

Theo Klauß: Auch Bedürfnisse bedürfen der Bildung

Wenn das Tier ein Bedürfnis hat, weiß es, wieviel es bedarf. Der Mensch aber weiß es nicht (Demokrit)

Der Begriff ‚Bedürfnis‘ spielt in der Pädagogik eine wesentliche Rolle – zumindest wird er häufig verwendet. Pädagogisches Handeln soll sich nach Möglichkeit an den kindlichen Bedürfnissen orientieren, diese beachten und ernst nehmen und mit eigenen Angeboten daran anknüpfen. Erstaunlicherweise findet jedoch kaum eine Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie Bedürfnisse ausgebildet werden. Sie erscheinen häufig als fixe, bei jedem Menschen gleichermaßen vorhandene Gegebenheiten, die bei jedem Menschen a priori gleichermaßen vorhanden sind. So wird beispielsweise bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und damit verbundener Begrenzung der Ausdrucksmöglichkeiten vor allem darüber reflektiert, wie deren Bedürfnisse erkannt werden können. Im Folgenden soll demgegenüber vor allem der Frage nachgegangen werden, wie Menschen Bedürfnisse ausbilden und welche Konsequenzen daraus für pädagogisches Handeln und Denken zu ziehen sind.

Welche Rolle spielen Bedürfnisse in der Pädagogik?

Die Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen als Alternative zum ‚frontalen‘ Lehrerorientierten Unterricht ist seit Anfang des 20. Jahrhunderts ein wesentliches Anliegen der Reformpädagogik. Im Konzept der ‚freien Arbeit‘ sollen die Schüler beispielsweise „frei über Art und Umfang der Arbeit, der Arbeitszeit, der Lernpartner und des Arbeitsplatzes entscheiden können“ (Breuer 1989, 7).

In der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung ist die Bedürfnisorientierung im didaktischen Prinzip der Individualisierung verankert: Lerngegenstände sollen sich an individuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler orientieren. Nach Dank (1993) ist bei der Unterrichtsplanung zu fragen, ob „sich der Lerngegenstand ausreichend an ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen [orientiert]“ (6), und nach Fischer (1997) sind die Lehrpläne für Schulen für Geistigbehinderte sehr offen und ermöglichen die Orientierung an Bedürfnissen und Interessen der Schüler. Feuser (1989) fordert für Kinder mit und ohne Behinderungen eine „Selbstverwirklichung nach Maßgabe der individuellen Bedürfnisse im Zusammenhang mit sozialer Einbettung im Kollektiv und der Gewährung gesellschaftlicher Hilfen“ (9). Hahn (1994) begründet die Forderung nach möglichst umfassender Selbstbestimmung auf von Menschen mit geistiger Behinderung mit der These, dass menschliches Wohlbefinden „auf einem Ausgewogenseins zwischen größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit [gründe] (86).

Zur Begründung von Normalisierung und Integration werden allen Menschen gleiche Bedürfnisse zugestanden: Jeder sei „in seinen Bedürfnissen, seinen Emotionen, seinem Erleben, seinen Motiven und Tätigkeiten“ anderen gleich (Feuser 1989, 24). Andererseits spricht Speck im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen (1991) von *speziellen Erziehungsbedürfnissen*. Dadurch solle die seitherige Fixierung auf die Schädigung einer Sichtweise weichen, die den Menschen mit speziellen Erziehungsbedürfnissen in seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt stellt (14). „Es geht um das, was für die Erziehung und ihre Aufgabe im eigentlichen maßgebend ist, was sie speziell begründet und legitimiert. Dies läßt sich vom Kinde her gesehen unter dem Begriff der Erziehungsbedürfnisse treffender fassen. ... Liegt eine spezifische Störung oder Erschwerung vor, so ergeben sich spezielle Erziehungserfordernisse“ (Speck 1998, 271).

Dreher (1998) möchte statt von ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ von solchen ‚mit besonderen Bedürfnissen‘ sprechen. Fornefeld (1989) hält es für erforderlich, die elementaren Beziehungsbedürfnisse schwerstbehinderter Kinder in Unterrichtsplanung und -gestaltung zu integrieren. Nach Fröhlich (1997/2) sind diese Menschen durch ihre aus ihren „elementaren

Lebens- und Erlebensweise“ resultierenden besonderen Bedürfnissituationen charakterisiert. Sie brauchen deshalb „viel körperliche Nähe, um direkte Erfahrungen machen, [...] andere Menschen wahrnehmen zu können, - Menschen, die ihnen die Umwelt auf einfachste Weise nahebringen, [...] die Fortbewegung und Lageveränderung ermöglichen, [...] die sie auch ohne Sprache verstehen, sie zuverlässig versorgen und pflegen“ (149).

Die ‚Bildung‘ von Bedürfnissen – (k)ein pädagogisches Thema!?

Die beiden (eigentlich nicht vereinbaren) Auffassungen, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hätten (sozusagen als Gruppenmerkmal) ‚besondere Bedürfnisse‘ gemein, zugleich hätten alle Menschen gleiche Bedürfnisse, weisen auf die Notwendigkeit, zu klären, was mit Bedürfnissen gemeint ist und wie diese ausgebildet werden.

Sowohl das Postulat gleicher Bedürfnisse für alle Menschen als auch das *besonderer Bedürfnisse* für eine Gruppe von Menschen ist fragwürdig, da diese immer individuell, also *besonders* sind. Um ein Bedürfnis auszubilden muss der Mensch mit möglichen Formen seiner Befriedigung in Kontakt kommen. Erst so wird aus

- dem Angewiesensein auf Flüssigkeit das Bedürfnis, etwas zu trinken;
- der Notwendigkeit von Schutz und Wärme das Bedürfnis nach ästhetischer Kleidung;
- der Anlage zur Sexualität das Bedürfnis nach einer Liebesbeziehung;
- dem allgemeinen Interesse an ‚Reizen‘ das Bedürfnis, Bach zu hören oder Kunst zu betrachten.

Auch so genannte biogene Primärtriebe sind individuell ausgeprägt und in ihrer konkreten Ausformung von der Begegnung mit der Kultur und ihrer Vielfalt abhängig. Es reicht deshalb nicht aus, kindliche Bedürfnisse zum *Ausgangspunkt* der Pädagogik zu machen, da dies „bereits auf der Ebene eines Produktes der mittels menschlicher Tätigkeit vollzogenen Lernprozesse an[setzt]“ (Feuser 1989, 34).

Was sind Bedürfnisse?

‚Bedürfnis‘ ist ein moderner Begriff, der beispielsweise im Großen Brockhaus von 1898 (14. Auflage) noch nicht vorkommt. In der Psychologie wird damit das Erleben der Notwendigkeit beschrieben, einen Mangel-Zustand „abzustellen, zu mildern oder zu korrigieren“ (Krech & Crutchfield 1971, 201). Für Piaget (1974) ist ein Bedürfnis „die Äußerung eines Ungleichgewichts: Ein Bedürfnis entsteht, wenn irgendetwas außerhalb von uns oder in uns [...] sich geändert hat und wenn es darum geht, das Verhalten auf diesen Wechsel abzustimmen“ (155f.). „Auf allen Niveaus erfordert das Handeln stets ein Interesse, durch das es ausgelöst wird, ob es sich nun um ein physiologisches, affektives oder intellektuelles Bedürfnis handelt (im letzteren Fall tritt es in Gestalt einer Problemstellung auf)“ (154).

Gibt es höhere und niedrigere Bedürfnisse?

In der Psychologie wird zwischen „höheren“ und „niedrigeren“ Bedürfnissen unterschieden und „biogene oder Primärtriebe“ werden von sekundären, im Sozialisationsprozess erworbenen Trieben abgegrenzt (GRAUMANN 1969, 23 u. 57ff.). Auch daraus kann auf eine niedrigere Wertigkeit des Körpers und seiner Bedürfnisse geschlossen werden. MASLOW (1954) ordnet physiologische Bedürfnisse (z.B. Hunger und Durst) der niedrigsten Stufe einer Bedürfnispyramide zu, von der ausgehend Menschen allmählich die wesentlicheren menschlichen Bedürfnisse entfalten: Sicherheitsbedürfnisse (z.B. Ordnung und Stabilität), Zugehörns- und Liebesbedürfnisse (z.B. Zuneigung, Identifikation), Wertschätzungsbedürfnisse (z.B. Prestige, Erfolg, Selbstrespekt) und Bedürfnisse nach Selbstgestaltung und Selbstaktualisierung. Durch das Erreichen eines höheren Motivniveaus werden die „niedrigen“ Bedürfnisse allerdings nicht unwichtig: sie müssen befriedigt sein, damit die höheren sich voll entfalten können (nach KRECH/CRUTCHFIELD 1971, 415).

Die Unterscheidung zwischen Bedürfnissen unterschiedlichen Niveaus findet sich auch in der Sonderpädagogik. So schlägt Kobi (1999) beispielsweise vor, eine Art Hotel einzurichten, das „den Grundbedürfnissen schwerstbehinderter Menschen“ am ehesten gerecht werden könne, weil hier „für dessen leibliches und seelisches Wohlergehen gesorgt wird“ (28).

Bedürfnisse als Ergebnisse individueller Bildung

Bedürfnisse ‚hat‘ man nicht einfach, sondern sie sind Bildungsergebnisse. Bedürfnisse sind allerdings „nicht identisch mit den objektiven Erfordernissen des Körpers oder der Umwelt“ (Krech & Crutchfield 1971, 204). Feuser hebt darauf ab, dass es nicht ausreiche, kindliche Bedürfnisse zum Ausgangspunkt der Pädagogik zu machen, dies setze „bereits auf der Ebene eines Produktes der mittels menschlicher Tätigkeit vollzogenen Lernprozesse an“. Solche Konzepte brächten die Gefahr mit sich, wieder zu selektieren (1989, 34). Hahn u.a. (2004) berichten beispielsweise davon dass sich für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in einem integrativen Wohnprojekt durch die Erweiterung der Wahrnehmungshorizonte Bedürfnisse verändert haben (238ff).

Erziehung meint die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen und auf dieser Basis die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle und *Bildung* meint das Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie. Erziehung und Bildung stehen dabei in einem unauflösbaren Zusammenhang; sie sind zwei Seiten ein und derselben Medaille (Feuser 2002).

Organisch begründete Bedürfnisse sind Ergebnisse von Bildung und bedürfen der Bildung

Zahlreiche Bedürfnisse, die den Menschen motivieren, also zur Aktivität veranlassen, haben primär eine biogene Grundlage; der Mensch bleibt lebenslang „mit der animalischen Grundausstattung verbunden“ (GRAUMANN 1969, 58). Dazu gehören vor allem:

- Nahrungs- und Flüssigkeitsbedarf – darauf reagiert das Individuum mit Essen und Trinken
- Regulation der Körpertemperatur – sie wird physiologisch durch Schwitzen, Gefäßverengung oder -erweiterung, Zittern, Atmungs- und Bewegungsvariation und durch kulturell gebildete Aktivitäten wie sich Kleiden, Heizen, Kühlen etc. erreicht
- Ermüdung bzw. Schlafmangel – darauf antwortet der Mensch mit körperlich-organischen Reaktionen (Gähnen) oder bewusstem Handeln (Schlafengehen)
- Sexualität – sie wirkt häufig sehr motivierend, allerdings ist ein Defizit hier nicht lebensbedrohlich ...
- Schmerzen – sie veranlassen eine Steigerung des Energieaufwandes. „Die experimentelle Analyse der großen Forschungsthemen der Motivationspsychologie wie Angst, Furcht, Frustration, Konflikt und Strafe ist heute kaum mehr ohne die unabhängige Schmerzvariable denkbar. Allgemein energetisierend und in seiner Reduktion bekräftigend muß Schmerz als primärer Trieb behandelt werden“ (GRAUMANN 1969, 36f)
- Bewegung – Bewegungsmangel führt beispielsweise zu motorischer Unruhe
- Sensorische Deprivation/Neugiertrieb – der Erhalt eines optimalen Stimulationsniveaus wird angestrebt, ein Spannungsverhältnis zwischen Variabilität und psychischer Sättigung wirkt motivierend

Diese Motive haben eine organische Basis, sie sind aber keineswegs unabhängig von Bildungsprozessen. Zumindest hinsichtlich ihrer konkreten Ausprägung sind sie Bildungsprodukte. Das Individuum stellt sich beispielsweise auf den Nahrungs- und Flüssigkeitsbedarf ein, indem es sich bestimmte Formen des Essens und Trinkens aneignet.

Die so genannten biogenen Primärtriebe sind individuell und kulturell ausgeprägt. Sie entwickeln sich in ihrer konkreten Ausformung erst in der Begegnung mit ihren Befriedigungsmög-

lichkeiten, die in der Begegnung mit der Kultur vorgefunden werden: „Hunger kanalisiert sich im Laufe der Entwicklung und im Umgang mit Eßbarem zu spezifischen Hungerformen, zu Nahrungsvorlieben, zu Appetiten. Unter der Annahme einer generellen Sexualität hat Freud ... versucht, die Entwicklung der Libido von der allgemeinen infantilen Sexualität bis zur Vielfalt der triebartigen libidinösen Befriedigungspraktiken und ‚Perversionen‘ zu entwerfen“ (57). Menschen brauchen zwar beispielsweise Kalorien und Flüssigkeit – das müssen sie nicht erlernen. Ihr Bedürfnis, konkrete Speisen und Getränke zu sich zu nehmen, ist jedoch ein Bildungsprodukt. Sie eignen sich die in der Kultur ausgebildeten Formen der Bedürfnisbefriedigung an. Damit werden sämtliche – auch die als biogen geltenden – menschlichen Bedürfnisse zum Gegenstand der Pädagogik als der Wissenschaft von der menschlichen Bildung. Sie hat sich mit der Frage zu befassen, wie diese Bildung geschieht, wie sie unterstützt werden kann und welche Probleme und möglichen Störungen hier zu berücksichtigen sind.

Wie entstehen also Bedürfnisse? Sie sind das Ergebnis eines Bildungsprozesses, denn Bildung bedeutet, dass sich das Individuum die in der Kultur vorhandenen Möglichkeiten des Lebens, des Weltverständnisses etc. aneignet (Klauß/Lamers 2003; Klauß 2005).

Bildung als Aneignung kulturellen Reichtums

Die Notwendigkeit der in der Bildung stattfindenden Aneignung der Welt ergibt sich daraus, dass der Mensch durch die Begegnung mit der Welt und anderen Menschen zum Menschen wird. Er kann nicht gen- und instinktgesteuert überleben. Er wird zur Persönlichkeit, indem er sich die in der Welt vorhandenen Möglichkeiten zu eigen macht und diese dabei auch mitgestaltet. Er muss sich orientieren, dazu muss er eine individuelle Sicht der Dinge und Personen ausbilden, die Dinge und Personen müssen für ihn eine Bedeutung erhalten. Dieser Prozess findet auch bei der Bildung von Bedürfnissen statt. Die Welt enthält eine fast unendliche Vielfalt von Arten, wie man Bedürfnisse befriedigen kann, wie man sich bewegen, sich mit interessanten Dingen unterhalten und etwas genießen kann, wie man Zwecke erreicht („Kenntnisse“, „Fertigkeiten“), wie sich die Welt und das eigene Leben gestalten lässt und wie Kommunikation möglich ist. Das alles zusammengefasst nennen wir Kultur. Indem Menschen mit diesen Möglichkeiten in Berührung kommen, sich mit ihnen auseinandersetzen, dabei auch unterstützt werden, eignen sie sich einige dieser Möglichkeiten der Lebensführung an – auf ihre spezifische Art und Weise. Bildung ist also individuelle Entwicklung durch Aneignung der Kultur. Im Prozess der Bildung tritt neben das biologische Erbe das kulturelle Erbe (LEONTJEW 1977). In ihm findet das Individuum mögliches Wissen, mögliche Fähigkeiten, mögliche Geschmacksvorlieben, mögliche Ziele und Motive für sein Handeln vor. Davon macht es etwas zu seinem eigenen – und verändert es dabei zugleich entsprechend seinen Bedingungen und in subjektiven Entscheidungen. Dieser Bildungsprozess ist unerlässlich, damit sich menschliche Individualität und Autonomie ausbilden können.

Bildung bedeutet, mit den in der Kultur einer Gesellschaft liegenden Möglichkeiten in Kontakt zu kommen und sich diese anzueignen

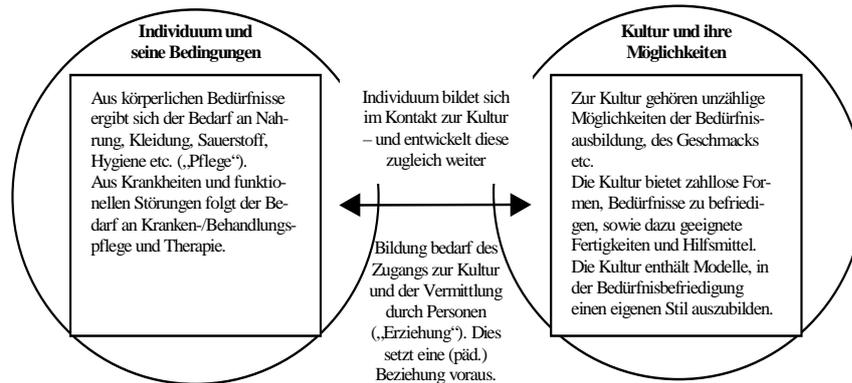


Abbildung 1

Aus dieser Perspektive ist es nicht gleichgültig, wie, von wem und mit welchen Inhalten gepflegt und therapiert wird. Aus dieser Perspektive drückt und knetet ein Kind einen Ball nicht nur, um seine Handgeschicklichkeit zu therapieren, sondern es lernt diesen Ball kennen, entwickelt eine Einstellung zu ihm, er wird ihm vertraut und bedeutsam – oder es lehnt ihn ab. Wenn es den roten und rauen Ball lieber mag als den grünen und glatten, dann hat es einen entscheidenden Schritt in Richtung auf Autonomie getan. Damit gewinnt es nicht zuletzt auch eine tragfähige Motivation, mit diesem Ball auch die Übungen zu machen, die seine Handbeweglichkeit fördern.

Es gibt in unserer Kultur eine Vielzahl von Möglichkeiten, um zu gewährleisten, dass Menschen Kalorien, Flüssigkeit, Wärme etc. erhalten. Damit ein Subjekt ein Bedürfnis ausbilden kann, muss es mit den möglichen Formen zu seiner Befriedigung in Kontakt kommen und sie vermittelt bekommen. Erst durch die Begegnung mit der Kultur wird aus

- der Angewiesenheit auf Flüssigkeit das Bedürfnis, Cola, Wein und Sprudel zu trinken;
- der Notwendigkeit von Schutz und Wärme das Bedürfnis nach Kleidung, die einem gefällt;
- der Anlage zur Sexualität das Bedürfnis, eine Liebesbeziehung einzugehen;
- der Intention, reizvolle Effekte wahrzunehmen und Langeweile zu vertreiben das Bedürfnis, Bach zu hören, Kunstausstellungen zu besuchen oder Schlagzeug zu spielen.

Bedürfnisse und Bedarf

Menschliche Bedürfnisse sind somit nicht nur sehr individuell, sie können vom Individuum nicht beliebig ausgebildet werden. Es müssen entsprechende Bedingungen vorhanden sein, damit sie ausgebildet werden können. Jeder Mensch braucht beispielsweise Kalorien, Mineralien, Nähr- und Ballaststoffe und Flüssigkeit. Menschen sich auch darauf angelegt, gemeinschaftlich zu leben (vgl. Jantzen 2003: ‚Freundliche Begleiter‘), und ohne Sozialkontakt sterben sie (vgl. ‚Hospitalismus‘; Spitz 1976). Trotzdem hat nicht jeder Mensch das gleiche Bedürfnis, Saft oder Kaffee zu trinken, Schnitzel oder Kaviar zu essen und mit anderen zu kommunizieren. Alte Menschen können das Bedürfnis nach Getränken verlieren, obwohl sie Flüssigkeit brauchen.

Menschen können nur die Bedürfnisse ausbilden, deren Befriedigungsmöglichkeit sie kennen lernen. Auch die so genannten biogenen Primärtriebe sind individuell und kulturell ausgeprägt, also in ihrer konkreten Ausformung von der Begegnung mit der Kultur abhängig: „Hunger kanalisiert sich im Laufe der Entwicklung und im Umgang mit Eßbarem zu spezifischen Hungerformen, zu Nahrungsvorlieben, zu Appetiten“ (Graumann 1969, 57).

Die soziale Bedingtheit von Bedürfnissen

Damit wird jedoch auch deutlich, dass Bedürfnisse (auch) sozial, genauer: gesellschaftlich bedingt sind. Die Beziehungen, die zwischen den Menschen vorhanden sind, entscheiden mit, welche Bedürfnisse jemand aneignen kann: Wem Möglichkeiten der Befriedigung von Bedürfnissen verwehrt werden, der kann sie nicht ausbilden. Stellen Sie sich einen Menschen vor, der Zeit seines Lebens mit einer Sonde ernährt wird. Kann er ein Bedürfnis nach einer Mahlzeit haben? Fragen Sie ihn, ob er Schnitzel oder Kaviar möchte, und Sie werden ihn überfordern. Welches Bedürfnis nach einer anregenden Unterhaltung kann jemand haben, mit dem nie kommuniziert wurde? Hierher gehört auch der Hinweis von Hahn u.a. (2004), dass Menschen, die nur isoliertes Wohnen kennen lernen, das Bedürfnis entwickeln müssen, dort zu leben, wenn sie am Leben bleiben wollen. Gleiches gilt für Menschen in derart existentieller Not, dass sie nur noch nach ‚rohen Stoffen‘ verlangen und sich keine ‚gebildeten Bedürfnisse‘ leisten können. Verdurstende trinken Wasser auch aus Pfützen. Fragt man sie nach ihrem Bedürfnis, so wäre ein Wasserhahn das Paradies.

„Es versteht sich, dass das menschliche Auge anders genießt als das rohe, unmenschliche Auge, das menschliche Ohr anders als das rohe Ohr etc. [...] Der unter dem rohen praktischen Bedürfnis befangene Sinn hat auch nur einen bornierten Sinn. Für den ausgehungerten Menschen existiert nicht die menschliche Form der Speise, sondern nur ihr abstraktes Dasein als Speise; ebenso könnte sie in rohster Form vorliegen, und es ist nicht zu sagen, wodurch sich diese Nahrungstätigkeit von der tierischen Nahrungstätigkeit unterscheidet“. Marx, Ökonomische und Philosophische Manuskripte aus dem Jahr 1844, nach Nussbaum 2002

Vor diesem Hintergrund ist die (gut gemeinte) Aussage, alle Menschen hätten gleiche Bedürfnisse, zu hinterfragen. Sie könnte euphemistisch sein, denn sie verstellt den Blick für die Notwendigkeiten. Diese Auffassung verkennt den Bildungscharakter der Bedürfnisse und dass diese erst ausgebildet werden müssen und dass es entsprechender Bedingungen bedarf, um sie auszubilden. Behinderung bedeutet gerade auch, nicht dieselben Bedürfnisse ausbilden zu können wie ohne Beeinträchtigung – weil die Chancen dafür nicht bestehen.

Vorenthaltene Lernmöglichkeiten behindern die Bildung im Bereich der Bedürfnisse. Es ist deshalb eine pädagogische Aufgabe, jedem Menschen die *Bildung* seiner Bedürfnisse zu ermöglichen. So können beispielsweise behinderte Menschen in integrativen Wohnprojekten neue Bedürfnisse entwickeln (Hahn u.a. 2004, 238ff). Weitere Beispiele dazu:

- Warum äußern Menschen, die in großen Einrichtungen leben, überwiegend Zufriedenheit mit ihrer Lebenssituation (vgl. Wetzler 2003)? Gleiches gilt vermutlich für andere Institutionen und auch dann, wenn Erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung sind noch mit 50 in der Familie wohl fühlen (vgl. Klauß 1995). Man könnte sagen, sie fühlen sich eben in dem wohl, was sie gewohnt sind. Unter dem Aspekt der Bedürfnisbildung ist zu ergänzen: Welche Chance hatten sie, das Bedürfnis nach anderen Lebensumständen auszubilden?
- Die vergleichsweise geringe sexuelle Betätigung vieler Menschen mit geistiger Behinderung hängt vermutlich auch nicht einfach ‚mit der Behinderung‘ zusammen, sondern damit, dass die Chance, im Kontakt mit anderen Menschen das Bedürfnis nach (genitaler) Sexualität auszubilden, geringer ist als bei anderen Menschen.
- Und wie ist es mit der verbreiteten Vorliebe für Volksmusik und das, was im Radio oder Fernsehen häufig läuft? Ist anspruchsvollere Kultur Menschen mit geistiger Behinderung wegen ihrer kognitiven Beeinträchtigung nicht zum Bedürfnis geworden, oder weil die Pädagogik sich nicht die Mühe macht, ihnen einen Zugang dazu zu vermitteln?

Es wäre möglicherweise sinnvoller, statt von ‚gleichen Bedürfnissen‘ aller Menschen davon zu reden, dass alle ein gleiches Recht auf vielfältig ausgebildete Bedürfnisse entsprechend den in der Kultur vorhandenen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung haben sollten.

Bedürfnisse werden sozial vermittelt angeeignet

Zur sozialen Bedingtheit der Bildung von Bedürfnissen gehört, dass sie der sozialen Vermittlung bedürfen. Es hängt von sozialen Bedingungen und Lebenserfahrungen ab, welche Bedürfnisse Menschen ausbilden können. Dies wird vor allem in psychologischen Konzepten reflektiert, die auf marxistisches Gedankengut zurückgreifen. In der Kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp 1984, 2001) wird darauf hingewiesen, dass menschliche Bedürfnisse historisch veränderlich sind. Sie umfassen alle „Befriedigungs- und Erfüllungsmöglichkeiten [...] auf einer jeweils bestimmten historischen Stufe einschließlich ‚geistig‘, ästhetisch, künstlerisch verdichteter und überhöhter produktiv-sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 2001, S. 309).

In der *Tätigkeitstheorie* (nach Leontjew, Vygotskij in der Rezeption vor allem durch Jantzen; vgl. Jantzen 1979) wird mit dem Begriff des *Bedarfs* der Mangelzustand beschrieben, der physiologisch bedingt ist, etwa die Notwendigkeit der Flüssigkeitsaufnahme. Mit *Bedürfnis* wird die emotional erlebte vorgreifende Widerspiegelung des Prozesses der Bedarfsdeckung bezeichnet. Das findet auf der Grundlage aller bisherigen emotionalen Bewertungen (*Sinnbildungsprozesse*) statt. In der konkreten Situation entsteht dann ein Gefühl des Durstes, aus dem Bedürfnis wird ein *Motiv*, an dem sich die Tätigkeit des Subjekts orientiert, das nicht irgendeine Flüssigkeit trinken möchte, sondern beispielsweise ein Glas Bier. Das darin wirksame – und mit dem Trinkvorgang befriedigte – Bedürfnis umfasst nicht nur die Deckung des Flüssigkeitsbedarfs, sondern viel mehr: Die Tätigkeit des Trinkens hat eine viel umfassendere Bedeutung als nur die der Flüssigkeitszufuhr. Sie ist mit komplexen Prozessen der Wahrnehmung verbunden, der emotional bewertet wird und außerdem sozial vermittelt wird.

Wenn ein Kind beispielsweise erstmals Grießbrei erhält, so ist in der Regel eine Person dabei, die ihm hilft, für eine angenehme Atmosphäre sorgt und vielleicht auch zulässt, dass das Kind mit dem Brei noch andere angenehme Dinge durchführt, etwa ihn zum Matschen nutzt. So wird die Nahrungsaufnahme auch zu einer sozial bedeutsamen Erfahrung – das Kind mag den Brei, aber auch die damit verbundene angenehme soziale Situation. Es bildet (quasi nebenbei) auch das Bedürfnis aus, Mahlzeiten zur Kommunikation, zum sozialen Ereignis werden zu lassen.

Allgemein ist davon auszugehen, dass alles Wissen über die Welt, welches sich das Subjekt mittels Tätigkeit aneignet, zusammen mit den emotionalen Bewertungen im Gedächtnis bzw. in den Abbildern gespeichert wird. Diese Abbilder sind die Grundlage der weiteren tätigen Auseinandersetzung mit der Welt und haben somit Auswirkungen auf die weitere psychische Entwicklung des Subjektes.

Mit dem Begriff *Tätigkeit* schließlich sind Aktivitätsformen gemeint, die der Bedürfnisbefriedigung und damit der Bedarfsdeckung durch Motivverwirklichung dienen. Tätigkeiten sind immer auf einen nützlichen Endeffekt ausgerichtet, ihre Grundlage ist gegenständlich und ihre Funktion liegt in der Beziehungsherstellung. Sie setzen sich aus Handlungen und Operationen zusammen. (nach Knebel 2003).

Selbstbestimmung reicht nicht als Kriterium für die Orientierung am individuellen Bedarf

Es geht hier nicht vorrangig um die Frage, ob nicht ein „Tanz um das goldene Ego“ (Thimm 1997) und das Recht des potenteren Kunden (vgl. Stinkes 2000) idealisiert wird, obwohl auch das diskussionswürdig ist (vgl. Klauß 2005).

Selbstbestimmung ist vor allem aus folgenden Gründen kein ausreichendes Kriterium für die Interessen von Menschen mit hohem Hilfebedarf:

- Zunächst gibt es Kommunikationsprobleme: Tatsächliche und vermutete Bedürfnisse müssen interpretiert werden, und dabei haben die Sichtweisen der Interpretierenden großen Einfluss, wenn Intentionen wahrgenommen oder intuitiv ‚verstanden‘ werden.
- Vor allem aber sind Bedürfnisse kein objektiver Maßstab. Die Ermöglichung von Selbstbestimmung trägt sehr zum Wohlbefinden bei, weil dadurch Bedürfnisse befriedigt werden

können (so Hahn 1994). Selbstbestimmung bedeutet, Bedürfnisse selbst zu befriedigen oder zu äußern und von anderen befriedigt zu bekommen (Hahn 2003). Doch was ist, wenn jemand gar keine Bedürfnisse hat? Wovon hängt es ab, wer welche Bedürfnisse ausbildet? Wenn Bedürfnisse nicht voraussetzungslos sind, wenn ihre Ausbildung von sozialen Bedingungen abhängt, dann sind sie nur sehr begrenzt als Maßstab dafür geeignet, was Menschen brauchen, welchen Bedarf sie haben. Deshalb reicht das Kriterium der Selbstbestimmung trotz deren Bedeutung für den konkreten Umgang nicht aus für die sozialpolitische und gesellschaftliche Frage, was Menschen mit hohem Hilfebedarf von anderen Menschen benötigen. Selbstbestimmung setzt die Bildung von Bedürfnissen und Geschmack voraus. Wird diese vorenthalten, oder verlieren Menschen ihre Bedürfnisse und ihren Geschmack, dann lässt sich mit Selbstbestimmung sogar Gewalt rechtfertigen¹. Außerdem wird sie zur Leerformel, wenn die materiellen Voraussetzungen fehlen, wenn beispielsweise persönliche Budgets vergeben, aber keine Heimplätze mehr gebaut werden.

Bedürfnisse sind der Spiegel dessen, was an Befriedigungsmöglichkeiten zugebilligt wird

Bedürfnisse, Vorlieben und Geschmack sind also individuell, typisch für das Individuum. Zugleich spiegelt sich darin wider, was ihm ermöglicht, zugänglich gemacht, eröffnet, vermittelt wurde. Die Möglichkeit bestimmter Bedürfnisse hängt von dem ab, was die Gesellschaft einem Menschen zu geben bereit ist. Für Menschen mit hohem Hilfebedarf bedeutet das, dass wir zuerst entscheiden, welche Chancen zur Bildung welcher Bedürfnisse wir ihnen geben. Feuser (1993f) hat das in Anlehnung an Buber so formuliert: Sie werden zu dem Ich, dessen Du wir ihnen sind. In den tatsächlichen Bedürfnissen spiegelt sich also das wider, was ihnen bisher schon zugebilligt und ermöglicht wurde.

Wir neigen dazu, den bisher betriebenen ‚Aufwand‘ mit dem ‚Bedarf‘ des Menschen gleichzusetzen (Haisch 2004). Wir bieten ihm beispielsweise ein Wohnheim, wo er sich mit neun anderen Erwachsenen drei BegleiterInnen teilen muss oder eine Tagesstruktur, wo er sich in gewissem Rahmen als produktiv erleben kann. Wir denken: Was er bisher hat, braucht er, das gilt es zu erhalten. Aber ist das sein Bedarf? Ein Drittel Mensch für sich, und bei Personalausfall weniger. Das geben die Tagessätze her. Wie wurden diese bestimmt? Durch Ermittlung des individuellen Bedarfs der konkreten Person? Nein, sie sind das Beste, was mit dem Kostenträger ausgehandelt werden konnte. Diese Situation legt ein Denken und Handeln nahe, das als erstes nach dem Aufwand fragt: Wie viel Personal kann ich einstellen, welche Qualifikationen hat dieses, wie viel Zeit, welche Räume sind verfügbar? Danach wird versucht, das Beste daraus zu machen. Möglichst gute schulische Förderung, Betreuung im FuB, Begleitung im Wohnalltag.

Der Bedarf: Gegenstand gesellschaftlicher Verständigung

Was aber ist Bedarf? Wenn wir die Erkenntnis ernst nehmen, dass Menschen die Bedürfnisse ausbilden können, zu deren Ausbildung sie die Chance haben, dann müssen wir Kriterien haben, die über die vom Einzelnen ausgebildeten Wünsche hinausgehen. Es gibt keinen objektiven Maßstab für das, was Menschen brauchen, und weder die Selbstbestimmung noch die Idee des ‚Nötigsten‘ und des bisherigen Aufwands sind hierfür tragfähig. Was Menschen an Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung zugebilligt wird, ist der Ausbildung ihrer Bedürfnisse gegenüber vorläufig. Deshalb ist eine Verständigung darüber notwendig, was zum Menschsein gehört - und was eine Gemeinschaft, die sich über die Menschenrechte definiert, jedem Bürger zubilligen muss, will sie ihre Identität nicht aufgeben. Mit ‚Bedarf‘ meine ich deshalb das, was wir, das Gemeinwesen, als das anerkennen, was Menschen brauchen. Die Frage danach und eine Einigung darüber gehört an den Anfang der politischen sowie der pädagogischen Reflexion. Sie kann und muss zu Interessenkonflikten führen, dabei geht es dann

aber um Inhalte, um Qualität, und erst danach um das Geld. Doch wie lässt sich dieser Bedarf begründen?

Auf der Suche nach einer tragfähigen Argumentation für den Bedarf

Wie ist Bedarf zu erkennen? Wir brauchen eine Verständigung über den Bedarf aller Menschen - in der Gesellschaft, aber auch unter uns. Dies bedarf einer allgemein anerkannten Grundlage, die sich mit fachlichen Argumenten verbinden lässt. Ziel könnte eine Art Katalog von Rechten sein, die jedem Menschen in unserer Gesellschaft zustehen sollten, weil sie zum Menschsein gehören. Das Konzept der ‚den Menschen möglichen Fähigkeiten‘ (Capabilities) könnte sich dafür eignen. Die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum hat es zur Begründung einer weltweit für alle Menschen gültigen Menschenwürde entwickeltⁱⁱ. Es bietet eine Grundlage und Zielorientierung für die praktische pädagogische Arbeit ebenso wie für die politische Auseinandersetzung um die Frage, was eine demokratische Gesellschaft jedem Bürger zubilligen muss, will sie ihren humanen Charakter nicht aufs Spiel setzen. Das Kernanliegen der Nussbaum'schen Philosophie besteht in der Opposition gegen die Beliebigkeit des postmodernen Relativismus. Sie vertritt einen modernen Universalismus, welcher Gründe, Einsichten und Kritik an die Stelle des postmodernen affirmativen Spiels der Differenz und des Rechts des Stärkeren treten lässt. Ihr ‚Markenzeichen‘, die Liste zentraler menschlicher Capabilities, stellt eine Kritik an Utilitarismus, Relativismus und Liberalismus dar und beinhaltet konkrete Forderungen nach sozialer und globaler Gerechtigkeit. Nach Nussbaums Auffassung macht sich das Menschsein und dessen Würde nicht - wie etwa bei Peter Singer - daran fest, welche Kompetenzen und Fähigkeiten Menschen bereits ausgebildet haben, sondern welche Möglichkeiten des Menschseins sozusagen vor ihnen liegen. Die Würde jedes Individuums hängt dann nicht davon ab, was aus ihm geworden ist, das ist bei jedem Menschen weniger als möglich gewesen wäre, sondern worauf er angelegt ist. Ihre Liste des guten menschlichen Lebens umfasst:

1. Ein Leben von normaler Dauer: In der Lage zu sein, bis zum Ende eines vollständigen Lebens leben zu können, soweit, wie es möglich ist; nicht frühzeitig zu sterben.
2. Körperliche Gesundheit (inkl. Ernährung und Wohnung, Sexualität und Bewegung): In der Lage zu sein, eine gute Gesundheit zu haben; angemessen ernährt zu werden; angemessene Unterkunft zu haben; Gelegenheit zur sexuellen Befriedigung zu haben; in der Lage zu sein zur Ortsveränderung.
3. Körperliche Unversehrtheit (inkl. Sicherheit vor Gewalt sowie lustvoller Erfahrungen): In der Lage zu sein, unnötigen und unnützen Schmerz zu vermeiden und lustvolle Erlebnisse zu haben.
4. Sinne, Vorstellungskraft und Denken (inkl. Kultur genießen und produzieren): In der Lage zu sein, die fünf Sinne zu benutzen, zu phantasieren, zu denken und zu schlussfolgern.
5. Emotionen (Zuneigung zu Dingen und Menschen): In der Lage zu sein, Bindungen zu Personen außerhalb unserer selbst zu unterhalten; diejenigen zu lieben, die uns lieben und sich um uns kümmern; über ihre Abwesenheit zu trauern; in einem allgemeinen Sinne lieben und trauern sowie Sehnsucht und Dankbarkeit empfinden zu können.
6. Praktische Vernunft (samt einer Vorstellung vom Guten): In der Lage zu sein, sich eine Auffassung des Guten zu bilden und sich auf kritische Überlegungen zur Planung des eigenen Lebens einzulassen.
7. Zugehörigkeit (inkl. Zuwendung und Würde sowie Schutz vor Diskriminierung): In der Lage zu sein, für und mit anderen leben zu können, Interesse für andere Menschen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen familialer und gesellschaftlicher Interaktion einzulassen.
8. Verbindung mit anderen Lebewesen und der Natur: In der Lage zu sein, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben.

9. Spiel (auch Lachen und Erholung) In der Lage zu sein, zu lachen, zu spielen und erholsame Tätigkeiten zu genießen.
10. (a+b) Kontrolle über die eigene Umgebung sowie In der Lage zu sein, das eigene Leben und nicht das von irgendjemand anderen zu leben sowie das eigene Leben in seiner eigenen Umwelt und in seinem eigenen Kontext zu leben.

Nach Nussbaum 2002

Diese möglichen Fähigkeiten stellen eine nicht reduzierbare Pluralität dar: Das Fehlen der einen kann nicht durch ein Mehr in einem anderen Bereich aufgewogen werden, und zwischen ihnen können durchaus Konflikte entstehen.

„Capabilities“ als Leitlinie für fachliches Handeln

Dieses Konzept hilft zu definieren, in welchen Lebensbereichen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Bedarf an Begleitung und Unterstützung haben - nämlich dort, wo dies für ein ‚gutes Leben‘ erforderlich ist. Dies kann zum Maßstab für unser eigenes Handeln werden. Viele, vielleicht sogar alle hier genannten Aspekte menschlichen Lebens finden sich in dem wieder, was wir in Ausbildungen vermitteln und in Qualitätshandbüchern festgeschrieben haben. In Vielem entspricht dies auch dem, was vielerorts intuitiv ‚richtig‘ gesehen und getan wird. Die Beschäftigung damit kann aber helfen,

- sich des eigenen Handelns neu zu vergewissern und zu versichern,
- tatsächlich immer die Frage nach dem Bedarf der Menschen an die erste Stelle zu rücken,
- und in der notwendigen Auseinandersetzung mit den anderen angesprochenen Interessen klar zu benennen, was erforderlich ist, damit unsere Gesellschaft eine humane bleibt.

„Wege zu einem ‚Rechte Katalog‘

Es geht um Menschen, denen man - zunächst - oft nichts zutraut, in vielen Fällen nicht einmal das Leben. In einer utilitaristischen Nutzen-Aufwand-Abschätzung führt das zum Schluss, sie könnten kein lebenswertes Leben führen. Dem ist zu entgegnen, dass menschliches Leben prinzipiell ‚Wert-voll‘ ist und dass es dafür keines Nachweises bedarf. Dieser Argumentation mit dem ‚unbedingten Lebensrecht‘ entspricht es auch, dass eine humane Gesellschaft verpflichtet ist, jedem Menschen ‚unbedingt‘ die Mittel bereitzustellen, die für ein menschenwürdiges Leben erforderlich sind. Eine ‚Sozialpolitik nach Haushaltslage‘ widerspricht dem. Neben dieser philosophischen Argumentation ist es jedoch sinnvoll, auch praktisch und fachlich begründet zu zeigen, dass die Angebote und Hilfen, die Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu einem reichen und erfüllten Leben benötigen, auch erfolgreich und wirksam sein können. Für sie gelten – in Anlehnung an die Capabilities von Frau Nussbaum – folgende Aussagen:

- Diese Menschen werden geliebt, sie sind liebenswert. Sie können für andere Menschen wichtig und bedeutsam und unter uns beheimatet sein und am Gemeinwesen teilhaben.
- Sie sind KommunikationspartnerInnen. Viele ihrer BegleiterInnen lieben ihren Beruf wegen der Erfahrung gelingender Beziehungen und eines bereichernden Austauschs.
- Es sind Menschen, die Einfluss auf ihre Umgebung nehmen und etwas bestimmen können.
- Diese Menschen sind bildungsfähig, können sich Inhalte unserer Kultur zu Eigen machen.
- Sie können produktiv sein und etwas für andere Wichtiges hervorbringen: Bewegungen, Laute, gestalterische Produkte - wenn die Rahmenbedingungen stimmen.
- Sie spielen, freuen sich, erleben Schmerz und Angst ebenso wie Begeisterung und Glück.
- Es sind Menschen, die in ihrem und durch ihren Körper leben wie wir alle, die ihre Organe nutzen, sich wohl fühlen und unter Mangel leiden können, An- und Entspannung erleben.

Alle diese Möglichkeiten lassen sich belegen und sie zeigen, dass das Menschsein, von dem Nussbaum spricht, auch ihnen in vollem Umfang möglich ist, wenn wir die Voraussetzungen

dafür schaffen, wenn wir so mit ihnen interagieren, dass sie diese Möglichkeiten ausbilden können, wenn wir ihnen die Rahmenbedingungen schaffen, die sie dafür brauchen, wenn wir uns die Qualifikationen und Kenntnisse aneignen, die wir dafür benötigen, in den Schulen, in der Frühförderung, in den offenen Hilfen, in Fördergruppen und Wohnstätten.

Literatur

- Breuer, G. (1989): Freie Arbeit im 1. und 2. Schuljahr. München
- Dank, S. (1993): Übungsreihen für Geistigbehinderte? In: Reich, F.: Anbahnung des Zahlbegriffs bei Geistigbehinderten. Dortmund, 6
- Dreher, W. (1998): Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Dörr, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf, 57-76
- Dreher, W. (1998): Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Dörr, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf, 57-76
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28, 1, 4-48
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 1, 4-48
- Feuser, G.: August 2002: Freie und Hansestadt Bremen. Offener Brief an den Senator für Bildung und Wissenschaft. Bremen, unveröff.
- Fischer, E. (1997): Offener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Möglichkeiten und Grenzen. In: Lernen Konkret 4, 2-10
- Fornefeld, B. (1989): Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen
- Fröhlich, A.D. (1997/2): Schwerste Behinderung. In: Hansen, G./ Stein, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. Ein praxisnahes Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn, 148-152
- Hacker, W.iii (1983): Gibt es eine Grammatik des Handelns? Kognitive Regulation zielgerichteter Handlungen. In: Hacker, W./ Volpert, W./ v. Cranach, M. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern/Stuttgart/Wien, 18-25
- Hahn, M. Th. (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 33, 2, 81-94
- Hahn, M. Th. (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 2, 81-94
- Hahn, M. Th., Fischer, U., Klingmüller, B., Lindmeier, Ch., Reimann, B., Richardt, M. & Seifert, M. (Hrsg.) (2004): Warum sollen sie nicht mit und leben? Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Reutlingen
- Hahn, M. Th./ Fischer, U./ Klingmüller, B./ Lindmeier, Ch./ Reimann, B./ Richardt, M./ Seifert, M. (Hrsg.) (2004): Warum sollen sie nicht mit und leben? Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Reutlingen: Diakonie Verlag
- Hahn, M. Th.: Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 33 (1994) 2, S. 81-93.
- Haisch, W. (2004): Die Trennung von Aufwand und Bedarf als methodische Notwendigkeit. München 2004. Internet: <http://www.gbm.info/files/pdf/2004brandenburg/2004-05-14-haisch.pdf> (entn. 04 06)

- Haisch, W. (2004): Die Trennung von Aufwand und Bedarf als methodische Notwendigkeit. München 2004. Internet: <http://www.gbm.info/files/pdf/2004brandenburg/2004-05-14-haisch.pdf> (entn. 04 06)
- Hetzner, R./ Podlesch, W. (1997/4): Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen („Schwerstmehrfachbehinderte“) in Integrationsklassen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim/ Basel: Beltz, 349-358
- Holzkamp, Klaus (1985). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt: Campus
- Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.149-152
- Knebel, Frauke von (2003): Die Tätigkeit. Nach Seminarmitschriften etc. der „Arbeitsgemeinschaft der kritischen Praxis“. Internet: <http://www.agdkp.de/24.html>. Entn. 09 2006
- Kobi, E.E. (1999): Geistigbehindertenpädagogik: Vom pädagogischen Umgang mit Unveränderbarkeit. In: Geistige Behinderung 1, 21-29
- Krech, D. & Crutchfield, R.S. (31971): Grundlagen der Psychologie Band 1. Weinheim/Basel/Berlin
- Krech, D./Crutchfield, R.S.: Grundlagen der Psychologie Band 1, 3. Auflage. Weinheim/Basel/Berlin 1971
- Kutscher, Joachim: unveröffentlichter Seminarreader "Entwicklungspsychologie", S.23-27
- Lamers, W. (1994): Spiel mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen
- Mühl, H. (1979;1986/7): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn
- Piaget, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer TB
- Sarimski, K. (1996): Bedürfnisse von Eltern mit behinderten Kindern. Erfahrungen mit einer deutschen Fassung der 'Family Needs Survey'. In: Frühförderung interdisziplinär 3, 97-101
- Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, 2. Auflage. München/Basel: Reinhardt
- Speck, O. (1998): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, 4. Auflage. München/Basel: Reinhardt
- Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel

ⁱ Das gilt beispielsweise für Menschen mit selbstverletzendem Verhalten, die danach verlangen, gefesselt zu werden.

ⁱⁱ Durch transkulturelle Abstimmung und durch Untersuchung des menschlichen Selbstverständnisses in Literatur, Mythen etc. entwirft Nussbaum zunächst eine Liste elementarer Funktionsfähigkeiten, die ein menschliches Leben als menschliches (und nicht als tierisches etwa) charakterisiert, und auf dieser Basis eine zweite Liste, die ein menschliches Leben als gutes menschliches Leben kennzeichnet. Zum Beleg ihres Essentialismus verweist Nussbaum zum einen darauf, dass wir Menschen auch in der Fremde als Menschen erkennen, zum anderen darauf, dass wir in der Feststellung des Endes eines menschlichen Lebens übereinstimmen.

ⁱⁱⁱ „Zielgerichtete zweckmäßige, gegenständliche Tätigkeiten, welche die Realität verändern, werden durch Motive ausgelöst und sind auf das Erreichen künftiger Ziele gerichtet. Die Identität von Motiven und Zielen ist ein Sonderfall“ (Hacker 1973, 18). ... weiter zitieren: Handlungen sind Rückkoppelungsprozesse, in denen Ziele „zusammen mit internen Repräsentationen der Verfahren zu ihrer Erreichung, d.h. Modellen geeigneter Muster von Operationen“ die Handlung regulieren (19). Im Unterschied zu anderen Aktivitätstypen verändern Handlungen „die physische oder soziale Umgebung, indem ihre künftigen Resultate antizipiert und als Ziele gespeichert sind. Damit gehen mentale Veränderungen der Realität den motorischen Veränderungen voraus. Handlungen sind in ausschlaggebendem Umfang durch das Vorwegnehmen künftiger Ereignisse, nicht durch frühere Eindrücke oder angeborene Mechanismen reguliert. ... Die drei Funktionen von Zielen in der Handlungsregulation sind: - Ziele sind ein inneres Modell des beabsichtigten Ergebnisses, - sie aktivieren zusammen mit ihren antizipativ bewerteten Konsequenzen, d.h. sie wirken als Quasibedürfnisse (Lewin 1926), - Ziele sind

die Sollwerte, die dem Vergleich mit dem rückgemeldeten tatsächlichen Resultat zugrunde gelegt werden“ (19). Zum Handeln reicht es nicht, möglicher Verfahren zu kennen, „zusätzlich ist die Absicht der Verwirklichung des vorweggenommenen Resultats unerlässlich. Erst durch das Entstehen dieser Absicht wird ein Ziel zur subjektiv übernommenen Aufgabe. Aufgaben sind stets sozial bewertet. Eine Grundlage dafür ist die fundamentale Funktion des inneren Sprechens, insbesondere der Selbstinstruktion, für die Aufstellung und Ausführung von Aufgaben, die sich aus der Entwicklung der Selbstkontrolle des Handelns aus der äußeren verbalen Kommunikation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind ergibt (Luria 1969).

Im Allgemeinen umfassen Handlungen Vorbereitungs- und Ausführungsphasen. Die Vorbereitung umfasst dabei die Orientierung auf die Ausgangszustände und Überführungsbedingungen in das zu erreichende Resultat, die Differenzierung des Ziels oder sogar seine Redefinition sowie die Auswahl bzw. Entwicklung von Verfahren, also Mustern von Ausführungsoperationen. Ziele und Verfahren werden hinsichtlich unterschiedlicher Optimierungskriterien, darunter der Effektivität, in der Vorbereitungsphase bewertet (vgl. Melzer 1980, Triebe 1979). Identische Ziele können mit Hilfe verschiedener, austauschbarer Verfahren erreicht werden. Dadurch sind Entscheidungen über die zu wählenden Methoden erforderlich. Dieser so genannte Polystrukturalismus von Handlungen scheint zusammenzuhängen mit der Rolle des inneren Sprechens bei der Entwicklung von Handlungsverfahren oder -programmen. ... Im Gedächtnis gespeicherte Handlungsverfahren (sog. Programme) scheinen in einer verallgemeinerten oder schematisierten Form gespeichert zu sein und in künftigen Aufgaben hypothetisch eingesetzt zu werden. Die zu verarbeitende Information und die Muster von Ausführungsoperationen sind in hohem Maße aufgabenabhängig ... darüberhinaus können Ziele dem Verwirklichen anderer, umfassender Ziele dienen. ...

Der Vergleich zwischen der Absicht und dem erreichten Resultat schließt die Nutzung der Rückmeldungen sowohl über die Resultate als auch über die eingesetzten Verfahren ein. In der Regel wird dieser Vergleich ebenfalls in Form eines internen Vergleichs vorweggenommen (Pickenhain 1976). Nach alledem schließen Handlungen mindestens die folgenden Komponenten als ‘Baueinheiten’ ein: die Absicht, ihre Verwirklichung durch Operationen und den Vergleich auf der Grundlage der Rückkoppelung“ (19f).