

# Die anthroposophische Heilpädagogik im Kontext und Vergleich aktueller Theoriemodelle der Heil- und Sonderpädagogik

Die aktuellen Theorien der Heil- und Sonderpädagogik können in systematischer Hinsicht zweifach bestimmt werden, einerseits durch die verschiedenen Ebenen der wissenschaftlichen Theoriebildung, andererseits mittels Zuordnung zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen. In diese Theoriestrukturen lässt sich auch die anthroposophische Heilpädagogik hineinsetzen.

## Die verschiedenen Ebenen der wissenschaftlichen Theoriebildung

### Die Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung

Ausgehend von Rudolf Lochner, der schon 1927 eine erste Differenzierung der pädagogischen Wissenschaft vorgelegt hat, werden heute drei Ebenen der Theoriebildung unterschieden (vgl. Buchka 2003a, S. 181f.):

#### ■ *Erziehungskunst* als erste Ebene der Theoriebildung

Auf dieser Stufe wird Wissen über Erziehung durch die täglichen Erfahrungen mit der Erziehungsrealität, auch Erziehungspraxis oder Erziehungswirklichkeit genannt, gesammelt und als Erfahrungswissen praktisch umgesetzt. Benner ordnet dieser Ebene die «Theorie der Erziehung» zu, als «Theorie der erzieherischen Erfahrungen und der Gestaltung pädagogischer Situation» (1991, S. 18).

#### ■ *Erziehungslehre* als zweite Ebene der Theoriebildung

Auf dieser Ebene werden Erfahrungen über Erziehung nicht nur gesammelt, sondern auch miteinander verglichen und über angemessene und ethisch verantwortbare Ziele, Methoden und Mittel reflektiert. Die Ergebnisse dieser Erziehungsanalyse werden als vorwissenschaftliche Basis für pädagogische Konzepte und Pläne verwendet (vgl. Brezinka 1977, S. 259f.). Diese zweite Ebene ist für Benner die «Theorie der Bildung», die die «Theorie der Aufgaben und Sinnbestimmung der Erziehung» (1991, S. 18) enthält.

#### ■ *Erziehungswissenschaft* als dritte Ebene der Theoriebildung

Die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung untersucht auf dieser Ebene die Erscheinungen und Tatsachen der Erziehung auf ihre Ursachen hin und systematisiert die Ergebnisse hinsichtlich des «Sollens», z.B. auf normative Wertentscheidungen hin, und des «Seins», bezogen auf sozial- und geisteswissenschaftliche Tatsachenbeschreibungen. Sie setzt sich als Erziehungstheorie wissenschaftlich mit ihrem Gegenstand auseinander. Brezinka (vgl. 1977, S. 36) sieht auf dieser Stufe auch die Metatheorie der Erziehung angesiedelt, da sie den Theorien der Erziehung nachfolgt. Diese dritte Ebene bezeichnet Benner als «Theorie der Pädagogik (Erziehungsphilosophie)», die die «Analyse der Bedingungen der Möglichkeiten einer praktischen Wis-

senschaft von der und für die Erziehung» (1991, S. 18) zum Ziel hat.

### **Die Ebenen der heil- und sonderpädagogischen Theoriebildung**

In der heil- und sonderpädagogischen Theoriebildung werden ebenfalls die Ebenen der Erziehungswissenschaft verwendet. In Anlehnung an Brezinka (1977) beschreibt Bleidick (vgl. 1984, S. 388) drei Theorieebenen. Die Erziehungswirklichkeit der pädagogischen Förderung von Menschen mit Behinderung als Praxis und als Reflexion der pädagogischen Rolle. Die nächsthöhere Ebene ist die Technologie ihrer Erziehung als Didaktik und Curriculumtheorie. Die höchste Ebene ist die der Theorie der Erziehung von Menschen mit Behinderung. Wie Brezinka siedelt auch Bleidick auf dieser Ebene die Philosophie und die Wissenschaft der Erziehung von Menschen mit Behinderung an.

Kobi (1993, S. 111ff.; S. 121ff.) und Haeblerlin (1985, S. 24) kennen nur zwei Ebenen. Die erste Ebene bezeichnen sie als Heilerziehung, im Sinne einer Erziehungskunst oder «Theorie der erzieherischen Erfahrung und der Gestaltung der pädagogischen Situation» (Benner 1991, S. 18), die zweite Ebene als Heilerziehungswissenschaft oder Heilpädagogik im Sinne einer Erziehungslehre bzw. «Theorie der Erziehung und Bildung» (Benner 1991, S. 18).

### **Die Ebenen der anthroposophisch-heilpädagogischen Theoriebildung**

Die anthroposophische Heilpädagogik kennt drei Ebenen der Theoriebildung. Auf der ersten Ebene steht die Erziehungspraxis mit seelenpflegebedürftigen Kindern und Jugendlichen im Sinne Benners als

Theorie der heilerzieherischen Erfahrungen und der Gestaltung der heilpädagogischen und therapeutischen Situation. Die zweite Ebene ist die anthroposophische Heilerziehungslehre. Sie beinhaltet die heilpädagogischen Pläne, vergleichbar mit denen der Waldorfpädagogik, die von Lenzen (zit. nach Gudjons 1999, S. 24f.; 2001, S. 23f.) auf die mittlere Systematikebene der Erziehungswissenschaft gebracht werden. Zu dieser zweiten Ebene der Theoriebildung gibt es eine Fülle von Veröffentlichungen, als Monographien, als Beiträge in Sammelbänden und Aufsätzen in Fachzeitschriften (vgl. die Bibliographieübersicht von Grimm 1993 sowie die online-Bibliographie der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie unter [www.khsdornach.org](http://www.khsdornach.org)). Die dritte Ebene der anthroposophisch-heilpädagogischen Theoriebildung setzt sich mit dem «Sein und Sollen» der heilerzieherischen Praxis auseinander sowie mit ihrem Gegenstand, unter Hinzuziehung spezieller Wissenschaftsmethoden, insbesondere der geisteswissenschaftlichen. Dazu sind einige Dissertationen (Windeck 1984; Grimm 1995; Kaschubowski 1998) vorgelegt worden. Durch weitere Grundlagenforschungen muss diese dritte Ebene der Theoriebildung noch verbreitert werden. Die Theorie der anthroposophischen Heilpädagogik kann dabei in ihrem philosophischen Wertesystem an die Arbeiten von Rudolf Steiner anknüpfen zur «Philosophie der Freiheit» (1977), zur «Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung» (1986a) und zur «Allgemeine Menschenkunde» (1986b) anschliessen und Übertragungen auf das Heilpädagogische vornehmen. Zu der sozial- und geisteswissenschaftlichen Methodologie findet man bei Steiner Angaben in

den «Grundlagen einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung» (1984) und in der Schrift «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten» (1978).

### Die verschiedenen Erklärungsmodelle der wissenschaftlichen Theoriebildung

In der Erziehungswissenschaft, und ihrer Teildisziplin der Heil- und Sonderpädagogik, lässt sich die Theoriebildung nicht nur nach Ebenen unterscheiden, sondern auch durch Erklärungsmodelle unterschiedlicher Theorereichweiten differenzieren. Diese Theorieansätze werden, wie in den Wissenschaften üblich, nach Objekt- und Metatheorien eingeteilt. Da sie jeweils dem Erkenntnisstand eines Forschers oder einer wissenschaftlichen Theorieschule entsprechen, zeigen sie damit zugleich auch die Richtung ihres Forschens und Denkens an. Auf der Ebene der Objekttheorie werden sowohl der Forschungsgegenstand als auch seine handlungspraktische Auswirkung auf die Begriffsbestimmung bearbeitet, unabhängig von weiterführenden oder hinterfragenden Theorieerkenntnissen. Wird aber eben nach diesen Theorieerkenntnissen gefragt, befindet man sich im Feld der Metatheorien. Sie haben nur mittelbar etwas mit dem Wissenschaftsgegenstand der Objekttheorien zu tun.

### Objekttheorien

Auf der Ebene der Objekttheorien wird vornehmlich der Forschungsgegenstand bearbeitet. Dabei spielen weiterführende oder hinterfragende Theorieinhalte keine wesentliche Rolle. Objekttheorien sind in diesem Sinne «inhaltliche Aussagen einer Wissenschaft über ihren Gegenstand» (En-

gelke 1999, S. 33). Sie werden nach Material- und Formalobjekte unterschieden. Der Gegenstand einer Wissenschaftsdisziplin stellt immer nur einen kleinen Ausschnitt aus der gesamten Realität der Lebenswelt da, auf den sich die Forschergemeinschaft beschränken muss. Eine Wissenschaftsdisziplin tritt umso geschlossener auf, je mehr Mitglieder ihrer Forschergemeinschaft sich auf einen solchen Ausschnitt einigen können. «Die Gegenstände, wie sie an sich sind, sowohl mit den wesentlichen als auch mit den zufälligen Bestimmungen, nennt man Materialobjekt. Der bestimmte Gesichtspunkt – die Bestimmung oder Form –, unter dem eine Wissenschaft ihren Gegenstand betrachtet, heisst Formalobjekt» (S. 30). In der Pädagogik bzw. Heil- und Sonderpädagogik ist der Mensch Gegenstand der Wissenschaft (Materialobjekt). Die pädagogischen Wissenschaften unterscheiden sich jedoch dadurch, dass sie das Materialobjekt unter je eigenen Gesichtspunkten erforschen und damit zu unterschiedlichen Formalobjekten kommen. Im Fall der Heil- und Sonderpädagogik wird der Mensch (Materialobjekt) unter dem Gesichtspunkt seiner Behinderungen und deren Auswirkungen auf die Umwelt und Gesellschaft erforscht. Weiterhin gehört zur Formalobjektforschung, wie den beteiligten Systemen (der behinderte Mensch, seine Angehörigen, sein soziales Umfeld und die Gesellschaft durch Massnahmen der Erziehung, Bildung, Förderung und Therapie geholfen werden kann, dass der Mensch mit Behinderung zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration kommen kann.

In Anlehnung an Dietrich (vgl. 1998, S. 25) sind die wissenschaftlichen Aufgaben für die Objekttheorieforschung folgende:

- a) alle Fragen und Probleme zu analysieren und zu reflektieren, die im Zusammenhang mit dem von ihr ausgewählten Gegenstandsbereich und dem davon abgeleiteten praktischen Handlungsansatz auftreten, unter Einbeziehung aller verfügbarer Argumente und Gegenargumente (analysierend-reflexive und kritische Funktion);
- b) geordnete Untersuchungen anzustellen, um Gegenstandsphänomene und praktische Handlungsansätze wissenschaftlich zu beobachten, zu beschreiben, zu ordnen, zu analysieren, sie in Beziehung zueinander zu setzen, um so zu einem rational gesicherten Erklärungswissen zu kommen oder sie intuitiv wahrzunehmen, hermeneutisch zu deuten, um ihren Sinn zu erschliessen, Sinn- und Verstehensvergleiche anzustellen, um so zu gesichertem Verstehenswissen zu gelangen;
- c) für eine Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse in heilpädagogisches Handeln zu sorgen und Anregungen zu geben, sowohl für die Alltags-, als auch für die Ausbildungspraxis.

### Metatheorien

Die Meta- oder Wissenschaftstheorie ist nach Blankertz (vgl. 1984, S. 630f.) ein doppeldeutiger Begriff, der instrumental oder reflexiv ist. Als instrumenteller Begriff richtet er sich auf methodologischen Fragen zur Lösung forschungspraktischer Aufgaben, die oft in Verbindung mit empirisch-analytischen Verfahren in den Sozialwissenschaften oder in hermeneutisch-phänomenologischen Verstehensprozessen in den Geisteswissenschaften auftreten. Als reflexiver Begriff wird eher gebraucht im Zusammenhang mit den implizierten Vor-Urteilen des Verfahrens, dem Selbstverständnis von Wissenschaft

und des Sinnverstehens bezüglich der Forschungsfrage und ihrer Beantwortung. Sie untersucht die Frage, nach welchen Hypothesen und Methoden und unter welchen Bedingungen eine wissenschaftliche Theorie entstanden ist, was das Ziel der Wissenschaft ist, welche Reichweiten die Aussagen haben, was für ein Erklärungsansatz ihr zu Grunde liegt. «Kurz, es geht um das grundlegende ›Paradigma‹ (also das Muster, die Grundform) des wissenschaftlichen Denkens und Forschens» (Gudjons 2001, S. 29) sowie um die sozial- oder geisteswissenschaftlichen Erklärungsansätze zur vorgelegten Theorie.

Müller (1991, S. 13) fasst die verschiedenen Arbeitsaufgaben der Metatheorie unter zwei Aspekten zusammen: Einerseits beschreibt die Metatheorie die Wissenschaft selbst, «deren Bedingungen und innere Strukturen (deskriptiver Aspekt) und andererseits schreibt sie vor, was deren Aufgabe ist, und welche Qualitäten sie aufzuweisen hat, um als Wissenschaft Anerkennung zu finden (präskriptiver Aspekt)».

### Die heilpädagogischen Objekttheorien

#### Die Objekttheorien in der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik

In den heilpädagogischen Objekttheorien haben wir es mit zwei Formalobjekten der Objekttheorieforschung zu tun. Das eine Formalobjekt ist der Gegenstand der «Behinderung des Menschen» unter der existenziellen Frage, «welche Auswirkungen hat das Behindert-sein eines Menschen für ihn selbst und für seine Umgebung?». Das andere Formalobjekt der Objekttheorie der

Heil- und Sonderpädagogik ist ihr Handlungsansatz als erzieherische und therapeutische Hilfe für Kinder und Jugendliche (auch Erwachsene) in ihren erschwerten Sozial- und Beziehungssituationen (vgl. Haerberlin 1996, S.171). Beide Forschungsgegenstände wollen wir, mit Blick auf die Objekttheorien der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik, dargelegt an Ausführungen bedeutender deutschsprachiger Fachwissenschaftler, in gebotener Kürze darstellen.

*Die Gegenstandsbestimmungen der aktuellen Heil- und Sonderpädagogik*

Die Gegenstandsbestimmungen der angesprochenen Fachwissenschaftler sind entweder ein- oder mehrdimensional ausgelegt.

a) Mehrdimensionale Behinderungsbegriffe

■ Beispielhaft für diese Gegenstandsbestimmung steht Bach (1999). Er ordnet Behinderungen, Störungen und Gefährdungen unter den Oberbegriff der Beeinträchtigungen. Sie beziehen sich auf die Grundkomponenten individueller (mit somatischen, emotionalen und kognitiven Schäden), materieller, sozialer und kultureller Beeinträchtigungen sowie auf die Belastungen durch Umfeldanforderungen. So gesehen sind für Bach die Beeinträchtigungen «Balancemängel der genannten Grundkomponenten einschliesslich ihrer negativen Abweichungen» (S. 33). Beeinträchtigungen unterscheidet Bach nach Umfänglichkeit, Schwere und Zeitdauer. Sie treten in der Regel als Mehrfachbeeinträchtigungen auf. Beeinträchtigungen sind letztlich abhängig von gesellschaftlichen Einstellungen, Normenvorstellungen und Hilfemotiven.

■ Die Bedeutung des gesellschaftlichen Anteils an der Auswirkung einer Behinderung auf den betroffenen Menschen hebt auch Kobi (vgl. 1993, S. 98f.) hervor. Er bringt die Mehrdimensionalität von Behinderung in seine Gegenstandsbestimmung von Heilerziehung ein. Diese «hat die Aufgabe der Beziehungstiftung in Verhältnissen, in denen eine Person durch objektiv feststellbare Behinderung auf der Objektebene, auf Grund normativer Ausgrenzungen auf der Normebene und durch subjektive erlebte Isolation auf der Subjektebene in ihren intrapersonalen und interpersonellen Aneignungs-, Austausch- und Integrationsprozessen so beeinträchtigt und benachteiligt ist, dass sie in personal und sozial als wesentlich geltenden Bereichen und Zeitabschnitten aus dem gemeinsamen Daseinszusammenhang herauszufallen droht» (S. 113).

Gemeinsam ist diesen mehrdimensionalen Behinderungsbegriffen, dass sie als Mitverursachungsgründe für eine Behinderung individuelle Dispositionen, materielle, soziale, kulturelle und schulische Benachteiligungen sowie soziale Zuschreibungen und Stigmatisierungen angeben (vgl. auch Bleidick 1985, S. 268; Haerberlin 1996, S. 78; Speck 2003, S. 188-216).

b) Eindimensionale Behinderungsbegriffe

Trotz des Wissens um die Mehrdimensionalität einer Behinderung versuchen einige Fachwissenschaftler ein besonderes Merkmal herauszustellen, dass, in Anbetracht, dass es sich um eine pädagogische Wissenschaft handelt, natürlich im (Heil-) Pädagogischen liegt.

■ So arbeitet beispielsweise Bleidick als bestimmendes Merkmal seines Behinderungsbegriffs die pädagogische Dimension heraus. Sie liegt in der «Behinderung als

intervenierende Variable des Erziehungsvorganges» (1984, S. 196). Neben diesem eindimensionalen pädagogischen Behinderungsaspekt kommen für ihn auch solche Entstehungsursachen mehrdimensionaler Art in Betracht, die pädagogisch relevant sind, d.h. «sich als Behinderung des Erziehungsgeschäftes erweisen und der besonderen Erziehung der von ihnen Betroffenen bedürfen» (S. 197). Damit ist für ihn Gegenstand seiner Pädagogik der Behinderten «der besondere Bildungsvorgang und der besondere Erziehungsprozess angesichts der durch Bildung herabgesetzten Bildsamkeit und erschwerten Erziehbarkeit» (S. 203).

■ Haerberlin bevorzugt ebenfalls einen eindimensionalen Behinderungsbegriff, weil für ihn behinderte Menschen Personen sind, die «trotz der unterschiedlichen Symptome und Schädigungen in der Regel irgendwelcher sozialer Hilfen» (1985, S. 27) bedürfen. Eine Behinderung liegt für Haerberlin nur dann vor, wenn der Erziehungsprozess behindert wird, d.h. «nicht das Individuum, sondern seine Erziehung ist behindert» (S. 30).

■ Auch Speck erkennt zwar die Bedeutung der mehrdimensionalen Betrachtung des Behinderungsphänomens aus individual- und sozialtheoretischer Sicht an, schlägt aber vermittelnd einen neuen Theorieansatz vor, der die pädagogische Aufgabe und die pädagogischen Leitprinzipien direkt zum Ausdruck bringt und der auf das gelingende Leben ausgerichtet ist, trotz der Behinderung (vgl. 2003, S. 245). In seiner Gegenstandsbestimmung steht nicht mehr die Behinderung, sondern der Mensch mit speziellen Erziehungserfordernissen im Mittelpunkt (vgl. S. 248).

Alle drei Gegenstandsbestimmungen stellen, unter Annahme mehrdimensionaler Behinderungsursachen, den pädagogischen Aspekt in der Behinderung heraus, entweder als «intervenierende Variable der Erziehung» (Bleidick), als «Behinderung des Erziehungsprozesses» (Haerberlin) oder als «spezielle Erziehungs- und Bildungserfordernisse» (Speck). Die genannten Fachwissenschaftler heben darüber hinaus einhellig hervor, dass Behinderungen durch ihre Relativität gekennzeichnet sind, da sie «in unterschiedlichem Masse im unmittelbaren Lebensvollzug und in sozialer Hinsicht wirksam werden» (Bleidick 1992, S. 19). Deshalb stellt sich für Haerberlin die Frage, ob es überhaupt sinnvoll sei, Behinderung zu definieren (1985, S. 27; 1996, S. 74ff.), weil es sich wegen der Relativität, «im strengen Sinne nicht um einen wissenschaftlichen Begriff» (1996, 70) handeln könne.

#### *Die Handlungsansätze in der aktuellen Heil- und Sonderpädagogik*

In den Handlungsansätzen ihrer Objekttheorien unterscheiden sich die Fachwissenschaftler der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik durch den Grad der Differenziertheit ihrer Aussagen.

■ Haerberlin stellt seinen wertgeleiteten heilpädagogischen Handlungsansatz unter die Grundwerte der Gleichheit der Menschen und der Nächstenliebe (vgl. 1985, S. 81). Alle handlungspraktischen Tätigkeiten sind an diesen Grundwerten zu messen. Weitere Ausführungen zu diesen Tätigkeiten macht Haerberlin aber nicht.

■ Auch Bleidick macht keine handlungspraktischen Aussagen. Er klärt nur den Theoriebegriff für seinen Handlungsansatz und schlägt als Begriff dafür «pragmatische Sozialhilfe» vor, weil sie die rechtliche Legi-

timation enthält für alle Hilfen und Förderbedarfe von Menschen mit Behinderungen. Diese Verknüpfung von Behinderungsbegriff, Geltungsbereich und Zielbestimmtheit ist für ihn ein sog. Handlungsparadigma. «Der wissenschaftliche Ort eines solchen Verknüpfungsrahmens von Theorien der Behinderung wird als Sozialtechnologie bezeichnet», führt Bleidick (1999, S. 88) aus.

■ Kobi bezeichnet seinen heilerzieherischen Handlungsansatz als subjektorientierten und personalstrukturierten. Er enthält die «erzieherische und unterrichtliche Hilfe bei vorliegender Kommunikationserschwerung in wechselnden, dynamischen Beziehungsverhältnissen, auf der organischen, psychischen, sozialen und politischen Ebene». Ziel der praktischen Heilerziehung ist die gemeinsame Daseinsgestaltung von und mit behinderten Menschen. Als Handlungskonzepte schlägt er die des Umgangs und des Erkundens vor. Zu den Methoden des Handlungskonzepts Umgang rechnet Kobi die Behandlung (als mittelbare, unmittelbare und funktionelle Therapie), die sozialen und heilpädagogischen Organisationen, die Methoden der Schulung sowie die der Erfahrungsnäherung durch Beziehungsaufnahme und -gestaltung, der Kommunikation und Interaktion, um zur gemeinsamen Daseinsgestaltung zu gelangen (vgl. 1993, S. 341-359). Dem Handlungskonzept Erkunden ordnet Kobi die wissenschaftlichen Methoden zu, z. B. die Phänomenologie, Hermeneutik, Deduktion, Dialektik und Empirie (vgl. S. 342). Beide Handlungskonzepte, Umgang und Erkunden einschliesslich ihrer Einzelmethode, hängen für Kobi «explizit miteinander zusammen und voneinander ab» (S. 342) und müssen in der heilpädagogischen Praxis miteinander verknüpft werden, um ihre

grösstmögliche Effektivität entfalten zu können.

■ Speck nennt seinen Handlungsansatz einen heilpädagogisch-ökologischen, weil er den Menschen mit seinen Lern- und Lebenshindernissen in seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt stellt (vgl. 2003, S. 248). Dieser Handlungsansatz ist gerichtet auf die Selbstbestimmung des Menschen mit Behinderung. Er ist integrativ und lebensweltorientiert angelegt und berücksichtigt die ganzheitliche Wechselwirkung der verschiedenen Wirkvariablen im Erziehungsprozess (vgl. S. 248). Statt der früher üblichen Ausrichtungen auf die jeweiligen Einschränkungen durch die konkrete Behinderung, stehen in der heilpädagogisch-ökologischen Handlungspraxis jetzt «komplexe, dynamische, vielfältige und zugleich differenzierte Ganzheiten und Aufgaben im Sinne von personalen und sozialen Bedürfnissen und Erfordernissen in einem sich situativ und strukturell ständig variierenden Lebensweg, und zwar über die ganze Lebensspanne hinweg, von der Frühförderung bis zur Altenbildung» (S. 249) im Handlungsmittelpunkt. Die Leitaufgaben sind die individuelle und differenzierte Erziehung, Therapie und Förderung sowie soziale Eingliederung. Sie werden wirksam in den heilpädagogischen Arbeitsfeldern der Frühförderung, schulischen und beruflichen Ausbildung und Eingliederung, Familienhilfe, Erwachsenenbildung und Geragogik (vgl. S. 251ff.).

■ Bach kennzeichnet seinen Handlungsansatz als sonderpädagogische Förderung, d.h. als eine «über das Übliche hinausgehende Förderung, die gekennzeichnet ist durch den inhaltlichen Förderbedarf und das offene Angebot der Förderung, das den Menschen mit Beeinträchtigungen seine Würde

und Freiheit lässt» (1999, S. 2). Seinem sonderpädagogischen Handlungskonzept ordnet er folgende Methoden zu: Substitution (als Förderung beeinträchtigter Bereiche oder Aktivierung verbliebener Funktionsreste), Kompensation (als Förderung der Funktionsreserven oder als Ausgleich für Funktionsausfälle bzw. Mängellagen), Prävention (als Förderung von Lebensbedingungen, die Beeinträchtigungen vermeiden können), Korrektion (als Veränderung von Auswirkungen der Benachteiligungen), Subvention (als Förderung von erleichternden Erziehungsbedingungen oder Umgangs- bzw. Beziehungsverhältnissen) sowie die Beratung. Sie steht sowohl dem Menschen mit Beeinträchtigungen als seiner Familie, seinem Umfeld und seine ihn betreuende Einrichtung der Behindertenhilfe zur Verfügung (vgl. Bach 1995, S. 29f.; 1999, S. 93-105).

Zusammenfassend lassen sich die heil- und sonderpädagogische Handlungsansätze in den Objekttheorien der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik mit folgenden Begriffen kennzeichnen:

- wertgeleitete Heilerziehung, begründet auf der Gleichheit aller Menschen und der Nächstenliebe (Haerberlin);
- pragmatische Sozialhilfe als Sozialtechnologie (Bleidick);
- subjektorientierte und personalstrukturierte Heilerziehung zur gemeinsamen Daseinsgestaltung (Kobi);
- heilpädagogisch-ökologischer Handlungsansatz zur Ermöglichung der Selbstbestimmung (Speck);
- sonderpädagogische Förderung (Bach).

## Die Objekttheorien in der anthroposophischen Heilpädagogik

Die anthroposophische Heilpädagogik besitzt ohne Zweifel eine eigene Objekttheorie. Sie hat zwar mit allen Pädagogikdisziplinen gemeinsam den Menschen als ihr Materialobjekt, aber mit speziellen Forschungen zum Formalobjekt. Sie bestimmt die Behinderung eines Menschen als Seelenpflege-bedürftigkeit und entwirft eine eigene Handlungstheorie zur heilpädagogischen Erziehung, Bildung, Entwicklungsförderung und Therapie auf der Basis der anthroposophischen Menschenkunde nach Rudolf Steiner. Die Seelenpflege-bedürftigkeit eines Menschen wird unter dem Gesichtspunkt der «unvollständigen Entwicklung» (Steiner) erforscht, die sich kurz- oder längerfristig als beeinträchtigte und erschwerte Personalisation, Sozialisation und Enkulturation zeigt (vgl. Buchka 2003b, S. 230-233). Diese Gegenstandsbetrachtung über den Menschen mit Behinderung, nach Rudolf Steiner eine noch «unvollständige Entwicklung», ist vordergründig eine diagnostische Perspektive. Durch die Betrachtung seiner «Seelenpflege-bedürftigkeit» erhält sie auch eine (heilpädagogische Perspektive. Dazu nun nähere Ausführungen:

### *Gegenstandsbestimmung aus diagnostisch-phänomenologischer Sicht*

Aus diagnostischer Sicht besteht der seelenpflegebedürftige Mensch einerseits aus einer äusserlichen, organgeschädigten, funktionsbehinderten oder entwicklungsbeeinträchtigten Leiborganisation, die als Beeinträchtigung der Sprache, Bewegung, Wahrnehmung, Kognition usw. in Erscheinung tritt, andererseits aber auch aus einer innerlich nicht geschädigten Organisation,

«die unsichtbar in ihm [als] sein Seelen-Geist-Wesen, sein Ich, seine Individualität wirkt» (von Arnim 2000, S. 25). Beide Seiten, Leib auf der einen und Seele-Geist auf der anderen, wachsen und fügen sich im Idealfall während der menschlichen Entwicklung zu einer Ganzheit zusammen. Diesen Prozess des Hineinwachsens in das geistige Ich-Wesen des Menschen, der sich bei jedem Menschen vollzieht, bezeichnet Steiner als «Inkarnation». Als «Inkarnationsstörung» (Klimm 1980, S. 11) wird das Ergebnis einer «unvollständigen Entwicklung» (Steiner) bezeichnet. Bei seelenpflegebedürftigen Menschen gelingt dieses «ständige Sich-Hineinentwickeln, Sich-Annähern des werdenden Leibes an das sich inkarnierende seelisch-geistige Wesen des Menschen» (von Arnim 2000, S. 26) durch die beeinträchtigte Leiborganisation nicht oder nur unzulänglich. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass v davon ausgeht, dass trotz geschädigter Leiborganisation, «die Geistgestalt bei jedem Menschen als eine geisteswissenschaftlich nachweisbare Realität voll intakt ist und nur die Leiblichkeit von Gebrechen betroffen wird» (zit. nach Klimm 1981, S. 19). Diese Sicht nötigt Kobi (1988, S. 49) Respekt ab und er stellt fest: «Die Anthroposophie ist in unserem kulturellen Umfeld vielleicht die einzige Weltanschauung, in welcher der geistig behinderte Mensch a priori, aus-sich-selbstverständlich und vorbehaltlos als Mensch erscheint und nicht als «Auch-ein-Mensch», als «Trotzdem-ein-Mensch», als «Minusvariante» und was derartiger Einklammerung mehr sind».

Wenn wir in Anlehnung an Grimm (vgl. 1995, S. 70-81) den anthroposophisch-heilpädagogischen Behinderungsbegriff

analysieren, können wir zu folgenden Erkenntnissen gelangen:

- Der anthroposophische Behinderungsbegriff hat einen leiblich-seelischen Aspekt.

Dieser deutet darauf hin, dass sich Behinderung durch ihre individuelle Ursache konstituiert. Eine anthroposophisch-heilpädagogische Diagnostik bleibt aber nicht bei der Feststellung und Symptomatisierung der Ursache stehen, sondern sucht durch die Behinderung hindurch das dahinter liegende existentielle Phänomen seiner Individualität und ihrer Ausdrucksform zu verstehen, indem sie die Frage stellt, welches Schicksal durch diese Behinderung diesem Menschen aufgegeben ist und wie «diese Individualität als ganze Persönlichkeit in Beziehung zu sich selbst und in der Begegnung mit anderen Menschen im sozialen Leben» steht (Müller-Wiedemann, zit. nach Grimm 1995, S. 76).

- Der anthroposophische Behinderungsbegriff hat einen sozialen Aspekt.

Die Behinderung des Menschen ruft soziale Hilfe hervor, die nicht behinderte Mitmenschen zur Solidarität und Nächstenliebe drängt. Da er nicht auf die Begriffe Normalität und Anormalität abhebt, kann er in sozialer Sicht mitmenschlich und politisch dazu dienen, die Grenzen zwischen den Menschen abzubauen.

- Der anthroposophische Behinderungsbegriff hat auch einen geistigen Aspekt.

Der seelenpflegebedürftige Mensch ist nach wie vor ein Mensch, der trotz der leiblichen Einschränkung, eine nicht geschädigte Geistgestalt in sich trägt, auch wenn sie nicht sichtbar ist. Weihs vergleicht diesen Zustand mit dem eines Klaviervirtuosen, der ein solcher auch bleibt, selbst wenn er auf einem ungestimmten und schadhafte Klavier spielen muss (zit. nach Grimm 1995,

S. 77f.). Durch diese uneingeschränkte Geistgestalt begegnen wir dem behinderten Menschen auf gleicher Ebene des Geistes und der Menschenwürde.

Wir halten fest: Die objekttheoretische Gegenstandsbestimmung der anthroposophischen Heilpädagogik besagt, dass der Geistkern jedes Menschen, auch der des Menschen mit Seelenpflege-bedürftigkeit, nicht geschädigt ist, sondern nur durch die organ- u./o. funktionsbezogenen Beeinträchtigungen seiner Leiblichkeit und des Seelenlebens, soweit es durch die Leiblichkeit bestimmt ist, nicht zur vollen Entwicklungsentfaltung kommt. Sie kann aber durch seelische Beeinflussungen mittels Erziehung, Bildung, Förderung und Therapie, vor allem durch künstlerische Übungen, korrigiert, kompensiert und substituiert werden.

#### *Handlungsansatz aus heilpädagogisch-praktischer Sicht*

Heilpädagogisch bezieht sich der Begriff «seelenpflegebedürftig» sowohl auf das behinderte Kind als auch auf seine Erzieherinnen und Erzieher. Vom heilpädagogischen Handlungsaspekt her stellt sich die Frage, was es heisst, seelenpflegebedürftig zu sein? Damit ist für Georg von Arnim der Hilfeimpuls angesprochen, der danach sucht, was «der sich inkarnierenden seelisch-geistigen Individualität gegeben werden (muss), um sich den Leib besser zu eigen zu machen, ihn so zu bilden, dass er in Bewegung, Sprache, Sinnesvorgänge und Denkvollzüge das Ich-Wesen im Kind sich zur Erscheinung bringen kann» (2000, S. 27). Durch heilpädagogische Hilfen und Massnahmen werden die seelisch-geistigen Kräfte (Ressourcen) des behinderten Kindes geweckt und zu Kompetenzen entwickelt, damit ein har-

monisches Ineinanderwirken von Seele und Leib ermöglicht wird. Bedeutsam für die heilpädagogische Seelenpflege sind dabei die Seelentätigkeiten des Wollens, Fühlens und Denkens (Buchka 1992) in den drei Förderbereichen:

- Förderung der Leiborganisation durch Bewegung, Wahrnehmung und heilpädagogische Diätetik (Buchka 1999a) dient therapeutisch dazu, den Leib zu einem etwas besseren Instrument der Seele-Geist-Organisation werden zu lassen. Förderschwerpunkte sind Pragmatik und Willenstätigkeit;
- Förderung des Fühlens durch künstlerische Anregungen wirkt therapeutisch auf die seelische Organisation. Förderschwerpunkte sind Emotionalität und Kreativität;
- Förderung des Denkens und der Verstandestätigkeit durch eine entwicklungsorientierte Didaktik im Vorschul- und Schulbereich, auf der Basis des Waldorf-Lehrplans für die Lern- und Bildungsbedürfnisse des seelenpflegebedürftigen Kindes und Jugendlichen. Förderschwerpunkte sind Vorstellungsfähigkeit und Erkenntnis der Seinsstruktur.

Zusammenfassend können die Handlungsmethoden anthroposophisch-heilpädagogischer Praxis gegliedert werden in solche der medizinisch-psychologischen Art (als Diagnose), der entwicklungspädagogischen Art (als Lernen und Förderung), der unterrichtlichen Art (als Bildung) und der sozialtherapeutischen Art (als Gestaltung der sozialen und ökologischen Organismen) Der heilpädagogische Praxisalltag basiert dabei auf drei didaktisch-methodische Gestalten oder Grundqualifikationen, die nach Grimm (1991; S. 1995) wie folgt skizziert werden können:

- Die Geste der heilpädagogischen Hüllenbildung ist ein Vorgang, «welcher aufgrund einer kontinuierlichen Willensbasis des Erziehenden» eine Auswirkung auf die kognitive Ordnung der Welterfahrung des Kindes hat.
- Die Geste der heilpädagogischen Haltung beruht auf dem ausgleichenden Einfühlen des Erziehers in den kindlichen Seelenzustand beruht, kann im Kind zu basalen Erfahrungen des Verstandeswerdens führen, welche die Voraussetzung für seine Entwicklung bilden. [...]
- Die Geste der heilpädagogisch intendierten Handlungen sind darauf angelegt, die Willenserfahrung des Kindes zu schulen und damit den Prozess der Welterfahrung als Tätigkeit zu erschliessen (vgl. Grimm 1995, S. 105).

Die anthroposophisch-heilpädagogische Handlungstheorie ist keine «Sozialtechnologie» (Bleidick 1999), weil ihre Grundlage nur zu einem geringen Teil auf der sozialrechtlichen Gesetzgebung basiert, sondern sie sich vielmehr vom dargelegten anthroposophischen Menschenbild her konstituiert. Sie ist, im Sinne von Haeblerlin (1985), eine wertgeleitete Handlungstheorie, weil sie sich an humanen, kulturellen und personalen Werten des Menschen bzw. des Menschengeschlechts ausrichtet, dabei sind Gleichheit, Brüderlichkeit und Freiheit ihre soziale Hilfeimpulse. Ihrer Handlungstheorie liegt, in Anlehnung an Kobi (1993), ein subjekt- und individualorientierter sowie personal-strukturierter Handlungsansatz zu Grunde, weil ihre meta-theoretische Basis der Personalismus der normativen Wissenschaftstheorie ist, auf die ich noch eingehen werde. Die gemeinsame Daseinsgestaltung ist auch ihr leitendes Handlungsmotiv, das z.B. die anthroposophisch-heilpäda-

gogischen bzw. anthroposophisch-sozialtherapeutischen Lebensgemeinschaften von behinderten und nichtbehinderten Menschen trägt. Auch die heilpädagogisch-ökologische Handlungstheorie von Speck (2003) wird durch die anthroposophische Heilpädagogik weitergeführt, weil sie auf einen gelingenden Alltag in den jeweiligen Lebenswelten der Menschen mit Behinderungen (Seelenpflege-bedürftigkeit) angelegt ist und sie nicht nur individuelle, sondern auch sozial-ökologische Wirkvariablen mit aufgenommen hat. Wie Speck sieht auch die anthroposophische Heilpädagogik ihre Leitaufgabe in der Erziehung und Bildung, Förderung und Therapie. Mit ihrem Handlungskonzept einer anthroposophischen Entwicklungsförderung steht sie auch der Handlungstheorie von Bach (1995; 1999) sehr nahe. Die Methoden der Substitution, Kompensation, Prävention, Korrektion, Subvention und Beratung sind für sie selbstverständlich. Dazu kommt noch die Rhythmisierung als durchgängiges Handlungsprinzip in allen vorgenannten Methoden bei Menschen mit Seelenpflegebedürftigkeit (vgl. Buchka 1999b)

So betrachtet hält die anthroposophisch-heilpädagogische Handlungstheorie vollen Anschluss an die aktuellen Handlungstheorien der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik. Sie bringt durch die besondere Form der heilpädagogisch-sozialtherapeutischen Daseinsgestaltung in ihren Lebensgemeinschaften, der rhythmischen Gestaltung der Lernangebote, der spezifischen Ausrichtung ihres Bildungscurriculums auf eine entwicklungslogische Didaktik und Methodik sowie durch ihr menschenkundliche Überzeugung, dass der Menschen mit Seelenpflegebedürftigkeit zwar in seinen Leibfunktionen eingeschränkt, aber in

seinem Personkern bzw. in seinem Geist-Ich nicht geschädigt ist, eine besondere Perspektive in die allgemeinen heil- und sonderpädagogischen Objekttheorien ein. Ihre besondere Botschaft ist die, dass die Seelenpflege-bedürftigkeit eines behinderten Menschen den nicht betroffenen Menschen daran erinnert, dass Seelenpflege für ihn eine «individuelle Aufgabe und Verantwortung für die eigene Existenz darstellt. Damit kann der Mensch ohne Behinderung den anderen mit Behinderung brüderlich oder schwesterlich als seinen Nächsten annehmen» (vgl. Müller-Wiedemann, zit. nach Kaschubowski 1998, S. 151). Halten wir also fest, die anthroposophische Heilpädagogik hat es im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Objekttheorien

- sowohl mit dem Menschen selbst zu tun und erforscht deshalb die innere und äussere Seite seines Seins erforscht unter den Gegebenheiten seiner Inkarnationsstörung bzw. sozialen Stigmatisierung,
- als auch mit heilpädagogischen Programmen, deren positive Wirksamkeit untersucht wird, sowohl auf den seelenpflegebedürftigen Menschen selbst, auf sein soziales Umfeld, die mit ihm professionell arbeitenden Dienstleistenden, die beteiligten sozial-ökologischen Netzwerke und Institutionen der Behindertenhilfe.

## Die heilpädagogischen Metatheorien

### Die Metatheorien in der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik

In den Metatheorien der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik gibt es zwei methodologische Vorgehensweisen. Zum

einen geht man von einem Paradigma aus. Dieses stellt nach Müller (vgl. 1991, S. 16) die Position der jeweiligen Forschergruppe dar hinsichtlich ihrer Fragestellungen, Forschungsmethoden und Problemlösungsstrategien. Die andere Vorgehensweise ist die der Theoriekonstruktion, die von der jeweiligen Forschergruppe entwickelt wird und einem wissenschaftlich anerkannten Konstitutionsmodellen von Erziehungstheorien zugeordnet wird. Diese erziehungswissenschaftliche Konstitutionsmodelle oder Theorie-Interpretationsmuster dienen Blankertz (1984, S. 631) als Ordnungskriterium für die «Frage nach dem leitenden Forschungsinteresse, nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis, den methodologischen Festlegungen und den Sachstrukturen, in denen Erziehungswissenschaft (bzw. Heil- und Sonderpädagogik: M.B.) ihre Ergebnisse vorträgt».

### *Metatheoretische Paradigmen Diskussion*

Insbesondere in der gegenwärtigen allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik wird von Bleidick (1999), Müller (1991), Kobi (1993) u.a. eine Paradigmen Diskussion geführt. Durch die Paradigmen Diskussion wird der meta-theoretische Gegenstand und die Methode seiner Erforschung festgelegt, im Hinblick auf die dem Paradigma nachfolgende Theorie (vgl. Müller 1991, S. 16). Jedes Paradigma ist für Müller darüber hinaus «ideologisch gefärbt», das tritt seiner Meinung nach in besonderem Masse für die heil- und sonderpädagogischen Paradigmen zu, weil diese mehr oder minder ausgeprägte «anthropologische, metaphysische und normative Vorgaben (enthalten: M.B.), mit deren Hilfe Probleme erkannt und aufgegriffen, Zielperspektiven vorgegeben, Lösungswege aufgezeigt und Interpretati-

onshorizonte vorgezeichnet werden» (S. 25). Eine weitere Besonderheit der heilpädagogischen Paradigmen liegt für Müller darin, dass sie nicht nur auf die praxisferne meta-theoretische Ebene gerichtet sind, sondern diese mit der praktischen Handlungsebene verbinden wollen, d.h. sie dienen sowohl der Konstruktion von Theorien, als auch zur Lösung von Praxisproblemen der Heilpädagogik (vgl. S. 27). Deshalb ist es verständlich, dass gerade die Paradigmen Diskussion in der Theorie und Praxis der Heilpädagogik eine bedeutende Stellung einnimmt (Bleidick 1999, S. 25-66; Müller 1991). So ordnet Bleidick verschiedenen Paradigmen die jeweiligen Theoriemodelle zu, z. B.: «Heilpädagogik als medizinisches Modell (Paradigma) mit einem weitgehend personorientierten Begriff von Behinderung; Sonderpädagogik als systemsoziologisch fassbares Modell (Paradigma) von Institutionendifferenzierung; Behindertenpädagogik als interaktions- und gesellschaftstheoretisches Modell (Paradigma)» (Bleidick 1992, S. 76). In seiner neuesten Publikation erweitert er diese Paradigmenkonstruktion noch um das systemtheoretische Modell (Paradigma), das er der Sonderpädagogik zuweist, die u.a. das Thema der Komplexitätsreduktion der differenzierten Sozial- und Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen erforscht und bearbeitet (vgl. 1999, S. 52-66).

#### *Metatheoretische Konstitutionsmodelle*

Ausgehend von der meta-theoretischen Diskussion zu den Konstitutionsmodellen in der Erziehungswissenschaft werden auch in der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik solche Theorie-Interpretationsmodelle verwendet. Die klassischen Konstitutionsmodelle können mit Blankertz (1984, S. 631ff.) wie folgt skizziert werden:

#### 1. Prinzipienwissenschaft

In diesem Theoriemodell geht man von vorgegebenen Normen und Werten aus und formuliert sie in Erziehungsziele und Handlungsanweisungen um. Am Ende der Deduktionskette stehen präskriptive Sätze wie: «So soll es sein, so muss gehandelt werden» (Blankertz 1984, S. 631).

#### 2. Erfahrungswissenschaft

Sie nimmt, im Gegensatz zur Prinzipienwissenschaft, Normen und Ziele der Erziehung nicht in ihr Theoriemodell auf, sondern ordnet sie dem ausserempirischen Bereich zu, z.B. der Erziehungsphilosophie. Das zentrale Gegenstandsfeld der Erfahrungswissenschaft ist «der Bereich der empirischen Bedingungen von Verhaltenssteuerung, Lernen, Informationsübertragung und deren Gesetzmässigkeiten. Da die empirische Analyse allein zur Handlungsanweisung nicht reicht, wird von der Erfahrungswissenschaft auch eine Technologie der Erziehung entwickelt, die Ziel-Sollensstrukturen enthalten, wenn auch ohne Verbindlichkeit und ausserhalb jeder Effizienzüberprüfung» (vgl. Blankertz 1984, S. 632).

#### 3. Geisteswissenschaft

Die hermeneutisch-pragmatische Theorie ist an der Erziehungswirklichkeit selbst interessiert, und nicht an der Frage des Spannungsverhältnisses zwischen Sein und Sollen, wie es bei der Prinzipienwissenschaft der Fall ist. «Ihr Interesse gilt dem lebenspraktischen Zusammenhang des erzieherischen Vollzugs. Das Theorieverständnis verzichtet demnach auf eine Normierung des Handelns und verfährt nicht empirisch-analytisch, sondern geschichtlich-kulturell. Der hermeneutisch-pragmatische Ansatz ist immer auf die

ganze Komplexität des Lebens ausgerichtet, in das Erziehung und Bildung biographisch eingebettet ist und nicht nur auf einen Ausschnitt dieser Wirklichkeit, wie er in der Erfahrungswissenschaft an zentraler Stelle steht und dort mit empirisch-analytischen Forschungsmethoden untersucht wird» (vgl. Blankertz 1984, S. 632).

#### 4. Kritische Theorie

Sie ist aus den wissenschaftstheoretisch geführten Auseinandersetzung mit geistes- und erfahrungswissenschaftlichen sowie der ideologiekritisch-marxistischen Theorien entstanden. Das komplexe Praxiserlebnis der Erziehungswirklichkeit als eine erziehungswissenschaftlich naive Vermittlungsinstanz der Geisteswissenschaft wird ebenso abgelehnt, wie das scheinbar wertfreie und voraussetzungslose durchgeführte empirisch-analytische Verfahren, das als ein Selbstmissverständnis der Erfahrungswissenschaft angesehen wird. Das Erziehungsinteresse wird eher aus einem politisch-gesellschaftlichen Kontext heraus bestimmt. Dabei werden die materiellen Rahmenbedingungen des Erziehungsfeldes als konstitutive Komponenten erkannt, und auf Ursachen zurückgeführt die schichtbedingt, volkswirtschaftlich, rollenspezifisch u.a.m. sein können. Die Verbindung zwischen politischem Handeln, Ökonomie und Erziehung wird neu bestimmt.

In der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik nehmen Bleidick und Haerberlin bei der Einordnung ihrer meta-theoretischen Konstitutionsmodelle ausdrücklich Bezug auf die in der Erziehungswissenschaft üblichen Theorie-Interpretationsmuster. Dabei analysiert Bleidick die derzeitigen heilpädagogischen Theorieansätze und bezeichnet sie als normative Heilpädagogik,

dazu gehört für ihn auch der Theorieansatz der anthroposophischen Heilpädagogik. Die Sonderpädagogik bezeichnet er als empirische, die Behindertenpädagogik als rationalistische Theorie. Der letztgenannten Theorie ordnet er auch seine Pädagogik der Behinderten zu (vgl. Bleidick 1985, 69-74). Auch Haerberlin (vgl. 1985, S. 42ff.; 1996, S. 176-212) referiert zuerst die einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Konstitutionsmodelle und ordnet dann sein eigenes meta-theoretisches Konstitutionsmodell diesen zu, dass er als «wertgeleitete Heilpädagogik» bezeichnet. «Wertgeleitete Heilpädagogik als Wissenschaft soll darauf abzielen, Forschungsprojekte in unterschiedlichen Zonen des Kontinuums zwischen verallgemeinerbarer Erkenntnis und einzelfallbezogenem Handeln durchzuführen. Je nach Lage zwischen den Extrempolen handelt es sich um unterschiedliche Typen der Forschung. Die Berücksichtigung von mehreren Forschungstypen [...] ist ein wichtiges methodologisches Prinzip für die wertgeleitete, methodenpluralistische heilpädagogische Erforschung des Problembereichs» (S. 219f.).

#### Die Metatheorien in der anthroposophischen Heilpädagogik

Auch die Metatheorie der anthroposophischen Heilpädagogik differenziert nach dem paradigmatischen Theorieansatz und den erziehungswissenschaftlichen Konstitutionsmodelle, die im Folgenden dargestellt werden.

##### *Das Paradigma der Seelenflüge-bedürftigkeit*

Das meta-theoretische Paradigma der anthroposophischen Heilpädagogik ist das

der Seelenpflege-bedürftigkeit, das aus der Erkenntnistheorie und der anthroposophischen Menschenkunde von Rudolf Steiner (vgl. Kaschubowski 1998) abgeleitet wird. Die Forschungsmethoden dazu sind das «hermeneutische Verstehen» (Buchka 2000) und das «phänomenologische Wahrnehmen» (Müller-Wiedemann 1992; 1998). Die Interpretation der Theorieanzeige ist personenorientiert (individualitätsbezogen), mit einer Kontextangabe zum sozialen Organismus, zu dem der Mensch mit Seelenpflege-bedürftigkeit gehört. Das anthroposophisch-heilpädagogische Paradigma enthält die Grundannahme, dass der Geistkern des seelenpflegebedürftigen Menschen nicht geschädigt ist, sondern nur durch eine organ- u./o. funktionsbezogene Beeinträchtigung seiner Leiblichkeit nicht zur Entfaltung kommt, die aber durch seelische Beeinflussung mittels Erziehung, Bildung, Förderung und Therapie, vor allem durch künstlerische Übungen, korrigiert, kompensiert und substituiert werden kann. Mit diesem Paradigma der anthroposophischen Heilpädagogik werden für Müller (vgl. 1991, S. 114) schlaglichtartig folgende Theoriesätze angezeigt, die sich aus dem Paradigma interpretieren lassen, nämlich im Hinblick auf

- ihre Erkenntnistheorie, die Steiner aus der Goetheschen Weltanschauung abgeleitet hat;
- das zugrunde liegenden Menschenbild, dass bestimmt wird durch leibliche, seelische und geistige Wesensglieder des Menschen, seine Einbindung in zwei (sinnliche und übersinnliche) Welten und durch sein Schicksal (Karma) und Wiedergeburt (Reinkarnation);
- ihre spezielle Entwicklungslehre, die gekennzeichnet ist durch einen 7-Jahres-

Rhythmus, in dem sich die Entwicklung und Ausgestaltung der individuellen physischen, seelischen und geistigen Kräfte vollzieht;

- ihre Ethik, die als «ethischer Individualismus» verstanden wird, worin die Selbstverwirklichung ihren vollen Platz hat, d.h. die Normen seines Handelns muss der einzelne Mensch für sich selbst entwickeln, sie werden ihm nicht vorgegeben;
- ihre geforderte Gesellschaftsordnung, die Steiner in der «Dreigliedrigkeit des sozialen Organismus» gefasst hat, mit den sozialen Prinzipien der Brüderlichkeit, Gleichheit und Freiheit, die Geltung haben im Wirtschafts-, Rechts- und Geistesleben.

#### *Das prinzipienwissenschaftliche (normative) Konstitutionsmodell*

Konstitutionsmodell der anthroposophischen Heilpädagogik hat eine sehr starke individualitäts- bzw. personenbezogene Ausrichtung. Damit ist es eindeutig ein prinzipienwissenschaftliches bzw. normatives, auch personenorientiert genanntes, Konstitutionsmodell der Heil- und Sonderpädagogik. Das sehen Kobi und Bleidick in ähnlicher Weise. Nach Einschätzung von Kobi enthält die anthroposophische Heilpädagogik einzig in der säkularen Philosophie und Anthropologie «eine nicht nur abgeleitet-komplementäre, sozialmoralische, sondern existentielle, prinzipielle und integrale pädagogische Thematisierung und Sinnperspektive des behinderten (seelenpflegebedürftigen) Kindes, die konsequent auch in die Tat und nicht nur in Phraseologie umgesetzt wurde. [...] Die anthroposophische Heilpädagogik belegt, was eine seinsbejahende Weltanschauung und Gewissheit im wörtlichen Sinne zu be-wirken vermögen: Über sie wird in der Tat erst jene Wirklichkeit als Da-Sein konstituiert,

welche der naive Realpolitiker für seine Vor-Haben glaubt allein beanspruchen zu können» (1993, S. 264). Auch Bleidick (vgl. 1984, S. 437) hebt den besonderen anthropologischen Beitrag der anthroposophischen Heilpädagogik hervor. Ihre anthropologische Botschaft für die sonstigen heilpädagogischen Theorieansätze liegt für ihn darin, dass von dieser Heilpädagogik der «heilpädagogische Impuls (ausgeht: M.B.), den Willen zur Rettung des ewigen Menschenbildes in die sozialen Forderungen der Zeit hineinzutragen» (König, zit. n. Bleidick 1984, 437). Da Bleidick diese anthropologische Position im Rahmen normativer Begründungen thematisiert, kann man davon ausgehen, auch wenn er es nicht ausdrücklich sagt, dass er die anthroposophische Heilpädagogik der prinzipienwissenschaftlichen (normativen) Richtung der Heil- und Sonderpädagogik zuordnet.

Das normative Konstitutionsmodell der Erziehung geht auf den Neukantianismus zurück, der Anfang des letzten Jahrhunderts in Deutschland das Geistesleben sehr geprägt hat (Natorp, Hönigswald, Cohn) und heute durch Fischer, Ritzel, Petzelt in der Pädagogik und durch Heitger und Löwisch in der Heilpädagogik vertreten wird. Die philosophische Grundlegung der normativen Pädagogik begründet Kant mit seinen drei Fragen: (1.) Was kann ich wissen? (2.) Was soll ich tun? (3.) Was darf ich hoffen? (zit. nach Lassahn 1995, S. 99). Damit fragte Kant nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten sicherer Erfahrung und Erkenntnis und nach der Ermöglichung eines sittlich-moralischen Charakters sowie «nach der Zukunft, die sich ergibt, wenn man Wissen hat (theoretisches Interesse) und danach handelt (praktisches Interesse). Dann fragt die Vernunft, was zu erwarten

sei» (Lassahn 1995, 99). Damit ist die personenorientierte Perspektive angedeutet, d.h., «was man allgemein als richtig erkannt hat, muss der Einzelne jetzt auch subjektiv so annehmen und sich dazu bekennen, dass er danach handelt» (S. 99). Dieses vermag der Mensch letztlich durch seinen Willen, der ihn im Handeln an praktische Prinzipien bindet, die er sich durch seine eigene Vernunft selbst vorgeschrieben hat. Normative Pädagogik heisst, den Heranwachsenden zu befähigen, dass er «lernt, mit Vernunft Stellung zu nehmen, Gründe anzugeben für sein Handeln, sich selbst zu binden an die Vernunft und Urteilskraft» (S. 108). Die Aufgaben einer solchen Pädagogik sind deshalb durch Unterricht in das Erkennen (Wissen) einzuführen und durch Erziehung zur Moralität (Haltung) zu befähigenden. Der Bildungsprozess des Menschen hat deshalb jeweils eine sachliche Seite (Wissen) und eine sittliche Seite (Haltung). Beide Seiten «Wissen und Haltung» (Petzelt) sind nicht zu vermitteln, sondern nur vom dem sich bildenden Menschen durch eigene Aktivität und freiwillige Bindung an selbstgesetzte Prinzipien zu aktualisieren. «Dadurch läuft im Grunde alles auf eine Theorie des Ich hinaus. Sind Erziehung und Unterricht nur in den aktiven Akten des Ich vollziehbar, liegt hier, in einer Theorie der Person, der eigentliche Ausgangspunkt für Theoriebildung. Man hat deshalb diese Richtung gelegentlich auch mit «personalistischer Pädagogik» umschrieben» (S. 109). Trotz dieser primären personalistischen Ausrichtung darf nicht übersehen werden, dass schon in ihren Anfängen die normative Pädagogik Verbindung mit dem Sozialen und den sozialen Prozessen aufgenommen hat. So legte schon um die letzte Jahrhundertwende Natorp (1974) die erste geschlossene Darstel-

lung über «Sozialpädagogik» vor, mit dem Untertitel «Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft».

Das prinzipienwissenschaftliche oder normative Konstitutionsmodell der anthroposophischen Heilpädagogik wird von seiner personenorientierten Seite sehr stark von Karl König beeinflusst. Für König hat die Heilpädagogik «ihren Ursprungsort in der unmittelbaren personalen Begegnung von Mensch zu Mensch und nicht in einer bestimmten Theorie, Ideologie oder irgend einer Institution. Im Anfang steht «ein Entschluss zu helfen, und zwar: durch die unmittelbare Tat zu helfen. Das heisst nicht nur zu studieren und zu registrieren, nicht nur zu untersuchen und zu erkennen, sondern das Gute zu wollen» (zit. n. Kobi, 1985, 287). Und an anderer Stelle sagt König: «Heilpädagogik heisst: einen Menschen würdigen, ihm zu seiner Würde zu verhelfen. Heilpädagogik ging und geht andererseits dort immer wieder zugrunde, wo sie nicht mehr in personaler Unmittelbarkeit gründet und hieraus lebt und wirkt, weil sie der Freiheit und Unmittelbarkeit beraubt wird» (zit. n. Kobi 1985, 288): Nach König ist aus personenorientierter Sicht eine Maxime der anthroposophischen Heilpädagogik – im Sinne einer Ebenbildlichkeit Gottes – «in jedem Menschen die Fähigkeit des Gehens, Sprechens und Denkens, denn diese drei sind der Ausdruck wahren Menschentums, durch Führung und Schulung zum Durchbruch zu bringen» (zit. n. Kobi 1985, S. 288). Von der philosophisch-orientierten Seite her gibt es für das normative Konstitutionsmodell der anthroposophischen Heilpädagogik eine direkte Nähe zur Erkenntnistheorie und der «Philosophie der Freiheit» von Steiner (1977). Dieses Verhältnis hat Kaschubowski (1998) in seiner

Dissertation näher analysiert und Querverbindungen zwischen der Philosophie von Steiner und der Heilpädagogik aufgezeigt. Bezogen auf die Menschen mit Seelenpflege-bedürftigkeit kann allerdings die Annahme von Kant problematisch werden, dass in jedem Educandus das Vermögen zu einer kritischen Urteilskraft angelegt ist. Heitger drückt es so aus: «Ohne diese Voraussetzung kann weder unterrichtet noch erzogen werden» (zit. nach Lassahn 1995, S. 113). Mit diesem Vorbehalt der normativen Pädagogik gegenüber Menschen mit Behinderungen bzw. Seelenpflege-bedürftigkeit hat sich der Prinzipienwissenschaftler Löwisch (1969) auseinandergesetzt. Er geht davon aus, dass jeder Mensch Geistigkeit besitzt, die sich im Denken, Wollen und im verantwortlichen Handeln ausdrückt. Erziehung ist für ihn das Freisetzen von Aktivität (Geistigkeit) als zunehmende Bewusstmachung der Geistigkeit. «Sinn der pädagogischen Führung ist es also, Hilfestellung zu geben, um die Aktivität der Zöglinge freizusetzen und sie im Verein mit den Heranwachsenden aufzuklären» (S. 137). Für die Heilpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik gelten gleiche Voraussetzungen. Für sie gilt jedoch, dass sie immer eingreifen muss, wenn «die Depersonalisation des Menschen droht oder schon eingetreten ist» (S. 147). Trotz dieser Gefahr der Depersonalisation gilt der Grundsatz: Jeder Mensch mit Seelenpflege-bedürftigkeit zeigt «Aktivität und ist damit prinzipiell erziehungs- und erziehungsbedürftig» (S. 155), auch wenn der Vollzug seiner Aktivität beschränkt, behindert, eingeschränkt oder fehlgeleitet ist. Als Fernziel gilt der gültige und vollwertige Vollzug der Aktivität, das Nahziel ist «die Befähigung des Behinderten zum höchstmöglichen Vollzug der ihm grundsätzlich

eigenen Aktivität» (S. 187). Damit kann die praktische Aufgabe der Heilerziehung bestimmt werden: Es ist das «pädagogische Heilen von Formen der Störung des Aktivitätsvollzugs und seine Beförderung bis hin zu einer individuellen Höchstgrenze durch Fürsorge und Rehabilitation (= heilpädagogische Förderung)» (188). Mit dieser Argumentationskette hat Löwisch das von Heitger vorgebrachte Erziehungsbedenken bei vorliegender eingeschränkter Aktivität ausgeräumt.

Diese prinzipienwissenschaftliche Position gilt auch für die anthroposophische Heilpädagogik. Nach ihrem meta-theoretischen Paradigma der Seelenpflege-bedürftigkeit geht sie davon aus, dass der geistige Kern des behinderten Menschen nicht beeinträchtigt ist. Damit werden seelenpflegebedürftige Kinder und Jugendliche nicht von der Erziehung und Bildung ausgeschlossen, im Gegenteil, sie können über Nahziele zum Fernziel, dem Vollzug der Geistigkeit, begleitet werden, das an ihren Beeinträchtigungen zu relativieren ist. Mit ihrem menschenkundlichen und erziehungsphilosophischen Ansatz zählt die anthroposophische Heilpädagogik zur normativen Heilpädagogik, ihre Forschungsmethoden sind jedoch geisteswissenschaftlicher Art. So werden sowohl die hermeneutische Analyse und das daraus erwachsende Sinnverstehen (Buchka 2003) als auch die phänomenologische Beschreibung und die aus ihr sich ergebende Sinnerklärung (Müller-Wiedemann 1992; 1998) eingesetzt. Die anthroposophische Heilpädagogik ist damit letztlich, meta-theoretisch betrachtet, eine normativ-geisteswissenschaftliche Mischtheorie. Sie hat als solche einen anerkannten Positionsplatz im

Kontext anderer Theorieentwürfe der Heil- und Sonderpädagogik.

## Zusammenfassung und Ausblick

Wenn wir abschliessend unsere Literaturanalyse zur Theoriebildung in der anthroposophischen Heilpädagogik zusammenfassen, so können wir vor dem Hintergrund aktueller Theoriemodelle der Heil- und Sonderpädagogik festhalten:

- Die Theorie der anthroposophischen Heilpädagogik hat ihren anerkannten Platz auf der ersten und zweiten Theorieebene als einschlägige heilpädagogische Praxislehre gefunden mit beachtenswerten Arbeiten zur dritten Theorieebene;
- sie hat im Rahmen ihrer Objekttheorien mit ihren Forschungen zu den Formalobjekten «Der Mensch mit Seelenpflege-bedürftigkeit (Behinderung)» sowie zur «heilpädagogischen Handlungstheorie zur Erziehung, Bildung, Förderung und Therapie von Menschen mit Seelenpflege-bedürftigkeit (Behinderungen) zunehmend in der wissenschaftlichen Literatur Beachtung gefunden» (vgl. Haeberlin 1996, S. 130; Speck 2003, S. 334);
- sie hat durch ihre meta-theoretischen Komponenten, dem anthropologischen Paradigma der «Seelenpflege-bedürftigkeit» (Müller 1991) und dem normativen (personenorientiertes bzw. prinzipienwissenschaftliches) Theoriemodell (Kobi 1985; Bleidick 1984) in Verbindung mit ihren geisteswissenschaftlichen Forschungsmethoden der Hermeneutik und Phänomenologie ihren wissenschaftlichen Standort gefunden.

Mit diesen Bezügen zu den wissenschaftlichen Theorieebenen, Objekt- und Metatheorien ist die anthroposophische

Heilpädagogik als eigenes Paradigma ein gleichwertiger Gesprächspartner im Kontext der allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik geworden.

*Maximilian Buchka*

#### Literatur

Arnim, G. von: *Bewegung, Sprache, Denkkraft: Der geistige Impuls der Heilpädagogik*. Dornach, 2000.

Bach, H.: *Allgemeine Sonderpädagogik*. In: Bach, H. (Hrsg.): *Sonderpädagogik im Grundriss*. 15. Aufl., Berlin, 1995, S. 5–78.

Bach, H.: *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern, Stuttgart, Wien, 1999.

Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3. Aufl. Weinheim, 1991.

Blankertz, H.: *Wissenschaftstheorie*. In: Wulf, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. 6. Aufl. München, Zürich, 1984, S. 630–634.

Bleidick, U.: *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. 5. Aufl. Berlin, 1984.

Bleidick, U.: *Wissenschaftssystematik der Behindertenpädagogik*. In: Bleidick, U. (Hrsg.): *Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 1. Berlin, 1985, S. 48–86

Bleidick, U.: *Historische Theorien: Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik der Behinderten*. In: Ders. (Hrsg.): *Theorien der Behindertenpädagogik*. A.a.O., S. 253–272

Bleidick, U.: *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart, Berlin, Köln, 1999.

Bleidick, U.; Hagemeister, U.: *Einführung in die Behindertenpädagogik I: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. 4. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, 1992.

Brezinka, W.: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4. Aufl. München, Basel, 1978.

Buchka, M.: *Über die Heilpädagogischen Übungen*. In: *Lernen konkret*, Nr. 3, 1992, S. 18–21.

Buchka, M.: *Diätetische Mittel in der Praktischen (Heil-)Pädagogik: eine Besinnung auf vergessene Grundlagen aus der Geschichte der (Heil-)Pädagogik mit Blick auf die kognitive Entwicklung*. In: Kaschubowski, G. (Hrsg.): *Zur Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit*. Dornacher Reihe Bd. 3. Luzern, 1999a, S. 65–78.

Buchka, M.: *Das rhythmische Unterrichtsprinzip in der heilpädagogischen Waldorfschule*. In: *Lernen konkret*, Nr. 1, 1999b, S. 7–12.

Buchka, M.: *Die intuitiv-rationale Fall-Hermeneutik in der Heilpädagogik*. In: Ders. (Hrsg.): *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik*. Luzern, 2000, S. 107–128

Buchka, M.: *Ältere Menschen mit geistiger Behinderung. Bildung, Begleitung, Sozialtherapie*. München, Basel, 2003a.

Buchka, M.: *Geistige Behinderung aus anthroposophischer Sicht*. In: Fischer, E. (Hrsg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen*. Oberhausen, 2003b, S. 229–258.

Dietrich, T.: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung in pädagogisches Denken*. 8. Aufl. Bad Heilbrunn, 1998.

Engelke, E.: *Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung*. 3. Aufl. Freiburg/Br., 1999.

Grimm, R.: *Die therapeutische Gemeinschaft in der Heilpädagogik. Das Zusammenwirken von Eltern und Heilpädagogen*. Stuttgart, 1991.

Grimm, R.: *Bibliographie der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie*. Dornach, 1993.

- Grimm, R.: Perspektiven der therapeutischen Gemeinschaft in der Heilpädagogik. Ein Ort gemeinsamer Entwicklung. Bad Heilbrunn, 1995.
- Gudjons, H.: Erziehungswissenschaft kompakt. 2. Aufl., Hamburg, 1999.
- Gudjons, H. (2001): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 7. Aufl. Bad Heilbrunn, 2001.
- Haerberlin, U.: Allgemeine Heilpädagogik. Bern, Stuttgart, 1985.
- Haerberlin, U.: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern, Stuttgart, Wien, 1996.
- Kaschubowski, G.: Heilpädagogisches Handeln auf der Grundlage der Erkenntnistheorie und Menschenkunde Rudolf Steiners. Hamburg, 1998.
- Klimm, H.: Heilpädagogik auf anthroposophischer Grundlage. Dornach, 1980.
- Klimm, H.: Betrachtungen zum Heilpädagogischen Kurs von Rudolf Steiner. In: Zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners. 2. Aufl. Dornach, 1981, S. 13-47.
- Kobi, E.E.: Personenorientierte Modelle der Heilpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. A.a.O., S. 273-294
- Kobi, E.E.: Heilpädagogische Daseinsgestaltung. Luzern, 1988.
- Kobi, E.E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 5. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien, 1993.
- Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. 8. Aufl., Heidelberg, Wiesbaden, 1995.
- Löwisch, D.-J.: Pädagogisches Heilen. Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Heilpädagogik. München, 1969.
- Müller, M.: Denkansätze in der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens. Heidelberg, 1991.
- Müller-Wiedemann, H.: Die Kinderkonferenz. In: Lernen konkret. Nr. 3, 1992, S. 29-30.
- Müller-Wiedemann, H.: Die Erkenntnis des Kindes. In: Grimm, R.; Kaschubowski, G. (Hrsg.): Heilen und Erziehen: Sonderpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik Gespräch. Luzern, 1998, S. 101-108.
- Natorp, P.: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 7. Aufl. Paderborn, 1974.
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5. Aufl. München, Basel, 2003.
- Steiner, R.: Zur Heilpädagogik. Auszüge aus Vorträgen aus den Jahren 1908-1924. Dornach, 1938.
- Steiner, R.: Heilpädagogischer Kurs. 4. Aufl. Dornach, 1967.
- Steiner, R.: Die Philosophie der Freiheit. Dornach, 1977.
- Steiner, R.: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten. Dornach, 1978.
- Steiner, R.: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Dornach, 1984.
- Steiner, R.: Theosophie. Dornach, 1986a.
- Steiner, R.: Allgemeine Menschenkunde. Dornach, 1986b.
- Windeck, I.: Förderung Verhaltensgestörter und Lernbehinderter in Waldorf-Sonderschuleinrichtungen. Bonn-Bad Godesberg, 1984.

*Dr. Maximilian Buchka ist Professor für Sozialpädagogik an der Kath. Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Köln, Fachbereich Sozialwesen. Er gehört zum Vorbereitungskreis der Tagungsreihe «Heilen und Erziehen». Zahlreiche Veröffentlichungen zur Heilpädagogik.*

