Walter Spiess

«Nur sanft sein heisst nicht schon gut sein»

Zur (Meta-)Ethik professionellen Handelns in der Heilpädagogik

1. Problemstellung

«Nur sanft sein heißt nicht schon gut sein.» Ich habe diesen Satz von *E. Bloch* gewählt, weil er als gedanklicher Anstoß zu einer ethischen Reflexion über Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und ihr berufliches Handeln dienen kann. *E. Bloch* mag mit seiner Aussage so verstanden werden, dass «*sanft* sein» allein keine hinreichende Bedingung sei für «gut sein». Müssen zu dem «*sanft* sein» noch andere Qualitäten oder Tugenden hinzukommen? Wenn ja, welche wären das? Oder: Ist das «sanft *sein*» als unzulänglich zu betrachten, wenn es sich - als innere oder seelische Qualität - nicht im Handeln manifestiert?

Wenn wir diese Fragen auf den zwischenmenschlichen Umgang in heilpädagogischen Handlungsfeldern beziehen, ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass dann nicht nur «Laien», sondern auch «Professionelle» involviert sind. An Professionelle aber werden andere Ansprüche gestellt als an Laien. Das zeigt ein Blick in die Geschichte: Während es in Zeiten karitativer und «laienhafter» Hilfe vermutlich als hinreichend erachtet wurde, dass es überhaupt jemanden gab, der sich um Hilflose und Bedürftige bekümmerte, wird von Fachleuten erwartet, dass sie zugleich wirksam und moralisch gut handeln. Das zeigen auch aktuelle Erfahrungen mit Eltern, welche die besten Hilfen für ihr behindertes Kind erwarten.

So will ich im Hinblick auf Fachleute in der Praxis fragen: Sollen wir sie an ihren inneren Qualitäten, an ihren Persönlichkeitsmerkmalen, oder an ihrem Handeln und seinen Wirkungen bemessen? Auf welcher Art von Kriterien soll eine moralisch-ethische Bewertung von Professionalität gründen? Die Antwort auf diese Fragen könnte Fachleuten in der Praxis eine Orientierung geben, worauf sie achten sollten, wenn sie sich um die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und die Gestaltung ihres beruflichen Handelns unter moralischethischem Aspekt bemühen, Sie könnte Fachleuten in der Forschung Hinweise darauf geben, welche Art von Informationen Fachleuten in der Praxis verfügbar gemacht werden müssten. Sie könnte Fachleuten in der Lehre Anhaltspunkte dafür liefern, welche Art von Angeboten in Aus- und Fortbildung dementsprechend erforderlich wären.

Problemstellungen, wie oben formuliert, wird im Rahmen der Ethik als der Wissenschaft vom moralischen Handeln nachgegangen. Die Ethik hat nach und nach verschiedene Denkmuster und Verfahren für deren Klärung entwickelt. Einige davon sollen im Folgenden herangezogen werden, um über professionelles Handeln von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen nachzudenken.

Wenn wir uns hier mit möglichen *Modi* der moralisch-ethischen Bewertung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und ihres Handelns befassen, bewegen wir uns gedanklich auf einer relativ hohen Abstraktionsebene. Diese kann - Begriffsbestimmungen von Hoerster (1987) folgend und in Analogie zur Metatheorie - als *Metaethik* bezeichnet werden. Die *Metaethik* befasst sich ganz allgemein mit der Frage: «In welcher Weise lassen sich Urteile über das moralisch Richtige oder moralisch Gute rechtfertigen?» (S. 12). Auf die Heilpädagogik bezogen kann die Frage wie folgt umformuliert werden: In welcher Weise lassen sich Urteile über das rechtfertigen, was eine «gute» (oder auch «schlechte») Fachperson beziehungsweise ihr professionelles Handeln ausmacht?

Wenn im weiteren von «Ethik» und «Moral» die Rede ist, dann haben diese Begriffe eine Relation, wie sie für «Erziehungstheorie» zu «Erziehungswirklichkeit» besteht.

Und als *Modi* oder *Typen von Ethiken* will ich - im Folgenden noch genauer ausgeführt - eine *Gesinnungsethik* von einer *Verantwortungs- oder konsequentialistischen* Ethik unterscheiden.

2. (Meta-)Ethische Auffassungen über professionelle Moralität

Im Verlauf der Entwicklung der Heilpädagogik als Fachdisziplin sind eine ganze Reihe verschiedener Auffassungen darüber vertreten worden, was die Qualität einer Fachperson und ihres beruflichen Handelns ausmacht. Sie lassen sich in etwa wie folgt *typologisieren*:

1. An ihrer *Persönlichkeit* sollt Ihr sie erkennen!
2. An ihren *Methoden* sollt Ihr sie erkennen!
3. An ihren *«Früchten»* sollt Ihr sie erkennen!

Im Folgenden will ich nun versuchen, jede dieser Auffassungen

- an ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern unserer Disziplin festzumachen;
- in ihrer Aussage kurz zu skizzieren und die Annahmen zu explizieren;
- gewissen Modi oder Typen von Ethiken zuzuordnen;
- deren Angemessenheit kritisch überprüfen.

Schließlich will ich Schlussfolgerungen für die Forschung und Lehre ziehen.

2. 1. An ihrer Persönlichkeit sollt Ihr sie erkennen!

Diese Auffassung bezeichne ich, weil der Wirkung der Person in Gestalt von Grundhaltungen, Einstellungsdispositionen, Werten, Menschenbildern und sonstigen Merkmalen die vorrangige Rolle zugeschrieben wird, im Folgenden als *personales Wirkungsmodell.*

Als Vertreter eines solchen Modells habe ich - aus verschiedenen Epochen und beispielhaft - Steiner, Hanselmann und *Haeberlin* identifiziert:

In seinem 1924 abgehaltenen Vortragskursus über Heilpädagogik bringt Steiner zum Ausdruck-, dass er den fundamentalen Aspekt heilpädagogischer Arbeit nicht im Handeln sieht; vielmehr erachtet er die Persönlichkeit des Heilpädagogen oder der Heilpädagogin als die eigentlich wirksame Kraft: «Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (zit. nach *Grimm* 1991, 27).

In seiner «Einführung in die Heilpädagogik» formuliert Hanselmann (1962) «nicht ausbildbare Eigenschaften», welche ihrerseits gewisse Grundhaltungen beinhalten dürften: u.a. Lebensfreude, Freude am Technisch-Praktischen, Freude am Forschen, Entdecken, Erfinden und Konstruieren, Darstellungsfreude, keine Angst vor unerwarteten und nicht vorbereitbaren Situationen (46 f.). Diese machen für Hanselmann den «guten» Heilpädagogen und die «gute» Heilpädagogin aus. Das «moderne» psychologische Wissen und seine Verfügbarkeit wird von ihm als sekundär eingeschätzt. Es soll dazu dienen, Meinungen und Dogmen in der vorgefundenen Praxis als falsch zu erkennen und zum Wohle des Kindes verändern zu können.

Haeberlin (1985) plädiert zunächst einmal ganz allgemein dafür, dass Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sich in ihrem beruflichen Handeln nicht von versteckten Grundhaltungen oder «Wertentscheidungen» (als Teile eines Menschenbildes) leiten lassen. Vielmehr sollen sie sich immer wieder die Frage stellen, «welches allgemeine Menschenbild und welches Bild von diesem oder jenem behinderten Kind das eigene erzieherische Handeln beeinflussen» (S. 12). Persönlich tritt er dann für zwei Grundwerte ein, von welchen heilpädagogisches Handeln geleitet sein soll: für den «Wert der Gleichheit der Menschen» und für den «Wert der Nächstenliebe zwischen den Menschen» (S. 69). In einem späteren Aufsatz (1988) über die «Heilpädagogische Haltung» führt er weiter aus: «Wer den Blick auf die sonderpädagogische Praxis richtet, kann den Sachverhalt, den man mit «Heilpädagogischer Haltung», mit anderen Begriffen oder gar nicht benennen kann, nicht ernsthaft leugnen. Ich bin zwar der Ansicht, dass der wesentliche und unverzichtbare Aspekt dieses Sachverhaltes im Dialogischen Prinzip liegt; aber dies soll nicht heißen, dass dazu nicht auch Merkmale wie Methodenkenntnisse, Kritikfähigkeit, Normenreflexion u.a.m. gehören (...). Vermutlich sind wir heute nicht über die Auffassung von Hanselmann hinaus, dass der 'gute' Heilpädagoge einerseits bereits als Basis eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur mitbringen und andererseits auf dieser Basis durch Ausbildung mit Wissens- und Handlungskompetenzen ausgestattet werden muss, damit sich seine Persönlichkeitsstruktur zur Heilpädagogischen Haltung weiterentwickeln kann.» (S. 131)

Wenn ich die Auffassungen dieser Vertreter vergleiche, erkenne ich - bei allen Unterschieden - folgende Gemeinsamkeiten:

Die Fachperson wirkt in ihrem beruflichen Handeln *hauptsächlich* durch gewisse Persönlichkeitsmerkmale. Fachkenntnisse spielen eine noch näher zu umschreibende, aber sekundäre Rolle. Demgemäß ist eine Fachperson vorrangig anhand solcher Persönlichkeitsmerkmale zu bewerten und zu erkennen. Sofern sich diese Persönlichkeitsmerkmale auf Grundhaltungen, Einstellungen und Menschenbilder beziehen, kann man diese Position dem Modus oder Typus einer *Gesinnungsethik* zuordnen.

Welche Persönlichkeitsmerkmale im einzelnen als «gut» definiert werden, darin unterscheiden sich die genannten Vertreter. Nachdem diese Unterschiede nicht auf der Ebene der Metaethik, sondern auf der der Ethik liegen, werde ich sie hier nicht weiter verfolgen.

Stattdessen will ich im Sinne einer *Kritik* fragen: Inwieweit entspricht dieses personale Wirkungsmodell dem Erkenntnisstand der Heilpädagogik als praxisorientierter Wissenschaft? Wie plausibel sind die darin enthaltenen Annahmen? Wie angemessen ist dieses Modell für die Bewertung einer Fachperson und ihres beruflichen Handelns?

Die allgemeine Vorstellung, dass Persönlichkeitsmerkmale, insbesondere Grundhaltungen - auf die ich mich hier beschränken will - einen Zusammenhang mit dem professionellen Handeln haben und damit auch eine Wirkung auf die Klientel zeitigen, dürfte eine gewisse Plausibilität besitzen. Genauer betrachtet sind zumindest zwei Modelle dieses Zusammenhanges im Sinne eine «Wirkungsmechanismus» denkbar:

Modell 1:

Grundhaltungen	>	Handeln	>	Veränderung/Entwicklung der Klientel

Modell 2:

Grundhaltungen	>	Auswahl	>	Handeln	>	Veränderung/Entwicklung der Klientel von Modellen

Zu Modell 1:

Wenn wir den Zusammenhang zwischen Grundhaltungen und Handeln analysieren, stoßen wir auf ein Problem, das im Rahmen der Forschung zur «Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz» untersucht worden ist (z.B. *Mummendey* 1979): Die eigenen Grundhaltungen zu benennen ist das eine. Die Manifestation der eigenen Grundhaltungen im Handeln ist das andere. Grundhaltungen können offenbar teilweise, ganz oder überhaupt nicht mit dem tatsächlichen Verhalten übereinstimmen. (Historische) Beispie-

le für eine mangelnde Konsistenz und die allfälligen schädigenden negativen Folgen für die Klientel finden sich zuhauf in *Rutschkys* (1977) «Schwarzer Pädagogik».

Aufgrund dieses Konsistenzproblems erscheint es mir im Hinblick auf eine zuverlässige moralisch-ethische Bewertung von Fachpersonen und ihrem Handeln riskant, *verbal geäußerte Grundhaltungen* als Kriterium zugrunde zu legen.

Die vorgängige Argumentation macht keine Aussage über Nutzen und Frommen gesinnungsethischer Reflexionen für die eigene berufliche Weiterentwicklung *im Rahmen von Aus- und Fortbildung*. Wie sowohl meine eigenen Erfahrungen als auch die Rückmeldungen von Studierenden zu zeigen vermögen, kann es durchaus anregend und bereichernd sein, wenn man sich - im Sinne *Haeberlins* (1985) - die eigenen Grundhaltungen, Einstellungen, Werthaltungen, kurz: das eigene Menschenbild bewusst zu machen versucht. Besonders dafür zu eignen scheinen sich verschiedene Konzepte der Supervision. So gibt es Berichte, dass die Bewusstmachung und Analyse von vorher nicht bewussten Einstellungen in der Beziehung zu einem bestimmten Menschen zu Einstellungsveränderungen geführt hat, die sich dann offenbar auch im Handeln manifestieren (z.B. *Spiess/Luban-Plozza* 199 1).

Bleibt als Alternative, Grundhaltungen aus dem Handeln zu rekonstruieren. In diesem Sinne wohl hat *Bach* (1968, 58) eine Reihe von Eigenschaften benannt, welche eine heilpädagogische Grundhaltung ausmachen: eine «seelischgeistige Gesamteinstellung zum Kinde», eine «geläuterte Sichtweise und gereifte Gefühlsbezogenheit», ein «seelisch-geistiger Habitus, der lediglich sichtbar wird in äußeren Verhaltensweisen».

Wie aber gelangt man vom Handeln beziehungsweise den äußeren Verhaltensweisen zu einer Rekonstruktion von Grundhaltungen? Wir können eine

Fachperson in der Interaktion z.B. mit einem sehr ängstlichen Kind beobachten und zu dem Schluss kommen, sie als «sanft», als «einfühlsam» oder als «fordernd» zu bezeichnen. Kriterium wäre also, wie die Fachperson ihr Handeln auf die individuellen Besonderheiten des Kindes abstimmt, mit anderen Worten: *wie sie ihre Wirkung auf das Kind «dosiert» und kontrolliert*. Damit gehen wir aber genau genommen nicht allein von äußeren Verhaltensweisen aus, sondern von einem interaktiven Geschehen, insbesondere auch von der Wirkung einer Fachperson und ihres Handelns in Abstimmung auf die besonderen Bedürfnisse der anderen Person. Damit nähern wir uns der dritten Auffassung, die ich erst später analysieren will.

Zu Modell 2:

Das zweite Modell enthält die Vorstellung, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen den eigenen Grundhaltungen und der Auswahl bestimmter Ursachen-/Bedingungs- und Handlungsmodelle zum Zwecke der Orientierung für das eigene berufliche Handeln.

Tatsächlich deuten die (bislang unveröffentlichten) Ergebnisse voll schriftlichen Befragungen, die ich im Rahmen von Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt habe, auf folgendes hin: Studierende wie Fachleute in der Praxis stellen bei der Auswahl von Ursachen- und Handlungsmodellen einen Vergleich an zwischen den eigenen Grundhaltungen und dem Menschenbild, welches sie mit dem interessierenden Modell in Verbindung bringen. Je größer die Übereinstimmung, um so wahrscheinlicher offenbar die Wahl des betreffenden Modells.

Möglicherweise ist die Konsistenz zwischen Grundhaltungen und der Auswahl von Ursachen-/Bedingungs- und Handlungsmodellen entsprechend den zugrunde gelegten Menschenbildern im allgemeinen größer als die zwischen Grundhaltungen und Verhalten. Allerdings ergeben sich bei der Bezugnahme auf solche Modelle zusätzlich neue Ungewissheiten. Eine davon ist die, ob diese in der Praxis auch «richtig» im Sinne von «vorschriftsmäßig» angewandt werden.

Insofern erscheint es mir auch bei Bezugnahme auf Modell 2 als riskant, verbal geäußerte Grundhaltungen als Maßstab für eine zuverlässige moralisch-ethische Bewertung von Fachpersonen und ihrem Handeln heranzuziehen. Deshalb will ich im weiteren untersuchen, ob andere Kriterien wie insbesondere die gewählten *Methoden* oder die gezeitigten *«Früchte»* eine zuverlässigere und zugleich auch angemessenere moralisch-ethische Bewertung ermöglichen.

2.2. An ihren Methoden sollt Ihr sie erkennen!

Diese Auffassung bezeichne ich als *technologisches Wirkungsmodell*: Wer «gute», den. effektive/effiziente Methoden anwendet, handelt auch gut.

Sie wurde - in der deutschsprachigen Diskussion - ganz prononciert von *Anstötz* (1986) vertreten. Er verwendet dabei folgende Argumentationsmuster, die ich hier stark verkürzt und ohne kritische Stellungnahme wiedergebe:

Die «Güte» beruflicher Arbeit bemisst sich in verschiedenen Berufen nach unterschiedlichen Kriterien. Die «Güte» der Arbeit bei Berufen wie Manager oder Vertreter kann anhand des erzielten Umsatzes gemessen werden. Das Kriterium ist rein ökonomischer, nicht ethischer Art. Die «Güte» der beruflichen Arbeit von Sonderpädagogen - hier der Geistigbehindertenpädagogen - dagegen kann nicht gemessen werden, «weil wir für geistigbehinderte Kinder keine Durchschnittsnormen zur Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg haben und deshalb der Erzieher immer die Möglichkeit hat, «das Scheitern anvisierter Ziele ursächlich in die geistige Behinderung zu verlegen» (597).

Anstötz geht also von der Einschätzung aus, dass in der alltäglichen Praxis objektive Erfolgskontrollen heilpädagogischen Handelns unmöglich sind. Vielmehr handelt es sich um Tätigkeiten, «die in einem Masse von ethischen Vorentscheidungen abhängig sind, wie (las in den meisten anderen Berufen kaum der Fall sein dürfte» (593).

Eine der ethischen Vorentscheidungen konnte darin liegen, dass Man sich an Methoden orientiert, deren Wirksamkeit empirisch experimentell überprüft ist. «So wie man im Falle des Managers von dem erzielten Umsatz, den Ergebnissen also, auf die Qualität seiner Arbeit schließen kann, lässt sich beim Sonderpädagogen umgekehrt voll der Qualität der Methoden auf optimale pädagogische Wirkungen schließen» (600).

Dem technologischen Wirkungsmodell, wie es von *Anstötz* vertreten wird, liegt die Annahme zugrunde: Die Fachperson wirkt hauptsächlich durch die Methoden, die sie anwendet. Also ist sie danach zu bewerten, inwieweit sie sich jeweils über die effektivsten Methoden kundig macht und diese anwendet.

Eine Zuordnung dieses Modells zu einem der beiden Typen von Ethik ist nicht eindeutig möglich. Bewertet wird die Fachperson anhand der Methode, welche sie - wie man so sagt - «anwendet». Die Methode selbst wiederum wird danach bewertet, ob sie in Evaluationsstudien als effektiv befunden wurde. Insofern ist ein Element *konsequentialistischer* bzw. *Verantwortungsethik* vorhanden. Allerdings ist es nicht der tatsächliche Effekt, welcher in Zusammenhang mit der aktuellen Anwendung der Methode durch die betreffende Fachperson festzustellen ist.

Im Sinne einer *Kritik* kann man fragen: Inwieweit entspricht dieses technologische Wirkungsmodell dem Erkenntnisstand der Heilpädagogik als praxisorientierter Wissenschaft? Wie plausibel sind die darin enthaltenen Annahmen? Wie angemessen ist dieses Modell für die Bewertung einer Fachperson und ihres beruflichen Handelns?

Das technologische Wirkungsmodell enthält eine ganze Reihe von Annahmen, die mir - zumindest in der Heilpädagogik - zum einen derzeit nicht erfüllt und zum anderen prinzipiell nicht erfüllbar erscheinen. Um nur einige davon zu nennen:

- Es ist für mich schwerlich vorstellbar, dass das gesamte Handeln in heilpädagogischen Handlungsfeldern in der Form von «Methoden» rekonstruiert werden, erforscht und reproduziert werden kann.

- Wissenschaftliche Evaluationen von Methoden im Sinne von Handlungskonzepten produzieren Effektivitätswerte, die zunächst einmal nur für den Untersuchungskontext Gültigkeit haben. Die Generalisierung auf einen neuen Anwendungskontext kann nach dem Prinzip der Ähnlichkeit («stickiness» *Campbell/Stanley* 1963) erfolgen. Eine sichere Prognose ist jedoch nicht möglich. Insbesondere bei der Auswahl und Anwendung einer Methode in einem neuen «Fall» (= n+1) oder in einem neuen Kontext kommen, wie ich andernorts versucht habe, plausibel zu machen (*Spiess* 1991a), immer auch subjektive Entscheidungsfaktoren ins Spiel.

- Eine Methode stellt die verbale Abstraktion eines komplexen Geschehens dar. Bei der schriftlichen Fixierung müssen notwendigerweise gewisse Aspekte abstrahiert werden. Es ist von daher ungewiss, ob wirklich alle wesentlichen lind für die Veränderungen relevanten Faktoren erfasst werden. Offenkundig Wurde dieser Sachverhalt bei der systematischen Erforschung der Phosphatdiät nach *Feingold* oder *Hafer*: Zunächst war man davon ausgegangen, dass der wirksame Faktor in der chemischen Beschaffenheit der konsumierten Nahrungsmittel liegt, nämlich in einer Elimination oder Reduktion von Phosphaten. Erst durch systematische Doppelblindversuche stellte sich heraus, dass der wirksame Faktor offenbar psychologischer und nicht chemischer Natur ist (*Walther* 1982). Noch nicht weiter erforscht, aber nicht auszuschließen ist dieser Sachverhalt z.B. bei *Kounin* (1976) und seinem Handlungskonzept für eine wirksame Klassenführung. Aufgrund beruflicher Erfahrungen kann vermutet werden, dass er einen, möglicherweise sehr wirksamen Faktor unberücksichtigt gelassen hat: die Freude der Lehrperson am Unterrichten und das eigene Interesse an gewissen Lehrinhalten.

Immerhin geben Evaluationsstudien und ihre Ergebnisse - soweit vorhanden - gewisse Schätzwerte dafür ab, welche Entwicklungstendenzen man in Orientierung an welcher «Methode» bei welcher Klientel und in welchem Kontext mit überzufälliger Wahrscheinlichkeit erwarten darf. Insofern kann die Bezugnahme auf die Ergebnisse von Evaluationsstudien zu einem wirksameren und besser verantworteten Handeln beitragen.

Möglicherweise kann die (Heil-)Pädagogik dadurch zumindest ein Stück weit dem Zufall entrissen und damit dem Anspruch gerecht werden, welcher seit den Anfängen der Pädagogik, wie z.B. von *Herbart*, gehegt wird: «Der Zweck der Erziehung ist, meiner Meinung nach, die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreißen. Wäre es nicht die *Ungewissheit*, der man nicht Raum geben darf, so sollte man lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erzieht der Zufall viel besser als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer. Der Erziehung gibt also die Zuverlässigkeit ihres Plans ihren Wert; immer muss sie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewissheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; gibt sie sich ohne die äußerste Not bloßen Möglichkeiten preis, so hört sie auf, Erziehung zu sein.» (zit. nach *Oelkers* 1989, 17)

Schließlich wäre noch zu bedenken, dass eine (schriftlich fixierte) Methode immer nur in der Form wirksam wird, wie sie von einer Fachperson - auf dem Hintergrund ihrer Grundhaltungen - in der Interaktion mit und Beziehung zum anderen realisiert wird, was der folgenden dritten Auffassung entspricht:

2.3. An ihren «Früchten» sollt Ihr sie erkennen

Entsprechend dieser dritten Auffassung ist eine Fachperson daran zu bemessen, welche Veränderungen und Entwicklungen sie bei der Klientel kurz-, mittel- oder langfristig bewirkt. Dabei bleibt auf metaethischer Ebene noch offen, welche Veränderungen und Entwicklungen als positiv oder als negativ definiert werden sollen und wer die Kompetenz zu einer solchen Definition haben soll.

Diese dritte Auffassung bezeichne ich, weil sie ausschließlich auf Veränderungen und Entwicklungen der Klientel abstellt und in Ermangelung eines besseren Begriffs als *Effektmodell*. Grundhaltungen oder die Orientierung an Methoden werden dabei insoweit miterfasst, als sie - via Gestaltung des Handelns (vgl. auch Modell 1) - bestimmte Effekte mitbedingen.

Weil dieses Effektmodell auf die Wirkungen professionellen Handelns abstellt, entspricht es der Logik *einer konsequentialistischen* bzw. *Verantwortungsethik*.

Eine Vertreterin oder einen Vertreter, welche sich dieser Position eindeutig zuordnen ließen, habe ich nicht finden können. *Gröschke* vertritt insofern eine Verantwortungsethik, als er schreibt: «Handeln ist zu einem gewissen Teil also auch *erfolgsorientiert*. Die Handlungsfolgen - und -Ergebnisse - die unmittelbar intendierten wie die unbeabsichtigten Nebenfolgen - sind für das weitere Handeln vom Akteur in Rechnung zu stellen. Er trägt die persönliche Verantwortung mindestens für die unmittelbaren Konsequenzen seines Handelns.»(69) Daneben hält er zugleich an einer Gesinnungsethik fest: «(...): es kommt auch auf die gute «Gesinnung» an, die Hilfe- oder Förderabsicht, diese genügt jedoch nicht, sondern sie muss sich auch in ihren überschaubaren guten Folgen und Ergebnissen bewähren, für die der Heilpädagoge - so oder so - die Verantwortung trägt.»(69) Gesinnungs- und Verantwortungsethik erachtet er als komplementäre Perspektiven.

Im Sinne einer Kritik kann man fragen: Inwieweit entspricht dieses Modell den, Erkenntnisstand der Heilpädagogik als praxisorientierter Wissenschaft? wie plausibel sind

die Annahmen, die darin enthalten sind? Wie angemessen ist es für die Bewertung einer Fachperson und ihres professionellen Handelns?

Dem Effektmodell liegen zwei Annahmen zugrunde.

1. Die Fachperson wirkt durch das beobachtbare verbale und nichtverbale Verhalten / Handeln.

Damit soll ausgesagt werden, dass eine Fachperson nur wirksam werden kann durch das, was für die bedürftige Person *unmittelbar* wahrnehmbar ist oder durch das, was *mittelbar* über die Gestaltung des settings oder über die Einflussnahme auf Dritte auf die bedürftige Person zurückwirkt.

2. Die Wirkung (= «die Früchte») einer Fachperson und ihres Handelns lässt sich feststellen.

Um die Plausibilität dieser Annahmen zu überprüfen: Wie können und sollen Handeln und Wirkung einer Fachperson festgestellt werden?

Nehmen wir das Beispiel eines Schülers, der das Unterrichtsgeschehen so häufig und massiv stört, dass es für die Lehrperson zu einem Problem wird, für das sie eine gezielte Lösung sucht. Sie gelangt aufgrund ihrer Analyse, unter Bezugnahme auf wissenschaftlich begründete Ursachen- und Handlungsmodelle sowie auf ihre persönlichen Erfahrungswerte, zu der Entscheidung, dass sie ihr Handeln in gewissen Aspekten ändert. Diese Veränderungen im Handeln der Fachperson sind beobachtbar, ggf. auch messbar. Im Gefolge nimmt die Häufigkeit an Unterrichtsstörungen ab, die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu. Aufgrund dieser zeitlichen, räumlichen und sachlogischen Zusammenhänge zwischen den Veränderungen im Handeln der Fachperson und den Veränderungen beim Schüler geht die Lehrperson davon aus, dass das eine (gewissermaßen als Ursache) das andere (gewissermaßen als Auswirkung) bedingt hat.

Solche Zuschreibungsprozesse werden im Rahmen der Forschung zur «Kausalwahrnehmung» und zur «Kausalattribution» (z.B. *Foersterling* 1986) untersucht. Die entsprechenden Erkenntnisse legen es nahe, dass es sich hierbei um subjektive Rekonstruktionen handelt. Diese dürften unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob sie aus der Perspektive der Lehrperson, des besagten Schülers, der Mitschülerinnen und Mitschüler oder aus der Perspektive von Vertreterinnen und Vertretern z.B. einer Wissenschaftlichen Begleitung erfolgen.

Wenn man gleichwohl die Idee einer Wirkungskette zwischen dem professionellen Handeln und Veränderungen der Klientel beibehält, muss man zugleich Moderatorvariablen annehmen, welche die Richtung und Stärke des professionellen Handelns beeinflussen bzw. begrenzen. Die Faktoren können im Klientel selber liegen: in organisch-physiologische Faktoren, wie z.B. einer (degenerativen) Stoffwechselerkankung; in der Beziehung zwischen Fachperson und Klient: z.B. als Übertragung oder Gegenübertragung beschreibbar und interpretierbar; oder im sozialen Umfeld: z.B. in psychosozialen Faktoren wie dem Geschehen in einer Familie, in der sich die Eltern gerade im Prozess der Scheidung befinden. Wie stark aber im konkreten Handlungskontext jeder dieser Faktoren ist und inwieweit es Interaktionen zwischen diesen Faktoren und dem Handeln der Fachperson gibt, darüber lässt sich nur theoretisieren. Ob im konkreten Kontext eine intersubjektive Übereinstimmung erreicht werden kann, dürfte mehr von der (gemeinsamen) beruflichen Sozialisation als von den in der Erziehungswirklichkeit stattgefundenen Prozessen abhängen.

Diese Überlegungen können als die Fortsetzung einer Diskussion zum sog. «Wirkungsproblem» gesehen werden, die aus den Anfängen der Pädagogik datiert. In jüngster Zeit hat sich u.a. *Oelkers* (1989) daran beteiligt. Nachdem er die Auffassungen von *Pestalozzi, Rousseau, Herbart und Schleier-Macher* kurz dargestellt hat, macht er einen eigenen Vorschlag zur Konzeptualisierung dieses Wirkungsproblems. Er spricht von einem *Hiatus zwischen Intention und Wirkung* und meint damit insbesondere, dass der Zusammenhang zwischen Intention und Wirkung nicht im Sinne einer linearen Kausalität zu denken ist.

Zusammenfassend stelle ich fest: Für mich ist es plausibel anzunehmen, dass wir durch die Gestaltung unseres Handelns gewisse intendierte Veränderungen bewirken können. Unsere Wirkung ist jedoch offenbar begrenzt durch Faktoren, über die wir keine oder nur sehr wenig Kontrolle haben. Aussagen über einen Kausalzusammenhang zwischen konkreten Entwicklungen unserer Klientel und unserem persönlichen Wirken erscheinen umso unsicherer, je mehr Personen (die Klientel wie die Professionals) involviert sind und je größer der zeitliche und räumliche Abstand ist.

Angesichts dieser Unschärfenrelation erscheint es mir allerdings nur sehr bedingt vertretbar, eine Fachperson an ihren «Früchten» zu bemessen. Veränderungen und Entwicklungen (zum «Guten» wie zum «Schlechten») können durch Einflüsse bedingt sein, die für eine Fachperson nicht vorhersehbar oder nicht kontrollierbar sind. Von daher wäre es sachlogisch nicht zu rechtfertigen, eine Fachperson voll dafür verantwortlich zu machen.

Immerhin wäre zu diskutieren, ob wir von einer Fachperson verlangen können und wollen, dass sie - soweit es ihr im Rahmen rationaler Planung ihres Unterrichts oder anderer professioneller Aktivitäten möglich ist - eine *Folgenabschätzung* bezüglich der zu erwartenden Effekte ihres Handelns vornimmt. Dadurch könnte der «Hiatus zwischen Intention und Wirkung» meiner Vorstellung nach zumindest teilweise überbrückt werden.

Um zu umreißen, wie eine solche Folgenabschätzung in Bezug zum beruflichen Handeln aussehen könnte, will ich im folgenden drei Beispiele anführen:

Beispiel 1: Eine Lehrperson plant für die nächste Mathematikstunde, mit dem 1 x 1 weiterzumachen. Sie hat die Vorentscheidung getroffen, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klasse zugleich daran arbeiten. Sie plant unter anderem eine Runde «Kopfrechnen», wie es in der Schulpädagogik Tradition hat: Sie würde mündliche Aufgaben zum 1 x 1 stellen. Wer glaubt, das richtige Ergebnis zu haben, sollte sich melden. Ihre jüngsten Erfahrungen damit machen sie nachdenklich: Es melden sich immer alle. Einige melden sich besonders aufdringlich. Einzelne platzen ungefragt mit ihrem Ergebnis heraus. Einige nennen, wenn sie aufgerufen werden, irgendeine Zahl, offenbar nur, damit sie nicht ohne Antwort sind. Andere wiederum scheinen sich vor der Klasse zu schämen, wenn sie eine falsche Antwort geben. Diese «Nebeneffekte» erachtet die Lehrerin als für

alle Beteiligte ungünstig. Deshalb sucht sie danach, welche anderen didaktisch-methodischen Ansätze es gibt, den Kinder das 1 x 1 beizubringen - ohne diese offenbar schädliche Wettbewerbssituation.

Beispiel 2: Im Rahmen eines Gesprächs von Lehrerin, Sonderschullehrerin und Eltern geht es um die Entscheidungsfindung, welche von zwei verfügbaren Alternativen für die betreffende Schülerin die bessere sei: Aufnahme in eine Sonderschule oder in eine sog. Integrationsklasse? Ein sonderpädagogisches Gutachten liegt vor. Im Sinne einer Veranwortungsethik versuchen die anwesenden Fachleute zur Beratung der Eltern eine Folgenabschätzung. Sie beziehen sich dabei nicht nur auf ihr persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen und auf das Wissen um die konkreten Gegebenheiten, sondern auch auf die Ergebnisse von systematischen Evaluationsstudien über die Wirkungen separierender und integrativer Beschulung (z.B. *Haeberlin* et al. 1991). Dementsprechend skizzieren sie für die Eltern, wie das Kind sich wahrscheinlich entwickeln wird, wenn es die Sonderschule bzw. wenn es die Integrationsklasse besuchen würde...

Beispiel 3: Eine Lehrperson stellt mit Besorgnis fest, dass sie eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schülern in der Klasse hat, die sich ihren Aufgabenstellungen häufig zumindest verbal widersetzen. Sie kommt zu der Vermutung, dass es mit ihrer Person und mit der Art und Weise, wie sie Aufgaben stellt, zusammenhängen könnte. Um Genaueres darüber herauszufinden, nimmt sie an Gruppensupervision nach der *Balint*-Methode (vgl. *Spiess/Luban-Plozza* 1991 für den Kontext der (Heil-)Pädagogik) teil. Durch die in der Gruppe ablaufenden Spiegelungsphänomene erhält sie - im Sinne einer «Beziehungsdiagnostik» - Hinweise darauf, was die Schülerinnen und Schüler bei ihr auslösen und weiche Wirkung sie möglicherweise auf jene hat. Dadurch kann Nie ihr eigenes Handeln und ihre Wirkung besser verstehen und besser «steuern» lernen.

Mit der in einem engem sachlogischen Zusammenhang kann die Definition der (Erziehungs-)Ziele gesehen werden. Diesbezüglich könnte und sollte aus (meta-)ethischer Perspektive gefragt werden: Auf welche Art und Weise begründen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen intendierte (Erziehungs-)Ziele?

3. Schlussfolgerungen für die Lehre und Forschung

Aus den vorgängigen Überlegungen leite ich insbesondere diese Schlussfolgerungen für die Lehre und Forschung ab:

Lehre

1. Studierende werden, z.B. im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Ethik, dazu angeleitet über die moralisch-ethische Dimension ihres beruflichen Handelns zu reflektieren, um so ihr professionelles Verantwortungsbewusstsein weiterzuentwickeln.

2. Studierende werden im Rahmen geeigneter Lehrveranstaltungen dazu angeleitet, wie sie sich Rückmeldung über das eigene professionelle Handeln beschaffen und dessen Wirkung einschätzen können. Besonders zu eignen scheinen sich dafür unter anderem verschiedene Konzepte der Praxisanleitung und Supervision (z.B. *Spiess* 1991b; *Spiess* 1995)

3. Praktische Prüfungen werden so gestaltet, dass eine Einschätzung der Wirkung der Kandidatin oder des Kandidaten möglich ist. Zusätzlich wird bewertet, inwieweit er oder sie für das geplante Handeln eine Folgenabschätzung vorgenommen hat.

Forschung

Im Rahmen der Forschung werden systematische Evaluationsstudien von Handlungskonzepten durchgeführt. Die Ergebnisse werden Fachleuten in der Praxis zur Planung für das eigene Handeln und die dazugehörige Folgenabschätzung verfügbar gemacht.

Literatur:

ANSTÖTZ, CH.: Der «gute» Lehrer für Geistigbehinderte. Ein Beitrag zur Berufsethik des Sonderpädagogen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9, 1986, 593-601

DACH, H.: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin: Marhold 1968

CAMPBELL, D.T.; STANLEY, J.C. (EDS.): Experimental and quasi-experimental designs for research. In: Grimm, R.: Über drei Gesten heilpädagogischer Arbeit. In: Görres, Silvia,Hansen, Gerd (Hrsg.): Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn 1991

FÖRSTERLING, F.: Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie. München: Urban und Schwarzenberg 1986

GRÖSCHKE, D.: Praktische Ethik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993

HAEBERLIN, U.: Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern 1985

HAEBERLIN, U.: Heilpädagogische Haltung. In: Blickenstorfer, J./Dohrenbusch, H./Klein, F. (Hrsg.): Ethik in der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold, 1988, 117-135

HAEBERLIN, U.; BLESS, G.; MOSER, U.; KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lembehinderten. Bern: Haupt 1990

HANSELMANN, H.: Einführung in die Heilpädagogik. Zürich: Rotapfel 1962

HOERSTER, N.: Ethik und Moral. In: Birnbacher, D./Hoerster, N. (Hrsg.): Texte zur Ethik. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1976, 9-23

KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung. Bern: Huber 1976

MUMMENDEY, H.D. (HRSG.): Einstellung und Verhalten. Bern: Huber 1979

OELKERS, J.: Ziel und Praxis: Überlegungen zum Wirkungsproblem der Pädagogik. In: Herzog, F. (Hrsg.): Pädagogische Atmosphäre. Luzem: SZH 1989,15-28

SPIESS, W.: Umgang mit Verhaltensauffälligen. In: Spiess, W./Motsch, H.-J.: Heilpädagogische Handlungsfelder I. Bern: Haupt 1986

SPIESS, W.: Die «neuen» Körpertherapien in der heilpädagogischen Lehre: Kompetenzerweiterung für Fachleute in der Praxis oder Verbreitung von Scharlatanerie? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 60, 1991, 481-494 (a)

SPIESS, W./LUBAN-PLOZZA, B.: Die Balint-Gruppenmethode. In: Spiess, W. (Hrsg.): Gruppen- und Teamsupervision in der Heilpädagogik. Bern: Haupt 1991

SPIESS, W.: Humanwissenschaftlich-integrative Gruppen- und Teamsupervision. In: Spiess, W. (Hrsg.): Gruppen- und Teamsupervision in der Heilpädagogik. Bern: Haupt 1991 (a)

SPIESS, W. (HRSG.): Gruppen- und Tearnsupervision in der Heilpädagogik. Bern: Haupt 1991 (a)

SPIESS, W.: Gruppen- und Teamsupervision nach dem handlungsfeldspezifischen Modell. In: Schlee, J.; Mutzeck W. (Hrsg.): Beratung und Supervision im Schul- und Bildungswesen. Edition Schindele: Heidelberg (soll 1995 erscheinen)

WALTHER, B.: Nahrungsphosphat und Verhaltensstörungen im Kindesalter. Ergebnisse einer kontrollierten Diätstudie. In: Steinhausen, H.-C. (Hrsg.): Das konzentrationsgestörte und hyperaktive Kind. Stuttgart: Kohlhammer 1982

Quelle:

SPIESS, WALTER: Nur sanft sein heißt nicht schon gut sein. Zur (Meta-)Ethik professionellen Handelns in der Heilpädagogik. In: Hagmann, Thomas (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik und Ihre Nachbarwissenschaften. Aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis. Luzern: Edition SZH/SPC 1995.

digitalisiert von Patric Schaubrenner.
http://schaubrenner.com/
DKN: 030131165701