

Heilpädagogik

Die Fachzeitschrift im Internet

online

Beiträge:

Christina Schenz

Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der
Sonderpädagogik?

Werner Nestle

Ursachen von „Rechenschwäche“ bzw. „Schwierigkeiten
im Mathematikunterricht“ und notwendige Hilfen

Werner Schlummer

Verantwortung ernst nehmen: Mitwirkung in Werkstätten
für behinderte Menschen

Martina Schlüter

Leben mit einer Körperschädigung/ -behinderung –
Pädagogische Aufgaben und Zielsetzungen auf dem
Prüfstand anhand der aktuellen gesellschafts-politischen
Entwicklung

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial	2
<i>Christina Schenz</i> Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik?.....	3
<i>Werner Nestle</i> Ursachen von „Rechenschwäche“ bzw. „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ und notwendige Hilfen	26
<i>Werner Schlummer</i> Verantwortung ernst nehmen: Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen.....	58
<i>Martina Schlüter</i> Leben mit einer Körperschädigung/-behinderung – Pädagogische Aufgaben und Zielsetzungen auf dem Prüfstand anhand der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklung.....	85
Rezensionen	99
Veranstaltungshinweise	110
Über die Autoren	114
Hinweise für Autoren.....	115
Leserbriefe und Forum.....	116

Heilpädagogik online 01/ 04
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

[Sebastian Barsch](#)
Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)
Hohenzollernstraße 18
44135 Dortmund

[Markus Brück](#)
Lida-G.-Heymann-Str. 13
50321 Brühl

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir freuen uns, mit dieser Ausgabe den dritten Jahrgang von *Heilpädagogik online* zu beginnen. Es erwarten Sie vier Artikel, die ganz unterschiedliche Bereiche heilpädagogischer Forschung und Arbeit betreffen:

Christina Schenz, Erziehungswissenschaftlerin an der Uni Wien, plädiert in ihrem Beitrag „Hochbegabung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik?“ dafür, die besonderen Lernbedürfnisse hochbegabter Kinder ernst zu nehmen. Genau wie bei Kindern mit einer Behinderung können sich aus besonderen Lernbedürfnissen vielfältige Probleme im familiären und schulischen Umfeld ergeben, denen mit sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung der Regelschule bzw. Familie beizukommen wäre.

Werner Nestle beschäftigt sich mit dem Problemfeld „Dyskalkulie“ bzw. „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“. In einer systemischen Betrachtung der Problematik identifiziert er unterschiedliche interdependente Wirkfaktoren. Eine sinnvolle Förderung sollte all diese Bereiche in den Blick nehmen. Damit wird der defizitorientierte Blick auf das Kind vermieden und Lernhemmnisse können auf ganz unterschiedliche Weisen aus dem Weg geräumt bzw. verringert werden.

Werner Schlummer fasst in seinem Artikel „Verantwortung ernst nehmen: Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen“ erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes in NRW zusammen. Er beschreibt Veränderungen, die die Werkstätten-Mitwirkungsverordnung (WMVO) aus dem Jahr 2001 mit sich bringt. Zugleich benennt er Schwachstellen in der Umsetzung und im Selbstverständnis der beteiligten Instanzen bzw. Personen.

Zuletzt drucken wir einen Gastvortrag von Martina Schlüter (Uni Köln) ab, der im November 2003 an der Uni Würzburg gehalten wurde. Martina Schlüter identifiziert und beschreibt gesellschaftliche und politische Entwicklungen in deren Bezug auf Menschen mit einer Körperbehinderung. Daraus ergibt sich für sie ein erweiterter Aufgabenkatalog auch der Pädagogik.

Viel Spaß beim Lesen,

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Christina Schenz

Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik?

Wenn von sonderpädagogischer Förderung in der Schule gesprochen wird, ist im Allgemeinen von SchülerInnen die Rede, die aufgrund von kognitiven, physischen oder sozialen (bedeutsamen) Beeinträchtigungen dem „normalen“ Unterrichtsgeschehen nicht mehr folgen können und deshalb einer besonderen Unterstützung durch einen Sonderpädagogen oder einen Therapeuten bedürfen sowie Kinder, deren Beeinträchtigungen im Bereich sonderschul-spezifischer Fördernotwendigkeiten liegen (vgl. SPECK, 1988).

Im Besonderen sind damit jedoch meistens ganz bestimmte Kinder gemeint, die im traditionellen Begriffsverständnis von Behinderung u.a. folgende Beeinträchtigungen aufweisen (vgl. BACH, 1977):

- Behinderungen im sprachlichen Bereich, wie z.B. Dysgrammatismus, Sprachentwicklungsverzögerungen, usw.
- Behinderungen im sozial-emotionalen Bereich, wie z.B. Aggressionen, Ängstlichkeit, usw.
- Behinderungen im kognitiven Bereich, wie z.B. Auffassungs- und Merkschwächen, usw.
- Behinderungen im sensorischen Bereich, wie z.B. Schwerhörigkeit, Sehschwächen, usw.
- Behinderungen im motorischen Bereich, wie z.B. fein- und grobmotorische Probleme

Die Förderung hochbegabter Kinder scheint in der Beschreibung verschiedener Förderkonzepte vieler Sonderpädagogen implizit erst gar nicht aufzutauchen, bzw. es wird nur in einer sehr allgemeinen Form auf die Förderung aller Kinder mit besonderen Bedürfnissen hingewiesen. So kann man mit den vorliegenden Konzepten evt. auch Hinweise auf die Unterstützung hochbegabter Kinder finden (vgl. z.B. GRÖSCHKE, 1989). Eine ausdrückliche Plattform für

hochbegabte Kinder konnte bisher jedoch innerhalb der sonderpädagogischen Forschungstradition noch nicht geschaffen werden.

Zwar sind Hochbegabte in die Diskriptorenliste der Forschungsdocumentation Sonderpädagogik (SANDER, 1973) aufgenommen, praktischen Niederschlag hat dies in der Arbeit bzw. Auseinandersetzung innerhalb der Forschung jedoch kaum gefunden. Man könnte vermuten, dass Hochbegabung im Begriffsverständnis der Sonderpädagogik (noch?) keinen Platz gefunden hat.

Obwohl der Begriff der „Hochbegabung“ nach wie vor keiner festen Definition zuzuordnen ist, enthalten die meisten – mehr oder weniger versteckt – die Vorstellung, Hochbegabung bedeute ein Mehr derjenigen Eigenschaften und Fähigkeiten, die in einer bestimmten Gesellschaft als wertvoll angesehen werden. DREWS (1975) spricht das aus, wenn sie schreibt:

„The gifted ... can be simply defined as those who show themselves, in relation both to their age group and to all others, as more fully human. This means that they reach intellectual, aesthetic and moral heights, and that they show insights and sensitivities in those areas which others do not.“

Diese Befähigung für besondere Leistungen wird häufig in folgende Bereiche unterteilt (vgl. STAPF, 2001):

- Allgemeine intellektuelle Begabung
- Musische Begabung
- Künstlerisch-gestaltende Begabung
- Soziale Begabung
- Psychomotorische Begabung

Wie viele andere Definitionen auch, beschreiben HELLER und HANY (1996, 477) Hochbegabung sehr allgemein „...als individuelles Fähigkeitspotential für herausragende Leistungen, oft (nur) in einem bestimmten Bereich...“.

Diese allgemeinen Umschreibungen von Hochbegabung dürften einerseits darin liegen, dass man im Bestreben, möglichst viele Formen von Hochbegabung in jeder nur möglichen Ausprägung zu berücksichtigen, eingrenzende Definitionen zu Recht sehr vage hält. Andererseits bieten sich damit weder für Eltern noch für Lehrer besondere Orientierungspunkte, um zu entscheiden, ob ein Kind, dessen Fähigkeiten und Interessen offenbar „anders“ sind als die seiner Altersgenossen, bereits zu den Hochbegabten gerechnet werden kann oder nicht. Eine frühe Identifikation hochbegabter Kinder und angemessenes Umgehen mit ihnen ist aber wichtig, da von einer engen Verbindung zwischen kognitiver und emotionaler Entwicklung ausgegangen werden muss.

In den Definitionen wird auch ersichtlich, dass ein hochbegabter Mensch einerseits nicht in allen Bereichen als hochbegabt zu bezeichnen ist, andererseits mit Hochbegabung nicht nur intellektuell-kognitive Begabungen gemeint sind. „Hochbegabt“ ist ebenso wie „Normalbegabt“ dabei als beschreibender Begriff zu verstehen. Eine besondere Begabung kann sich auf dem motorischen, sozialen künstlerischen oder intellektuellem Gebiet zeigen. Manchmal treten Begabungsformen gemeinsam auf, manchmal nur auf einem speziellen Gebiet.

Unter intellektueller Begabung (die sehr häufig unter „Hochbegabung“ subsumiert wird) wird eine besonders hohe Ausprägung von Intelligenz und/ oder herausragende Denk- und Problemlösungsfä-

higkeiten verstanden. Weitere Kennzeichen sind ferner eine sehr gute Lernfähigkeit, eine schnelle Auffassungsgabe sowie außerordentlich gute Gedächtnisleistungen, all dies Konsequenzen einer besonders schnellen Informationsaufnahme- und verarbeitungskapazität (vgl. STAPF, 2001).

Der vorliegende Beitrag möchte hinsichtlich besonderer Förderbedürftigkeiten in den einzelnen Begabungsgebieten jedoch keine selektive Auswahl treffen, da jedes begabte Kind, egal ob es kognitiv oder sozial begabt ist, prinzipiell förderwürdig ist und ein Recht auf Unterstützung in seiner ganzheitlich positiven Entwicklung hat.

Doch so wie bei manch anderer „Entwicklungsauffälligkeit“ oder „Abweichung von einer normalen Entwicklung“ entsteht durch die Diagnose oder das Vorliegen einer Hochbegabung noch nicht automatisch ein besonderer Förderbedarf. Der „Sonderpädagogische Förderbedarf“, so die offizielle Bezeichnung für Unterstützungsleistungen der Schulen für Kinder mit intellektuellen, physischen oder sozialen Entwicklungshemmnissen in österreichischen Pflichtschulen, wird in erster Linie jedoch Kindern zur Verfügung gestellt, die tendenziell unterdurchschnittliche bis schwache Schulleistungen erbringen und/ oder aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur, der Unterstützung durch einen Sonderpädagogen bedürfen.

Dass es die Einrichtung einer „sonderpädagogischen Förderung“ in vielen Schulen gibt, ist prinzipiell natürlich zu begrüßen und auch nicht automatisch für jedes hochbegabte Kind einzufordern. Denn manche dieser Kinder können sich trotz überdurchschnittlich sozialer, kognitiver oder physischer Hochbegabung durchaus ihren

Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend entwickeln und bedürfen nie besonderer Unterstützungsmaßnahmen in der Schule.

Es ist aber auch möglich – und hier beginnt die Arbeit des Sonderpädagogen - dass gerade durch die besonderen Begabungen eines Kindes auch besondere Bedürfnisse entstehen.

So können beispielsweise durch die teilweise sehr krassen, unterschiedlichen intraindividuellen Entwicklungstempi in den einzelnen Fähigkeitsbereichen große Diskrepanzen entstehen.

Es kann z.B. die motorische Schreibentwicklung eines Schulanfängers nicht der kognitiven Umsetzungs- und Erfassungsgeschwindigkeit der Schriftsprache entsprechen. Hier ist die sonderpädagogische Förderung in der Harmonisierung asynchroner Entwicklungen zu sehen. Oder es bleiben die sozialen Bedürfnisse eines Kindes zugunsten intellektueller Begabungsförderung unberücksichtigt. Die sonderpädagogischen Aufgaben liegen hier sicherlich weniger in der Förderung spezieller Begabungen als vielmehr im Abgleichen zwischen kognitiven und sozialen Bedürfnissen des Kindes. Finden diese sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen nicht statt, so kann dies zu hohen Motivationsverlusten in der Schule und in weiterer Folge zu (Leistungs)verweigerungen beim Kind führen.

Nicht alles, was ein Mensch „von Natur aus“ mitbekommen hat, wird sich auch in seinem Handeln oder Verhalten zeigen. So kann eine schlummernde musikalische Begabung verkümmern, wenn sie nicht aktualisiert, geweckt oder gefördert wird. Die Interaktionen zwischen individuellen Anlagen und sozialer Umgebung bestimmen

in hohem Maße welches Verhalten, welches Handeln manifest werden.

Und genau dies ist dann der Punkt, an dem Sonderpädagogik einsetzen kann und muss. Diese Forderung nach Unterstützungsmaßnahmen betreffen natürlich nicht nur hochbegabte Kinder, doch wird sie bei Kindern mit „klassischen“ Behinderungen selbstverständlich zuerkannt, bei hochbegabten Kindern scheint es manchmal, als ob die besonderen Bedürfnisse hochbegabter Menschen mit dem vermeintliche Bonus der besonderen Fähigkeiten schon ihr Auslangen finden.

Dass im Selbstverständnis der Sonderpädagogik die individuelle Förderung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen einerseits unterstützt wird und andererseits jene von hochbegabten Menschen wenig Berücksichtigung findet, ist unter dem Aspekt gleicher Entwicklungschancen sehr unbefriedigend, da dieses ungleiche Verständnis auf das Recht einer individuellen sonderpädagogischen Förderung für die betroffenen begabten Kinder (sowie deren Eltern) ein großes Hindernis für ihren (schulischen) Lebensweg darstellen könnte und sich damit auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung hemmend auswirkt.

Auch in der Lehrerausbildung findet man kaum Hinweise in Richtung Sensibilisierung im Umgang mit Kindern mit besonderen Begabungen (und deren besondere Bedürfnisse!).

Ein Grund dürfte m.E. darin liegen, dass in konsequenter Regelmäßigkeit Bilder von hochbegabten Genies tradiert werden, die mit der Realität nachweislich meistens nicht viel zu tun haben. So tauchen, u.a. in den Medien immer wieder Bilder hochgeförderter,

behüteter, motivierter und zufrieden wirkender Kinder aus offensichtlich gutsituierten Familien auf, die mit dreieinhalb Jahren schon mathematische Rechnungen durchführen können, bei denen manch Erwachsener Schwierigkeiten hätte. Dahinter werden meistens vor Stolz berstende Eltern gezeigt, die auch nicht ungern erzählen, wie und in welchem Ausmaß sie ihr Kind fördern (können).

In der Tat erscheint hier der Vergleich in der Förderbedürftigkeit dieser besonders geförderten Kinder mit „traditionell behinderten Kindern“ (vgl. WEINSCHENK, 1982) nicht ganz gerechtfertigt. Man darf aber getrost davon ausgehen, dass solcherart „getunter“ Kinder genauso selten sind wie etwa doppelköpfige Ziegen.

Bei genauerem Hinsehen und vor allem bei einem Blick in die Realität, erweist sich die in der Praxis vollzogene ungleiche Behandlung der prinzipiell beiderseits förderbedürftigen Gruppen als sehr gewagt. Abgesehen davon, dass im „Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ in der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 16.12.1966 einstimmig das Recht auf die Bildung und volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit unterzeichnet wurde (PULTE, 1979, 117 ff), konnte in einem „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (Regierungsvorlage 413 der Beilagen, 1992, 26) hinsichtlich der Förderung Begabter beschlossen werden, „... die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen...“ (Bundesgesetzblatt Nr. 7, 1993, 376).

Was hier durch die Verankerung im Gesetz die Verwirklichung gleicher Bildungs- und Entwicklungschancen für alle Kinder

bedeuten könnte, wird durch ein falsches Verständnis von Förderbedürftigkeit hochbegabter Kindern praktisch gefährdet, weil durch die selektive schulische Förderung nach traditionellen Gesichtspunkten, für hochbegabte Kinder genau jene Barrieren aufgestellt werden, die man für behinderte Menschen zu beseitigen versucht – nämlich die Mauer gesellschaftlicher Vorurteile und die damit gebundenen, individuellen Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen.

Ich möchte im Folgenden die Notwendigkeit der (schulischen) Förderung und Integration hochbegabter Kinder aus verschiedenen Perspektiven darstellen. Es wird sich zeigen, dass das unterschiedliche Angebot für förderbedürftige Kinder teilweise vollkommen ungerechtfertigt ist und Förderbedürftigkeit im Moment in Kategorien unterschieden wird, die bei genauerem Hinsehen nicht haltbar ist. Dabei geht es nicht um eine Hintanstellung von Förderprogrammen für „traditionell behinderte Kinder“ (vgl. WEINSCHENK, 1979) zugunsten hochbegabter Kinder.

Vielmehr geht es um die Erfassung einer weiteren Gruppe von SchülerInnen in den Kreis der schulischen Förderbedürftigkeit. Diese Kinder sind z.B. kognitiv hochbegabt, werden mit dieser Hochbegabung aber regelrecht allein gelassen und laufen Gefahr, deshalb am (Schul)Alltag zu scheitern, weil ihre (Lern)Möglichkeiten und (Lern)Strategien nicht mit den schulischen Anforderungen zu vereinbaren sind. Es ist daher ein großes Anliegen dieses Beitrags, verständlich zu machen, dass Hochbegabung lediglich ein Potential darstellt, dessen Entfaltung erst durch die Umwelt zu Tage treten kann – oder durch diese verhindert wird.

Sonderpädagogische Förderung soll hier als Unterstützung besonderer Entwicklungspotentiale durch die zur Verfügungstellung einer geeigneten, nicht durch herkömmliche Maßnahmen zu erreichende Lernumwelt verstanden werden, die ein Mensch braucht, um sich einerseits individuell zu entfalten und andererseits, um diese Fähigkeiten auch in die Gesellschaft einbringen zu können.

Denn genau hier liegt ein wichtiger Punkt im (Miss)Verständnis mancher Skeptiker der Hochbegabtenförderung: Es geht zunächst nicht um die isolierte Förderung einer speziellen Hochbegabung sondern in erster Linie um die Schaffung einer entsprechenden Lernumwelt für Kinder, deren intrapersonales Entwicklungs- und Lerntempi teilweise so divergierend ist, dass sie dringend Unterstützung im Abgleichen und Balance halten dieser unterschiedlichen Entwicklungserfahrungen benötigen (Asynchronie-Syndrom, vgl. TERASSIER, 1982). Erst in weiterer Folge kann man auch über Fördermaßnahmen für diese spezifische Begabungen nachdenken und hier auch nur im Abgleich mit den systemischen Bedingungen des Kindes. Dazu bedarf es allerdings gesonderter Förderkonzepte.

Ich möchte die folgenden Überlegungen über die sonderpädagogische Förderbedürftigkeit von hochbegabten Kindern dabei aus mehreren Perspektiven beleuchten und in folgende Schritte gliedern:

1. Die Familie und ihr hochbegabtes Kind
2. Das hochbegabte Kind und seine Familie
3. Hochbegabung und Schule
4. Das hochbegabte behinderte Kind

1. Die Familie und ihr hochbegabtes Kind

Im Vorschulalter fällt Eltern hochbegabter Kinder auf, dass ihre Kinder „anders“ sind, sich anders als die anderen Kinder entwickeln und anders auf manche Dinge reagieren. Nicht selten sind Eltern in diesen Situationen ratlos oder hilflos, weil sie nicht wissen, was mit ihrem Kind nicht stimmt.

In einer Studie von DEIMANN und KASTNER-KOLLER (1992) über die Ursachen für die Inanspruchnahme einer psychologischen Beratung durch Eltern war in 6% der Fälle eine unerkannte intellektuelle Hochbegabung des Kindes der Grund für seine Schwierigkeiten. Obwohl die Beratungsstellen von den Eltern in der Regel erst vermehrt im Schulalter des Kindes aufgesucht werden, da hier meistens die Probleme manifest werden, ist eine Zunahme von Elternberatungen wegen vorschulischer Schwierigkeiten ihrer Kinder zu beobachten (vgl. ROLLETT, 1994). Es spricht also einiges dafür, dass von Seiten der Eltern ein prinzipielles Bedürfnis nach Unterstützung und Beratung bei Fragen zur Unterstützung von hochbegabten Kindern gegeben ist.

Die Beispiele aus der psychologischen Praxis beziehen sich aber in den meisten Fällen auf Kinder, die in gewisser Weise trotz ihrer Probleme noch Glück gehabt haben. Immerhin hat jemand erkannt, dass die Kinder (und ihre Eltern) Hilfe brauchen und es besteht wenigstens die Möglichkeit, dass diesen Kindern geholfen werden kann bzw. die Eltern über Unterstützungsleistungen aufgeklärt werden können bzw. über die teilweise nicht immer leicht nachvollziehbaren Bedürfnisse ihrer Kinder informiert sind.

Solche Probleme können sich z.B. ergeben, wenn die Erwachsenen nicht verstehen, dass ihr hochbegabtes Kind sie zwar z.B. im Schachspiel schlagen kann, aber sonst ein genauso liebe- und unterstützungsbedürftiges Kind ist wie alle anderen seiner Altersgruppe.

Eltern stehen diesen Situationen teilweise sehr hilflos gegenüber, weil manchmal der Grund für die teilweise divergierenden Bedürfnisse hochbegabter Kinder nicht immer leicht nachvollziehbar und verständlich sind. So bedarf das Kind in dem einen Fall Unterstützung wie jedes andere Kind in seinem Alter auch, in einem anderen Fall fordert das Kind Dinge ein, die man von wesentlich älteren Kindern gewohnt ist.

Es ist aber anzunehmen, dass ein betroffenes Kind bei ungenügender Unterstützung durch die Eltern bzw. durch ein entsprechend negatives Environment mit entwicklungshemmenden Bedingungen zu kämpfen hat. Eltern brauchen aber auch Hilfe, um mit möglichen Diskrepanzen in der biologischen, emotionalen und intellektuellen Entwicklung ihrer Kinder umzugehen, denn wenn ein Kind in einem Bereich sehr begabt ist, lässt sich oft schwer nachvollziehen, warum es in einem anderen Bereich Fehler macht oder Unterstützung benötigt.

Eltern brauchen unter Umständen auch Hilfe bei der Bewältigung von Geschwisterrivalitäten. So kann ein hochbegabtes Kind seine älteren Geschwister mit seinen Begabungen leistungsmäßig sehr unter Druck setzen oder es kann passieren, dass durch die Begabung eines Kindes die Fähigkeiten und Begabungen der anderen Geschwister nicht mehr ausreichend gewürdigt und gefördert werden, weil sie eben „normaler“ sind. Für Geschwister

mit einem „Superstar“ als Familienmitglied kann dadurch das Leben recht schwer werden.

Angebote von Unterstützungs- und Beratungsleistungen für Eltern von hochbegabten Kindern sind deshalb ein wichtiger Faktor im vorschulischen Erziehungsfeld, um einerseits Begabungspotentiale so früh wie möglich zu erkennen und andererseits in einem systemischem Verständnis von Frühförderung passende Förderangebote für alle Betroffenen anzubieten.

Gerade für hochbegabte Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien bietet die Unterstützung und Beratung von professionellen Sonderpädagogen eine Chance, der Problematik der Unterprivilegierung und Benachteiligung in bezug auf Erziehungsfragen in problematischen Situationen sowie in weiterer Folge alternativer Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Kinder der Unterschicht entgegenzutreten (vgl. WIECZERKOWSKI & WAGNER, 1981) und die Eltern mit ihren Fragen und Ängsten um ihr Kind nicht alleine zu lassen.

2. Das hochbegabte Kind und seine Familie

Für den Lernerfolg eines Kindes – egal ob es nun in einem oder mehreren Bereichen besonders begabt ist oder nicht – hängt der Erfolg in entscheidenden Maße davon ab, ob es den Eltern (und später den Lehrern) gelingt, auch die Hintergrund- oder Basiskompetenzen, wie z.B. Lernmotivation, Frustrationstoleranz oder die Zuversicht in die eigene Leistung dahingehend zu fördern, dass eine Integration der besonderen Begabungen, d.h. von Entwick-

lungsvorsprüngen in die „normale“ Entwicklung einer Persönlichkeit möglich ist (vgl. ROLLETT, 1994). Denn wenn die Entwicklung des hochbegabten Kindes in einer bestimmten Dimension voraneilt, entwickeln sich andere Bereiche seiner Persönlichkeit nicht automatisch mit der gleichen Geschwindigkeit.

Diese extreme Ungleichheit in der Begabungsentwicklung, die sog. „innere Asynchronie“ tritt manchmal bei hochbegabten Kindern auf (vgl. SCHMIDT, 1977) und kann sich ungünstig auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung auswirken. So kann es z.B. passieren, dass ein Kind im Alter von fünf Jahren oder jünger lesen und schreiben gelernt hat, aber dieses Wissen nicht dementsprechend umsetzen kann, da die graphomotorische Entwicklung des Kindes eben der eines Fünfjährigen entspricht, bzw. die Schreibgeschwindigkeit nicht der Erfassungsgeschwindigkeit entspricht. Asynchronien in der Entwicklung können natürlich auch zwischen verschiedenen intellektuellen Bereichen oder zwischen Intelligenz und affektiver Entwicklung auftreten.

Hochbegabten Kindern fällt es oft schwer, in angemessener Form mit Ärger umzugehen, weil sie z.B. bestimmte Fähigkeiten in der Praxis oder in ihrem Handeln eben (noch) nicht so schnell umsetzen können, wie dies aufgrund der Begabung eines Kindes anzunehmen wäre (und auch vom Kind selbst möglicherweise erwartet wird). Als Beispiel sei hier an das Kind erinnert, dass schon sehr gut lesen kann und die (De)Kodierungsleistungen in die Schriftsprache schon sehr schnell ablaufen, das Kind aber aufgrund der (normalen) graphomotorischen Entwicklung diese Fähigkeit aber noch nicht in seine Schreibfähigkeit umsetzen kann.

Es können damit Gefühle der Hilflosigkeit entstehen, die wiederum negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben.

Schließlich ist es für manche Kinder mit besonderen Begabungen manchmal auch gar nicht so leicht, Befriedigung in ihrer Neugier oder dem Wissensdrang zu oder in einem bestimmten Gebiet zu erlangen, weil weder die Umwelt noch das Kind selbst die dafür notwendigen Maßnahmen und Möglichkeiten kennen.

Dies kann man sich an folgendem Beispiel gut vorstellen:

Wenn ein Kind mit z.B. mathematischer Hochbegabung in einer Familie aufwächst, wo niemand sonst über eine derartige Hochbegabung verfügt, so wird man die Unruhe oder die unbefriedigbare Neugier des Kindes zunächst vielleicht noch nicht auf eine Hochbegabung zurückführen. Die Familie wird sich wahrscheinlich auch noch nicht mit den speziellen Bedürfnissen ihres Kindes in diesem Bereich bewusst auseinander gesetzt haben. Die Eltern wissen meistens nicht, warum ihr Kind ungeduldig, vielleicht sogar manchmal aggressiv reagiert, wenn man es mit besten Absichten mit Spielzeug oder Materialien konfrontiert, welches wiederum für das hochbegabte Kind keine Befriedigung seines „Spieltriebs“ in – um im Beispiel zu bleiben - Rechnen ermöglicht.

Nachdem es in Österreich und Deutschland auch kaum niederschwellige, d.h. für alle leicht und unbürokratisch zu erreichende Informationen über diesbezügliche Beratungs- oder Hilfseinrichtungen gibt, werden betroffene Eltern auch weiterhin und vielleicht in zunehmenden Maße mit dem Wissensdurst ihrer begabten Kinder zu kämpfen haben und die betroffenen Kinder auch weiterhin auf Unverständnis in ihrer Umwelt stoßen, weil die Ursachen dieser Missverständnisse nicht immer erkannt werden. Vielleicht haben

diese Kinder Glück und die Begabung des Kindes wird in der Schule erkannt. Vielleicht ist aber gerade die Schule Auslöser für weit größere Schwierigkeiten, weil das Kind mittlerweile in einem Gebiet ein Wissensniveau erreicht hat, das weit über das seiner KlassenkameradInnen hinausgeht. Die Ungeduld des Kindes kann sich unter Umständen in Aggression und sozialen Auffälligkeiten zeigen. Diese Sekundärsymptome treten natürlich nicht nur bei hochbegabten Kindern auf und sind u.a. deshalb für LehrerInnen in ihrer Arbeit mit durchschnittlich 25 Kindern pro Klasse relativ schwer sofort auf eine Hochbegabung zurückzuführen.

3. Hochbegabung und Schule

Während der Schulzeit wird in der Regel endgültig deutlich, dass ein Kind in einem oder mehreren Bereichen anders entwickelt ist als manch eines seiner Klassenkameraden. Es treten vielleicht auch Schwierigkeiten auf, die auf den ersten Blick nicht unbedingt auf eine Hochbegabung schließen lassen, weil das Kind z.B. im Unterricht zunächst durch Störungen oder Unruhe auffällt. Bei genauerem Hinsehen sind dies aber bereits Sekundärsymptome, die auf Grund von Unterforderung oder Langeweile des Kindes im Unterricht entstanden sind.

Vor allem in den ersten Grundschuljahren spielt die Schule und ganz besonders die Persönlichkeit des Lehrers eine hervorragende Rolle. Dies gilt sicherlich für alle Grundschulkinder. Doch hochbegabte Kinder setzen in die Schule sehr hohe und teilweise sehr konkrete Erwartungen, da sie annehmen, dass Schule der Ort ist, an dem sie (endlich) ihre Fragen zur Biologie, zur Astronomie, usw.

beantwortet bekommen und wo sie auch ihren Neigungen ungehindert und gefördert nachkommen können.

Wie man aus der Praxis weiß, werden diese Hoffnungen aber sehr oft enttäuscht, zum einen, weil der Klassenlehrer teilweise die notwendigen Rahmenbedingungen für eine dementsprechende Individualförderung gar nicht zur Verfügung hat und zum anderen, weil viele Lehrer trotz bester Absichten, gar nicht genau wissen, wie man Hochbegabungen erkennen und damit umgehen kann.

Ein hochbegabtes Kind kann einem Lehrer zunächst dadurch auffallen, dass es im Unterricht unausgeglichen erscheint; einmal sprüht es vor Aktivität, dann wieder wirkt es abwesend und verträumt. Häufig äußert es seine Unzufriedenheit mit dem schleppenden Arbeitstempo der Klasse in einem Bereich, dann braucht es wieder Unterstützung in einem anderen Bereich. Manchmal befinden sich diese Kinder in einem komplizierten Entwicklungsprozess, sie wollen sich einerseits erproben, werden zuweilen aggressiv und benötigen doch auf der anderen Seite auch Verständnis und Zuspruch wie jedes andere Kind in seiner Altersklasse auch. Dieses Verhalten kann für Lehrer ebenso wie für Eltern aufgrund fehlender Ursachenkenntnisse zu völlig falschen Erklärungen führen, für das Kind dadurch die Situation jedoch noch verschärfen (vgl. FEGGER, 1993).

Neben Verhaltensauffälligkeiten kann aber eine nicht identifizierte Hochbegabung auch noch andere Konsequenzen zeigen, wie z.B. das sog. „Underachievement“. Darunter versteht man Schulleistungen, die im Hinblick auf ihre Intelligenz erwartungswidrige Schulleistungen erbringen, weil sie z.B. mit Stresssituationen nicht umgehen können und deshalb etwa bei Leistungskontrollen oder

Prüfungen aus Furcht vor Misserfolgen versagen. Diese Kinder verfügen meist über ein niedriges Selbstwertgefühl und gehören in den Klassen nicht selten zu den Außenseitern (vgl. DREWELOW et al, 1992).

Das schulische Versagen eines hochbegabten Kindes kann man leicht verstehen, wenn man sich folgenden Mechanismus an einem Beispiel vorstellt: Wenn dem höheren Wissensanspruch eines begabten Kindes aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht entsprochen wird oder es nicht gelingt, dass das ständige Nachfragen des Kindes in den Unterricht eingebunden wird, kann es passieren, dass sich der begabte und zuvor am schulischen Geschehen noch interessierte Schüler sich vom Unterricht abwendet und in nachfolgenden Prüfungssituationen versagt. Eine andere Variante des Scheiterns könnte darin bestehen, dass ein begabter Schüler aufgrund seines Entwicklungsvorsprungs in die Isolation gedrängt wird und – um dieser zu entgehen – die Flucht in die Leistungsvermeidung oder in die Anpassung antritt, in der vermeintlichen Hoffnung auf Anerkennung bei seinem SchulkameradInnen (vgl. OSWALD, 1994).

Auf den Punkt gebracht, könnte man mit WIECZERKOWSKI (1995) meinen, dass diese Kinder lernen, schlechte Leistungen zu erbringen, um sozial anerkannt zu sein. Tiefenpsychologisch betrachtet könnte man in diesem Fall vom „Aufbau eines falschen Selbst“ (WINNICOTT, 1959) sprechen. Man darf also nicht das sein, was man wirklich ist, sonst bleibt soziale Anerkennung versagt.

Wenn man diesen Gedanken nun weiterführt, muss es für die Schule aber auch ersichtlich werden, dass es begabte Kinder in ihren Institutionen gibt, deren Besonderheiten gar nicht zum

Vorschein kommen, weil von der Umwelt dafür keine Möglichkeiten geschaffen werden. Es erscheint also dringend notwendig, Freiräume und Ressourcen zu etablieren, wo es möglich ist, sich den Fragen und Problemen von hochbegabten SchülerInnen zu widmen bzw. Möglichkeiten zu schaffen, dass sich Kinder ihren Begabungen entsprechend auch entfalten können.

Mit der Forderung der Begabtenförderung in das Arbeitsfeld der Sonderpädagogik soll aus schulischer Perspektive darauf aufmerksam gemacht werden, dass die psychische Befindlichkeit eines begabten Kindes in den Fällen einer nicht-förderlichen Umwelt Beeinträchtigungen erfahren und Begabung – subjektiv – als Behinderung empfunden werden kann (vgl. OSWALD, 1994), der es – genauso wie bei z.B. sinnesbehinderten Menschen – entschieden entgegenzutreten gilt.

Doch die Lehrer hochbegabter Kinder brauchen für diese Unterstützungsleistung Hilfe. Sie müssen erkennen lernen, dass Kinder mit Hochbegabungen nicht immer an ihren guten Noten erkennbar sind, sondern vielleicht zunächst durch Störungen, Aggression oder geistige Abwesenheit auffallen, ihr negatives Verhalten aber bereits eine Reaktion auf die vorhergegangene Langeweile sein kann.

Lehrer brauchen zudem (Entscheidungs)hilfen, wie sie ein hochbegabtes Kind identifizieren und fördern können, welche Materialien angeboten werden können, um differenzierten Unterricht für diese Kinder anzubieten und vor allem Beratung, wo man sich Hilfe holen kann, um das Recht auf Bildung für alle gewährleisten zu können.

Es ist allerdings anzumerken, dass auch die besten Strategien für die praktische Umsetzung von Hochbegabtenförderung in Schulen wenig nützt, wenn die notwendige Sensibilität und das Verständnis für hochbegabte Kinder fehlt. Es gibt nach wie vor noch Lehrer, die der Meinung sind, dass hochbegabte Kinder keine besondere Unterstützung brauchen, da sie durch ihre außerordentlichen Fähigkeiten sowieso gegenüber anderen Kindern bevorteilt wären.

Dies ist allerdings in mehrfacher Hinsicht ein Trugschluss. Neben den angesprochenen Entwicklungsaynchronien bedürfen hochbegabte Kinder in der Schule auch den Raum, ihre Begabungen entfalten und entwickeln zu können. Gleichberechtigung von Entwicklungsmöglichkeiten heißt dabei jedoch nicht, dass das Angebot für alle Kinder gleich sein muss.

4. Das hochbegabte behinderte Kind

Schließlich sei noch auf eine Perspektive hingewiesen, deren Begriffe sich nur im ersten Blick widersprechen und die mögliche Verschmelzung dieser beiden Aspekte in einem zweiten Blick durchaus verständlich macht. Hochbegabte Menschen mit Behinderung sind in zweifacher Hinsicht der Gefahr ausgesetzt, nicht Ihrem Potenzial entsprechend gefördert zu werden. Einmal aufgrund ihrer (sichtbaren) Behinderung, die sie aus den unterschiedlichsten Gründen in ihrem Handlungsradius einschränken kann, und andererseits aufgrund der Tatsache, dass Förderungen und Unterstützungsleistungen in erster Linie wegen der Behinderung, nicht wegen der Begabung, die diese Menschen haben, zugesprochen wird.

Neben der relativ hohen amtlichen Zahl von Menschen mit einer Behinderung im klassischen Verständnis und einer Hochbegabung – das amerikanische Erziehungsministerium schätzt z.B. dass es nahezu 300.000 diesbezüglich betroffene Kinder im Schulalter gibt – ist anzunehmen, dass die „Dunkelziffer“ von begabten Menschen mit einer „klassischen“ Behinderungsform weitaus höher ist, weil häufig neben den Behinderungen, für die therapeutische oder pädagogische Maßnahmen eingeleitet werden, die intellektuelle oder kreative Begabung übersehen oder vollkommen ausgeschlossen wird (URBAN, 1994).

Um das an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wer denkt schon bei der Spastikerin, die man aus der eigenen Gegend kennt, dass sie nicht nur durch ihre Spasmen mit der Umwelt mit Problemen zu kämpfen hat, sondern ihr kreatives oder intellektuelles Potential (dadurch?) überhaupt nicht entfalten kann, weil sie keine geeignete Lern- bzw. Lebensumwelt dazu vorfindet.

Ein besonderes Problem stellt hierbei sicherlich die Identifikation von Hochbegabten bei behinderten Menschen dar. Diese Schwierigkeit hängt sicherlich von der Art der Behinderung ab; sie wird umso schwieriger, je eingeschränkter die Kommunikationsmöglichkeiten mit dem behinderten Kind sind. Es ist auch anzunehmen, dass auch die Förderung von hochbegabten, behinderten Kindern eine andere sein wird müssen, als dies für „normale“ hochbegabte SchülerInnen notwendig ist. Wesentliches Hemmnis einer umfassenden, finanziell vertretbaren fachlichen Förderung stellt sicherlich die hohe Diversität der Zielgruppe dar. Leider gibt es in Österreich bis dato dazu keine einzige Untersuchung.

Ausblick und Forschungsdesiderata

Obwohl eine genaue Begriffsdefinition von Hochbegabung nach wie vor aussteht und die Identifikation dieser Personengruppe – außer vielleicht jener der intellektuell hochbegabten Kinder - als sehr schwierig erscheint, ist es zweifelsohne so, dass es hochbegabte Kinder gibt und diese Kinder in den Schulen teilweise nicht ausreichend gefördert werden können. Dabei ist in erster Linie aber nicht nur die Förderung in jenem Bereich wünschenswert, in dem eine Hochbegabung diagnostiziert wurde, sondern vielmehr sollte mit solch einer Förderung die Harmonisierung verschiedener intrapersonaler Entwicklungsgeschwindigkeiten, die z.B. bei besonders einseitigen Begabungen auftreten können, gestützt werden.

Schulen stehen dabei vor der Herausforderung, die Bedingungen dafür zu schaffen, die Vielfalt der Begabungen und Fähigkeiten ihrer SchülerInnen bestmöglich zu entfalten und entwickeln zu helfen. Das klingt selbstverständlich, ein Blick in die Schulwirklichkeit zeigt allerdings, dass das österreichische Schulsystem noch weit von der Umsetzung dieser Forderung entfernt ist. Der Verweis auf „normale“ Kinder und eine normale Entwicklung behindert all jene, die von diesen Standardisierungen nach „oben“ oder nach „unten“ abweichen. Noch sind „Normalisierungskräfte“ in den Schulsystemen dominanter als diejenigen, die das Recht auf Unterschiedlichkeit verteidigen.

Vor nicht allzulanger Zeit stand die Hochbegabtenförderung unter dem Verdacht, „Privilegierte“ nochmals zu bevorzugen. Wer hochbegabt ist, setzt sich durch, der schale Geschmack der

Elitenförderung in Zusammenhang mit Begabtenförderung war deutlich spürbar. Doch Begabung übersetzt sich nicht automatisch mit Leistung, Begabungen sind Potenziale, die ganz unterschiedlich angelegt sind und auch ganz unterschiedlich gefördert werden müssen. Die beste Förderung ist hier kein Luxus, sondern Notwendigkeit und impliziert das Recht auf Bildung.

Literatur

- BACH, H.: Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin 1977
- FEGER, B.: Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern 1988
- GRÖSCHKE, D.: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Versuch einer Systematisierung und Grundlegung. München 1989
- HELLER, K.A.; HANY, E. (1996): Psychologische Modelle der Begabtenförderung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Pädagogische Psychologie, Bd 2 (477 – 503). München 1996
- DREWELOW, H., URBAN, K. K. (Hrsg.): Besondere Begabungen – spezielle Schulen? In: Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Universität Rostock, Heft 18/ 1992
- DREWS, E. M.: Leading out and letting be. In: Today's Education, 65 (1975), 26-28
- OSWALD, F.: Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In: Oswald F., Klement K., Boyer, L. (Hrsg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern (11-48). Wien 1994
- PULTE, P. (Hrsg.): Menschenrechte. Texte internationaler Abkommen, Pakte, Konventionen und Empfehlungen. Leverkusen/Opladen 1979
- Regierungsvorlage 413 der Beilagen zu den Stenografischen Protokollen des Nationalrates, XVIII. GP (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Wien: Parlament.
- ROLLETT, B. (1994): Frühförderung vielfältiger Begabungen: Kleinstkind- und Kleinkindalter. In: Oswald F., Klement K., Boyer, L. (Hrsg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern (143-158). Wien 1994
- SANDER, A. (Hrsg.): Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 25. Stuttgart 1973, 13-109
- SCHMIDT, M. H.: Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz. Stuttgart 1977

- SPECK, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München /Basel 1988
- STAPF, A.: Das Erkennen von Begabungen. In: Im Labyrinth: Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.). Münster 2001
- TERRASSIER, J.C.: Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In: Urban, K.K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Heidelberg 198.
- URBAN, K.K.: Begabungsförderung im Schulalter. In: F. Oswald, K. Klement (Hrsg.): Begabungen – Herausforderung für Bildung und Gesellschaft (43-52). Wien 1994
- WEINSCHENK, K.: Re-Habilitation der Hochbegabten – Ein pädagogisches Dilemma? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 30, 1979, 198-106
- WEINSCHENK, K.: Sonderpädagogische Aspekte der Förderung Hochbegabter. In: Urban, K.K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Heidelberg 1982
- WIECZERKOWSKI, W., WAGNER, W. (Hrsg.): Das hochbegabte Kind. Düsseldorf 1981

Zu zitieren als:

SCHENZ, Christina: Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik?, in: Heilpädagogik online 01/04, 3-25

http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0104.pdf,

Stand: 01.01.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Werner Nestle

Ursachen von „Rechenschwäche“ bzw. „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ und notwendige Hilfen

„Rechenschwäche“ bzw. „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ können verursacht sein durch eine schwierige Lernsituation des Schülers, eine schwierige Lehrsituation der Lehrkraft und/oder durch eine schwierige Lebenssituation des Schülers. Diagnosen dürfen deshalb nicht den auch in der Sonderpädagogik gepflegten Mythos festigen, wonach die Ursache für „Rechenschwäche“ und Schwierigkeiten primär beim Kind liege und nur dort zu diagnostizieren und zu therapieren sei.

Die in Baden-Württemberg seit 1999 geltende Verwaltungsvorschrift *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf* sieht bei Lernschwierigkeiten ein gestuftes pädagogisches Verfahren der Diagnose und Förderung vor: „Nach einer differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes klären die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer (...) in Zusammenarbeit mit den Eltern die Ergebnisse und erstellen mit Eltern ein Profil des individuellen Förderbedarfs“ (Kultus und Unterricht Nr. 7, 1999, S. 46). Die Forderung, auch das Lernumfeld des Schülers zu klären heißt, die Ursachen der Lernprobleme nicht nur beim Schüler zu suchen, sondern auch im Unterricht und in seinem häuslichen Umfeld.

Diese schulpolitische Vorgabe hat in Baden-Württemberg zur Folge, dass für Grund- und Sonderschullehrer ein intensives Fortbildungsprogramm umgesetzt wird, in dem die Lehrerinnen und Lehrer dieser beiden Schularten für kooperative Diagnose und Förderung bei Schwierigkeiten im elementaren Mathematikunterricht qualifiziert werden.

Ursachen für Schwierigkeiten im elementaren Mathematikunterricht

Probleme beim Lernen der Mathematik werden mit vielerlei Begriffen gekennzeichnet:

Rechenschwäche, Dyskalkulie, Akalkulie, Arithmastenie u.v.a.

(vgl. dazu LOBECK 1992, 75 ff.; und die Auseinandersetzungen mit diesen Begriffen in LORANZ/ RADATZ 1993, 15 ff.; Akademie für Lehrerfortbildung 1995, 7 ff., vgl. zur Entwicklung von Rechenschwächen die unterschiedlichen Sichtweisen in FRITZ, RICKEN und SCHMIDT 2003, 144-257).

Verbreitet ist das Verständnis der Rechenschwäche als eine spezielle Störung bei mindestens durchschnittlich intelligenten Kindern oder bei Kindern mit durchschnittlicher Schulleistungsfähigkeit, aber Abweichungen in Mathematik (GRISSMANN/ WEBER 1982, 14 f.; LOBECK 1992, 75–88). Die Rechenschwäche sei an Störungen basaler Funktionen des Gehirns und an Störungen von Teilleistungen (Wahrnehmung u. a.) und an besonderen Rechenfehlern zu erkennen (z. B. Ziffernverdrehen: 27 statt 72, Verwechslung der Operationszeichen).

In den folgenden Ausführungen wird auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffen (Dyskalkulie, Akalkulie, Arithmastenie) verzichtet, weil sie wenig Erklärungswert haben und fragwürdige Implikationen enthalten:

Wer die Schwierigkeiten der Kinder im Mathematikunterricht als „Dyskalkulie“ interpretiert, geht von einer „normalen“ Entwicklung mathematischer Fähigkeiten aus. Kinder, die von der Norm der durchschnittlichen Entwicklung abweichen bzw. hinter ihr zurück

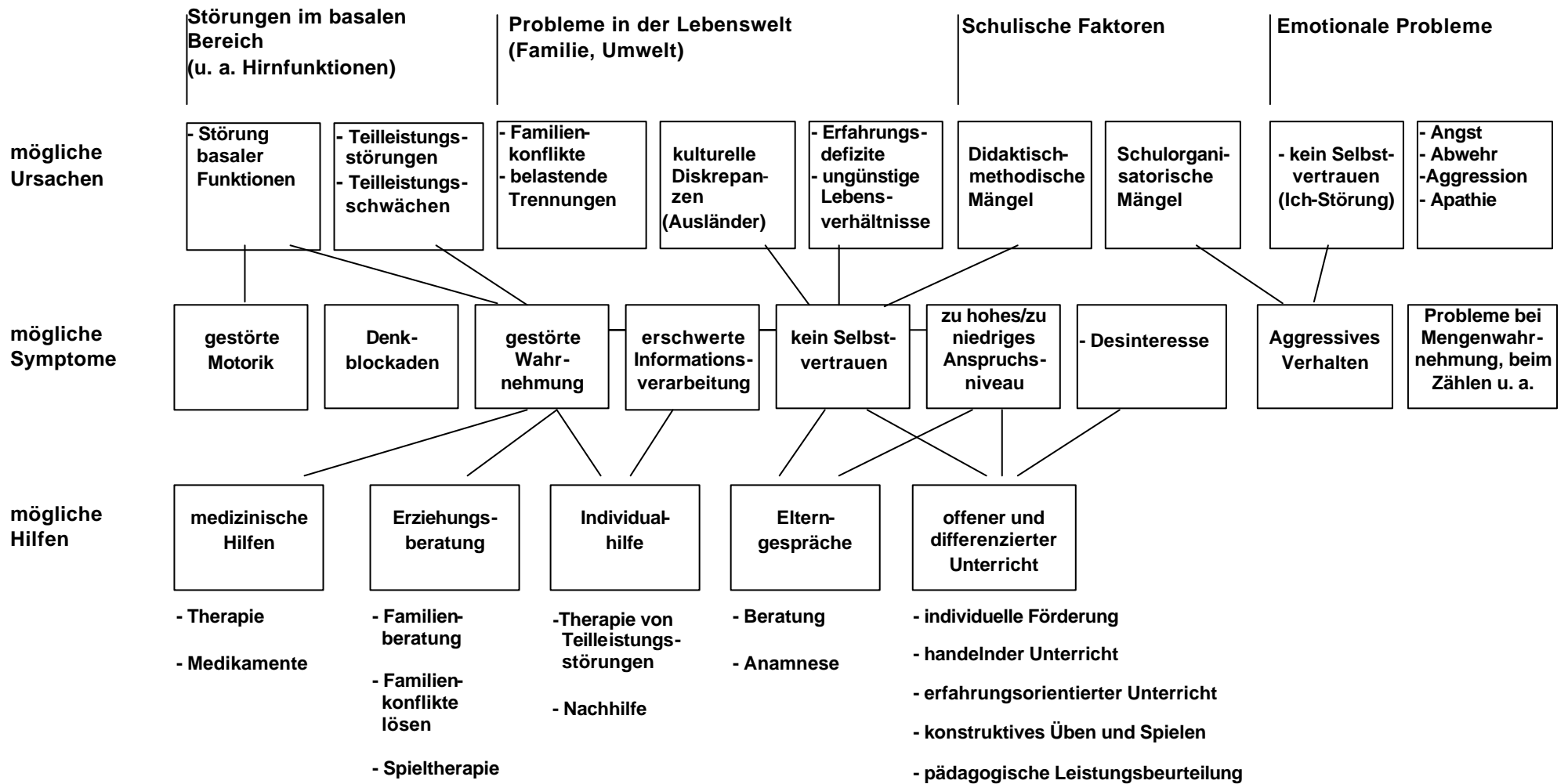
bleiben, werden oft verdächtigt, „rechenschwach“ zu sein, d. h. der Schüler wird Träger eines Defizits. Dadurch werden sie etikettiert, manchmal pathologisiert und oft auch ausgegrenzt („Dyskalkuliekinder“).

Ein Begriff wie „Dyskalkulie“ ist auch problematisch, weil es keine „dyskalkulie-spezifischen“ Fehler gibt. Fehler der Kinder werden deshalb oft unterschiedlich interpretiert, z. B. $7 + 4 = 3$ als Konzentrationsmangel, Umstellungsschwierigkeit ($+$ -), Gedächtnisschwäche oder als Wahrnehmungsstörung. Schreibt ein Schüler „27“, wenn er „72“ schreiben soll, wird der Fehler im Dyskalkuliekonzept als „Störung der Links-Rechts-Orientierung“ oder als starke Wahrnehmungsstörung interpretiert. Aber Fehler dieser Art kommen bei allen Kindern auf einer bestimmten Stufe der Entwicklung vor.

Die Herausgeber des *Handbuchs Rechenschwäche* plädieren in ihrem Resümee zu den unterschiedlichen Darstellungen der Rechenschwäche dafür, „auf den Dyskalkuliebegriff zu verzichten ... und einen terminologischen Wandel von der Dyskalkulie zu Schwächen oder noch besser Schwierigkeiten im Rechnenlernen zu vollziehen“ (FRITZ, RICKEN, SCHMIDT 2003, 453).

Die folgende Übersicht zeigt mögliche Ursachen und Hilfen. Wer von „Rechenschwäche“ oder „Dyskalkulie“ spricht, sieht die Ursachen in erster Linie im „basalen Bereich“ der Wahrnehmungen und der Hirnfunktionen, wer dagegen die Probleme der Kinder als „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ betrachtet, fragt zuerst nach den schulischen Faktoren. Die beste Hilfe wird hier in einem Mathematikunterricht gesehen, der den Kindern angepasst ist.

Die Mehrdeutigkeit von "Rechenschwäche/Dyskalkulie" - Vielfalt an Hilfen



Kommentar zur Übersicht:

- „Rechenschwäche“ hat immer mehrere Ursachen; sie ist multifaktoriell. Man kann allerdings oft nicht feststellen, welche Faktoren in welchem Umfang beteiligt sind.
- Probleme, z. B. emotionale oder lebensweltliche Belastungen müssen nicht zwangsläufig zu „Rechenschwäche“ führen, ebenso wenig wie Teilleistungsstörungen. Manche Belastungen und Störungen können von den Kindern selbst kompensiert werden.
- Es gibt keinen monokausalen Zusammenhang zwischen Ursachen und Symptomen. Eindeutige Zuordnungen sind nicht möglich. So kann z. B. das Symptom „kein Selbstvertrauen“ auf verschiedenen Ursachen beruhen und eine bestimmte Ursache kann sich in mehreren Symptomen zeigen.
- Auch zwischen Symptomen und Hilfen gibt es keine Kausalität. Jede Störung kann prinzipiell durch verschiedene Förderkonzepte angegangen werden.

Fazit:

Das Phänomen „Rechenschwäche/Dyskalkulie“ ist sehr komplex und nicht eindeutig zu bestimmen. Zwischen den Ebenen „Ursachen“, „Symptome“ und „Hilfen“ gibt es keine eindeutigen Beziehungen. Wie die Beziehungen geknüpft und gewichtet werden, hängt von den Rahmenbedingungen ab, das sind z. B. Interessen der beteiligten Eltern, Lehrer und Therapeuten, deren Vorstellungen über die Ursachen, verfügbare Diagnoseinstrumente, Fördermaterialien, Fachkompetenzen der Beteiligten u. a..

Die folgenden Beispiele zeigen, dass die Schwierigkeiten im Mathematikunterricht **multifaktoriell** sind, das heißt, es gibt mehrere Ursachen, die meist eng miteinander verwoben sind und nicht isoliert betrachtet werden können. Ebenso komplex wie die Ursachen sind die Fördermaßnahmen zu betrachten. Sie umfassen die Entwicklung mathematischer Konzepte, aber auch Hilfe bei der Lösung familiärer u. a. Probleme.

Beispiel: Dagmar (Grundschule Klasse 4)

Ursachen:

Störungen im basalen Bereich:

Geringe Konzentrationsfähigkeit

Probleme in Familie und Umwelt:

- Schwere Konflikte der Eltern vor der Scheidung
- Mutter hat für Dagmar keine Zeit
- Dagmar muss viel im Haushalt helfen und hat wenig Zeit für die Hausaufgaben

Schulische Probleme:

- Extrem lehrerzentrierter Unterricht
- Keine Diff. und indiv. Förderung
- Beschämung bei Versagen
- Keine Arbeitsmittel
- Der Lehrer fühlt sich überfordert

Emotionale Probleme:

- Dagmar ist misserfolgsorientiert und entmutigt: „Da bin ich halt zu blöd“.

**Lernstand/
Lernverhalten:**

- Impulsiver Arbeitsstil
- Keine Selbstkontrolle der Aufgaben
- Dagmar kann nichts behalten

- Kenntnislücken
- Ausweichstrategien beim Lösen von Aufgaben

- Fehler mit der Null
- Stellenwert nicht verstanden

- Probleme beim Zehnerübergang
- Grundrechenarten sind unsicher

Hilfen:

- Erfolgserlebnisse vermitteln
- Überforderung vermeiden
- Vorläufig auf Noten verzichten

- Selbstkontrolle der Rechnungen üben
- Reflexives Verhalten mit Reaktionsverzögerung trainieren

- Handelndes Rechnen
- Zahlvorstellungen am Zahlenstrahl und Bündelungen üben
- Grundrechenarten einsichtig machen und üben

Beispiel: Willy (Förderschule Klasse 6)

Ursachen:	Störungen im basalen Bereich:	Probleme in Familie und Umwelt:	Schulische Probleme:	Emotionale Probleme:
	- keine -	<ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Diskrepanzen (Aussiedler) - Erfahrungsdefizite - Ungünstige Lebensverhältnisse 	<ul style="list-style-type: none"> - Erschwerter Schulbeginn (keine Hilfe) - Keine angepassten Lernangebote - Keine zusätzliche Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> - Negatives Selbstkonzept - Resignation - Misserfolgsangst
Lernstand/ Lernverhalten:	<ul style="list-style-type: none"> - Wenig Selbstbewusstsein - Kontaktschwierigkeiten - Gleichgültigkeit beim Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Geringe Konzentration - Geringe Leistungsmotivation - Passivität 		<ul style="list-style-type: none"> - Zählendes Rechnen - Fehlende Rechenstrategien - Geringe Einsicht in Zahlbeziehungen
Hilfen:	<p>Familiäre Hilfe: Elterngespräche</p> <p>Hilfe zur Freizeitgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> - Sport im Verein - Kinder- und Jugendfreizeiten </p>	<p>Schulische Hilfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anschaulicher Unterricht - Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse - Ermutigung - Rechenstrategien entwickeln 		<p>Individuelle Hilfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mathematische Förderung - Außerschulische Betreuung

Beschreibung der möglichen Ursachen (siehe Übersicht Seite 31 und 32)

(1) Emotionale Probleme

Emotionale Probleme können eine Folge, aber auch eine Ursache sein für „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ bzw. für „Rechenschwäche/Dyskalkulie“:

Emotionale Probleme als Ursache:

Belastungen aus dem familiären Umfeld des Kindes wie z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, beengte Wohnverhältnisse, Armut, Geschwisterrivalität u. a. können eine Rechenschwäche mit verursachen. Sehr sensible, entmutigte, besonders ehrgeizige, verwöhnte oder vernachlässigte Kinder können besondere Dispositionen für eine Lernschwäche erwerben. Das Rechnen in der Klassengemeinschaft erfordert von den Kindern Selbstvertrauen, Mut und eine gewisse Risikobereitschaft. Ängste vor dem Leistungsdruck und der Leistungsmessung, vor Blamage oder gar Beschämung können Lernblockaden auslösen, die Schwierigkeiten im Mathematikunterricht verursachen.

Emotionale Probleme als Folge: Der Teufelskreis des Schulversagens (BREUNINGER/ BETZ 1989; WIATER 1998)

Die soziale Position eines Kindes in der Schulklasse wird stark von seinem Lernerfolg und seinen Noten bestimmt. Bleiben Erfolge aus, dann schwindet das Selbstvertrauen. Dieser Verlust kann einen „Teufelskreis“ auslösen:

Erste Phase:

Das Kind bemerkt bald, dass andere Kinder besser und schneller rechnen als es selbst. Es gerät unter Druck. Der Druck wird

verstärkt, wenn die Lehrerin/der Lehrer das Kind tadelt und die Mitschüler das Kind verspotten und auslachen. Bald werden auch die Eltern auf die schwachen Leistungen aufmerksam. Vielleicht schimpfen sie mit dem Kind und ermahnen es, nicht so faul zu sein.

Zweite Phase:

Die Lehrerin/der Lehrer und vielleicht auch die Eltern versuchen, den Leistungsabfall durch mehr Übungen und Wiederholungen aufzuhalten. Diese Förderung kann zu weiteren Misserfolgen führen, vor allem dann, wenn nur die bisherigen Aufgaben und Lernformen wiederholt werden, an denen das Kind bereits scheiterte.

Dritte Phase:

Wenn das Kind von den Mitschülern, Lehrern und/oder Eltern bewusst oder unbewusst etikettiert wird (faul, dumm, rechen-schwach), werden Selbstbewusstsein und Lernmotivation völlig zerstört. Das kann zur Folge haben, dass sich die Lernprobleme in Mathematik auf andere Fächer ausweiten. Das Kind übernimmt möglicherweise die ihm aufgedrängten Rollen des Versagers und Störenfrieds und entwickelt ein entsprechendes Bild von sich selbst. In der Klasse kommt das Kind allmählich in eine Außenseiterposition. Es kann sein, dass es sich wehrt, z. B. durch Leistungsverweigerung, Aggression oder Resignation.

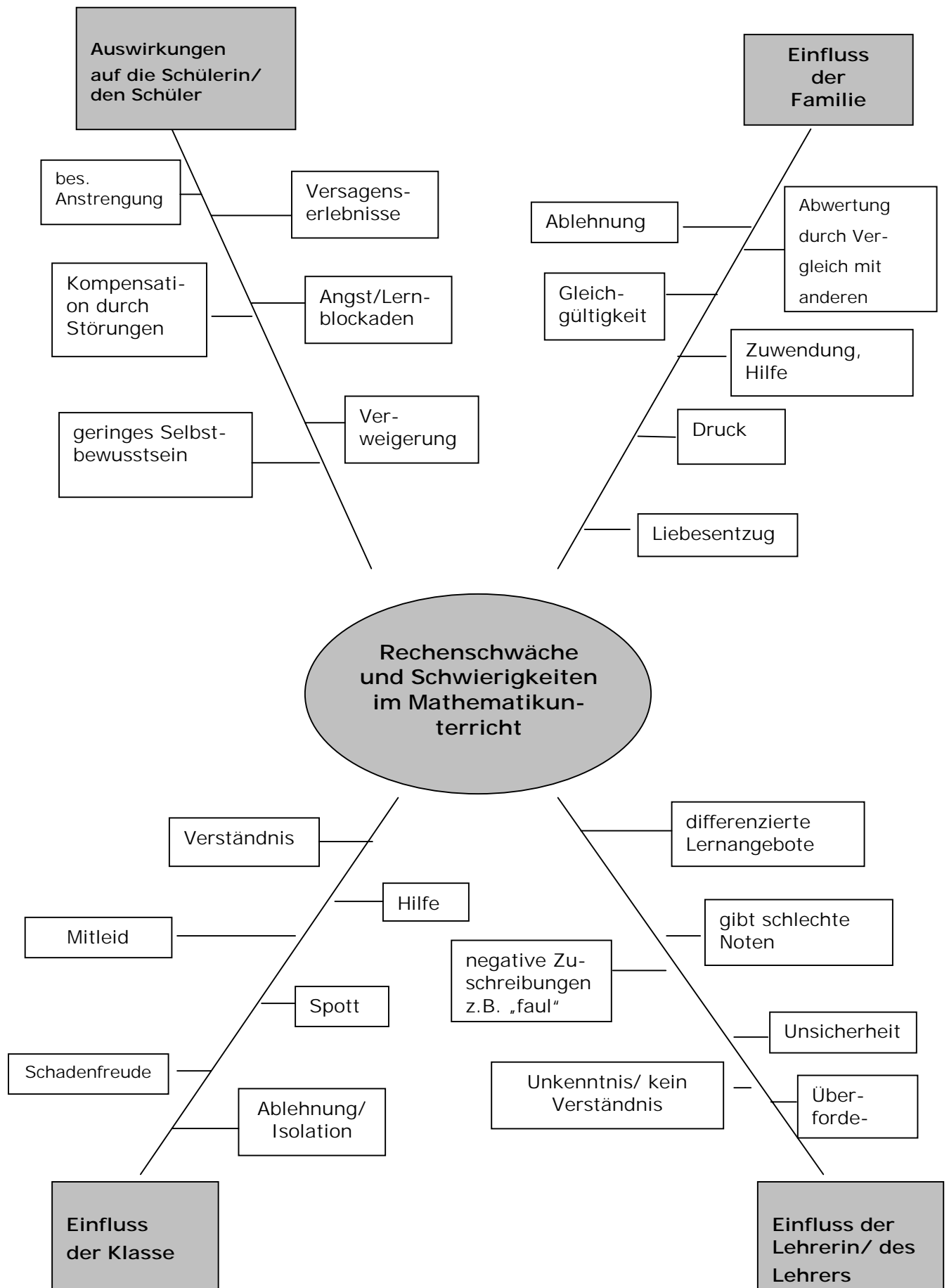
Vierte Phase:

Die Misserfolgsorientierung und die Verhaltensauffälligkeiten können so groß werden, dass auch gute Leistungen nicht mehr positiv bewertet werden. Aus einer Leistungsschwäche kann sich ein generelles Schulversagen entwickeln mit der Konsequenz, dass das Kind in eine Sonderschule überwiesen werden muss.

Einen solchen Teufelskreis gilt es zu verhindern, durch eine **Pädagogik der Ermutigung** (LIPPITZ/ MEYER-DRAWE 1987, 75–100). Eine ermutigende Erziehung vermeidet Situationen, in denen das Kind entmutigt wird (z.B. normfixierte Leistungsmessung), schafft Anreize zum Lernen und weckt Interessen (z. B. durch Arbeiten am Computer, durch Umwelterkundungen, durch Spielen). Ermutigt wird ein Kind auch, wenn es erlebt, dass es etwas kann (deshalb angepasstes, individualisierendes Lernen und spezielle Fähigkeiten pflegen). Kinder wollen verstanden und ernst genommen aber nicht nur aus der Perspektive von Noten und Tests wahrgenommen werden. Kinder wollen auch keine „Fälle“, „Probanden“ oder „Klienten“ sein; sie wollen ihre Individualität bewahren und ernst genommen werden. Ermutigend ist auch eine pädagogische Atmosphäre mit gegenseitigem Vertrauen, die sich aus einer vorbehaltlosen Akzeptanz des Kindes und aus Toleranz und Humor der Lehrer und Eltern entwickelt.

Mögliche Auswirkungen von „Rechenschwäche“ und „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“

[nächste Seite]



Mögliche Hilfen

Je nach Ursachen, Ausprägung und Auswirkung emotionaler Probleme sind verschiedene Hilfen möglich:

Sehr hilfreich kann der Unterricht sein, wenn dem Kind durch differenzierte Lernangebote Kompetenzzuwachs möglich wird. Dazu braucht das Kind Arbeitsmittel zum selbständigen Handeln und Spiele, die frei von Leistungsmessung verwendet werden können. So kann das Kind seine Misserfolgsangst abbauen und Selbstbewusstsein entwickeln.

Die Leistungsmessung und -bewertung ist zu differenzieren und zu relativieren: Kinder mit besonderen Schwierigkeiten erhalten andere, z. B. einfachere Testaufgaben, ihre Leistungen werden anders benotet oder sie können bei den Klassenarbeiten Hilfsmittel verwenden. Die ständige Rückmeldung des Versagens durch Ziffernnoten kann das Selbstvertrauen völlig zerstören.

Auch Elterngespräche können helfen. Eltern o. a. Erziehungsbeauftragte können zum Verständnis des Kindes wichtige Auskünfte geben, z. B. über:

- Schulängste
- Erledigung der Hausaufgaben
- Einstellungen und Gefühle gegenüber Lehrerinnen/Lehrern und Mitschülern
- Befindlichkeit und Kontakte in der Schule
- Freizeitaktivitäten und soziale Kontakte
- besondere Belastungen des Kindes
- Krankheiten, die zu Beeinträchtigungen führten
- emotionale Grundstimmungen (z. B. Ängste)
- Hobbies u. a.

(vgl. dazu NESTLE 2003)

Allerdings sollte vermieden werden, Schulprobleme der Kinder zu schnell in der Familie zu verorten und – meist mit einem verengten Blick – alles, was vom eigenen Milieustandard abweicht, als ursächlich für Schulprobleme zu betrachten.

Die Schule sollte lernen, auch mit den im Elternhaus verursachten Problemen umzugehen und Überlegungen anstellen, wie die schulischen Angebote besser an die Voraussetzungen der Kinder angepasst bzw. wie sie erweitert werden können (z. B. durch Hausaufgabenbetreuung und sozialpädagogische Schülerhilfe).

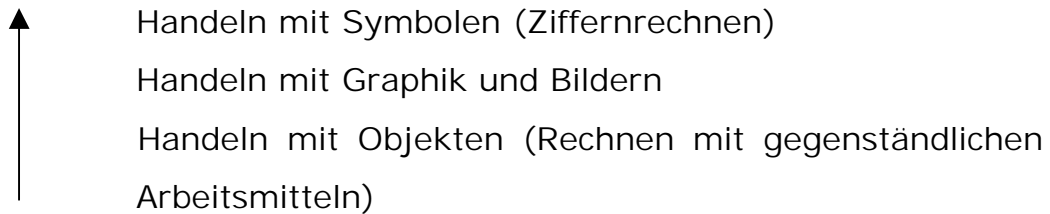
Sind die emotionalen Probleme eines Kindes stark ausgeprägt und lang anhaltend, ist die Hilfe von Fachdiensten erforderlich. In der Erziehungsberatung der Oberschulämter kann geklärt werden, ob z. B. eine Spieltherapie, eine Familientherapie o. a. Hilfen notwendig sind.

(2) Schulisch bedingte Ursachen

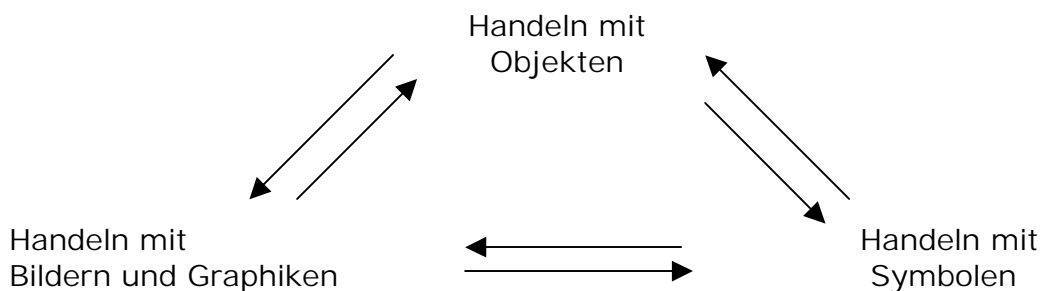
Schnellwege in die Abstraktion:

Für den Lernerfolg im Mathematikunterricht ist ein schülerorientiertes Lernkonzept und ein positives Lernklima von großer Bedeutung. Bei der Entwicklung mathematischer Begriffe und beim Aufbau mathematischer Operationen kommt es auch auf die passenden Arbeitsmittel an. Der Lernprozess der Kinder wird schwierig, wenn sie nicht so lange beim gegenständlichen Handeln verweilen können, bis sie Vorstellungen und Begriffe aufgebaut haben. Schnellwege in die Abstraktion des Ziffernrechnens führen häufig zu Misserfolgen und Schwierigkeiten. Die verschiedenen Handlungsformen zur Begriffsbildung sollten nicht nacheinander abgearbeitet, sondern verzahnt werden. Bei zu schnellem Vorgehen

bleibt manchen Kinder nur noch übrig, die Aufgaben auswendig zu lernen, ohne sie richtig verstanden zu haben.



Oft wird das Handeln mit Objekten und Bildern nur als Vorstufe für das Handeln mit Symbolen verstanden und entsprechend gering geschätzt. Die Handlungen sollten als gleichwertig verstanden und ineinander überführt werden:



In den Vorstellungen vieler Lehrerinnen und Lehrer sind die Handlungsformen hierarchisiert: Das gegenständliche Handeln (rechnen mit Klötzen) ist gegenüber dem symbolischen Handeln (rechnen mit Ziffern) minderwertig. Nur das Ziffernrechnen wird als eigentliches Rechnen betrachtet, obwohl beide Rechenformen mathematisch betrachtet isomorph und damit gleichwertig sind.

Lehrerinnen und Lehrer, die eine hierarchische Vorstellung von den Handlungsformen haben, betrachten das gegenständliche Handeln als einen zwar notwendigen, aber doch schnell zu überwindenden Schritt auf dem Weg in die Abstraktion. Gegenständliches Handeln

ist ohne Eigenwert, die Arbeitsmittel sind nur die Startrampe auf den Schnellweg in die Abstraktion.

Die Abwertung gegenständlicher Arbeitsmittel kommt in vielen Situationen zum Ausdruck, z. B. wenn die Lehrerin sagt: „Susi, versuche doch, ohne Klötzchen zu rechnen“ oder „Wer noch Klötzchen braucht, kann sie holen“. Die Kinder werden unter Umständen unsicher und beschämt. Die Abwertung von Arbeitsmitteln kann auch im Schulbericht zum Ausdruck kommen, wenn dort steht: „Anne rechnet im Zahlenraum bis 20 noch mit Arbeitsmitteln.“

Arbeitsmittel haben auch noch eine wichtige Funktion, wenn die Kinder mit Ziffern rechnen können. Die Kinder sollten ihre Ergebnisse und Vorstellungen immer wieder rückübersetzen und in gegenständlichen Materialien und selbst gefertigten Bildern und Zeichnungen zum Ausdruck bringen. Viele Fehler (auch bei guten Rechnern), die als „Flüchtigkeitsfehler“ gewertet werden, können Lücken im Begriffsnetz und Ausdruck unzureichender Vorstellungen sein.

Banale Arbeitsmittel:

Arbeitsmittel sind nicht schon deshalb qualifiziert, wenn sie zur „Freiarbeit“ eingesetzt werden können. Entscheidende Merkmale für Arbeitsmittel können mit folgenden Fragen erschlossen werden:

- Repräsentieren sie eine mathematische Kernidee?
- Ermöglichen sie den Kindern eigene Denkprozesse und Lösungswege?
- Entsprechen sie in ihrer äußeren Aufmachung und graphischen Gestaltung ästhetischen Kriterien?

Beispiele

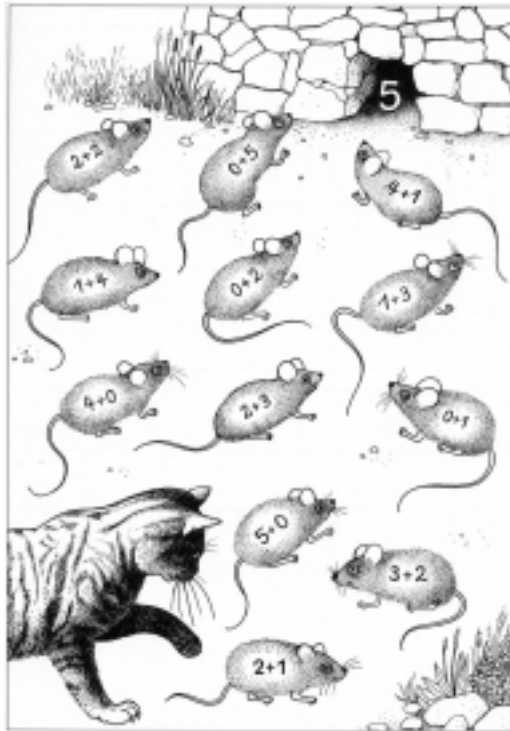


Abb. 1: Übungsaufgaben (in: BAIERLEIN 1996, 55)

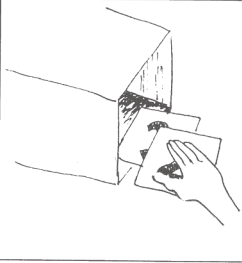
Das Arbeitsmaterial oben missbraucht die Tierliebe der Kinder. Banale Drillaufgaben werden in den Kontext „Tierliebe“ verpackt, obwohl die Bilder gestörte Beziehungen zu Tieren offenbaren.

Missratene Zahlbegriffsbildung:

Aus der Sicht der Mathematikdidaktik sind auch Übungen fragwürdig, die versuchen, die Zahl über die Ziffer zu bilden. Sie sind zwar gut gemeint, aber wirkungslos zur Förderung mathematischen Denkens. Bei diesen Übungen werden Ziffern betastet und gehüpft bzw. gelaufen. Der Haupteinwand gegen solche Übungen ist, dass Ziffern und Zahlen verwechselt werden, weil die Ziffer nicht die Zahl ist, sondern nur deren Zeichen. Durch das Abtasten einer Ziffer wird noch kein Zahlbegriff aufgebaut. Wer nur die Wahrnehmung dieser Zeichen fördert, erreicht noch nichts zur Förderung der Zahlbegriffe. Dazu muss an mathematischen Konzepten


gearbeitet und auch abstraktes Denken aktiviert und aufgebaut werden. Diese Übungen zur Ziffernwahrnehmung können allenfalls Voraussetzungen schaffen, um Zahlen zu benennen.

6 Mit allen Sinnen von 1 bis über 100



Welche Zahlen fühlst Du?

In einer Fühlkiste liegen Zahlen aus Sand- oder Samtpapier. Mit geschlossenen Augen und beiden Händen (von beiden Öffnungen der Kiste →li und re←) soll die Zahl ertastet werden.



Aus Sand- oder Samtpapier große Zahlen ausschneiden und auf Pappe kleben (Ziffern von 0-9 2mal). Je nach Wunsch kann ein einstellige oder eine mehrstellige Zahl ertastet werden.

© Pädagogik - Kooperative Bremen

Abb. 2: Zifferntasten (in: MEYER-STROMBACH 1996, Aufgabe 6)

Große Klassen:

Große Klassen sind eine nicht zu unterschätzende Ursache für Lernschwierigkeiten. Bei Grundschulklassen mit mehr als 20 Kindern kann es den Lehrerinnen und Lehrern kaum noch gelingen, differenzierte Lernangebote zu machen, eine individuelle Lernbeobachtung durchzuführen und individuell zu fördern. Auch Freie

Arbeit, Gruppenarbeit und Projektunterricht werden in großen Klassen stark beeinträchtigt. Viele Klassen sind unzureichend ausgestattet. Für differenziertes und aktives Lernen fehlen Arbeitsmittel, Spiele, Messinstrumente, Computer u. a. Eine der wirksamsten Möglichkeiten, „Rechenschwäche“ zu verhindern, sind kleinere Klassen mit ca. 20 Kinder und eine ausreichende Versorgung der Klasse mit Lernmaterialien.

Leistungsmessung und –beurteilung:

Mathematik und Deutsch gelten als die wichtigsten Lernbereiche. Alle „Schulversager“ haben Schwierigkeiten in einem oder in beiden dieser „Leistungsfächer“. Schlechte Beurteilungen und schlechte Noten vor allem in Deutsch und Mathematik haben meist verheerende Auswirkungen auf die Kinder. Sie entmutigen und zerstören das Selbstbewusstsein, das Interesse am Unterricht und die Lernmotivation oft auch in den anderen Lernbereichen. Deshalb ist die Leistungsmessung und -bewertung mit besonderer Aufmerksamkeit und Sorgfalt durchzuführen.

Testaufgaben werden meist stofforientiert ausgewertet. In erster Linie interessiert das Ergebnis. Es ist entweder richtig oder falsch. Aus den Ergebnissen werden die Noten ermittelt, die meist auf die stofforientierten Leistungsnormen des Lehrplans oder auf den Klassendurchschnitt bezogen sind. Die Folge für schwache Kinder ist, dass sich ihre Note auch dann nicht verbessert, wenn sie Fortschritte gemacht haben. Aus der Art und Weise der Aufgabenstellung folgt ein „Alles oder Nichts“, ein „Richtig oder Falsch“. Die ständige Feststellung des Versagens prägt das Verhalten zwangsläufig in hohem Maße mit. Im Gegensatz zum ergebnisfixierten Leistungsverständnis, das primär mit eindeutig lösbaren Aufgaben arbeitet, geht es bei offenen Aufgaben um Beachtung der individu-

ellen Leistung der Kinder. Testaufgaben sollten auch graphisch präsentiert werden, weil Kinder mit geringen Lesefertigkeiten Textaufgaben oft nicht verstehen können.

Bei der Leistungsmessung und -beurteilung können Bewertungsfehler einfließen, die bei den Kindern große Belastungen verursachen:

- ***Schichtspezifische Werthaltungen:***
Kinder, die z. B. aus „asozialen“ Verhältnissen stammen („sozioökonomische Randgruppen“) werden primär in ihrem „abweichenden“ Verhalten beachtet und nach den eigenen (mitteilspezifischen) Normen bewertet.
- ***Halo-Effekt:***
Ein Merkmal wird auf andere Personen übertragen oder auf andere Lernbereiche, z. B. „Der ältere Bruder konnte auch nicht rechnen“. „Sabine ist im Lesen schwach. Sie wird wohl auch nicht rechnen können“.
- ***Perseveration:***
An einem Urteil wird festgehalten: Die Note bleibt auch bei besseren Leistungen gleich. Wenn ein Kind ab und zu faul oder schlampig ist, bleibt es im Bewusstsein der Erwachsenen immer faul oder schlampig.
- ***Pygmalion-Effekt*** (sich selbst erfüllende Prophezeihungen):
Meinungen über ein Kind führen zu entsprechenden Haltungen und Verhaltensweisen. Die Meinung „Willy kann nicht rechnen“ wird von Willy als Selbstbild übernommen. Es kann sein, dass Willy tatsächlich „rechenschwach“ wird.

Auch Bewertungsfehler und normfixierte Leistungsmessung können den oben beschriebenen „Teufelskreis“ des Versagens in Gang bringen und/oder verstärken.

Mögliche Hilfen

Nach Schätzungen brauchen 10 – 15% der Grundschüler besondere Unterstützung in Mathematik. Dieser besondere Förderbedarf führt oft zur Einweisung in Sonderschulen, zu privat oder öffentlich finanzierter Nachhilfe bzw. Therapie.

Diese Art der Förderung sollte auf Ausnahmen beschränkt werden. Statt Umschulung, Nachhilfe und Therapie sind die Schwierigkeiten dort anzugehen, wo sie sich manifestieren: Im Mathematikunterricht der Grundschule, vor allem in den ersten beiden Schuljahren. Die schulische Förderung kann nur weiterentwickelt werden, wenn die Lehrerinnen und Lehrer dafür fortgebildet werden. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind rat- und hilflos. „Was tun Sie, wenn ein Kind mit Rechenschwäche in Ihrer Klasse ist?“ Auf diese Frage antwortete eine Grundschullehrerin: „Dann kommt die totale Hilflosigkeit.“

Der Mathematikunterricht ist auch in vielen Grund- und Sonderschulen noch stark lehrer- bzw. lehrgangsorientiert. Dabei spielen die Alltagserfahrungen der Kinder mit Zahlen und Größen kaum eine Rolle. Der Lehrgang gibt die Inhalte, Arbeitsformen und das Lerntempo vor. Gefordert ist stattdessen eine Lernwegorientierung, in der den Schülern ein Lernarrangement für ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten angeboten wird.

Dieser „Paradigmenwechsel“ kann nur gelingen durch eine praxisorientierte Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Dabei sollten folgende Qualifikationen weiter entwickelt werden:

- Lehrerinnen und Lehrer sollten den eigenen Unterricht und das Lernverhalten einzelner Kinder differenzierter reflektieren
- qualifizierte Arbeitsmittel und Materialien sollten in jeder Klasse verfügbar sein
- den Kindern sollten weitere Umwelterfahrungen ermöglicht werden, um daraus mathematische Probleme zu entwickeln
- die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer zur Analyse und Bewertung von mathematischen Leistungen sind weiter zu entwickeln
- das didaktisch-methodische Repertoire von Lehrerinnen und Lehrern für einen differenzierten Mathematikunterricht ist auszubauen.

Eine wichtige bildungspolitische Perspektive enthält die Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999: „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ (Kultus und Unterricht Baden-Württemberg vom 6. April 1999, 45 – 49).

Nach dieser Verwaltungsvorschrift ist „die Förderung von Schülerinnen und Schülern (...) mit Behinderungen ... Aufgabe in allen Schularten“ (a. a. O., S. 45). Auch Kinder mit „Rechenschwäche“ und „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ sind in der allgemeinen Schule zu fördern. Dazu bedarf es differenzierter und schülerorientierter Lernkonzepte, die in der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln sind.

Auch in den Lehrplänen ist Differenzierung und individuelle Förderung festgeschrieben: „Die Grundschule hat die vorrangige Aufgabe, jedes Kind individuell zu fördern. Kinder mit Lernschwierigkeiten erhalten gezielte Förderung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan für die Grundschule 1994, 12).

„Die unterschiedlichen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schüler verlangen ein differenziertes Eingehen auf ihre Individualität. Differenzierter Unterricht heißt in diesem Zusammenhang zweierlei: Das Eingehen auf die individuellen Förderbedürfnisse der Schüler und den unterschiedlichen Einsatz von Unterrichtsformen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte 1990, 17).

Vorrang haben im differenzierten Unterricht nicht die Fördermaßnahmen als isolierte Übung der Teilleistungen und der Kulturtechniken, um die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am regulären Unterricht zu befähigen. Eine Umkehrung ist erforderlich: Der Unterricht ist so zu gestalten, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler, auch solche, die z. B. beim Rechnen, Schreiben und Lesen Schwierigkeiten haben, am Unterricht erfolgreich teilnehmen können.

Differenzieren und Fördern ist in den ersten beiden Grundschuljahren und in der Unterstufe der Sonderschulen besonders wichtig und im Hinblick auf das Lernen in den späteren Schuljahren besonders effektiv. Deshalb sind entsprechende Fortbildungsangebote für die Lehrerinnen und Lehrer der ersten beiden Klassen zu forcieren.

Die Verwaltungsvorschrift sieht auch sonderpädagogische Hilfen in allgemeinen Schulen vor. In der kooperativen Beratung entwickeln Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule zusammen mit Eltern Angebote zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Diese kooperative Beratung zwischen Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinen Schulen und der Sonderschule kann durch gemeinsame Fortbildung angebahnt, vorbereitet und in Einzelfällen auch gleichzeitig durchgeführt werden.

Wenn man als Lehrerin oder Lehrer die Belastungen der Kinder in der Lebenswelt selten wird beseitigen können, so hilft es den Kindern oft schon, wenn die Lehrerin/der Lehrer die Lebensbedingungen kennt und dadurch das Kind besser versteht. Gespräche mit den Eltern o. a. Bezugspersonen können Aufschluss geben über die besondere Lebenslage und die Entwicklung des Kindes (siehe auch Hilfen bei emotionalen Problemen oben). Bei Bedarf sollte auch Elternberatung durchgeführt und Fachdienste konsultiert werden.

(3) Probleme in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

Belastend für Schülerinnen und Schüler können Trennungen, Arbeitslosigkeit der Eltern, unzureichende Wohnungen, Geschwisterrivalitäten, Vernachlässigung u.a. sein. Jens z.B. lebte mit seiner Mutter zusammen. Die Eltern trennten sich. Die Mutter hat zu Jens ein stark gestörtes Verhältnis und führt ein „chaotisches häusliches Leben“ (Aussage der Klassenlehrerin). Sie ist mit der Erziehung ihres Sohnes total überfordert und kümmert sich wenig um ihn. Die Mutter wollte Jens nicht haben. Das sagte sie auch ihrem Sohn; er leidet darunter. Jens möchte ein „guter Schüler“ sein. Das gelingt ihm aber auch in der Mathematik beim besten Willen nicht. Er stand auch seitens seiner Großeltern (Akademiker) unter großem Leistungsdruck. Für sie kam nur der Besuch des Gymnasiums in Frage.

Hausbesuche, Gespräche mit den Eltern und mit dem Kind können Aufschluss geben über fördernde und belastende Umstände im häuslichen Lebensfeld. Durch Gespräche mit Eltern u.a. Bezugspersonen und durch Vermittlung von Beratung und Hilfe können

Lehrerinnen und Lehrer Anstöße geben zur Verbesserung der Lebensumstände des Kindes.

(4) Störungen in basalen Bereichen

Dyskalkulie wird nach der Sichtweise der Neuropsychologie durch Störungen von Hirnfunktionen verursacht. Die Neuropsychologie geht von der Hypothese aus, dass Wahrnehmung, Denken und Handeln immer in Abhängigkeit vom Zentralen Nervensystem (ZNS) erfolgt und deshalb ein Zusammenhang zwischen hirnorganischen Prozessen und psychischen Funktionen besteht.

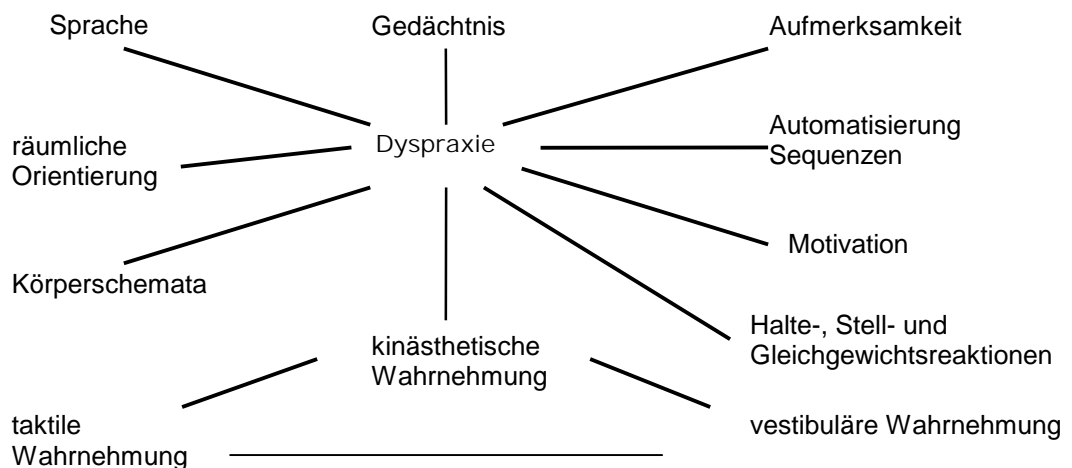
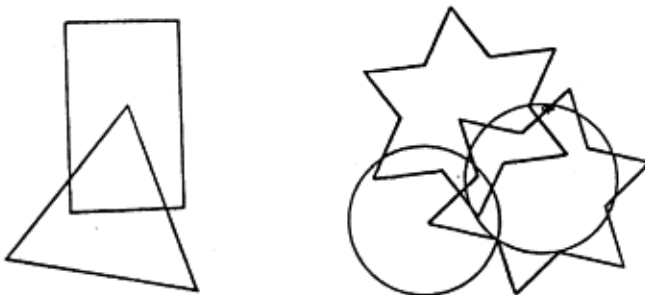


Abb. 3: Darstellung der Zusammenhänge zwischen Dyspraxie u. a. Funktionen und Fähigkeiten (BREITENBACH 1996, 415)

Nach GRAICHEN (in BREITENBACH 1996, 415) sind „Teilleistungsstörungen“ als „Leistungsminderungen“ einzelner Funktionen des Zentralnervensystems und der vom Zentralnervensystem abhängigen psychischen Funktionen zu sehen. „Praxie“, d. h. das sinnvolle und zielgerichtete Handeln ist gestört (Dyspraxie), z. B. im Bereich

der Sprache, des Gedächtnisses, der Wahrnehmung oder der räumlichen Orientierung. Auf keinen Fall kann folgender Schluss gezogen werden: Willy versagt in Mathematik, also hat er eine Teilleistungsstörung.

Für den mathematischen Lernbereich werden aus neurologischer Sicht besondere Teilleistungen u. a. im Bereich der Wahrnehmung diagnostiziert:



Zwei Aufgaben aus Subtest II des FEW

Abb. 4: „Figur-Grund-Wahrnehmung“ (in: MILZ 1995, 23)

Bei der „Figur-Grund-Wahrnehmung“ geht es darum, eingebettete oder sich überschneidende Figuren zu erkennen.

Störungen der Wahrnehmung werden in der Regel therapiert durch Wahrnehmungstraining mit inhaltsneutralen Programmen in der Annahme, dass die Verbesserung der Grundfunktionen wie Wahrnehmung und Motorik die mathematischen Lernprozesse verbessert. Besondere Lernerfolge durch Wahrnehmungstraining konnte bisher aber wissenschaftlich nicht nachgewiesen werden. Wie können wir uns erklären, dass die inhaltsneutralen Übungen zur Therapie von Teilleistungsstörungen wenig wirksam sind?

Mathematik ist ein komplexes Lernfeld, das qualitativ ganz anders strukturiert ist als das inhaltsneutrale Funktionstraining der Teilleistungen. Beim Lernen der Mathematik spielen persönliche Einstellungen und Vorerfahrungen, vielfältige Handlungen und die besonderen Qualitäten der Medien und Materialien eine bedeutsame Rolle. Das entscheidende Merkmal für das Kind ist aber die Sinnhaftigkeit seiner Handlungen.

Fragwürdig ist auch die Anwendung der Gehirnhälftentheorie, wonach der linken Gehirnhälfte analytische und logische, der rechten Gehirnhälfte ganzheitliche, bildhafte und intuitive Funktionen zugeordnet werden:

Die Aufgabe lautet:

3 kg Äpfel kosten 78 Schillinge / 11 DM / 10,50 sFr. Wie viel kosten 14 kg?

Die intuitive Gehirnhälfte erkennt den Zusammenhang und weiß intuitiv den Lösungsvorgang:



Abb. 5: Lösung von Sachaufgaben (HABERDA 1999, 82)

Auch bei diesen Aufgaben wird die Förderung mathematischer Konzepte auf der Basis realer Erfahrungen und individueller Handlungen vernachlässigt. Außerdem muss die sachliche Richtigkeit der Gehirnhälftentheorie und der daraus abgeleiteten Edu-Kinestetik bezweifelt werden (vgl. dazu die Stellungnahme eines Neuropädiaters in: NEUHÄUSER 2000, 73 – 75). Wie in den kindzentrierten Therapien werden auch hier die Lernprobleme nur am Kind festgemacht, anstatt auch die Schwierigkeiten des Lerninhalts und die konkrete Unterrichtssituation in ihrer Komplexität zu beachten.

Zu den bisherigen Ausführungen soll zusammenfassend festgehalten werden: Durch die Konzepte „Diagnose und Therapie von Teilleistungen“ und „Edu-Kinestetik“ kann eine Rechenschwäche nicht behoben werden. Übungen zur Verbesserung der Teilleistungen können nur gewisse Voraussetzungen für Fortschritte im Mathematikunterricht verbessern.

Mögliche Hilfen

In den Unterricht integrierte Förderung der Teilleistungen:

Mit den folgenden Thesen soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass beim Lernen die persönlichen Einstellungen und Vorerfahrungen, die vielfältigen Handlungen und die besonderen Qualitäten von Medien und Materialien eine bedeutsame Rolle spielen. Das entscheidende Merkmal ist die Sinnhaftigkeit der Lernsituation für das Kind. Sinnhaft sind Lernsituationen, die folgende, in Thesen formulierte Voraussetzungen beachten:

- Zahl-, Raum- und Größenvorstellungen können nicht aus der sinnlichen Erscheinung der Dinge gewonnen werden. Sie werden auch nicht durch passive Wahrnehmung aufgebaut, sondern durch konstruktive Handlungen vom Kind selbst entwickelt.
- Das Handeln mit bedeutsamen Medien, Materialien und Spielen erzeugt „Funktionslust“, d. h. Freude, Faszination und Interesse an der Sache. Die Kinder können auch im Mathematikunterricht tasten, hören, sich bewegen, spielen und phantasieren. So erfahren sie in ihren eigenen Handlungen viele Qualitäten der Dinge. Die Förderung der Teilleistungen ist dabei eine willkommene Nebenwirkung, weil Prozesse des Wahrnehmens, der Motorik und des Denkens im Dienste sinnhafter Handlungen stehen.
- Mathematiklernen ist ein ständiges Wechselspiel zwischen realer Erfahrungswelt und der Phantasie- und Vorstellungswelt. Zwischen der verinnerlichten Mathematik und realen Sachverhalten entsteht ein zirkulärer Prozess von Erkennen und Handeln.

Das folgende Bild zeigt ein Beispiel für primär pädagogisch-didaktisch orientierten Mathematikunterricht, in dem die Konstruktionen der Kinder im Mittelpunkt stehen. Eine Förderung der Teilleistungen, insbesondere der Wahrnehmung kann im Mathematikunterricht durch mathematische Handlungen erfolgen.

Mit dem Raummodell unten haben die Kinder viele Möglichkeiten, Raumkonstruktionen zu entdecken und zu konstruieren, z. B. Wohnungen. Sie bauen die Zwischenwände aus Wellpappe, verwenden als Möbel kleine Schachteln u. a. Gegenstände. Weiterführende Arbeiten und Überlegungen können sein:

- Sachverhalte, z. B. Wohnungen auf dem dreidimensionalen Modell konstruieren, auf einem Geobrett nach spannen und/oder einen Grundriss zeichnen.
- Orientierungsübungen und kritische Bewertungen durchführen, z. B.: wie sind z. B. die Größenverhältnisse zwischen Wohnzimmer und Küche, zwischen Kinderzimmer und Elternschlafzimmer?
- Vergleich der konstruierten Wohnungen mit Wohnungsanzeigen aus der Tageszeitung (Suchanzeigen, Angebote).

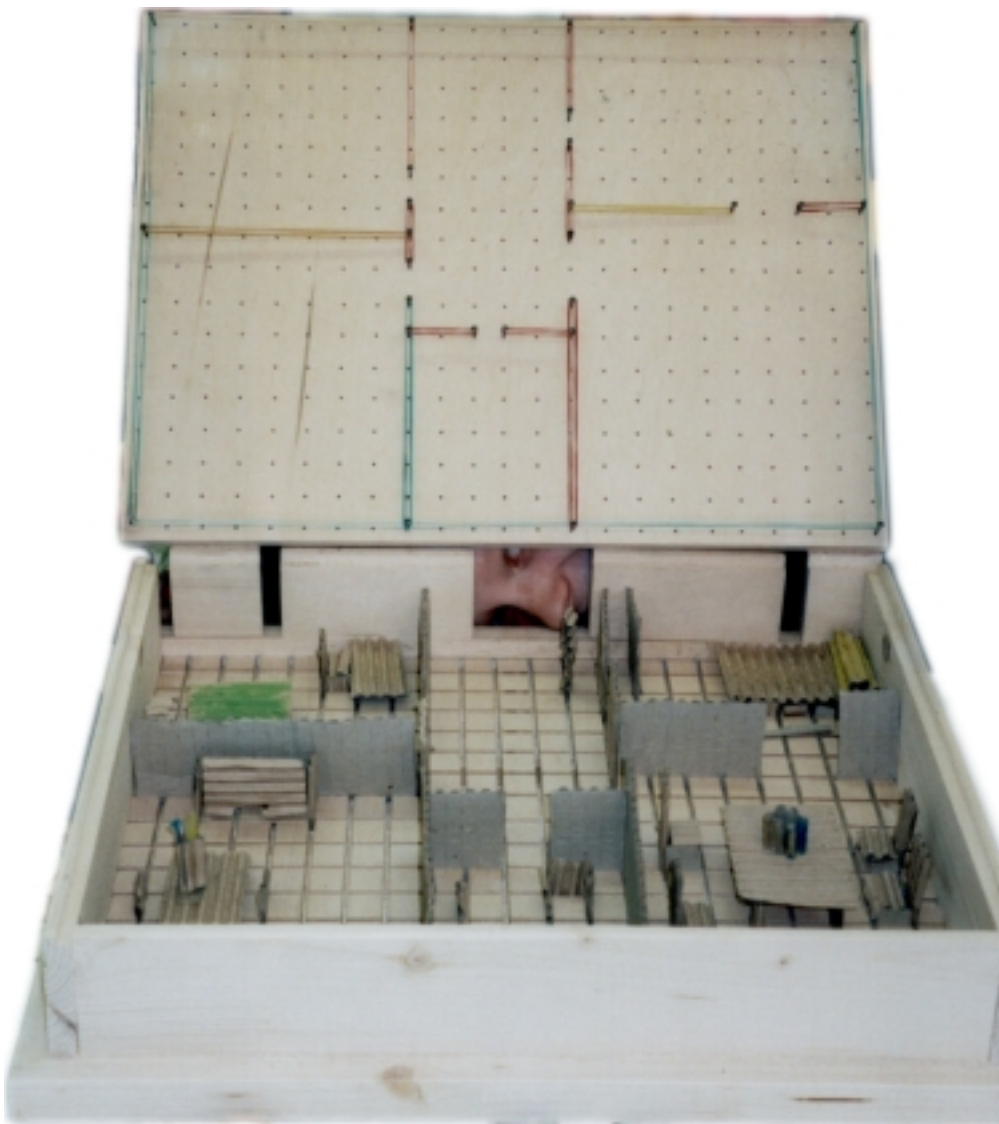


Abb.6: Konstruieren am Raummodell

Zusammenfassung

Diagnose und Förderung bei Schwierigkeiten im Mathematikunterricht sind auf breiter Basis zu konzipieren. Was Kinder zu lernen vermögen, können standardisierte Tests kaum erfassen. Erst in komplexen Unterrichtssituationen, in denen auch die Aufgabenstellungen, die Arbeitsmaterialien, die Lehrpersonen u.a. didaktische Variablen einbezogen werden, gelingen differenzierte und hilfreiche Aussagen über die Lernfähigkeit von Kindern. Auch die Förderung und die Hilfen sind differenziert zu gestalten. Auch der Unterricht, in dem das Kind scheitert und das Lebensfeld des Kindes müssen in die Diagnose und Förderung mit einbezogen werden. Dieser komplexe Ansatz kooperativer sonderpädagogischer Hilfen wird in Baden-Württemberg forciert, um möglichst vielen Kindern mit Lernschwierigkeiten den Verbleib in der Grundschule zu ermöglichen.

Literatur

- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Rechenstörungen, Diagnose, Förderung, Materialien. Donauwörth 1995
- BAIRREUTHER, Peter: Zahl und Form – ein Beitrag zur Verbindung von arithmetischen und geometrischen Erfahrungen. In: Mathematik in Unterricht und Praxis. 1. Quartal 1997
- BAIRLEIN, Sigrid: Freiarbeit in der Mathematik. Donauwörth 1996
- BREITENBACH, Erwin: Auf neuen Pfaden zu (sonder)pädagogischen Prinzipien. Neurologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen. In: Z. für Heilpäd. H. 10, 1996, 408-419
- BREUNINGER, Helga/ BETZ, Dieter: Jedes Kind kann schreiben lernen. Weinheim und Basel 1989
- FLOER, Jürgen: Mathematik-Werkstatt. Weinheim und Basel 1996, 13-78
- FRITZ, Annemarie / RICKEN, Gabi / SCHMIDT, Siegbert (Hrsg.): Rechenschwäche. Weinheim, Basel, Berlin 2003
- GERSTER, Hans-Dieter: Arithmetik im Anfangsunterricht. In: Abele, Albrecht/Kalmbach, Herbert (Hrsg.): Handbuch zur Grundschulmathematik 1. und 2. Schuljahr. Stuttgart 1994, 35-102

- GERSTER, Hans-Dieter: Zählendes Rechnen – ein Problem? In: Abele, Albrecht und Kalmbach, Herbert (Hrsg.): Handbuch zur Grundschulmathematik. Bd. 1, Erstes und Zweites Schuljahr. Stuttgart 1994, 42-46
- GERSTER, Hans-Dieter: Vom zählenden Rechnen zur Abrufbarkeit der Basisfakten – ein zentrales Ziel der Prävention und der Förderung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Rechenstörungen. Donauwörth 1995, 173-191
- GERSTER, Hans-Dieter: Vom Fingerrechnen zum Kopfrechnen – Methodische Schritte aus der Sackgasse des zählenden Rechnens. In: Eberle, Gerhard/Kornmann, Reimer (Hrsg.): Lernschwierigkeiten und Vermittlungsprobleme im Mathematikunterricht an Grund- und Sonderschulen. Weinheim 1996, 137-162
- GERSTER, Hans-Dieter/Schultz, Rita: Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Konzepte im Anfangsunterricht. Freiburg 1998
- GRISSEMANN, Hans: Dyskalkulie heute. Bern 1996
- HABERDA, Brigitte: Rechnen – keine Hexerei. Wie Kinder spielend rechnen lernen & was Eltern darüber wissen sollten. Kirchzarten 1999
- KORNMANN, Reimer u. a.: Probleme beim Rechnen mit der Null. Weinheim 1999
- KRAUTHAUSEN, Günter: Die „Kraft der Fünf“ und das denkende Rechnen. In: Müller, Gerhard/ Wittmann, Erich Ch. (Hrsg.): Mit Kindern rechnen. Frankfurt a. M. 1995, 87-108
- KÜHNEL, Johannes: Neubau des Rechenunterrichts, Bd. 1 und 2. Leipzig 1916
- LIPPITZ, Wilfried/ MEYER-DRAWE, Käthe: Kind und Welt. Frankfurt a. M. 1987, 75-100
- LOBECK, Arnold: Rechenschwäche, Geschichtlicher Rückblick, Theorie und Therapie. Luzern 1992
- LORENZ, Jens-Holger/ RADATZ, Hendrik: Handbuch des Förderns im mathematikunterricht. Hannover 1993
- LORENZ, Jens Holger: Vermeidung von Lern-Behinderungen durch veränderte didaktisch-methodische Konzepte im Mathematikunterricht. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Weinheim 1996, 353-368
- MAIER, Hermann: Didaktik des Zahlbegriffs. Hannover 1990
- MEYER, Stefan: Was sagst du zur Rechenschwäche, Sokrates? Luzern 1993
- MEYER-STROMBACH, Ulrike: Mit allen Sinnen von 1 bis über 100. 2. Aufl., Bremen 1996
- MILZ, Ingeborg: Rechenschwäche erkennen und behandeln. Teilleistungsstörungen im mathematischen Denken. 3. Aufl., Dortmund 1995

- Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Schwierigkeiten im Mathematikunterricht in der Grundschule. Prävention, Diagnose, Motivation, Förderung. Stuttgart 1998
- MÜLLER, Gerhard/ WITTMANN, Erich Ch. (Hrsg.): Mit Kindern rechnen. Frankfurt a. M. 1995
- NESTLE, Werner: Qualitative Diagnose bei Schwierigkeiten im Mathematikunterricht. Reutlingen 2003
- NEUHÄUSER, Gerhard: Das Beispiel Kinesiologie und Edu-Kinestetik: Stellungnahme eines Neuropädiaters. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neuwied 2000
- PIAGET, Jean/ SZEMINSKA, A.: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart 1965
- RADATZ, Hendrik/ SCHIPPER, Wilhelm: Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen. Hannover 1983
- SCHRODI, Franz: „Rechenschwäche“ in den subjektiven Theorien von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern. Eine qualitative empirische Studie. Regensburg 1999
- WIATER, Werner: Rechenschwach, was nun? In: Lernchancen. H. 3, 1998, 6-11

Zu zitieren als:

NESTLE, Werner: Ursachen von „Rechenschwäche“ bzw. „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht“ und notwendige Hilfen, in: Heilpädagogik online 01/04, 26-57

http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0104.pdf

Stand: 01.01.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel](#)

Werner Schlummer

Verantwortung ernst nehmen: Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen

Die Verabschiedung der Werkstätten-Mitwirkungsverordnung (WMVO) vom 25.6.2001 hat einen innovativen Schub ermöglicht, der für die so genannten Werkstatträte – der Vertretung der behinderten Beschäftigten in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) – eine Verbesserung der konkreten Mitwirkungsmöglichkeiten bedeutet. Parallel zum Entwicklungsprozess dieser Verordnung im rechtlichen Bereich und zur ausgebauten Qualifizierung der Mitglieder in den Werkstatträten ist allerdings generell zu prüfen, inwieweit der gesetzgeberische Anspruch im Alltag der WfbM umgesetzt wird. Auf der Basis einer Fragebogen-Erhebung in nordrhein-westfälischen Werkstätten liefert der Beitrag eine aktuelle Situationsbeschreibung und zeigt dadurch gleichzeitig Schwachstellen in der Umsetzung der WMVO und im Selbstverständnis beteiligter Instanzen bzw. Personen auf.

Das Thema „Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen“ steckt eigentlich noch in den Kinderschuhen, auch wenn Formen der Mitwirkung bereits seit den 1980-er Jahren praktiziert wurden (vgl. WENDT 2002, 321; GRIMM 2002, 11). Festzustellen ist allerdings auch, dass die wissenschaftliche Untersuchung von Mitwirkung der behinderten Beschäftigten in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) derzeit noch nicht intensiv betrieben wird, wenn auch hier erste Ansätze mit der vom damaligen Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung beim Saarbrücker Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft in Auftrag gegebenen Studie in das Ende der 1980-er Jahre zurückreichen (BREIT/ KOTTHOFF 1990).

Mit diesem Beitrag gehe ich vor dem Hintergrund der von mir an der Universität zu Köln 2003 durchgeführten Fragebogen-Erhebung

in Werkstätten in Nordrhein-Westfalen auf Teilaspekte der Mitwirkungsthematik ein. Mit den dabei erhobenen Hinweisen aus der praktischen Arbeit von Werkstatträtern können vor allem Fragen formuliert werden, die für die weitere inhaltliche Auseinandersetzung und eine noch deutlich fortzusetzende wissenschaftliche Fundierung im Rahmen einer umfassenden Studie relevant sein dürften. Dabei will ich besonders einige Schlaglichter auf die Zusammenarbeit verschiedener relevanter Gruppen innerhalb der Werkstätten und innerhalb des WfbM-Geschehens werfen. Konkret geäußerte Möglichkeiten und Erfahrungen von Werkstatträtern sowie eigene Beobachtungen im Rahmen der Konzeption und Evaluation von Werkstatträte-Schulungen sowie in selbst durchgeführten Schulungen werden dabei berücksichtigt.

1. Die WMVO im Gesamtkontext gesellschaftlicher und rechtlicher Veränderungen

Seit nunmehr über 2 1/2 Jahren ist die neue Mitwirkungsverordnung in Werkstätten für behinderte Menschen (WMVO) in Kraft. Sie ist gültig seit dem 1.7.2001 – ein Datum, das ebenfalls verbunden ist mit der Verabschiedung des Sozialgesetzbuches IX. Sowie es um die Verabschiedung des SGB IX ein hartes und langwieriges Ringen gab, hat auch die Mitwirkungsverordnung eine Reihe von Hindernissen und Hürden überwinden müssen. Für beide Gesetzes- bzw. Verordnungswerke gilt neben dem ähnlich langwierigen Abstimmungs- und Verständigungsverfahren aber auch ein inhaltlicher Zusammenhang. Dieser drückt sich einerseits in konkreten Formulierungen und Paragraphen des übergeordneten SGB IX aus. Zum Beispiel im § 139 SGB IX, der die Mitwirkung in den Werkstätten skizziert und auch im § 144, der die entsprechende Verordnungsermächtigung formuliert. Der inhaltliche Zusam-

menhang wird vor allem aber auch deutlich im Duktus und in den Grundanliegen des SGB IX; letztere sind zum Beispiel im Untertitel des Gesetzes formuliert: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Und um eine konkrete und konsequente Form der Teilhabe geht es in der gesamten Mitwirkungsthematik. Die Entstehungsgeschichte der Mitwirkungsverordnung sowie den mühsamen Weg zum heutigen Rechtsstatus und die daraus resultierenden Konsequenzen hat Sabine WENDT (2002) ausführlich beschrieben. Und sowohl bei der Entstehungsgeschichte als auch bei den nun erkennbaren Konsequenzen der Verordnung sind die vielen Verknüpfungen zum SGB IX unübersehbar.

2. Die Mitwirkung im Spannungsfeld der Werkstatt

Ein Spannungsfeld beim Thema Mitwirkung ist zu vermuten, wenn nicht gar zu erwarten. Geht es doch im Kern auch um ein klassisches Thema: Der Interessenaustausch und -abgleich zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Bei diesem Spannungsfeld kommt allerdings hinzu, dass die Arbeitnehmer, von denen ich hier spreche, einerseits keine richtigen Arbeitnehmer sind, sondern nur als arbeitnehmerähnlich definiert werden, und dass ihnen andererseits das Merkmal Behinderung zugewiesen wird. Mit diesem doppelten Handicap müssen die in den Werkstätten für behinderte Menschen häufig als Beschäftigte bezeichneten Mitarbeiter – dieser Begriff wird dann in der Regel als Abgrenzung zum nichtbehinderten Personal verwendet – tagtäglich ihre Arbeitsleistung erbringen und dies für einen Lohn, der häufig nicht einmal die Bezeichnung „arbeitnehmerähnlich“ verdient.

Diese Ausführungen sollen aber nicht das Thema der Entlohnung bzw. von Lohnsystemen in den Mittelpunkt rücken. Wenngleich es sich natürlich auch in dieser speziellen oder besonderen Arbeitswelt

ständig um das liebe Geld dreht. Denn für Werkstatträte steht dieses Thema ganz weit oben auf der Liste von Themen, die mit der Werkstattleitung besprochen werden und bei denen es darum geht, um einen angemessenen Lohn und entsprechende Entgeltsysteme zu ringen:

Die Bedeutung des Themas sei mit Ergebnissen aus der Untersuchung illustriert. Abb. 1 zeigt, dass das Entlohnungsthema bei insgesamt 16 vorgegebenen Themen immerhin an 4. Stelle rangiert.

Fort-/ Weiterbildung	35
bauliche Maßnahmen	35
Mitgestaltung von Feiern / Jubiläen / Freizeitmaßnahmen	35
Entlohnung	33
Verpflegung	31
Urlaubsgrundsätze	30
Einrichtung von Aufenthaltsräumen / Sanitäreanlagen	27
Beschäftigungszeit	25
Erweiterung / Schließung von Abteilungen	24
Aufstellung einer Werkstattordnung	18
Gestaltung von Arbeitsplätzen	18
Unfallverhütung / Gesundheitsschutz	17
Auszahlung des Arbeitsförderungsgelds über einen behinderten Kollegen	14
Einsatz neuer Maschinen	13
technische Überwachungseinrichtungen	9

Abb. 1: Häufigkeit von Nennungen der Gesprächsthemen des Werkstattrates mit der Werkstattleitung (Mehrfachnennungen)

Zur Durchführung der Erhebung

An dieser Stelle seien einige Informationen zur durchgeführten Fragebogen-Erhebung eingeflochten. Von den in dem REHADAT-Verzeichnis für NRW aufgeführten 135 Werkstätten (teilweise mit Datensätzen von Zweigwerkstätten) wurde eine Stichprobe von 83 Werkstätten berücksichtigt. Bei dieser Auswahl wurden die

Werkstätten herausgefiltert, an deren Namen eindeutig Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft erkennbar waren. Diese sollten bei dieser Untersuchung zunächst unberücksichtigt bleiben, da die WMVO in § 1 Abs. 2 vorsieht, dass die WMVO „auf Religionsgemeinschaften und ihre Einrichtungen“ keine Anwendung findet, „soweit sie eigene gleichwertige Regelungen getroffen haben“. Diese Regelungen liegen derzeit beim Caritasverband und der Diakonie erst in Entwurfsfassungen vor, so dass sich konkrete Anwendungen und Regelungen im Bereich dieser Trägerschaften derzeit noch nicht umfassend ermitteln lassen. Bei der übrig gebliebenen Auswahl-Stichprobe von 83 Einrichtungen wurden allerdings dennoch zufällig – weil nicht am Namen der Einrichtung erkennbar – Werkstätten in konfessioneller Trägerschaft erreicht. Die Angaben in diesen Bögen wurden für bestimmte Fragestellungen innerhalb dieser ersten Vorerhebung berücksichtigt. Jede der 83 angeschriebenen Einrichtungen erhielt 3 unterschiedliche Fragebögen für die 3 Zielgruppen: Werkstattleitung (WL), Werkstatttrat (WR) und Vertrauensperson (VP). Für jeden dieser 3 Fragebögen lag ein eigener Rückumschlag bei, womit eine getrennte Rücksendung initiiert werden sollte. Letztlich führte dies auch zu unterschiedlichen Rücklaufquoten bei den 3 Zielgruppen. Teilweise wurden aber Bögen aus einer Einrichtung auch mit einem Umschlag zurückgesandt. Die Erstellung des Fragebogens sowie Teilanalysen erfolgten im Rahmen des Projektes gemeinsam mit den Studierenden Angela Wagner und Sven Schnell. Der Rücklauf bei der Fragebogen-Erhebung lässt sich folgendermaßen darstellen:

Rücklauf WL-Fragebögen: von 83 kamen 41 zurück = 49,4 %
 Rücklauf WR-Fragebögen: von 83 kamen 45 zurück = 54,2 %
 Rücklauf VP-Fragebögen: von 83 kamen 44 zurück = 53,0 %

Abb. 2: Rücklaufquoten der 3 Zielgruppen

Aufgeschlüsselt nach den Trägerschaften ergibt sich folgendes Bild:

Häufigkeit: WfbM-Träger und befragte Zielgruppe				
	befragte Zielgruppe			Total
	WL	WR	VP	
AWO	3	4	4	11
Caritas	5	5	5	15
Diakonie	9	8	9	26
DPWV	2	2	2	6
DRK	3	3	3	9
Lebenshilfe	10	11	9	30
kommun./öffentl. Träger (Gemeinde/Stadt/Kreis)	2	2	2	6
eigener Trägerverein	3	2	2	7
anderer Träger	4	4	3	11
ohne Trägerangabe		4	5	9
Total	41	45	44	130

Abb. 3: Häufigkeit nach WfbM-Trägerschaft und befragter Zielgruppe

Aspekte des Spannungsfeldes

Das bereits angesprochene Spannungsfeld in der Mitwirkungsthematik wird vor allem erkennbar, wenn man die in der Untersuchung befragten Zielgruppen mit ihren jeweiligen Angaben vergleicht und eventuelle Ähnlichkeiten, vor allem aber Unterschiedlichkeiten darstellt. Dabei gehören zum Beispiel zu diesem Spannungsfeld

folgende Aussagen von Vorsitzenden bzw. Mitgliedern von Werkstatträten:

„Alles im grünen Bereich“
„Dass das so gut weiter läuft wie sonst“
„Weiterhin die gute Zusammenarbeit pflegen“

Diesen abschließenden Äußerungen von drei Werkstatträten am Ende des Fragebogens lassen sich aber auch die folgenden 3 Äußerungen anderer Werkstatträte gegenüber stellen:

„Chef hat wenig Zeit!“
„Wir möchten ernst genommen werden!“
„Versprechungen werden nicht erfüllt“

Welche Bandbreite, welche unterschiedlichen Erfahrungen und welche verschiedenartigen Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit der Werkstattleitung liegen in diesen 6 Äußerungen. Sie verdichten Erlebtes innerhalb der Tätigkeit im Werkstattrat zu einem nicht zu übersehenden Spannungsbogen. Und dieser Spannungsbogen beeinflusst in je individueller Weise Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit bzw. mit den Mitwirkungs- und damit auch Beeinflussungs- und Veränderungsmöglichkeiten.

Zwei Sichtweisen sollen diesen Zufriedenheitsaspekt verdeutlichen.

Zunächst ein Blick auf das, wie Werkstatträte ihre Gespräche mit der Werkstattleitung einschätzen. Auf die Frage „Gibt es Gespräche zwischen Werkstattrat und Werkstattleitung?“ kamen folgende Antworten:

Häufigkeit der Gespräche zwischen WR + WL (aus Sicht des Werkstatrates)		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	in ausreichendem Maß	31	70,5	70,5
	zu wenig	11	25,0	95,5
	Anmerkung	2	4,5	100,0
	Total	44	100,0	
Missing	99	1		
Total		45		

Abb. 4: Einschätzungen der Werkstatträte zur Häufigkeit von Gesprächen mit der Werkstattleitung

Ebenfalls zum Kontext „Zufriedenheit“ gehört die Frage: „Inwieweit berücksichtigt die Werkstattleitung die Interessen des Werkstatrates?“ Hier sind folgende Zahlen zu nennen:

WL berücksichtigt WR-Interessen (aus Sicht des Werkstatrates)				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	in ausreichendem Maß	30	68,2	68,2
	zu wenig	14	31,8	100,0
	Total	44	100,0	
Missing	99	1		
Total		45		

Abb. 5: *Einschätzungen der Werkstaträte zur Berücksichtigung ihrer Interessen durch die Werkstatteleitung*

Als weiteren Zufriedenheitsindikator – und somit in gewisser Weise als Kontrollinstrument – sollen diesen beiden Aussagen Einschätzungen der Vertrauenspersonen gegenüber gestellt werden. Hier war die Frage zu beantworten: „Wie verläuft aus Ihrer Sicht die Zusammenarbeit des Werkstatrates mit der Werkstatteleitung?“ Die Antworten darauf – im Sinne einer Notenskala abgegeben – bringen folgende Einschätzungen:

Zusammenarbeit WR + WL (aus Sicht der Vertrauensperson)				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr gut	2	4,7	4,7
	gut	19	44,2	48,8
	befriedigend	14	32,6	81,4
	ausreichend	5	11,6	93,0
	mangelhaft	3	7,0	100,0
	Total	43	100,0	
Missing	99	1		
Total		44		

Abb. 6: *Einschätzungen der Vertrauenspersonen zur Zusammenarbeit von Werkstatrat und Werkstatteleitung*

Diese Zufriedenheitsäußerungen insgesamt könnten nun in der Tat zu dem Urteil führen, dass bei einer Gesamtnote von 2,7 alles besser als befriedigend sei.

Der genauere Blick auf aktuelle Einschätzungen vermittelt dennoch ein sehr unterschiedliches Bild eines Mitwirkungsalltages und von Mitwirkungsgepflogenheiten in den Werkstätten; und ein solcher Blick sollte bewirken, sich nicht allzu früh zufrieden zu geben.

Dabei wird z.B. schnell eines deutlich: Der Mitwirkungsalltag ist in Wirklichkeit kein tagtäglicher Alltag. Es kommt vor, dass Werkstattleitung und Werkstattrat nur alle 6 Monate zu Gesprächen zusammen kommen; andere Werkstattleitungen delegieren dieses Thema und binden z.B. den Begleitenden Dienst oder Sozialdienst in die Verantwortung ein – anstatt selbst tätig zu werden.

Die bei der Werkstattleitung durch zwei Fragen erhobenen Zahlen geben folgendes Bild ab:

Regelmäßigkeit der Gespräche zwischen WL + WR (aus Sicht der WL)				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
	ja	30	75,0	75,0
	nein	1	2,5	77,5
Valid	bei Bedarf	7	17,5	95,0
	Anmerkung	2	5,0	100,0
	Total	40	100,0	
Missing	99	1		
Total		41		

Häufigkeit der Gespräche zwischen WL + WR (aus Sicht der WL)				
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent	
	zweiwöchentlich	1	3,0	3,0
	monatlich	22	66,7	69,7
Valid	alle 2 Monate	2	6,1	75,8
	alle 3 Monate	6	18,2	93,9
	alle 6 Monate	2	6,1	100,0
	Total	33	100,0	
Missing	99	8		
Total		41		

Abb. 7: *Regelmäßigkeit und Häufigkeit der Gespräche zwischen Werkstattleitung und Werkstattrat*

Etwa 70 Prozent der befragten Werkstattleitungen nehmen also den Auftrag der WMVO Ernst und führen regelmäßig zumindest monatlich ein Gespräch mit dem Werkstattrat. Die WMVO formuliert diesen Anspruch in § 8 Abs. 2 sehr eindeutig: „Werkstatt und Werkstattrat sollen in der Regel einmal im Monat zu einer Besprechung zusammentreten.“ Dieses Soll scheint in der Praxis – so die erhobenen Zahlen – aber noch nicht erfüllt. Dieses Bild bleibt auch bestehen, wenn man die konfessionellen Träger unberücksichtigt lässt.

Wenn man diese Zahlen zusammenfassend noch einmal auf den Aspekt Zufriedenheit bezieht, bleiben also folgende schon geäußerte Diskrepanzen bestehen:

- Rund 70 Prozent der Werkstatträte sagen, dass sie „in ausreichendem Maße“ Gespräche mit der Werkstattdleitung haben
- Rund 70 Prozent der Werkstattdleitungen treffen sich monatlich oder häufiger zu Gesprächen mit dem Werkstattrat
- Fast 70 Prozent der Werkstatträte geben an, dass sie ihre Interessen „in ausreichendem Maße“ von der Werkstattdleitung berücksichtigt sehen
- Aber nur etwas über 50 Prozent der Vertrauenspersonen schätzen die Zusammenarbeit zwischen Werkstattdleitung und Werkstattrat als gut bis sehr gut ein.

Abb. 8: Zufriedenheit in der Zusammenarbeit von Werkstattdleitung und Werkstattrat

Es ist an dieser Stelle unmöglich, endgültige Schlussfolgerungen aus diesen Zahlen und teilweise Diskrepanzen zu ziehen. Für eine Interpretation ist aber sicherlich zu berücksichtigen, dass einerseits die Antwortmuster für die Werkstatträte im Fragebogen sehr pauschal und grob vorgegeben waren. Dies hat mit meinen eigenen Erfahrungen zu tun, dass sehr detaillierte Abfragen häufig von Menschen mit geistiger Behinderung nur schwer beantwortet werden können. Andererseits ist aus meiner Sicht – und aus entsprechenden Beobachtungen und Erfahrungen, die ich in vielen Seminaren mit Menschen mit geistiger Behinderung gemacht habe – zu berücksichtigen, dass sehr kritische Anmerkungen nur vereinzelt gemacht werden. Diese Beobachtung trifft zum Beispiel auch auf Werkstatträte-Schulungen zu; sie ist allerdings bislang nicht empirisch belegt. In diesem Sinne scheint es wesentlich zu

sein, einzelne Themenfelder noch konsequenter aus der Sicht aller Beteiligten zu beleuchten.

3. Die Beteiligten im Mitwirkungsfeld

Die durchgeführte quantitative Untersuchung versteht sich im Sinne einer Pilot- und Teilstudie gleichzeitig als Ausgangsbasis für ein noch zu realisierendes qualitatives Verfahren. Wenn es im Folgenden nun um die Beteiligten im Mitwirkungsfeld geht, lassen sich aus der Fragebogen-Erhebung verschiedene Fakten herausstellen, die ebenfalls in einer weiteren Untersuchung genauer unter die Lupe zu nehmen sind. In diesem Kontext soll auf die folgenden relevanten Personen bzw. Personengruppen als mögliche Beteiligte im Mitwirkungsfeld eingegangen werden:

- Mitglieder in Werkstatträten
- Werkstattleitung
- Vertrauensperson
- Betriebsrat / Personalrat / Mitarbeitervertretung
- Eltern- und Betreuerbeirat
- Gewerkschaften
- Beratende Personen

Mitglieder in Werkstatträten

Fast 2/3 der befragten Werkstatträte sind Männer. Demgegenüber verteilen sich die Geschlechter insgesamt bei den Mitgliedern in den befragten Werkstatträten auf rund 58 Prozent Männer und 42 Prozent Frauen.

Über 90 Prozent der Befragten sind Vorsitzender bzw. Vorsitzende des Werkstattrates. Die Altersstruktur bei den Befragten zeigt mit

gut 45 Prozent den Schwerpunkt bei 30- bis 39-Jährigen; 40- bis 49-Jährige rangieren mit etwa 34 Prozent an 2. Stelle.

40 Prozent der Befragten sind erst seit den Neuwahlen vor etwa 2 Jahren zum Mitglied eines Werkstattrates geworden. Allerdings sind weitere 40 Prozent schon seit über 5 Jahren im Werkstattrat. Hier halten sich offensichtlich Kontinuität und Erfahrung auf der einen Seite – diesen Personenkreis möchte ich als „erfahrene Werkstatt-räte“ bezeichnen – und neue Beteiligte mit vermutlich einem zunächst hohen Wissensdefizit – diesen Personenkreis möchte ich als „Anfänger“ bezeichnen – im Gremium Werkstattrat die Waage.

Werkstattleitung

Bei der Umfrage hatten knapp 50 Prozent der Befragten im Bereich Werkstattleitung die Geschäftsführung inne. Die Bezeichnung Werkstattleitung ist nicht ganz unproblematisch, da hiermit nicht unbedingt immer die oberste Führungsspitze gemeint ist. Damit werden teilweise auch die Leiter von einzelnen Betriebsstätten oder Zweigwerkstätten bezeichnet. Dennoch kann im Rahmen der Untersuchung festgehalten werden, dass zumindest wichtige Entscheider der Werkstätten bzw. Mitglieder der oberen Hierarchieebenen den Fragebogen ausgefüllt haben.

Werkstattleitung ist eine Männer-Domäne; bei deutlich über 90 Prozent der Befragten ist das Geschlecht männlich. Von der Altersstruktur her wird dieses Arbeitsfeld mit über 42 Prozent von 40- bis 49-Jährigen besetzt. Noch über 37 Prozent sind zwischen 50 und 60 Jahre alt. Nicht unwesentlich erscheint mir auch die Dauer in der Funktionsstelle: Über 57 Prozent bestreiten ihr Geschäft bereits seit über 5 Jahren. Fast 30 Prozent sind allerdings insgesamt auch erst seit bis zu 3 Jahren im Amt. Von den 40 Befragten sind 35 (= 87,5 Prozent) zum 1. Mal in einer solchen

Leitungsstelle, während 5 Befragte (= 12,5 Prozent) schon früher als Werkstattleitung tätig waren.

Neben dem Hinweis auf die Männer-Domäne ist daher auch der Hinweis möglich, dass Werkstattleitung im übertragenen Sinne auch ein Job von „alten Hasen“ ist.

Für die Zusammenarbeit Werkstattleitung und Werkstattrat bedeutet dies also, dass vor allem Männer das Themenfeld Mitwirkung besetzen, von denen die Werkstattleitung altersmäßig deutlich über dem Durchschnittsalter der Werkstatträte steht.

Vertrauensperson

Mit diesem Personenkreis kommt eine Gruppe ins Spiel, die als Assistenz für den Werkstattrat vom Gesetzgeber vorgesehen ist. § 39 Abs. 3 verweist hier auf den eventuellen Unterstützungsbedarf, der auf Wunsch des Werkstattrates durch „eine Person seines Vertrauens“ aus dem Fachpersonal erbracht werden soll. Ferner unterstreicht die Verordnung die Weisungsunabhängigkeit der Vertrauensperson von der Werkstatt.

Die Erhebung hat genauere Konturen gezeichnet, wer diese Vertrauenspersonen sind:

Über 57 Prozent der Vertrauenspersonen sind als Sozialpädagogen / Sozialarbeiter in den Begleitenden Diensten / Sozialdiensten tätig. Über 22 Prozent arbeiten als Gruppenleiter / Fachkraft für Arbeits- und Berufsförderung im Arbeitsbereich bzw. anderen Bereichen der Werkstatt. Damit wird deutlich, dass die Tätigkeit im Begleitenden Dienst, die lt. § 10 Abs. 1 WVO der „pädagogischen, sozialen und medizinischen Betreuung der behinderten Menschen“ dienen und „den Bedürfnissen der behinderten Menschen gerecht werden“ soll, in der Praxis mit dem Mitwirkungsengagement einen zusätzlichen bedeutsamen Schwerpunkt erhält.

Das Geschlechterverhältnis liegt bei den Vertrauenspersonen bei 60 Prozent Männer und 40 Prozent Frauen. Die Altersstruktur zeigt mit knapp 39 Prozent die Spitze bei den 40- bis 49-Jährigen, während jeweils knapp 30 Prozent auf die 30- bis 39- bzw. auf die 50- bis 60-Jährigen entfallen.

Die Männer-Domäne ist hier erstmals leicht durchbrochen. Ähnlich wie beim Werkstatttrat sind auch rund 40 Prozent der Vertrauenspersonen erst seit maximal 2 Jahren in dieser verantwortungsvollen Position – also seit der letzten Wahl zum Werkstatttrat. Allerdings haben auch fast 30 Prozent der Vertrauenspersonen schon seit über 5 Jahren Erfahrung in diesem Amt. Dies bedeutet insgesamt, dass auch hier eine nicht unerhebliche Zahl von Beteiligten im Mitwirkungsfeld Erfahrungen in einem neuen Arbeitsbereich sammeln müssen. Und diese Erfahrungen sammeln diese beiden Beteiligten-Gruppen im intensiven Austausch, der sich bei jeweils knapp 25 Prozent wöchentlich oder zweiwöchentlich vollzieht. Über 40 Prozent der Vertrauenspersonen haben zumindest monatlich Kontakte zum Werkstatttrat. Dabei ist ferner festzuhalten, dass sich durchaus 50 Prozent der Werkstattträte immer wieder auch ohne ihre Vertrauensperson treffen. Diese Form der Selbstständigkeit bekommt ein etwas anderes Gesicht, wenn man den Einsatz der Vertrauenspersonen für Belange des Werkstattrates bei der Werkstattleitung berücksichtigt. Hier geben über 86 Prozent an, dass sie nicht nur einmal (= rund 14 Prozent), sondern sogar mehrmals (= rund 86 Prozent) bei der Werkstattleitung im Sinne des Werkstattrates vorstellig geworden sind. Bei der besonders in solchen Situationen durchaus schwierigen Rolle sagen dennoch fast 30 Prozent der Vertrauenspersonen, dass sie dabei bzw. bei der Unterstützung des Werkstattrates insgesamt bislang keine Interessenskonflikte hatten, während umgekehrt über 70 Prozent auf solche Konflikte hinweisen.

Die Rollenproblematik und die damit verbundene Beeinflussungsgefahr des Werkstattrates durch die Vertrauensperson darf sicherlich nicht unterschätzt werden; dies ist auch immer wieder in Schulungen für Vertrauenspersonen deutlich geworden und von diesen artikuliert worden. Dennoch scheint mir die Aussage eines Werkstattleiters (Geschäftsführer) ein Einzelfall zu sein, wenn er fordert: „An der Befähigung der geistigbehinderten Werkstatträte muss weiter gearbeitet werden, damit sie ihre eigenen Interessen wahrnehmen können und nicht nur die Interessen der Vertrauensperson vertreten.“

Die vom Gesetzgeber gewollte Unterstützung durch eine sogenannte Vertrauensperson hat aber insgesamt eine zentrale Bedeutung. Dies wird letztlich auch durch weitere Aussagen anderer Werkstattleiter deutlich: „Die Werkstatträte sind allgemein mit der Aufgabe überfordert“ oder „Die Werkstattrat-Mitglieder dürfen nicht überfordert werden“ oder „Der Werkstattrat in unserer Werkstatt ist nicht in der Lage, ohne Unterstützung (Sozialer Dienst) geringe Aufgaben zu übernehmen“.

Der Gefahr der Instrumentalisierung durch die Vertrauensperson kann meiner Ansicht nach nur durch ständige Qualifizierung der Werkstatträte und regelmäßiger Reflexion der Tätigkeit als Vertrauensperson begegnet werden.

Betriebsrat / Personalrat / Mitarbeitervertretung

Auf der Basis der Befragung der Werkstattleitungen kann man davon ausgehen, dass rund 95 Prozent der Werkstätten einen Betriebsrat / Personalrat oder eine Mitarbeitervertretung haben. Werkstatträte geben an, dass nur 35 Prozent Kontakte haben zu diesem Gremium; demgegenüber sprechen die Vertrauenspersonen davon, dass 50 Prozent der Werkstatträte Kontakte zum Betriebsrat etc. haben. Diese Diskrepanz lässt sich nicht direkt auflösen. Zu

berücksichtigen ist allerdings, dass rund 20 Prozent der Vertrauenspersonen angegeben haben, dass sie sich auch im Rahmen von Betriebsrat etc. für die Interessen des Werkstattrates einsetzen. Hier kommt also noch eine Doppelfunktion in die Mitwirkungsthematik hinein.

Die bestehenden Kontakte zwischen Werkstattrat und Betriebsrat etc. sind von den Vertrauenspersonen bei einem Drittel der Kontakte als regelmäßig, bei den übrigen als unregelmäßig angegeben. Hier wird aus meiner Sicht ein Potenzial nicht erkannt oder zumindest nicht genutzt. Denn es erscheint m.E. nach sinnvoll, wenn nicht gar erforderlich, dass „Arbeitnehmer“ – wenn auch mit unterschiedlichem Rechtsstatus – ihre Interessen austauschen, bündeln und im Sinne eines gemeinsamen Vorgehens abstimmen. Auch hierzu gibt die WMVO einige Hinweise bzw. klare Vorgaben, die zum Beispiel in § 5 Abs. 2 in bestimmten Fällen auf entsprechend einvernehmliche Regelungen für beide Gruppen verweisen.

Eltern- und Betreuerbeirat

Was die Einen als Erfolg sehen, ist für Andere durchaus skeptisch zu betrachten. Das Thema Eltern- und Betreuerbeirat ist offensichtlich ein solch umstrittenes Gremium. Dieser in der WMVO aufgeführte Beirat hat seine rechtlichen Wurzeln in § 139 Abs. 4 SGB IX, der die Errichtung eines solchen Beirates als Möglichkeit vorsieht. Klar geregelt ist dort, dass die Werkstatt zumindest einmal im Kalenderjahr eine Eltern- und Betreuerversammlung durchführen muss.

Wenn insgesamt § 8 Abs. 1 WMVO die vertrauensvolle Zusammenarbeit beteiligter / betroffener Gremien unterstreicht, so ist der evtl. bestehende Eltern- und Betreuerbeirat ausdrücklich erwähnt.

In rund 80 Prozent der Werkstätten – so die Angaben der Werkstattleitungen – bestehen solche Beiräte. Werkstattträger geben hier 73 Prozent an. Kontakte zwischen Werkstattträgern und Eltern-/Betreuerbeiräten bestehen in diesen Werkstätten bei rund 70 Prozent und bei fast 55 Prozent hiervon sogar regelmäßig.

Hier gestaltet sich offensichtlich Zusammenarbeit durchaus selbstverständlicher – zumindest aber häufiger – als bei der Zusammenarbeit Werkstattträger und Betriebsrat.

Gewerkschaften

Ebenfalls Erwähnung finden in der WMVO die Gewerkschaften. Ausdrücklich sagt § 8 Abs. 1, dass der Werkstattträger die Unterstützung der in der Werkstatt vertretenen Gewerkschaften in Anspruch nehmen kann. Solche Unterstützungen – oder zumindest Kontakte – sind allerdings in den Werkstätten bislang eher unüblich. Die Werkstattträger geben mit über 93 Prozent an, dass keine Kontakte bestehen. Auch hier scheint aus meiner Sicht ein Unterstützungspotenzial nicht erkannt bzw. nicht genutzt zu werden, dass im Sinne von behinderten Beschäftigten in den Werkstätten zumindest als wichtige Informationsquelle dienen könnte.

Beratende Personen

Als letzte Gruppe möglicher Beteiligter im Mitwirkungsfeld – und damit auch möglicher unterstützender Instanzen für Werkstattträger – möchte ich auf weitere beratende Personen eingehen. Hierbei nehme ich die schon dargestellten Vertrauenspersonen aus. Vielmehr sind hier Personen gemeint, die zum Beispiel mit speziellem Fachwissen dem Werkstattträger mit Informationen zur Seite stehen können und die etwa in § 33 Abs. 2 auch als „sonstige Dritte“ zu Sitzungen des Werkstattträgers hinzugezogen werden können. Dieser Hinweis in der WMVO schließt allerdings die

Einbeziehung außerhalb solcher formalisierten Kontakte – wie dies eine Werkstatttrat-Sitzung nun einmal ist – nicht aus.

In der Fragebogen-Erhebung haben sich Werkstattträte hierzu geäußert. Über 55 Prozent haben über die „Informationsquelle Vertrauensperson“ hinaus noch keinen weiteren Fachmann bzw. Fachfrau zur Unterstützung angefragt. Allerdings haben rund 42 Prozent diesen Weg schon beschritten. Und von diesen Werkstattträten haben sich sogar über 27 Prozent eine solche fachliche Unterstützung außerhalb der eigenen Werkstatt geholt. Andererseits bleibt sehr deutlich festzuhalten, dass die meisten Informationsquellen doch im eigenen Hause angezapft werden. Sicherlich liegt dies auch begründet in dem dort anzutreffenden speziellen Insider-Wissen, das vor dem Hintergrund des konkreten Fachbezuges und des vermutlich mitschwingenden Kostenaspektes bedeutsam ist. Dennoch sollten Werkstattträte m.E. nicht auf die Möglichkeiten externer Information und Beratung verzichten. Denn schließlich steckt gerade auch im Blick über den eigenen Tellerrand die Möglichkeit, sinnvolle – wenn erforderliche – Veränderungen mit anderen Perspektiven zu verbinden oder zumindest für ein innovatives Potenzial zu nutzen.

Dieser Aspekt führt schließlich zu der Frage: Wie gehen die Beteiligten im Mitwirkungsfeld der Werkstätten mit Konflikten um?

4. Der Umgang mit Konflikten im Mitwirkungsfeld

Als These sei hier vorangestellt:

In dem potenziell konfliktträchtigen *Arbeitsfeld Mitwirkung* richten die Beteiligten innerhalb der Werkstätten ihr Verhalten bzw. die

Zusammenarbeit auf einen konfliktvermeidenden Umgang miteinander aus.

Das was hier im Sinne einer sozialen Anpasstheit durchaus als positiver Ansatz zu verstehen ist, stellt sich allerdings nach Durchsicht der erhobenen Zahlen und Fakten als widersprüchlich dar. Hierzu einige Anmerkungen, die zwar die aufgestellte These nicht wirklich belegen können, mit denen ich allerdings zumindest auf verschiedene Konfliktpotenziale hinweisen kann:

- Werkstätten bereiten sich nicht auf Krisenmomente im Bereich Mitwirkung vor. Die WMVO berücksichtigt als konfliktklärendes Instrument in § 6 die Vermittlungsstelle. Sie soll zum Beispiel dann unterstützend tätig werden, wenn bei Verhandlungen in mitwirkungsrechtlichen Angelegenheiten kein Einvernehmen zwischen Werkstatt und Werkstattrat hergestellt werden kann (vgl. § 5 Abs. 3 WMVO). Die Erhebung hat gezeigt, dass nach Bereinigung der Stichprobe durch Herausnahme der konfessionellen Werkstätten lediglich 4 von 26 WfbM (= 15,4 Prozent) bereits eine Vermittlungsstelle eingerichtet haben. Diese befinden sich in Lebenshilfe- bzw. kommunaler Trägerschaft.
- Um ein solches Organ oder Gremium einzurichten, bedarf es offensichtlich eines gesetzlichen Anschubs. Denn 3 Werkstätten mit Vermittlungsstelle geben an, dass die Vermittlungsstelle gegründet wurde, weil es die WMVO von 2001 so vorsieht. Eine dieser Werkstätten weist zusätzlich darauf hin, dass der Werkstattrat die Vermittlungsstelle wünschte. Die 4. WfbM gibt an, dass es Differenzen zwischen Werkstattrat und Werkstattleitung gab. Konkreter Anlass – der dann auch von der Vermittlungsstelle behandelt wurde – war das Thema Beschäftigungs- bzw. Pausenzeiten.
- Die vom Detail her nicht ermittelte Form der Auseinandersetzung bzw. Vermittlung im vorliegenden Konfliktfall hat – so die

Werkstattleitung – zu einer Einigung geführt; die Empfehlung der Vermittlungsstelle wurde von der Werkstatt in der eigenen Entscheidung berücksichtigt. Mit der Empfehlung war die Werkstattleitung „eher zufrieden“ als unzufrieden.

- Der Darstellung durch die Werkstattleitung steht allerdings in diesem konkreten Fall die Darstellung durch den Werkstattrat entgegen. Denn nach dessen Ansicht, wurde die Empfehlung der Vermittlungsstelle nicht von der Werkstattleitung berücksichtigt. Dieser Widerspruch ist durch das erhobene Datenmaterial nicht aufzulösen.
- Die Inanspruchnahme einer Vermittlungsstelle stellt keinen Selbstzweck dar. Der in der Erhebung als Einzelfall ermittelte Konflikt zeigt aber dennoch, dass eine mit Unterstützung durchgeführte Auseinandersetzung in einem Konfliktthema oder -bereich nach Abschluss der Auseinandersetzung theoretisch zu einer positiven Wende und Sichtweise führen kann. Dass in diesem Fall das Resultat so unterschiedlich von den „beteiligten Parteien“ beurteilt wird, unterstreicht aus meiner Sicht erst recht die Notwendigkeit, sich in Konflikten zu üben und Konflikten nicht auszuweichen.

Bei dieser Werkstatt und der etwas konträren Einschätzung zur Vermittlungs-Empfehlung lohnt sich ein genauerer Blick auf die Kontakte zwischen Werkstattleitung und Werkstattrat. Der Werkstattrat sieht seine Interessen insgesamt „zu wenig“ berücksichtigt, wie er zudem auch angibt, dass Gespräche nur nach Einladung durch die Werkstattleitung stattfinden. Die Angaben der Werkstattleitung sagen zum Thema regelmäßige Gespräche: „alle 6 Monate“ und „bei Bedarf“. Hier scheint „bei Bedarf“ das Kind in den Brunnen gefallen zu sein. Offensichtlich scheint es bei solchen Werkstatt-Gepflogenheiten nicht einmal

Übung darin zu geben, wie man in Auseinandersetzungen „Einvernehmen herstellen“ kann.

- Um derartige Erfahrungen erst gar nicht aufkommen zu lassen, sollten die Werkstätten die Gunst ruhiger und auf Einvernehmen ausgerichteter Zusammenarbeit nutzen, um sich offen und konsequent auch für den Ernstfall zu wappnen. Denn wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, wenn also Positionen derartig verhärtet sind, dass man nur mit zusätzlicher Unterstützung aus einer vertrackten Situation herauszukommen scheint, dann dürfte auch eine Verständigung über die unterstützenden Personen schon zum Konflikt führen.

5. Konsequenzen für die Mitwirkung

Abschließend seien einige Schlussfolgerungen formuliert, die im Rahmen der bisherigen Behandlung der Mitwirkungsthematik allerdings nur vorläufigen Charakter haben können.

- Das Mitwirkungsfeld in Werkstätten für behinderte Menschen ist ein schwer zu „beackerndes“ Gebiet. Eine im Sinne der Beteiligten möglichst erfolgreiche Mitwirkungsarbeit – das meint vor allem eine im Sinne der Werkstattbeschäftigten zu leistende Interessenvertretung sowie die Beachtung und Einhaltung des gesetzgeberischen Auftrages der Werkstatt wie etwa im SGB IX und der WVO formuliert – kann nur gelingen, wenn die Beteiligten über entsprechendes Know-how verfügen.
- Als zentrales Element ist hier die Qualifizierung der Beteiligten zu sehen. Für Mitglieder des Werkstatrates hat die WMVO in § 37 Abs. 3 und 4 eindeutige Rahmenbedingungen definiert und ausdrücklich Schulungs- und Bildungsveranstaltungen zur Vermittlung erforderlicher Kenntnisse vorgesehen.

- Dass für Werkstatträte gerade auch mit ihren individuell sehr unterschiedlichen Unterstützungsbedürftigkeiten eine sehr vielfältige und umfassende Begleitung und Qualifizierung möglich sein muss, steht außer Frage. Konsequenzen daraus wurden von Autoren an verschiedenen Stellen bereits dargestellt (z.B.: KUNICK / SCHÜTTE 2000; SCHLUMMER 2001; SCHLUMMER / SCHÜTTE 2003). Die Themenpalette kann dabei nicht nur eng auf die fachlichen Inhalte der Mitwirkungsverordnung ausgerichtet sein. Vielmehr muss in derartigen Schulungen auch eine intensive Auseinandersetzung mit Schlüsselqualifikationen und Sozialkompetenzen stattfinden. Innerhalb einer derzeit laufenden Untersuchung an der FH Esslingen werden diese und andere Aspekte gerade auch vor dem Hintergrund von Nachhaltigkeit und Evaluation von Schulungsangeboten für Werkstatträte genauer unter die Lupe genommen (SCHÜTTE).
- Wesentlich für die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen und aktuellen Fragestellungen innerhalb der Mitwirkungsthematik ist für die Zielgruppe Werkstatträte die didaktisch-methodische Konzeption und Umsetzung von Schulungen (vgl. auch SCHLUMMER / SCHÜTTE 2003). Das seinerzeit vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2002 eingesetzte Projekt „Werkstattrat MIT WIRKUNG“ – angesiedelt bei der Bundesvereinigung Lebenshilfe – liefert mit seinen „Arbeitshilfen“ sowie den umfassenden „Handreichungen zur Fortbildung und Praxis von Werkstatträten“ – dem zentralen Produkt dieses Projektes – (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 2002 und 2003) wichtige Beiträge. Auch die vom bereits erwähnten Saarbrücker Institut „ISO“ erstellten Arbeitshilfen sind hier aufzuzählen (TRUNK/HUBER 2003).
- Fortbildung und Schulung ist darüber hinaus auch wesentlich für die im Mitwirkungsfeld wichtigen Vertrauenspersonen. Neben

der zuvor schon erwähnten potenziellen Rollenproblematik dieses Personenkreises muss zusätzlich zur fachspezifischen Schulung einschließlich der methodischen Qualifizierung (vgl. auch GRAMPP 2002; SCHLUMMER/ SCHÜTTE 2003) insgesamt auch ein großer Anteil an Reflexionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Nur so kann der beidseitigen Gefahr der Instrumentalisierung im Gespann Werkstattrat-Vertrauensperson begegnet werden. Für die Vertrauenspersonen und ihre Möglichkeiten erfordert dies letztlich vor allem auch eine deutlich umfassendere Freistellung für die Aufgabe „Unterstützung des Werkstatrates“.

- Das bisher Gesagte unterstreicht die besondere Verantwortung der Werkstattleitung (vgl. auch ENGELMEYER / BIENECK 2003). Die oben angeführten negativen Äußerungen von Werkstatträten über ihre Werkstattleitung weisen darauf hin, dass diese Aufgabe in ihrer Verantwortlichkeit noch nicht umfassend wahrgenommen und umgesetzt wird. Die erhobenen Zahlen, dass rund 30 Prozent der Werkstattleitungen den in der WMVO geforderten monatlichen Austausch nicht praktizieren, unterstreichen den Nachbesserungsbedarf auf Seiten der Werkstattleitungen.
- Zu dieser Veränderung im regelmäßigen Austausch, für die die Werkstattleitung Sorge tragen muss, kommt hinzu, dass die Werkstattleitung für angemessene Arbeitsbedingungen des Werkstatrates sorgen muss. Auch beim Thema „eigenes Büro“ und „ausreichend Büro-Hilfsmittel“ sind noch Nachbesserungen erforderlich, so die Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung.

Natürlich gehört Einiges von dem insgesamt Dargestellten in das Pflichtenheft der Werkstatträte. Für deren erfolgreiche Arbeit muss ein idealtypisches Profil für Mitglieder in Werkstatträten einen nicht zu unterschätzenden Kriterienkatalog zur Grundlage haben.

Generell gehört aber darüber hinaus ein hohes Maß an Mut, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu wesentlichen persönlichen Eigenschaften der Werkstatträte. Diese Eigenschaften müssen im Werkstatt-Alltag von den weiteren Beteiligten im Mitwirkungsfeld unterstützt werden. Nur so wird es gelingen, einer defizitorientierten Sichtweise gegenüber Menschen mit Behinderung allgemein und den Möglichkeiten von Werkstatträten im Besonderen eine auf handlungs- und kontextbezogene Umsetzung von Mitwirkung entgegenzusetzen.

Literatur

- BREIT, H.; KOTTHOFF, H.: Zwischen Interessenvertretung und Betreuung. Die Mitwirkung der Behinderten in den Werkstätten für Behinderte. Bonn 1990
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): Handreichungen zur Fortbildung und Praxis von Werkstatträten. Marburg 2003
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): Arbeitshilfen zur Werkstättenmitwirkungsverordnung. Marburg 2002
- ENGELMEYER, E.; BIENECK, A.: Werkstattrat spezial: machen lassen reicht nicht! Zwischenbilanz des Projektes „Werkstattrat Mit Wirkung“ Teil 2: Eine konstruktive Zukunftsbetrachtung. In: BAG WfbM (Hrsg.): Werkstatt:Dialog 2/2003, 24-25, Frankfurt/M. 2003
- GRAMPP, G.: Werkstattratsarbeit Organisieren Regeln Koordinieren (*WORK*). http://www.lebenshilfe.de/Fachfragen/Werkstattrat/Fortbildung_Konzeption.html, Stand: 10.10.2002
- GRIMM, D.: Zur Funktion und Arbeitsweise von Werkstatträten in hessischen Einrichtungen für Behinderte. Unveröffentl. Diplomarbeit, Fachbereich Sozialwesen Gesamthochschule Kassel, Kassel 2002
- KUNICK, E.; SCHÜTTE, U.: Das Spannungsfeld innovativ überwinden. Durch Mitwirkungsverordnung in Werkstätten für Behinderte neue Maßstäbe setzen. In: Landesverband Lebenshilfe Baden-Württemberg (Hrsg.): Geschäftsbericht 1999, 11-16. Stuttgart 2000
- SCHLUMMER, W.: „Wir können mehr!“ Erste 3-teilige Seminarreihe für Werkstatträte. Erfolgreiches Pilotprojekt abgeschlossen. In: Landesverband Lebenshilfe Baden-Württemberg (Hrsg.): dabei 1/2001, 4. Stuttgart 2001

SCHLUMMER, W.; SCHÜTTE, U.: Mitwirkung auf dem Prüfstein. In: Geistige Behinderung 2/ 03, 155-168. Marburg 2003
TRUNK, W; HUBER, A.: Die Mitwirkung in der Werkstatt. Arbeitshilfe für Werkstatträte. Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft, Saabrücken 2003
WENDT, S.: Die neue Mitwirkungsverordnung für Werkstätten in der Praxis. In: Geistige Behinderung 4/02, 321-330. Marburg 2002

Zu zitieren als:

SCHLUMMER, Werner: Verantwortung ernst nehmen: Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen, in: Heilpädagogik online 01/04, 58-84
http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0104.pdf,
Stand: 01.01.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Martina Schlüter

Leben mit einer Körperschädigung/-behinderung – Pädagogische Aufgaben und Zielsetzungen auf dem Prüfstand anhand der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklung

(Gastvortrag, gehalten am 27. November 2003 in der Universität Würzburg)

Einleitung

Beim Schreiben und Recherchieren wurde mir sehr schnell klar, dass wir uns innerhalb der Pädagogik irgendwie in einem grauen Loch befinden, sehr wohl die Zeiten sehr angespannt sind und eigentlich Kampf und Bewegung beherrschend sein müssten. Von daher fiel es mir nicht immer leicht, dieses zu schreiben, denn auf der einen Seite gibt es nicht so viel Neues zu sagen, eigentlich gar nichts, und auf der anderen Seite steckt man teilweise selber mit in dem Loch. Es lohnt sich auch immer wieder Bekanntes neu zu reflektieren, in anderen Zusammenhang zu stellen und Visionen zu entwickeln, die durchaus Realitätsbezug haben, deren Umsetzung jedoch schwierig zu gestalten sein wird.

Leben mit einer Körperschädigung/ -behinderung

Das Leben ist begrenzt durch die Geburt, den Anfang des Lebens, und den Tod, dem Ende des Lebens. Die Fragen, die religiösen Fragen, „Wo komme ich her?“ und „Wo gehe ich hin?“ sind, obwohl sich viele Wissenschaften darum bemühen, in ihrer Antwort offen.

Der Fakt der Begrenztheit des Lebens ist ein Fakt, mit dem der Mensch nur sehr schwer umgehen kann. Dies wird deutlich an der Tabuisierung von Sterben und Tod, in der oftmals mangelnden Bereitschaft der Begleitung von sterbenden Menschen, in dem

Nicht-Aushalten-Können von Progredienz von körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Und dabei birgt die Begrenztheit des Lebens viele Chancen für das Ziel, für den Sinn des Lebens:

Das Leben wird relativiert. Wenn heute der Lebensinhalt oft von Leistung in vielfacher Ausprägung gestaltet wird, es sich zu einem großen Teil im Wettkampf mit dem anderen misst, es von der Menge der Konsumgüter und einer Pseudomobilität und –flexibilität geprägt ist, so muss die Frage gestellt werden: Wofür? Dies kann nicht der Sinn des Lebens sein, der Zufriedenheit und Glück geben soll. Der Blick auf sich selber mit all seinen Verantwortungen, aber auch mit all seinen Freiheiten darf nicht durch einen „zirkulierenden Hamsterlauf“ aufgegeben werden. Jeder hat die Chance sein Leben mit seinen Fähigkeiten einmalig zu gestalten. Folgt man dem christlichen Glauben erfolgt die Abrechnung im Jenseits nicht nach Leistungs- und Gesetzesmaßstäben der aktuellen Lebensdevise, die eher der des Alten Testaments ähnelt. Es werden andere Maßstäbe zugrunde gelegt, die den individuellen Menschen in seinem Bemühen sehen.

Die Begrenztheit betrifft jeden Menschen. Wir haben im Leben alle das gleiche Ziel, ob wir wollen oder nicht, und das ist der Tod. Sogenannte lebensbedrohliche Schädigungen wie z.B. bestimmte Muskelerkrankungen, Tumore, onkologische Erkrankungen oder Mukoviszidose als eine Stoffwechselstörung verschieben also eine Grenze, die an der durchschnittlichen Lebenserwartung festgemacht ist. Die Phasen des Lebens mit Kindheit, Jugendzeit, Erwachsen sein und der Eintritt in das „Alter“ haben keinen zwingenden Anspruch auf ihr Erreichen. Wenn der Mensch, sowohl der direkt Betroffene als auch die Familie und Freunde, dieses akzeptieren würden und auch dem kurzen Leben seinen Sinn,

Zweck und die Anerkennung in der Abgeschlossenheit zuschreiben würden, wären viele Forschungsrichtungen überflüssig und ethische Debatten kämen in dieser Schärfe nicht auf.

Carola MEIER-SEETHALER greift dieses Thema auf, wenn sie bemerkt, dass sich hinter Genetik und Robotik zwei sich ergänzende Motive verbergen: „Zum einen die Perfektionierung des Lebens durch Ausschaltung aller natürlichen Fehlerquellen, zum anderen der Wunsch nach Unsterblichkeit“ (REHN/ SCHÜES/ WEINREICH 2003, 25).

An anderer Stelle erinnert sie daran, dass das Leben einen zyklischen Prozess aus Werden und Vergehen darstellt, wobei sie der Vergänglichkeit die Rolle des Raum-Schaffens für neues Leben zuordnet. Evolution wiederum lebe von der Flexibilität ihrer Lebensträger, was ohne einen Fehlerspielraum nicht zu haben sei. Perfekt sei nur der Tod, was der wörtlichen Übersetzung von „Perfekt als das zu Ende Gebrachte“ sehr nahe kommt. (REHN/ SCHÜES/ WEINREICH 2003, 26 – 27)

Die Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt, ist, ob eine Schädigung mit resultierender Behinderung als eine „Fehlerquelle“ evtl. als eine Fehlerquelle der Natur zu werten ist? Wird die sehr eng gesteckte Norm in den Medien als Maß genommen, so scheint eine Schädigung, die auch noch dauerhaft das Leben beeinflusst, eine gravierende „Fehlerquelle“ darzustellen. Wenn es nicht als Fehlerquelle angesehen würde, könnten auch eher unterschiedliche Lebensformen mit einer Schädigung/Behinderung akzeptiert werden. Die Gesellschaft könnte sich eher als Solidargemeinschaft fühlen, die sich für jeden verantwortlich fühlt.

Menschen mit Behinderung zeigen aber selber unter den verschiedensten Behinderungen Abgrenzungen und Hierarchien auf. Nicht selten wird der Satz verwendet: „Ich bin zwar körperbehindert, aber nicht geistigbehindert.“ Mag dieser Satz oftmals aufgrund von Zuschreibungen von nicht kundigen Menschen zur Betonung der eigenen Fähigkeiten als notwendig erscheinen, so ist er gleichzeitig eine klare Abgrenzung gegenüber einer bestimmten Menschengruppe. Dieses zeigt sich im weiteren in der mangelnden Zusammenarbeit von Behindertenverbänden und Selbsthilfegruppen wie auch in einer gewissen Hierarchisierung der unterschiedlichen Behinderungsformen: die von einer Sinnesbehinderung betroffenen Menschen (blind, sehbehindert, gehörlos, schwerhörig, ...) haben wenig Kontakt zu Menschen mit einer Körperbehinderung, die wiederum zu Menschen mit einer geistigen Behinderung, die wiederum zu Menschen mit einer Lernbehinderung usw. Die Aufteilung in unterschiedliche „Studienfachrichtungen“ an den Universitäten, die versucht werden zu überwinden und aufzulösen, scheint also der Realität zu entsprechen. „Scheinbar“ bezieht sich darauf, dass nicht vergessen werden darf, dass es sehr viele „Mehrfachbehinderungen“ gibt, die Heterogenität sowohl in der Schädigung als auch in den psycho-sozialen Konsequenzen sehr groß ist und die Bereiche Arbeit, Wohnen, Freizeit und Familie von allen Behinderungsgruppen tangiert werden.

Was bedeutet jetzt das Leben mit einer Körperbehinderung? Grundsätzlich bedeutet es nichts anderes als das Leben ohne sichtbare Behinderung, allerdings können sich Fakten und Gegebenheiten zu einem „Mehr“ oder „Weniger“ oder „Zusätzlich“ entwickeln. Der Psychoanalytiker Harald SCHULTZ-HENCKE hat mit seiner Aussage „Der motorische Drang ist ein existenzielles Bedürfnis; in gewissem Grad ist die innere, subjektive Lebensfähig-

keit eines Menschen davon abhängig, wieweit er so motorisch sein darf, wie es in ihm liegt.“ (SCHULTZ–HENCKE 1978, 28) einen Kernpunkt getroffen, ohne ihn für Menschen mit einer Körperbehinderung formulieren zu wollen. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass für betroffene Menschen das motorische Tätigsein nicht ausschließlich den alleinigen Einsatz eigener körperlicher Funktionen bedeutet, sondern dass auch Hilfsmittel zulässig sind oder eine Bewegung durch andere Menschen das gewünschte Ziel bedeuten kann. Motorik kann im übertragenen Sinne mit gesellschaftlicher Teilhabe gleichgesetzt werden, die sich wiederum in den Facetten von Wohnen, Arbeit und Beruf, Bildung, Familie und Freizeit darstellt. SCHULTZ-HENCKE hat seine Aussage an den Anfang der Analyse des Geltungsstrebens gesetzt. Wird ein Mensch also in seinem motorischen Tätigsein eingeschränkt bzw. versagt man ihm in übertragenem Sinne seine gesellschaftliche Teilhabe, so wird er seiner Geltung beraubt. Diesen Fakt bestätigt DEDERICH, wenn er darauf verweist, dass Menschen mit Behinderung die Anerkennung des Gemeinwesens als vollwertige Mitglieder erfahren müssen. Anerkennung sei die Voraussetzung für die Verwirklichung grundlegender individuelle ethischer Ansprüche wie z.B. den Rechten auf Leben, Bildung, Anderssein und Teilhabe. (Dederich 2001, 29) SCHULTZ-HENCKE führt weiter aus:

„In der Fähigkeit zum Kämpfen liegt gespannte motorische Bereitschaft vor; Selbstgefühl und innere Sicherheit beruhen auf dem Vermögen, Angriffe zu ertragen“ (SCHULTZ-HENCKE 1978, 31). Menschen mit einer Körperbehinderung brauchen heute mehr denn je die Fähigkeit zum Kämpfen und gleichzeitig die Fähigkeit Angriffe ertragen zu können. Das Leben mit einer Körperbehinderung bedeutet oftmals ein an Kosten höheres Leben, ohne dabei den Lebensstandard von Menschen ohne Behinderung zu überschreiten. Hilfsmittel, Therapien und Pflegeabhängigkeit bedeuten

jedoch Geldausgaben, die von einer sich solidarisch nennenden und nach Gerechtigkeit rufenden Gesellschaft getragen werden sollten.

Aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklung

DEDERICH schreibt, dass die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung in vielerlei Hinsicht gefährdet sei. Anhand der Bioethik-Diskussion und an den Tendenzen zur Ökonomisierung des Sozialen bei leeren Kassen und erreichten Grenzen des Sozialstaates werde dies besonders deutlich (vgl. DEDERICH 2001, 28). Im folgenden sollen exemplarisch aus der Lebenswirklichkeit von Menschen mit Körperbehinderung Punkte aufgezeigt werden, die dieses unterstreichen:

Aufgrund der Optimierung von Medikamenten, Therapien und Hilfsmitteln kann festgestellt werden, dass nicht nur beim älteren Menschen das durchschnittliche Lebensalter steigt, sondern auch bei Menschen mit progredienten Schädigungen. Wird auch heute noch das Lebensalter von Menschen mit Muskeldystrophie vom Typ Duchenne auf durchschnittlich ca. 18 – 23 Jahre angegeben, so muss festgestellt werden, dass nicht wenige betroffene Menschen, vornehmlich junge Männer, die dritte Lebensdekade erreichen. Ähnliches gilt für Menschen, die von Mukoviszidose (CF) betroffen sind. Mag dieser Fakt erst einmal ein Grund zur Freude sein, so scheint er zum einen auf Entscheidungen nach Pränataldiagnostik oder Präimplantationsdiagnostik keine Auswirkungen zu haben, ja er wirft im letzten neue Fragen auf. Wurde früher in vielen Fällen die Schulzeit verlängert in der Gewissheit, dass in dem Zeitraum der Tod eintritt, so stellt sich heute vermehrt die Frage nach Arbeit und Berufstätigkeit. Betroffene Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bei der Arbeitslosenstatistik und mit der Lebensperspektive zu vermitteln, ist kaum möglich. So kommt es nicht selten vor, dass von Duchenne betroffene junge Männer auch aufgrund

ihrer Pflegeabhängigkeit entweder zu Hause ohne Arbeit bleiben oder in eine WfbM kommen, die von ihrer ursprünglichen Ausrichtung eigentlich gar nicht für sie zuständig ist.

Aktuell werden Förderlehrgänge bzw. Arbeitsplätze insbesondere für Personen mit Lernbehinderungen bzw. geistiger Behinderung bzw. psychischer/psychiatrischer Behinderung initiiert bzw. subventioniert, körperbehinderte Personen, die ständige Hilfe benötigen und/oder pflegeabhängig sind, werden kaum berücksichtigt.

Die Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) macht aktuell einen Strukturwandel und Umdenkprozess durch: Um sich finanziell tragen zu können, muss sie sich ökonomischer ausrichten. Sie steht stärker denn je in Konkurrenz mit anderen Unternehmen, die Auftragslage auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wird immer enger, was seine Konsequenzen für die Aufträge der WfbM hat. Gleichzeitig wird die Gruppe der Arbeitnehmer immer heterogener, es kommen immer mehr Arbeitnehmer der WfbM in das Rentenalter und es suchen dort die Menschen einen Arbeitsplatz, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt herausfallen. Auch da ergeben sich neue Fragen der Versorgung und Begleitung. (vgl. HEINEN/ TÖNNIHNSEN 2002, 15)

Ein weiterer wichtiger Punkt setzt sich mit Wohnmöglichkeiten auseinander. Für viele junge Menschen, auch für Menschen mit Pflegeabhängigkeit, gehört zur Selbstbestimmtheit die Abnabelung von den Eltern durch eine eigene Wohnung. Über Assistenzmodelle bzw. feste Organisationen wird die Pflege gewährleistet und organisiert. Diese ständige Pflege bzw. Begleitung übersteigt jedoch finanziell den Höchstsatz von Pflegestufe III, so dass der Restbetrag durch die kommunalen Sozialämter gedeckt werden muss. Daraus ergeben sich jetzt wiederum zwei Problembereiche: Zum einen besteht kein Anspruch auf Sozialhilfe, wenn es Kosten

günstigere Lösungen wie z.B. Heimunterbringung gibt. Nicht selten finden wir Menschen mit schweren Körperbehinderungen, die in Seniorenzentren leben, vom Alter her jedoch wesentlich jünger sind. Das andere Problem kann sich aus der Sozialhilfeabhängigkeit ergeben, die immer mit einer bestimmten Vermögens- und Einkommensgrenze gekoppelt ist. Die sich daraus ergebende Frage lautet: Wie viel muss der Mensch mit einer schweren Körperbehinderung für seine Pflege selber bezahlen, was darf er sich leisten? Das noch zu verabschiedende SGB XII wird darauf Bezug nehmen und sieht vor, die Einkommens- und Vermögensgrenze zu senken. Ein pflegeabhängiger Arbeitnehmer könnte also im Extremfall nur für die Kostendeckung seiner Pflege arbeiten gehen. Es bleibt zu erwähnen, dass diese Gruppe von Menschen zahlenmäßig sehr gering ist.

Ein weiterer Blick sei auf Menschen mit später erworbenen Schädigungen geworfen, vornehmlich auf Menschen mit Hirnverletzungen verursacht durch Schädel-Hirn-Traumen, Schlaganfälle oder Meningo-Encephalitis. Die Akutversorgung und anschließende Rehabilitation ist zwar noch gewährleistet, jedoch erfolgt eine psycho-soziale Begleitung in den weiteren Rehapasen kaum noch. Die betroffenen Menschen und ihre Angehörigen bleiben auf sich alleine gestellt, der „Riss durch das Leben“ hat ständige Präsenz und kann kaum aufgearbeitet werden.

Die Diskussionen um die Gentechnologie, aktuell um die Stammzellforschung und damit verbunden den Embryonenschutz, suggerieren den Bürgern, dass, wenn wir die gesetzliche Grundlage hätten, Schädigungen, vor allem genetisch bedingte Schädigungen, auf jeden Fall diagnostizierbar und damit vermeidbar wären. Vergessen wird, dass bis jetzt schwerpunktmäßig von monogenetischen Schädigungen der exakte Genort bekannt ist und dass selbst dabei Spontanmutationen in unterschiedlichsten Ausprägungen

eine 100%-Diagnostik nicht immer zulassen. So wird es auch weiterhin Jungen mit Muskeldystrophie vom Typ Duchenne geben, da selbst dort bei einer pränatalen DNA-Analyse nur eine 60 – 80% Ausschließungsaussage möglich ist. Betroffene Eltern von Kindern mit genetischen Schädigungen sind immer mehr einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, was sich insbesondere bei Kindern mit Down-Syndrom zeigt. Es ist für mich unbegreiflich, warum gerade diese Schädigung bei PND eine fast 95% Abbruchrate hat und sie fast Stellvertreterfunktion für die Einführung von genaueren und gezielteren Diagnostiken übernimmt.

Mit den Feldern Wohnen, Arbeiten und Pflege wird ein sehr breites Spektrum aufgedeckt, es ließen sich noch beliebig viele Felder ergänzen. De facto kommt die technische Weiterentwicklung durch die erhebliche Verbesserung der Hilfsmittel, durch eine immer mehr sich z.B. durchsetzende Barrierefreiheit von öffentlichen Gebäuden behinderten Menschen für die Gestaltung ihrer Lebenswirklichkeit zu Gute. Und dennoch bleibt der Verdacht einer auch weiterhin bestehenden Behindertenfeindlichkeit. Sie ist für mich jedoch wenig fassbar und wenig greifbar. Der Bürger, die Gesellschaft, hat nichts gegen Menschen mit Behinderung einzuwenden, solange er selber nicht damit direkt konfrontiert wird. Wie anders sind einschlägige Gerichtsurteile oder PND und PID zu erklären. Im weiteren darf der Mensch mit Behinderung bei geringem wirtschaftlichen Nutzen nicht zu viel Geld kosten, utilitaristisches Denken ist und bleibt sehr bestimmend. Bei allem darf jedoch nicht übersehen werden, dass es durchaus noch Menschen gibt, wenn auch wenige, die diesen Tendenzen unbeirrbar entgegenstehen. Es wird sich noch zeigen, wie die kommenden Generationen mit diesen Fragen umgehen werden.

Pädagogische Aufgaben und Ziele auf dem Prüfstand

Die Heilpädagogik, speziell die Pädagogik und Rehabilitation von Menschen mit Körperbehinderung, gehört an den Universitäten zu den jüngsten wissenschaftlichen Disziplinen. Dies verschafft ihr einen nicht einfachen Stellenwert. Dabei ist sie von ihrem Anliegen her interdisziplinär ausgerichtet und auf Kooperation vor allem mit der Medizin, Psychologie und Soziologie angewiesen.

Ihre Wandlungsfähigkeit kennzeichnet sie unter anderem durch Paradigmenwechsel. Der in letzter Zeit bedeutsamste Paradigmenwechsel mag die Abkehr von der Defizitorientierung hin zur Stärkung der Ressourcen sein.

Wird skizzenhaft versucht Aufgabenschwerpunkte und Entwicklungen der Pädagogik von Menschen mit Körperbehinderung darzustellen, so ging es in den 60iger und 70iger Jahren eher darum mit den Menschen mit einer Körperbehinderung individuell ihren Bedürfnissen entsprechend zu arbeiten. Dies geschah im Bereich der Bildung in den Schulen, durch mobilisierende Hilfsmittelversorgung, durch Elterneinbindung und –begleitung. Es war eher eine Entdeckungsreise der Fähigkeiten und der Analyse von Veränderungen durch die Bewegungseinschränkungen. Es gab viele Fragen und teilweise auch Hilflosigkeit. Die Konzentration lag auf der Persönlichkeitsförderung des Menschen mit einer Körperbehinderung innerhalb eines Raumes, der für ihn geschaffen war. Galten Menschen, Kinder mit z.B. einer Spastik bis zu diesem Zeitpunkt als eher nicht bildungsfähig, so wurde mit ihnen gemeinsam der Gegenbeweis angetreten. Die Gesellschaft wurde mit Körperbehinderung konfrontiert, die Krüppelbewegung als eine der radikalsten Selbsthilfeorganisationen mit u.a. Franz Christoph an der Spitze forderte die Rechte für körperbehinderte Menschen ein. Es galt insofern auf sich aufmerksam zu machen, als bis dorthin eher

kriegsversehrte Menschen gesellschaftlich akzeptiert waren. Die Contergan-Affäre, deren Opfer, betroffene Kinder, Mitte bis Ende der 60ziger Jahre schulpflichtig wurden, setzte einen weiteren Fokus. Die 80ziger und beginnenden 90ziger Jahre waren geprägt von der Öffnung und langen Integrationsdiskussionen. Die ersten Schulversuche liefen an, die Auflösung der Sonderschulen wurde gefordert. Setzten sich viele Forschungen mit den Entwicklungen im Kindesalter auseinander, so rückten jetzt die Themen Wohnen, Freizeit, Beruf und Sexualität in den Blickpunkt. Die ersten pflegeabhängigen Menschen zogen aus Heimen oder aus der Familie in ihre eigenen Wohnungen, gesichert durch individuelle Pflegemodelle. Aus Amerika kommen die Ausläufer der Independent-Living-Bewegung herüber, die Zentren für Selbstbestimmtes Leben (ZSL) richten sich ein, Empowerment wird gefordert und praktiziert. Gleichzeitig beginnen die bioethischen Debatten. Vielleicht als ein Startpunkt ist das Jahr 1989 mit den in die Medien geratenen Aussagen von Peter SINGER zu nennen, die er aber bereits 1984 veröffentlicht hatte. Bildungsrecht, Lebensrecht, Intensivbehandlungsmaßnahmen von schwerstbehinderten Neugeborenen, PND und PID zur Vermeidung von behindertem Leben, damit verbunden die Fragen zum Lebensende. Die bioethische Debatte ist eine schwierige Debatte, da ihr ein „Jein“ nicht weiterhilft, der Mensch sich aber schwer tut ein klares „ja“ oder „nein“ auszusprechen. Es scheint, als würde diese Debatte wie eine Glocke über allen hängen und zumindest einen lähmenden Einfluss auf alle Aufbruchstimmung und kämpferischen Tendenzen haben. Was ist also zu tun?

Es ist verstärkt der Weg nach draußen in dem Sinne zu fordern, als der Mensch mit einer Körperbehinderung in vielen entscheidenden Stellen nicht existent ist. Er ist nicht bekannt, er wird übersehen, er wird vergessen oder wenn, dann nur am Rande wahrgenommen.

„Draußen“ soll heißen in allen Gremien und Foren, in denen es um den Menschen geht und in denen Menschen vertreten werden, muss mehr „Lobbyarbeit“ betrieben werden. Pädagogen in den Schulen oder an den Universitäten müssen verstärkt in politischen Gremien auf unterschiedlichsten Ebenen mitwirken. Sie haben Multiplikatorenfunktionen zu erfüllen: sie müssen informieren, animieren und motivieren über bzw. für Behinderung. Damit sie diese Aufgabe wahrnehmen können, brauchen Sie keine eigene Behinderung, aber eine klare bejahende Position zu den Personen, die von einer Behinderung betroffen sind.

ANTOR sagt mit WIMMER 1996, dass im Zuge des Wertewandels ein Bedeutungsverlust der Pädagogik entsteht und diese sich schwer tut, „die beanspruchte Verbindlichkeit ihrer Anforderungen bei dem Gegenwind eines allgemeinen Pluralisierungstrends zu behaupten“ (ANTOR/BLEIDICK 2001, 25); andererseits stehe jedoch ihre „Universalität“ und „Entgrenzung“.

Es muss also darum gehen sich wieder zu behaupten. Der Mensch mit Behinderung hat noch nie so im gesellschaftlichen Fokus gestanden wie in der heutigen Zeit. Dies geschieht zwar eher in einer pervertierten Form: Sein „Elend“ und „Leid“ wird als Legitimation dafür genommen, Heilungsvisionen zu kreieren, menschliche Selektionen als notwendig zu begründen und medizintechnologischen Fortschritt ohne Rücksicht auf Verluste im wahrsten Sinne des Wortes zu betreiben und zu etablieren. Pädagogik hat die Aufgabe sich diesem entschieden ohne wenn und aber entgegenzustellen, denn sie kennt die Praxis und hat als Ziel Veränderungen zu bewirken, die die Lebenswelt der betroffenen Menschen unter dem Dach einer sozialen Integration erleichtern. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin, der bzw. die dieser Vertretungsaufgabe nicht nachkommen kann, hat für mich ihren Beruf verfehlt.

Die im letzten Punkt dargestellten und ausgewählten Gefahren für Menschen mit Behinderung sind zwar damit nicht aufgehoben, sie werden jedoch immer öffentlicher und verstärken den Handlungsbedarf. Wenn die Pädagogik es dann noch schaffen würde, die Akzeptanz der Begrenztheit des Lebens anhand der vielen progredienten Schädigungsverläufe in den Fokus zu stellen, bekäme sie einen Stellenwert, an dem keine Ethikkommission mehr vorbeischaun könnte.

Schluss

Wenn die Pädagogik der Menschen mit Körperbehinderungen wie alle anderen Behindertenrichtungen das Ziel der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderung hat, dann muss sie, wie es auch systemische und ökologische Theorieansätze darlegen, auf verschiedenen Ebenen aktiv werden. Pädagogik beinhaltet somit immer einen politischen Auftrag, der in den aktuellen Bezügen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Um diesem Auftrag gerecht zu werden und sich wirkungsvoll behaupten zu können, muss jedoch auch sein Inhalt eindeutig und klar sein. Ich hoffe, dass dieser Inhalt in meinen Ausführungen, wenn auch nur skizzenhaft, herausgestellt wurde. Mir bleibt zum Schluss nur eine Aufforderung:

„Es gibt viel zu tun, packen wir es an, denn es lohnt sich.“

Literatur

- ANTOR, Georg/ BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2001
- DEDERICH, Markus: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Rieden 2001
- HEINEN, Norbert/ TÖNNIHCEN, Gerd: Rehabilitation und Rentabilität. Eitorf 2002
- MEIER-SEETHALER, Carola: Welchen Lebensbegriff wird die Forschung des 21. Jahrhunderts voraussetzen? In: REHN, Rudolf/ SCHÜES, Christina/ WEINREICH, Frank (Hrsg.): Der Traum vom besseren Menschen. Frankfurt am Main 2003
- SCHULTZ-HENCKE, Harald: Der gehemmte Mensch. Stuttgart 1978

Zu zitieren als:

SCHLÜTER, Martina: Leben mit einer Körperschädigung/-behinderung – Pädagogische Aufgaben und Zielsetzungen auf dem Prüfstand anhand der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklung. In: Heilpädagogik online 01/04, 85-98

http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0104.pdf,
Stand: 01.01.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

**Norbert Heinen/
Gerd Tönnihsen (Hrsg.):**

Rehabilitation und
Rentabilität. Herausforderungen an die Werkstatt für behinderte Menschen. Eitorf 2002



**Preis:
ISBN:**

14,98 €
3-932174-90-9

Mit ihrem Werk haben sich die Herausgeber vorgenommen, praxisnahe und theoriebezogen reale Fragestellungen zu bearbeiten. Hintergrund des Buches ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen einer niederrheinischen Werkstatt für behinderte Menschen und der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Doch bilden die insgesamt fünf Autorenbeiträge nur scheinbar einen rein institutionsbezogenen Kontext ab. Vielmehr gelingt es, Diskussionen und gleichzeitig Reflexionen anzustoßen, um exemplarisch Theorie und Praxis für einen breiten Interessenkreis zu verknüpfen. Dazu trägt vor allem das Themenspektrum bei, mit dem die beiden Herausgeber typische Schwerpunkte aus alltäglichen Herausforderungen von Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) aufzeigen.

Im Einstiegsbeitrag skizzieren Heinen und Tönnihsen – vor dem Hintergrund geschichtlicher Entwicklungen – nicht nur den Ist-Stand in der Werkstatt-Landschaft. Sie liefern vor allem auch aktuelle Einschätzungen aus ökonomischer und sozial-rehabilitativer Sicht. Fokussiert und treffgenau verknüpfen sie dabei mit unternehmerischen Rahmenbedingungen Aspekte wie Kreativität, lebenslanges Lernen, mitarbeiterorientierte Zielsetzungen, zielorientierte Vergütungssysteme und Kooperationen.

Deutlich werden auch die besonderen Grundpositionen des Autorengespans, indem sie die Bedeutung übergeordneter Kompetenzen der in den WfbM Verantwortlichen und Tätigen unterstreichen. Der Verfügbarkeit von Schlüsselkompetenzen wie Subjektkompetenz, Sach- und Handlungskompetenz, Beratungs- und Kooperationskompetenz sowie Innovations- und Verantwortungskompetenz schreiben sie eine zentrale Bedeutung zu. Nach ihrer Ansicht können diese vor allem im interdisziplinären Zusammenwirken als wesentliche Ressourcen zur Geltung kommen und dadurch Synergieeffekte bewirken.

In den Problemkreis der Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen begeben sich Carolin Hauf und Claudia Marquardt. Hintergrund ihres Beitrages ist eine Fortbildungsbedarfsanalyse, bei der die Gruppenleiter/-innen im Mittelpunkt stehen. Die beiden Autorinnen verdeutlichen wesentliche Aspekte, die für die Fortbildungsorganisation relevant sind. Sie stellen die Thematik zu Recht in den Kontext von Personalentwicklung und unterstreichen die Bedeutung dieses Mitarbeiterkreises als wesentliche Säule der WfbM. Die Darstellung der Ergebnisse ihrer Untersuchung bietet einen Fundus, sich in der eigenen Einrichtung dem Thema zu nähern bzw. einen Transfer auf die eigene Situation vorzunehmen.

Der umfassendste Beitrag dieses arbeitsfeldbezogenen Sammelbandes befasst sich mit einem perspektivischen Thema, dessen Relevanz kritisch und facettenreich von Ester Hövelmann und Andreas Laumann beleuchtet wird: Es geht um den Ruhestand bzw. den Übergang dorthin für Menschen mit Behinderung. Mit ihrem „Vorspann“ - der Darstellung und Analyse bedeutsamer Aspekte auf der Basis relevanter Literatur - focussieren die beiden Autoren die Thematik im Sinne einer Situationsanalyse und vermitteln einen

Überblick. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie selbst erweitern wiederum den Blick durch die Beleuchtung von Aspekten wie Erfahrungen und Einstellungen direkt oder indirekt beteiligter Institutionen im Arbeits- und Wohnbereich, Interaktion zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und Rehabilitationsträgern und letztlich durch die Berücksichtigung der Perspektive der betroffenen Personen. Aussagen von Menschen mit Behinderung gewinnen eine Relevanz und unterstreichen Grundpositionen wie z.B. „Nichts über uns ohne uns“. In diesem Sinne liefert der Beitrag hilfreiche Impulse, um das immer noch undurchsichtige bzw. verwirrende Konglomerat auch für Konsequenzen innerhalb einer Werkstatt für behinderte Menschen transparent zu machen.

In den Mittelpunkt ihrer kritischen Sicht stellt Caren Michels das Thema Arbeitszufriedenheit von Beschäftigten mit Behinderung innerhalb der WfbM. Das Thema ist noch relativ unerforscht, obwohl gerade durch Qualitätsmanagement- oder Zertifizierungsverfahren Aspekte wie Kunden- und Nutzerorientierung sowie Mitarbeiterbefragung an Bedeutung gewonnen haben. So ist der Ansatz der Autorin zu begrüßen, mit ihren Leitfadeninterviews Klarheit in den noch immer unscharfen Themenkomplex zu bringen. Mit einem kurzen Vorspann skizziert sie konzentriert relevante Literatur, die sie auf den klassischen Arbeitsplatz für Menschen mit Behinderung, die WfbM, ausrichtet. Mit einem Codewortbaum systematisiert sie insgesamt 19 Begriffe, die in die Analyse der Aussagen der befragten Beschäftigten eingehen. Die Begriffe beziehen sich auf die Schwerpunkte Arbeit, Arbeitsplatz, privater Lernbereich und (psycho-)sozialer Bereich innerhalb der Werkstatt. Die mit vielen Zitaten der Befragten angereicherten Analysen machen die Darstellung der Ergebnisse zu einem authentischen und damit wertvollen Beitrag für diejenigen, denen

die Zufriedenheit der Beschäftigten am Herzen liegt. Für weitere Forschungsschwerpunkte liefert die Autorin wichtige Impulse.

Den Versuch einer Adaption des Lösungsorientierten Verfahrens nach De Shazer (weiterentwickelt durch De Jong und Berg) auf die Förderplanung besonders bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung oder Schwerst-Mehrfachbehinderung unternimmt Thorsten Zöller im abschließenden Beitrag dieses Sammelbandes. Er entwickelt konzeptionelle Vorüberlegungen für eine spezielle Zielgruppe, die in der untersuchten Werkstatt als Orientierungsbereich installiert wurde. In ihm werden vorübergehend Beschäftigte gefördert, die in klassischen Produktionsgruppen aufgrund des Produktionsdruckes zumindest zeitweilig überfordert zu sein scheinen. Das von Zöller dargestellte Modell integriert den von Bandura eingeführten Begriff der Selbstwirksamkeit und verknüpft ihn mit der ressourcenorientierten Sichtweise. Mit seinem Modell nimmt der Autor kritisch verschiedenste Aspekte und Rahmenbedingungen einer WfbM unter die Lupe, die im Sinne einer am einzelnen Mitarbeiter orientierten Förderplanung relevant sind. Mit seiner Sichtweise zeigt Zöller Chancen auf, umfassend ein Umdenken auch in Richtung Sprachgebrauch und Aktenführung innerhalb einer Werkstatt herbeizuführen.

Das systematisch zusammengestellte Werk geht mit seinem Anregungspotenzial weit über einen einrichtungsspezifischen Bezug hinaus. Mit der Darstellung wesentlicher Ergebnisse aus Forschungsprojekten liefern die Herausgeber wichtige Beiträge für die Professionalisierung der Arbeit in der WfbM und exemplarische Impulse für weitere individuelle Umsetzungen in anderen Werkstätten für behinderte Menschen.

Werner Schlummer

**Salmon, S./
Schumacher, K.:** Symposion musikalische
Lebenshilfe. Die Bedeutung des
Orff-Schulwerks für Musikthe-
rapie, Sozial- und Integrations-
pädagogik. Hamburg 2001

Preis: 12,50 €
ISBN: 3-8311-1892-2



„Gewinnung von Lebensfreude durch Musik als eine Erfüllung unzerstörbarer Lebenliebe“, so definiert Wilhelm Keller, dem dieses Buch gewidmet ist, die Aussage „musikalische Lebenshilfe.“ Wilhelm Keller ist in bestimmten Kreisen dafür bekannt, dass er auch schwer geistig behinderte Menschen in ihren Fähigkeiten bei der Musik, dem Tanz und dem Theaterspiel gefördert hat und diese Förderung in Pionierarbeit auf den Ideen von Carl Orff basierend voran getrieben hat.

Für die weitere Besprechung des Buches ist der Name Wilhelm Keller indes nicht von allzu großer Bedeutung, so dass an dieser Stelle nicht weiter auf ihn eingegangen werden muss.

Die beiden Autorinnen sammeln in ihrem Herausgeberwerk zahlreiche Texte von bekannten und weniger bekannten Pädagogen bzw. Musikpädagogen. Das Buch basiert auf Ergebnissen des Symposions „Musikalische Lebenshilfe“, welches vom 20. bis 22. Oktober 2000 in München stattfand.

Hervorzuheben ist, dass die Textauswahl wesentlich über das hauptsächliche Thema „Orff“ hinausgeht. Grundsätzliche Fragen zum Menschenbild werden ebenso angesprochen wie entwicklungspsychologische Grundsätze und Fragen zur Gesundheitspolitik. Diese Gedanken werden jedoch stets in den thematischen Zusammenhang eingeordnet.

So nähert sich Klaus Oberborbeck in seinem Vorwort dem Themenkomplex Musik und Behinderung. Anhand von Beispielen aus der eigenen Praxis (als Psychotherapeut und ehemaliger Student des Orff-Institutes) schildert er Chancen und Möglichkeiten, die in der Arbeit mit Musik liegen können. Oberborbecks Vorwort ist in einem sehr persönlichen Stil gehalten und gibt einen tiefen Einblick in die Motive, mit denen er Therapie und das Orff-Instrumentarium verbindet.

Die darauf folgenden Artikel zeigen die integrativen Möglichkeiten auf, die im künstlerischem Gebiet liegen. So berichten z.B. Brigitte Flucher und Thomas Stephanides von einer Werkstattwoche für freie Improvisation in Musik und Tanz für professionelle Künstler und Menschen mit Behinderungen. Dabei stehen keine theoretischen Überlegungen im Mittelpunkt, sondern eine Schilderung der praktischen Umsetzung dieses Vorhabens. Behinderte und Nichtbehinderte arbeiten dabei so weit möglich als gleichberechtigte Partner am selben Inhalt.

Dass es bei „Symposion musikalische Lebenshilfe“ nicht nur um die Arbeit mit geistigbehinderten Menschen geht, zeigt die Mitherausgeberin Shirley Salmon in ihrem Artikel „Wege zum Dialog – Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen.“ Glücklicherweise neigt Salmon nicht dazu, Musik als leichte Zugangsweise zu hörgeschädigten Kindern zu preisen. Vielmehr ist sie so ehrlich, zuzugeben, dass wir noch sehr wenig darüber wissen, „wie Menschen mit Hörbeeinträchtigungen über die verschiedenen Sinne Musik wahrnehmen“ (72). Sie erkennt und benennt jedoch die Chancen, die in der Zusammenarbeit der verschiedenen Sinnesmodalitäten auch bei der Anwendung des Orff-Schulwerks liegen.

Die weiteren Kapitel widmen sich ausgiebig den Aspekten „Wahrnehmen und Verstehen“, „Spielen“ und „Darstellen“. Nahezu alle Texte weisen ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis auf. Der eigentliche Anspruch von Orff, nämlich die *Tätigkeit*, wird dabei niemals aus den Augen verloren oder trivialisiert.

Ist für die meisten Orff in erster Linie als Methode im Rahmen von Musikunterricht bzw. Musikförderung bekannt (inklusive des Orff-Instrumentariums), so zeigt das „Symposion Musikalische Lebenshilfe“ die Komplexität, die hinter dieser Theorie und hinter den Methoden stehen.

Die einzelnen Artikel sind in angenehmer und verständlicher Sprache geschrieben und reflektieren diverse Praxisfelder auf einem angebrachten theoretischen Fundament. Die Praxisseite wird immer wieder durch Fallbeispiele und persönliche Berichte der Autoren dokumentiert. Zwar fällt der biographische Zusammenhang zwischen den meisten Autoren und dem Orff-Institut in Salzburg auf, doch steht dieser der prinzipiellen Neutralität der Aussagen in diesem Buch nicht entgegen.

„Symposion Musikalische Lebenshilfe“ bietet interessante Einblicke in die therapeutische und pädagogische Arbeit mit den Ideen Orffs und behinderten Menschen. Auf ca. 220 Seiten wird die „Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik“ (Untertitel) zu einem moderaten Preis von 12,50 € in wichtigen Teilen vorgestellt.

Sebastian Barsch

Hunziker Multimedia: Klein Adlerauge. Objekt- und Gesichtswahrnehmung.
CD-Rom mit 40 Lernspielen
Preis: ca. 43 €
Bezug: Medienwerkstatt Muehlacker
Verlagsgesellschaft m.b.H.
Pappelweg 3
D-75417 Muehlacker
Netz: www.learning-systems.ch

Die Zielgruppen der CD-Rom „Klein Adlerauge“ sind nach Aussage des Autors Hans-Werner Hunziker Kinder ab vier Jahren bzw. Personen mit visuellen Wahrnehmungsproblemen oder Konzentrationsschwierigkeiten.

Der grundlegende Aufbau der CD ist schnell erklärt: bei den ca. 40 Spielen muss jeweils ein Bild seinem Pendant zugeordnet werden, d.h. eine zufällig am unteren Bildschirmteil dargestellte Figur muss in der oberen Figurenreihe gefunden und angeklickt werden. In einer der einfacheren Übungen beispielsweise soll ein Quadrat in einer Zufallsfarbe in einer Reihe von vier verschiedenfarbigen Quadraten gefunden werden.

Der Schwierigkeitsgrad der Übungen variiert. Während zu Beginn einfache und klare Strukturen dominieren, sind die Figuren in den letzten Übungen knifflig und anspruchsvoll. So muss etwa ein bestimmter Gesichtsausschnitt aus einer Reihe von acht ähnlichen Ausschnitten herausgefunden, oder etwa abstrakte Muster zugeordnet werden. Ob die Auswahl richtig oder falsch war, lassen intuitiv verständliche Signaltöne erkennen. Nach einigen Durchgängen endet die jeweilige Übung, verdeutlicht durch ein kleines, vor Freude hüpfendes Kind auf dem Bildschirm.

Gerade die letzten Übungen werden für viele Kinder eine enorme Herausforderung darstellen. Glücklicherweise macht Hunziker in

dem knappen Begleitschreiben darauf aufmerksam, dass Frustrationserlebnisse auf jeden Fall vermieden werden müssen. Dies soll u.a. dadurch erreicht werden, dass vor dem Einsatz Zeitlimits abgesprochen werden.

Eine grundlegende Frage zur Benutzerführung stellt sich besonders dann, wenn Software auch und speziell für die Nutzung durch Kinder konzipiert ist. Während die einzelnen Übungen durchaus motivierend und ansprechend gestaltet sind, ist der Weg, um überhaupt zu ihnen zu gelangen, eher kompliziert. Die Spiele müssen auf dem Übersichtsbildschirm einzeln angewählt werden. Dieser Übersichtsbildschirm ist jedoch alles andere als übersichtlich gestaltet. Die Piktogramme zu den einzelnen Programmabschnitten sind nicht intuitiv verständlich gestaltet. Vor allem fällt im gesamten Programmablauf das eher kleine Format von den Buttons und Grafiken auf, deren Benutzung gerade für Kinderhände zu einer Geduldprobe werden kann. Zwar bietet „Klein Adlerauge“ auch eine Basisübung zum Umgang mit der Maus, aber diese trainiert letztlich nur Mausbewegungen, nicht aber die sinnvolle Zusammenarbeit zwischen *Mausbewegung* und *Mausklicks*.

Die nicht einfache Benutzerführung erzwingt letztlich, zumindest beim Einsatz durch Kinder, ständige Beaufsichtigung und Führung durch Lehrer, Therapeuten oder Eltern. Sofern jedoch „Klein Adlerauge“ im diagnostischen Rahmen Anwendung findet, ist dies natürlich von vornherein erforderlich und notwendig.

Die Übungen sind einzeln betrachtet sinnvolle Möglichkeiten zur Förderung von Wahrnehmungsstrategien, wie etwa der Figur-Grund-Wahrnehmung. Durch das stets gleiche Ablaufschema werden Lern- und Entwicklungsfortschritte schnell sichtbar.

Leider fehlen dem Programm einige wichtige Funktionen. So lassen sich zwar die Ergebnisse der einzelnen Übungen für verschiedene Schüler speichern, miteinander vergleichen und auswerten. Eine *umfassende* statistische Auswertung sollte laut Anleitung allerdings auf folgendem Weg stattfinden:

„Für eine statistische Auswertung öffnen Sie die Resultatdatei c:\AD_JUN.TXT als WORD-Datei und speichern sie unter einem neuen Namen mit der Endung .doc. Wandeln sie diese Datei in eine Tabelle um, wobei sie die Leerschläge als Trennung von Spalten verwenden. Nun können Sie die Tabelle nach beliebigen Spalten sortieren und z.B. eine Resultatdatei für einzelne Spieler erstellen, die nach Spielnummer und Datum geordnet den Lernfortschritt zeigt.“

Dieser Weg ist zum einen unnötig kompliziert, zum anderen sollte eine markttaugliche Software eine derartige statistische Auswertung von vornherein bereit stellen.

Die Anleitung ist sehr mager gehalten und oft zu wenig in die Tiefe gehend. So findet sich z.B. eine unnötige Pauschalisierung im Punkt „Verwendung in der Therapie“:

„Falls Sie Hochbegabung feststellen (schon bei den ersten Spielen nahe bei den Bestwerten), lassen Sie Spiele überspringen bis ein passender Schwierigkeitsgrad gefunden wird.“

Ein näheres Kriterium für diese Form der „Hochbegabung“ wird nicht gegeben.

„Klein Adlauge“ beinhaltet zahlreiche Übungen, die einzeln betrachtet durchaus sinnvoll und ansehnlich gestaltet sind. Als diagnostisches oder pädagogisches Gesamtpaket allerdings ist der Leistungsumfang der Software recht dürftig. Das den Spielen zugrunde liegende Konzept scheint nicht sorgfältig durchdacht, ebensowenig wie die grafische Benutzerführung einen intuitiven

und einfachen Einstieg ermöglicht. Als Ergänzung zu anderen multimedialen Programmen in Schule und Therapie kann „Klein Adlerauge“ jedoch die Anschaffung wert sein.

Sebastian Barsch

Veranstaltungshinweise

Februar 2004

**didacta 2004: Bildungspolitisches Symposium
Integrationspädagogik: Chancen und Schwierigkeiten einer
Schule für alle**

Zeit: 11. 02. 2004/ 12.00 – 16.00 Uhr und 12. 02. 2004/ 12.00 – 17.00 Uhr

Ort: Köln/ Congress Centrum Ost, Raum Allegro (Zugang über Eingang/Passage Halle 10/11)

Kaum eine andere Diskussion bewegt die Schule bis auf den heutigen Tag so sehr, wie die nach ihrer Integrationsfähigkeit. Und selbst die Ergebnisse aus PISA oder IGLU beleben diese Diskussion neu und verlangen nach differenzierten Betrachtungsweisen.

Was können Pädagogik und Schulpolitik in den Zeiten nach PISA von der Integrationspädagogik lernen? - Welche didaktischen Konzepte sind für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht sinnvoll? - Welche Praxiserfahrungen liegen zum kooperativen Lernen vor? - Wie unterscheiden sich die Konzepte der inklusiven und der integrativen Pädagogik? - Wie können sich Lehrer bei schweren Verhaltensstörungen im Gemeinsamen Unterricht selbst helfen?

Dieses sind einige der Kernthemen, die das Symposium "Integrationspädagogik: Chancen und Schwierigkeiten einer Schule für alle" behandeln wird, um so den Blick für tragfähige Lösungen zu öffnen. Das Symposium versammelt an zwei Tagen bekannte Erziehungswissenschaftler wie Didaktiker, um Konzepte und Ziele eines integrativen Unterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven anzusprechen. Sieben Vorträge und die abschließende Gesprächsrunde sprechen gleichermaßen Lehrer aller Fachrichtungen und Schularten, Erziehungswissenschaftler, Studenten der pädagogischen Ausbildungsgänge und Fachleute aus den Bildungsverwaltungen an. Alle Veranstaltungen beginnen mit einem einführenden Statement der Referenten, an die sich eine Diskussion mit dem Publikum anschließt.

Die Veranstaltungen werden von Prof. Dr. Franz Wember, Universität Dortmund, moderiert.

Die Teilnahme an den einzelnen Veranstaltungen des Symposiums ist kostenlos. Es wird aus organisatorischen Gründen aber um eine

unverbindliche Anmeldung beim VdS Bildungsmedien (Adresse siehe unten) gebeten.

Übersicht der Referenten und Themen unter:

<http://www.vds-bundesverband.de/termine/didacta0402.html>

**Im Hintergrund Migration – im Vordergrund Integration
Zugewanderte Kinder und Jugendliche als Herausforderung
für Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit**

Zeit: 11. – 13. 02. 2004

Ort: Eisenach

Anmeldung und weitere Infos unter:

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV), Bundesverband evangelischer Einrichtungen und Dienste

Flüggestr. 21, 30161 Hannover, Tel.: 05 11 / 3 90 88 10, Fax: 05 11 / 39 08 81 16

email: info@erev.de

Internet: <http://www.erev.de>

März 2004

Früherkennung von Entwicklungsstörungen

(10. Münchener Frühjahrssymposium über Entwicklungsstörungen)

Samstag, 13.03.2004, 09:30 Uhr

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Dies gilt, wenn auch nicht ganz so absolut, sowohl für unauffällig entwickelte als auch für entwicklungsgestörte Kinder. Eine Frühförderung gilt als effektiver als späte Interventionen und Früherkennung ist deren Voraussetzung.

Welche Zeichen weisen als erste auf eine Entwicklungsauffälligkeit hin? Ab welchem Alter ist eine Unterscheidung zwischen Normvariante und gestörter Entwicklung mit ausreichender Sicherheit möglich? Welche diagnostischen Methoden stehen zur Verfügung und wie zuverlässig erlauben diese eine zutreffende Aussage? Verbessert Früherkennung die sozialen Entwicklungschancen betroffener Kinder, indem sie Frühförderung und Frühbehandlung ermöglicht, oder führt sie eher zu Verunsicherung der Eltern und Stigmatisierung der Kinder? Diese und andere Fragen werden von

namhaften Fachleuten aufgegriffen und in Bezug zum aktuellen Wissensstand diskutiert.

Veranstaltungsort:

Audimax der Ludwig-Maximilians-Universität, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Internet:

<http://www.kjp.med.uni-muenchen.de>

1. Deutsche Dyskalkulie – Fachtagung

Samstag, 13.03.2004 09:15 , Würzburg

Neben den Lese-Rechtschreibstörungen gelten die Rechenstörungen häufig als Grund für schulisches Leistungsversagen. Sowohl Eltern, Pädagogen als auch anderen Fachkräften fehlt es noch an Informationen und Wissen über die Dyskalkulie.

Anlass genug die "1. Deutsche Dyskalkulie-Fachtagung" des BVL zu veranstalten. Namhafte Wissenschaftler und Praktiker aus dem Bundesgebiet stellen aktuelle Forschungsergebnisse sowie Erfahrungsberichte mit der Arbeit von Rechenschwachen vor. Die Tagung richtet sich an Fachkräfte und Eltern.

Kontakt:

info@bvl-dyskalkulie.de

Internet:

<http://www.legasthenie.net/start.php?eins=true&index=./content/fachtagung/fachtagung.htm>

Anerkennung der Verletzlichkeit und Bedürftigkeit des Menschen

Friedrichshainer Kolloquium 2003/ 2004 des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft

Dienstag, 23.03.2004, 16.00 - 19.00

Soziale Anerkennung in asymmetrischen Beziehungen (PD Dr. Gesa Lindemann, Soziologin, Universität Frankfurt)

Rechte und Pflichten in asymmetrischen Beziehungen (Dr. Sigrid Graumann, Biologin und Philosophin, IMEW Berlin)

Veranstaltungsort:

Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft, Warschauer Straße 58 a, 2. Hinterhof, 4. Stock, D-10243 Berlin-Friedrichshain

Anmeldung und Informationen:

Dr. Sigrid Graumann; Fon: +49 (0)30 / 293817 -70 / -79; Email: graumann@imew.de

Internet:

<http://www.imew.de/netscape.php?cat=44&aid=53&action=article>

Grenzen überwinden - Erfahrungen austauschen.

Sonderpädagogischer Kongress des VDS Bundesverbandes in Hamburg

25.-27.3.2004

Der Sonderpädagogische Kongress 2004 wird aktuelle Probleme in Wissenschaft und Praxis über Grenzen - fachlich wie politisch – hinweg in den Mittelpunkt stellen sowie wegweisende Lösungen aufzeigen. Dabei sollen Forschungsergebnisse und modellhafte Entwicklungen in allen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern referiert und diskutiert werden. Präsentationen und Ausstellungen runden das Kongressprogramm ab.

Veranstaltungsort:

Universität Hamburg, Edmund-Siemers-Allee (ESA), Hamburg

Internet:

<http://www.vds-bundesverband.de>

Über die Autoren

Christina Schenz, Dr. phil.

Tätig am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik, der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung, Ursachen und Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder und Jugendlicher sowie die Interdependenz von Selbstvertrauen, Motivation und Schulleistung.

Kontakt: christina.schenz@univie.ac.at

Werner Nestle

Dozent für Lernbehindertenpädagogik an der PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen. Die Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Qualitative Diagnose und Förderung im elementaren Mathematikunterricht und beim Schriftspracherwerb, Sachunterricht in der Förderschule, Lernen mit neuen Medien, Kooperation und Integration im Schulsystem.

Kontakt: wnestle@web.de

Werner Schlummer

Jg. 1953, Dr. phil., Diplom-Pädagoge und Journalist. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln, Seminar für Geistigbehindertenpädagogik. War bis April 2002 Leiter des Bereichs Aus- und Fortbildung beim Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. in Stuttgart.

Kontakt: werner.schlummer@hrf.uni-koeln.de

Martina Schlüter

1959 geboren und Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Seminar für Pädagogik und Rehabilitation von Menschen mit Körperbehinderung an der Universität zu Köln.

Studierte auf das Lehramt Sek. II/I die Fächer Mathematik, Katholische Religionslehre und Körperbehindertenpädagogik. 1992 erfolgte die Promotion in Körperbehindertenpädagogik.

Kontakt: aqk19@uni-koeln.de

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Bitte senden Sie die Texte als reine ASCII-Datei, d.h. als unformatierter Text (meist mit der Endung .txt). Ausnahmen sind vorher abzuklären.

Bilder sollten im jpg-Format vorliegen. Falls ein Text Grafiken enthält, wäre es sinnvoll, zusätzlich zum ASCII-Text einen im Rich-Text-Format (RTF) formatierten Text zu senden, aus dem die Positionierung der Bilder deutlich wird.

Sie können natürlich auch Ausdrücke an uns senden, die Adressen finden Sie unter dem Inhaltsverzeichnis.

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://www.heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.

Die letzte Ausgabe wurde mit zwei Forumeinträgen kommentiert.