädagogik: 1988). Dieses Ringen um ein Verständnis des Wirkungsgefüges eines Lebens mit Beeinträchtigung und Behinderung zeigt sich meines Erachtens im Heranziehen begründet ausgewählter Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen, um einem pathogenen Blick auf Behinderung andere Perspektiven entgegenzustellen. Die Hartnäckigkeit dieses pathogenen Blicks stellt die Heil- und Sonderpädagogik als Profession und Disziplin in die Herausforderung, dessen Wirkmächtigkeiten zu entschlüsseln und sich in Versuchen zu versuchen, diese aufzulösen.

Die Setzung von Behinderung fordert aufgrund der häufig immanent einhergehenden wertenden Verknüpfung mit der die Beeinträchtigung habenden Person auf zur Diskussion der Bedeutung anthropologischer Annahmen in

---

<sup>78</sup> Ein Verständnis von Behinderung als bio-psycho-soziales Bedingungsgefüge wird seitens der WHO vertreten, wurde für die Entwicklung der UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderung zugrundegelegt und hat mittlerweile in die deutsche Sozialgesetzgebung im SGB IX Eingang gefunden.

Verbindung mit philosophisch-ethischen Bezügen. Dies dient einer Reflexion deren Auswirkungen für die Sicht auf sich selbst, Andere und Welt, die in ihren Zusammenhängen und Wechselwirkungen Abhängigkeiten und Machtverhältnisse generieren. Dies rückt die Auseinandersetzung mit dem Personbegriff, dem eigenen Selbstverständnis sowie dem Behinderungsgeschehen in den Kern von Profession und Disziplin als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltungen. Für die Heil- und Sonderpädagogik werden der unhintergehbare Person-Status aller Menschen angenommen, in den Leiblichkeit integriert ist, aus der Haltungsphilosophie Kurbachers das gegebene Bezogensein entliehen sowie ein Verständnis von Verantwortung im Sinne Levinas', das beim Anderen beginnt. Ein unhintergegbares Bezogensein sowie Bezüglichkeit knüpfen an andere, für die Heil- und Sonderpädagogik bedeutsame, Theorielinien der Bedeutung von Sozialität für menschliche Entwicklung an. Darüber hinaus halte ich eine Auseinandersetzung mit Behinderungsbegriffen sowie ein Verständnis von Behinderung als bio-psycho-soziales Bedingungs-geschehen für unabdingbar. Welche Wirkmächtigkeit den einzelnen Linien dieses Bedingungsgefüges zukommt, ist mit dieser Setzung nicht beantwortet, sondern bleibt hinsichtlich pädagogischer Antworten in der Verantwortung der Fachkraft. Diese Annahmen weisen auf die Nötigung zu einer Antwort hin, in die die Heilpädagogin/der Heilpädagoge gestellt ist.

Die Bedeutung, die theoretischen Bezügen hier zugeschrieben wird, weil sie auf den Umgang der Fachkräfte mit Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zielen, lassen für die Profession die Frage nach Vermittlung und Lehrbarkeit aufscheinen; in der Regel wird diese gelöst (siehe Kap. 2), indem die Berufsidee in einen bestimmten Wissenskanon überführt wird (vgl. Stichweh 1996, 51). Für die Heilpädagogik werden in der Regel die Fachbereiche Erziehungswissenschaften, Psychologie, Medizin, Anthropologie, Philosophie, Ethik, Sozialrecht, Sozialpolitik, Soziologie herangezogen. Im Rahmen schulischer Sonderpädagogik wie außerschulischer universitärer Studiengänge werden zumeist keine sozialrechtlichen Inhalte vermittelt, Fach und Fachdidaktik nehmen im Gegenzug mehr Raum ein. Curricula werden als eine Ergebnisform des Geflechts aus Profession und Disziplin als bedeutsam angenommen, indem Wissen als Quelle für geführte Reflexionen zur Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten dient und so professionelle Handlungskompetenzen gelernt und gelehrt werden können. Studium und Ausbildung unterliegen dem Anspruch, den angehenden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Wissens- und Methodenkompetenzen direkt zu vermitteln, sowie indirekt Handlungs- sowie Personalkompetenzen. Wissen und Können sollten also wirksam für heilpädagogische Haltungen sein.

Curricula ändern sich, wenn neue Inhalte und/oder andere Gewichtungen aus fachlicher Perspektive für notwendig erachtet werden, da sich die Lehrenden eine andere Ausformung der Kompetenzen erhoffen. Inhaltliche Bezüge, die überarbeitet oder herausgenommen werden, werden nicht ersatzlos gestrichen, sondern im Verständnis eines „Zukunft braucht Herkunft“

(Marquard 2009) in die historischen Bestände der Heil- und Sonderpädagogik integriert. So fordert Gröschke, sich in der Heilpädagogik mit deren Sozialgeschichte zu befassen,

„mit dem sozial-historisch strukturierten Feld sozialer und gesellschaftlicher Praktiken und Institutionen im Umgang mit spezifischen sozialen Problemen, die wir Heutigen im Vokabular und in der Terminologie von ‚Behinderungen‘ zu verhandeln gewohnt sind“ (Gröschke 2008, 16).

Dies habe das Ziel, „historischen Sinn“ (ebd.) zu vermitteln, der Heilpädagogik einer bloßen Vermittlung von Fertigkeiten und Methoden enthebt und ein Fundament bildet für ein reflexiv-bildungsfreudiges und kritisches Auseinandersetzen mit Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft sowie Anderen, Anderem und der eigenen Person. In einer historischen Rückschau wird beispielsweise das Vorherrschen tradierter Einstellungen mit vorwiegend negativer Konnotation gegenüber Menschen mit Behinderungen ersichtlich sowie kulturelle und soziale Konstruktionsprozesse hinsichtlich des Behinderungsverständnisses. Diese Prozesse und Deutungen möchten die Disability Histories heben und einer Reflexion zuführen (vgl. Bösl 2010, 7-10). Meines Erachtens initiiert und stützt ein derartiger historischer Sinn insofern heilpädagogische Kompetenz, als er lehrt, Menschen und Verhaltensweisen im Kontext ihrer Zeit und ihres Gewordenseins zu begreifen. Zum anderen können über kritisch-historische Herangehensweisen und Reflexionen Zusammenhänge entdeckt und analysiert sowie Narrative wie Mythen dekonstruiert werden, um (noch) unentdeckt wirkende Deutungen zugänglich zu machen und so ihrer Wirkmächtigkeit zu entziehen.

Professionstheoretisch werden ergänzend zu einer Verständigung über erforderliches Wissen und Bildungsinhalte Fragen und Kompetenzen der Beziehungsgestaltung mit den Adressatinnen und Adressaten (heil)pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Schütze 1996, 60; Stichweh 1996, 248ff; Oevermann 1996, 115). Die Beziehungen zwischen Fachkraft und Klientin ereignen sich in Organisationen, die wiederum von Menschen und Strukturen und deren Wechselwirkungen beeinflusst und gestaltet sind und somit kulturelle Implikationen beinhalten, die der Reflexion bedürfen (vgl. Greving 2011, 139f).

Disziplin wie Profession der Heilpädagogik verweisen auf Praxis als Feld heilpädagogischen Handelns. Fokussiert auf die jeweilige Situation bzw. auf das jeweilige Haltungsgeschehen, erheben Raum und Ort ihre Wirkmächtigkeit. Das Handlungsfeld nimmt die Funktion eines Raumes ein, in dem sich an einem konkreten Ort konkretes Haltungsgeschehen ereignet (s. Waldenfels 2016, 32f). So betrachtet beeinflusst das Setting die Art und Weise heilpädagogischen Handelns: Befinde ich mich als Heilpädagogin in einer Frühförderstelle, in einer Wohngruppe für erwachsene Menschen mit Behinderungen, in einer Beratungsstelle mit Komm-Strukturen oder als Vertreterin eines Leistungsträgers, agiere ich vorwiegend in öffentlichen oder geschützten Räumen und welche förderlichen und hinderlichen Merkmale lassen sich für

den umgebenden Sozialraum identifizieren. Seit Beginn organisierter Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Behinderungen hat sich ein Wandel vollzogen, der lange noch nicht abgeschlossen ist. Wurden noch vor wenigen Jahrzehnten Menschen mit Behinderungen vorrangig in Komplexeinrichtungen am Stadtrand oder auf dem Land untergebracht und schliefen nicht selten in Mehrbettzimmern, hat sich das Bild heute gewandelt. Protest- und Selbstbestimmungsbewegungen von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Verbindung mit sozialpolitischen Anstößen, vorzugsweise ambulante Maßnahmen anzubieten sowie fachliche Entwicklungen, wie Gemeinwesenorientierung oder Integration und Inklusion, haben mittlerweile ein deutlich heterogenes Bild von Orten heilpädagogischen Handelns entstehen lassen. Viele Komplexeinrichtungen bestehen zwar beharrlich weiter, ergänzend kamen und kommen vermehrt ambulante Wohnangebote hinzu. Die Heilpädagogin muss(te) ihre Blickrichtung erweitern und die Arbeit mit Angehörigen und anderen Systemen ins Repertoire integrieren, weil sich heilpädagogisches Handeln mittlerweile mehr in die Öffentlichkeit verlagert hat. Der Schutzraum der Sonderinstitution existiert nicht mehr selbstverständlich. Aus diesem Grund werden die Handlungsfelder als Räume sowie die Orte konkreten heilpädagogischen Handelns in ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen integriert.

Beide Aspekte – Curricula wie Orte – weisen auf Anteile heilpädagogischer Haltungen hin, die dem eigenen Zugriff entzogen bleiben. Diese Feststellung ist so banal wie bedeutsam, insbesondere da Haltung im allgemeinen Sprachgebrauch mehr als Ausdruck einer eigenen unbeugsamen Position verstanden wird denn als ein Geschehen, an dem Andere und Anderes beteiligt sind und das nicht in alleiniger Selbstbestimmung gestaltet werden kann. Im Ort wird auf die Leiblichkeit von Haltung rekurriert, da hier die Situiertheit der Beteiligten zum Vorschein kommt.

Disziplin und Profession wirken also als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung, indem diese als Essenz verstanden werden, die die Heilpädagogin bzw. der Heilpädagoge als Bezugsgrund und Orientierungspunkt nutzt, um die professionellen Interaktionen mit sich, mit Anderen und Anderem verlässlich, wiedererkennbar und gebunden an Erkenntniszusammenhänge zu gestalten und zu entwickeln.

Das impliziert eine Sichtweise als eine Art durchdachtes und strukturiertes Angebot, das in Form eines Geflechtes verschiedener Bezugswissenschaften Fragen darlegt und zur Reflexion bringt, die sich um das Wie eines gelingenden Lebens mit Behinderung ranken. Die Heterogenität von Disziplin und Profession sowie die Vielfalt der Bezugswissenschaften machen diesen Ermöglichungsgrund kontingent, ohne dass dies der Beliebigkeit Vorschub leisten sollte. Wird das Angebot seitens der (angehenden) Heilpädagoginnen und Heilpädagogen angenommen, kommt ihm verpflichtender Charakter zu, die sich in verschiedenen ethischen Grundannahmen ausformulieren; Dis-

ziplin und Profession üben demzufolge begrenzten Einfluss auf Entwicklungen und Ausgestaltungen heilpädagogischer Haltungen aus. Es bleibt bei der Fachkraft, dieses Angebot anzunehmen und mit der eigenen Person sinnhaft und konstruktiv in Verbindung zu bringen und am jeweiligen Ort zur sichtbaren Haltungshandlung auszugestalten.

Gleichzeitig scheint mit der Hinzunahme des Ortes als Einflussfaktor auf heilpädagogische Haltungen sowie mit den beteiligten Personen auf, dass heilpädagogische Haltung sich ereignet in einem Zusammenspiel von Fachkraft, deren Ermöglichungsgrund Profession und Disziplin beinhaltet, und einer Privatperson, die hineingezogen wird in Disziplin und Profession der Heilpädagogik bei gleichzeitigem Sein in ihrer persönlichen Lebensgestaltung. Die hier skizzierte Ungleichheit wird später aufgegriffen.

Die dargelegte Figur des Ermöglichungsgrundes heilpädagogischer Haltung, deren Ausgestaltung durch ihren Handlungsort beeinflusst wird, führt zum nächsten Schritt, zur Frage nach der Figur der Haltung, d. h. welche Konturen und Strukturen identifiziert werden können und in welchen Relationen diese zueinander sowie zum Ermöglichungsgrund stehen.

## **7.2 Konturen und Strukturen von Haltung**

Die Reflexion der Grundannahmen der Haltungsphilosophie verdeutlichte die Anschlussfähigkeit insbesondere der anthropologischen Setzungen in ethischer Hinsicht für ein Denken um heilpädagogische Haltungen. Die Betonung der Beziehungshaftigkeit von Haltung setzt darüber hinaus an einer Hervorhebung von Beziehung und Beziehungsgestaltung an als ein Ausweis heilpädagogischer Professionalität. Der Zugriff auf die Haltungsphilosophie dient dem Ziel, ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung zu entfalten, das sich aus dem vorhergehend beschriebenen Ermöglichungsgrund erhebt. Für dieses Denkmodell werden Konturen und Strukturen identifiziert und reflektiert, um gemeinschaftliche Anhaltspunkte und Leitlinien zu ermitteln und so das individuelle und schöpferische Ausgestaltungspotenzial heilpädagogischer Haltung zu öffnen.

Für weiteres Nachdenken über heilpädagogische Haltung wird diese grundsätzlich in ihrem Spannungsverhältnis aus überindividuellen und individuellen Einflüssen anerkannt. Haltung wird weder zentriert auf eine Person verstanden noch als eine Art Tugendkatalog kanonisiert, sondern die Beteiligung mehrerer Personen, deren Handlungen und Verhaltensweisen kulturellen und zeitgeschichtlichen Einwirkungen unterliegen, wird gesehen und geschätzt. Nach einer Erörterung des gemeinschaftlichen Grundes heilpädagogischer Haltung im vorherigen Kapitel werden nun vermehrt personale Momente betrachtet, immer eingedenk deren wechselseitiger Verschränkungen.

Ein Zugriff auf Waldenfels' Responsivität für die Denkbewegungen um heilpädagogische Haltungen dient der Intention, die Beteiligten sowie die Konturen und Strukturen ohne hierarchische Absichten und in ihren Verantwortlichkeiten aufeinander zu beziehen und ohne sie ineinander aufgehen zu lassen. Denn die

„Responsivität geht über jede Intentionalität hinaus, da das Eingehen auf das, was uns zustößt, sich nicht in der Sinnhaftigkeit, Verständlichkeit oder Wahrheit dessen erschöpft, was wir zur Antwort geben. All dies beschränkt sich nicht auf den affektiven Hintergrund unserer kognitiven und praktischen Verhaltensweisen, es betrifft diese selbst in ihrem Kern [...]“ (Waldenfels 2018, 45).

Der Integration responsiver Denkweisen soll somit die Funktion eines ergänzenden und weitenden Blicks zukommen, um dogmatische Ausformungen zu vermeiden.

### **7.2.1 Haltung: Intraphänomenale Dynamiken und Spannungen**

Heilpädagogische Haltung wird aus Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund entwickelt; diese Annahme fordert Bewegung und Prozess. Aus diesem Grund werden Wüschners Hervorhebung von Bewegung mit von Kurbacher identifizierten intrabegrifflichen Dynamiken verbunden. Dies geschieht in einer Ausleuchtung des Bedeutungsraums von Haltung, um Polaritäten zu identifizieren und miteinander in Verbindung zu setzen. Die immanenten Spannungsfelder sind nicht im Sinne eines binären Rasters zu verstehen, als eine Art Entweder-Oder, sondern vielmehr als zwei Pole, zwischen denen sich Haltungen in ihren Ausformungen fluide bewegen (können). Das Beleuchten der Bewegungen in Deutungsmuster wie Geschehen sollte Haltungen auch in ihren affektiven Tönungen sichtbar machen, denn „Motionen gehen [...] mit Emotionen Hand in Hand“ (Waldenfels 2018, 80).

Das Haltungsgeschehen beinhaltet verschiedene Spannungsfelder und Dynamiken, die es changieren lassen zwischen Fluidem und Flexiblen sowie Festem und Stabilem. Haltung zeigt sich so als „Struktur mit Öffnungen“ (Kurbacher 2017, 324) und gewinnt Elastizität und Lebendigkeit. Das Verflochtensein von weitem und engem Haltungsbegriff, d. h. die bewusste Entscheidung für eine Haltung vor dem Hintergrund der gegebenen Bezüglichkeit verweist auf eine weitere Doppelsignatur von Haltung: „wir ‚sind‘ unsere Haltungen und wir ‚haben‘ Haltungen oder nehmen Haltungen ein“ (Kurbacher 2012, 98). Die bewusste Entscheidung für eine Haltung zeigt Konnotationen auf, die auf Selbstgesetzgebung und Selbstformung hindeuten und eine Selbstverpflichtung beinhalten. Gleichzeitig sind wir eingebunden in ein Beziehungs-, Struktur- und Wertegeflecht, die in Empfänglichkeiten der Person hineinwirken und wahrnehmbar wie vorbewusst Einfluss nehmen auf Entscheidungen und Wahl.

Im Entscheiden für eine Haltung sowie im Einüben und Reflektieren wird die Dynamik zwischen ‚Haltung haben‘ und ‚Haltung entwickeln‘ kenntlich. In jedem Haltungsvollzug scheint Haltung auf und wird fortlaufend entwickelt,

so dass Haltung zwischen den Polen ‚Zuständigkeit‘ und ‚Prozessualität‘ schwingt (vgl. Kurbacher 2006, 5) und sich in der Auseinandersetzung mit sich, Anderen und Anderem vertieft und ausbildet.

Darüber hinaus zeigt sich das Wechselspiel aus Autonomie als Selbstgesetzgebung und Heteronomie als von extern bestimmte oder gegebene Rahmenbedingungen als wirksame Verflechtung für Haltungen. Eingebunden in soziale, kulturelle, historische und gesellschaftliche Zusammenhänge kommen dem Mensch Wahlmöglichkeiten für Haltungen, Bezüge und Beziehungen zu und nicht zu. Für letzteres seien exemplarisch die Nicht-Wählbarkeit von Eltern-Kind-Beziehungen und vielen professionellen Bezügen angeführt, wohingegen viele andere Entscheidungen mit einem Empfinden des freien und selbstbestimmten Willens getroffen werden können. „Jede Autonomie [...] ist [...] nur in einem Gefüge von Haltungsbezügen denkbar und vor allem auch nur darin umsetzbar“ (Kurbacher 2017, 350). Im Begriff der Autonomie werde mit Blick auf dessen griechischen Ursprung (*autos* und *nomos*: Selbst und Gesetz) auf die Verbindung von Einzelnem mit der Gemeinschaft verwiesen und mit Blick auf die angrenzende Bedeutung von Selbstbestimmung auf gestalterische Möglichkeiten hinsichtlich des eigenen Lebens (vgl. ebd. 350).

In einer responsiven Tönung weist das Wechselspiel aus Autonomie und Heteronomie darauf hin, dass wir weder unsere Handlungen noch unsere Haltungen gänzlich selbst bestimmen können, sondern diese unserem Zugriff in mehrfacher Weise entzogen sind: die andere Person ist Teil des Geschehens und wirkt in dieses hinein, die kontextuelle Eingebundenheit birgt fremdbestimmende Bezüge in sich (vgl. ebd. 355). Haltung weist somit wahrnehmende wie handelnde bzw. sich positionierende Aspekte auf, was die passivischen und aktivischen Komponenten beleuchtet.

Es ist theoretisch anspruchsvoll und gleichermaßen praxisbezogen, den Fokus im Erörtern von Haltung auf dieses Sich-Beziehen und Sich-Bewegen zwischen verschiedenen Polaritäten zu richten, die sich idealerweise in einer Art „Fließgleichgewicht [befinden, d. h. in einer; MM], Art Halt im Bewegten und Beweglichen, gleich einem Schwimmer, der sich bewegend über Wasser hält, und den das Wasser doch auch trägt“ (Kurbacher 2017, 316f). Denn insbesondere das von Wüschner dargelegte Bewegungsmoment von Haltung kommt in den angeführten Spannungsfeldern (weiter vs. enger Haltungsbe-griff, Haltung sein vs. Haltung haben, Prozessualität vs. Zuständigkeit, Autonomie vs. Heteronomie) konturiert zur Geltung und beleuchtet das ethische wie das gestalterische Potenzial von Haltung. Des Weiteren befreit diese Perspektive Haltung aus ihrem starren moralischen, mitunter gar ideologischen, Korsett. Dem gegenüber steht die Frage nach dem Wiedererkennungswert in Anbetracht von Flexibilität und situativer wie individueller Ausgestaltung. Im Bewegen innerhalb dieser Polaritäten gewinnt die Verantwortung und Selbstverpflichtung des Haltungsakteurs Kontur und kann nicht abgegeben werden an einen extern entwickelten Tugendkatalog.

Neben den dargelegten Dynamiken sind für heilpädagogische Haltungen weitere Spannungsfelder wirksam und fordern die Fachkräfte zu einer bewussten und reflektierten Positionierung. Exemplarisch wird das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit als eines der zentralen Problemfelder der Heil- und Sonderpädagogik benannt. In daraus resultierenden Fragestellungen nach einem eher personenzentrierten oder strukturorientierten Handeln kommen disziplinäre, praktische und politische Dimensionen wie unter einem Brennglas zusammen (vgl. Dederich 2013, 31); beispielsweise kulminiert besagtes Verhältnis in dem Begriff der Behinderung und der daraus erwachsenden Fragestellung, ob eine Behinderung benannt werden soll und darf oder ob dies diskriminierende Wirkungen habe und welche Folgen daraus für Fachwissen zeitigen. Die hinter einer Nicht-Benennung stehende normative Dimension konfliktiert zum einen mit den momentan gültigen sozialrechtlichen Regelungen, d. h. dem Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe, für deren Beantragung und Inanspruchnahme eine Beeinträchtigung in ihrem Nicht-Können dargestellt werden muss, das sog. Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Zum anderen steht konträr zu den Befürworterinnen und Befürworthern der Dekategorisierung die Sorge der Leistungsberechtigten und deren Umfeld, dass ohne eine genaue Beschreibung der individuellen Stärken und Unterstützungsbedarfe keine personorientierte (heilpädagogische) Leistung erfolgen kann und somit die Bedarfe der betreffenden Person nicht angemessen berücksichtigt werden.

Darüber hinaus wird das Feld der Gerechtigkeitstheorien berührt, die sich in einem ersten Ordnen in die Kategorien „jeder solle die gleichen Möglichkeiten haben“ und „jede solle die ihr gemäßen Möglichkeiten haben“ fassen lassen. Das aporetische Momentum im Denken um die Vision einer gerechten Gesellschaft wird kurz und exemplarisch angeführt. In einem Verständnis von Gerechtigkeit als allgemeine Regeln für alle, werden individuelle Besonderheiten oder Voraussetzungen hintenangestellt. Werde hingegen jedes Individuum für sich gesehen und behandelt, erschwere das allgemeingültige Regeln und Gesetze (vgl. Gamm 2009, 306f). Für den sonderpädagogischen Bereich hat Matthias Brodkorb dieses Spannungsfeld in deutlich zugespitzter Weise und mit wahrnehmbarem polemischen Anklang mit dem Satz „Inklusion ist Kommunismus für die Schule“ (Brodkorb 2012, 21) beschrieben. In einer kritischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines inklusiven Schulsettings und einer damit einhergehenden intraindividuellen Bewertung (im Vorzug gegenüber der in Regelschulen üblichen interindividuellen Beurteilung und Benotung) weist er auf verschiedene Bruchstellen hin, wie bspw. der Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen (vgl. ebd. 19) sowie dessen Folgen für Anschlussinstitutionen, wie Berufsschulen, Fach- und Hochschulen. Er fragt nach den Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, wenn nicht mehr auf verlässliche, bezogen auf das Kompetenzniveau, Fähigkeitsbündel vertraut werden könne (vgl. ebd. 27). Diese Fragestellung kann hier nicht ausdiskutiert werden, sondern richtet den Blick auf Spannungsfelder der Heil- und

Sonderpädagogik, zu und in denen sich Fachkräfte fundiert und begründet verhalten können sollten.

Eine weitere Differenzierung des Spannungsfeldes von Gleichheit und Verschiedenheit weist sich in der für die Philosophie basalen Fragestellung des Verhältnisses von Einzelem und Allgemeinem aus, die ebenso für die Heil- und Sonderpädagogik zentral ist und das Problemfeld des Differenzdiskurses berührt. Das Allgemeine stelle den Hintergrund dar, vor dem sich das Besondere abbilde und erkennen lasse; hier zeige sich dann allerdings die Schwierigkeit, dass nicht zu erfassen sei, was sich nicht auf einen als gängig anerkannten Horizont zurückführen lasse. Singuläres könne so entweder nicht oder lediglich als irrational gedacht werden (vgl. Dederich 2013, 39). In dieser Bedrohung stehen Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen immer wieder, insbesondere wenn sie durch Aussehen oder Verhalten in einem Ausmaß auffallen, das von den Normalitätsvorstellungen nicht mehr umfasst ist und sie so nicht mehr auf das gemeinhin anerkannte Allgemeine rückbezogen werden. Doch bereits vor Auffälligkeiten und Abweichungen lassen sich nicht jegliche Einzelheiten des Anderen wie des Selbst auf einen allgemeinen Horizont zurückführen. Die phänomenologischen Diskurse zu Singularität, Andersheit und Fremdheit helfen für die Denk- und gesellschaftliche Aufgabe weiter, da sie darauf hinweisen, dass der Andere nicht und nie in Gänze verstehbar wird. Demzufolge seien diese Erörterungen „insofern radikal [...], als sie einen nicht positivierbaren Überschuss am Individuum andeuten, durch den der Schematismus von Allgemeinem und Besonderem unterlaufen wird“ (ebd. 43). Insbesondere kommt dem Hinweis Bedeutsamkeit zu, dass radikale Andersheit oder Fremdheit als etwas, was „weder auf Eigenes zurückgeführt bzw. als Variante des Eigenen verstanden noch in ein übergreifendes Ganzes eingeordnet werden kann“ (ebd. 49), den Zugang zu ethischen Fragen der Heil- und Sonderpädagogik verändere, indem die „wichtigen sozialetischen Probleme der Anerkennung und Gerechtigkeit von der Verantwortung her zu begreifen sind“ (ebd. 55).

Es stellte sicherlich in einer historischen Rekonstruktion eine inhaltsreiche Fragestellung dar, inwiefern für heilpädagogische Haltungen relevante Spannungsfelder im Laufe der Zeit je anders formuliert werden; die Antworten und Erörterungen sind unzweifelhaft historisch und kulturell kodiert. Die Zeitgebundenheit verweist auf die Wechselwirkung zwischen Disziplin, Profession und Praxis; in diesen kulminieren die je aktuellen Normen und Werte und wirken reziprok aufeinander. Aus dem wechselseitigen Effekt resultiert die Frage nach einem Wie des Umgangs. Bei den angeführten Spannungsfeldern haben wir es, wie bspw. für den pädagogischen Takt ebenso formuliert, mit „konstitutiven, nur reflexiv zu handhabenden Widersprüchen zu tun, die sich nicht in ‚Wohlgefallen‘ auflösen lassen“ (Burghardt | Zirfas 2019, 169). Auch eine durch intensives Studium und viele Jahre praktische Erfahrung erfolgreich kultivierte heilpädagogische Haltung kann diese nicht aufheben; sie stellt jedoch eine konstruktive Möglichkeit dar, sich innerhalb

der Antinomien und Paradoxien zu besinnen, zu positionieren und sich zu halten.

In den Dynamiken kommt die „konstitutive Janusköpfigkeit“ (Kurbacher 2017, 357) von Haltungen zum Ausdruck und betont deren Spannungen. Dem immanent ist eine Nicht-Eindeutigkeit und Kontingenz, die nicht nur die Verflechtungen verschiedener Fragestellungen und Dynamiken bedeutet, sondern sich gerade im Haltungsgeschehen als Verflechtung mit Anderen und Anderem zeigt. Gleichzeitig eröffnet das Bewegen zwischen den Polen Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten und lässt das schöpferische und kreative Moment von Haltung aufscheinen: „Das Zusammentreffen von Festigkeit und Flexibilität in der Struktur von Haltung bildet die Matrix ihres möglichen freien Vollzugs“ (ebd. 324). Denn die haltungsausführende Person ist stets gefordert, sich für ein Handeln zu entscheiden. Der notwendigen Positionalität wohnt somit eine Offenheit für Ausgestaltung inne, in der Haltung personale Tönung gewinnt.

Im Haltungsgeschehen werden mannigfaltige Relationen und Wechselwirkungen wirksam; die dargelegten Spannungsfelder weisen auf intrabegriffliche Dynamiken hin und lassen gleichzeitig deren Bedeutung für Person(en) aufscheinen, so dass im Folgenden die Beziehungen und Beziehungshaftigkeit näher betrachtet werden.

### **7.2.2 Haltung: Sich auf sich selbst, Andere und die Welt beziehen und beziehen lassen**

In Haltungen ist die Heilpädagogin in Beziehungen mit sich, mit Anderen und mit der Welt, ebenso sind diese Bezugspunkte wechselseitig mit sich und miteinander verbunden. In einer Schau auf heilpädagogische Haltungen über konkrete Beziehungsgeschehen hinaus bleibt gleichwohl das Richtungsmoment von Haltung erhalten. Es richtet sich dann amorph auf die Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns, womit ein Nachdenken über Beziehungen und Beziehungsgestaltung im Konkreten wie im Sozialraum, unter den Bedingungen von Beeinträchtigung, Behinderung und Benachteiligung und mit dem Ziel eines gelingenden Miteinanders von Menschen mit und ohne Behinderung, Eingang findet in das anvisierte Denkmodell.

Haltung zeigt sich als dreiecksförmiges Beziehungsgeschehen, das sich zwischen Haltungsakteur, Haltungsadressat und Haltungsvollzug ereignet. Aus dieser Grundform erwachsen mannigfaltige vor- und rückbezügliche Bewegungen, die in Relation zueinander stehen, wie exemplarisch anhand der intraphänomenalen Dynamiken bereits im vorherigen Kapitel sichtbar wurde. Dies umfasst ebenso die Beziehungen und Wechselwirkungen des Ich-mit-Mir wie Ich-mit-Anderen und Ich-mit-Anderem.

Als interpersonales Geschehen umfasst Haltung in seiner Verzahnung aus weitem und engem Haltungsbegriff „emotionale, volitive, rationale, sensitive, körperlich-leibliche“ (Kurbacher 2017, 509; angepasst durch Verfasserin) Kräfte und individuiert sich im konkreten Umgang. Die genannte Mehrdimensionalität korreliert meines Erachtens mit einem Verständnis von Heil- und Sonderpädagogik, das disziplinar ausgewählte Bezugswissenschaften vereint, um sich einem ganzheitlichen, die Bezüge integrierenden Personbegriff, einem adäquaten Behinderungsverständnis sowie einer allgemeinen Praxis anzunähern, und in dem die Fachperson professionell in der konkreten Situation die Erkenntniszugänge je individuell für das zu gestaltende Handeln auswählt. Als Heilpädagogin ist ein Wissen um bspw. Vorläuferfertigkeiten mathematischen Könnens, der neuronalen Auswirkungen traumatisierender Erfahrungen, Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene, der Zusammenhänge zwischen Bewegung und Sprache, das in Verbindung gesetzt wird mit der Initiierung und Begleitung förderlicher Umfeldbedingungen, hilfreich für das Anregen ermächtigender und selbstermächtigender Prozesse. Denn Selbstwirksamkeit wird gemeinhin als wichtiger Faktor für das Empfinden eines gelingenden Lebens angesehen (s. bspw. Brenner | Zirfas 2002).

Insbesondere „das Moment praktischer Reflexivität [kennzeichnet, MM] Haltung als interpersonalen Vorgang“ (Kurbacher 2017, 314). Damit sind zum einen Prozesse der Selbsterkenntnis gemeint, die durch Spiegelungen und Antworten auf eigenes Verhalten initiiert und fortgeführt werden. Selbstbild, Fremdbild und Weltbild zeigten sich in ihren Verwobenheiten und Rückbezüglichkeiten mit und auf Personen, die als Ganzheit aus Körper, Leib, Bewusstsein und Empfinden erscheinen. Praktische Reflexivität ereigne sich demzufolge in konkreten Situationen und Verhältnisbestimmungen als auch als gemeinschaftliche Praktiken und Lebensweisen und diene Individuierungs- wie Subjektivierungsprozessen (vgl. ebd. 314f). Die Überlegungen zur praktischen Reflexivität weisen darüber hinaus auf die Immanenz der Körper-Leiblichkeit von Haltungen hin, denn

„Haltungen bezeugen in ihrer Körper-Leiblichkeit immer schon eine Eingebundenheit, ein Beteiligtsein wie auch eine Distanz in Form von Reflexivität, die aber mit zu uns und der Situation gehört. Es ist der Leib als ein Zwischen, über dessen Körperlichkeit ich sowohl involviert, subjektiviert und personalisiert als auch objektiviert bin“ (ebd. 398).

Die Auseinandersetzung mit der Beziehung zu sich selbst wiederum erfolgt anhand Hannah Arendts Denken (2016), als „innerliche Differenz von zwei dialogisierenden Teilen“ (Kurbacher 2017, 389), die sich im Denkprozess verbinden, im Zusammenspiel ergänzen und sich reflektieren (vgl. ebd. 390). In dieser Auffassung wird sich der Mensch selbst zum Korrektiv, indem er das imaginäre Gegenüber kritisch im positiven wie im negativen Sinn zum eigenen Denken und Handeln befragt und sich mit sich in einem entwicklungsorientierten Dialog bewegt.

Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen zählen zu den wichtigen Merkmalen heilpädagogischen Könnens (vgl. Gröschke 2008, 218) und dienen dem Nachspüren intra- und interpsychischer Dynamiken, um sich einem Verständnis des Gewordenseins des Anderen sowie des eigenen Selbst anzunähern. Der Gedanke der Selbstreflexion wird mit Fragen an sich und zu sich selbst sowie mit Fragen an und zu dem Anderen sowie zur Welt verstanden. Dabei ist von der Unvorstellbarkeit eines gänzlichen Sich-Selbst-transparent-Werdens auszugehen, da zwar aufgrund der Körper-Leib-Verfasstheit des Menschen dieser in einer exzentrischen Position zu sich selbst ist (vgl. Plessner 2016, 243ff), die Position an sich jedoch (mindestens) einen letzten Punkt umfasst, der unhintergebar bleibt.

Der weite Haltungsbegriff als unaufhebbares Sein in Beziehungen leitet zur Überlegung, dass der Versuch einer Betrachtung eigener Anteile zum Scheitern verurteilt ist, wenn diese ausschließlich oder vorrangig als Ausdruck eigenen Willens und eigener Intentionen betrachtet werden. Der Andere wirkt auf mich und stellt Ansprüche an mich. Das nötigt zu einem Verständnis von Interpersonalität, das die Verflechtungen von Selbst und Anderem konstitutiv anerkennt und weiterentwickelt.

„Der Andere wohnt in meinem eigenen Haus, in meiner eigenen Stadt als *ein Eindringling, der im Inneren von außen kommt*, so daß jede Abwehr des Fremden eine Abwehr des Eigenen einschließt. Daß ich im Antworten auf fremde Ansprüche mir in dir und dir in mir begegne, markiert eine Spur des Mitseins, des Sozialen, die der Ich-und Du-Rede von Anfang an eingezeichnet ist als ein unfaßliches Außen, das jeder Dyade die Züge eines Dritten aufprägt“ (Waldenfels 2007, 423; kursiv im Original).

Der Andere ist nicht Ich und rührt mich doch an, fordert mich und nötigt mich zum Antworten. Ich erfahre unausweichlich den Anspruch, den der Andere an mich stellt. Die mir abverlangte Antwort erhält ethische Dimension, da in Anspruch und Antwort eine Zuwendung oder Ablehnung erfolgt (vgl. Kurbacher 2017, 409). Heikel ist hingegen indifferentes Verhalten. Denn

„Indifferenz bezeichnet den im Grunde nie gelingenden Versuch, sich nicht zu sich und einer Situation oder anderen Menschen zu verhalten. [...] Indem aber der Indifferente keine Haltung beziehen möchte, unterläuft er das Verstehen, in das er nicht vertraut, er versucht Zusammenhänge zu unterlaufen, sich nicht in Beziehung, sondern in ein gewöhntes Außerhalb zu setzen“ (Kurbacher 2005, 266).

Indifferentes Verhalten erweist sich als problematisch, weil der Andere nicht als ein gleichwertiges Gegenüber anerkannt und geschätzt wird. Nicht-Antworten wirkt meist kränkend und verletzend und entpersonalisierend. Im Sich-Zeigen als Person wird Verantwortung übernommen, was Mut für sich selbst und Vertrauen in den Anderen erfordert.

„Die Person als diese Person, die sie ist, fordert auch ihr Gegenüber als Person. Diese ganze Person in ihrer Eigenheit fordert also in spezifischer Weise nicht nur die eigene Person durch Haltung ein, sondern auch die andere. Sie stellt sich, zeigt sich und fordert so auch mich. Es ist nicht nur der Blick, nur etwas Einzelnes, sondern auch

das Gesamt der Person in einem bestimmten Moment, das über dieses Aufzählbare noch hinausgreift“ (Kurbacher 2017, 421).

Die Erfahrung, die ich mache, die mir in Körper- und Leiblichkeit, Kognition, Emotion und Reflexion widerfährt, kommt vom Anderen. Diese Folgerung bringt die Frage hervor, was die oder der Andere ist und welcher Stellenwert ihr oder ihm zukommt.

Lévinas weist darauf hin, dass eine als Nächster identifizierte Person uns nicht als Begriff affiziere, sondern als „Seiender“ (Lévinas 1995, 16) und somit der Andere nicht in getrennten Modi wahrgenommen werden könne: erst in einem Ansinnen des Verstehens, dann als Gesprächspartner. Das „Verstehen des Nächsten ist von seiner Anrufung nicht zu trennen“ (ebd. 17). Im Wahrnehmen des Anderen werde bereits in eine Beziehung eingetreten, die eine Antwort erfordere und die stets ergehe, denn anders könne man Menschen nicht begegnen (vgl. ebd. 18). Für heilpädagogisches Handeln scheint mir diese Herangehensweise an Welt und Personen passend, da der litauisch-französische Philosoph gerade das Moment des Anblicks als Beginn einer Beziehung in den Vordergrund stellt, mit dem ich zur Antwort genötigt bin. Die Frage der Freiwilligkeit wird nicht gestellt. Die Frage einer frei gewählten Beziehung stellt sich im Kontext heilpädagogischen Handelns in weiterer Weise nicht, denn diese Geschehen werden durch sozialrechtliche und organisationale Bedingungen gerahmt, die auch bedeuten, dass nur bedingt gewählt werden kann, wer mit wem unter welchen Voraussetzungen und mit welcher Zielstellung in professionelle Beziehungen tritt<sup>79</sup>.

Heilpädagogische Haltung ereignet sich im Geschehen zwischen Fachkraft und der Person mit Behinderung bzw. deren Angehörigen und anderen Mitwirkenden am Beziehungsgeschehen, welches eingebettet ist in einem institutionellen und organisationalen Rahmen mitsamt seiner Normen, Regeln, Zwänge und seiner Macht. Sie sind Teil der Realität und können nicht weg gewünscht werden. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind professionelle Beziehungsgestalterinnen; ihre Tätigkeit impliziert eine entwicklungsfreundliche Beziehungsgestaltung, die besonderer Wissens- und Handlungskompetenzen bedarf. Das verdeutlicht die zentrale Einflussnahme des Personbegriffs wie des Verständnisses von Behinderung auf das Wie der Relationen. Als problematisch erweist es sich, wenn der Personbegriff aus dem Behinderungsverständnis abgeleitet wird bzw. die Wertung der Person aus letzterem erwächst. Heilpädagogische Haltung umfasst, Beeinträchtigungen und daraus resultierende Behinderungsgeschehen als Lebensrealität anzuerkennen und gemeinsam nach Möglichkeiten gelingender Lebensgestaltung zu suchen. Zugrunde liegt dem ein unhintergebar Person-Status sowie eine damit einhergehende Wertschätzung des Gegenüber in seinem So-Sein. In Wertschätzung gewinnt heilpädagogisches Beziehungsgeschehen

---

<sup>79</sup> Eine Ausnahme bilden professionelle Beziehungen zwischen leistungsberechtigter und leistungserbringender Person, die im Rahmen des Persönlichen Budgets geschlossen werden, denn hier tritt die Person mit Beeinträchtigung dezidiert als Arbeitgeber auf und entscheidet in der Regel selbst, wer die Leistung erbringen darf.

affektive Tönungen, die rückverweisen auf personale Anteile. Gleichzeitig wird die Bedeutung von Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltungen sichtbar, denn diese tragen in der Auswahl der Erkenntnisbezüge bei zu umfassendem und vertieftem Wissen über Zusammenhänge im Menschen und öffnen in der Verknüpfung differenzierte Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Handlungskompetenzen, die die Fachkraft als Person zeigt. Die Auswahl der Theorie trägt in der Verbindung mit Praxis normative Züge und visualisiert die jeweilige *hexis prohairetike*. Mit diesen Worten wird für ein professionelles Beziehungsverständnis plädiert, in dem die Fachkraft im Für bei Sich ist und anerkennt, dass der Andere sich nicht in Gänze erschließen wird.

Kobi deutet auf eine der Disziplin und Profession immanente Verschränkung hin, indem er die doppelte Fremdheit von Menschen mit Behinderung anführt, „wobei oft nicht ganz deutlich wird, wieweit die Behinderung den Eindruck des Fremdseins verstärkt oder die Verfremdung sozialpsychologisch die Behinderung erzeugt (Kobi 2009, 29). Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung lösen bei Mitbürgerinnen und Mitbürgern mitunter Fremdheitsgefühle aufgrund bspw. anderen äußeren Erscheinungsbildern oder Verhaltensweisen aus, die als bizarr und nicht nachvollziehbar empfunden werden.

Um nun dem Risiko zu begegnen, den Anderen missverständlich lediglich in relativer Verschiedenheit zum Selbst zu verstehen und so doch wieder aus dem Ich zu entwickeln, kann die Figur des Fremden verwendet werden (vgl. Dederich 2013, 42); damit wird auf die Uneinholbarkeit des Anderen hingewiesen, die insbesondere im Terminus des *radikal Fremden* deutlich wird. „Radikalität des Fremden besagt nicht, daß Fremdes ganz anders ist als das Eigene oder Vertraute, es besagt aber sehr wohl, daß es weder aus Eigenem hergeleitet, noch ins Allgemeine aufgehoben werden kann“ (Waldenfels 2018, 57). In Verbindung mit dem Person-Status jedes Menschen gewinnt so der Andere Gleichwertigkeit und bleibt vor vereinnahmendem Fremdverstehen geschützt. In dieser Ausdeutung und Perspektivierung sowie in der Verknüpfung mit dem Person-Status ist die Figur des Anderen und Fremden für ein Haltungsdenken in der Heilpädagogik aufschlussreich. Denn diese unterstreicht, dass heilpädagogisches Handeln die Annäherung an den Anderen oder Fremden beinhaltet, dass die Andersheit des Anderen dabei gewahrt bleibt, ein vereinnahmendes Fremdverstehen nicht Ziel ist und die Figur der gestaltenden, agierenden Fachkraft überdacht werden muss. Die Heilpädagogin nähert sich dem Anderen (hier: dem Menschen mit Behinderung) im Bewusstsein und Wissen, dass der Andere stets der Andere und damit uneinholbar bleibt. In Verantwortung für den Anderen wie im verantwortlichen Handeln für Andere oder anstelle Anderer bleibt der Andere eigenständige, radikal fremde Person.

In einem Rekurs auf den Lévinasschen Verantwortungsbegriff legt Kleinbach die Äquivalenz der Asymmetrie von Kommunikation und Verantwortung dar,

da ich im Angeblickt- und Angesprochen-Werden unausweichlich zur Antwort aufgefordert bin (vgl. Kleinbach 1994, 14). Insbesondere für eine Kommunikation mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, die in ihrer rezeptiven und performativen Kommunikationskompetenz eingeschränkt sind, erweisen sich leiblich konnotierte Zugänge als konstruktiv. Eine Anerkennung der Leiblichkeit in ihrer Gleichwertigkeit und Verwobenheit mit kognitiven wie psychischen Anteilen gilt für alle Menschen, ebenso wie mit allen Menschen leiborientiert kommuniziert werden darf. In einer Anerkennung der Leiblichkeit werde bspw. Vernunft nicht nur handelnd, sondern auch wahrnehmend verstanden, der Mensch nicht nur in seiner Aktivität, sondern auch in seiner Passivität, seinem Ausgeliefert-Sein gesehen. Körper und Geist ergänzten sich und seien wechselseitig miteinander verbunden (vgl. Stinkes 2008, 91). Über Blick, Stimme und Haut kommt „eine *Forderung* vom anderen Menschen“ (Kleinbach 1994, 185; kursiv im Original), die seitens der Fachkräfte für heilpädagogische Maßnahmen, Konzepte und Handlungsstrategien aufgegriffen werden kann und soll.

Responsiv betrachtet bleibt die Nötigung durch den Anderen zur Antwort und den damit einhergehenden Verlust selbstbestimmter Gestaltungsfreiheit (vgl. Waldenfels 2018, 44f); Beziehen impliziert Entzug. Denn das Gegenüber verlangt mir Regungen und Antworten ab, die ohne dessen Zutun mir nicht als Zumutung gegeben worden wären. „Haltung ist Beziehung und Entzogenheit im Bezogensein bei gleichzeitigem Entzogenensein“ (Kurbacher 2017, 523). Diese Verunsicherung in Beziehung und Haltung weist auf die Frage nach Stabilität und Sichtbarkeit, für deren Erörterung Handlungen betrachtet werden. Handlung kann einerseits als die extern und subjektiv wahrnehmbare Seite von Haltung, die praktisch erfahrbare, bezeichnet werden, und sie scheint andererseits doch auch vom Anderen zu kommen. Die These einer engen Haltungs-Handlungs-Verbindung durchzieht diese Schrift, so dass sich nun Handlung und Umgang zugewandt wird.

### **7.2.3 Haltung: Im Umgang sichtbar werden**

Im vorherigen Kapitel wurde die Bedeutung des Anderen, des Gegenüber reflektiert und dessen Uneinholbarkeit sowie dessen Wirkungen im Beziehungsgeschehen dargelegt, so dass sich nun die Frage stellt, welche Auswirkungen diese Sichtweise auf Person für die Handlungen und Haltungen zwischen den Personen evoziert.

Das *Was* und *Wie* von Handlungen ist in der Heilpädagogik von erheblicher Bedeutung, gilt diese doch gemeinhin als Praxis- oder Handlungswissenschaft (vgl. bspw. Gröschke 2008, 213). In der Gestaltung ihrer Handlungen beziehen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen theoretisches Wissen in Verbindungen mit ihren Erfahrungen auf eine individuelle Person und Situation sowie das entsprechende Umfeld, denn heilpädagogische Theorien und Erkenntnisse der Bezugswissenschaften werden personenorientiert gewählt

und miteinander verbunden, um daraus ein Handlungskonzept zu entwickeln. Laut Gröschke soll

„professionelles heilpädagogisches Handeln im Rahmen von *Handlungskonzepten* gestaltet werden [...], die einerseits wissenschaftlich begründungsfähig/begründbar sein sollten, andererseits das *Allgemeine* mit dem *Besonderen*, also *Theorie* mit *Praxis* vermitteln sollten; gemäß dem zentralen Handlungsregulativ des *Individualisierungsprinzips* [...]“ (ebd. 214; kursiv im Original).

Bereits diese kurze Beschreibung lässt ahnen, dass der Anlass des heilpädagogischen Handelns nicht von der Fachkraft kommt, sondern vielmehr das Gegenüber impulsgebend wirkt, einen Anspruch stellt, auf den im phänomenologischen Sinne geantwortet wird. Und obwohl in dieser Perspektive die gewichtigere Seite beim Anderen liegt, zeigen sich die im heilpädagogischen Handeln erfolgenden Beziehungen häufig als asymmetrische Beziehungen in umgekehrter Gewichtung. Der Unterstützungsbedarf des Adressaten heilpädagogischen Handelns generiert ein Abhängigkeitsverhältnis, das die Verantwortung und Deutungshoheit über Beziehung und Handlungsgestaltung in der Regel der Fachkraft zuschreibt. Es ist noch nicht gelungen, die Dependenz umzukehren und flächendeckend ein Verständnis zu generieren, das das Handeln der Fachkraft in Abhängigkeit des Gegenübers sieht und darüber hinaus Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen als arbeitsplatzgenerierend und in ihrer Arbeitgeberfunktion anerkennt.

Die Machtförmigkeit von Beziehungen in pädagogischen Kontexten betrifft somit Beziehungsverhältnisse und in der Folge die professionelle Handlungsgestaltung. An dieser Stelle wird kritischer Diskussion Raum gegeben. Die Beziehungen zwischen Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns und den Fachkräften sind geprägt von verschiedenen Abhängigkeiten, die sich in ungunstigen Dynamiken zeigen können, wenn Fachkräfte übergriffig in Bestimmungsmöglichkeiten des Anderen eingreifen und die Selbstbestimmung wie persönliche Integrität von Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung verletzen. Darüber hinaus können Institutionen und Organisationen Strukturen ausbilden, die Selbst- und Mitbestimmungsrechte dauerhaft beschneiden, Menschen verallgemeinern und diese bspw. Verhaltensweisen zeigen, die auf Hospitalismus zurückzuführen sind. Insbesondere aus den Selbsthilfebewegungen wie aus den Disability Studies erfolgte und erfolgt berechtigte Kritik und wird weiterhin als Korrektiv benötigt. Gleichzeitig steht die Heil- und Sonderpädagogik in der konstitutiven und legitimierenden Aufgabe, stellvertretend „für jene zu sprechen und pädagogische Entscheidungen zu treffen, die nicht für sich selbst sprechen und eintreten können“ (Ackermann | Dederich 2011, 9). In diesem Satz scheinen bereits Dilemma und Herausforderung auf, sich über Fragen von Macht, Verantwortung, Stellvertretung in Bezug auf Menschen zu verständigen, die in ihren Kommunikations- und Weltaneignungsfähigkeiten eingeschränkt sind. Kinder und Jugendliche sind rechtlich (noch) nicht voll geschäftsfähig,

Menschen mit sog. geistigen Behinderungen oder psychischen Erkrankungen mitunter nicht in der Lage, Situationen für eine adäquate Bewältigung einzuschätzen.

Menschen mit Behinderung sind aufgrund ihrer oftmals erhöhten Abhängigkeit von Unterstützungsleistungen der Alltagsbewältigung in einer verletzlichen Position gegenüber den sie begleitenden Fachkräften. Die Alltagsgestaltung muss der Arbeitsorganisation der Fachkräfte unterworfen werden, so dass bspw. Zu-Bett-geh-Zeiten abhängig von den Arbeitszeiten der Mitarbeitenden sind. Die Frage nach dem Warum wird viel zu häufig nicht gestellt. Abhängigkeitsverhältnisse erleichtern bedauerlicherweise Übergriffe, was auch Geschehnisse in Heimen für Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen zeigen (siehe die bereits erwähnten Vorkommnisse in der Odenwaldschule). Die Machtförmigkeit (heil)pädagogischer Praxis bildet sich jedoch nicht nur im Handeln, sondern auch im Denken über Behinderung ab; Menschen mit Behinderung erfahren zahlreiche Zuschreibungen, die dogmatische Wirkungen zeitigen, wie Feuser beispielsweise anhand der Dogmen Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit und Bildungsunfähigkeit belegt, d. h. Behinderung sei ontologisch, bedeute bestimmte Merkmale und sei letztlich nicht veränderbar (vgl. Feuser 2009, 233-239). Diese Zuschreibungen erweisen sich als erstaunlich hartnäckig und bleiben als fachliche und gesellschaftliche Aufgabe bestehen.

Übergriffigkeit und Stellvertretung bilden zwei Seiten einer Medaille. Das Mandat der Stellvertretung für Menschen mit Behinderung in der Heil- und Sonderpädagogik wird einer wahrgenommenen schwachen Position in der Gesellschaft entnommen, bspw. einer in Frage gestellten Bildungs- und Leistungsfähigkeit. Positiv betrachtet handelt es sich um ein Für-Sprechen und Für-Handeln für Menschen mit Behinderungen, um ein Annehmen der Verantwortung, in die der Andere mich stellt (vgl. Dederich 2020, 33). Negativ gewendet kann ein Handeln ohne Auftrag der Person identifiziert werden, das machtförmige Züge annimmt. Das Spannungsverhältnis lässt sich nicht auflösen, sondern stellt die Entscheidung des Ob und Wie fachlichen Handelns in die Verantwortung der Heilpädagogin bzw. des Heilpädagogen. Verantwortung kommt damit eine entscheidende Bedeutung für heilpädagogisches Handeln zu. Denn die Übernahme von Verantwortung durch die Heilpädagogin, durch den Heilpädagogen ist selbstverständlich keine Garantie für gutes, professionelles Handeln; Scheitern und Verletzungen des Anderen sind weiterhin möglich (vgl. ebd. 41). Diese knapp gehaltene Erörterung zeigt auf die Bedeutung einer Reflexion der Beziehungsverhältnisse zwischen Fachkraft und Adressatin bzw. Adressat, die Überlegungen zu Macht und Verantwortung einschließt und auf die Frage der Handlungsgestaltung im Sinne der Ermächtigung des Gegenüber zielt. Vielleicht hilft es, sich für die Frage heilpädagogischer Haltungen zu vergegenwärtigen, dass diese im Sinne eines gelingenden Lebens mit Behinderung gerichtet sein sollen. An dieser Stelle wird eine Aporie heilpädagogischer Haltung deutlich, die ein solidarisches Moment als Brücke benötigt. Denn es scheint in einem ersten

Blick unangemessen, dass Ziel der eigenen professionellen Haltung ein gelingendes Leben eines Anderen sein soll. Die Heilpädagogin kann Unterstützung leisten, die Deutungshoheit über das Gelingen bleibt beim Adressaten. Um sich den zahlreichen Verflechtungen in Beziehung und Handlung anzunähern, wird erneut ein responsiver Blick zu Rate gezogen.

Wird Antworten auf einen Anspruch responsiv verstanden, wird Raum geschaffen für ein „antwortendes Handeln, das seine eigenen Möglichkeiten hinter sich läßt und auf fremde Ansprüche eingeht“ (Waldenfels 2007, 462). In einer Verbindung zur Heilpädagogik scheint hier die Aufgabe einer heilpädagogischen Haltung auf, Ansprüche wahrzunehmen, sich diesen anzunähern, um Antworten zu finden, die das Gegenüber nehmen kann, die individuell und in einem Folgeschritt ermächtigend wirken (können). Im Sich-Zeigen als Person eröffnet die Heilpädagogin einen Raum für personale Bildungsprozesse. Die

„Person erfährt im Umgang mit etwas und jemandem etwas über diese Andere und diesen Anderen und zugleich über sich selbst. Und da die Haltung ein Umgang, ein Handeln ist, kann sie als praktische Reflexivität begriffen werden. Damit bildet sie einen Gegenpol zur Auffassung theoretischer Selbstreflexivität [...] und muß als Haltung dennoch nicht auf die kognitiven, geistigen Dimensionen verzichten, weil sie als Haltung alle menschlichen Vermögen in sich begreift“ (Kurbacher 2017, 313).

Das konkrete praktische Handeln der einzelnen Person gibt Aussage über deren Umgang mit sich selbst, mit Anderen und der Welt. Eine Haltung wird in der Handlung personal, real und erfahrbar. Haltung und Handlung erscheinen als wichtiges Paar, die kongruent sein müssen, auch um verlässlich und wiedererkennbar zu werden, zu sein und zu bleiben. Kontinuierliche Kongruenz in Haltung, Praxis, Sprache und Person stellen gemeinhin eine wichtige Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit von Haltung und Person dar.

Handlung umfasst Sprache, denn zum einen kann heilpädagogisches Handeln in Form von Sprechen erfolgen, zum anderen zählt ein Bemühen um eine macht- und herrschaftsfreie Sprache im Sprechen über und im Sprechen mit zu den Reflexionspunkten der Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Gröschke 2008, 206ff). Gleichzeitig weist Haltung über Gesprochenes hinaus<sup>80</sup> und schafft

„Verbindlich- und Verantwortlichkeit. Sie läßt sich als Reflexion des Emotionalen und Affektiven auffassen, denn nicht im Haben von Affekten und Gefühlen liegt Verantwortung, sondern darin, wie wir mit ihnen umgehen“ (Kurbacher 2017, 184).

In dieser Perspektive gewinnen Umgang und Handlung normativen Gehalt und lassen erneut die Bedeutung von Disziplin und Profession als Ermögli-

---

<sup>80</sup> Die Betonung dieses Gedankens scheint mir gerade im populärer werdenden Gebrauch des Wortes ‚Haltung‘ von hoher Bedeutung, da er hilft Haltung als etwas zu begreifen, was dynamisch und praxisorientiert ist, und sich nicht in häufig emotional geführten Diskussionen zu verlieren, in denen die Forderung nach ‚Haltung zeigen‘ mitschwingt. Haltung zeigt sich in den Handlungen, das gesprochene Wort verbalisiert diese zwar, ohne eine tatsächlich praktische Umsetzung sollte jedoch meines Erachtens Haltung nicht verwendet werden.

chungsgrund heilpädagogischer Haltungen erkennen. Die Wahl der Erkenntnis- und Reflexionsbezüge kann Umgangsweisen ermöglichen, die auf das Gegenüber affirmativ und emanzipativ wirken und Wege hin zu einem gelingenden Leben eröffnen. Dies stellt den Heilpädagogen gleichermaßen in die Verantwortung, in Sichtung und Auswahl der Erkenntnisbezüge im Hinblick auf eine Person, deren Situation und Umfeld, sorgsam und theoriegeleitet sowie –begründet vorzugehen.

In Handlung und Umgang mitgedacht ist ebenso der Umgang mit sich selbst, der in seiner Verhältnishaftigkeit als „evaluatives Selbstverhältnis“ (Kurbacher 2017, 311) bezeichnet werden kann. Ein freundschaftlicher Selbstumgang ist eine bedeutsame Komponente für das eigene Wohlbefinden mit sich selbst, da die sich miteinander im Austausch befindlichen Selbstanteile im Idealfall übereinstimmen oder zumindest einen intrapsychischen Konsens erreichen. „Niemand möchte mit einem Mörder befreundet sein, selbst der Mörder nicht, denn er müßte um sein Leben fürchten“ (ebd. 392). In diesem Zitat entfaltet sich die höchst unerfreuliche Aussicht, ein Leben mit sich selbst zu verbringen und sich nicht selbst zu mögen und wertzuschätzen. Aus pädagogischer und heilpädagogischer Sicht gilt ein Annehmen und Wertschätzen des eigenen Selbst als wichtiger Beitrag für einen wertschätzenden Umgang mit Anderen.

Handlungen sind in ihren aktiven Anteilen als bewusste Vollzüge zu verstehen, die nicht unmittelbar auf einem Affekt basieren, sondern auf einem überlegten Umgang damit. Diese Verzögerung hat in einer phänomenologischen Betrachtung die Betonung einer zeitlichen Komponente zur Folge, d. h. dass

„wir etwas bemerken und bewirken, was nicht nur Bedeutung hat, sondern sich stets aufs Neue als bedeutsam herausstellt. Die Verzögerung, die dazu führt, daß der Reiz kein bloßer Reiz, die Reaktion keine bloße Reaktion mehr ist, entsteht durch einen *Aufschub*, der bewirkt, daß *etwas als etwas* auftritt und daß zugleich *etwas für etwas anderes* eintritt“ (Waldenfels 2007, 460; kursiv im Original).

Die pathischen Anteile von Handlung wiederum zeigen sich im Widerfahrnis, das zur Antwort aufruft, so den Zusammenhang zwischen *Pathos* und *Response* zeigt sowie die Freiheit für unterschiedliche Antworten.

„Pathos bedeutet, daß wir *von etwas* getroffen sind, und zwar derart, daß dieses Wovon weder in einem vorgängigen Was fundiert, noch in einem nachträglich erzielten Wozu aufgehoben ist“ (Waldenfels 2018, 43; kursiv im Original).

In Umgang und Handlung werden Haltung wie Person sichtbar, gleichzeitig jedoch und in einer responsiven Ergänzung werden Entzogenheiten deutlich, da Gegenüber wie Welt in das Handeln hineinwirken und so in ihren Eigenheiten und Unzugänglichkeiten bleiben. Die der Haltung innewohnende Verschränkung von aktiven und passiven, von handelnden wie pathischen Anteilen werden in Handlung erkennbar, ebenso wie die Verflochtenheiten von prozessualer und zuständlicher Seite.

Im Kontext heilpädagogischer Haltungsgeschehen sind umfassende Fachkenntnisse über das menschliche Sein und Behinderungsgeschehen notwendig sowie die Kompetenz, diese mit Blick auf das Gegenüber auszuwählen und zusammenzuführen. Diese Forderung impliziert eine weitere, nämlich Bereitschaft und Können, ungewöhnliche und *außer-ordentliche* Verhaltensweisen als ernsthafte Kommunikationsweisen anzuerkennen und zu schätzen. Hier scheint von Neuem und signifikant auf, dass die Fachkraft nicht alleiniger Gestalter ihres heilpädagogischen Handelns und in der Folgerung auch nicht ihrer heilpädagogischen Haltung ist, sondern dem Anderen verpflichtet. In einer Betrachtung als Geschehen fließt in die eigene Haltung der Andere ein, dessen Anruf ich ausgesetzt bin und ihm im Handeln antworte. Ziel ist weiterhin ein gelingendes Leben mit Behinderung; in diesem Zusammenhang sind Handlungen zielgerichtet und intentional, sie müssen jedoch nicht lösungsorientiert ausgestaltet sein.

Handeln verweist auf leibliche wie zeitliche Faktoren, die in Verbindung mit den intrabegrifflichen Dynamiken, der Relationalität von Haltungen, deren Sichtbarkeit in Handlungen und Umgang das Denken zum Begriff der Erfahrung führen. Handlungen werden unzweifelhaft durch Erfahrungen beeinflusst; auch stellt jede Handlung eine potenzielle Erfahrung für kommende Handlungen dar.

#### **7.2.4 Haltung: Als Person in Erfahrung involviert**

Die im vorangegangenen Kapitel erörterte Handlungsanknüpfung an Haltungen verweist auf die Bedeutung von Erfahrungen, die auch durch eine prozessualisierte und dynamische Blickweise auf Haltung betont wird. Gleichzeitig wird mit der vergangenen Erfahrung deren zukünftiger Gehalt angedeutet. Zum anderen wird mit Erfahrung erneut das Involviertsein der Person als Person in das Geschehen offenkundig. Die Einbindung in kollektive Erfahrungen erfolgt weiterhin als Person, auch wenn gemeinschaftliche Erfahrungen und gemeinschaftliches Wissen förderlich für das Gefühl einer Fachgemeinschaft – hier: der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen – wirken (vgl. Gröschke 2008, 37f). Der Fokus wird im Folgenden auf die Bedeutung personaler Erfahrung für professionelles Handeln gerichtet, da im heilpädagogischen Handeln Fachkräfte sich als Person professionell in das Beziehungsgeschehen involvieren, um dem Gegenüber gelingende, positive, vertrauensbildende Erfahrungen zu ermöglichen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass gelingende Beziehungserfahrungen stärkende, tragende und in diesem Sinne heilsame Wirkungen geben (vgl. Dederich 2001, 166) und so beitragen zu einem subjektiven Empfinden eines guten Lebens.

Person ist in ihrer Ganzheit in Haltung involviert und gestaltet Haltung aus dieser Ganzheit heraus, so dass Erfahrungen wachsen. Erfahrung reicht und rührt in Affekte und Emotionen, Vergangenes und Zukünftiges, Wünsche und Abneigungen hinein; sie kann kognitiv-empiristisch reflektiert werden,

geht darin jedoch nicht in Gänze auf (vgl. Huth 2008, 52f). Erfahrung berührt aus phänomenologischer Perspektive Körper und Leib, denn auf diese wirken Erfahrungen ein und werden gespeichert. Auch Bourdieu greift diese Annahme auf und spricht, soziologisch gewendet, von inkorporierten Strukturen, von Habitus als inkorporierter sozialer Praxis. Den verschiedenen Zugängen bleibt eine nicht vollumfängliche Zugänglichkeit der eigenen Kognition und Reflexion auf Körper und Leib. „Der Leib [...] entpuppt sich als Leibkörper, der sich immer wieder den Spiegelungen des Bewußtseins entzieht und sich unseren Initiativen widersetzt“ (Waldenfels 2018, 28). Erfahrungen zeichnen sich weniger durch aktives Beginnen aus, sondern sind vielmehr etwas, was uns widerfährt und so pathische Züge annimmt. Laut Waldenfels ist Erfahrung nicht subjektzentriert zu verstehen, sondern prozesshaft aus einem Geschehen mit sich und/oder mit Anderen heraus:

„Das Erfahrungsgeschehen stellt sich [...] dar als ein *Zusammenwirken mit Fremdem*. Erfahrungsordnungen, in denen Erfahrungen strukturiert, typisiert, normalisiert, kurz: gefiltert und zurechtgemacht werden, bewirken einen *Ausschluß von Fremdartigem*, der unmittelbar in der Organisation der Erfahrung beschlossen ist. Daraus folgt, daß weder eine Trennung von Eigenem und Fremdem am Anfang steht, sondern daß Erfahrung einen Prozeß bedeutet, in dem Eigenes und Fremdes, Eigenartiges und Fremdartiges *durch Differenzierung* entstehen“ (Waldenfels 2013, 64f; kursiv im Original).

Körper- und Leiblichkeit als Ausgangspunkt und Speicherort für Erfahrungen öffnet den semantischen Raum ‚Körperhaltung‘ im Haltungsphänomen. In Körper und Leib tritt die Person der Anderen gegenüber, ist sichtbar, in ihrer Körperhaltung deutbar und trägt ihre Erfahrungen bewusst oder unbewusst, mehr oder weniger verständlich oder verschleiert, in das aktuelle Haltungs-geschehen hinein, was vom Gegenüber treffender oder ungenauer verstanden werden kann. Körperhaltung stellt einen „Ausdruck von Leiblichkeit“ (Kurbacher 2017, 334) dar, die unausweichlich in das Beziehungsgeschehen getragen wird, darin wirkt und Rückbezüglichkeit erfährt. Das Individuum nutzt seinen Körper naturgemäß und unentziehbar als Kommunikationsmedium mit sich und Anderen:

„Die Haltung und auch ihr körper-leiblicher Aspekt bilden Möglichkeiten zur (Selbst-)Modellierung, die ihrerseits natürlich nie gänzlich frei, sondern in Bezugsgewebe eingelassen sind, die sich in andere Prozessualitäten wie auch in den Prozeß eigener Individuierung einschreiben“ (ebd. 335).

Im zitierten Moment der Selbstmodellierung werden aktive Anteile von Haltung und Erfahrung ersichtlich, indem Erfahrung über die Anbindung an die Person aktive Anteile im Akt beinhaltet. Gleichzeitig ist Erfahrung etwas, was mir geschieht, mir widerfährt und somit passive Anteile impliziert. Passivität und Aktivität seien in Erfahrung demzufolge untrennbar miteinander verknüpft (vgl. Kurbacher 2017, 406).

Haltungen werden als Beziehungen gestaltet und stellen kein punktuell Geschehen dar; vielmehr sind die Beteiligten Personen mit einer je eigenen Biographie im Prozess, die in die Relationen wirkt.

„So wie in jedem Umgang mit Anderen der Reflex auf die eigene Person steckt und von hier wiederum zurückwirkt, so spiegeln sich in jedem Selbstverhältnis auf die eine oder die andere Weise auch die Erfahrungen der Lebenswelt und die eigene Biographie“ (Kurbacher 2017, 393).

Erfahrung zeichne sich weiterhin durch einen gebrochenen Zusammenhang aus, der nicht rein zeitlich zu verstehen sei, sondern vielmehr Widerfahrnis und Antwort für sich getrennt stehen lasse und deren Verbindung gleichwohl nicht negiert werden könne, sondern nach kreativen Antworten verlange (vgl. Waldenfels 2018, 49). Die Erfahrung einer Interaktion wirkt sowohl als aktuelle Grundlage für das antwortende Handeln als auch in ihrer vertikalen zeitlichen Verankerung im Erfahrungsraum einer Person als eine Quelle für Beurteilung und Interpretation der Erfahrung. Werden Erfahrungen jedoch vorschnell gedeutet, so besteht die Gefahr, „die Bruchstellen der Erfahrung durch Sinndeutung“ (ebd. 43) zu übertünchen. In einem Nachdenken von Erfahrung und Widerfahrnis für heilpädagogische Haltungen scheint die Notwendigkeit auf, Erfahrungen für eine Annäherung an eigene Empfindlichkeiten und Empfänglichkeiten selbst und/oder mit Anderen für professionelles Handeln zu reflektieren und diese somit für die Entwicklung und Gestaltung der Handlungs- und Personalkompetenzen zugänglich zu machen.

Die beteiligten Personen kreieren mit ihren Haltungen ein einmaliges Zwischen, das so nur von diesen hervorgebracht werden kann. So kommt Haltung ein außer-*ordentliches* Moment zu, in dem das Changieren von Haltung zwischen individuellen und überindividuellen Anteilen hervortritt. Haltungen ereignen sich *zwischen* Personen, die wiederum in zahlreichen Relationen zu ihrem Umfeld sowie den historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten stehen. Das Zwischen

„taucht in der Vorstellungswelt von Interpersonalität als „Bezugsgewebe“ zwischen Menschen auf, [...] bildet aber auch ein Konstitutivum im Begreifen der einzelnen Person selbst. Dem Zwischen kommen inter- und innerpersonale Aspekte zu, deren Grund die verhältnishaft menschliche Verfassung in ihrer Existenz ist. Das Verhältnis steht immer in der Möglichkeit und dem Vollzug eines ‚hin zu‘ und ‚fort von‘, einer Präsenz oder Absenz, als Bewegung von Distanzierung und Hinwendung, die beide – lesbar als Bewegungen möglicher Orientierung wie Desorientierung – konstitutiven Wert für das Haltungsgeschehen haben und eine fundierende Kraft für das Verhältnis wie auch Verständnis dieses ‚Zwischen‘ in all seinen vielfältigen Bedeutungen“ (Kurbacher 2017, 416).

Im und als Zwischen wird Haltung von den Beteiligten wahrgenommen, bewertet und gestaltet; Haltung wirkt als verbindendes Element und generiert eigenen, gemeinsam geteilten Erfahrungsgehalt. Das Zwischen habe eine räumliche Dimension und gleichzeitig werde der Blick darauf eröffnet, was zwischen Personen entsteht und damit nicht mehr einem alleine zugehörig bleibe.

„Das Zwischen als Denkfigur trägt Züge von Begrenzung wie Überschreitung und verweist auf Dimensionen, die diesseits von Geist, Natur und Kultur und ebenso den Zuordnungen von fremd und eigen angesiedelt ist, ohne daß solch ein Zwischen daher weder einer bloßen Materialität noch einer bloßen Idealität zugeordnet werden

könnte. Ein Zwischen konkretisiert sich in Haltungen von Personen, die sich in bestimmten Weisen aufeinander beziehen, die etwas miteinander ‚haben‘ und ‚halten‘ – oder eben nicht“ (ebd. 417).

Im Zwischen wird das Einbringen eigener Haltungen jeder der beteiligten Personen in das Beziehungsgeschehen sichtbar, die im Sich-Zeigen miteinander verbunden werden, betrachtet und (praktisch) reflektiert, so dass Neues oder Anderes entsteht. Bei Haltung handelt es sich also „sowohl um ein Reflexionsverhältnis, das immer auch Distanzierung voraussetzt, als auch um eines des Involviertseins, das durch den Begriff praktischer Reflexion gleichzeitig vorausgesetzt ist“ (ebd. 419).

Im Zwischen, das durch gemeinsam geteilte Erfahrungen wächst, wird erneut auf die Prozessualität von Haltungen verwiesen, die beteiligten Personen erscheinen in ihrer Fragilität, da sie sich entwicklungsoffen auf das Beziehungsgeschehen einlassen; personale Veränderungen können geschehen. In der zeitlichen Dimension öffnet sich ein Raum, in dem Bildung und Persönlichkeitsänderungen möglich werden.

„Mit der Umsetzung einer Haltung, die eine Person im Sinne der qua Haltung stattfindenden Selbstverwirklichung ja selbst ist, tritt zugleich etwas hervor, was über diese Person hinausgeht. Einmal ist es die Bewegung zum Anderen hin, das Verhältnis, die Bezüglichkeit zum Anderen, die vielerlei Gestalt haben kann. Zum anderen verobjektiviert sich aber auch für die sich haltende Person selbst etwas in diesem Prozeß. Sie wird für sich selbst wieder diskursiv und kann sich ihrerseits in modifizierender und reflexiver Weise auf diese, ihre eigene Haltung beziehen“ (ebd. 412f).

Erfahrung involviert Personen, Situation und Welt und verwebt diese miteinander. Im Moment der Involviertheit werde auf reflexive Bezüge innerhalb einer Person hingewiesen wie auch auf eine stetige Entwicklungsorientierung, denn jede Bewegung der Reflexion und Selbstreflexion verändere mich als Beteiligte; ich als Person befinde mich, ebenso wie das Haltungsgeschehen und die Beziehung, permanent im Prozess (vgl. ebd. 398) – analog zur Redewendung, dass man niemals zweimal in denselben Fluss steigen könne. Involviertheit und Erfahrung zeigen darüber hinaus auf die personalen Faktoren in Haltung, denn beides ist individuell in Wahrnehmung, Bewertung und Umgang. Erfahrung ist dem eigenen Ermöglichungsgrund von Haltung immanent, in den ich unausweichlich eingebunden bin.

Die Reflexion heilpädagogischen Haltungsgeschehens speist sich aus den disziplinären Bezügen in Verbindung mit den eigenen Erfahrungen. Aus der Psychoanalyse wird mit den Phänomenen der Übertragung, Gegenübertragung und Projektion auf die eigene Involviertheit wie die Unmöglichkeit, sich selbst in Gänze auszuloten, verwiesen. Denn in jeder der angeführten Geschehnisse fallen vergangene Ereignisse und Erfahrungen ein in das aktuelle Geschehen und überlagern dieses. Als Gegenüber wird die Fachkraft hineingezogen, ihr widerfahren die Dynamiken des Anderen und treffen auf die eigenen innerpsychischen Bewegungen. Um diesen nachzugehen, wird für psychodynamische Herangehensweisen bspw. die Methode des Szenischen

Verstehens verwendet, mit der sich einem Verständnis „blockierter individueller Lern- und Entwicklungsprozesse“ (Gerspach 2009, 111) angenähert werden soll, um neue Wege zu eröffnen und neue Perspektiven im Dialog zu erleben. Darüber hinaus sind für heilpädagogisches Handeln Wissen um und Erfahrungen mit inter- und intrapsychischen Dynamiken insofern von Bedeutung, als die Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns mitunter andere, bizarre und unerwartete Verhaltensweisen zeigen können, die bei der Fachkraft deutliche Irritationen auslösen können. Insbesondere, wenn das Gegenüber herausforderndes Verhalten zeigt, wie fremd- oder autoaggressive Verhaltensweisen, ist es bedeutsam, die Erfahrungen, die einem vom Anderen zugemutet werden, als kommunikative Weise zu verstehen, die zwar an die eigene Person gerichtet wird, jedoch die eigene Person nicht in ihrem Person-Sein angreifen sollen. Eine Reflexion dieser Dynamik sowie der eigenen intrapsychischen Bewegungen, um Verhalten als Kommunikationsversuch einordnen und Hypothesen zu dessen Hintergründen entwickeln zu können, zählt deswegen zu den Merkmalen heilpädagogischer Professionalität und in der je bewussten Entscheidung für eine derartige Herangehensweise zur heilpädagogischen Haltung. Mit dieser Perspektive auf Erfahrung gewinnen die personalen, einzigartigen Anteile heilpädagogischer Haltungen an Kontur und stehen in Verbindung und Wechselwirkung mit dem gemeinschaftlichen Grund aus Disziplin und Profession.

Erfahrungen und Involviertheit sowie kulturelle und historische Entwicklungen deuten auf eine weitere Dimension im Haltungsphänomen: die des Wandels in Beständigkeit. Diese Form der Zeitlichkeit von Haltung, die im bisherigen Verlauf dieser Arbeit eher indirekt thematisiert wurde, wird nachfolgend eingehender betrachtet, da vermutlich zeitlichen Aspekten eine nicht unerhebliche Bedeutung für Haltungen zukommt.

### **7.2.5 Haltung: Die zeitliche Dimension auffächern**

Haltungen umfassen neben dem flexiblen und entwicklungsorientierten Moment das Moment der Dauer und Kontinuität, der Zuständigkeit und Stabilität; ihnen wohnt eine Art Wiedererkennungswert inne, was sich in die bereits kritisierte moralische Überhöhung und Ikonisierung verzerren kann.

Der Topos der Zeitlichkeit beinhaltet mehrfache Blickrichtungen; herausgegriffen werden wirkende Werte und Normen sowie intraphänomenale Dynamiken und Wendungen. Die Frage, inwieweit zeitliche Aspekte in Form eines beschleunigten Wahrnehmens und Erlebens von gesellschaftlichen Entwicklungen<sup>81</sup> professionelle wie allgemeine Haltungen beeinflussen, soll für diese Arbeit außen vor bleiben.

---

<sup>81</sup> Bspw. hat dies Hartmut Rosa in seinem Werk „Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne“ (2005) dargelegt.

Die Integration von Erfahrungen in ein Nachdenken über Haltungen weist auf deren immanente Zeitlichkeit hin. In das Haltungsgeschehen wirkt Vergangenes, Erlebtes, Erfahrenes ein, aktualisiert sich im Jetzt und gleichzeitig wohnt dem ein antizipatorisches Moment inne. Das Jetzt-Handeln zielt in die Zukunft, denn Haltung wie Handlung sind teleologisch orientiert. Haltung immanent ist demzufolge eine eigene zeitliche Dynamik, die Vergangenes, Jetzt und Zukunft miteinander verwebt und die schöpferische Wirkungen zeitigen kann.

Für eine Entwicklung und Bildung von Haltung sind Gewöhnung und Übung sowie deren Reflexion bedeutsame Aspekte. Den Tätigkeiten der Gewöhnung und Übung kommt im aristotelischen Verständnis eine positive Konnotation zu. Es zeigt sich eine weitere Ambivalenz des Haltungsphänomens; dass etwas notwendigerweise geübt werden müsse, um es zu verinnerlichen und die Fähigkeit sicher und verlässlich nach außen zeigen zu können und gleichermaßen so achtsam und aufmerksam zu sein, die Tätigkeit nicht zu einer bloßen Gewohnheit erstarren zu lassen. Mit dem Verb ‚Üben‘ wird auf die prozesshafte Seite von Haltung verwiesen und gleichzeitig auf deren Langfristigkeit. Eine positive Auffassung von Gewohnheit impliziere zwar die Annahme, dass ein gewünschtes Verhalten so internalisiert werden könne, dass

„es nicht nur wiederholt und häufig auftaucht, sondern auch zu einer ‚zweiten Haut‘ wird. Aus diesem Grund zählt die Gewohnheit für Aristoteles auch zur Charakterbildung. Darin verbirgt sich jedoch die Problematik, daß eine zunächst u.U. emphatische, in jedem Fall aber bewußt bezogene Haltung auch so in das Verhalten, Körper-Leib- und Geistempfinden eingesenkt werden kann, daß sie genau diesem ehemals bewußten Initialmoment nun in Form einer über längere Zeiträume andauernden Einübungen von der Gewohnheit bis hin zu einem unreflektierten Automatismus zuwider zu laufen scheint“ (Kurbacher 2017, 362).

Eine Umgangsmöglichkeit mit der angeführten Ambivalenz liegt in Reflexivität und Reflexion bzw. für heilpädagogische Kontexte die Implementierung von Bildungsveranstaltungen und Supervision als Setting für Reflexion und Spiegelung. Gelingt es, über eine zur Haltung gewordene Reflexionsbereitschaft<sup>82</sup> das dynamische Moment von Haltung als festen Bestandteil von Haltungen für Entwicklung und Prozessorientierung zu implementieren, so kann meines Erachtens die Gratwanderung zwischen Kontinuität und Prozessualität gegangen werden und unter Beibehaltung eines wiedererkennbaren Kerns Haltung stetig aktualisiert und entwickelt werden.

Aus den angeführten Überlegungen entfaltet sich die Frage, wie eine „als prozessuale deutliche gewordene Haltung doch auch dispositionale Dauer

---

<sup>82</sup> Kurbacher spricht in ihrer Schrift „Selbstverhältnis und Weltbezug“ (2005) im Rekurs auf Kant von „Reflexionslust“, diese sei von einer bloßen Willensregung zu unterscheiden und meine vielmehr eine Bewertung oder Beurteilung einer Situation, die bereits die Reflexion der Beurteilung impliziere und im Akt des Beurteilens Anschauung und Begriff miteinander in Vermittlung setze (vgl. Kurbacher 2005, 49f). Kant stelle das Schöne heraus und entwickle „den Gedanken einer ‚Zweckmäßigkeit ohne Zweck‘, die dieses Schöne gegenüber dem Angenehmen, Nützlichen oder Guten als frei herausstellt, und die in diesem ästhetischen Erleben statthabende Lust wird als Reflexionslust bestimmt“ (Kurbacher 2017, 430).

erhalten könnte“ (Kurbacher 2017, 362) und somit dem Anspruch einer Selbstverpflichtung nachgeht. Die Frage lässt sich nicht loslösen von der Annahme, dass für die hier so benannte dispositionale Dauer die Tätigkeiten des Übens und Sich-Gewöhnens-In wesentlich sind. Zwar kann sich für eine Haltung im Sinne einer *hexis prohairetike* entschieden werden, aus dieser Entscheidung resultiert jedoch weder kausal noch direkt ein vollendeter, idealer Haltungszustand, sondern ihr kommt das Moment des Beginns zu, das langfristig in die Zukunft weist.

„Die Haltungen des Tugendhaften unterliegen der Tätigkeit der *prohairesis*, der Selbstbestimmung, Selbstentscheidung, der Selbstwahl. Sie bezeichnen damit einen Bereich, der dem eigenen Zugriff wie der Übung und Schulung untersteht“ (Kurbacher 2006, 3).

In den pädagogischen und heilpädagogischen Diskursen kommt der Übung und Schulung mitunter eine eher negative Bedeutung zu; sie erscheinen als eine Art notwendiges und vorwiegend langweiliges Übel, dem man sich unterziehen müsse, um eine gewisse Könnerschaft anzustrebender Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen, die aber Kreativität und schöpferische Kräfte unterdrückten (vgl. Bollnow<sup>83</sup> 2017, 269f). Da nun aber Üben und Können in enger Verbindung zueinander stehen und Haltungen geübt werden müssen, um sie in gekonnten Handlungen und personorientierten Beziehungsgestaltungen aktualisieren zu können, lässt sich daraus die Frage ableiten, „wie wir das menschliche Leben begreifen müssen, damit in ihm die Übung als eine sinnvolle und unentbehrliche Leistung erscheint, als etwas, in dem allein das menschliche Leben seine volle Erfüllung finden kann“ (ebd. 274). Es geht im Zusammenhang mit Haltungen demzufolge darum, Üben nicht mit einem stupiden Einüben vorgegebener Handlungsschemata gleichzusetzen, sondern als einen mit Freude angegangenen Bildungsprozess zu begreifen, der Teil des Lebens ist, und spezifisches Können sowie schöpferische Gestaltungsfreiheit ermöglicht. Wissen und Können (das ist für Reflexionen professionell gebundener Haltungen in ihrer Verbindung von beidem insbesondere von Bedeutung) unterscheiden sich insofern, als Wissen gelernt und Können geübt werden müsse (vgl. ebd. 284). Es wird hier darauf hingewiesen, dass Üben im praktischen Tun stattfindet. Es erinnert an Aristoteles (vgl. EN II 2 1103b), wenn Bollnow schreibt, dass mit

„jeder Handlung, die der Mensch verrichtet, zugleich eine Disposition geschaffen wird, die die Wiederholung dieser Handlung erleichtert, und durch fortgesetzte Wiederholung bildet sich dann das Können im Sinn einer jederzeit verfügbaren Fähigkeit. Alles Können entsteht durch Übung. Dabei gelangt das zunächst nur mühsam Geübte allmählich zu einer immer größeren Leichtigkeit“ (Bollnow 2017, 297).

---

<sup>83</sup> Auch Otto Friedrich Bollnow zählt zu denjenigen, die sich der nationalsozialistischen Regierung und deren Aktivitäten nicht entzogen haben. So unterzeichnete er 1933 das *Bekennnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat*, trat in die NSDAP ein und übernahm 1939 den Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik der Universität Gießen (vgl. Klee 2016, 62f).

Übung führt in der Häufung und Vertiefung von Erfahrungen zu einer Verbesserung des eigenen Könnens; diese Aussicht wirkt im Idealfall als intrinsische, ausschlaggebende und umfassende Motivation und stärkt das Durchhaltevermögen. In einer Wahrnehmung der eigenen Ausübung ereignet sich Reflexion, die in einer bewussten Schau zur Identifikation weiteren Entwicklungspotenzials führen und neue individuelle Bildungsziele generieren kann.

In Überlegungen zum Üben steigen Assoziationen zu leistungsorientierten Ansätzen auf und es lassen sich in Bollnows Ausführungen immer wieder Tendenzen hin zu einem perfekten Können erkennen (vgl. bspw. Bollnow 2017, 303ff), die im Konflikt zwischen inter- und intraindividuellen Vergleichen durchaus kritisch gesehen werden können, weil weniger die individuellen Ausprägungen und Möglichkeiten im Vordergrund stehen als vielmehr allgemein vorgegebene Leistungsziele. Grundsätzlich jedoch kommt dem Üben im Sinne von Selbstverpflichtung, Entwicklung und der Gestaltung von Bildungsprozessen im Kontext heilpädagogischer Haltung ein nicht unerheblicher Stellenwert zu.

Ein weiterer Hinweis für ein Nachdenken um heilpädagogische Haltungen erwächst im Kontext von Zeitlichkeit aus einem responsiven Tönen von Handlung und Haltung, indem erstere differenziert wird in wahrgenommenen Anspruch und gegebener Antwort, die sich in zeitlicher Verschiebung zueinander befinden. Diese wird als Diastase bezeichnet,

„das heißt als ein originäres Auseinandertreten, das zwar einen Zusammenhang erzeugt, aber einen gebrochenen. Vorgängiges Pathos und nachträgliche Response sind zusammenzudenken, aber über einen Spalt hinweg, der sich nicht schließt und der eben deshalb nach erfinderischen Antworten verlangt“ (Waldenfels, 2018, 49).

Im Zugriff auf das Diastatische an Erfahrung sowie auf die Dimension der Handlung und beides in Verbindung gebracht mit Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltungen: professionelles Handeln drückt sich nicht nur in der bewussten Zusammenführung theoretischer Bezüge als Grundlage für die performative Ausgestaltung aus, sondern auch im Empfangen und Wahrnehmen dessen, auf was ich antworte – dabei bleiben uneinholbare und unfassbare Anteile erhalten. Die Art des Heranholens von Anteilen und Theorien jedoch geschieht professionell und disziplinar gerahmt.

Zeitlichkeit weist nicht nur auf die Person hin, sondern darüber hinaus auf die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, die Haltungen rahmen und beeinflussen und auf die Haltungen ihrerseits wieder rückwirken. Diese Gegebenheiten umfassen neben den Werten und Normen, Gesetzen und Verordnungen darüber hinaus die grundlegende Sprach- und Grammatikstruktur, die das Denken rahmen, strukturieren und mit den Traditionen des Landes verbinden. „Solche Tradition ist letztlich auch als Bezug zur Interpersonalität lesbar, der Vergangenes mit umgreift“ (Kurbacher

2017, 420). Darüber hinaus weist Zeitlichkeit auf die Endlichkeit menschlichen Lebens hin sowie auf unterschiedliches Zeiterleben. Sicher ist den Leserinnen und Lesern die unterschiedliche Wahrnehmung von Zeit bekannt; wie langsam Zeit vergeht, wenn etwas sehnsüchtig erwartet wird und wie schnell zu anderen Gelegenheiten Zeit verfliegt.

Für heilpädagogische Haltungen wird mit dem Topos der Zeitlichkeit des Weiteren auf die Einbettung jedes Handlungsaktes in einen Gesamtkontext mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie auf Spezifika verwiesen, die Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen betreffen, wie bspw. Ungleichzeitigkeiten in Entwicklungen bzw. intraindividuelle heterogene Entwicklungsprofile, die im Zusammenspiel mit dem jeweiligen Lebensalter wirken und die Heilpädagogin zu einem vertieften Verständnis individuellen Gewordenseins auffordern. In einem erneuten Zugriff auf die Annahme, dass Haltung und Handlung in enger Verbindung stehen sowie sich Haltung in Handlung konkretisiert und aktualisiert und in einem Zusammenbringen dessen mit Überlegungen zur Zeitlichkeit, wird das Changieren von Haltung zwischen Flexiblen und Stabilem deutlich:

„Wenn wir also die Gegenwart als die Stelle betrachten, in der beständig Zukunft in Vergangenheit übergeht, so bedeutet das, daß in ihr beständig freie Möglichkeiten in feste, unveränderliche Wirklichkeit umgesetzt werden. In diesem Vorgang wird also beständig Fließendes fest, es gerinnt gewissermaßen. Ständig wächst der Bereich des Fixierten und schränkt den Spielraum des freien Handelns ein“ (Bollnow 2017, 201).

Haltung ist in ihrer Bedeutung sowohl in der Vergangenheit als auch in der Zukunft verankert und gewinnt aktuelle Konturen in der Gegenwart; sie kann in zeitlicher Hinsicht verstanden werden als prozessualisierte Kontinuität. Dem angeführten Zitat von Bollnow, das auf die Tiefenschärfe zeitlicher Aspekte hinweist, antworte ich kritisch, dass Wirklichkeit nicht als fest und unveränderlich angesehen werden kann, sondern vielmehr eine Aufgabe heilpädagogischen Handelns im Aufzeigen mehrerer Deutungsmöglichkeiten von Wirklichkeit liegt, um ein individuelles Schicksal als nicht vorrangig leidvoll zu konnotieren<sup>84</sup>. Auch die häufig für heilpädagogische Haltungen und Handlungen als typisch angesehene ressourcenorientierte Herangehensweise weist in diese Richtung. Das Bemühen um positive Deutungen soll einen Weg hin zu einem gelingenden Umgang mit erschwerten Lebensbedingungen oder Lebensereignissen eröffnen bei gleichzeitigem Anerkennen von Leid, Mühsal und Trauer.

Das Moment der Kontinuität und Dauer von Haltungen weicht zurück, wenn die beweglichen und prozessualen Anteile nach vorne geholt werden. Damit sollen Haltungen nicht einer Relativität im Sinne eines *anything goes* oder eines stetigen Meinungswechsels zugeführt werden. Vielmehr soll verdeutlicht werden, dass der verbindliche Kern von Haltung erhalten bleibt und in

---

<sup>84</sup> Siehe bspw. das Buch „Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben“ von Ben Furman (1999)

permanenter Reflexivität und Reflexion sich entwickelt und vertieft. Die moralische Forderung eines „Rückgrat zeigen“ darf zurücktreten für ein dialog- und konsensorientiertes haltungsgebundenes Handeln.

Im Topos der Zeitlichkeit betrachtet gewinnt heilpädagogische Haltung eine, so meine ich, präskriptive Dimension, der sich nicht entzogen werden kann: sie kann als eine eher starre, in die Vergangenheit und ins Bleibende ausgerichtet werden oder aber mit einer positiv, weil entwicklungsorientierten Wendung in die Zukunft wirken, die noch offen ist und (sinnhaft) gestaltet werden kann. Werden heilpädagogische Haltungen seitens ihrer Akteurinnen und Akteure in dieser Hinsicht bewusst konnotiert, kann diese Bedeutungsaufladung als grundlegende Tönung der Intention heilpädagogischen Handelns Wirksamkeit entfalten.

In den Überlegungen für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen wurden dem Haltungsbegriff innewohnende Spannungsfelder ausgeführt. Das dynamische Moment findet sich in den Erörterungen zu impliziten Bezüglichkeiten und Wechselwirkungen wieder und wird für Auswirkungen auf Handlung und Umgang fortgeführt. Haltungen sind beeinflusst von Erfahrungen und wirken auf Künftiges hin, gleichzeitig scheinen Entzogenheiten des Haltungsphänomens auf. Im aktuellen Abschnitt wurde über die Zeitlichkeit von Haltungen und deren normative Implikation nachgedacht. Diese Erörterungen schließen mit einem letzten Punkt, der wiederum den Bogen spannt zu den anthropologischen Annahmen der Haltungsphilosophie. In ihren Wirkungen auf Handlung und Umgang, auf Praxis, lassen sich diese als grundlegende Affirmationen fassen. Diesen ist das folgende Kapitel gewidmet.

### **7.2.6 Haltung: Von grundlegenden Affirmationen ausgehend**

In der Haltungsphilosophie werden Haltungen als Bezüglichkeiten verstanden, die gegeben und in Reflexivität und Entwicklungsorientierung auf die Zukunft gerichtet sind. „Bezüglichkeit ist eine bejahende, affirmative Bewegung. Sie richtet sich auf etwas als etwas“ (Kurbacher 2017, 385). Die Beziehung an sich wird als Bewegung in Sinne eines Hin-zu verstanden, in dem die Person im Konkreten anerkannt wird, und deswegen als Bejahung konnotiert<sup>85</sup>. Demzufolge beruhen Haltungen „auf einer grundlegenden Affirmation [...], die im aristotelischen Kontext als Daseinsbestätigung und sogar Seinsbestätigung gefaßt wurde“ (ebd. 423). In ihrer konstitutiven Bedeutung kommt den grundlegenden Affirmationen

„eine existentielle Grundlage [zu, die; MM] beschreibt, daß jegliches, was da ist, nicht auf einer Negation basieren kann, sondern nur auf einer positiven Seinsannahme. Das Fundament allen Seins beruht auf der Affirmation desselben, unabhängig davon,

---

<sup>85</sup> Die Problematik negativer Bestätigungen, ambivalenter Beziehungsmuster und anderen dysfunktionalen Bindungen bleibt im Kontext der Haltungsphilosophie außen vor, wohl auch da diese anhand von *philia* konzeptualisiert wird.

ob im einzelnen einem Dasein oder einer speziellen Daseinsgestaltung zugestimmt wird oder nicht“ (ebd.).

Auch das, was negiert wird oder werden soll, ist also erst einmal anerkannt – sonst könnte es nicht negiert werden. Die Angst gilt als einzige, wirkmächtige Emotion für ein Unterlaufen dieser grundlegenden Affirmation (vgl. ebd. 424). Als eine Art Gegenstück zur Angst wird das Vertrauen identifiziert, dem ebenso wie der Seinsbestätigung konstitutive Bedeutung zugeschrieben wird, denn diese

„Affirmation ist eine Bestätigung, die sich vollzieht, prozessual ist und im Vertrauen gelebt wird. Denn selbst Vergangenes, auf das mit Haltungen gebaut werden könnte, bietet nur ein poröses Gerüst und ragt doch in das Künftige hinein. Die Bestätigung hat keinen anderen Grund als den, der sich in einem Bezogensein mit dem Anderen, auf den Anderen hin vollzieht, nicht im Sinne einer zielgerichteten Intentionalität, sondern einer Bestätigung, die die gesamte Person in ihrer Fähigkeiten umgreift, die sie sehen, spüren, riechen, fühlen, schmecken kann. Affirmation ist [...] eher Anmutung, Ansinnung, Zumutung als ein Faktum. Die Bestätigung ist so auch ein Wurf nach vorn, einer, in dem ich mich selbst nach vorne werfe mit dem Anderen – oder umgekehrt“ (ebd.).

Eine grundsätzliche Annahme und Richtung wird deutlich, der meines Erachtens eine positive und, emotional gewendet, optimistische Blickweise in die Zukunft zugeschrieben werden kann. Neben dem Vertrauen in Andere impliziert das Vertrauen in sich Selbst und ermöglicht somit Verantwortungsübernahme für das eigene Selbst inklusive der eigenen Handlungen, Taten und Praktiken. Bezogen auf die konkrete Person bedeute dies auch das Existieren von grundgegebenen Zweifeln und Selbstzweifeln, denn erst diese ermöglichten überhaupt eine Selbstaffirmation. Eine Affirmation müsse in sich different sein, sonst könne es kein Bezogen-Sein geben (vgl. ebd. 424f).

Die grundlegende Affirmation der Haltungsphilosophie umfasst Seinsbestätigung, Vertrauen und Zweifel sowie, in einem Rekurs auf die im vorangegangenen Punkt erörterte Zeitlichkeit, Zukunftsorientierung. Grundlegenden Affirmationen ist meiner Ansicht eine normative Gebundenheit immanent; sie stellen eine wertgeleitete Positionierung der Person dar, von der ausgehend sich Fragestellungen zugewandt wird, um sich zu diesen Haltungen zu entwickeln und sich zu verhalten. Kurbacher anerkennt grundlegende Affirmationen als einen integralen Bestandteil von Haltungen und formuliert im Anschluss deren konstitutive Merkmale für eine Haltungsphilosophie. So kann in einer Referenz zu Dörners Interpretation der Philosophie Lévinas' der Kurbacherschen Haltungsphilosophie ein Beginnen mit der Ethik, nicht mit der Ontologie zugeschrieben werden (vgl. Dörner 2003, 48).

Für ein Nachdenken über und Entwickeln von heilpädagogischen Haltungen ist es demzufolge geboten, grundlegende Affirmationen zu identifizieren, insbesondere, weil sich für diese bewusst entschieden werden kann und sie damit ethischen Gehalt gewinnen. Sie stehen in direkter Verbindung mit anthropologischen Annahmen und berufsethischen Grundhaltungen, stellen

also noch vor einem fokussierten Denken auf heilpädagogische Fragestellungen hin generalistische philosophisch fundierte Universalaussagen dar. So erweisen sich sowohl Notwendigkeit als auch Gewinn der Konnektivierung von Philosophie und Heilpädagogik sowie deren wechselseitige Reflexionen erneut und erhellen deren Potenzial.

Für ein Denken um heilpädagogische Haltungen evoziert sich die Frage, ob und welche grundlegenden Affirmationen darüber hinaus identifiziert werden sollten. In einer Fokussierung und Zusammenführung von Seinsbestätigung und Vertrauen kann hier das heilpädagogische Moment der Ressourcenorientierung angeführt werden. Unter Ressourcenorientierung wird die Lenkung des eigenen Blickes auf das, was die andere Person kann, verstanden, um daran anknüpfend nächste Entwicklungsschritte zu eröffnen. Diese Blickrichtung wird zurückgeführt auf das bekannte Zitat von Paul Moor: „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ (Moor 1965, 20).

Haltungen basieren in der Haltungsphilosophie auf grundsätzlichen Affirmationen, weisen intrabegriffliche Dynamiken und Spannungen auf, sie werden sichtbar in Handlungen und erfahrbar in Beziehungen und Bezüglichkeiten, sie werden beeinflusst durch Erfahrungen in Körper-Leiblichkeit und erfordern Momente des Übens sowie Gewöhnens für Kontinuität, Wiedererkennbarkeit und Entwicklung. All diese Elemente stehen in reziproker Wirkung zueinander und sind nicht disjunktiv zu verstehen, sie werden gerahmt durch verschiedene Außenbezüge und wirken auf ihre Rahmungen. Die haltungsausführende Person bewegt sich in diesem Corpus im Austausch mit der haltungsempfangenden Person mittels des Haltungsaktes in wechselseitigem Geschehen. Haltung gewinnt Kontur und Lebendigkeit durch performatives Gestalten, das bedeutet: in der Praxis.

Grundsätzliche Affirmationen wirken in den vorliegenden Denkbewegungen als ein dynamisierendes Element innerhalb des Haltungsgeschehens, da in diesen der Ermöglichungsgrund aus Disziplin und Profession eine vorwärts-gewandte Motion erfährt. Sie wirken als Ausgangsbasis wie für eine Praxis, als Grund wie als disziplinäres und professionelles Dach. Die horizontale Dynamik zwischen Haltungsakteurin, Haltungsadressatin und Haltungsvollzug verstärkt eine vertikale Linie, die bereits aus der zeitlichen Auffächerung ersichtlich wurde.

### **7.3 Rahmungen für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung**

Das Geschehen heilpädagogischer Haltungen ist in verschiedene Zusammenhänge eingebunden; ein Spezifikum stellt das Treffen einer professionell gebundenen Haltung auf Haltung als allgemeiner Lebenspraxis dar und das Verknüpfen und Ineinander-Wirken beider im Haltungsgeschehen. Das heißt, in eine professionelle heilpädagogische Haltung fließen Handlungen und Haltungen des Haltungsadressaten; meine Haltung als Fachkraft ist we-

sentlich beeinflusst und mitgestaltet durch mein Gegenüber. Diese grundsätzliche Ungleichheit der Haltungsverhältnisse ist unauflösbar und stellt eine Herausforderung heilpädagogischen Handelns dar.

Neben dieser Besonderheit für heilpädagogische Haltungen finden sich auf übergeordneter Ebene weitere Rahmungen. Aus der Soziologie und insbesondere aus der Habitus­theorie Bourdieus werden Erkenntnisse über Einflüsse gesellschaftlicher Werte und Normen, insbesondere bezüglich benachteiligter Personengruppen sowie sozialer Professionen, gewonnen. Eine Haltung, ob als allgemeine Lebenspraxis oder professionell gebunden, ist geprägt von dem Eingebundensein der Person in historische, gesellschaftliche und kulturelle Kontexte. Heilpädagogisches Handeln findet zwischen Personen und eingebettet in verschiedene Kontexte statt. Werte und Normen prägen die zeitlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Werte und Normen sowie bedeutsame gesellschaftliche Ereignisse auf Disziplin und Profession sowie in den Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltungen wirken. Kulturalität und Historizität sind wichtige Wirkfaktoren auf die Ausdeutung und Beurteilung von Begriffen und Deutungsmustern und in der Folge für die performative Ausgestaltung heilpädagogischer Haltungen. Für eine Betrachtung heilpädagogischer Haltung bzw. für ein Modell heilpädagogischer Haltung sollen also die jeweiligen Werte und Normen erfasst werden. Das impliziert einen kulturwissenschaftlichen bzw. mentalitätsgeschichtlichen Blick auf Haltung. „Wichtig bleibt jedoch, dass individuelles Wahrnehmen, Fühlen und Denken kulturell vermittelt ist und im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen geschieht“ (Dederich 2007, 41). An dieser Stelle wird insbesondere die innermodellhafte Verflochtenheit sichtbar; dieses Wirkfaktorfeld ist komplex angelegt, nicht linear zu beschreiben oder gar zu entschlüsseln.

Heilpädagogische Haltungen sind Zeugen ihrer Zeit, ihrer historischen und kulturellen Gebundenheiten und werden gerahmt durch Werte und Normen, die insbesondere bezüglich Rolle, Ansehen und gesellschaftliche Stellung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen sowie der helfenden Berufe mit ihren sich je wandelnden Aufgabendefinitionen und dem Verständnis von Behinderung an sich, wirksam sind. Gleichmaßen bemühen sich Disziplin und Profession um eine Beeinflussung eben der genannten Werte und Normen und einem Denken um eine Gesellschaft für alle bzw. das Wie einer gerechten Gesellschaft. Anleihen hierzu können bei der noch jungen Richtung der Disability History genommen werden, deren Erkenntnisinteresse darauf zielt, „wie die soziokulturelle Differenzierungskategorie Behinderung im jeweils historischen Kontext gebildet wird und auf welche Weise ihr Menschen zugeordnet werden“ (Bösl 2010, 33). Darüber hinaus versteht sie Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen explizit als handelnde Akteure und nicht als Empfängerinnen und Empfänger von Fürsorgeleistungen (vgl. ebd. 30). Daraus lassen sich als Fragen an historische und kulturelle Kodierungen von heilpädagogischen Haltungen die nach der Definition des Adressatenkreises heilpädagogischen Handelns ableiten

sowie die nach der Fassung der Berufsgruppe bzw. wer unter der Trägerschicht ‚Heilpädagoginnen und Heilpädagogen‘ subsumiert wird. Da Haltung reflexiv und als vielfältiges Geschehen verstanden wird, werden weiterhin Fragen nach gesellschaftlichen Erwartungen und Aufträgen an die Heilpädagogik als bedeutsam identifiziert und wie diese die beruflichen Tätigkeiten, die professionelle Performanz und das System der Eingliederungshilfe im Allgemeinen prägen.

Werte und Normen einer Zeit spiegeln sich auch in sozialpolitischen und sozialrechtlichen Gegebenheiten. Durch die entsprechenden Gesetze und Verordnungen wird heilpädagogisches Handeln und heilpädagogisches Haltungsgeschehen gerahmt, denn hieraus werden Leistungsansprüche ersichtlich sowie in Teilen deren qualitative Ausgestaltungsmöglichkeiten. Mit letzterem ist nicht die individuelle fachliche Qualität gemeint, sondern vielmehr Implikationen wie Personalschlüssel und Fachkräftekataloge. Menschen werden zu Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns und damit zu Mitwirkenden in Geschehen heilpädagogischer Haltungen, wenn ihnen Eingliederungshilfebedarf zugeschrieben wird. Dieser erhöhte Unterstützungsbedarf wird als Auftrag seitens Privatpersonen und/oder der öffentlichen Hand (des Staates) angenommen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass die Unterstützungsmaßnahmen gewissen Regeln und Vorgaben unterliegen. Die Vorgaben werden kodifiziert durch sozialrechtliche und sozialpolitische Ausformulierungen, wie Gesetze und Verordnungen, und gewinnen so heteronomen Gehalt. Die Gesetze und Verordnungen geben vor, wer potenzieller Empfänger von professionellen Leistungen der Eingliederungshilfe ist, in welchem Umfang diese gewährt werden (können), mit welchem Entgelt diese refinanziert werden, wo diese Leistungen stattfinden können etc. Sie wirken als Rahmungen heilpädagogischen Handelns und beeinflussen aus diesem Grunde die Ausgestaltung heilpädagogischer Haltungen. Für ein praxistaugliches Modell heilpädagogischer Haltung wird demzufolge die Notwendigkeit der Integration dieses Wirkfaktors angenommen, auch um die normative Wirkung juristischer Regelungen einer Reflexion zuführen zu können. Die Darlegung der Bedeutung sozialrechtlicher Gegebenheiten ist von der Hoffnung geprägt, dass deren Kenntnis in Verbindung mit heilpädagogischer Professionalität und heilpädagogischer Haltung sowie den Kenntnissen weiterer Bezugswissenschaften, kreative Denkräume öffnet und neue Ideen, Möglichkeiten, Konzepte initiiert sowie individuelle, personenzentrierte Wege mit dem Ziel eines guten Lebens mit und für die jeweilige Person mit Beeinträchtigung eröffnet werden können.

Die sozialrechtlichen Gegebenheiten verweisen in einem nächsten Schritt auf die Bedeutung von Handlungsfeld und Ort heilpädagogischen Handelns. In Disziplin und Profession der Heilpädagogik als Ermöglichungsgrund einer professionellen Haltung wurde der Ort des Handelns als Einflussfaktor eingedacht. Der Ort des Handelns kann allgemein das Handlungsfeld als Raum bedeuten wie konkret das Arbeitssetting als Ort. Heilpädagogisches Handeln ereignet sich in institutionalisierten Kontexten, d. h. Leistungserbringer und

Leistungsberechtigte stehen in einem formalisierten Verhältnis zueinander<sup>86</sup>. Die Leistungserbringerin tritt im Rahmen eines Unternehmens auf, entweder als Angestellte oder als Inhaberin; diesen Rahmen betritt die leistungsberechtigte Person, um die Leistungen in Anspruch zu nehmen. Für Organisationen im Sozialwesen gilt es zu bedenken, „dass in ihnen zwei unterschiedliche Ausprägungen von Mitgliedern tätig werden: die professionell Handelnden und diejenigen, mit denen gehandelt wird“ (Greving 2011, 121). Diese Aussage lenkt erneut den Blick auf das Ineinander-Fließen der Felder professioneller und privater Perspektiven.

Organisation und Leistung wiederum werden in ihren Möglichkeiten und Grenzen durch die jeweiligen sozialrechtlichen Bezüge gerahmt, öffentlich refinanziert und sind so eingebunden in die gesellschaftliche Ordnung. In Organisationen des heilpädagogischen Feldes werden gesellschaftliche Ziele und Aufgaben übernommen und verkörpert. Dies zeigt sich nun nicht in einer einheitlichen Ausgestaltung, vielmehr bieten sich innerhalb der gesetzlichen Rahmungen Handlungsspielräume, die kreativ oder restriktiv genutzt werden (können). Das heißt auch, dass sich unter gleichen sozialrechtlichen Rahmenbedingungen Organisationen entwickeln, die unterschiedliche Kulturen des Umgangs miteinander und mit dem Adressatenkreis heilpädagogischen Handelns zeigen. Es kann festgestellt werden,

„dass die Kultur einer Organisation in der gesamten Kultur einer Gesellschaft verwurzelt ist und somit bestimmte, über den Weg der Institutionalisierung tradierte, gesellschaftliche Muster übernimmt und im Rahmen einer spezifischen Organisationskultur ausdifferenziert“ (Greving 2011, 140).

Die Bereiche der Werte und Normen, der sozialpolitischen wie sozialrechtlichen Gegebenheiten sowie Handlungsfeld und Ort wirken rahmend und strukturierend auf heilpädagogische Haltungen sowie als Reflexionsfolie für Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund. Gleichzeitig weisen diese Bereiche erneut auf das dem Deutungsmuster innewohnende Spannungsfeld Autonomie vs. Heteronomie hin. Die Positionierung innerhalb dieses Spannungsfeldes sowie das Austarieren von Möglichkeiten wie kreatives Denken stellt einen Teil der Anforderung an Heilpädagoginnen und Heilpädagogen dar.

#### **7.4 Zusammenführung für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltung**

Der abschließende Teil des Kapitel 7 geht der Aufgabe nach, die vorangegangenen Denkbewegungen für ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen zusammenzuführen, dabei verbindende, gemeinschaftliche Aspekte einer professionell gebundenen Haltung herauszuarbeiten und das personale Element angemessen zu würdigen.

---

<sup>86</sup> Die Begrifflichkeiten „Leistungserbringer“ und „Leistungsberechtigter“ weisen darauf hin, dass Organisationen im heilpädagogischen Feld entstanden und entstehen, um staatliche Aufgaben bspw. der Fürsorge, der Bildung, zu übernehmen (vgl. Greving 2011, 118).

Die vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit dienten einem strukturierten und theoriegeleiteten Nachdenken über heilpädagogische Haltungen, indem vorrangig philosophische Ansätze als Bezugs- und Orientierungsquellen genutzt wurden, die bei Bedarf durch soziologische Theorien flankiert und ergänzt wurden. Der Diskussion professionstheoretischer Implikationen folgten eine begriffsgeschichtliche Darstellung des Deutungsmusters der heilpädagogischen Haltung und eine eingehende Untersuchung des philosophisch konnotierten Terminus der Haltung. Aus der begriffsgeschichtlichen Analyse der verschiedenen Verwendungsmuster heilpädagogischer Haltung ließen sich drei unterschiedliche Modi ableiten, die sich allesamt als unzulänglich gegenüber einer angenommenen Tiefenstruktur und Komplexität des Deutungsmusters erwiesen. Die Arbeit verfolgt die Intention, neu über heilpädagogische Haltungen nachzudenken, um sich einer zeitgemäßen Struktur und Fassung heilpädagogischer Haltung anzunähern. Das Nachdenken ist dabei zum einen vom Bestreben geleitet, die Normativität heilpädagogischen Handelns anzuerkennen, ohne heilpädagogische Haltung als starres Konstrukt zu verstehen, dem sich die „gute Heilpädagogin“ einpassen muss, und Haltung in ihrer Scharnierfunktion zwischen Theorie und Praxis zu erfassen. Zum anderen bleibt es bedeutsamer Reflexionspunkt, Heilpädagogik als Fachgemeinschaft zu verstehen, innerhalb derer die Heilpädagogin zu eigener professioneller Haltung aufgefordert ist und beides in Wechselwirkung befindlich zu begreifen. Für eine Unterstützung dieses Ansinnens wurden die Philosophie als Reflexionswissenschaft sowie als Wächter vor einer unkritischen „Geschichte der Guten“ Ansätze aus den Disability Studies herangezogen.

Ausgehend von der Intention, eine Philosophie als Reflexionsfolie zu nutzen, um über heilpädagogische Haltungen nachzudenken, wurde nach der Prüfung verschiedener Ansätze die Haltungsphilosophie Frauke Kurbachers ins Zentrum der Untersuchung gerückt. Die Rezeptionen der Haltungsphilosophie wurden durch Denkbewegungen in die Heilpädagogik angereichert sowie ergänzt und wieder zurück in die Philosophie gespielt. Dabei wurde verschiedentlich geprüft, ob soziologische Theorien als zielführender eingeschätzt werden können.

Im Folgenden werden philosophische und heilpädagogische Anteile, ergänzt durch soziologische Bezüge, so zusammengebracht, dass ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen abgeleitet und visuell dargestellt werden kann. Hierfür richten sich die Denkbewegungen kontinuierlich auf den zentralen Reflexionsbegriff der heilpädagogischen Haltung aus. Haltung figuriert sich als Dreieck aus Haltungsakteurin, Haltungsadressatin und Haltungsakt.

„Unterschieden wird jemand, der sich hält, [die Haltungsakteurin, die, MM] jedoch als sich in Haltungen verhaltende sogleich als Person kenntlich wird. Sich-halten impliziert ebenso einen Kontext, in dem dies möglich ist, er hat aktuelle, historische und kulturelle Dimensionen. Weiterhin kann differenziert werden, worauf sich ein Halten-der bezieht, [die Haltungsadressatin, zu der, MM] eine Verbindung entworfen wird

oder besteht. [...] Als Drittes wird die Haltung selbst unterschieden als Akt, Vollzug von Haltung oder Beziehung“ (Kurbacher 2017, 346).

Visualisiert man das Dreieck in dieser Konstellation, erweist es sich noch als zweidimensional. An Tiefe gewinnt es, indem jeder Eckpunkt mit einer Denkachse ausgestattet wird: Haltungsakteurin und Haltungsadressatin verkörpern Personen. Diese können je einzeln betrachtet und befragt werden und gleichzeitig bietet sich die Gelegenheit, aus einer Meta-Ebene heilpädagogisches Haltungsgeschehens synchron wie diachron zu erfassen. Für die Haltungsakteurin wird die Frage nach ihrer Person im Professionsverständnis und vor dem Hintergrund der Trägerschicht heilpädagogischen Handelns gestellt. Analog ergibt sich daraus für die Haltungsadressatin die Frage nach deren Person sowie danach, welche Personengruppen als Zielgruppe heilpädagogischen Handelns zählen<sup>87</sup>. Je nach Erkenntnisinteresse können diese Fragen für die Person oder für die Trägerschicht nuanciert werden.

Der Haltungsakt dagegen (auch als Haltungsvollzug bezeichnet) bedarf umfassenderer Befragung und Reflexion, um die Beziehungshaftigkeit des Haltungsgeschehens zu erfassen und die Beteiligung von Akteur und Adressat angemessen zu würdigen. Die Haltungsphilosophie Kurbachers dient hierfür als impulsreiche Bezugsfolie; ihr erwächst die Integration dem heilpädagogischen Haltungsgeschehen immanenter Dynamiken und Spannungen, bestehender Bezüglichkeiten, die Betrachtung der Handlung an sich, in die Erfahrungen einfließen und auf künftige Handlungen wirken, deren zeitliche Komponente sowie nicht zuletzt eine Identifikation der zugrundeliegenden Affirmationen. Letztere sind im Kontext einer professionell gebundenen Haltung als individuelle Leitlinien einzuordnen; in ihnen wird die normative Basis des professionellen Handelns konturiert. Die Denkachse des Haltungsakts eröffnet der Fachperson die Möglichkeit, reflektierend nachzudenken und nachzuspüren, inwiefern Handlung und Beziehungsgestaltung und verbalisierte normative Basis kongruent sind. Darüber hinaus werden durch die Einflüsse responsiver Überlegungen die Anteile des Gegenübers für heilpädagogische Haltungen konturiert.

Das Zusammentreffen von professioneller heilpädagogischer Haltung (seitens der Fachkraft) und Haltung als allgemeiner Lebenspraxis (seitens der Adressatin heilpädagogischen Handelns) wird im Schaubild in seinem Ineinandergreifen ersichtlich. Die Ungleichheit der Haltungen zeigt sich auch in

---

<sup>87</sup> Im Verlauf der Zeit hat sich der Adressatenkreis heilpädagogischen Handelns stark gewandelt. Noch Anfang der 20er Jahre beispielsweise wurde die Heilpädagogik als nicht zuständig für sog. pathogene Formen oder Menschen, deren kognitive Leistungsfähigkeit fortschreitend abnimmt, erklärt (vgl. Isserlin 1923, 9). Lange zählten nur Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zur Zielgruppe der Heilpädagogik. Heutzutage dagegen zählen Menschen jeglichen Lebensalters zum Adressatenkreis, deren Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft erheblich beeinträchtigt ist, seien es Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit psychischen Erkrankungen, alte Menschen oder Familien in deutlich erschwerten Lebenslagen. Darüber hinaus wird deren Umfeld ebenfalls in den Adressatenkreis aufgenommen sowie die Bedingungen, innerhalb derer sich deren Leben ereignet.

einer Verschiedenheit der Haltungsvoraussetzungen: während die Heilpädagogin ihren Beruf freiwillig wählt, wird der Mensch mit Behinderung in seine Situation hineingeworfen und ist genötigt, einen Umgang zu finden.

Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund umfassen im Denkmodell anthropologische Grundannahmen und Positionen der Heilpädagogik:

- Umfassendes Person-Verständnis
- Unhintergehbare Bezüglichkeit und Bezogen-Sein
- Verantwortung als anthropologisch-ethische Komponente
- Selbstzweckhaftigkeit der Beziehungen, d. h. Annahme des Anderen um seiner selbst willen.
- Uneinholbarkeit der anderen Person

Im heilpädagogischen Haltungsgeschehen treffen personale Anteile und strukturierende Rahmungen zusammen; Disziplin und Profession werden als Ermöglichungsgrund verstanden, um die gemeinschaftlichen Anteile der Fachkräfte hervorzuheben. Im Kontext des zu entwickelnden Denkmodells werden die qualitativen Wirkungen von externen (gesellschaftlichen, kulturellen, historischen) Strukturen konturiert und in eine soziologische Nuancierung des Denkens integriert. Demzufolge wird das skizzierte dreidimensionale Dreieck eingebettet in ein Wirkungsgeschehen, dessen Strukturen Einfluss ausüben. Die Einflussqualität ist individuell und situativ verschieden, was wiederum auf das Anspruchsvolle sowie die Komplexität heilpädagogischer Haltungen hinweist.

Für heilpädagogisches Haltungsgeschehen lassen sich drei Bereiche identifizieren, die strukturell auf Personen und Situationen einwirken und somit deren Beziehungen und Haltungen berühren wie mitgestalten:

- (1) Werte und Normen, insbesondere bezüglich Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen
- (2) Sozialpolitische und sozialrechtliche Gegebenheiten heilpädagogischen Handelns
- (3) Handlungsfeld bzw. Ort des professionellen Handelns

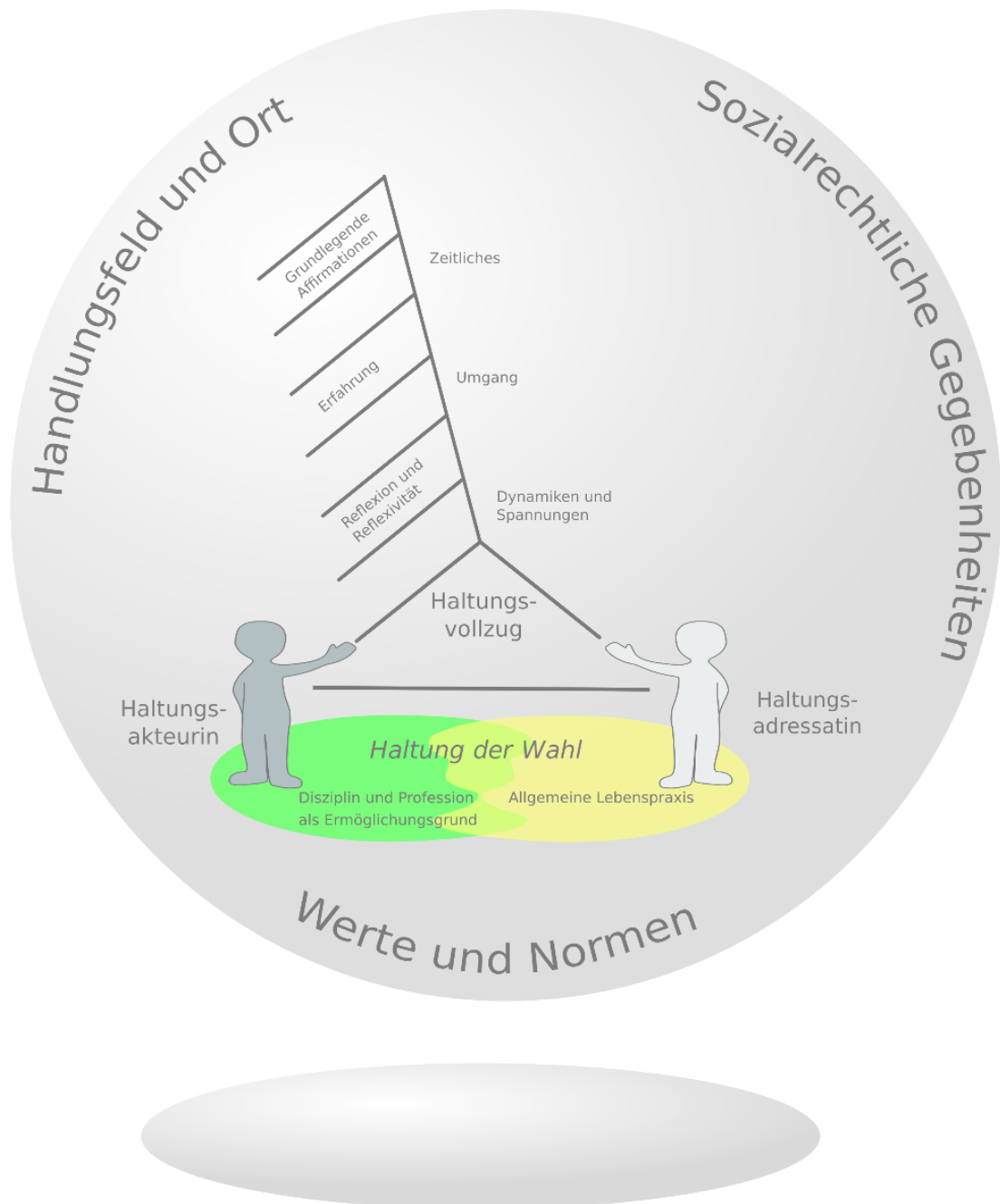
Die genannten drei Einflussbereiche bilden die das Dreieck umgebende Kugel. Die Figur der Kugel<sup>88</sup> wird gewählt, weil sie ein Andocken aller Eckpunkte ermöglicht und somit eine gleichmäßige Gewichtung der Bereiche verdeutlicht.

Gleichzeitig betreffen die in Kapitel 7.2 identifizierten Elemente des Haltungsvollzugs (intraplänenale Dynamiken und Spannungen; Beziehungen, Reflexion und Reflexivität; Umgang und Handlung; Involviertheit in Erfahrung; Zeitlichkeit; grundlegende Affirmationen) HaltungsakteurIn wie Haltungsadressat und sind auf beiden Seiten gleichermaßen wirksam. Das

---

<sup>88</sup> In Anlehnung an das Konzept der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (1975) könnte man anstelle der Kugel auch vom Globe sprechen.

nachfolgende Schaubild stellt dies aus Gründen der Übersichtlichkeit nur skizzenhaft dar.



**Abb. 6: Denkmodell heilpädagogischer Haltungen**

Mit dem Modell wird die gemeinsame Gestaltung von Beziehungen wie Haltungen von individuellen Personen anerkannt, die in professioneller Gebundenheit Individuen bleiben und im Bewusstsein, dass die einzelne Person letztendlich nicht in Gänze erfasst werden kann. Die einzelne Person verkörpert nicht das Schaubild oder Denkmodell, sondern füllt es vielmehr im Zusammenwirken mit den anderen beteiligten Personen und Wirkfaktoren aus. Es bleibt ein unauflösliches, nicht zu entschlüsselndes Etwas, eine Differenz zwischen Person, Haltung und Leben.

Gleichzeitig wird mit diesem Modell die Verantwortung und Ausgestaltungsfreiheit der einzelnen Fachperson hervorgehoben, die gleichwohl eingebettet bleibt in die Fachgemeinschaft. Im Eingebettetsein in die Fachgemeinschaft wie in die gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Bezüge wird die „doppelte Signatur“ (Kurbacher 2017, 144) von Haltung sichtbar, in der passive wie aktive Anteile miteinander verwoben sind. Das Denkmodell verdeutlicht die Vernetztheit und Wechselwirkungshaftigkeit von Haltungen als interpersonales Geschehen in der Welt. Darüber hinaus wird anhand dieser Wechselwirkungen ersichtlich, dass

„in dieser Wirkkraft durch die bezügliche Struktur etwas liegt, was sich der Wirkmacht des Einzelnen letztlich entzieht. [...] So zeigt die Vernetztheit von Haltungen Begrenzung wie Freiheit von Haltungen auf“ (ebd. 495).

Eigene Gestaltungsmöglichkeiten sind begrenzt und bleiben gewahrt, denn ich als Person, als Fachkraft, bringe Eigenes ein und bleibe dem Anderen ausgesetzt. Als Heilpädagogin bewege ich mich in und mit meiner heilpädagogischen Haltung somit im Spannungsfeld aus Entzogenheit und Eigenständigkeit.

Das Denkmodell wurde in dem Ansinnen entwickelt, Haltung aus der Konnotation des Starren herauszulösen, aus der Gleichsetzung einer Momentaufnahme mit Permanenz, und im Gegenzug dazu das Moment der Prozessualisierung und Dynamisierung zu stärken. Das bewegende Moment heilpädagogischer Haltungen lässt sich aktuell jedoch weder aus den bisherigen Ausführungen dieses Kapitels noch aus dem Schaubild ausreichend erkennen, so dass im Folgenden überlegt wird, wie Dynamik und Prozessorientierung so Eingang erhalten können, dass Haltung strukturiert in sich dynamisiert wird. Zum einen lässt sich das über die Hervorhebung der Perspektive aus und auf die Beziehung sowie der wechselseitigen Bezüge des Modells sichtbar machen; jedes Teil des Strukturgerüsts ‚heilpädagogische Haltung‘ ist miteinander verbunden und wird eines bewegt, bewegen sich alle anderen Teile mit. Jeder Punkt, jede Achse, jeder Bereich sind in sich und miteinander reziprok verwoben. Zum anderen wohnen Haltung in einer zeitlichen Perspektive sowie mit den grundsätzlichen Affirmationen Elemente inne, die eine kontinuierliche, vertikal durch das Modell hindurchgehende Prozessorientierung hervorrufen. Da Haltung sich als Beziehungsgeschehen zwischen Personen ereignet, wirkt jede Handlung auf die eigene wie die andere Person und generiert Erfahrungen. Diese Erfahrungen beeinflussen, indem sie bewertet werden, die Entscheidung für die darauffolgende Handlung usw. Potenziell werden demzufolge Haltungen durch Erfahrungen verändert; bei erheblichen Neuerungen wird man von Haltungswechseln sprechen.

Nicht zuletzt bleibt ein uneinholbarer Überschuss individueller Ausgestaltung, der für jede Person und insbesondere für ein Denkmodell, das allgemein professionellem Gebrauch zugänglich sein soll, nicht erfasst werden kann.

Obgleich nun also das entwickelte Denkmodell ein komplexes Geschehen mit vielfältigen Bezugspunkten darstellt, werden mögliche dynamisierend wirkende Momente noch nicht ausreichend sichtbar. Um dem Ansinnen nach Dynamisierung nachzugehen sowie der grundsätzlichen Uneinholbarkeit der individuellen Person nachzudenken, wird auf die diese Arbeit durchziehende Leitlinie zurückgegriffen, in der Philosophie nach hilfreichen Impulsen zu suchen. Beide genannten Aspekte weisen auf die einzelne Person hin; da im Rahmen dieser Arbeit über professionell gebundene Haltungen nachgedacht wird, wird dem gemeinschaftlichen Anteil an Haltungen explizit Raum gegeben.

Das visualisierte Denkmodell bildet, so die eigene Kritik, Dynamik und Bewegung noch nicht ausreichend ab und gleichzeitig muss konstatiert werden, dass das Gebilde ob seiner vielfältigen Bezugspunkte und Wirkfaktoren fragil und erschütterbar erscheint. Es zeigt sich erneut der semantische Raum, den Haltung auffächert und zu intensivem Nachdenken und Nachspüren einlädt. Mir stellt sich die Frage, wie Dynamik und Stabilität, Prozessorientierung und Kontinuität gleichzeitig gedacht und in ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen integriert werden können, das zwar präskriptive Anteile aufweist, aber nicht in einen festgeschriebenen Tugendkatalog mündet. Dieser Anspruch lässt vermuten, dass die Aporie bleibt, wissenschaftlichen Ansprüchen der Nachvollziehbarkeit zu entsprechen und gleichzeitig unbestimmbare Anteile anzuerkennen. Denn würde Unbestimmbarkeit nicht angenommen werden, bliebe letztlich nur der Weg in eine idealisierte Verzerrung von Haltung. Bleibt Haltung demzufolge letztendlich unbestimmbar, stellt sich in Anlehnung an Gamm (2000) die Frage, ob ein Ausweg aus dem Dilemma nicht darin liegt, Unbestimmbarkeit konstruktiv anzunehmen, als zu versuchen, diese als unwissenschaftlich zu diskreditieren und zu negieren.

Gamm diagnostiziert auf „der Zeit- wie auf der Raumachse [ein Bestreben; MM], an den Dingen und Personen, Problemen und Programmen die Zahl der Optionen und Alternativen zu steigern“ (Gamm 2000, 208). Eine Steigerung der Wahlmöglichkeiten jedoch wirkt möglicherweise erschwerend auf die Prozesse der Entscheidungsfindung, da sich mit der Ausweitung des Angebots die Begründungsmöglichkeiten vervielfältigen und erschweren. Normativität sei nicht mehr ontologisch tradiert, vielmehr kennzeichne Kontingenz die Erfahrungswelt moderner Individuen (vgl. ebd. 208). Die Kritik Gamms an der aristotelischen Ethik und seine Präferenz für Kants praktische Ethik soll an dieser Stelle außen vor bleiben, jedoch wird dessen These für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen gewendet. Diese geht

„davon aus, daß der Moderne eine Dynamik der Überschreitung eigen ist, die im Zugrundegehen aller Gründe oder der Negation der letzten Zwecke sich auf sich gestellt sieht; das heißt, sie lehrt den Ort der Moral in dem suchen, was als Hauptkennzeichen der Moderne angesprochen wurde: ihrer Offenheit oder Unbestimmbarkeit“ (ebd. 211).

Wird diese These auf die Heil- und Sonderpädagogik in Disziplin und Profession bezogen, so lassen sich in Betrachtung der unterschiedlichen Verständnisse von Heil- und Sonderpädagogik mit daraus resultierenden theoretischen Konzeptionen, vielfältigen Konzipierungen der Ausbildungs- und Studiengänge sowie Konsequenzen für die praktische Ausgestaltung heilpädagogischen Handelns in Verbindung mit der Uneinholbarkeit der individuellen Fachperson die eben erwähnten Punkte als verschiedene Felder der Unbestimmbarkeit erkennen, die eben dieser Unbestimmbarkeit durch ein Ringen um Deutungshoheit zu entrinnen suchen (s. a. Kap. 2.2 dieser Arbeit). Darüber hinaus stellt sich daraus die Aufforderung, über den Umstand nachzudenken, ob der Vorwurf an Pädagogik und Heilpädagogik berechtigt sei, keine oder zumindest zu wenige konkrete Theorien und Konzepte, zu wenig Methoden und anwendbares Handlungswissen zu haben, um mit problematischem Verhalten bzw. mit Menschen, die signifikant und negativ auffallen, so umzugehen, dass der Negativeindruck reduziert werde. Insbesondere aus den medizinisch-therapeutischen Disziplinen und Professionen sowie aus der Gruppe der Leistungsträger wird immer wieder die Kritik fehlender Evidenzbasierung pädagogischer und heilpädagogischer Konzepte laut. Die Antwort, evidenzbasierte Studien stünden für (heil)pädagogische Belange vor der Herausforderung, individuelle Personen (die heterogene Gruppe der Fachkräfte sowie die heterogene Gruppe der Adressatinnen und Adressaten heilpädagogischen Handelns) zu generalisieren, und seien deswegen nicht für alle Fragestellungen geeignet, wird als Schwäche von Pädagogik wie Heilpädagogik bewertet. Meines Erachtens jedoch verdeutlicht dieser Umstand vielmehr den hohen Anspruch an professionelles heil- und sonderpädagogisches Handeln, sich nämlich in einem hochkomplexen Feld, fachlich fundiert und orientiert an eine einzelne Person, die im Kontext ihrer Bezüge gesehen wird, zu halten und das Feld bewusst und verantwortlich mit zu gestalten.

Ein konstruktives Annehmen der Unbestimmbarkeit ermöglichte paradoxerweise eine klarere Vorstellung von Freiheit und Gerechtigkeit, denn die Unbestimmtheit von Freiheit zeigt sich „nur im Vollzug und in der Bindung an eine kommunikativ eingefädelt Praxis, in der sich ego und alter ego wechselseitig befreien und sich gegenseitig die Unausdeutbarkeit ihres Selbst eröffnen“ (Gamm 2000, 218). Unbestimmtheit erfährt so eine Anbindung an die Praxis und in Interaktionen erscheinen Personen. Freiheit gibt es nicht letztendlich und eindeutig, sondern wird konkret im Handeln; Person bleibt dabei ein Unverstandenes, das sich nicht auflösen lässt. Wird von „unbestimmter Bestimmtheit“ (ebd. 220) weiterhin ausgegangen, gewinnt Handeln eine ethische Dimension, indem der Andere ein einzelner, unverwechselbarer bleibt, die ein auf diesen ausgerichtetes Handeln ohne konkret vorgegebene Handlungsanweisung erfordert. Dies verweise auf die eigenartige Struktur moralischer Verpflichtung, in der eine „paradoxe Ausgangslage zu denken gestattet [werden kann, MM], der zufolge eine Verpflichtung unabweisbar oder notwendig ist und zugleich erklärt, daß ich ihr gegenüber absolut frei bin“ (ebd. 221). In der Frage nach dem Subjekt bzw. Adressat

moralischer Verpflichtungen und Forderungen schein die Dimension der Verantwortung auf (vgl. ebd. 221f). In der Interaktion, in der Ausgestaltung des Handelns wird mit der zuvor liegenden Bewertung und Entscheidung die Verantwortung für das folgende Handeln übernommen und gewinnt so ethischen Gehalt. Darin werden Akteur und Adressat von unbestimmt zu konkreten und bestimmten Personen, denen gleichwohl ein unausdeutbarer Rest bleibt. Eine Unbestimmtheitsprüfung des Feldes und der Situation erfüllt die Funktion, „die normative Kraft zu verdeutlichen helfen, die in der bestimmenden Unbestimmbarkeit der Moral liegt“ (ebd. 223). Das fordert von Akteurin wie Akteur, Adressatin wie Adressat, die Freiheit des eigenen Selbst und Handelns konstitutiv anzunehmen, ebenso wie die Freigabe des Anderen (vgl. ebd. 223). Daraus erwächst der hohe Anspruch, sich selbst zu positionieren und Verantwortung für sich wie das eigene Handeln zu übernehmen. Die Unbestimmtheitsprüfung bedeute letztendlich,

„eine implizit oder explizit konkret ausgehandelte Allgemeinheit, die ihr Maß *nicht* am *generalisierten Anderen*, sondern am *signifikanten Anderen* nimmt, das heißt, an dem Anderen, der unausdeutbar ist, weil er sich von sich unterscheidet“ (ebd. 223; kursiv im Original).

Obwohl Gamm Aristoteles' Ethik als zu wenig konstruktiv benennt, wird anklingend an die Ausführungen zur Unbestimmbarkeit auf die aristotelische Haltung der Wahl, *hexis prohairetike*, hingewiesen, für die sich Personen bewusst entscheiden, um sich darin zu üben und sich diese anzueignen. Denn auch hier verdeutlicht sich eine Positionierung mit einhergehender Verantwortung, so dass Haltung normativen Gehalt gewinnt.

Für heilpädagogische Haltungen bzw. ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen bedeutet das die Zumutung an die Person, sich grundsätzlich im Feld heil- und sonderpädagogischer Verständnisse zu positionieren und das professionelle Handeln unter Integration personenbezogener Wissensbestände und eigener wie relationsspezifischer Erfahrungen sowie in Relation zu aktuellen Werten und Normen, in Abhängigkeit der konkreten Situation und unter den Bedingungen sozialrechtlicher Gegebenheiten mit dem individuellen Anderen zu gestalten. Gleichzeitig kommt dem Anderen die Potenz zu, das Handeln der Fachkraft durch den geäußerten Anspruch zu fordern; damit wird die Wirkungskraft des Anderen für heilpädagogische Haltungen hervorgehoben. „Schwungrad dieser stetigen Reflexion ist genau dies Unbestimmbare an allem Bestimmbaren, das zum Garanten für die abschließbare Anstrengung der Reflexion wird“ (Kurbacher 2017, 439).

Eine Möglichkeit, dieses Schwungrad zu konkretisieren, liegt meines Erachtens darin, in das Denkmodell Fragen einzugeben, mit denen sich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen für gelingendes professionelles Handeln im Rahmen ihrer heilpädagogischen Haltung auseinandersetzen sollten. Dieser Idee liegt die Hoffnung zugrunde, dass durch sinnvoll abgeleitete Fragen „Haltungen *kontrolliert* wieder dynamisiert werden können“ (Wüschner

2016a, 132; kursiv im Original). Fragen werden gewählt aufgrund der inter-personalen Anlage und Perspektive der Haltungsphilosophie, die durch die Hervorhebung der Verbindung zwischen Haltung und Handlung sowie den beteiligten Akteuren das ‚Zwischen-Personen‘ konturiert und somit an dialogische, kommunikative Prozesse erinnert. Fragen werden darüber hinaus ob ihrer Potenz für Offenheit und reziproke Bewegung als sinnvoll und konstruktiv erachtet. Dabei werden Fragen und deren Antworten nicht als ein „Korsett von bloß verbal-sprachlicher Vermittlung“ (Huth 2008, 93) verstanden, die zu rein kognitiver Auseinandersetzung aufrufen, sondern vielmehr als ein Initial für denkendes Handeln und handelndes Denken in stringenter Verbindung zu Disziplin und Profession. Waldenfels weist darauf hin, dass jede

„Selbstbefragung eine Selbstspaltung in Fragenden und Befragten voraussetzt und somit ein Fragen in Gang bringt, das mir widerfährt und nicht auf einen eigenen Frageakt zurückgeführt werden kann. Ich werde mir selbst fraglich. Damit dringt eine Andersheit in mein Selbst ein, die es unmöglich macht, Selbstbefragung als reine Selbstbefragung zu verstehen“ (Waldenfels 2016, 40).

Darüber hinaus erfährt das Denkmodell heilpädagogischer Haltungen mit der Eingabe der Fragen Positionalität, denn

„entweder ist das Fragen ein voraussetzungsloses Erstes, dann steht es selbst außer Frage, oder das Fragen stellt sich selbst in Frage, dann ist es kein voraussetzungsloses Erstes mehr. Ist das Fragen ein Erstes, dann ist es nicht fraglich, ist es fraglich, dann ist es kein Erstes“ (Waldenfels 2007, 184f).

Die beschriebene Perspektive auf Fragen wird nun für deren Verortung mit der Idee der in Kapitel 3.4 angeführten Vorstellung eines „Strukturgitters“ (Höffe 2010, 28) kombiniert. Aus Aristoteles' Theorien lasse sich ableiten, dass konkrete Anweisungen und Beweise der Ethik und dem Gegenstand ethischen Handelns nicht angemessen wären, sondern vielmehr eine gewisse Offenheit notwendig sei, um der Konkretion individuellen Handelns zu entsprechen. In Ethik würden zwar normative Leitlinien festgelegt, die jeweilige Ausgestaltung obliege jedoch der einzelnen Person (vgl. ebd. 27f). Die Dreidimensionalität eines Strukturgitters geht darüber hinaus einher mit der Vorstellung eines dreidimensionalen Denkmodells.

Die im Folgenden zu entwickelnden Fragen werden mit der Vorstellung eines Strukturgitters in Verbindung gebracht und an Schnittstellen des Strukturgitters verankert, so dass sie eine Scharnierfunktion einnehmen (können) und im Anschluss dynamisierend auf das Denkmodell heilpädagogischer Haltungen wirken. Des Weiteren wird so die Idee von Haltung als Prozess, der Nicht-Momenthaftigkeit, gestärkt. Um sich nicht in einer Fragevielfalt und drohenden Fragebeliebigkeit zu verlieren, werden die Fragen grundlegend und allgemein gehalten. So können sie an jeder Scharnierstelle im Denkmodell aktiviert werden, um in einem bewussten Heranziehen auf die Elemente heilpädagogischer Beziehungsgestaltung ‚Wahrnehmen, Fühlen, Vorstellen, Denken, Bewerten, Wollen, Ausdrücken, Handeln‘ (vgl. Flosdorf 2004, 15)

für die Entwicklung und Gestaltung heilpädagogischer Haltung einzuwirken. Ich ergänze die Aufzählung um das Moment des Reflektierens oder Rückbeziehens, um zu betonen, dass professionelles Handeln Teil einer Geschichte und Erfahrung ist, die sich permanent fortschreibt. Dieses Aktivieren und Einwirken liegt meiner Ansicht nach in der Aufgabe der handelnden Heilpädagogin und kann als Teil eigener Professionalisierungs-, Bildungs- und Reflexionsprozesse verstanden werden, die Teil gemeinschaftlicher Prozesse in der Heilpädagogik sind und mit Hilfe derer die einzelne Person sich im Austausch mit der Fachgemeinschaft befindet.

„Die Haltung, die die eigene Person in Auseinandersetzung mit vorgegebenen und eigenen Wertmaßstäben zu Sachverhalten in Theorie und Praxis einnimmt, ist ihr eigenständiger Beitrag am und im immerzu gemeinschaftlichen Leben“ (Kurbacher 2017, 469).

Für die zu entwickelnden Fragen im Sinne einer Scharnierfunktion und Aktivierung heilpädagogischen Geschehens werden die maßgeblichen Denkstränge dieser Arbeit herangezogen: die Nikomachische Ethik von Aristoteles als Basis für ein Nachdenken über Haltung, Kurbachers Haltungsphilosophie für ein modernes Weiterdenken und als zentrale Bezugsquelle für diese Arbeit sowie die Heilpädagogik als Disziplin und Profession für eine fachliche Ausgangslage und Verortung dieser Schrift.

Aristoteles entwickelt die Nikomachische Ethik entlang der zentralen Frage nach dem *Wie* eines guten Lebens (vgl. EN I 1+2), die auch die Konzeptualisierung der Haltungsphilosophie leitet (vgl. Kurbacher 2017, 34). Die Annahme, jeder Mensch strebe nach einem guten und glücklichen Leben, wird als ebenso elementar für heilpädagogische Haltungen erachtet. Denn Glücksvorstellungen,

„ob als Hoffnung auf Glück oder Glücksversprechen, [sind; MM] Haltungen [...] inhärent, und zwar nicht im Sinne einer normativen ethischen Forderung als vielmehr in dem Sinn einer anthropologischen Grundmotivation und Bewegkraft“ (ebd. 329).

Diese Perspektive hebt für ein Nachdenken über Haltungen, generell wie die der Heilpädagogik, die Frage und Suche nach einem guten Leben hervor und lässt so angesichts der Vielzahl und Vielfalt an Antwortmöglichkeiten erahnen, warum Diskussionen über Haltungen so engagiert geführt werden (können).

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen arbeiten mit Menschen in benachteiligten Lebenssituationen, um individuelle Lernausgangs- und Lebenslagen, individuelle Teilhabebarrrieren und angemessene Vorkehrungen zu identifizieren sowie Maßnahmen zur Realisierung und Gestaltung im Kontext eines inklusiven Gemeinwesens zu initiieren und umzusetzen (vgl. BHP 2016, 4). All diese Aufgaben dienen der Verfolgung des Ziels, Menschen mit Behinderung in der Findung und Führung eines guten Lebens zu begleiten und zu unterstützen, und gehen von der These aus, dass Teilhabe am Leben in der

Gemeinschaft einen bedeutenden Faktor eines subjektiv als gut empfundenen Lebens darstellt. Im Aufgreifen des gängigen Ausdrucks, es gehe im heilpädagogischen Handeln um ein gutes Leben *trotz* Behinderung, setze ich die Wendung, es gehe um ein gutes Leben *mit* Behinderung. Es mag ungewöhnlich sein, in professionellen Zusammenhängen die Frage nach dem guten Leben zu stellen, für die Heil- und Sonderpädagogik in personaler wie in sozialräumlicher Ausrichtung scheint es mir nichtsdestotrotz eine bedeutsame, da Lebenszufriedenheit das anzustrebende Ziel darstellt. Im Anschluss entfaltet sich direkt das Problem, wer über die Deutungshoheit verfügt, das Wie eines guten Lebens zu definieren und es scheint offensichtlich, dass diese Auseinandersetzung konflikthaft sein kann. Dieser Problematik wird sich zumindest indirekt in der nächsten Frage gewidmet, die aus der Haltungsphilosophie extrahiert wird.

Kurbacher entwickelt die Haltungsphilosophie aus einer Kritik der Subjekt- und Persontheorien und fragt, wie ein nicht-reduktionistischer Personbegriff gewonnen werden könne (vgl. Kurbacher 2016, 149). Eine Auseinandersetzung um ein Personverständnis, das alle Menschen inkludiert, zählt zu den zentralen Problemstellungen der Heil- und Sonderpädagogik und soll aus diesem Grunde eine der Fragen sein, die sich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in den Entwicklungs- und Reflexionsprozessen der eigenen heilpädagogischen Haltung immer wieder stellen und um Antworten ringen. Diese Frage ist insofern zentral, als sie sich zwar mit einem einfachen „für mich kommt allen Menschen der Person-Status zu“ beantworten lässt, diese Antwort jedoch zahlreiche weitere Fragen und Differenzierungen in sich birgt und insbesondere die Handlungsdimension offen lässt. Weiter oben wurde bereits angeregt, den Personbegriff mit der Perspektive des radikal Fremden zu verbinden, um die Inkommensurabilität der Person zu verdeutlichen und deren Gleichwertigkeit im Geschehen hervorzuheben. Es scheinen die Fragen nach Verantwortung, Selbstbestimmung und Stellvertretung auf, die die Fachkraft in jeder Situation der Beziehungsgestaltung neu und individuell beantworten muss. Denn die oben dargelegte Aufgabe der Unterstützung und Begleitung von Menschen mit Behinderungen sind „bei Kindern und Jugendlichen, unter Umständen aber auch bei Erwachsenen oft nicht ohne stellvertretende Überlegungen und Handlungen möglich“ (Ackermann | Dederich 2011, 8). Die Frage nach Verantwortung der Fachkraft, was Selbstbestimmung für das Gegenüber bedeutet und in welchem Ausmaß stellvertretende Maßnahmen notwendig sind, kann nicht generell beantwortet werden. Sie ist vielmehr abhängig vom Vermögen des Einzelnen in Situation und Umwelt. Grundsätzlich verstehe ich es als Anforderung an die Fachkraft, dies als ihre Verantwortung anzunehmen, zu und in der es sich beständig zu halten gilt. Verantwortung und Stellvertretung sind übergreifende Momente inhärent; Selbstbestimmung kann überfordernde Implikationen aufweisen, nämlich dann, wenn Menschen eine Entscheidung zugemutet wird, deren Folgen bspw. aufgrund beeinträchtigter kognitiver Fähigkeiten oder mangelnder Lebenserfahrung nicht antizipiert werden können (vgl. Dederich

2011, 167f). Die Vorwegnahme potenzieller Möglichkeiten für ein gelingendes Leben unter Wahrung der Integrität der betroffenen Person „fordert eine normativ fundierte Konzeption des Guten“ (ebd. 173), die gleichzeitig Offenheit für verschiedene Lebensmodi, Lebensstile und Werteorientierungen impliziert und Erfahrungen als Lerngelegenheiten ansieht. Dies ist insbesondere für Menschen mit Behinderungen, die in stationären Kontexten wohnen (müssen), nicht immer gegeben, denn dort vorgegebene Regeln behindern viele individuelle Wünsche und Lebensentwürfe, z. B. in Bezug auf die Auswahl von Genussmitteln oder das Ausleben sexueller und partnerschaftlicher Bedürfnisse.

Der dritte Herkunftsstrang für die das Denkmodell dynamisierenden Fragen rührt in der Heilpädagogik selbst, in ihrem Verständnis als Handlungswissenschaft und teilt sich in Anlehnung an deren Semantik sowie in einer Würdigung der Heilpädagogik als Basis dieser Arbeit in zwei Fragen auf. Handlungswissenschaften stehen in Verantwortung für einen fundierten und reflektierten Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Transfer. Fragestellungen des einen wie des anderen Bereiches werden wissenschaftlich und theoriegeleitet erörtert und perspektiviert (vgl. Birgmeier 2014, 202).

Bereits aus dem Wort ‚Handlungswissenschaft‘ wird die enge Verbindung und wechselseitige Bezogenheit von Disziplin und Profession, Theorie und Praxis offenkundig<sup>89</sup>. In Theorie können Herausforderungen der Praxis analysiert, antizipiert und vorgedacht werden, um Konzepte und Handlungsstrategien zu entwickeln, um auf das Feld aus der Metaperspektive heraus zu reflektieren und um nachzudenken über die Belange von Disziplin und Profession. Praxis kann Probleme und Gelingendes zur Erforschung und Reflexion an die Theorie geben, kann eigene Konzepte und Handlungsstrategien entwickeln und auf aktuelle gesellschaftliche wie fachliche Herausforderungen hinweisen. Darüber hinaus überprüft Praxis die Tauglichkeit theoretisch entwickelter Konzepte und spielt die Erfahrungen wieder zurück. Im Idealfall verstehen sich Theorie und Praxis als zwei Seiten einer Medaille, die einander benötigen und ergänzen. In der Realität allerdings entsteht immer wieder Konkurrenzdenken über die Deutungshoheit von Problemen, Analysen und Lösungsstrategien. In den Streitfragen zwischen Theorie und Praxis droht mitunter der Faktor Person ins Rücktreffen zu geraten. In Anerkennung der engen Verwobenheit der beteiligten Personen mit Theorie und Praxis, Disziplin und Profession, wird als dritte Frage zum einen die nach dem Verständnis von Behinderung gestellt, auch wenn die Kritik der so erfolgreichen Verbesonderung und Stigmatisierung geteilt wird (s. Moser 2003, 39ff). Gleichwohl kann dem Verständnis von Behinderung eine konstituie-

---

<sup>89</sup> Birgmeier spricht sich für eine differenzierte Betrachtungsweise Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft aus bzw. weist darauf hin, dass mit einer Bestimmung als Handlungswissenschaft reflexionswissenschaftliche und grundlagenwissenschaftliche Stränge nivelliert zu werden drohen. Aus diesem Grunde plädiert er vielmehr in Rekurs auf Staub-Bernasconi für eine „*Theorie Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft*“ (Staub-Bernasconi 2006, zit. nach Birgmeier 2014, 195; kursiv im Original).

rende Wirkung für Disziplin und Profession meines Erachtens nicht abgesprochen werden und ein Sich-Auseinandersetzen mit dieser Fragestellung halte ich für eine bedeutende Reflexionsfolie des Handelns. Ich plädiere für ein konstruktives Annehmen des Spannungsfeldes im Sinne eines Ringens um gegenstandstheoretische Verständigung, auch weil für mich nach wie vor ungelöst ist, welcher Art und welcher Stellenwert behinderungsspezifischem Fachwissen zukommt, wenn sich die Heil- und Sonderpädagogik über ein Verständnis von Behinderung hinaus entwickeln will.

Zum anderen und im Anschluss daran wird die Frage nach der Bedeutung der antizipierenden, wahrnehmenden, reflektierenden, erkenntnistheoretischen Überlegungen für das jeweilige professionelle heilpädagogische Handeln sowie für die eigene heilpädagogische Haltung abgeleitet.

Zur Dynamisierung des Denkmodells wurden als eine Art Schwungrad an den Schnittstellen des Strukturgerüsts demzufolge folgende Fragen entwickelt, die antizipierend und reflexiv für professionelles Handeln und heilpädagogisches Haltungsgeschehen Leitlinienfunktion beanspruchen:

- Was ist ein gutes Leben?
- Wie lässt sich das eigene Personverständnis unter Berücksichtigung der Gehalte von Verantwortung, Selbstbestimmung und Stellvertretung beschreiben?
- Welches Verständnis von Behinderung liegt dem eigenen Denken und Handeln in der Heilpädagogik zugrunde?
- Welche Auswirkungen haben die eigenen theoretischen Überlegungen für das konkret-situative professionelle heilpädagogische Handeln?

Im Ansinnen dieser Arbeit und des hier dargelegten Nachdenkens, ein Denkmodell heilpädagogischer Haltungen zu entwickeln, ist ein Gebilde mit Tiefenstruktur entstanden, das zahlreiche wechselseitige Bezüge aufweist, die in sich ein spannungsvolles System bilden. Es ist dies kein einfach darzustellendes Modell geworden. Der Ermöglichungsgrund aus Disziplin und Profession der Heil- und Sonderpädagogik für ein Denken um heilpädagogische Haltungen wird anerkannt als „eine von Grund auf problematische, aporetische und paradoxe Angelegenheit [...]“ (Wimmer 2006, 18). Die Beschreibung dieser Herausforderung ist nicht resignativ gemeint, sondern „einen Urteilsraum und damit Handlungsfreiheit“ (ebd. 30) eröffnend. Denn Haltung stellt, wie es Dederich für eine andere Auseinandersetzung in Worte fasst, ein „hochkomplexes Geflecht [dar, MM], dessen einzelne Elemente nur als gedankliche Konzepte in einer entmischten Reinform existieren“ (Dederich 2011, 192; angepasst durch Verfasserin).

Die identifizierten Fragen ermöglichen es Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Fachwissen kontinuierlich in und zwischen ihre Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen einzufalten und diese Verknüpfungen mit

Hilfe reflexiver Prozesse für die Erweiterung und Vertiefung heilpädagogischer Kompetenzen zu entwickeln. In der Auseinandersetzung gewinnt heilpädagogische Haltung Gestalt und Gehalt.

Heilpädagogische Haltung meint ein Beziehungsgeflecht aus Handlungsakteurin, Handlungsadressatin und Handlungsakt, das in einem Kontext geschieht. Sie bedeutet im hier entwickelten Denkmodell einen Prozess zwischen Personen, der Impuls und Antwort beinhaltet, und an dem die Fachkraft in Verantwortung für das Handlungs- und Handlungsgeschehen beteiligt ist. Phänomenologisch betrachtet übt, reflektiert und professionalisiert sich die Heilpädagogin darin, den Übergang des ‚Wovon des Bewegtseins‘ in das ‚Worauf des Antwortens‘ auf der Grundlage personen- und systemrelevanter theoretischer Erkenntnisse und im Bewusstsein der Uneinholbarkeit des Gegenübers zu gestalten. Die Antwort bringt hervor, worauf geantwortet wird, welcher Teil des Bedeutungsraums der Antwort als Grundlage dient. Prozess und Antwort reflektieren auf die Fragen nach dem guten Leben, den Verständnissen von Person und Behinderung und bringen dies im Handeln zum Ausdruck.

Es obliegt jeder Heilpädagogin und jedem Heilpädagogen, sich in diesem hochkomplexen Geflecht zu bewegen, dessen Paradoxien und Unauflösbarkeiten anzuerkennen und dem Anspruch nachzugehen, die eigene heilpädagogische Haltung in theoretischer Gebundenheit wie praktischer Verantwortung zu entwickeln und zu gestalten. Die schöpferische Kraft und Einzigartigkeit, die darin zum Ausdruck kommt, konturiert die Person auf dem gemeinschaftlichen Grund aus Disziplin und Profession. Dem Ermöglichungsgrund, vielmehr den in Disziplin und für Profession tätigen Lehrenden, wächst dem entwickelten Denkmodell zufolge die Zumutung der Aufgabe zu, den Fachkräften die Befähigung für Auseinandersetzungen und Reflexionen, vielleicht in Form kontroverser Dialoge, mit den als Schwungrad gedachten Fragen zu ermöglichen. Der gemeinschaftliche Ermöglichungsgrund konnotiert in seiner Verbindung zur Gesellschaft heilpädagogische Haltung als politisch.

## 8. Reflexion und Ausblick

Das Nachdenken über das *Was* und *Wie* heilpädagogischer Haltungen erweist sich als relevant für Disziplin und Profession der Heil- und Sonderpädagogik und legt mit dem entwickelten Denkmodell einen Beitrag zu deren Professionalisierung und Spezifizierung vor. Im Verlauf wurde verschiedentlich die Prozessualität von Haltungen und heilpädagogischen Haltungen herausgearbeitet; im Einklang damit versteht sich die Arbeit als ein Denkprozess über heilpädagogische Haltungen, der hier seine Niederschrift gefunden hat, mit dem erarbeiteten Denkmodell einen Punkt des Inhaltes setzt und gleichzeitig nicht abgeschlossen ist. Vielmehr mögen die dargelegten Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie als Einladung zum Nach-, Über- und Weiterdenken verstanden werden und neue Denkwege eröffnen. Die folgenden reflexiven und ausblickenden Gedanken dienen deren Initiierung.

Das Nachdenken über die Frage nach einer Fassung heilpädagogischer Haltungen begann mit der Auseinandersetzung über die Bedeutung geisteswissenschaftlicher und empirischer Zugänge in der Heil- und Sonderpädagogik, über Disziplin und Profession, über Professionalität sowie einer Darlegung der heterogenen Lage der Heilpädagogik in Konzeptionalisierung, Ausbildung bzw. Studium und praktischer Ausgestaltung. Das mit berufspolitischen Impulsen durchzogene Kapitel zeigt die Vielfältigkeit der Heil- und Sonderpädagogik und fächert Disziplin und Profession als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltungen auf. Die begriffsgeschichtliche Analyse des Deutungsmusters weist auf die Notwendigkeit hin, ein zeitgemäßes Denkmodell zu entwerfen, das ein Denken in Tiefenschärfe und mit angemessener Komplexität ermöglicht. Hierfür wurden philosophische Bezüge als konstruktiv erachtet und das aristotelische *hexis*-Verständnis als Ausgangslage sowie die Haltungsphilosophie Kurbachers als zentrale Bezugsquelle gewählt. Wüschners *hexis*-Theorie fließt ergänzend und bereichernd ein.

Das entfaltete Denkmodell unterliegt dem Anspruch, heilpädagogische Haltungen von ihrer Beziehungshaftigkeit ausgehend und in ihrer Prozessorientierung zu entwickeln. Ermöglichungsgrund dieser Auseinandersetzung sind Disziplin und Profession der Heilpädagogik. Haltung ereignet sich in einer Grundstruktur aus Haltungsakteurin, Haltungsadressatin und Haltungsvollzug und bildet ein Dreieck, welches durch eine Anreicherung mit Denkkachsen dreidimensionale Kontur erhält und sich eingebettet erweist in ein Bezugsfeld gesellschaftlicher, räumlicher und sozialpolitischer Strukturen. In dieser Einbettung wird die Ereignishaftigkeit heilpädagogischen Geschehens in institutionalisierten Kontexten anerkannt, die ihrerseits bestimmten Strukturen und Bedingungen unterliegen. Im Geflecht aus Disziplin und Profession sind Grundannahmen verortet, die normative Funktionen ausüben und in den grundlegenden Affirmationen Wiederhall finden. Diese verweisen auf gemeinschaftlich-disziplinär-professionelle Verständigungen

und entheben nicht der Annahme, dass Haltung ein individuell-personales Element innewohnt, das sich letztendlich als unauflöslich erweist.

Die gemeinschaftliche Gebundenheit an Disziplin und Profession betont die Verantwortung der Fachkraft für Intention, Ziel und Qualität von Handeln wie Haltung. Disziplin und Profession bieten den Ermöglichungsgrund, die Nutzung des Angebots in Verbindung mit der Fachgemeinschaft obliegt der Heilpädagogin. Die Nötigung zur aktiven Ausgestaltung von Verantwortung und Positionalität entspringt dem pathischen Eingebundensein in Fach und Feld und ist gleichermaßen mit diesem verflochten. Die Person und deren Verantwortung können demzufolge nicht für ein Denken um Haltung subsumiert werden. Das vorgestellte Denkmodell heilpädagogischer Haltungen hebt Haltung für die Diskurse in Disziplin, Profession und Praxis, denn es lädt ein zu Diskussion und Reflexion und zeichnet weder eine eng definierte Haltung noch den Weg dorthin vor. Eine Verknüpfung von Haltung und Verantwortung stärkt Disziplin und Profession in Geflecht und Wirkung als Ermöglichungsgrund, aus dem die Fachkraft ihre heilpädagogische Haltung entfaltet und gestaltet.

Offen bleibt freilich die Frage, wie frei jede und jeder in der Wahl ihrer und seiner Haltungen ist und wie sehr geprägt von Personen und Strukturen, welche Erfahrungen und Bewertungen die eigene Biographie ermöglicht(e) sowie welche Ansprüche wahrgenommen werden, um auf sie zu antworten. Diese Frage steht vor jeder Berufswahl und vor jeder Auseinandersetzung mit Tugenden und Haltung. „Die als Freiheit zur Haltung begriffene Haltung stellt den sich Haltenden offenbar vor alle Gründe und Abgründe eigener Aktivität wie Passivität“ (Kurbacher 2017, 451). Ein Ergründen eigener Intentionen und Motivationen wird stets unabgeschlossen bleiben, denn letztendlich lassen sich die Verflochtenheiten mit Anderen und Anderem, zwischen Körper, Leib, Seele und Geist, zwischen strukturellen und personalen Anteilen, nicht lösen. Wir dürfen uns weiterhin von uns selbst überraschen lassen. „Wir werden niemals völlig in unserem Leib zur Ruhe kommen, als wären wir Eigentümer unserer selbst, doch es kann sehr wohl sein, daß es gerade diese Unruhe ist, die uns lebendig hält“ (Waldenfels 2018, 91).

Die Wahl des Themas heilpädagogische Haltung und der epistemologischen Zugänge implizieren mit der immanenten geisteswissenschaftlichen Note unauflösbare Fallstricke. Bereits eingangs wurde die Aporie entfaltet, ein Denkmodell zu entwickeln, das nicht ohne Vorannahmen auskommt und im Wissen bleibt, dass das Deutungsmuster nicht letztendlich bestimmt und in Regeln gefasst werden kann, da individuell-personale Anteile bei Handlungsakteurin wie Handlungsadressatin bleiben. Deren Anerkennung verunmöglicht zwar die Entwicklung eines Modells mit schematisch-kausaler Anwendbarkeit, jedoch müssen diese Anteile bedacht sein, da andernfalls die Einzigartigkeit und Inkommensurabilität der Personen nicht mehr gewährleistet wären. Die Arbeit stellt sich bewusst in diese Aporien hinein und nimmt sie mit konstruktiver Intention an, um fachlich fundiert und argumentativ stringent

über heilpädagogische Haltungen nachzudenken. Diesen Weg bin ich ausgehend von meiner Person mit meinem fachlichen Verständnis gegangen, denn der „unaufhebbare Selbstbezug der Moral, ein Handeln, bei dem ich mich nicht von anderen vertreten lassen kann, verpflichtet mich zur Rede in der ersten Person Singular“ (Gamm 2000, 251). Der sich aus den Unbestimmtheiten und Aporien ergebende Anspruch stellt ein Moment der Verantwortung wie Qualität heilpädagogischen Denkens und Handelns dar und sollte in seiner letztendlichen Nicht-Bestimmbarkeit nicht als Schwäche von Profession und Disziplin angesehen werden, sondern vielmehr Stärke und Kompetenzmerkmal sein.

Mit der Fassung heilpädagogischer Haltung als Beziehungsgeschehen wird ein Weg eröffnet, die Anteile des Gegenübers an heilpädagogischer Haltung anzuerkennen und so die Adressatenperspektive vermehrt zu integrieren, um „paternalistische Kommunikationsformen“ (Boger 2020, 52) zu identifizieren und einer Reflexion und Änderung zuzuführen. Die Hervorhebung der Beziehungshaftigkeit löst gleichwohl nicht die Machtmöglichkeit heilpädagogischen Handelns auf; sie birgt jedoch die Potenzialität in sich, das Gegenüber in seinen Anteilen am Selbst der Fachkraft wie an deren Handeln anzuerkennen und gewinnt so emanzipatorischen Gehalt.

Die ermittelten Ungleichheiten des jeweiligen Ermöglichungsgrundes der am Haltungsgeschehen Beteiligten (professionell gebundene Haltung vs. Haltung als allgemeine Lebenspraxis sowie freiwilliges Ergreifen eines Berufs vs. gegebenes Schicksal) werfen einen Blick auf die Komplexität und Herausforderungen heilpädagogischen Handelns. Heilpädagogische Haltungen bzw. heilpädagogisches Haltungsgeschehen werden mit diesem Denkmodell in Anerkennung der beteiligten Personen nicht von autonom und unabhängig agierenden Personen ausgehend verstanden, sondern vielmehr deren Eingebundensein in Beziehungen und gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge gewürdigt. Um der im Zusammenhang mit Haltungen drohenden Gefahr zu begegnen, diese vorrangig als Momentaufnahme zu sehen und moralisch zu überhöhen und zu verzerren, wurden als dynamisierendes Moment vier Fragen entwickelt, die sich zum einen der Heilpädagogin als Handlungsakteurin stets stellen und die zum anderen für eine Betrachtung heilpädagogischen Haltungsgeschehens aus der Metaperspektive genutzt werden können.

Die vier Fragen

- Was ist ein gutes Leben?
- Wie lässt sich das eigene Personverständnis unter Berücksichtigung der Gehalte von Verantwortung, Selbstbestimmung und Stellvertretung beschreiben?
- Welches Verständnis von Behinderung liegt dem eigenen Denken und Handeln in der Heilpädagogik zugrunde?

- Welche Auswirkungen haben die eigenen theoretischen Überlegungen für das konkret-situative professionelle heilpädagogische Handeln?

stehen in reziproker Verbindung mit dem Ermöglichungsgrund aus Disziplin und Profession und weisen gleichzeitig in die Zukunft. In der Perspektive dieser Arbeit als ein Initiieren und Gestalten von praxisrelevanten und praxistauglichen Denkbewegungen eröffnen sich zum Ende des dargelegten Prozesses und für die Initiierung neuer Impulse verschiedene Aufgaben, die zu weiteren Denkwegen, Handlungsstrategien und Forschungsvorhaben entwickelt werden können. Die vier als Schwungrad fungierenden Fragestellungen dienen als erstes Initial für weitergehende Denkbewegungen, die das Entwickeln neuer und breiter Wege verheißen und impulsgebend wirken, um das Denkgeflecht der Welt mit wachsenden Verzweigungen, Verwurzelungen und Verästelungen zu bereichern.

Die Frage nach dem guten Leben tritt als Ausgangsbasis wie als Zielstellung eines Denkens um heilpädagogische Haltung hervor und aktiviert dieses kontinuierlich. In der Frage scheinen mehrfache Verflochtenheiten auf, die auf deren aktive wie pathische Anteile zeigen. Denn einerseits erweisen sich suchende Bewegungen um Antworten als höchst subjektiv und andererseits sind die individuellen Vorstellungen eines guten Lebens nicht zu trennen von ihren gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Kontextualisierungen. Gleichzeitig weist die Aufgabe, eine eigene Antwort zu finden auf die gemeinschaftliche Aufgabe hin, sich als Gemeinschaft verbindender Elemente einer Vorstellung guten Lebens und einer Haltung zu vergewissern und sie in reflexiven Prozessen zu überdenken, weiterzuentwickeln, zu erneuern sowie sich ggf. von Anteilen zu verabschieden. Die Frage nach dem guten Leben impliziert sowohl Vorstellungen als auch Bewertungen von Lebensentwürfen. Verständigungsprozesse über das *Wie* eines guten Lebens stellen individuelle wie gemeinschaftlich-gesellschaftliche Aufgaben dar; der Bewertung jedoch kommt ein nicht einholbares subjektives Moment zu, insbesondere wenn das eigene Leben betrachtet wird.

Aus beiden Dimensionen besagter Frage erwächst für Disziplin, Profession und Praxis die Aufgabe, das eigene Wissen beständig zu erweitern und zu vertiefen sowie weitere und neue Methoden und Instrumente zu entwickeln, anhand derer Menschen, die sehr individuell kommunizieren, hinsichtlich ihrer Ziele und Wünsche sowie in der Einschätzung ihrer Lebensqualität befragt werden können. Insbesondere für die Praxis bedeutet dies im Anschluss, die erarbeiteten Wünsche, Bedarfe und Ziele an entsprechende Personen und Stellen assistierend und/oder advokatorisch zu kommunizieren. Es gilt, den Eigensinn der Person zu unterstützen und dafür neue „Konzepte der Unterstützung in Entscheidungsprozessen“ (Schäper 2021, 11) zu entwickeln, wie es für die Zielgruppe der älteren Menschen mit Behinderung formuliert wird und für alle Zielgruppen heilpädagogischen Handelns übernommen werden sollte.

Die Frage nach dem Personverständnis mit den Dimensionen Verantwortung, Selbstbestimmung und Stellvertretung, die in ihrer Verbundenheit auf ethische Dilemmata der Heil- und Sonderpädagogik deuten, sollte das Denkmodell heilpädagogischer Haltungen stets von neuem dynamisieren. In der Verbindung von Haltung und Person tritt Verantwortung hervor. Ihr kommt im Kontext von heilpädagogischer Haltung eine erhebliche, vielschichtige und weitreichende Bedeutung zu, die sich in die Verhältnisse Ich-mit-Mir, Ich-mit-Anderen und Ich-mit-Anderem differenzieren lässt. Denn in einem Wahrnehmen von Verantwortung werden Personen in ihrer Perspektive auf Selbstbestimmung und Stellvertretung konkret erfahrbar und dienen als Resonanzboden für den Anderen. Konkrete Annahme wie auch konkrete Ablehnung von Verantwortung gibt dem Gegenüber eine Antwort als Person in ihrer Personhaftigkeit und gewinnt somit ethische Dimension, möglicherweise mit befähigenden und ermächtigenden Effekten.

Die Suche nach einem nicht-reduktionistischen Person-Begriff (vgl. Kurbacher 2016, 149) leitet zu der früher in dieser Arbeit vorgeschlagenen Verknüpfung mit der phänomenologischen Figur des *radikal Fremden*, um die Inkommensurabilität der Person zu gewährleisten. Ein erneuter Zugriff in die Wortgeschichte weist auf die immanenten Vielschichtigkeiten hin, d. h. die Möglichkeiten, den Fremden als Gast oder Feind zu betrachten. Denn das lateinische *hostis* vereine die drei genannten Wortbedeutungen in sich (vgl. Waldenfels 2006, o. S.). Der Gast wird phänomenologisch als Schwellenbegriff verstanden, der „weder völlig drinnen noch völlig draußen“ (ebd. o. S.) ist, der eingeladen wird oder sich einlädt und eine besondere Wertschätzung und Zuwendung erfährt. Dieser Ansatz erinnert an Kobis gastronomisches Verständnis heilpädagogischen Handelns, in dessen Rahmen die Adressatin vor allem als Gast zu betrachten und dafür zu sorgen sei, dass diese nicht zur Feindin werde (vgl. Kobi 2010a, 9). In der Idee der Gastfreundschaft ließe sich der Status als gleichberechtigter Bürger mit einer emotionalen Dimension der Anerkennung verbinden, was sie reizvoll für die Heil- und Sonderpädagogik tönt.

Für heilpädagogische Haltungen, deren Entwicklung, Erörterung und Reflexion, folgt aus den Überlegungen zur Figur der Person darüber hinaus die permanente, das professionelle Handeln und Denken durchziehende Aufgabe, sich zu vergegenwärtigen, wer ich als professionelle Person bin, wo und inwiefern ich mich als Privatperson von meiner professionellen Person unterscheide und wie sich dies auf mein Handeln auswirkt. Denn in professioneller Gebundenheit bleibt heilpädagogische Haltung „(implizite) Selbstverpflichtung“ (Burghardt | Zirfas 2019, 147). Verantwortung steht im Zusammenhang mit der mehrfach geforderten Positionalität, die die Fachkraft in Verantwortung nimmt für ihr Handeln und dessen Begründung. Für eine Ausdeutung und Gewichtung von Verantwortung bleibt zu bedenken, dass Verantwortung nicht ein per se richtiges Handeln bedeutet. Selbstverständlich kann sich Verantwortungen entzogen werden und ebenso selbstverständlich können mit Verantwortung Fehlhandlungen getätigt werden. Ob

die Hintergründe für verantwortungsloses oder verantwortungsarmes Handeln in „Angst, Feigheit und Faulheit“ (Kurbacher 2017, 502) liegen und dies auch für die Heil- und Sonderpädagogik so gesetzt werden kann oder ob weitere Ursachen wie mangelndes Fachwissen, Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung etc. identifiziert werden können, kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Dederich hingegen ist zuzustimmen, der konstatiert, dass „Verantwortung den innersten ethischen Kern heilpädagogischen Handelns“ (Dederich 2020, 41) bildet. Nun gibt es Verantwortung letztendlich nur personal und interpersonal; mit dieser Prämisse wird die Bedeutung des Verantwortungsbegriffs für die Heil- und Sonderpädagogik aufgezeigt und gleichzeitig der professionelle Anspruch, dem die Heilpädagogin und der Heilpädagoge verpflichtet sind und sich stellen.

Die Philosophie erweist sich als starke und konstruktive Bezugsquelle für ein Nachdenken über heilpädagogische Haltungen. Heilpädagogik und Philosophie können sich wechselseitig für ein Anerkennen von Heterogenität und Vielfalt und einem advokatorischen Eintreten für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen stimulieren (vgl. Dederich 2013, 28f). Verantwortung, Selbstbestimmung wie Stellvertretung zeigen ebenso die Verflochtenheiten zwischen aktiven wie pathischen Anteilen und die Notwendigkeit der begründeten und reflektierten Positionierung als Person.

Die Auseinandersetzung mit dem Behinderungsgeschehen wiederum als dritte Frage positioniert diese direkt in den Kern der Heil- und Sonderpädagogik. Diese Setzung bleibt in den akademischen Diskursen umstritten (vgl. Kuhl 2020, 108ff). Es scheint vermessen und übergriffig, das Behindert-Sein und Behindert-Werden des Anderen als gemeinsame Grundlage des Handelns zu setzen. Und trotzdem behalte ich die bereits ausgeführte Position bei. Die Professionalität, die aus Disziplin und Profession der Heilpädagogik als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung erwächst, setzt eine Fokussierung auf Behinderung als gemeinsamen Horizont. Das erscheint mir unausweichlich, denn mit der Fachkraft wird und bleibt Behinderung in Form des Unterstützungsbedarfes Thema. Da dies als stigmatisierend verstanden werden kann, plädieren Befürworter der Dekategorisierung für eine Auflösung der Kategorie Behinderung (vgl. Hinz | Köpfer 2016, 36f). Problematisch am Versuch der Kategorienauflösung erweist sich jedoch die Unmöglichkeit, die mit der Kategorie einhergehenden negativen Konnotationen gleichsam ins Nichts aufzulösen. Denn entweder

„es bildet sich eine begriffspolitisch bedingte Trennung von Vorder- und Hinterbühne aus, durch die der Schein der Dekategorisierung zugleich gewahrt und unterlaufen wird, oder pädagogisch relevante Phänomene verbleiben im Bereich nicht genannter Irritation und Verunsicherung, wodurch ein problematischer Raum für Phantasien, Spekulationen, durch den ‚gesunden Menschenverstand‘ genährte Typisierungen u.a.m eröffnet würde“ (Dederich 2015, 204).

Aus einem Beibehalten der Kategorie Behinderung erwächst in der Folge vielmehr für die Heil- und Sonderpädagogik sowie die in ihr tätigen Fachkräfte die Verpflichtung, diese nicht als absolut und ontologisch zu setzen, sondern die Einzigartigkeit und Inkommensurabilität jeder Person zu sehen, anzuerkennen und zu schätzen. Dieses selbst gesetzte Soll umfasst auch die beiden vorhergehenden Fragen und fordert, sich gemeinsam mit den Betroffenen beständig wertschätzend und ressourcenorientiert im Versuch zu üben, für ein gutes Leben mit Behinderung zu handeln und um eben dieses Verständnis eines guten Lebens mit Behinderung immer wieder zu ringen. Denn durch

„die Kategorie über die Kategorie hinauszugehen, heißt dann, stets im Bewusstsein zu halten, dass das, was die Singularität des Menschen und seine unverbrüchliche Humanität ausmacht, gerade nicht in den Kategorien aufgeht“ (ebd. 205).

Das impliziert ein Werben und Streben dafür, Leben wie Person mit Behinderung nicht negativ zu konnotieren, sondern für eine gleichwertige Perspektive auf ein Leben mit wie ohne Behinderung zu streiten. Meines Erachtens leitet sich für Disziplin, Profession und Praxis der Auftrag ab, an den impliziten Zuschreibungen des Behinderungsbegriffs zu arbeiten, nicht diesen zu eliminieren. Für Disziplin und Profession der Heilpädagogik als Ermöglichungsgrund heilpädagogischer Haltung erwächst daraus beispielsweise die Aufgabe, die Fokussierungen auf Behinderungen in Ort, Werten und Normen sowie sozialrechtlichen Gegebenheiten zu identifizieren und hinsichtlich der Dynamiken zu befragen, die ein Behinderungsgeschehen hervorbringen. Aus dieser Analyse können sowohl personen- wie sozialraumbezogene Handlungsaufträge abgeleitet werden. Einer individuellen Ausrichtung von Pädagogik und Heilpädagogik könne zugestimmt werden, solange das Handeln nicht individualisierend wirke (vgl. Dederich 2009, 37). Denn weder Behindert-Sein noch Behindert-Werden können negiert werden, so dass dem die Aufgabe nach Integration in Lebenskonzept und Selbstverständnis entnommen werden kann.

Die vierte Frage wiederum nach der Verknüpfung von Theorie und Praxis für die individuelle Entwicklung und Gestaltung heilpädagogischen Handelns weist erneut auf die Verantwortung der Heilpädagogin wie auf die responsiven Anteile von Handlung, Umgang und Haltung. Die Frage zeigt auf die Notwendigkeit, ja Pflicht zu fachlich begründetem und reflektiertem Handeln, auf deren schöpferischen Gehalt sowie in Anerkennung des Gegenübers auf deren immanente Be- und Entzogenheiten.

Die Fragen durchziehen das dargelegte Denkmodell heilpädagogischer Haltungen und injizieren ihm zusätzliche Potenzialität, Reflexionsprozesse anzuregen, die die Verantwortung der Fachperson in den Blick nehmen (ohne die des Gegenübers zu negieren) und dabei theoretische, praktische, voluntative, leibliche, emotionale, wahrnehmungs- und erfahrungsbezogene Dimensionen integrieren. Heilpädagogische Haltung wird als professionell gebundene Haltung verstanden, die gleichwohl von einzigartigen Personen

ausgeübt und gestaltet wird. Daraus erwächst für die Bildungsstätten die Denkaufgabe, inwiefern Haltung in Bildungsprozessen vermittelt werden kann und im Anschluss, welche Bedeutung Wissen für Können zukommen kann. Hierfür gilt es in einem ersten Schritt anzuerkennen, dass das komplexe Gebilde Haltung aufgrund sowohl der individuell-personalen Anteile wie des Eingebundenseins in strukturelle Bedingungen sich einer einfachen Replizierbarkeit enthebt. Daran schließt sich die Erkenntnis, dass „Haltung niemals rein kognitiv unterrichtet werden kann“ (Wüschner 2016a, 184), da diese sowie die involvierten Personen in der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis stehen. Zwar wird Haltung auch als „bildbare Praxis“ (Kurbacher 2017, 502) bezeichnet, die der Übung bedarf und dadurch prinzipiell einen Haltungswechsel ermöglicht. Der Schritt in das Einnehmen einer spezifischen Haltung, die Entscheidung dafür oder dagegen, muss jedoch von der Person selbst erfolgen. Das bedeutet für die jeweilige Person das Annehmen von Pflicht und Verantwortung, Theorie und Praxis für die Entwicklung und Einübung einer eigenen Haltung in Verbindung zu bringen. Lehrende können (und sollen) begleiten, anregen und (heraus)fordern, die Haltungsentwicklung übernehmen, gar noch in einer bestimmten, erwünschten Weise, können sie nicht. Hilfreich ist sicherlich, wenn Lehrende ihre Haltungen zeigen, begründen, reflektieren und ggf. erneuern und in den Prozessen als Person sichtbar werden. Gleichzeitig ist Haltung

„ein Modus des Erscheinens. Für Personen schließt Haltung als Modus des Erscheinens Beliebigkeit offenbar aus. Im stets werdenden So-sein treffen Wertung, Bestimmung und Offenheit zusammen. Jede Haltung ist wie ein Scharnier zum Eigenen, Anderen und Fremden“ (Kurbacher 2017, 372).

Mit dieser Arbeit wird die Bedeutung der Person für heilpädagogisches Geschehen betont. Die Herausforderung, nur in Teilen mit evidenzbasierten und empirisch erforschbaren Methoden professionell zu handeln und Personen mit Personen arbeiten zu lassen, sollte wertschätzend angenommen werden. Hierin liegt meines Erachtens ein bedeutsames Kompetenzmerkmal der Heil- und Sonderpädagogik, nämlich individuell und situativ zielorientiert Erkenntnisse zusammenzuführen und daraus Handlungsstrategien abzuleiten. In dieser Darlegung wird heilpädagogisches Handeln aus heilpädagogischer Haltung heraus nicht eklektisch basiert, sondern professionell und kompetent grundiert und in Verantwortung ausgeführt.

Die Betonung der Verantwortung der einzelnen Personen sowie die Bereitschaft, diese pathisch wie aktiv wahrzunehmen wirkt konstruktiv für ein weiterführendes Denken um Haltungsprozesse. Die schwach-normative Ausrichtung des Denkmodells erhöht den Anspruch an Verantwortung für die Fachperson und ermöglicht ein Eingebundensein in die Fachgemeinschaft, „*indem* man sich von ihr abhebt“ (Wüschner 2016a, 69; kursiv im Original). Es bleibt eine Leerstelle, die jede Person für sich füllen muss. Gleichzeitig wird durch die disziplinäre und professionelle Einbindung das heilpädagogische Handeln der einzelnen Person einer Beliebigkeit enthoben. Das Bild von Tiefenschärfe korreliert mit der mit Hilfe der etymologischen Hinweise aus

„Haltung in der Malerei“ entwickelten These, dass Disziplin und Profession der Heilpädagogik den Hintergrund bilden, vor dem die Heilpädagogin/der Heilpädagoge die eigene professionelle Haltung entwickelt, ausgestaltet und somit als Person Kontur erhält. Mit diesem Bild wird darüber hinaus die philosophische Grundfrage des Verhältnisses von Allgemeinem, Besonderem und Singulärem veranschaulicht und zugleich bleibt die Uneinholbarkeit der einzelnen Person gewahrt.

Das Deutungsmuster heilpädagogische Haltung als eine schwach-normative Denkfigur für Disziplin, Profession und Praxis der Heil- und Sonderpädagogik, die die Personen in den Blick nimmt, beinhaltet darüber hinaus die Möglichkeit von Verfehlungen. Mir erscheint ein stetes Mitdenken möglicher Fehlbarkeiten, die ja mitunter nur situativ aufscheinen, als notwendig, um im Denken um heilpädagogische Haltungen nah an der Realität des Lebens zu bleiben und Haltung nicht in moralischer Verzerrung zu fassen, die nur als Idealbild Bestand haben kann. Darüber hinaus schützt die Integration eines Fehlbarkeitsbewusstseins vor eigenen blinden Flecken, immer als die „gute Heilpädagogin“ erscheinen zu wollen und zu können.

Die Diversität der theoretischen Zugriffe auf das Phänomen der Behinderung, für die die Fassung als bio-psycho-soziales Bedingungs-geschehen als Minimalkonsens angenommen wird, in Verbindung mit den unterschiedlichen Ausbildungsebenen und didaktischen Konzeptionen sowie der Vielfalt der Handlungsfelder und möglicher Aufgabenstellungen charakterisiert ein dichtes, vielschichtiges, mitunter gar widersprüchliches Feld, dessen Komplexität gerade in der Heterogenität wurzelt. Um diese instruktiv zu heben, ist ein Mehr an intradisziplinärer Auseinandersetzung erforderlich, das für professionstheoretische Diskurse und für gute Praxis, für ein gutes Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung, die Ausbildungsebenen und Bildungsstätten in der Heil- und Sonderpädagogik übergreifen sollte. Das vorliegende Denkmodell heilpädagogischer Haltungen eignet sich aufgrund seiner Fassung als umfängliches Strukturgerüst als Reflexionsmuster, anhand dessen Disziplin, Profession und Praxis sowie die einzelne Person kontroverse Dialogprozesse initiieren, entwickeln und gestalten können.

Aus den vier das Denkmodell dynamisierenden Fragen erwachsen weitere Aufgaben für Disziplin, Profession und Praxis der Heil- und Sonderpädagogik. Als verbindende Klammer wirkt die Frage nach dem guten Leben. Denn die Arbeit und das in ihrem Rahmen entwickelte Denkmodell nahmen ihren Ursprung in einem Suchen nach dem *Was* der heilpädagogischen Haltung, die Fragen nach einem gelingenden Leben bzw. nach dessen *Wie* aufgeworfen haben. Die Frage nach dem *Wie* eines gelingenden Lebens mit Behinderung beinhaltet vielschichtiges Streit- und Konfliktpotenzial für die Heil- und Sonderpädagogik, insbesondere angesichts der intradisziplinär und interpersonell bestehenden und beschriebenen Divergenzen zu Fragen der Beziehungsgestaltung, Machtverhältnisse, Selbstbestimmung, Stellvertretung

und Verantwortung sowie eines Verständnisses von Behinderung und Behinderungsgeschehen. Die Frage nach einem guten Leben mit Behinderung berührt gleichzeitig die momentan gesellschaftlich so aktuelle Frage nach dem „wie wollen wir miteinander leben“ sowie nach dem *Wie* einer gerechten Gesellschaft und deutet auf die vielen engagierten Diskussionen und Auseinandersetzungen, die miteinander und gegeneinander geführt werden. Das bedingt Annahme und Unterstützung wie Reibungen und Konflikte – und dient als Ermöglichungsgrund für ein Lernen und Entwickeln von Streitkultur. In dieser Hinsicht gewinnt die Auseinandersetzung mit heilpädagogischen Haltungen gesellschaftspolitische Bedeutung. Die Frage nach dem guten Leben ist meines Erachtens für die Heil- und Sonderpädagogik permanent aktuell und gibt ihr einen gesellschaftstheoretischen Auftrag. Die Vision einer gerechten Gesellschaft, die rechtliche, ökonomische und emotionale Anerkennungsdimensionen umgreift und jeweils mit Leitlinien des Handelns ausstattet, die realisierbar scheint und Wege des Umsetzens aufzeigt, die die Bürgerinnen und Bürger mitgehen können und wollen, ist nach wie vor offen. Die Heil- und Sonderpädagogik ist meines Erachtens ob ihrer vielfältigen Bezugsquellen und den Kompetenzen, diese zu integrieren, und aufgrund ihrer Zielrichtung und Kompetenz, mit Heterogenitäten und Irritationen einen gelingenden Umgang zu finden, in ausgezeichneter Ausgangslage für diese Aufgabe.

In einer Verknüpfung des oft gehörten Rufes nach Haltung und den hier vorgelegten Denkbewegungen könnte dieser Ruf auch als Ruf nach Beziehung verstanden werden. Das entfaltete Denkmodell lädt ein, Haltung nicht ideologisch und einseitig auf die Person der Haltungsakteurin bezogen zu betrachten, sondern öffnet den Raum für den Anderen, für Beziehung, für ein Sich-Affizieren-Lassen vom Anderen und von Anderem. Heilpädagogische Haltung gewinnt in ihrem Erwachsen und ihrer Entfaltung aus dem Ermöglichungsgrund, den Disziplin und Profession bilden, an Elastizität, Tiefe und Kreativität. So bleibt für die Frage heilpädagogischer Haltung das *Wie* der Annäherung: wie finde ich selbst und wie findet der Andere zu einer eigenen Vorstellung eines gelingenden Lebens und wie lässt sich in gemeinsamen Bestrebungen an dessen Umsetzung annähern und heranfinden. Die hierfür notwendigen kognitiven wie leiblichen Denkbewegungen dynamisieren heilpädagogische Haltungen, indem sie die Prozesse zwischen Haltungsakteurin, Haltungsadressat und Haltungsvollzug im und mit dem jeweiligen Kontext in Schwung setzen und halten.

## LITERATURVERZEICHNIS

ACHERMANN, BRUNO: Nationale Entwicklungen. In: ACHERMANN, BRUNO | BUHOLZER, ALOIS | DÄPPEN, SANDRA | HUBMANN, FABIENNE | SAHLI-LOZANO, CAROLINE: Länderbericht Schweiz. In: FÖRDERVEREIN BIDOK DEUTSCHLAND E.V. (HRSG.): Zeitschrift für Inklusion, Frankfurt/Main 02/2017, o. S.

URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/421/325> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

ACKERMANN, KARL-ERNST | DEDERICH, MARKUS (HRSG.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung; Athena Verlag, Oberhausen 2011

ADELUNG, JOHANN CHRISTIAN: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, Band 2. Leipzig 1796

URL: <http://www.zeno.org/Adelung-1793/A/Haltung,+die> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

ADORNO, THEODOR W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1964

AFET: Mitglieder-Rundbrief, Nr. 6/7, Buchdruckerei Stephansstift, Hannover, November 1962

ALTNER, GÜNTER | DEDERICH, MARKUS | GRÜBER, KATRIN | HOHLFELD, RAINER (HRSG.): Grenzen des Erklärens. Plädoyer für verschiedene Zugangswege zum Erkennen; S. Hirzel Verlag, Stuttgart 2011

ANACKER, ULRICH: Subjekt. In: KRINGS, HERMANN | BAUMGARTNER, HANS MICHAEL | WILD, CHRISTOPH: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 5, Kösel-Verlag München, 1974, S. 1440-1449

ANTOR, GEORG | BLEIDICK, ULRICH (HRSG.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2001

ARENDT, HANNAH: Vom Leben des Geistes. Band 1: Das Denken. Und Band 2: Das Wollen; hrsgg. von Mary McCarthy; Piper Verlag, München, Berlin 9. Auflage 2016

ARISTOTELES: Metaphysik. In der Übersetzung von Hermann Bonit; Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1966

ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. In der Übersetzung von Eugen Rolfes; Anaconda Verlag Köln 2009

BACH, HEINZ: Geistigbehindertenpädagogik; 2., unveränderte Auflage, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1969

BACH, HEINZ: Sonderpädagogik im Grundriß; Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1975

BACHMANN, WALTER (HRSG.): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten von Dr. Georgens und H. Deinhardt, 1. Band (1861), Band 3 der Reihe Gießener Dokumentationsreihe Heil- und Sonderpädagogik, Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Julius-Liebig-Universität Gießen, 1979

BAUER, JOACHIM: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern; Eichborn Verlag Frankfurt am Main 2002

BAUER, JOACHIM: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren; Verlag Hoffmann und Campe, Hamburg 3. Auflage 2007

BAUER, JOACHIM: Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus; Verlag Hoffmann und Campe Hamburg 2008

BAYERTZ, KURT: Der aufrechte Gang. Eine Geschichte des anthropologischen Denkens; Verlag C. H. Beck München 2014

BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): Heilpädagogik und das Fremde. Tagungsbericht 2008; BHP Verlag, Berlin 2009

BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK E.V.: Berufsbild Heilpädagogin / Heilpädagoge, BHP Verlag Berlin 2010

BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK E.V.: Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heute in Deutschland. Kommentierte Ergebnisse einer Berufsfeld- und Berufsqualifikationsanalyse des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V., Berlin 2011

BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V.: Satzung  
URL: [https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/bhp\\_allgemein/20200911-Satzung.pdf](https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/bhp_allgemein/20200911-Satzung.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V.: Heilpädagogische Professionalität und Fachlichkeit für ein inklusives Gemeinwesen. Gemeinsame Stellungnahme des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V., der Ständigen Konferenz der Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in Deutschland (STK) und des Fachbereichstags Heilpädagogik bei der Hochschulrektorenkonferenz, Berlin 2016  
URL: [https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/Stellungnahme-BHP-BFT-StK\\_2016.pdf](https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/Stellungnahme-BHP-BFT-StK_2016.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BIRGMEIER, BERND: Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Eine Begriffsanalyse; Springer Fachmedien Verlag, Wiesbaden 2014

BLEIDICK, ULRICH: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher; Verlag Carl Marhold, Berlin 1972

BLICKENSTORFER, JÜRIG | DOHRENBUSCH, HANS | KLEIN, FERDINAND (HRSG.): Ethik in der Sonderpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Heinz Bach, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung Berlin 1988

BÖHNIGK, VOLKER: Haltung, Stil, Typus, Kultur. Rothackers begriffsgeschichtlicher Entwurf einer nationalsozialistischen Kulturtheorie. In: MÜLLER, ERNST. ZENTRUM FÜR LITERATUR- UND KULTURFORSCHUNG BERLIN (HRSG.): Forum interdisziplinäre Begriffsgeschichte; E-Journal, 1. Jahrgang, Berlin 02/2012, S. 71-83

URL:

[http://www.zfl-berlin.org/tl\\_files/zfl/downloads/publikationen/forum\\_begriffsgeschichte/Zfl\\_FIB\\_1\\_2012\\_2\\_Boehnigk.pdf](http://www.zfl-berlin.org/tl_files/zfl/downloads/publikationen/forum_begriffsgeschichte/Zfl_FIB_1_2012_2_Boehnigk.pdf) (letztmalig abgerufen am 08.03.2021)

BÖSL, ELSEBETH: Was ist Disability History? Zur Geschichte und Historiographie von Behinderung. In: BÖSL, ELSEBETH | KLEIN, ANNE | WALDSCHMIDT, ANNE (HRSG.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung; transcript Verlag Bielefeld 2010, S. 29-43

BÖSL, ELSEBETH | KLEIN, ANNE | WALDSCHMIDT, ANNE (HRSG.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung; transcript Verlag Bielefeld 2010

BOGER, MAI-ANH: Stellvertretung, Definitionsmacht und Deutungshoheit. Ein Kommentar zum Diskurs von Andreas Kuhn und Jan Kuhl. In: GROSCHE, MICHAEL | GOTTWALD, CLAUDIA | TRESCHER, HENDRIK (HRSG.): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen; Ernst Reinhardt Verlag, München 2020, S. 50-56

BOLLENBECK, GEORG: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, Erste Auflage 1996

BOLLNOW, OTTO: Schriften Band IX: Sprache und Erziehung; Das Verhältnis zur Zeit; Vom Geist des Übens; hrsgg. von: BOELHAUVE, URSULA | KÜHNE-BERTRAM, GUDRUN | LESSING, HANS-ULRICH | RODI, FRITHJOF; Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2017

BONFRANCHI, RICCARDO: Wirkt sich die pränatale Diagnostik (PD) diskriminierend auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus? In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Reinhardt Verlag München, 02 | 2013, S. 143-146

BOURDIEU, PIERRE | CHARTIER, ROGER: Der Soziologe und der Historiker, Verlag Turia + Kant, Wien, Berlin 2011a

BOURDIEU, PIERRE: Der Tote packt den Lebenden. Neuauflage der Schriften zu Politik & Kultur 2; hrsgg. von Margareta Steinrücke, Neuauflage, VSA Verlag, Hamburg 2011b

BOURDIEU, PIERRE: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 22. Auflage 2012

BOURDIEU, PIERRE: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 9. Auflage 2015

BOURDIEU, PIERRE | WACQANT, LOÏC J.D.: Reflexive Anthropologie; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1. Auflage 2006

BRASSER, MARTIN: In der Rolle des Individuums. Die Bedeutung von ‚Person‘ und die Etymologie von ‚persona‘. In: GLOY, KAREN (HRSG.): Kollektiv- und Individualbewußtsein. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2008, S. 53-60

BRÄUER, HOLM: Praxis. In: REHFUS, WULFF: Handwörterbuch Philosophie. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003, S. 566-568

BRENNER, ANDREAS | ZIRFAS, JÖRG: Lexikon der Lebenskunst; Reclam Verlag, Leipzig, 1. Auflage 2002

BRODKORB, MATTHIAS: Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: BRODKORB, MATTHIAS | KOCH, KATJA (HRSG.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V, Schwerin 2012, S. 13-34

BRÜHWEILER, HANS: Heilpädagogik als pädagogische Denkschule. Interview mit PD Dr. Emil E. Kobi, Basel/Riehen, Autor des Buches „Grundfragen der Heilpädagogik“. In: SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT ZUR LEHRERIN- NEN- UND LEHRERBILDUNG (HRSG.): Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2. Jahrgang, Bern 03/1984, S. 105-112

URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13070/pdf/BZL\\_1984\\_3\\_105\\_112.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13070/pdf/BZL_1984_3_105_112.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BRÜLLMANN, PHILIPP | FISCHER, KATHARINA: *hypokeimenon* / zugrundeliegend, Subjekt, Substrat. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005, S. 280-283

BUBER, MARTIN: Reden über Erziehung. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1960

BUBER, MARTIN: Ich und Du. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1979

BUBER, MARTIN: Das dialogische Prinzip. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 10. Auflage 2006

BUCHHEIM, THOMAS: Aristoteles – Einführung in seine Philosophie; Verlag Karl Alber, Freiburg und München 2015

BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (HRSG.): Hochschulrahmengesetz (zuletzt geändert durch Art. 1 G: 15.11.2019)

URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (HRSG.): Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I S. 3234)

URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_9\\_2018/](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BUNDESKANZLEI (HRSG.): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (HRSG.): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. TEILHABE – BEEINTRÄCHTIGUNG – BEHINDERUNG; Bonn 2016

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.): DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Liste der zugeordneten Qualifikationen, 2017

URL: [https://www.dqr.de/media/content/Liste%20der%20zugeordneten%20Qualifikationen\\_01082017.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Liste%20der%20zugeordneten%20Qualifikationen_01082017.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

BUNDSCHUH, KONRAD: Heilpädagogische Psychologie; Verlag Ernst Reinhardt, München, Basel 3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2002

BUNDSCHUH, KONRAD: Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung; Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2010

BUNDSCHUH, KONRAD | HEIMLICH, ULRICH | KRAWITZ, RUDI (HRSG.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 3., überarbeitete Auflage 2007

BURGHARDT, DANIEL | ZIRFAS, JÖRG: Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel; Verlag Beltz Juventa, Weinheim, Basel, 1. Auflage 2019

BUSSE, DIETRICH: Historische Semantik. Analyse eines Programms. In: KOSELLECK, REINHART; STIERLE, KARLHEINZ (HRSG.): Sprache und Geschichte; Band 13, Klett-Cotta Verlag Stuttgart 1987

COLLIOT-THÉLÈNE, CATHERINE | FRANÇOIS, ETIENNE | GEBAUER, GUNTER (HRSG.): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2005

COMBE, ARNO | HELSPER, WERNER (HRSG.): Pädagogische Professionalität; Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1996

COMTE-SPONVILL, ANDRÉ: Ermutigung zum *unzeitgemäßen* Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden & Werte, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2014

CDU DEUTSCHLANDS | CSU-LANDESLEITUNG | SPD (HRSG.): Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 18. Legislaturperiode, Union Betriebs-GmbH, Rheinbach 2013

URL: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

DANZ, SIMONE: Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse; Fachhochschulverlag, Frankfurt/Main 2011

DANZ, SIMONE: Menschenwürde – Menschenrecht – Ableismus. In: LANDESVERBAND HESSEN E.V. IM VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E.V. FACHVERBAND FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK (HRSG.): Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Psychosozial Verlag, 56. Jahrgang, Gießen 03/2017, S. 283-292

DANZ, SIMONE | SEIDEL, IRMGARD: Frühförderung und Frühberatung aus menschenrechtlicher Sicht. Wie kann ein exklusiver Anspruch eine gemeinsame inklusive Förderung aller Kinder gewährleisten? In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): heilpaedagogik.de, BHP Verlag, Berlin 2020/4, S. 23-27

DEDERICH, MARKUS: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2001

DEDERICH, MARKUS: Über Wissenschaft, Erkenntnis, Repräsentation und die Singularität des anderen Menschen. In: HORSTER, DETLEF | HOYNINGEN-SÜESS, URSULA | LIESEN, CHRISTIAN (HRSG.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession; Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, S. 169-186

DEDERICH, MARKUS: Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies; transcript verlag, Bielefeld 2007

DEDERICH, MARKUS: Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG (HRSG.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. In: BECK, IRIS | FEUSER, GEORG |

JANTZEN, WOLFGANG | WACHTEL, PETER (HRSG.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 15-39

DEDERICH, MARKUS: Paternalismus als ethische Figur – Ein Problemaufriss. In: ACKERMANN, KARL-ERNST | DEDERICH, MARKUS (HRSG.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung; Athena Verlag, Oberhausen 2011, S. 167-193

DEDERICH, MARKUS: Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik; Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2013. Band 2 der Reihe Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik, hrsgg. von Erwin Breitenbach, Markus Dederich und Stephan Ellinger

DEDERICH, MARKUS: Zur Frage diskriminierender Wirkungen der Pränatalen Diagnostik (PD) auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Eine Antwort auf Riccardo Bonfranchi. In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Reinhardt Verlag München, 02 | 2013, S. 147-151

DEDERICH, MARKUS: Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete; Ernst Reinhardt Verlag, 84. Jahrgang, München 03/2015, S. 192-205

DEDERICH, MARKUS | FELDER, FRANZISKA: Funktionen von Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik. In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Reinhardt Verlag München, 03 | 2016, S. 196-209

DEDERICH, MARKUS: Heilpädagogische Verantwortung in einer sich wandelnden Gesellschaft – ein Sondierungsversuch. In: BHP VERLAG (HRSG.): Zusammenhalt durch Haltung – HEILPÄDAGOGIK in der Verantwortung zwischen Person und Gesellschaft. Tagungsbericht zur 53. Bundesfachtagung des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V. 22.-24. November 2019 in Berlin; BHP Verlag, Berlin 2020, S. 29-43

DETHLEFS, HANS-JOACHIM: Das ‚spatierende‘ Auge – Körperliche und mediale Räumlichkeit in Johann Georg Sulzers Konzeptionen der Haltung. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016, S. 247-271

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI). WHO KOOPERATIONSZENTRUM FÜR DAS SYSTEM INTERNATIONALER KLASSIFIKATIONEN (HRSG.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Genf 2005

DLUGOSCH, ANDREA: Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: HORSTER, DETLEF | HOYNINGEN-SÜESS, URSULA | LIESEN, CHRISTIAN (HRSG.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession; Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, S. 27-51

DLUGOSCH, ANDREA: Professionalität. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG (HRSG.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Behinderung, Bildung, Partizipation. Band 2; Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 252-256

DÖRNER, KLAUS: Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung; Schattauer Verlag, Stuttgart, New York, 2., überarbeitete Auflage 2003

DRIESCHNER, ELMAR | GAUS, DETLEV (HRSG.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011

DUNBAR, ROBIN: The Social Brain Hypothesis, 1998

URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291520-6505%281998%296%3A5%3C178%3A%3AAID-EVAN5%3E3.0.CO%3B2-8> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

EBERT, THEODOR: Phronêsis. Anmerkungen zu einem Begriff der Aristotelischen Ethik (VI 5, 8-13): In: HÖFFE, ORTFRIED: Nikomachische Ethik, Akademie Verlag, 3., gegenüber der 2., bearbeiteten, unveränderte Auflage, Berlin 2010, S. 165–185. Band 2 der Reihe Klassiker Auslegen, hrsgg. von Otfried Höffe

ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND LUISE | WACHTEL, GRIT (HRSG.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive; Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2010

FACHBEREICHSTAG HEILPÄDAGOGIK: Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik. verabschiedet beim Fachbereichstag Heilpädagogik am 06./07.11.2014 in Münster. Ergänzt um die Promotionsebene beim Fachbereichstag Heilpädagogik am 16./17.11.2015 in Berlin / Trebnitz.

URL: <https://fbt-hp.de/wp-content/uploads/2017/11/FQR-Heilp%C3%A4dagogik-2015-11-16.pdf> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

FACHBEREICHSTAG HEILPÄDAGOGIK: Überlegungen zur Forschungsethik in der Heilpädagogik; November 2017

URL: <https://fbt-hp.de/wp-content/uploads/2017/12/FBTag-HP-Forschungsethik-in-der-Heilp%C3%A4dagogischen-Forschung-Stand-2017-11-08.pdf> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

FEUSER, GEORG: Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG (HRSG.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. In: BECK, IRIS | FEUSER, GEORG | JANTZEN, WOLFGANG | WACHTEL, PETER (HRSG.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 233-239

FEUSER, GEORG: Zu Riccardo Bonfranchis Frage, ob sich die Pränatale Diagnostik (PD) diskriminierend auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung auswirke. In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Reinhardt Verlag München, 02 | 2013, S. 152-157

FLOSDORF, PETER: Heilpädagogische Beziehungsgestaltung; Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau 2004

FLOSDORF, PETER: Heilpädagogische Beziehungsgestaltung – Trainingskonzept für die Aus- und Weiterbildung. In: GREVING, HEINRICH (HRSG.): Kompendium der Heilpädagogik, Band 1, A – H; Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007, S. 317-326

FLOSDORF, PETER: Heilpädagogische Beziehungsgestaltung. Grundlagen und Konzepte für den Einzel- und Gruppenbezug; Lambertus Verlag, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Freiburg im Breisgau 2009

FRÖHLICH, ANDREAS: Basale Stimulation; Verlag Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf 1991

FRÖHLICH, ANDREAS: Basale Stimulation. In: GREVING, HEINRICH (HRSG.): Kompendium Heilpädagogik. Band 1 A – H; Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007, S. 88-96

FUNKE G.: Haltung. In: RITTER, JOACHIM | GRÜNDER, KARLFRIED | GABRIEL, GOTTFRIED (HRSG.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neu bearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler, Band 3: G-H, Verlag Schwabe & Co. Basel 1974, S. 990-991

FURMAN, BEN: Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben; Borgmann Verlag Dortmund 1999

GADAMER, HANS-GEORG (HRSG.): Aristoteles. Nikomachische Ethik VI; Verlag Vittorio Klostermann Frankfurt am Main 1998

GAHLEITNER, SILKE BIRGITTA: Das pädagogische-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen; Psychiatrie-Verlag Köln, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2017

GAMM, GERHARD: Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2000

GAMM, GERHARD: Philosophie im Zeitalter der Extreme. Eine Geschichte philosophischen Denkens im 20. Jahrhundert; Primusverlag, Darmstadt 2009

GAUS, DETLEV: Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen. In: DRIESCHNER, ELMAR | GAUS, DETLEV (HRSG.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 29-74

GAUS, DETLEV | UHLE, REINHARD: Pädagogischer Eros. In: KEIM, WOLFGANG | SCHWERDT, ULRICH (HRSG.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse; Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2013, S. 559-575

GERLACH, STEFAN: Immanuel Kant; A. Francke Verlag, Tübingen und Basel 2011

GERMANN, URS: Eingliederung vor Rente. Behindertenpolitische Weichenstellungen und die Einführung der schweizerischen Invalidenversicherung. In: SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTE (HRSG.): Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, 58. Jahrgang, Heft 2, Verlag Schwabe & Co AG, Muttenz, S. 178-197

URL: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=szg-006:2008:58#190> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

GERSPACH, MANFRED: Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick; Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009

GREVING, HEINRICH (HRSG.): Kompendium Heilpädagogik. Band 1 A – H; Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007

GREVING, HEINRICH: Heilpädagogische Professionalität. Eine Orientierung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2011

GREVING, HEINRICH: Bildungsperspektiven – zur Professionalisierung der Heilpädagogik. In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): heilpaedagogik.de, BHP Verlag, Berlin 04/2016, S. 7-11

GREVING, HEINRICH | MÜRNER, CHRISTIAN | RÖDLER, PETER (HRSG.): Zeichen und Gesten – Heilpädagogik als Kulturthema; Psychosozial-Verlag, Gießen 2004

GREVING, HEINRICH | SCHÄPER, SABINE (HRSG.): Heilpädagogische Konzepte und Methoden. Orientierungswissen für die Praxis; Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2013

GRÖSCHKE, DIETER: Praktische Ethik der Heilpädagogik. Individual- und sozialetische Reflexionen zu Grundfragen der Behindertenhilfe; Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1993

GRÖSCHKE, DIETER: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen; Ernst Reinhardt Verlag, München Basel, Zweite, neubearbeitete Auflage 1997

GRÖSCHKE, DIETER: Leiblichkeit, Interpersonalität und Verantwortung – Perspektiven der Heilpädagogik. In: SCHNELL, W. MARTIN (HRSG.): Pflege und Philosophie. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen; Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 2002, S. 81-108

GRÖSCHKE, DIETER: Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik; Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008

GROSCHKE, MICHAEL | GOTTWALD, CLAUDIA | TRESCHER, HENDRIK (HRSG.): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen; Ernst Reinhardt Verlag, München 2020

HAEBERLIN, URS | AMREIN, CHRISTINE (HRSG.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke? Die Beiträge der 23. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 2. bis 4. Oktober 1986 an der Universität Freiburg/Schweiz, Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1986

HAEBERLIN, URS: Ausbildung zum „guten“ Sonderpädagogen? – Eine Einführung in das Tagungsthema. In: HAEBERLIN, URS | AMREIN, CHRISTINE (HRSG.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke? Die Beiträge der 23. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 2. bis 4. Oktober 1986 an der Universität Freiburg/Schweiz, Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1986, S. 11 – 15

HAEBERLIN, URS: Heilpädagogische Haltung. In: BLICKENSTORFER, JÜRIG; DOHRENBUSCH, HANS; KLEIN, FERDINAND (HRSG.): Ethik in der Sonderpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Heinz Bach, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung Berlin 1988

HAEBERLIN, URS: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte; Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien 1996

HAEBERLIN, URS: Wissenschaftstheorie für die Heil- und Sonderpädagogik. In: LEONHARDT, ANNETTE | WEMBER, FRANZ (HRSG.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung. Erziehung. Behinderung; Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 58-80

HAEBERLIN, URS: Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin; Haupt Verlag, Bern 2005

HAEBERLIN, URS: Informationen über Prof. Dr. Urs Haebelin, 2009  
URL: <http://www.urshaeberlin.ch/PDF-Dokumente/HaebCV+Publ.pdf> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

HAEBERLIN, URS: Ein subjektiv gefärbter Rückblick des scheidenden VHN-Herausgebers. In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Reinhardt Verlag München, 04 | 2016, S. 277-289

HANSELMANN, HEINRICH: Über heilpädagogische Ausbildung. In: KRAMER, F.; VON DER LEYEN, RUTH, ET AL (HRSG.): Zeitschrift für Kinderforschung, Band 34, Verlag Julius von Springer, Berlin 1928, S. 113-124  
URL: [https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/024493198\\_0035/128/#topDocAnchor](https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/024493198_0035/128/#topDocAnchor) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

HANSELMANN, HEINRICH: Wissenschaftliche und praktische Haltung in der Heilpädagogik. In: KRAMER, F. VON DER LEYEN, RUTH, ET AL (HRSG.): Zeitschrift für Kinderforschung, Band 43, Verlag Julius von Springer, Berlin 1934, S. 76-78  
URL: [https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/024493198\\_0052/80/#topDocAnchor](https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/024493198_0052/80/#topDocAnchor) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

HANSELMANN, HEINRICH: Erster internationaler Kongreß für Heilpädagogik, 24. bis 26. Juli 1939 in Genf. In: REITER, H. | VILLINGER, W. ET AL (HRSG.): Zeitschrift für Kinderforschung, Band 48, Verlag Julius von Springer Berlin 1940, S. 144-148  
URL: [https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/024493198\\_0062/146/](https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/024493198_0062/146/) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

HANSELMANN, HEINRICH: Über die Ausbildung von Heilpädagogen. In: VAN HOUTE, IZAAK CHARLES (HRSG.): Proceedings of the Second International Congress of Orthopedagogics: Amsterdam 18.-22. VII. 1949. Bericht des Zweiten Internationalen Kongresses für Orthopädagogik; Keesing Verlag, Amsterdam 1950, S. 42-55

HANSELMANN, HEINRICH: Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte; Rotapfel Verlag, Zürich Vierte durchgesehene Auflage 1953

HANSELMANN, HEINRICH: Eltern-Lexikon. Erste Hilfe in Erziehungssorgen und Schulnöten. Wörterbuch vom Seelenleben des Kindes und des jugendlichen Menschen; Rotapfel Verlag, Zürich 1956

HÄUSSLER, MICHAEL: Skepsis als heilpädagogische Haltung. Reflexionen zur Berufsethik der Heilpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2000

HELMKE, ANDREAS | HORNSTEIN, WALTER | TERHART, EWALD: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule; Beltz Verlag, Weinheim 2000, S. 7 – 14;

URL:

[https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8481/pdf/Zeitschrift\\_fuer\\_Paedagogik\\_41\\_Beiheft\\_2000.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8481/pdf/Zeitschrift_fuer_Paedagogik_41_Beiheft_2000.pdf) (Stand: 10.03.2021)

HELMUT PLESSNER GESELLSCHAFT E.V.: Biographie

URL: <https://helmuth-plessner.de/helmuth-plessner/biographie/> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

HINZ, ANDREAS | KÖPFER, ANDREAS: Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: HAEBERLIN, URS | BECK, IRIS | KRONIG, WINFRIED (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Reinhardt Verlag München, 01 | 2016, S. 36-47

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (HRSG.): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2019/2020. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019;

URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK\\_Statistik\\_BA\\_MA\\_UEb-rige\\_WiSe\\_2019\\_20\\_finale\\_internet.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEb-rige_WiSe_2019_20_finale_internet.pdf) (letztmalig abgerufen am: 08.03.2021)

HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005

HÖFFE, OTFRIED: *aretē* / Tugend, wörtlich: Bestheit, Vortrefflichkeit. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005, S. 76-80

HÖFFE, OTFRIED: *philia* / Freundschaft, Liebe. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005, S.451-454

HÖFFE, OTFRIED: *phronêsis* / Klugheit. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005, S.451-454

HÖFFE, OTFRIED: *prohairesis* / Entscheidung, Absicht. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005, S.493-495

HÖFFE, OTFRIED: *theôria* / Betrachtung, Erkenntnis. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag, Stuttgart 2005, S.584-589

HÖFFE, OTFRIED: Ethik als praktische Philosophie – Methodische Überlegungen. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Nikomachische Ethik; Akademie Verlag, Berlin 3., gegenüber der 2., bearbeiteten, unveränderte Auflage, 2010, S. 13-38

HOFER, RENÉ: Heilpädagogische Haltung. Betrachtungen zur Berufsethik der Heilpädagogik. In: STIFTUNG SCHWEIZER ZENTRUM FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK (SZH) (HRSG.): Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Luzern 02 | 2007, 13. Jahrgang, S. 25-32

HOMER: Ilias; URL: [http://www.digbib.org/Homer\\_8JHvChr/De\\_Ilias\\_.pdf](http://www.digbib.org/Homer_8JHvChr/De_Ilias_.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

HORN, CHRISTOPH: Person. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Lexikon der Ethik, Siebente, neubearbeitete und erweiterte Auflage, Verlag C. H. Beck, München 2008, S. 238-240

HORSTER, DETLEF: Anerkennung. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG (HRSG.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. In: BECK, IRIS | FEUSER, GEORG | JANTZEN, WOLFGANG | WACHTEL, PETER (HRSG.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 153-159

HORSTER, DETLEF; HOYNINGEN-SÜESS, URSULA; LIESEN, CHRISTIAN (HRSG.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession; Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2005

HOYNINGEN-SÜESS, URSULA | SCHIFFER, CSILLA: „Allgemeine Heilpädagogik“ und „Grundlinien zu einer Theorie der Sonderpädagogik“: heil- bzw. sonderpädagogische Ideengeschichte im Vergleich. In: ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND | WACHTEL, GRIT (HRSG.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2010, S. 55 – 64

HÜBNER, RICARDA: Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession; Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2000

HÜTTINGER, DANIELA: Zum Begriff des Politischen bei den Griechen, Verlag Königshausen & Neumann Würzburg 2004

HUTH, MARTIN: Responsive Phänomenologie. Ein Gang durch die Philosophie von Bernhard Waldenfels; Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2008

ISSERLIN, MAX: Psychiatrie und Heilpädagogik. In: KRAMER, F. VON DER LEYEN, RUTH, ET AL (HRSG.): Zeitschrift für Kinderforschung, Band 28, Verlag Julius von Springer, Berlin 1923, S. 4-24

URL: [https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/object/024493198\\_0028/6/](https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/object/024493198_0028/6/) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

JANTZEN, WOLFGANG: Behindertenpädagogik. Persönlichkeitstheorie. Therapie. Vorbereitende Arbeiten zu einer materialistischen Behindertenpädagogik; Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1978

JANTZEN, WOLFGANG: Behindertenpädagogik gestern, heute und morgen. Einige persönliche Bemerkungen zum 10. Geburtstag der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“. In: LANDESVERBAND HESSEN E.V. IM VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E.V. FACHVERBAND FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK (HRSG.): Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Verlag Jarick Oberbiel Solms, 1982/4, 21. Jahrgang, S. 280-293

JANTZEN, WOLFGANG: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Ein Lehrbuch; Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1990

JANTZEN, WOLFGANG: Zur politischen Philosophie von Behinderung. In: LANDESVERBAND HESSEN E.V. IM VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E.V. FACHVERBAND FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK (HRSG.): Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Psychosozial-Verlag Gießen, 2008/3, 47. Jahrgang, S. 229-244

JASPERS, KALR: Philosophie; Springer Verlag Berlin, Göttingen, Heidelberg, Zweite, unveränderte Auflage 1948

JELTSCH-SCHUDEL, BARBARA: Pädagogische Beziehung revisited. In: HARTMANN, ERICH | HERZ, BIRGIT | KUHL, JAN (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete; Ernst Reinhardt Verlag, 88. Jahrgang, München 04/2019, S. 257-263

JONAS, SUSANNE: Heilpädagogik und Profession – eine strukturelle Perspektive. Welcher Beitrag und Erkenntnisgewinn liegen in einer Übertragung der strukturellen Professionstheorie von Ulrich Oevermann für eine Professionalisierung der Heilpädagogik? Dortmund 2013

URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30432/1/Dissertation.pdf> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

JULIUS-MAXIMILIAN-UNIVERSITÄT WÜRZBURG: Dr. Jürgen Moosecker.  
URL: <https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/k/lehrstuhl-team/ehemalige-mitarbeiter/moosecker0/> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KAUSCH, THORSTEN: Haltung.Hamburg 2017  
URL: <https://thorsten-kauschi.de/#aktivitaeten-engagement> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KLEE, ERNST: Das Personenlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945, Verlag S. Fischer Frankfurt am Main, 2., durchgesehene Auflage 2003

KLEINBACH, KARLHEINZ: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik; Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1994

KNOBLOCH, CLEMENS: Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. In: GADAMER, HANS-GEORG; SCHOLTZ, GUNTER (HRSG.): Archiv für Begriffsgeschichte, Band 35, Bouvier Verlag Bonn 1992, S. 7-24

URL: [http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN514293268\\_0035|log5&physid=phys6#navi](http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN514293268_0035|log5&physid=phys6#navi)  
(letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KOBI, EMIL E.: Vom Grenznutzen des Utilitarismus und den Nutzungsgrenzen des Inutilen. In: MÜRNER, CHRISTIAN (HRSG.): Ethik. Genetik. Behinderung. Kritische Beiträge aus der Schweiz; Edition SZH, Luzern 1991

KOBI, EMIL E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken; Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien 5., bearbeitete und ergänzte Auflage 1993

KOBI, EMIL E.: Person, Persönlichkeit. In: ANTOR, GEORG | BLEIDICK, ULRICH (HRSG.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2001, S. 165-167

KOBI, EMIL E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken; BHP Verlag, 6., bearbeitete und ergänzte Auflage Berlin 2004

KOBI, EMIL E.: Fremdheit... In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): Heilpädagogik und das Fremde. Tagungsbericht 2008; BHP Verlag, Berlin 2009, S. 13-31

KOBI, EMIL E.: Heilpädagogische Haltung aufbauen und bewahren. Referat anlässlich der Landesfachtagung Heilpädagogik Schleswig-Holstein in Neu-

münster am 26.09.2009. In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): heilpaedagogik.de, BHP Verlag, Berlin 2010a/1, S. 7-14

KOBI, EMIL E.: Personale Heilpädagogik. Kulturanthropologische Perspektiven. BHP Verlag, Berlin 2010b

KOBI, EMIL E.: Skeptische Diagnostik als Konsequenz einer ‚Heilpädagogik für alle‘ In: KOBI, EMIL E.: Grenzgänge. Heilpädagogik als Politik, Wissenschaft und Kunst. Verlag Paul Haupt Bern, Stuttgart, Wien 2010c, S. 67-85

KÖPPL, SUSANN: Haltung – Einstellung – Selbst(-organisation). Ein Differenzierungsversuch. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016, S. 163-177

KOSELLECK, REINHART: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 2. Auflage 1992

KOSELLECK, REINHART: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, Erste Auflage 2010

KOSELLECK, REINHART | DUTT, CARSTEN: Erfahrene Geschichte. Zwei Gespräche; Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2013

KRAIS, BEATE: Die moderne Gesellschaft und ihre Klassen – Bourdieus Konstrukt des sozialen Raums. In: COLLIOT-THÉLÉNE, CATHERINE | FRANÇOIS, ETIENNE | GEBAUER, GUNTER (HRSG.): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 79-105

KRAWITZ, RUDI: Individualpädagogik. In: BUNDSCHUH, KONRAD | HEIMLICH, ULRICH | KRAWITZ, RUDI (HRSG.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 3., überarbeitete Auflage 2007, S. 133-134

KÜPPER, BEATE: Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland

URL:

[https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene\\_Menschenfeindlichkeit\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KUHL, JAN: Von der Vielfalt der Sonderpädagogik, (Miss-)Verständnissen von Wirkungsforschung und mangelnden Alternativen zum Behinderungsbegriff. Eine Rekommentierung. In: GROSCHE, MICHAEL | GOTTWALD, CLAUDIA | TRESCHER, HENDRIK (HRSG.): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen; Ernst Reinhardt Verlag, München 2020, S. 106-111)

KUHN, ANDREAS: Das Pädagogische in der Sonderpädagogik? Überlegungen zu einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik zwischen Einheit und Differenz des Pädagogischen. In: GROSCHKE, MICHAEL | GOTTWALD, CLAUDIA | TRESCHER, HENDRIK (HRSG.): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen; Ernst Reinhardt Verlag, München 2020, S. 24-35

KULLMANN, WOLFGANG: Theoretische und politische Lebensform bei Aristoteles. In: HÖFFE, ORTFRIED: Nikomachische Ethik, Akademie Verlag, 3., gegenüber der 2., bearbeiteten, unveränderte Auflage, Berlin 2010, S. 253–276. Band 2 der Reihe Klassiker Auslegen, hrsgg. von Otfried Höffe

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 19.05.2017)

URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Selbst und Anderer, Selbstverhältnis und Haltung. Kritisch Gedanken zur Subjektphilosophie. In: HAGEL, ULRIKE; KURBACHER, FRAUKE A.; SUHM, CHRISTIAN; WENDT, KARIN (HRSG.): DER ANDERE – ein alltäglicher Begriff in philosophischer Perspektive, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2002, S. 23-34

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Selbstverhältnis und Weltbezug. Urteilkraft in existenz-hermeneutischer Perspektive; Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York 2005

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Was ist Haltung? Philosophische Verortung von Gefühlen als kritische Sondierung des Subjektbegriffs, Magazin für Theologie und Ästhetik, Heft 43 2006; URL: [www.theomag.de/43/fk6.htm](http://www.theomag.de/43/fk6.htm) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität. 2008 URL: [http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2\\_Kurbacher.pdf](http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Haltung als Theorie der Bezüglichkeit im Spannungsfeld zwischen Öffentlichkeit, Privatheit und Intimität – oder wie interpersonal ist das Private und wie persönlich das Öffentliche? Eine Erkundung. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | IGIEL, AGNIESZKA | VON BOEHM, FELIX (HRSG.): Inversion. Öffentlichkeit und Privatsphäre im Umbruch, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 95-107

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse; Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität – Grundzüge einer Philosophie der Haltung. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse; Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016, S. 145-162

KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET: Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung; Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2017

LEHMANN, CHRISTIAN: Grammatikalisierung

URL: [https://www.christianlehmann.eu/ling/ling\\_theo/grammatikalisierung.php](https://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/grammatikalisierung.php) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

LEO, PER: Der Wille zum Wesen. Weltanschauungskultur, charakterologisches Denken und Judenfeindschaft in Deutschland 1890-1940, Verlag Matthes & Seitz, Berlin 2013

LÉVINAS, EMMANUEL: Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. Carl Hanser Verlag, München Wien 1995

LÉVINAS, EMMANUEL: Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Passagen Verlag, 4., überarbeitete Auflage Wien 2008

LINDMEIER, BETTINA | LINDMEIER, CHRISTIAN: Professionstheorie und -forschung in der Heilpädagogik. In: BUNDSCHUH, KONRAD | HEIMLICH, ULRICH | KRAWITZ, RUDI (HRSG.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 3., überarbeitete Auflage 2007, S. 214-218

LINDMEIER, CHRISTIAN: Heilpädagogische Professionalität. In: BORCHERT, JOHANN (HRSG.): Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft; Wissenschaftsverlag V. Spiess, Berlin 30. Jahrgang, 03/2000, S. 166-180

LINGELBACH, GABRIELE: Konstruktionen von ‚Behinderung‘ in der Öffentlichkeitsarbeit und Spendenwerbung der Aktion Sorgenkind seit 1964. In: BÖSL, ELSEBETH | KLEIN, ANNE | WALDSCHMIDT, ANNE (HRSG.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung; transcript Verlag, Bielefeld 2010, S. 127-150

LOTZ, DIETER: Zur Erinnerung an Paul Moor (1899-1977). In: BERUFSVERBAND DER HEILPÄDAGOGEN (BHP) E.V. (HRSG.): BHP-Informationen. Vierteljahresschrift für Mitglieder, Büdelsdorf 1987/3, S.8-9

LOTZ, DIETER: Von der (heil-)pädagogischen Haltung in der Kinder- und Jugendhilfe, wenn Grenzen durch Grenzüberschreitungen entstehen. In: BERUFSVERBAND DER HEILPÄDAGOGEN (BHP) E.V. (HRSG.): heilpaedagogik.de, Berlin 2005/3, S. 3-8

LOTZ, DIETER: Haltungen (Teil I). In: STUDIENKREIS FÜR NEUE PÄDAGOGIK (HRSG.): Blätter für Neue Pädagogik. Nachrichtenblatt des Studienkreises für Neue Pädagogik; Köln 2013, S. 2-3

LOTZ, DIETER: Haltungen (Teil II). In: STUDIENKREIS FÜR NEUE PÄDAGOGIK (HRSG.): Blätter für Neue Pädagogik. Nachrichtenblatt des Studienkreises für Neue Pädagogik; Köln 2014, S. 14-15

LOTZ, DIETER: Lebensläufiges, 2020.

URL: <http://www.heilpaedagogik-lotz.de/Lebenslaeufiges/> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

MACASKILL, WILLIAM: Gutes besser tun. Wie wir mit effektivem Altruismus die Welt verändern können; Ullstein Verlag, Berlin 2016

MAISSEN, THOMAS: Geschichte der Schweiz; hier + jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte, Baden 2010

MARGALIT, AVISHAI: Ethik der Erinnerung. Max Horkheimer Vorlesungen; Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2000

MARQUARD, ODO: Zukunft braucht Herkunft. In: MARQUARD, ODO: Philosophie des Stattdessen. Studien; Reclam Verlag, Stuttgart 2009, S. 66-78

MENSCH ZUERST – NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND E.V. (HRSG.): <http://www.menschzuerst.de/> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

MENTH, MICHAELA: Heilpädagogische Haltung. Eine Annäherung aus philosophischer Perspektive. In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): heilpaedagogik.de, BHP Verlag, Berlin 2018/1, S. 16-21

MENTH, MICHAELA: Heilpädagogische Haltung. Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie. Aus dem DenkRaum „Heilpädagogik weiterdenken – Präsentation heilpädagogischer Promotionsprojekte“. In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): Zusammenhalt durch Haltung. HEILPÄDAGOGIK in der Verantwortung zwischen Person und Gesellschaft. Tagungsbericht zur 53. Bundesfachtagung des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V. 22.-24. November 2019 in Berlin; BHP Verlag Berlin 2020, S. 121-128

MOOR, PAUL: Heilpädagogische Begriffsbildung. Sonderdruck aus dem Bericht über den 1. Internationalen Kongreß für Heilpädagogik 1939, ohne Angaben eines Verlages, mutmaßlicher Erscheinungsort: Zürich

MOOR, PAUL: Lügen und Stehlen als heilpädagogische Aufgabe. Heft II der Hefte für Anstaltserziehung, hrsgg. von Moor, Paul und Zeltner, Max; Verlag Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1944

MOOR, PAUL: Was ist Heilpädagogik? Grundfragen vom Pädagogen aus gesehen. In: ORGAN DES VERBANDES DEUTSCHER SONDERSCHULEN. SEKTION DER INTERNATIONALEN GESELLSCHAFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (HRSG.): Sonderdruck der Zeitschrift für Heilpädagogik (Heilpädagogische Blätter) 1957

MOOR, PAUL: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Verlag Hans Huber, Bern; Stuttgart 1965

MOOR, PAUL: Heilpädagogische Psychologie. Erster Band: Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie; Verlag Hans Huber, Bern; Stuttgart; Wien 1967

MOOSECKER, JÜRGEN: Heil- und sonderpädagogische „Haltung“. Ein essenzieller, jedoch nebulöser Begriff? – Versuch einer Bestimmung. In: VDS BAYERN (HRSG.): Spuren – Sonderpädagogik in Bayern, 60. Jahrgang, Immenstadt, 2/2017, S. 7-14

MOSER, VERA: Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin; Verlag Leske + Budrich, Opladen 2003

MOSER, VERA: Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: HORSTER, DETLEF; HOYNINGEN-SÜESS, URSULA; LIESEN, CHRISTIAN (HRSG.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession; Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2005, S. 87-96

MOSER, VERA | SASSE, ADA: Theorien der Behindertenpädagogik; Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2008

MÜLLER, HANS-PETER: Handeln und Struktur. Pierre Bourdieus Praxeologie. In: COLLIOT-THÉLÉNE, CATHERINE | FRANÇOIS, ETIENNE | GEBAUER, GUNTER (HRSG.): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 21-42

MÜLLER, MAX | VOSSENKUHL, WILHELM: Person. In: KRINGS, HERMANN | BAUMGARTNER, HANS MICHAEL | WILD, CHRISTOPH: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 4, Kösel-Verlag München, 1973, S. 1059-1070

MÜRNER, CHRISTIAN: Philosophische Bedrohungen: Kommentare zur Bewertung der Behinderung; Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1996

MÜRNER, CHRISTIAN | SIERCK, UDO: Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts; Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2013

NICKL, PETER: Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus; Felix Meiner Verlag, Hamburg 2001

NITTEL, DIETER: Die ‚Veralltäglicung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50; Beltz Verlag, Weinheim 3/2004, S. 342-357

OEVERMANN, ULRICH: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, ARNO | HELSPER, WERNER: Pädagogische Professionalität; Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1996, S. 70-182

OEVERMANN, ULRICH: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: KUTZNER, STEFAN ET AL (HRSG.): Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Leske und Budrich Verlag Leverkusen, 2. Jahrgang 2001a, Heft 1, S. 3-34 (1. Veröffentlichung als sog. graues Papier 1973)

URL: [http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN598191607\\_0002|log6](http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN598191607_0002|log6) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

OEVERMANN, ULRICH: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: KUTZNER, STEFAN: Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Leske und Budrich Verlag, Leverkusen, 2. Jahrgang 2001b, Heft 1, S. 35-82

URL: [https://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN598191607\\_0002%7Clog7](https://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN598191607_0002%7Clog7) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

PALMOWSKI, WINFRIED: Konstruktivismus. GREVING, HEINRICH (HRSG.): Kompendium der Heilpädagogik, Band 2, I – Z; Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007, S. 55-66

PETZELT, ALFRED: Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung; Lambertus Verlag Freiburg im Breisgau, 2., erweiterte Auflage 1963

PIELMAIER, HERBERT: Vorwort. In: FAUST, MIRJAM: Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik. Eine Einführung für Studierende der Heilpädagogik und fachlich Interessierte; Verlag Barbara Budrich, Opladen, Farmington Hills 2007, S. 7-8

PLESSNER, HELMUT: Die Deutung des mimischen Ausdrucks. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewußtsein des anderen Ichs. In: DUX, GÜNTER | MARQUARD, ODO | STRÖKER, ELISABETH (HRSG.): Helmut Plessner. Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften VII; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 2. Auflage 2016, S. 67-130

PLESSNER, HELMUT: Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In: DUX, GÜNTER | MARQUARD, ODO | STRÖKER, ELISABETH (HRSG.): Helmut Plessner. Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften VII; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 2. Auflage 2016, S. 201-387

PÖRKSEN, BERNHARD | SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Die Kunst des Miteinander-Redens. Über den Dialog in Gesellschaft und Politik; Carl Hanser Verlag, München 1. Auflage 2020

POHL-ZUCKER, SUSANNE: Diagnostisch-therapeutische Grenzziehungen. Die Zelltherapie bei Kindern mit Down-Syndrom im medizinischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland in den 1960/70er Jahren. In: BÖSL, ELISABETH | KLEIN, ANNE | WALDSCHMIDT, ANNE (HRSG.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung; transcript Verlag Bielefeld 2010, S. 85-104

POSER, HANS: Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung; Verlag Philip Reclam Stuttgart, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2012

RECKWITZ, ANDREAS: Gesellschaft der Singularitäten; Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt/Main 2019

REGENBOGEN, ARMIN | MEYER, UWE (HRSG.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe, begründet von Friedrich Kirchner und Carl Michaëlis, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister, vollständig neu herausgegeben von Regenbogen und Meyer, Felix Meiner Verlag Hamburg 2013

REH, SABINE | DROPE, TILMAN: Schulpädagogik. In: HORN, KLAUS-PETER | KEMNITZ, HEIDEMARIE | MAROTZKI, WINFRIED | SANDFUCHS, UWE (HRSG.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypern; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012

RICKEN, FRIDO: hexis / Haltung. In: HÖFFE, OTFRIED (HRSG.): Aristoteles-Lexikon, Alfred Krömer Verlag Stuttgart 2005, S. 252-254

RITTER, JOACHIM | GRÜNDER, KARLFRIED | GABRIEL, GOTTFRIED (HRSG.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neu bearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler; Band 3 G-H, Verlag Schwabe & Co. Basel 1974

RÖDLER, PETER: Zur ethischen Potenz einer zeichenorientierten Pädagogik... In: GREVING, HEINRICH | MÜRNER, CHRISTIAN | RÖDLER, PETER (HRSG.): Zeichen und Gesten – Heilpädagogik als Kulturthema; Psychosozial-Verlag, Gießen 2004, S. 13-28

ROSA, HARTMUT: Unverfügbarkeit; Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt/Main 1. Auflage 2020

SAMSON, LOTHAR: Naturteleologie und Freiheit bei Arnold Gehlen. Systematisch-historische Untersuchungen; Karl Alber Verlag Freiburg/München 1976.

SCHÄPER, SABINE: Die Potenziale des Alter(n)s wahrnehmen – Teilhabe im Alter gestalten. Zur heilpädagogischen Begleitung älterer Menschen mit Behinderungen. In: BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK (BHP) E.V. (HRSG.): heilpaedagogik.de, BHP Verlag, Berlin 2021/1, S. 6-11

SCHAUB, MIRJAM: Das Singuläre und das Exemplarische. Zu Logik und Praxis der Beispiele in Philosophie und Ästhetik; Diaphanes Verlag, Zürich 2010

SCHNÄDELBACH, HERBERT: Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann; Verlag C.H. Beck, München 2. Auflage 2012

SCHNELL, W. MARTIN (HRSG.): Pflege und Philosophie. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen; Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 2002

SCHÜRMAN, VOLKER: Person/Persönlichkeit. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG (HRSG.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. In: BECK, IRIS | FEUSER, GEORG | JANTZEN, WOLFGANG | WACHTEL, PETER (HRSG.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 144-152

SCHÜRMAN, VOLKER: Praxis. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG (HRSG.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. In: BECK, IRIS | FEUSER, GEORG | JANTZEN, WOLFGANG | WACHTEL, PETER (HRSG.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 199-203

SCHÜTZE, FRITZ: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, ARNO | HELSPER, WERNER: Pädagogische Professionalität; Suhrkamp Verlag Frankfurt/Main 1996, S. 183-275

SCHWER, CHRISTINA; SOLZBACHER, CLAUDIA (HRSG.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2014

SCHWERDT, ULRICH: Heilpädagogik. In: KEIM, WOLFGANG | SCHWERDT, ULRICH (HRSG.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen; Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2013, S. 801-834

SEICHTER, SABINE: Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters; Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2007

SEICHTER, SABINE: Eros und Politik. Von Blüher zu Platon und retour. In: DRIESCHNER, ELMAR | GAUS, DETLEV (HRSG.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, S. 75-84

SLABY, JAN: Kritik der Resilienz. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016, S. 273-298

SPAEMANN, ROBERT: Personen. Versuche über den Unterschied zwischen >etwas> und >jemand<; Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, 2. Auflage 1998

SPD | BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (HRSG.): Aufbruch und Erneuerung – Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die GRÜNEN; Bonn 1998

URL: [https://cms.gruene.de/uploads/documents/koalitionsvertrag\\_gruene\\_spd\\_1998.pdf](https://cms.gruene.de/uploads/documents/koalitionsvertrag_gruene_spd_1998.pdf) (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

SPECK, OTTO: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung; Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1996

SPECK, OTTO: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung; Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 5., neu bearbeitete Auflage 2003

STÄNDIGE KONFERENZ VON AUSBILDUNGSSTÄTTEN FÜR HEILPÄDAGOGIK IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.): Heilpädagogische Kompetenzen. Referenzrahmen für die Ausbildung an Fachschulen / Fachakademien für Heilpädagogik; BHP Verlag, Berlin 2015

STAHLMANN, MARTIN: Handeln als Wagnis – Hannah Arendt und die Heilpädagogik. In: HAEBERLIN, URS (HRSG.): VHN. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Verlag Paul von Matt AG, 66. Jahrgang, Stans 03/1997, S. 277-283

STICHWEH, RUDOLF: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, ARNO | HELSPER, WERNER: Pädagogische Professionalität; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 49-69

STINKES, URSULA: Bildung als die Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: FORNEFELD, BARBARA (HRSG.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München 2008, S. 82-107

SULZER, JOHANN GEORG: Allgemeine Theorie der Schönen Künste. 1771

URL: <https://www.textlog.de/2680.html> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

TETZER, MICHAEL: Liebe und sozialpädagogische Professionalität. Reflexionen im Gegenlicht des emotionstheoretischen Ansatzes nach Martha Nussbaum. In: DRIESCHNER, ELMAR | GAUS, DETLEV (HRSG.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, S. 179-207

THOMÉ, HORST: Weltanschauung. In: RITTER, JOACHIM | GRÜNDER, KARLFRIED | GABRIEL, GOTTFRIED (HRSG.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, völlig neu bearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler, Band 12: W-Z, Verlag Schwabe & Co. Basel 2004, S.453-460

TRESCHER, HENDRIK: Von behindernden Praxen zu einer Reformulierung des Behinderungsbegriffs. In: LANDESVERBAND HESSEN E.V. IM VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E.V. FACHVERBAND FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK (HRSG.): Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Psycho-sozial Verlag, 56. Jahrgang, Gießen 03/2017, S. 267-281

UHLE, REINHARD: Pädagogischer Eros und effektiver Unterricht. In: DRIESCHNER, ELMAR | GAUS, DETLEV (HRSG.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, S. 85-101

UMSETZUNGSBEGLEITUNG BUNDESTEILHABEGESETZ: Gesetz,  
URL: <https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/gesetz/> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

VON MARSCHALL, CHRISTOPH: Die Aufgabe der Medien ist Information, nicht Erziehung; in: Der Tagesspiegel, 21. September 2018, S. 8

WALDENFELS, BERNHARD: Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2002

WALDENFELS, BERNHARD: Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. In: MOSER, CLAUDIA: Information Philosophie; Claudia Moser Verlag, Lörrach 05/2006, S. 7-18

URL: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=219&n=2&y=1&c=1#> (letztmalig abgerufen am 10.03.2021)

WALDENFELS, BERNHARD: Antwortregister; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Erste Auflage 2007

WALDENFELS, BERNHARD: Der Stachel des Fremden; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 5. Auflage 2013

WALDENFELS, BERNHARD: Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhafter Erfahrung; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2. Auflage 2016

WALDENFELS, BERNHARD: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 6. Auflage 2018

WALDSCHMIDT, ANNE: Disability Studies. In: GREVING, HEINRICH (HRSG.): Kompendium Heilpädagogik. Band 1 A – H; Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007

WALDSCHMIDT, ANNE: Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History. Programmatische Überlegungen. In: In: BÖSL, ELSBETH | KLEIN, ANNE | WALDSCHMIDT, ANNE (HRSG.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung; transcript Verlag Bielefeld 2010, S. 13-27

WALDSCHMIDT, ANNE: Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu; in: ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE (HRSG.): Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Springer Verlag VS (Österreich), 36. Jahrgang, Wiesbaden 04/2011, S. 89-106

WEHLING, ELISABETH: Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht; Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2017 (ursprünglich: Herbert von Halem Verlag, Köln 2016)

WEMBER, FRANZ: Pädagogische Reflexion statt Empirischer Evidenz? Fragen eines lesenden Lehrers; In: HARTMANN, ERICH | HERZ, BIRGIT | KUHL, JAN (HRSG.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete; Ernst Reinhardt Verlag, 89. Jahrgang, München 04/2020, S. 231-237

WIESNER, REINHARD | BERNZEN, CHRISTIAN | NEUBAUER, RALF: Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 2017

URL: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08\\_SozPaed/KSozPaed/2018\\_Expertise\\_Staatliche\\_Anerkennung.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf) (zuletzt abgerufen am 09.03.2021)

WILD, THOMAS: Was wissen wir von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016, S. 91-108

- WIMMER, MICHAEL: Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik; transcript Verlag, Bielefeld 2006
- WINKLER, HEINRICH AUGUST: Auf ewig in Hitlers Schatten? Über die Deutschen und ihre Geschichte; Verlag C. H. Beck, München 2008
- WINKLER, HEINRICH AUGUST: Geschichte des Westens. Die Zeit der Gegenwart, Verlag C. H. Beck, München 2015
- WOLF, URSULA: Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II). In: HÖFFE, ORTFRIED: Nikomachische Ethik, Akademie Verlag, 3., gegenüber der 2., bearbeiteten, unveränderte Auflage, Berlin 2010, S. 83-108. Band 2 der Reihe Klassiker Auslegen, hrsgg. von Otfried Höffe
- WOLF, URSULA: Aristoteles' >Nikomachische Ethik<; 3. bibliographisch erweiterte Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2013
- WOLFISBERG, CARLO: Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950); Chronos Verlag, Zürich 2002
- WÜLLENWEBER, ERNST: Profession/Professionalisierung/Professionalität. In: GREVING, HEINRICH (HRSG.): Kompendium der Heilpädagogik, Band 2, I – Z; Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007, S. 176-181
- WÜSCHNER, PHILIPP: Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike; Felix Meiner Verlag, Hamburg 2016a
- WÜSCHNER, PHILIPP: Gegen-Eigentlichkeit. Haltung – Indifferenz – Einsamkeit. In: KURBACHER, FRAUKE ANNEGRET | WÜSCHNER, PHILIPP (HRSG.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2016b, S. 109-128
- ZENKLUSEN, STEFAN: Philosophische Bezüge bei Pierre Bourdieu; UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2010
- ZIEMEN, KERSTIN: Habitus. In: DEDERICH, MARKUS | JANTZEN, WOLFGANG | WALTHES, RENATE (HRSG.): Sinne, Körper und Bewegung. Band 9. In: BECK, IRIS | FEUSER, GEORG | JANTZEN, WOLFGANG | WACHTEL, PETER (HRSG.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2011, S. 122-129