



Kerstin Ziemen (Hg.)

Lexikon Inklusion

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit einer Abbildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70187-5

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Umschlagabbildung: SchwabScantechnik, Göttingen

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

Vorwort	7
Lexikon	9
Sachregister	252
AutorInnenverzeichnis	258

Vorwort

Inklusion sorgt im deutschsprachigen Raum insbesondere seit der Ratifizierung der *UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen* für unzählige Diskussionen. Nicht erst seit dieser Ratifizierung werden Debatten um das Themenfeld Integration/Inklusion geführt, sondern bereits mehrere Jahrzehnte zuvor. Die daraus resultierenden Erkenntnisse sind für derzeitige Diskurse, Forschungen und Entwicklungen höchst bedeutsam, werden jedoch bislang zumeist nur marginal berücksichtigt. Die seitdem entstandenen Publikationen vermitteln ein differenziertes Bild zum Themenfeld. Das hier vorliegende Lexikon beabsichtigt, wichtige – mit der Thematik Inklusion in Beziehung stehende – Begriffe zu klären.

Grundsätzlich und übergreifend ist Inklusion als ein Prozess der Transformation zu betrachten, der sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche, Felder, Organisationen, Institutionen und Lebensaltersphasen bezieht. Unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen resp. Differenzlinien, die Separation, Marginalisierung und Exklusion hervorbringen (können), stehen dabei im Fokus.

Entstanden ist das Lexikon aus dem sich seit dem Jahr 2007 entwickelnden Online-Lexikon (www.inklusion-lexikon.de), welches weiterhin zugänglich ist und sich auch zukünftig kontinuierlich weiterentwickeln wird.

Einige AutorInnen haben die Beiträge aus dem Online-Lexikon als Basis genommen und diese aktualisiert und/oder modifiziert. Eine große Anzahl an AutorInnen ist in der hier vorliegenden Printfassung jedoch neu hinzugekommen. Das Lexikon erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Darüber hinaus war es unmöglich, die unterschiedlichen Facetten der Debatte im deutschsprachigen Raum detailliert aufzunehmen. Somit gilt hier:

»Alles Gesagte ist von jemandem gesagt. Denn jede Reflexion bringt eine Welt hervor und ist als solches menschliches Tun eines einzelnen an einem besonderen Ort« (Maturana & Varela 1990, 32).

Mein besonderer Dank gilt Jonas Michely, der akribisch und motiviert die Erstellung des Manuskriptes unterstützt hat. Die Entstehung des Online-Lexikons wurde seit dem Jahr 2007 von Andreas Köpfer und später Mara Wittenhorst begleitet. Auch ihnen gilt mein Dank.

Literatur

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco, J. (1990): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern.

Kerstin Ziemen, 2016

Alter

Petr Frantik

Der Begriff *Alter* bezeichnet zum einen die späte Lebensphase (z. B. das hohe und sehr hohe Lebensalter von Menschen) sowie zum anderen die bisherige Lebenszeit von Lebewesen (z. B. die Anzahl der Lebensjahre eines Menschen) bzw. die bisherige Existenzdauer von Gegenständen.

Wissenschaftlich wird das Altern des Menschen und das Leben im hohen und sehr hohen Alter durch die Gerontologie (auch Alters- und Alternswissenschaft genannt) erforscht, wobei interdisziplinär verschiedene (z. B. medizinische, psychologische, soziologische) Forschungsperspektiven integriert werden. Ein Ziel dieser Forschung ist, die heterogenen Bedürfnisse, Lebensbedingungen und Potenziale der älteren Generation zu evaluieren. Durch den demographischen Wandel und die höher werdende Lebenserwartung ist die Phase des Alters zu einer zunehmend gestaltbaren Zeit mit speziellen Möglichkeiten und Herausforderungen zu begreifen. Dies erfordert die Entwicklung neuer Konzepte zur Unterstützung eines selbstbestimmten Lebens im Alter auf Basis empirischer Daten und theoretischer Überlegungen. Die Frage, was ein gutes Leben im Alter ausmacht, wird philosophisch im Rahmen einer *Ethik des Alters* (→ Ethische Aspekte der Inklusion) diskutiert (Rentsch 2013). Hier werden u. a. Aspekte der Wahrung und des Verlustes von Selbstbestimmung sowie Möglichkeiten der aktiven, mitgestaltenden Teilhabe an der Gesellschaft – auch unter Berücksichtigung schwindender Fähigkeiten wie beispielsweise bei Demenz – diskutiert.

Ein weiteres Gebiet der Altersforschung ist die Analyse von sozial konstruierten Vorstellungen vom Alter – sogenannten Altersbildern – die sich je nach

historischen und kulturellen Kontexten stark unterscheiden können. So reichte der Umgang mit alten Menschen von unbedingter Verehrung bis hin zu Ausschlüssen vom gesellschaftlichen Leben (de Beauvoir 1972). Durch den demographischen Wandel und Prozesse gesellschaftlicher Pluralisierung entstehen vermehrt Spannungen zwischen althergebrachten Rollenerwartungen, neuen gesellschaftlichen Anforderungen und der → Vielfalt individueller Lebenswürfe. Die Diskurse um dieses Thema sind durch gesellschaftliche und zuweilen wirtschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst. So ist der aktuelle Trend zu einer aktiven Gestaltung des Alterns, inklusive Fitness und Verantwortungsübernahme, nicht unabhängig vom demographischen Wandel, Fachkräftemangel und den damit zusammenhängenden wirtschaftlichen Engpässen bei der Finanzierung der Alterssicherung zu betrachten. Solch subtil interessensgeleitete und machtförmige Altersbilder sind wiederholt aufzudecken und kritisch zu hinterfragen, um ein gutes Leben auch jenseits von Aktivitätsformeln und Marktkategorien zu gewährleisten (Zimmermann 2012). Die Herausforderung einer inklusiven Gesellschaft besteht in der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Teilhabe aller Menschen, besonders auch derjenigen, die in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt sind und starke Unterstützung bei Lebensführung und Kommunikation benötigen. Eine ste-

tige Ausdifferenzierung von Altersbildern auf Höhe der jeweiligen Zeit und Theoriebildung ist zentral, um der → Heterogenität des Alters gerecht zu werden und vielfältige Lebensentwürfe unterstützen zu können.

Im Kontext der Pädagogik sind Informationen zu altersspezifischen Entwicklungsphasen (z. B. bezüglich Entwicklungsalter, Lernalter, Wahrnehmungsalter, Sozialalter) relevant, um Lernumgebungen altersgemäß anpassen zu können. Forschungen in Bezug auf die Altersentwicklung von Menschen werden u. a. in der Entwicklungspsychologie geleistet. Neben dem Bereitstellen hilfreicher Erkenntnisse können Modelle der menschlichen → Entwicklung andererseits den Anpassungsdruck an psychologisch oder medizinisch vorgegebene Altersnormvorstellungen erhöhen. So kann es durch Förderbeschulung zu einer → Segregation von Kindern kommen, die den vorgegebenen altersspezifischen Normen zur Einschulung in die Regelschule nicht entsprechen. Eine Aufgabe von inklusiven Bildungseinrichtungen besteht dementsprechend darin, die Heterogenität individueller Lernentwicklungen zu berücksichtigen, um somit einer Segregation oder Exklusion entgegenzuwirken.

Als ein Beitrag zum intergenerationellen Umgang mit dem Thema Alter wird

eine gesamtgesellschaftliche → Bildung angestrebt, die das Altern als Teil des menschlichen Lebens bewusst integriert. Der Prozess des Alterns kann so als ein Element des Lebens begriffen werden, in der elementare Sinnhorizonte des menschlichen Daseins zum Vorschein kommen. Dies sowohl rückblickend für die ältere Generation, um das Leben in seiner wertvollen Einmaligkeit zu begreifen, als auch für jüngere Generationen, um ein Bewusstsein für das im Leben Relevante zu gewinnen (Rentsch 2012).

Literatur

- Beauvoir, Simone de (1972/2012): *Das Alter*. 5. Aufl. Hamburg.
- Rentsch, Thomas (2012): *Ethik des Alterns: Perspektiven eines gelingenden Lebens*. In: Kruse, Andreas/Rentsch, Thomas/Zimmermann, Harm-Peer (Hg.): *Gutes Leben im hohen Alter*. Heidelberg, 63–72.
- Rentsch, Thomas (2013): *Alt werden, alt sein – Philosophische Ethik der späten Lebenszeit*. In: Rentsch, Thomas/Zimmermann, Harm-Peer/Kruse, Andreas (Hg.): *Altern in unserer Zeit*. Frankfurt a. M., 163–187.
- Zimmermann, Harm-Peer (2012): *Über die Macht der Altersbilder: Kultur-Diskurs-Dispositiv*. In: Kruse, Andreas/Rentsch, Thomas/Zimmermann, Harm-Peer (Hg.): *Gutes Leben im hohen Alter*. Heidelberg, 75–85.

Anerkennung

Markus Dederich

Anerkennung ist ein sozialphilosophischer Begriff und bedeutet im weitesten Sinn, jemanden als jemand Bestimmtes wahrzunehmen und ihm oder ihr zugleich einen positiven Wert zuzuerkennen. Anerkennung ist ein expressiver Akt, durch den jemandem »die positive Bedeutung einer Befürwortung verliehen wird« (Honneth 2003, 15). Dabei wird angenommen, dass nur diejenigen, die sich durch das kommunikative Handeln ihrer Mitmenschen als positiv zur Kenntnis genommen, respektiert und wertgeschätzt erfahren, auch in elementarer Form sozial anerkannt fühlen (Honneth 1994).

In diesem Sinne gilt Anerkennung in der inklusiven Pädagogik als Antidot gegen die Erfahrung von Missachtung, **STIGMATISIERUNG** und Ausgrenzung, als Garant für das Gelingen sozialer Integrationsprozesse auf der Basis einer Wertschätzung von Vielfalt sowie als Ressource für die Ausbildung einer positiven Selbstbeziehung.

Honneth (1994), dessen Arbeit den Hauptbezugspunkt der behinderten- und inklusionspädagogischen Rezeption der Anerkennungstheorie bildet, unterscheidet drei Sphären der Anerkennung, deren Bedeutung er zunächst an verschiedenen Formen der Integritätsverletzung aufzeigt: Die leibliche Integrität, die durch Vernachlässigung, Demütigung, Zufügung von Schmerz oder Gewalt verletzt werden kann; das normative Selbstverständnis, dessen Verletzung die Person als Subjekt von Rechten betrifft und zu Entrechtung, einem prekären sozialen Status sowie einem Verlust an Selbstachtung führen kann; schließlich die soziale Wertschätzung, die durch Vorenthaltung von Selbstbestimmung und Verweigerung von Solidarität untergraben werden kann. Im Kontrast zu diesen drei Negativformen differenziert Honneth (1994) zwischen drei Interaktionssphären, die den Ermöglichungsrahmen für die Herausbildung bzw. Wahrung personaler In-

tegrität bilden: die in sozialen Nahbeziehungen besonders wichtige emotionale Zuwendung, die sich u. a. in fürsorglicher Unterstützung zeigt; die rechtliche Anerkennung, die den Status der Person als Rechtssubjekt sicherstellt; schließlich die solidarische Zuwendung, durch die der einzelne Mensch Achtung und Wertschätzung für sein individuelles Sosein und seinen jeweiligen Beitrag zu einem Gemeinwesen erfährt.

Honneths Anerkennungsethik ist trotz ihres großen Einflusses im deutschsprachigen Raum einer Reihe von Einwänden ausgesetzt (Dederich 2013). Hierzu gehören die von Fraser (2003) monierte Ausblendung ökonomischer Ungleichheiten sowie der Hinweis von Felder (2012), soziale Wertschätzung könne ebenso wenig wie Liebe erzwungen werden. Ein weiterer Einwand bezieht sich auf die Sphäre der solidarischen Zustimmung. Er besagt im Kern, dass **SOLIDARITÄT** nicht grenzen- und bedingungslos, sondern in der Regel selektiv gewährt wird, nämlich jenen Individuen oder Gruppen gegenüber, deren Thema und Anliegen als gesellschaftlich relevant eingeschätzt wird. Dies aber trifft in aller Regel für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen nicht zu. Schließlich ist die Kritik am Vorrang symmetrischer bzw. reziproker, auf Gleichheit beruhender Be-

ziehungen in den Sphären der rechtlichen Anerkennung und der solidarischen Wertschätzung zu nennen. Durch die starke Betonung von Reziprozität und Gleichheit fallen tendenziell all jene aus den Anerkennungsverhältnissen heraus, die Reziprozitätserwartungen nicht erfüllen können. Hier schließt die von Bedorf (2010) aus alteritätsethischer Perspektive formulierte Kritik an, nach der jeder Prozess der Anerkennung zugleich ein Moment der gewaltförmigen Verkennung enthält. Anerkennung beruht darauf, jemanden in einer bestimmten Hinsicht, z. B. als Freund oder hilfsbedürftigen Kranken anzuerkennen. Da Akte der Anerkennung immer in spezifischen Kontexten erfolgen, die ihrerseits vorab festlegen, wer in welcher Hinsicht und als was überhaupt anzuerkennen ist, wird jene Seite des anderen Menschen ausgeblendet und verkannt, die in keinerlei sozialen Bezügen oder Erkenntnisrelationen steht. »Die Anerkennung des Anderen ist stets nur Anerkennung des sozialen Anderen und in diesem Sinne eine Verkennung seiner absoluten Andersheit« (Bedorf 2010, 212). Der Gefahr der Verkennung durch Anerkennung kann nur entgangen werden, wenn das Anerkennen auf jegliche Form herrschaftlichen Zugriffs, auf Aneignung, Anpassungsdruck und Unterwerfung verzichtet. Erst eine so angelegte Anerkennungsethik wäre in der Lage, alle Versuche zu unterlaufen, das Differentielle entweder abzustoßen oder zu vereinnah-

men. Sie wäre so offen angelegt, dass der andere Mensch als unvergleichbares, nicht in sozialen Normen und Erwartungen aufgehendes Wesen *freigegeben* wird.

Trotz der angedeuteten Kritikpunkte liefert die Anerkennungsethik einen in vielen Punkten wichtigen Denkraum, anhand dessen sich die Dynamik sozialer Konflikte um ethische Inklusion und → Exklusion beschreiben lässt. Sie hilft plausibel zu machen, dass bislang benachteiligte und marginalisierte Gruppen an die Mehrheitsgesellschaft herantreten und die Forderung nach gleichem Respekt und gerechteren Verhältnissen formulieren.

Literatur

- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung*. Berlin.
- Dederich, Markus (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart.
- Felder, Franziska (2012): *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt a. M.
- Fraser, Nancy (2003): *Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung*. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): *Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. M., 13–128.
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel (2003): *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.

Anthropologie

Helmwart Hierdeis

Anthropologie (griech. *anthropologia* = das Wissen, die Lehre vom Menschen) steht für die Gesamtheit von Aussagensystemen, die aus dem methodischen Nachdenken über den Menschen (u. a. Philosophie, Theologie) und aus der empirischen Forschung (u. a. Humanbiologie, Psychologie, Neurowissenschaften) hervorgegangen sind und immer noch hervorgehen. Sie erweitern, ergänzen und modifizieren sich gegenseitig. Da sowohl der Mensch als auch die Aussagen über ihn geschichtlich sind, verbieten sich Theorien mit dem Anspruch auf Endgültigkeit. Auffassungen, die ein zeitloses Wesen des Menschen postulieren, gelten als wissenschaftlich nicht haltbar (Hierdeis 2010; Wulf 1994; Wulf & Zirfas 1994).

Die Fähigkeit des Menschen, sich selbst und seinesgleichen zum Gegenstand von Wahrnehmung, Beobachtung, Reflexion und Theoriebildung zu machen, grenzt ihn von anderen höheren Organismen ab. Zusammen mit seiner zentralnervös bedingten überragenden Lernfähigkeit hat sie ihn, bei allen Gemeinsamkeiten mit anderen Lebewesen im Hinblick auf Organismus und Verhalten, zu einer besonders erfolgreichen Rolle in der Evolution geführt (Liedtke 1997). Zeugnisse systematischer Reflexion über den Menschen finden sich zunächst in der Philosophie der Klassischen Antike, in besonderer Weise bei Plato (Präexistenz der menschlichen Seele; der Mensch als Erkennender; Eros als Streben nach Vollkommenheit) und Aristoteles (Wechselbeziehung von Leib und Seele; Unsterblichkeit des Geistes; Ausrichtung des Menschen auf eine höchste Idee). Diese Vorstellungen werden im Frühen und Hohen Mittelalter durch die Kirchenväter (v. a. Augustinus) und durch die Scholastik (v. a. Thomas von Aquin) christlich modifiziert (Mensch als Ebenbild Gottes). Mit dem Aufkommen der empirischen Wissenschaften und mit der Erweiterung der Forschungsrichtungen in der Neuzeit hat die Fülle der anthropologi-

schen Daten und Theorien zugenommen, zugleich die Zahl der Disziplinen, die anthropologisch bedeutsame Informationen liefern. Sie stellen je nach Forschungsgegenstand und methodischer Ausrichtung (z. B. empirisch, hermeneutisch, phänomenologisch) die (relative) Umweltoffenheit und (relationale) Freiheit des Menschen, seine neuronale Steuerung, seine Lernfähigkeit, sein Anpassungsvermögen, seine Körperlichkeit, Geschlechtlichkeit und seine Gebundenheit an das Lebensalter, seine Geistigkeit, seine Geschichtlichkeit, seine Sozialität und Kulturalität (→ Kultur), seine Fähigkeit zur Selbst- und Weltkonstruktion, seine Erziehungsbedürftigkeit, seine biologische, soziale und kulturelle Vielfalt in den Vordergrund. Die Vielzahl anthropologischer und anthropologisch relevanter Informationen zwingt die Teiltheorien methodisch zur Interdisziplinarität und im Hinblick auf die Systematik zu Integrationsversuchen. Für die Pädagogische Anthropologie als Integrationswissenschaft bedeutet das, dass sie ihre zentrale Frage danach, wie sich die *Menschwerdung des Menschen* durch Erziehung erreichen lässt, stets im Wissenshorizont der übrigen Anthropologien reflektiert (Roth 1966; Liedtke 1997).

Die Auffassung vom Menschen bestimmt, wie die Konfliktgeschichte verdeutlicht (Kolonialisierung; Religionskriege; Rassismus; Ethnozentrismus usw.), das Selbstverständnis von Kulturen und Gesellschaften und die Bewertung davon abweichender Menschen und Systeme. Sie beeinflusst auch den subjektiven und kollektiven pädagogischen Umgang und das erzieherische Handeln. Das wird in der Erziehungsgeschichte u. a. an der Wirksamkeit *optimistischer* bzw. *pessimistischer* → Menschenbilder bzw. am jeweiligen Verständnis des *Normalen* sichtbar. Der pädagogische Handlungsdruck begünstigt monokausale Erklärungen und Begründungen sowie einseitige Auslegungen anthropologischer Daten etwa im Hinblick darauf, was als geschlechts-, alters-, kultur- anlage- oder milieuspezifisch anzusehen ist. Umso wichtiger für humane, gerechte, angemessene und förderliche pädagogische Beziehungen sind informationsreiche und deskriptive anthropologische Theorien, die sich am Ethos der

MENSCHENWÜRDE orientieren und insofern grundsätzlich für Inklusion plädieren. Sie halten das im Einzelfall Sinnvolle und Mögliche offen und können nicht zur Legitimation für pädagogische Handlungen herangezogen werden, die einzelne Menschen oder Gruppen bevorzugen oder benachteiligen.

Literatur

- Hierdeis, Helmwart (2010): Anthropologie. In: Wiater, Werner/Belardi, Nando/Frabboni, Franco/Wallnöfer, Gerwald (Hg.): Pädagogische Leitbegriffe im deutsch-italienischen Vergleich. Baltmannsweiler, 18–19.
- Liedtke, Max (1997): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie. 4. Aufl. Göttingen.
- Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie, Band I. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1994): Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Weinheim.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth.

Arbeit

Tim Brüggemann

Das Wort *Arbeit* ist germanischen Ursprungs und bezeichnet eine zielgerichtete, planmäßige, bewusste und sozial eingebundene Tätigkeit zur Existenzsicherung.

Die Bedeutung und Bewertung von Arbeit hat sich im Laufe der Geschichte immer wieder verändert. Das heutige Arbeitsverständnis lässt sich u. a. nach Kehr (1993) durch folgende Dimensionen kennzeichnen:

- Arbeit ist eine der zentralen Lebensaufgaben.
- Arbeit ist eine zielgerichtete, dauernde,

bewusste und bewusstseinsbildende Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt.

- Arbeit sorgt für die planmäßige Sicherung des Überlebens.
- Arbeit ist Voraussetzung um persönlichen Wert und gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen.

Die auf Erwerb ausgerichtete Arbeit wird hierbei häufig auch als **BERUF** bezeichnet, bzw. werden die Begriffe Arbeit und Beruf vielfach synonym verwendet. Im engeren Sinne bezeichnet Beruf jedoch eine Arbeit, die eine spezifische Ausbildung mit dem systematischen Erlernen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzt.

Der mittelhochdeutsche Begriff *beruof* bezieht sich in seiner damaligen Deutung auf eine ethisch-religiöse Bindung, die durch die *göttliche Berufung* des Menschen für bestimmte Tätigkeiten zum Ausdruck gebracht wurde (Dostal 2007). Erst im Zeitalter der Industrialisierung wurde der Begriff im allgemeinen Sprachgebrauch üblicher. Zunehmend wurde der Berufsbegriff, der zunächst in einem weltlichen Sinne eine standesbezogene Zugehörigkeit auswies, auch mit einer mit Spezialisierung verbundenen Tätigkeit assoziiert (Dreer 2013). Nach der Zeit des Nationalsozialismus wurde »Berufswahl und Berufsqualifikation zum Schlüssel einer besseren Position in der Gesellschaft« (Dostal 2007, 47). Auch wurden nun persönliche Eignung, Neigung, Interessen und Fähigkeiten mit dem Berufsbegriff stärker in Verbindung gebracht.

Historisch zeigt sich, dass die Bedeutung des Berufsbegriffs in starker Abhängigkeit zur Gesellschaft und den damit einhergehenden Rahmenbedingungen betrachtet werden muss. Eine Prägung erfährt der Begriff heute u. a. durch Entwicklungen wie

- Arbeitslosigkeit;
- Alternative Formen der Erwerbsarbeit;
- Fachkräftemangel.

Oelkers (2007) argumentiert, dass Berufe ihren geschlossenen Charakter zunehmend verlieren und professionelle Arbeit vermehrt in Projekten (zeitlich, materi-

ell befristeten Aufgaben) geleistet wird. Trotz dieser Veränderungen hat der Beruf im 21. Jahrhundert seine Funktion als Strukturierungselement im sozialen Raum nicht verloren.

Bergmann (2004, 344) definiert Beruf »als eine auf Eignung und Neigung gegründete, auf Selbstverwirklichung gerichtete und in einem gesellschaftlich definiertem Rahmen länger dauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit«. Dies ermöglicht die Abgrenzung zu Begriffen wie *Job*, *Laufbahn* und *Karriere*.

Berufstätigkeit berührt neben ökonomischen auch soziale und personale Aspekte. Der Beruf wird in unseren Kulturkreisen als identitäts- und sinnstiftend wahrgenommen und kann durch seine sozial-integrative Funktion die Brücke des Einzelnen zur Gesellschaft bilden. Um »[...] die Integration der Subjekte in die Gesellschaft als solidarische, teilhabende und mitgestaltende Mitglieder« (Rauschenbach 2005, 16) als Arbeitskräfte zu realisieren, ist es notwendig, alle Menschen individuell zu betrachten und ihnen Hilfe bei dem Zugang zu Ausbildung und zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Im Kontext von beruflicher Inklusion greifen dazu verschiedene Rechtskreise und Maßnahmen (z. B. Sozialgesetzbuch (SGB) IX), die dafür Sorge tragen, dass jeder Mensch gemäß seiner spezifischen Ausgangslage die Möglichkeiten und Förderungen erhält, um in der ihm möglichen Form ein Teil der Arbeitswelt zu werden. Auch Maßnahmen zur schulischen Berufsorientierung und zur Vorbereitung des Übergangs Schule – Beruf müssen heutzutage stets inklusiven Grundsätzen entsprechen (siehe hierzu z. B. SGB III § 48) und für alle Jugendlichen zugänglich gestaltet und in jeder Hinsicht barrierefrei sein. Ak-

tuelle Themen im Bereich der Forschung zu den Themen Arbeit und Beruf beschäftigen sich nach Brüggemann (2015) mit:

- Berufsorientierungsprozessen am Übergang Schule-Beruf;
- Diagnostik und Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen;
- Rekrutierung von Fachkräften und Attraktivität des Dualen Systems.

Literatur

- Bergmann, Christian (2004): Berufswahl. In: Schuler, Heinz (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Band 3. Göttingen.
- Brüggemann, Tim (2015): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfte-rekrutierung am Übergang Schule-Beruf. Münster.

- Dostal, Werner (2007): Phänomen Beruf: Neue Perspektiven. In: Oberliesen, Rolf/Schulz, Heinz (Hg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Baltmannsweiler, 45–70.
- Dreer, Benjamin (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Wiesbaden.
- Kehrer, Albert (1993): Arbeit als existentielle Lebensaufgabe. In: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Gröner, Heinz (Hg.): Arbeit und Arbeitslosigkeit. Zum Wert von Arbeit heute. München, 9–25.
- Oelkers, Jürgen (2007): Die Bedeutung der Arbeit in der Gesellschaft. Vortrag auf dem aprentas Forum »Aufwertung der Berufslehre« am 19.11.2007. Verfügbar unter: http://www.paed.unizh.zh/ap/downloads/oelkers/vortraege/297_Basel.ARbeit.pdf
- Rauschenbach, Thomas (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2005, 3–6.

Assistenz – unter der Bedingung schwerster Behinderung

Anke Langner

Assistenzen sind Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung, die vor allem durch die *Selbstbestimmt Leben Bewegung* (engl. *Independent Living Action*) an Bedeutung gewonnen haben. Die Geschichte dieser Bewegung kann als eine der Not- und Abwehr von Fremdbestimmung betrachtet werden. Die *Selbstbestimmt Leben Bewegung* hat im besonderen Maße die strukturellen Gewaltverhältnisse, die in Sondereinrichtungen für Menschen mit Behinderung aufgrund eines ungleichen Verhältnisses zwischen ihnen und ihren sogenannten Unterstützenden (keine unabhängigen Personen, sondern Pflegekräfte oder ähnliches) vorhanden sind, thematisiert.

Assistenz soll SELBSTBESTIMMUNG, Selbstverwirklichung, → Empowerment und Teilhabe (→ Partizipation) jedes Menschen an und in der Gesellschaft verwirklichen oder – wie es die *Selbstbestimmt Leben Bewegung* sagt – dafür sorgen, die Kontrolle über das eigene Leben zu haben. Kontrolle meint dabei das Vorhandensein von Wahlmöglichkeiten zwischen mindestens zwei

akzeptablen Alternativen für den Assistenznehmenden zur Minimierung der Abhängigkeit von den Entscheidungen Dritter bei der Bewältigung des Alltags. Für die *Selbstbestimmt Leben Bewegung* impliziert Selbstbestimmung das Recht auf Selbstregulierung der eigenen Angelegenheiten, die Teilhabe am öffentlichen Leben wie auch die Möglichkeit zur Wahrnehmung

unterschiedlicher sozialer Rollen. In diesem Sinne ist Selbstbestimmung, wie auch die geforderte Unabhängigkeit, ein relatives Konzept, das jedes Individuum für sich selbst bestimmen muss und das nicht für eine Person bestimmt werden kann. Einem prozesshaften Verständnis von Selbstbestimmung folgend, handelt es sich nicht um eine Eigenschaft oder ein Programm, sondern Selbstbestimmung muss zwischen verschiedenen Personen ausgehandelt werden. Wie Selbstbestimmung dann aussieht oder gelebt wird, hängt davon ab, was eine Person für notwendig und wünschenswert erachtet, um ein zufriedenes und sinnerfülltes Leben führen zu können (Kennedy & Lewin 2004). Gleichzeitig wird die Selbstbestimmung durch die das Individuum umgebenden sozialen Rahmenbedingungen bedingt. Die Selbstbestimmung jedes Menschen ist immer in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis von Individuum und Gemeinschaft einzuordnen. Das klassische Modell, das diesem Anspruch auf Unterstützung bei einer größtmöglichen Teilhabe nachkommt, ist die persönliche Assistenz.

Der Adressatenkreis dieser Form der Assistenz bezieht sich nicht auf alle Menschen mit Behinderung. Vor allem für Menschen mit schweren Behinderungen (→ Komplexe Behinderung) reichen solche Angebote für eine **TEILHABE** an der Gesellschaft und ein selbstbestimmtes Leben nicht aus oder werden nicht mitgetragen (mitfinanziert). Feuser (2006) erhebt in diesem Zusammenhang die Forderung nach einer **ADVOKATORISCHEN ASSISTENZ**. Auch diese dient – wie die persönliche Assistenz – der Realisierung der Bedürfnisse des Klienten/der Klientin, jedoch unabhängig von der Schwere ihrer Behinderung. Das Ziel der Advokatori-

schen Assistenz ist es, die Inanspruchnahme einer Assistenz nicht durch den Fakt der *Selbstständigkeit*, sondern durch den Fakt der *Zuständigkeit* zu bestimmen. Die Zuständigkeit kann nach Steiner (1999) nicht negiert werden, auch wenn Zuständigkeit nicht eigenständig verwirklicht werden kann: »Man muss dann höchstens darüber nachdenken, wie man ihnen helfen kann, diese Zuständigkeit in ihrem Leben umzusetzen« (109).

So handelnde Advokatorische Assistenzen müssen in der Lage sein, Handlungsalternativen zu eröffnen, ohne zu bestimmen, wie zukünftig gehandelt werden soll. Um im Sinne von Autonomie und Selbstbestimmung advokatorisch zu handeln, bedarf es demnach besonderer fachlicher Kompetenzen. Diese schließen sowohl eine fundierte Kenntnis und Analyse der Lebensgeschichte der assistenznehmenden Person ein – eine verstehende Perspektive ihr gegenüber – als auch eine spezifische fachliche Qualifikation, die dem wissenschaftlichen Stand des vertretenen Fachgebietes bzw. der Profession entspricht sowie der Berufsethik verpflichtet sein muss, wie Feuser (2006) aufzeigt.

Die Advokatorische Assistenz impliziert stärker als die Persönliche Assistenz die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der → Kompetenz. Seitens der Menschen mit schweren und schwersten Behinderungen setzt sie die notwendige Zuerkennung von Kompetenz, ihr Leben selbst bestimmen zu können, voraus. Auf der Seite der Advokatorischen Assistenz ist sie mit der notwendig auszubildenden Kompetenz verbunden, in einem so engen Beziehungs- und Kooperationsverhältnis auftauchende strukturelle und indirekte Gewalt reflektieren und thematisieren zu können.

Literatur

Feuser, Georg (2006): Advokatorische Assistenz für Menschen mit Autismus-Syndrom und/oder geistiger Behinderung. Widerspruch oder Chance? Zugriff am 02.12.2011. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-advokat.html>

Kennedy, Michael/Lewin, Lori (2004): Was ist Selbstbestimmung und was nicht. Zugriff am 07.07.2011. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kennedy-selbstbestimmung.html>

Steiner, G. (1999): Selbstbestimmung und Assistenz. In: Gemeinsam leben, 3/1999, 104–110.

Ästhetische Erfahrung

Hildegard Ameln-Haffke

Ästhetische Erfahrung setzt auf SINNLICHE WAHRNEHMUNGEN und auf die Fähigkeit, sich externe Objekte und Phänomene via visuellem, auditivem, sensitivem, olfaktorischem und gustatorischem Sinn (einzeln oder in Kombination) zu erschließen. Dies kann u. a. in künstlerischen (bildnerischen/gestalterischen), musikalischen, dichterischen, darstellerischen und bewegungsmäßigen/tänzerischen Äußerungen Form finden und sichtbar werden: Ästhetische Erfahrungen umfassen REZEPTIONS- UND PRODUKTIONSPROZESSE.

Als eine *schöne* Erfahrung im Sinne der Aisthesis (Bernhard 2008) kann diese auf die Gefühle und Emotionen des Rezipienten und/oder Produzenten ein- und rückwirken. Bei Ergriffenheit können zudem tiefe Empfindungen zu einem Flow, einem kurzzeitigen Vergessen des Zeit- und Raumgefüges führen und zu einem Verspüren von besonderer Zufriedenheit und Glück verhelfen.

Ästhetische Erfahrungen sind in erster Linie SELBST-ERFAHRUNGEN und gehen immer mit einer Form der besonderen Selbstreflexion einher. Unterschiedliche Präsentationen des Erlebens bzw. der Erlebnisse werden durch die jeweilige Tiefe der affektiv-ästhetischen Erfahrung bedingt. Diese sind abhängig von momentanen emotionalen Dispositionen und bereits erworbenen persönlichen Erfahrungs-, Verarbeitungs- und Lernmustern und offenbaren ihre subjektiv bedeutsamen Ergebnisse in spezifischen Raum-, Zeit-, Handlungs-

und/oder Materialdimensionen. Das Einlassen auf die sinnliche Präsenz in der Besonderheit ihrer Erscheinung im Hier und Jetzt ist das entscheidende Kriterium; über sie lässt sich nur im Nachhinein kommunizieren, weiterhin entbehrt sie einer objektivierbaren Bewertung.

Eine historische Bestimmung der beiden Titelbegriffe *Ästhetik* und *Erfahrung* führt zu einer kaum überschaubaren Fülle von Literatur und Ansätzen u. a. aus Philosophie, Kunst, Pädagogik und Psychologie über die Jahrhunderte hinweg, ideengeschichtlich begonnen in der griechischen Antike.

In Bildungszusammenhängen wird eine Eingrenzung auf die Begriffe *ÄSTHETISCHE BILDUNG* bzw. *ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG* vorgenommen und findet in Anlehnung an Richter (2003) eine erste Erwähnung bereits im 17. Jahrhundert bei August Hermann Francke (1663–1727). Als Wissenschaftler befasste sich der Philosoph Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) erstmals in-

tensiv mit dem Erkenntnisvermögen der Sinne im Zusammenhang mit dem Begriff der Ästhetik. Friedrich von Schiller (1759–1805) setzte sich in 27 Briefen mit der *Ästhetischen Erziehung des Menschen* auseinander und kritisierte darin u. a. Kants Ästhetik-Begriff und das Zwangsdiktat des Vernunftgedankens des Zeitalters der Aufklärung.

Neben unterschiedlichen pädagogischen Positionen seitdem ist für die gegenwärtige Betrachtung der Ansatz des Kunstdidaktikers Otto (1974) immer noch aktuell. In der *Didaktik der ästhetischen Erziehung* wird eine Ausdehnung des Unterrichts auf alles Wahrnehmbare empfohlen sowie die Erweiterung um ein besonderes Mitspracherecht der SchülerInnen bei gleichzeitiger Reduzierung des vorrangigen Vermittlungsanspruchs des Lehrers. Neben der umfassenden Lehrbarkeit von Kunst stellt Otto heraus, dass die Deutung der eigenen Werke und Gestaltungen durch eigene Erfahrungen und ein eigenes Bildverständnis legitim sei, dass aber auch die Betrachtung und Deutung der Werke anderer zum Erfahrungshorizont gehören müsse.

Mit dem Gedanken der **ÄSTHETISCHEN FORSCHUNG** empfiehlt Kämpf-Jansen (2002) einen darüber hinausreichenden, offeneren didaktischen Ansatz, der das individuelle Erleben und Forschen mittels Alltagsästhetik noch intensiver in das Zentrum des Interesses rückt.

Wesentlich im Sinne von Vorläufern für den gegenwärtig diskutierten Inklusionsgedanken im Zusammenhang der Ästhetischen Erfahrung mittels Kunst sind die in und für heilpädagogische Zusammenhänge entwickelten Ansätze von Richter zum *Therapeutischen Kunstunterricht* (1977) bzw. der *Pädagogischen Kunsttherapie* (1984) bei denen es um die theoretische Verortung und den Praxisbezug der

therapeutischen Funktionen Ästhetischer Erziehung geht. Aissen-Crewett legt 1987 z. B. eine Methodensammlung für eine *Ästhetische Erziehung für Behinderte* vor, die Fördermöglichkeiten mittels Kunst empfiehlt. Das wesentliche Moment ist dort die Feststellung, dass gerade die künstlerisch-ästhetische Erfahrung und der künstlerische Ausdruck ohne zusätzliche Sprache auskommen und **NONVERBAL** zur Kommunikation beitragen können.

Gegenwärtig interessieren sich Forscher häufig bezugnehmend auf John Dewey (1859–1952) für unterschiedliche ästhetische Ausdrucksprozesse des Menschen, welche zum besseren Verständnis der Aneignung von Lebenswelt verhelfen sollen. Empirische Forschung klärt in diesen Zusammenhängen z. B. die Bedeutung, Disposition und Wahrnehmung (auch des Unbewussten) des Rezipienten mittels psychologischer Befragungsmethoden (Fragebogen, Interview, Beobachtung) und nutzt hermeneutische Verfahren (→ Hermeneutik) und die Methoden der Qualitativen Sozialforschung zur Prüfung der erzeugten Gestaltungen/Produkte (u. a. Mattenklott 2004; Neuß 1999).

Literatur

- Bernhard, Peter (2008): Aisthesis. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld, 19–33.
- Kämpf-Jansen, Helga (2002): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln.
- Mattenklott, Gundel (2004): *Ästhetische Erfahrungen in Kindheitserinnerungen*. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim, 113–132.

Neuß, Norbert (Hg.). (1999): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Frankfurt a. M.

Richter, Hans-Günther (2003): *Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung.* Niebüll.

Aufmerksamkeitsdefizit(hyperaktivitäts)syndrom – AD(H)S *Norbert Störmer*

Mit dem Begriff *Aufmerksamkeitsdefizit(hyperaktivitäts)syndrom* wird eine bereits im Kindesalter beginnende psychische → Störung bezeichnet, die sich durch Auffälligkeiten in den Bereichen der Aufmerksamkeit und der Impulskontrolle bemerkbar macht.

Die Störung ADHS wird heute häufig und allzu oft leichtfertig bei Kindern diagnostiziert. Dabei wird unterschieden zwischen Kindern, die als unaufmerksam und verträumt oder aber durch eine ausgeprägte körperliche Unruhe (Hyperaktivität) oder aber durch beides auffallen. Gestellt wird diese Diagnose nach den internationalen Klassifikationssystemen ICD 10 (Internationale Klassifikation psychischer Störungen) und DSM 5 (Diagnostisches und statistisches Manual Psychischer Störungen).

Problematisch an der Diagnose ADHS ist, dass bis heute kein allgemein anerkanntes und schlüssiges Erklärungsmodell vorliegt. Sehr häufig wird behauptet, bei ADHS handele es sich um eine organisch bedingte neurobiologische Störung des Neurotransmitterstoffwechsels, was zu Besonderheiten in der Informationsverarbeitung führe. Aus dieser Einschätzung heraus resultiert die sogenannte Dopaminhypothese. Hüther (2001) führt in seinem entwicklungsneurobiologischen Modell hingegen das Dopaminproblem auf psychosozial belastende Erfahrungen zurück, die sich desorganisierend auf die Hirnreifung auswirken. Andere Vorstel-

lungen gehen davon aus, dass die heutigen Lebens- und Lernbedingungen Kindern keinen Raum für ihre Aktionsbedürfnisse lassen. Saul (2015) hingegen sieht in dem ADHS ein Paradebeispiel für eine gesellschaftlich hervorgebrachte Erkrankung. Des Weiteren wird kritisiert, dass im Alltag offenkundig werdende pädagogische Herausforderungen mit dem ADHS zu einer medizinischen Problemlage bzw. zu einer individuellen Störung mit Krankheitswert umdefiniert werden.

Auffallend erscheint, dass in der Diskussion um ADHS dem Aspekt der **AUFMERKSAMKEIT** fast gar keine Beachtung geschenkt wird (Störmer 2002). Mit dem Begriff Aufmerksamkeit wird eine psychische Kontrollhandlung bezeichnet, die der subjektiv kontrollierten Realisierung von Tätigkeiten dient. Es ist ein Zustand gesteigerter Wachheit und Aktivität, der von der Attraktivität der jeweiligen Situation, eines Gegenstandes oder eines situativen Geschehens abhängig ist. In diesem Sinne sind jedoch Kinder mit der Diagnose ADHS durchaus aufmerksam. Denn in vielen Situationen zeigen sie eine von individuellen Interessen geleitete und über einen längeren Zeitraum auf einen

Gegenstand, eine Anforderung gerichtete Aufmerksamkeit. Zu einem Problem mit der Aufmerksamkeit kommt es dann, wenn Kinder mit institutionell erwünschten Leistungs- und Handlungserwartungen konfrontiert werden, sprich Kinder unter diesen vorgegebenen institutionellen Bedingungen aufmerksam sein sollen. Können oder wollen Kinder diesen Vorstellungen nicht entsprechen, streift sie der psychopathologische Blick. Denn die Diagnose ADHS bezieht sich vorrangig auf diese institutionell wünschenswerte, willentlich herzustellende Aufmerksamkeit.

Nun ist es aber offenkundig, dass es Kindern bisweilen schwerfällt, sich zu konzentrieren, längere Zeit bei einer Sache zu bleiben, sich nicht ablenken zu lassen bzw. wieder zu einer Sache zurückzufinden. Zudem wirken vielfältige Faktoren auf die Strukturierung der Aufmerksamkeit ein. Dies können z. B. aktuelle Probleme, Überforderungen, Unterforderungen, Störungen verschiedenster Art oder aber auch neue (andere) Eindrücke sein. Bezogen auf das jeweilige Vorhaben können sich all diese Faktoren als *störend* erweisen. Es sind jedoch Störungen, die bezogen auf ein sozial bzw. institutionell erwünschtes Handeln hin auftreten und sich somit als genuin pädagogisches Problem zeigen. Folglich muss es darum gehen, in den jeweiligen sozialen Situationen nach gemeinsamen Lösungen zu suchen (Dönges 2002).

Das Problem all der üblicherweise bei ADHS zur Anwendung kommenden Behandlungsformen ist darin zu sehen, dass

sie gemäß dem Individualisierungsprinzip die einzelne Person in den Mittelpunkt des Mühens stellen, und die sozialen und interaktiven Dimensionen des Problemzusammenhanges außen vor lassen. Dort nun aber, wo es zu Lernprozessen kommen soll, muss Lernen zunächst so organisiert werden, dass es sich um eine gemeinsam geteilte sinnvolle Tätigkeit handelt. Nur aus dieser gemeinsam geteilten sinnvollen Tätigkeit heraus ist es möglich, kommunikative Kompetenzen entwickeln und Verständnis für andere Personen zu gewinnen (Störmer 2013).

Literatur

- Dönges, Christoph (2002): Entpädagogisierung schulischer Aufgabenfelder durch Pathologisierung unerwünschter kindlicher Verhaltensweisen am Beispiel ADS. In: Bundschuh, Konrad (Hg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft – Krise oder Chance? Bad Heilbrunn, 479–489.
- Hüther, Gerald (2001): Kritische Anmerkungen zu dem bei ADHS-Kindern beobachteten neurobiologischen Veränderungen und den vermuteten Wirkungen von Psychostimulanzien (Ritalin) In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, 4/2001, 471–486.
- Saul, Richard (2015): Die ADHS-Lüge – Eine Fehldiagnose und ihre Folgen. Stuttgart.
- Störmer, Norbert (2002): Zur Konstruktion des Phänomens der Hyperaktivität. In: Feuser, Georg/Berger, Ernst (Hg.): Erkennen und Handeln. Berlin, 245–277.
- Störmer, Norbert (2013): Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als Verhaltensstörung. Berlin.

Autismus

Peter Rödler

Autismus bzw. *autistisch* (von griech. *autos* = *selbst*) wurde von Eugen Bleuler (1911) nicht als Krankheitseinheit, sondern als Verlust der Realitätsprüfung gesehen. Kanner (1943) und Asperger (1944) benannten dann Gruppen von Kindern mit ähnlichen Symptomen als Autisten, die allerdings schon bald als Varianten *eines* Phänomens gedacht wurden.

In den 1970er-Jahren gab es einen erbitterten Streit zwischen psychoanalytischen Ansätzen zum Autismus (Bettelheim, Mahler) und verhaltenstherapeutischen Positionen (Lovaas), der letztlich auf Grund der schneller erkennbaren Erfolge *in der Therapiesituation* und der Abwesenheit von Schuldvorwürfen an die Mütter zugunsten der Verhaltenstherapie entschieden wurde. Allerdings blieb der Transfer der Fortschritte in die Lebensrealität der Klienten aus. Deshalb wurden die Abläufe in Familie und Schule den therapeutischen Ordnungen gemäß gestaltet. Dies war eine immense Belastung für die Angehörigen und widersprach auch der Realität normalen menschlichen Lebens völlig. Die Unzufriedenheit hierüber führte in den 1980er-Jahren zu einer *Anreicherung* mit Elementen der humanistischen Psychologie und Körpertherapien sowie zu mehreren Therapie-Modewellen wie Delacato, Tomatistherapie, Festhaltetherapie (Tinbergen, Prekop, Zaslów), die sich hieraus differenzierenden Körpertherapien sowie Delfintherapie, Diäten u.v.m.

Die **GESTÜTZTE KOMMUNIKATION** bildete anfangs zwar auch eine solche Modewelle, nach der Enttäuschung der Annahme einer *generellen* Bedeutung für *Alle* zeigte sich aber, dass sie, professionell reflektiert eingesetzt, als *eine* Kommunikationsoption im Rahmen Sinn ermöglichender pädagogischer Kontexte und Settings

im Einzelfall nicht selten überraschend fruchtbare Ergebnisse bis hin zu Freiem Schreiben ermöglichte.

Als Ursache des Autismus gelten neurologisch bedingte Wahrnehmungsstörungen wie:

- genetisch verursachte strukturelle Änderungen im Aufbau der Zellstrukturen,
- sonstige Hirnschädigungen struktureller Art,
- biochemische Hirnstörungen (Dopamin, Serotonin),
- mangelnde **THEORY OF MIND** durch *Fehlfunktion* der Spiegelneuronen,
- fehlende zentrale **KOHÄRENZ**,
- Allergien,
- Lebensmittelunverträglichkeiten u.v.m.

Im Bereich der Genetik glaubt man 12–14 Gene identifiziert zu haben, die mit autistischen Verhaltensweisen korrelierbar sind. Die Vermutung einer psychogenen Verursachung des Autismus wird von den meisten Autoren grundsätzlich abgelehnt.

Aufgrund der zunehmend breiteren Diagnostik wurde aus einer *sehr seltenen Störung* (Kanner; mit nur 56 akzeptierten Fällen in acht Jahren), eine Vermutung von vier Autisten pro 10.000 Geburten in den 1970er-Jahren und in letzter Zeit eine Annahme von einer Prävalenz von 60 pro 10.000.

Aufgrund der großen Heterogenität spricht man heute von *Autismus-Spektrum-Störungen* (ASS), wobei durch die → Selbstvertretung der Asperger Autisten (ASPIEs) diese früher übersehene Teilgruppe mittlerweile so dominiert, dass die Varianten entsprechend den Beschreibungen Kanners zunehmend aus dem Fokus geraten. Die Beschreibung als ASS ermöglicht eine pädagogische Sichtweise jenseits einer Krankheitseinheit, wie sie Feuser schon seit den 1970er-Jahren vertritt, nämlich einen je individuellen bio-psycho-sozialen Zusammenhang als Grundlage eines je individuell sinnvollen Verhaltens anzunehmen. Aus dieser Sicht ergibt sich als Definition:

Beim *Autismus* handelt es sich *nicht* um eine spezifische Krankheit, sondern um eine grundlegende Handlungsoption *aller* Menschen, wenn sie aufgrund irgendwelcher innerer oder äußerer (biologischer, psychischer oder sozialer) Bedingungen in existenzielle Schwierigkeiten geraten.

Dieses Verständnis in Verbindung mit der Selbstorganisation von Menschen im Allgemeinen führt zu einer Perspektive auf den Einzelfall, das prinzipiell ein erfolgreiches pädagogisches Handeln (nicht Heilung) ermöglicht.

Grundlegend für dieses Vorgehen ist ein Verständnis von Wahrnehmungsverarbeitung, die beim Menschen 10^9 Reize pro Sekunde strukturieren muss(!), dies nur mit Hilfe von orientierenden Intentionen *gerichtet* leisten kann und *ohne diese scheitert*. In dieser Sicht sind autistische Verhaltensweisen also *Kompetenzen*, Wahrnehmungsverarbeitung auf der Basis *eigener* Ordnungen zu realisieren, in einer Welt in der keine *individuell(!)* sinnvollen Ordnungen zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang bekommen

TEACCH oder auch PECS ihre Bedeutung. Übersehen wird dabei allerdings häufig, dass diese Methoden nur ein *Mittel* sind, die Welt zugänglicher zu machen. Ohne einen Sinn-ermöglichenden-Dialog, den diese Methoden absichern können, werden diese Verfahren nur zu einer gesellschaftlich akzeptableren Form des Autismus.

Der pädagogische Ansatz einer *interdisziplinären individuellen* Annäherung an die je spezifische Situation bildet zwar den schwierigsten, aber bei der aufgezeigten Komplexität je unterschiedlicher Aspekte auch den auf Dauer Erfolg versprechendsten Ansatz. Dabei spielt dann sowohl die Wirkung von Medikamenten aber auch das Beziehungsgeschehen der Beteiligten – jenseits von Schuld – eine wichtige Rolle.

Inklusion von Autisten heißt *nicht*, dass ein Mensch sich nicht aus einer Gruppe zurückziehen kann! Es geht allein darum, dass er oder sie nicht auf Grund irgendeines Merkmals aus einer Gruppe systematisch ausgeschlossen wird. Rückzugsräume *müssen* vorhanden sein, immer aber auch die *immer offene Tür, der leere Stuhl* etc., d. h. die vernehmbare Einladung zur Teilnahme.

Literatur

- Attwood, Tony (2000): Das Asperger-Syndrom: Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart.
 Feuser, Georg (2006): Autistische Kinder. Solms-Oberbiel.
 Freitag, Christine M. (2008): Autismus-Spektrum-Störungen. München.
 Frith, Uta (2003): Autism – Explaining the Enigma. Malden.
 Grubich, Rainer (2009): Autismus und Integration – Die Quadratur des Kreises?! Saarbrücken.
 Sievers, Mechthild (1982): Frühkindlicher Autismus. Köln.

Autonomie

Helmwart Hierdeis

Der Begriff *Autonomie* (griech. *aftonomía* = Eigengesetzlichkeit, Selbstständigkeit) meint die in der abendländischen Denktradition grundsätzlich jedem Menschen zugeschriebene Fähigkeit, die Normen seines Handelns selbst zu entwerfen und eigenverantwortlich, d. h. ohne Zwänge von außen, in die Tat umzusetzen.

Für Immanuel Kant ist dieses Vermögen dann Ausdruck menschlicher Vernunft, wenn die subjektiven Entscheidungsgrundlagen generalisierbar sind. Sein sog. Kategorischer Imperativ lautet dementsprechend: »Handle so, dass die Maxime deines Willens zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte!« (Kant 1774/1975, 53). Ein solches Autonomieverständnis ist das Ergebnis einer von griechischer Philosophie und Christentum bestimmten Ideengeschichte, in der sich ein Verständnis von der Einzigartigkeit des einzelnen Menschen (→ Individualität) herausgebildet hat. Anderen Kulturen (z. B. Islam, Konfuzianismus) ist es fremd.

Die Praxis der Autonomie ist jeweils gebunden an einen Komplex von anthropogenen, sozialen, historischen, rechtlichen, ökonomischen und pädagogischen Faktoren (z. B. Lernfähigkeit, Freiheitsbedürfnisse von Mitmenschen, Herrschaftsverhältnisse, Werte, Normen, gesetzliche Regelungen, Ressourcen für die Existenzsicherung, förderliche oder hemmende Erziehungskonzepte und -praktiken). In den aufgeklärten Gesellschaften der Neuzeit setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass die Autonomie des einzelnen Menschen rechtlich zu schützen (→ UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), Verfassung), gesellschaftlich zu ermöglichen (Demokratie, Mitbestimmung) und pädagogisch zu fördern ist (Ermutigung zu eigenen Entscheidungen, Übertragung

von Verantwortung, Aufbau von symmetrischen Beziehungen, Einübung in kommunikatives Handeln und in politische Mitwirkung). Letzteres hat einerseits entwicklungsgemäß zu erfolgen, indem die für das Aufwachsen zuständigen und verantwortlichen Personen abzuwägen haben, was den Heranwachsenden an eigenen Entscheidungen zuzutrauen ist, andererseits darf nicht übersehen werden, dass alle Erziehungsinstitutionen (v. a. Familie und Schule) unter Berücksichtigung ihrer je eigenen Zielsetzungen die Autonomiebedürfnisse (z. B. im Hinblick auf selbstbestimmte Bedürfnisbefriedigung, Kommunikation, Interaktionen) beschneiden. Die **PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK** problematisiert diese Einschränkungen im Rahmen ihrer Trieb- und Entwicklungstheorie (Fürstenau 1964), die Inklusionspädagogik (→ Inklusive Pädagogik) auf der Basis ihres Menschenbildes (→ Menschenbilder). Sie tritt außerdem dafür ein, dass Menschen mit eingeschränkter Autonomie personell und materiell substituiert werden.

In der Geschichte der Pädagogik hat es besonders im 20. Jahrhundert Bewegungen gegeben, die einer stärkeren Autonomie der Heranwachsenden zum Durchbruch verhelfen wollten (Reformpädagogik, anti-autoritäre Erziehung, Antipädagogik, Inklusionsbewegung). Da Autonomie immer nur in einem gesellschaftlichen und damit institutionell-organisatorischen Rahmen

verwirklicht werden kann, hat die → Erziehung zu einem realistischen Autonomieverständnis – im Sinne einer Balance zwischen notwendiger Anpassung und Freiheit des Verhaltens und Handelns – beizutragen. Die Ausformulierung des institutionell-organisatorischen Rahmens ist ein Dauerthema der Erziehungswissenschaft (Hierdeis 2006; Hierdeis 2010).

Literatur

- Czuma, Hans (1997): Autonomie. In: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik Band I. 5. Aufl. Baltmannsweiler, 100–110.
- Fürstenau, Peter (1964): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. *Das Argument*, 29 (6), 65–78.
- Kant, Immanuel (1774/1975): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Weischedel, Wilhelm (Hg.): Immanuel Kant. Werk in 6 Bänden. Band VI. Darmstadt, 53–61.
- Hierdeis, Helmwart (2006): Aufklärung, Bildung und Wissen. In: Reinalter, Helmut (Hg.): Aufklärungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert. Würzburg, 265–278.
- Hierdeis, Helmwart (2010): Autonomie. In: Wiater, Werner/Belardi, Nando/Frabboni, Franco/Wallnöfer, Gerwald (Hg.): Pädagogische Leitbegriffe im deutsch-italienischen Vergleich. Baltmannsweiler, 24–25.

Barrierefreiheit

Wilfried Prammer

Etymologisch lässt sich *Barriere* aus dem galloromanischen Wort *barra* für Querbalken ableiten und findet sich in Wörtern wie z. B. Barrikade wieder (Kluge 1995). Der Begriff *Barrierefreiheit* ist aufs Engste mit dem sozialen Modell von Behinderung verbunden. Das bedeutet, dass als Barriere all jene gesellschaftlichen Phänomene und Ereignisse zu beschreiben sind, die Menschen mit einer Behinderung daran hindern, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (Kastl 2016).

Dem Begriff der Barrierefreiheit kommt sowohl durch die gesetzlichen Regelungen für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, als auch durch die Ratifizierung der → UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine besondere Bedeutung zu. Dabei werden zwei Aspekte in den Fokus genommen:

- a) die Gestaltung der Umwelt, sodass sie von allen Menschen, nicht nur von Menschen mit Behinderungen, in gleicher Weise genutzt werden kann und
- b) die Verpflichtung des Gemeinwesens, Teilhabemöglichkeiten in allen Lebensbereichen zu schaffen. Somit umfasst

der Begriff der Barrierefreiheit nicht nur die für die Barrierefreiheit typischen umweltbedingten und gestalterischen Barrieren, sondern auch finanzielle, rechtliche, einstellungsbedingte und andere Barrieren, die den gleichberechtigten Zugang behindern (UN-BRK, Zugriff am 11.07.2016, Präambel, Art. 20, Art. 30).

Barrieren in dieser umfassenden Bedeutung sind im Kontext von → Chancengleichheit und GLEICHBEHANDLUNG zu betrachten. Daraus lässt sich ein normativ und rechtlich begründeter Anspruch ablei-