

Die Fachzeitschrift im Internet

online

## Beiträge:

Christian Liesen und Franziska Felder  
Bemerkungen zur Inklusionsdebatte

Birger Siebert  
Vygotskijs kulturhistorische Defektologie und die Kritik  
biologischer Konzepte von Behinderung

Alexander Skiba  
Altern und Körperbehinderung - Grundlegende Aspekte  
einer Körperbehindertengeragogik

Andreas Eckert  
Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer  
Kinder und Jugendlicher

---

Rezensionen  
Veranstaltungshinweise

---

# Inhalt

Editorial .....	2
Christian Liesen und Franziska Felder Bemerkungen zur Inklusionsdebatte .....	3
Birger Siebert Vygotskijs kulturhistorische Defektologie und die Kritik biologischer Konzepte von Behinderung ...	30
Alexander Skiba Altern und Körperbehinderung - Grundlegende Aspekte einer Körperbehindertengeragogik .....	46
Andreas Eckert Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher .....	61
Rezensionen .....	75
Veranstaltungshinweise .....	84
Über die Autoren .....	88
Hinweise für Autoren .....	90
Leserbriefe, Forum und Gästebuch .....	91

Heilpädagogik online 03/ 04  
ISSN 1610-613X

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

[Sebastian Barsch](#)  
Lindenthalgürtel 94  
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)  
Hohenzollernstr. 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,

was bietet die „Inklusion“, was die „Integration“ nicht bietet? In der deutschsprachigen Sonderpädagogik gilt es tendenziell als Lehrmeinung, dass mit Konzepten der „Inklusion“ diejenigen Unzulänglichkeiten ausgeräumt werden, die integraler Bestandteil bei Konzepten der „Integration“ sind. Darüber hinaus wird die „Inklusion“ als Resultat einer international orientierten wissenschaftlichen Sonderpädagogik verstanden. LIESEN und FELDER gehen in ihrem Artikel der Frage nach, inwiefern sich „Integration“ und „Inklusion“ voneinander unterscheiden, und untersuchen, ob in anderen Ländern entworfene Konzepte zur Inklusion auch in deutschsprachigen Ländern Anwendung finden können. Sie kommen zu interessanten Ergebnissen.

In den 1920er Jahren entstand maßgeblich unter Beteiligung des russischen Psychologen Vygotskij ein Konzept, welches als „Defektologie“ bezeichnet auch bei einigen modernen Vertretern der Behindertenpädagogik Einzug gefunden hat. Grundtenor dieses Konzeptes ist die Ablehnung biologisierender Vorstellungen von Behinderung. Birger SIEBERT verdeutlicht die Relevanz dieser Theorie anhand einiger Beispiele.

Alexander SKIBA geht der Frage nach, welche Besonderheiten der Alterungsprozess bei einer lebenslangen Körperbehinderungserfahrung mit sich bringt. Darüber hinaus vergleicht er diese Besonderheiten mit denen von Menschen, die sich erst im Alter mit einer körperlichen Beeinträchtigung konfrontiert sehen.

Andreas ECKERT schließlich greift in seinem Artikel das wichtige Thema der „behinderungsspezifischen“ Beratung von Eltern auf. Als Beispiel zeigt er die Möglichkeiten eines ressourcenorientierten Beratungskonzepts für Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher.

Wir hoffen, auch in dieser Ausgabe eine Auswahl von anregenden und interessanten Artikeln für Sie zusammengestellt zu haben. Kurz: Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre und einen angenehmen Sommer!

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Christian Liesen und Franziska Felder

## **Bemerkungen zur Inklusionsdebatte**

In jüngerer Zeit gesellt sich in der deutschsprachigen Sonderpädagogik der Begriff der „Inklusion“ zu jenem der Integration. Erste Beiträge, die sich explizit auf diese für den deutschen Sprachraum ungewohnte Begrifflichkeit bezogen, erschienen im Jahr 2000 (vgl. BIEWER 2000; BOBAN 2000; HAUSOTTER 2000; HINZ 2000a; 2000b),<sup>1</sup> woraufhin sich der Terminus sukzessive weiter in der Fachöffentlichkeit zu verbreiten begann (etwa BINTIGER/ WILHELM 2001; BEGEMANN 2002; FEUSER 2002; GHESQUIÈRE et al. 2002; HINZ 2002; BOBAN/ HINZ 2003; HATLEN/ RATH 2003; SANDER 2003a; WEINHANDL 2003). Vor kurzem ist dazu das erste Themenheft einer sonderpädagogischen Fachzeitschrift erschienen, nämlich eine Ausgabe von *Sonderpädagogische Förderung* (darin unter anderem HINZ 2003; REISER 2003; SANDER 2003b; LINDMEIER 2003), und Anfang diesen Jahres folgte „die erste umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept in deutscher Sprache“ in Buchform (SCHNELL & SANDER 2004, Klappentext). Termini wie „Inklusion“ oder „inklusive“ lassen sich inzwischen auch andernorts in den einschlägigen Fachpublikationen recht mühelos finden. Freilich, schon die Schreibweise ist unterschiedlich: Manche nennen Integration und Inklusion in einem Atemzug, versehen mit Schrägstrich („Integration/Inklusion“, oder auch „Inklusion/Integration“); andere schreiben Inklusion mit k (wie hier), wieder andere mit c („Inclusion“) oder klein („inclusion“), um die englischsprachige Herkunft zu verdeutlichen, manche wechseln hin und her, und es gibt auch Stimmen, die ganz

---

<sup>1</sup> Wir sehen hier von einem schon viel früher publizierten Beitrag zu *inclusion* ab, der den amerikanischen Sprachgebrauch thematisierte (MURPHY/GOETZE 1993); von Inklusion als Begrifflichkeit in der deutschsprachigen Sonderpädagogik war damals noch keine Rede.

ausdrücklich bei „Integration“ bleiben wollen und den Terminus „Inklusion“ ablehnen.

Ob und inwiefern „Inklusion“ ein anderes Konzept darstellt als Integration ist beileibe keine rhetorische Frage. Gerade daran entzündet sich die Debatte. Einige Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik erblicken in „Inklusion“ ein neuartiges Konzept, wo andere bestenfalls einen Austausch von Wörtern erkennen können.

Unser Beitrag versteht sich im Sinne eines Kommentars zu ausgewählten Aspekten der deutschsprachigen Inklusionsdebatte.<sup>2</sup> Wir haben aus der Debatte die Punkte extrahiert („Lesarten“ oder „Thesen“), welche uns die thematisch interessantesten zu sein scheinen. Dabei wurden insbesondere die Beiträge von Andreas HINZ, Alfred SANDER und Helmut REISER berücksichtigt.

### **Inklusion: Strukturelle oder konzeptuelle Veränderungen?**

Beginnen wir mit einer tabellarischen Übersicht, in der Andreas HINZ die „Praxis der Integration“ der „Praxis der Inklusion“ wiederholt gegenübergestellt hat (praktisch unverändert publiziert in HINZ 2000b, 235; 2002, 359; 2003, 331; BOBAN & HINZ 2003, 40; HINZ 2004, 45 f.). Sie ist ein auffälliger Punkt in der Debatte und wird uns hier als Referenzpunkt dienen.

---

<sup>2</sup> Christian Liesen hat an anderer Stelle fünf Bezüge oder Zugänge zum Inklusionsbegriff skizziert und dafür plädiert, eine allzu rasche Engführung der Debatte zu vermeiden („Was unterscheidet Inklusion von Integration?“, erscheint 2004 in „Integration – Anspruch und Wirklichkeit“, Band zum SZH-Kongress 2003 in Bern). Uns geht es hier jedoch weniger um diese breiteren begrifflichen Aspekte, sondern um den tatsächlich geführten fachöffentlichen Diskurs.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule</li> <li>○ Differenziertes System je nach Schädigung</li> <li>○ Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert)</li> <li>○ Aufnahme von Kindern mit Behinderung</li> <li>○ Individuumszentrierter Ansatz</li> <li>○ Fixierung auf die administrative Ebene</li> <li>○ Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf</li> <li>○ Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen</li> <li>○ Individuelle Curricula für einzelne</li> <li>○ Förderpläne für Kinder mit Behinderungen</li> <li>○ Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen</li> <li>○ SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen</li> <li>○ Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein</li> <li>○ Kombination von Schul- und Sonderpädagogik</li> <li>○ Kontrolle durch ExpertInnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule</li> <li>○ Umfassendes System für alle</li> <li>○ Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe</li> <li>○ Profilierung des Selbstverständnisses der Schule</li> <li>○ Systemischer Ansatz</li> <li>○ Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen</li> <li>○ Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)</li> <li>○ Gemeinsames und individuelles Lernen für alle</li> <li>○ Ein individualisiertes Curriculum für alle</li> <li>○ Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten</li> <li>○ Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und der SchulpädagogInnen</li> <li>○ SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen</li> <li>○ Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik</li> <li>○ Synthese von Schul- und Sonderpädagogik</li> <li>○ Kollegiales Problemlösen im Team</li> </ul>

**Tabelle 1: Praxis von Integration und Inklusion (nach HINZ 2004, 45 f.)**

Diese Tabelle sieht nach klaren Unterscheidungen aus, ja, nach Empfehlungscharakter und erstrebenswerten Zielen. Gleichwohl,

auf den zweiten Blick ist ziemlich zweifelhaft, was sie wirklich behauptet und was nicht. So ist HINZ von Sabine KNAUER<sup>3</sup> dafür kritisiert worden, dass er offenbar mindestens ein volles Jahrzehnt „der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Integrationspädagogik ... nicht aufmerksam genug verfolgt“ habe, denn was er hier der Inklusion zuschreibe, sei „längst Standard des Integrationsdiskurses“ (KNAUER 2003, 22). HINZ hat sich nicht direkt gegen diesen Vorwurf verteidigt. Er hat sich lediglich dagegen verwahrt, seine Ausführungen nützten im Sinne „interner Positionsstreitigkeiten“ womöglich nur den Integrationsgegnern, wie KNAUER befürchtet, und betont, dass er die Praxis und nicht den Diskurs einander gegenüberstelle (BOBAN/ HINZ 2003, 38; HINZ 2004, 45).

Wir nehmen um des Arguments willen an, dass die Tabelle korrekt ist, dass es also mit anderen Worten tatsächlich eine „Praxis der Integration“ und eine „Praxis der Inklusion“ gibt, die sich so kontrastieren lassen. Wohlgedacht formuliert Tab. 1 dem Anspruch nach keineswegs eine idealisierte Zielvorstellung. HINZ' Gegenüberstellung ist vielmehr dahingehend zu verstehen, dass es die „Praxis der Inklusion“ realiter gibt, und zwar im angloamerikanischen Raum.<sup>4</sup> Die eine Praxis wird der anderen im Sinne des realiter Gegebenen, des tatsächlich Vorfindlichen gegenübergestellt. Ansonsten hätte das Insistieren, man vergleiche hier die *Praxis*, ja auch keinen vernünftigen Sinn – für einen Vergleich von Zielgrößen müsste man sehr wohl den Diskurs vergleichen. Vielleicht hat HINZ in Wahrheit beides im Sinn gehabt; in diesem Fall redete er hier sehr unklar. Die wirklich interessante Frage, allerdings, lautet so oder so: *Warum* unterscheiden sich die beiden

---

<sup>3</sup> Sabine KNAUER ist mit Hans EBERWEIN Herausgeberin der Handbücher *Lernprozesse verstehen* (1998) und *Integrationspädagogik* (2002, sechste Auflage).

<sup>4</sup> So sagt er ausdrücklich, die Tabelle sei „im Anschluss an die nordamerikanische Diskussion“ formuliert (2003, 331; 2004 45; 2002, 359).

Seiten der Tabelle? *Was ist dafür verantwortlich*, dass die eine Praxis sich von der anderen derart unterscheidet?

HINZ gibt darauf, wie wir noch sehen werden, keine befriedigende Antwort. Darunter leidet die Überzeugungskraft seiner Ausführungen. Wir werden im folgenden zwei verschiedene Arten von Gründen diskutieren, die für die Unterschiedlichkeit verantwortlich sein können. Einerseits kann es dafür *strukturelle* Gründe geben, andererseits *konzeptuelle* Gründe. Beides kann sich natürlich auch mischen; dann lautet die Frage, welchen Anteil an der jeweiligen Praxis die strukturellen bzw. konzeptuellen Gesichtspunkte jeweils haben.

Beginnen wir mit den strukturellen Gründen.

## **1. Strukturelle Gründe für Inklusion**

Inklusion ist ein Begriff mit einer ausgeprägten Konnotation der Internationalität. In der deutschsprachigen Debatte werden als Impuls- und Ideengeber für Inklusion (womit sowohl Personen als auch Institutionen gemeint sein können) stets nicht-deutschsprachige Referenzen angegeben – entweder solche aus dem angloamerikanischen Raum (HINZ 2000a, 127-132; BOBAN/HINZ 2003; SANDER 2004, 14-20) oder internationale Papiere und Programme, allen voran die Salamanca-Erklärung von 1994 (vgl. etwa BIEWER 2000; BEGEMANN 2002, 128-131; HAUSOTTER 2000, 43-45; SANDER 2003b, 314 f.; siehe auch UNESCO 1994; 1999).

Wir verstehen diese Konnotation der Internationalität strukturell, das soll heißen, wir fokussieren, welche institutionellen Strukturen „Inklusion“ im internationalen Rahmen de facto durchsetzen oder ihr zur Durchsetzung verhelfen und somit für die Unterschiede in Tab. 1 verantwortlich sind oder sein können. Wir haben zwei



Punkte. Erstens, die Unterschiede könnten strukturelle Gründe in dem Sinne haben, dass in den angelsächsischen Ländern, aus denen die Impulse und Ideen kommen, gänzlich andere Bedingungen und Voraussetzungen herrschen, so dass die Praxis anders ausfallen muss. Wir werden am Beispiel der USA zeigen, dass es das amerikanische Rechtssystem ist, welches für die Unterschiedlichkeit der einen realiter gegebenen Praxis gegenüber der anderen verantwortlich ist. – Zweitens, auf europäischer Ebene gibt es erhebliche Anstrengungen zur internationalen Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich (*special* oder *inclusive education*). Die resultierende Dynamik ist beträchtlich und dürfte spürbaren Einfluss auf die Entwicklung in den beteiligten Ländern nehmen. Die Leistungsfähigkeit für einen Übergang zu einer veränderten Praxis im Sinne von Tab. 1 wird unserer Ansicht nach allerdings überschätzt.

Wir kommen zum ersten strukturellen Punkt: dem Beispiel der USA.

### **„Inclusion“ und das US-amerikanische Rechtssystem**

Die Geschichte der *special* oder *inclusive education* in den USA ist keine Geschichte der Theoriebildung, der geglückten Einführung neuer pädagogischer Konzepte oder der Institutionalisierung bzw. De-Institutionalisierung im engeren Sinne. Sie kann in erster Linie als eine Geschichte von Gerichtsurteilen erzählt werden – Urteilen, die bis in die 20er Jahre zurückreichen (HEHIR/ GAMM 2000). *Inclusion*, für ihren Teil, wird als Weiterentwicklung der Bürgerrechtsbewegung der 50er Jahre gesehen. „By the 1950s another movement, the civil rights movement for racial justice, had emerged and was beginning to inspire dramatic reforms on behalf of those historically treated as abnormal under law. (...) In the

1960s the rhetoric of equal rights appeared in declarations for women, for children, and ultimately for persons with disabilities. Articulating harms and desires, in the rhetoric of rights gave new power and focus to reform efforts, while directing them toward legal arenas“ (MINOW 1990, 132). Die Bürgerrechtsbewegung half, eine politische Kultur zu etablieren, die die Debatte stärker auf Rechte und soziale Verantwortung denn auf die Charakteristika einzelner Personen lenkte (vgl. FULCHER 1989, 100). Wie die Schwarzen in den späten 50er Jahren begannen auch Behinderte nun verstärkt für ihre Rechte vor Gericht zu ziehen: „(T)he appeals court judges noted that mentally retarded persons have a history of ‘unfair and often grotesque mistreatment’ similar to the treatment of racial minorities“ (MINOW 1990, 103; vgl. auch HEHIR/ GAMM 2000, 211 f.).

Das US-amerikanische Rechtssystem stützt sich auf das *Common Law* (Gewohnheitsrecht) und ist vor allem durch Einzelfallentscheidungen und Präzedenzfälle geprägt. Man kann sogar von einem eigentlichen Fallrecht sprechen, das heißt, Gerichtsentscheidungen werden vor allem aufgrund von früher gefällten Entscheiden getroffen. Präzedenzfälle werden meist von höheren Gerichten behandelt. Jeder neue Gerichtsfall beeinflusst das zukünftige Verhalten der Justiz (vgl. CAPALLI 1996, 9). Das Common Law ist „not embodied in a single text or single law course but is the cumulated wisdom and experience of years of education and practice“ (ebd., 11). Weicht ein bestimmter Fall in einigen Punkten stark von früheren Präzedenzfällen ab, kann der urteilende Richter neue Auslegungen treffen. Die regelmäßige Einbeziehung von Geschworenen in das Gerichtsverfahren ist dabei Ausdruck eines fundamentalen Demokratieverständnisses (LUNDMARK 1998, 25). Fast alle zivilrechtlichen Fälle können von Geschworenen entschieden werden. Im Strafprozess befinden die Geschworenen über

Schuld oder Unschuld, dem Richter obliegt die Zulassung von Anträgen, er erläutert den Geschworenen ihre Pflicht und verhängt das Strafmaß. Das Öffentlichkeitsrecht gilt praktisch unbeschränkt, jeder Interessierte kann Gerichtsunterlagen beinahe vollständig einsehen. Die Grenze zwischen Rechtsfindung und Schaukampf ist fließend: Mit oft herzerreissenden Geschichten wird versucht, die Öffentlichkeit für sich zu gewinnen und die Geschworenen zu beeinflussen. Was einem Europäer seltsam anmutet, nämlich die Veröffentlichung eines Gerichtsfalls mit Namensnennung, unterliegt in den USA dem Fairnessprinzip. Alle Fakten, aber auch Gedanken, Gefühle und Spekulationen werden auf den Tisch gelegt.

Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung von Gerichtsurteilen verständlich, in denen Eltern erfolgreich für die Rechte ihres behinderten Kindes kämpften. Die vergleichsweise hohen Wellen, die solche Prozesse werfen, garantieren eine möglichst nachhaltige Veröffentlichung und Verbreitung eines Entscheides und tragen somit zur Weiterentwicklung einer wirksamen Entscheidungsbasis bei, die weitaus eher für behinderte Menschen denn gegen sie arbeitet. So führte beispielsweise der Satz aus dem *Education for All Handicapped Children Act* von 1975, dass jedem Kind, mit oder ohne Behinderung, eine *'free appropriate public education'* zukommen sollte, zu zahlreichen Prozessen. Nach amerikanischem Verständnis wird die ungenaue Umschreibung, die der Satz liefert, nicht in erster Linie als Unklarheit empfunden, sondern als Chance, anhand von Gerichtsfällen zu einer in der Praxis praktikablen Gangart zu kommen. Zudem wird den einzelnen Bundesstaaten, den Schuldistrikten und den Eltern dadurch eine aktive Rolle zugeschrieben, denn für sie gilt es letztlich, in gemeinsamen Gesprächen die *'free appropriate education'* zu definieren (vgl. FULCHER 1989, 109). Die „Praxis der Inklusion“ wird in den USA mithin dadurch ermöglicht, dass man sie sich gerichtlich erstreiten

kann. Ein schwach ausgebauter Sozialstaat zusammen mit dem Gründungsmythos einer Einbindung von Minderheiten, einer Gesellschaft für alle, lassen Privatinitiative und Engagement für Minderheiten in einem anderen Licht erscheinen. Dasselbe gilt für den ökonomischen Druck einer kapitalistischen Gesellschaft wie der US-amerikanischen, in der in selbstverwalteten Schulen starker Finanzdruck herrscht.<sup>5</sup>

Die strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen, die zur realiter gegebenen Praxis der Inklusion in den USA führen, sind also gänzlich andere als hierzulande. Sie liefern eine Erklärung dafür, warum sich die beiden Spalten in Tab. 1 unterscheiden. Wohlgedacht gibt das keine Hinweise darauf, wie eine allfällige Verschiebung von der einen Praxis hin zur anderen unter anderen strukturellen Bedingungen bewerkstelligt werden könnte. Offen ist auch, wie die Verhältnisse in anderen Ländern liegen, die als Impuls- und Ideengeber für Inklusion gehandelt werden, vor allem Kanada, Großbritannien und Australien (vgl. aber die Darstellungen in SANDER 2004; BOOTH et al. 1998; HAERLE 2003). Das Beispiel der USA jedenfalls zeigt, dass eine „Praxis der Inklusion“ sich dort strukturellen Bedingungen verdankt, die nicht auf unsere Verhältnisse übertragbar sind.

Dies führt uns zum zweiten strukturellen Punkt, der Betrachtung von *inclusion* im europäischen Kontext.

### **„Inclusive education“ in Europa**

Die europäischen Bildungsmärkte und -systeme müssen sich seit einigen Jahren in einem bisher unbekanntem Ausmaß dem internationalen Vergleich stellen – letztlich weltweit, doch auch und

---

<sup>5</sup> Die Gerichte betrachten die Kostenfrage für gewöhnlich als nachgeordnet. Wie HEHIR/GAMM berichten, beanspruchen die Ausgaben für *special education* inzwischen etwa ein Viertel der Gesamtaufwendungen für das öffentliche Schulwesen der USA (2000, 206).

vor allem untereinander. Auf hochschulpolitischer Ebene machen Bologna-Reform und Akkreditierung von sich reden, und auf Schulebene lassen sich die Ergebnisse ländervergleichender Studien wie PISA, IGLU und TIMSS unmöglich ignorieren. Diese Prozesse generieren eine ungeahnte Dynamik, die sicherlich zwei Seiten hat: Während man einerseits über den resultierenden Aktionismus manchmal nur noch den Kopf schütteln kann, bringt sie andererseits Bewegung in verkrustete Strukturen, wo man es gar nicht mehr erwartete. Ein konstantes Element ist dabei stets die Leistungsbezogenheit. Es geht um den Vergleich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und um Verbesserungen der Leistungsfähigkeit der entsprechenden Bildungssysteme.

Bringen diese Prozesse nicht auch und gerade Chancen für eine Annäherung an die „Praxis der Inklusion“ mit sich? Es finden sich, auf den ersten Blick, Entsprechungen im sonderpädagogischen Bereich. So hat die 1996 gegründete *European Agency for Development in Special Needs Education* explizit den Auftrag, die langfristige Zusammenarbeit der Länder (zur Zeit 18 teilnehmende EU-Staaten plus Island, Norwegen und der Schweiz) im Bereich der *special education* zu sichern und zu fördern; die Entwicklung in den beteiligten Staaten wird dabei vergleichend beobachtet (vgl. HAUSOTTER/ OERTEL 2000; HAUSOTTER 2000; 2002; MEIJER/ WALTHER-MÜLLER 2002; WALTHER-MÜLLER 2004; siehe auch [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)). Doch es ist, auf den zweiten Blick, Skepsis angebracht. Der internationale Vergleich zeigt plastisch, wie unterschiedlich die verschiedenen Bildungssysteme de facto sind. Es wäre überraschend, sie alle hinter ein gemeinsames *substantiell und differenziert definiertes* Ziel einer „Praxis der Inklusion“ geschart zu sehen – zumal wenn man bedenkt, wie hervorstechend ansonsten der besagte Leistungsaspekt ist. Natürlich gibt es gemeinsame programmatische Bezugspunkte. Der

wichtigste ist sicherlich nach wie vor die schon erwähnte Salamanca-Erklärung nebst ihrem *Framework for Action* (UNESCO 1994; 1999), die *inclusive education* zum Programm erhob und auf dem internationalen Parkett wie eine Initialzündung wirkte. An der Konferenz in Salamanca nahmen 92 Länder und 25 internationale Organisationen teil, und die von ihnen verabschiedete Erklärung versteht sich, in den Worten von Gottfried BIEWER, „als Sammlung von Empfehlungen an alle Staaten der Weltgemeinschaft“ (2000, 153). Doch sie wurde, wie BIEWER weiter darlegt, im Prinzip nur durch einen kleinen Kreis britischer und amerikanischer Wissenschaftler formuliert. „Ein Dokument mit globalem Anspruch transferiert eine sehr spezifische erziehungswissenschaftliche Position. (...) Das Dokument erhebt den Anspruch, Positionen der Weltgemeinschaft zum Erziehungswesen zu propagieren, beinhaltet aber Positionen, die unter den Teilnehmern eigentlich sehr umstritten sein müssten. (...) Durch die Form der Beschlussfassung durch Akklamation stehen Staaten als Unterstützer einer Erklärung da, die mutige Veränderungen propagiert, die nur leider durch die tatsächliche Bildungspolitik dieser Länder nicht unterstützt werden“ (ebd., 155).

Die Kraft solch programmatischer Bezugspunkte ist mithin begrenzt. Das ist wirklich keine Überraschung. Eine differenzierte, starke, einheitlich vertretene Position wird es in diesen Fragen nicht geben, und sie wäre für die internationale *Zusammenarbeit* auch gar nicht sinnvoll. Es bleibt immer die empfindliche Frage danach, unter welchen Bedingungen ein Land seine Bildungspolitik im Sinne von Tab. 1 ändern kann und würde. Das ist jedoch eine Frage an die Bildungspolitik, nicht an die Sonderpädagogik. Die Vergleichende Sonderpädagogik früherer Jahre setzte den Hebel der Gesellschafts- und Ideologiekritik an. Das ist passé. Was heute zählt, sind empirisch erhärtete Fakten und ein gewisser Pragmatismus:

Schließlich können Ideologien ja auch für die eigene Sache arbeiten.

Die Bedeutung internationaler Vergleiche sollte für den sonderpädagogischen Bereich keinesfalls unterschätzt werden. Ohne Zweifel liegt in ihnen, wenn man so sagen kann, strukturelles Potential. „Der offene Austausch und die Berücksichtigung unterschiedlicher Erfahrungen und Entwicklungen anderer Länder dienen nicht nur als positive Argumentationshilfe, sie können auch bei der Entwicklung und Realisierung klarer Konzepte und Strategien im eigenen Land hilfreich sein. (...) (E)in wesentlicher Aspekt (ist) in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu sehen, die diese innovativen Entwicklungen deutlich stützen, unterstützen und forcieren können“ (HAUSOTTER 2000, 81). Welche Effekte wir davon berechtigterweise erwarten dürfen, ist offen. Dogmatismen, jedenfalls, werden nicht hilfreich sein.

## **2. Konzeptuelle Gründe für Inklusion**

Nach dieser Diskussion struktureller Gründe kommen wir nun zu den konzeptuellen Gründen für Inklusion. Es liegt intuitiv nahe, hinter den Unterschieden zwischen der einen und der anderen Praxis insbesondere konzeptuelle Unterschiede zu vermuten. Verantwortlich dafür, dass es die „Praxis der Integration“ und die „Praxis der Inklusion“ de facto oder als Zielgrößen gibt, wären dann nicht nur strukturelle Gründe, die, wie wir sahen, von der Sonderpädagogik wohl kaum oder sehr schwer zu beeinflussen sind, sondern konzeptuelle Gründe, die sich viel leichter produktiv aneignen ließen. Wir werden an zwei Beispielen prüfen, ob man sagen kann, dass das der Fall ist. Erstens werden wir den US-amerikanischen *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) schlaglichtartig mit den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogi-

schen Förderung vergleichen, um zu sehen, ob sich hinter der erwiesenermaßen verschiedenen Praxis in den USA tatsächlich auch verschiedene konzeptuelle Weichenstellungen verbergen. Zweitens werden wir eine weitere These von Andreas HINZ diskutieren, und zwar die Unterscheidung einer „sonderpädagogischen“ und einer „integrationspädagogischen“ Verständnisweise der Integration.

### **IDEA und KMK-Empfehlung: ein Vergleich**

In Deutschland entscheidet die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs über die Zuweisung sonderpädagogischer Unterstützung. Der sonderpädagogische Förderbedarf ergibt sich laut Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (KMK-Empfehlung 1994) bei Kindern und Jugendlichen, „die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ Und weiter: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer auch in Abhängigkeit von den Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule zu definieren. Er hat Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituation im Unterricht. Er ist damit eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muss. Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichti-



gen“ (ebd., 6). Realisierungen der Erziehung und Unterrichtsgestaltung beruhen auf „einer den Lernprozess begleitenden Diagnostik und lassen sich von den übergeordneten Prinzipien Entwicklungsnahe, Ganzheitlichkeit, Kommunikations- und Handlungsorientierung leiten. Ziele, Methoden, Lernorganisation und Medien werden dem Förderbedarf entsprechend ausgewählt. Damit unterscheiden sich eine sonderpädagogisch ausgerichtete Erziehung und Unterrichtsgestaltung nicht prinzipiell von allgemeinpädagogischer Arbeit. Sonderpädagogik hat subsidiäre Aufgaben“ (ebd., 9). – Dies entspricht, wie sich man leicht überzeugen kann, weitgehend der „Praxis der Integration“ in Tab. 1. Gibt es konzeptuelle Unterschiede zur „Praxis der Inklusion“ in den USA?

Das Recht auf Schulbesuch für alle Kinder mit besonderer Betonung der behinderten Kinder gründet in den USA auf dem *Education for All Handicapped Children Act* aus dem Jahre 1975, auch bekannt als *Public Law 94-142*. Martha MINOW schreibt dazu: „The act specifies that a participating state (gemeint sind die Bundesstaaten; Anm. d. Verf.) must guarantee every handicapped child a ‘free appropriate public education’ and an education in the ‘least restrictive environment’ possible. This ‘least restrictive environment’ means mainstreaming the child in a classroom with nonhandicapped children if possible or, if not, placing him in the closest approximation that can serve his needs“ (1990, 38 f.).<sup>6</sup> Der neuere unter US-Präsident CLINTON geschaffene *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) aus dem Jahr 1997 schließt an die Erfahrungen seit 1975 an: „However, the implementation of this Act (von 1975; Anm. d. Verf.) has been impeded by low expecta-

---

<sup>6</sup> „Mainstreaming“ entspricht ungefähr unserem gewohnten „Integration“ (vgl. MURPHY/GOETZE 1993; siehe aber die folgende These von HINZ). Vorher hatten mehr als 50 Prozent der Kinder mit Behinderung in den USA keinen Zugang zu angemessener Unterstützung, 1 Mio. der Kinder mit Behinderungen war gänzlich vom öffentlichen Schulsystem ausgeschlossen, viele Eltern waren gezwungen, ihre Kinder weit weg in Privatschulen zu schicken, und bei vielen Kindern wurde die Behinderung erst gar nicht diagnostiziert (vgl. IDEA 1997, 5; siehe auch HEHIR/GAMM 2000, 205 f.).

tions, and an insufficient focus on applying replicable research on proven methods of teaching and learning from children with disabilities" (IDEA 1997, 5). Über 20 Jahre Forschung hätten gezeigt, dass die Erziehung behinderter Kinder effektiver gestaltet werden könne. Dies könne erreicht werden durch (1) hohe prospektive Erwartungen für solche Kinder und die Zusicherung eines normalen Schulbesuchs soweit möglich, (2) Stärkung der Rolle der Eltern, (3) Koordination mit staatlichen Stellen, um sicherzustellen, dass die Kinder von den Verbesserungen auch wirklich profitieren, (4) Angebot einer angemessenen sonderpädagogischen Förderung, (5) die Sicherstellung der Ausbildung hochprofessionellen Personals mit den notwendigen Kenntnissen und dem Wissen, das notwendig ist, um Kinder mit Behinderung angemessen zu fördern mit dem Ziel, ein möglichst unabhängiges Leben zu gewährleisten, (6) Schulprogramme und Frühdiagnostik, um Behinderungen vorzubeugen, (7) den Abbau bürokratischer Papierarbeit, die nicht hilft, Erziehungsziele zu erreichen, zugunsten von Lern- und Lehrressourcen.

Keineswegs wird in oder mit IDEA Behinderung relativiert oder abgeschafft; explizit wird in den USA die Zwei-Gruppen-Theorie vertreten.<sup>7</sup> Allerdings ist das nicht wertend zu verstehen, sondern entspricht einem uramerikanischen Verständnis der Einbindung von Minderheiten. „Es ist normal, verschieden zu sein“, um einen Slogan heranzuziehen, wird hier pragmatisch verstanden – und mit beachtlichem Öffentlichkeitsaufwand wird, wie wir schon sahen, versucht, die Rechte fürs eigene Kind vor Gericht durchzusetzen. Der „systemorientierte Ansatz“ der inklusiven Praxis ist in diesem

---

<sup>7</sup> „The term ‘child with a disability’ means a child with a mental retardation, hearing impairments (including deafness), visual impairments (including blindness), serious emotional disturbance (hereinafter referred to as emotional disturbance), orthopedic impairments, autism, traumatic brain injury, other health impairments, or specific learning disabilities; and who, by reason thereof, needs special education and related services“ (IDEA 1997, 9). Vgl. ferner den 23. Annual Report to the Congress.

Sinne weniger normativ, sondern vor allem pragmatisch zu verstehen. Sonderschulen werden nicht abgeschafft. So wird das *least restrictive environment* in IDEA Part B, Sec. 612, Punkt 5 so aufgeschlüsselt: „To the maximum extent appropriate, children with disabilities, including children in public or private institutions or other care facilities, are educated with children who are not disabled, and special classes, separate schooling, or other removal of children with disabilities from the regular educational environment occurs only when the nature of severity of the disability of a child is such that education in regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily.“ Und der *Individual Education Plan* (IEP), das zentrale Instrument von IDEA 1997, wird folgendermaßen umrissen: „A statement of the child’s present levels of educational performance, including I) how the child’s disability affects the child’s involvement and progress in the general curriculum, or II) for preschool children, as appropriate, how the disability affects the child’s participation in appropriate activities; and a statement of measurable annual goals, including benchmarks or short-term objectives, related to a) meeting the child’s needs that result from the child’s disability to enable to be involved in and progress in the general curriculum; and b) meeting each of the child’s other educational needs that result from the child’s disability.“ Der IEP fasst des weiteren Punkte, die den sonderpädagogischen Service beschreiben, den das Kind erhält, eine Erklärung, wenn das Kind nicht vollständig mit anderen, nichtbehinderten Kindern partizipieren kann, das Datum, mit dem die sonderpädagogische Förderung resp. Beratung beginnt (inkl. Häufigkeit, Ort und Dauer), eine Angabe, wie die Ergebnisse gemessen werden sollen und schließlich Angaben zum Informationsaustausch. Das Team, das den IEP ausarbeitet, besteht aus den Eltern des behinderten Kindes, Regelklassenlehrerin, Sonderschul-

lehrerin, Vertretern der lokalen Schulbehörde, einer Person, die Instruktionen und Evaluationen durchführt und interpretiert, Vertretern anderer Dienstleistungen, die das Kind erhält, und schließlich, wann immer möglich, dem Kind selbst (Reihenfolge im Original).

Das alles klingt mithin für hiesige Ohren ausgesprochen vertraut. Beim Vergleich von KMK-Empfehlungen und IDEA springen einem keineswegs die konzeptuellen Unterschiede ins Auge. Das Studium der IDEA 1997 zeigt eindrucksvoll den US-amerikanischen Pragmatismus, der ohne große normative Wertung auskommt. Resultierende Praxisunterschiede sind nicht konzeptioneller Natur, sondern gründen, wie schon dargestellt, wesentlich in unterschiedlichen strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen. Von der Idee einer unauflösbaren heterogenen Lerngruppe ist offensichtlich weder hier noch dort die Rede, und auch Individuumszentriertheit und Förderpläne, Ressourcenzuweisung und die Kontrolle durch Expertinnen lassen keinen Zweifel daran, dass wir *beide* Länder, die USA wie Deutschland, *konzeptuell* der linken Spalte der Tab. 1 und somit der „Praxis der Integration“ zuordnen müssten. Trotzdem unterscheidet sich die realiter gegebene Praxis jeweils deutlich. Sollte es konzeptuelle Gründe dafür geben, so liegen sie jedenfalls nicht auf der Ebene von KMK und IDEA.

### **Inklusion und zwei Verständnisweisen der Integration**

Wir prüfen abschließend den Punkt, ob sich Integration und Inklusion im Sinne pädagogischer Konzepte unterscheiden lassen. Dabei bleiben wir in der deutschsprachigen Sonderpädagogik. Können pädagogisch-konzeptuelle Unterschiede die Unterschiede in Tab. 1 erklären?

KNAUERs Kritik an HINZ' tabellarischer Gegenüberstellung, sie ignoriere mindestens ein Jahrzehnt der Weiterentwicklung der

wissenschaftlichen und praktischen (sic!) Integrationspädagogik in Deutschland, ist nicht so leicht von der Hand zu weisen. Eine Antwort darauf, was Inklusion von den deutschen integrationspädagogischen Konzepten unterscheidet, ist gefordert. Inklusionisten – jene, welche die rechte Spalte von Tab. 1 im Licht internationaler Entwicklungen auch für Deutschland empfehlen möchten – müssen die Rhetorik von der „optimierten und erweiterten Integration“ (SANDER 2003b, 321) sinnvoll rechtfertigen können. Sie müssen – schon aus Konsistenzgründen – argumentieren, dass die Integrationsentwicklung in Deutschland ins Stocken geraten ist, dass mit anderen Worten nicht erreicht worden ist, was erreicht werden sollte; ein Punkt, der von vielen Autoren geteilt wird (etwa DEPPE-WOLFINGER 2004, 35; HINZ 2002, 354 f.; KNAUER 2003, 17-20; SANDER 2003b, 316 f.; REISER 2003, 307). Sie müssen angeben können, inwiefern von „Inklusion“ ein Impuls zur Wiederbelebung der festgefahrenen Entwicklung ausgehen soll und kann.

HINZ' Strategie ist es, an dieser Stelle (doch ohne direkten Bezug auf KNAUERs Einwand) zu argumentieren, es müssten „ein sonderpädagogisches und ein integrationspädagogisches Verständnis der Integration unterschieden werden“ (2003, 332). Das sonderpädagogische Integrationsverständnis – nennen wir es Integration<sub>1</sub> – verorte die Integrationspädagogik, „wenn überhaupt ..., als Teil von Sonderpädagogik“, lasse unterschiedlichste Formen der Förderung zu und grenze sich im Sinne „differenzierter Integration“ von „totaler Integration“ ab (ebd., 332 f.). Im Gegensatz dazu sehe das integrationspädagogische Verständnis – nennen wir es Integration<sub>2</sub> – die Integrationspädagogik „als ein Querschnittsfach der Erziehungswissenschaft“, lehne alle Formen strukturell organisierter und durchgesetzter Separierung ab und entspreche mithin der „totalen“ („uneingeschränkten“, „konsequenzen“) Integration (ebd., 333).

Während nun die Vertreter der Integration<sub>1</sub> in „Inklusion“ nur wieder die totale Integration erblickten – also jene Integration<sub>2</sub>, die sie ja gerade ablehnen –, hätten gleichzeitig die Vertreter der Integration<sub>2</sub> Mühe, überhaupt irgendetwas Neues in der „Inklusion“ zu entdecken, weil sie deren Kernpunkte im Prinzip immer schon theoretisch vertreten haben (ebd., 333 f.). „Theoretisch“, sagt HINZ lapidar, „ist das also wenig Neues“ (ebd., 334; ausführlicher in HINZ 2004, 53-58), Integration<sub>2</sub> kann ohne Verlust mit Inklusion gleichgesetzt werden.<sup>8</sup> „Praktisch“ jedoch, so dürfen wir hinzufügen, hält er unausgesprochen daran fest, dass hier etwas Neues sei. Inklusion ist nach HINZ' Ansicht also theoretisch nichts Neues, *es zeichnen sich aber dennoch praktische Veränderungen ab*, auf die der Begriffswechsel sozusagen aufmerksam macht.

Man muss klar sehen, dass die Rede von Inklusion als „Optimierung und Erweiterung der Integration“ damit *nicht konzeptuell verstanden werden kann*, und zwar deswegen nicht, weil sich Integration<sub>2</sub> und Inklusion konzeptuell gar nicht unterscheiden. Was optimiert und erweitert werden soll, ist Integration<sub>1</sub> – das heißt die gegebene „Praxis der Integration“, das sonderpädagogische Integrationsverständnis –, nicht Integration<sub>2</sub>. Aber ist die Integration<sub>1</sub> ins Stocken geraten? Aus der Sicht der Integration<sub>2</sub> vielleicht, aus der Sicht der Vertreter der Integration<sub>1</sub> selbst dagegen kaum! Anders ausgedrückt, nimmt man Integration<sub>1</sub> als gegeben und setzt Integration<sub>2</sub> als Zielgröße, dann erweitert und optimiert Integration<sub>2</sub> die Integration<sub>1</sub>. Nimmt man dagegen Integration<sub>2</sub> als gegeben und setzt „Inklusion“ als Zielgröße, dann ist das so, als würde man sich am eigenen Schopf aus dem Graben ziehen wollen. Es hat keinen erkennbaren Sinn. „Inklusion“ tut zur Optimierung und Erweiterung der Integration<sub>1</sub> nichts dazu, was

---

<sup>8</sup> Hinzu kommt noch die ausgewiesene enge Verwandtschaft zur Pädagogik der Vielfalt (PRENGEL 1995; vgl. HINZ 2003, 333; HINZ 2004, 58-65; SANDER 2003b, 319 f.).

Integration<sub>2</sub> nicht auch dazu täte. Woher soll er kommen, der erhoffte Impuls zur Veränderung, wenn das Konzept unter anderem Namen längst da ist? Weshalb sollte, wenn die Metapher gestattet ist, alter Wein aus neuen Schläuchen besser schmecken? HINZ' Versuch, dem ganzen trotzdem einen erkennbaren Sinn zu geben, besteht in der These, es zeichne sich eine „Umbruchsituation“ ab. Er spricht von einer „Umbruchsituation zwischen De-Institutionalisierung und 'Leben mit Unterstützung'“, die sich in allen möglichen Praxisfeldern aufzeigen lässt, in Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit (2003, 334-339). Dass sich in all diesen Praxisfeldern widerstreitende Konzeptionen im Sinne von Tab. 1 ausmachen lassen, soll die Umbruchsituation anzeigen.

HINZ stützt sich für seine These auf einen „orientierenden Überblick verschiedener Entwicklungsphasen des Betreuungs-/Hilfe-/Unterstützungssystems für Menschen mit Behinderungen“, der von Valerie BRADLEY stammt, ihres Zeichens Beraterin unter US-Präsident Bill CLINTON im *President's Committee on Mental Retardation*. Die Idee ist, dass es in der Entwicklungsgeschichte von Unterstützungssystemen nach einer Phase bloßer Institutionsreformen eine Phase der De-Institutionalisierung gibt, in welcher man „KlientInnen“ auch und gerade außerhalb von Institutionen möglichst optimal zu fördern sucht. Die daran anschließende nächste Entwicklungsphase der Unterstützungssysteme wäre dann das sogenannte 'Leben mit Unterstützung', in der man sich nicht länger auf „KlientInnen“, sondern auf „BürgerInnen“ und die „Umgestaltung der Umwelt im Sinne einer inklusiven Gesellschaft, die die Bürgerechte aller ihrer Bürgerinnen respektiert und zu realisieren hilft“ bezieht (ebd., 342 f.; ausführlicher 2004, 66-68). Dazu ist zweierlei zu sagen. Erstens sind hier wiederum völlig andere strukturelle Voraussetzungen im Spiel. Zweitens ordnet HINZ Integration<sub>1</sub> der Phase der De-Institutionalisierung zu,

während Integration<sub>2</sub> dem 'Leben mit Unterstützung' zugewiesen wird (2003, 343 f.). Das geht jedoch über die ursprüngliche Überlegung gar nicht hinaus. Es dient nicht dazu, das Verhältnis von Integration und Inklusion deutlicher zu machen. Was plausibilisiert werden soll, ist vielmehr wiederum die Idee der Umbruchsituation. Es gibt Anzeichen dafür, scheint HINZ wiederum sagen zu wollen, dass *realiter* eine Entwicklung von Integration<sub>1</sub> zu Integration<sub>2</sub> stattfindet, eine *praktische* Verschiebung, und der Terminus „Inklusion“ ist nur so etwas wie der Indikator dafür. Dabei setzt er voraus, was er zeigen will. Ein pädagogisch-konzeptueller Unterschied von Integration und Inklusion wird nicht erkennbar.

### **Fazit**

Fassen wir zusammen. Was ist dafür verantwortlich, dass sich in Tab. 1 die „Praxis der Integration“ von der „Praxis der Inklusion“ unterscheidet?

Keinen guten Sinn können wir darin erkennen, konzeptuelle Unterschiede zu evozieren, wo keine sind. Weder der Vergleich von IDEA mit den KMK-Empfehlungen noch die Unterscheidung nach Integration<sub>1</sub>, Integration<sub>2</sub> und Inklusion kann erklären, was „Integration“ konzeptuell von „Inklusion“ unterscheidet. HINZ gibt im Prinzip zu, dass wir „Inklusion“ in Deutschland konzeptuell längst haben: in Gestalt von Integration<sub>2</sub>. Wenn die Unterscheidung von Integration<sub>1</sub> und Integration<sub>2</sub> auch überzeugend sein mag, seine Schlussfolgerungen sind es ganz sicher nicht. Es ist unklar, in welchem Sinne er „Inklusion“ weiter gebraucht sehen möchte und weshalb er zu glauben scheint, dass „Inklusion“ *konzeptuell* Impulse generieren kann, wo „Integration<sub>2</sub>“ es nicht vermochte – eine Kritik, die sich analog auf andere Autoren übertragen ließe. Wir können nicht umhin, Helmut REISER



zuzustimmen: „Die in der deutschen Integrationsforschung erarbeiteten Konzepte ... erfahren nach meinem Urteil durch ein Konzept der 'Inklusion' keine wesentliche theoretische Vertiefung oder Erweiterung“ (2003, 308). Sicherlich schwingt in der Debatte generell eine an „Inklusion“ geknüpfte Überzeugung der Art mit, dass sich *konzeptuell* die *Strukturen* verändern lassen (BOBAN 2000; BOBAN/ HINZ 2003, 39; FEUSER 2002, 2-4; HINZ 2000a, 126; 2000b, 234; 2002, 357 f.; 2003, 343 f.; REISER 2003, 308 f.; SANDER 2003b, 319 f.). Wenn sich aber konzeptuell doch gar nichts ändert, worauf beruht dann diese Überzeugung?

„Der Wechsel des Zielbegriffs (Inklusion statt Integration)“, schreibt REISER, „hat den Hintergrund, dass die mit dem alten Begriff verbundene Praxis defizitär geworden ist. Die visionäre Kraft des Begriffs Integration scheint abgenutzt“ (2003, 308). Damit, so scheint es, gibt es vor allem psychologische und keine genuin konzeptuellen Beweggründe für den angestoßenen begrifflichen Wechsel von Integration zu Inklusion. Beinahe 40 Jahre Integrationsentwicklung in Deutschland haben gezeigt, dass Visionen durchaus ihren Anteil an strukturellen Veränderungen haben können. Aber sie bestimmen nicht, was man im Endeffekt kriegt, und sie entlasten eine Sonderpädagogik als Wissenschaft nicht von ihren wissenschaftlichen Aufgaben. Es muss davon Abstand genommen werden, Dinge als neu zu verkaufen, die nicht neu sind, *oder* es muss die psychologische Motivation dahinter klar kommuniziert werden. Hier kann man von den pragmatischen USA in der Tat einiges lernen (vgl. ROGERS 1993; WARE 1998).

Entscheidend sind ohnehin die strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen. Es sind, wie wir am Beispiel der USA und der Entwicklung im europäischen Raum aufzeigten, vor allem strukturelle Gründe, die für Unterschiede verantwortlich sind: Sie lassen sich sinnvoll zur Erklärung für die je verschiedene Praxis anführen.

Die resultierende Frage lautet natürlich, von welcher Art die strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen jeweils im einzelnen sind und was man daraus lernen kann. Es steht fest, dass der simple Import von Ideen nicht funktionieren wird.<sup>9</sup> Vielmehr kommt es auf den internationalen Dialog an und darauf, wie und mit wem er geführt wird. Im europäischen Raum ist unzweifelhaft eine Dynamik zu beobachten, die es so vorher nicht gab. Internationale Vergleichsstudien erweisen sich als mächtiges Instrument zur Veränderung – mächtiger jedenfalls als bislang gewohnte Instrumente.<sup>10</sup> Internationale Organisationen wie die *European Agency* eröffnen neue Perspektiven im sonderpädagogischen Bereich. Wozu das letztlich führen wird, ist offen. Lassen sich die Bildungssysteme wie erhofft nachhaltig verändern? Welche Rolle, falls überhaupt, könnte die Sonderpädagogik dabei spielen?

Wir denken, dass der internationalen Anschlussfähigkeit des Faches eine wichtige Rolle zukommen wird. Erforderlich wäre zunächst ein systematischer und historischer Vergleich der Integrationsentwicklung in den deutschsprachigen Ländern mit der Entwicklung der *inclusion* in den angelsächsischen Ländern. Dies wären Forschungsaufgaben für die nähere Zukunft, die im Prinzip auf europäischer Ebene bereits angelegt sind und für die außerdem wichtige Studien der Vergleichenden Sonderpädagogik aus dem deutschsprachigen Raum zur Verfügung stehen. Aufgrund der hohen Bedeutung struktureller Elemente wäre dabei ein interdisziplinäres Vorgehen zwingend. Konsequenzen für die Ausbildung liegen sicherlich im Bereich des Möglichen.

---

<sup>9</sup> Dies wäre zum Beispiel unsere Kritik an der Art und Weise, wie BOBAN/HINZ (2003) den „Index für Inklusion“ aus Großbritannien nach Deutschland geholt sehen wollen.

<sup>10</sup> Um Missverständnissen vorzubeugen: Von einer „Umbruchsituation“ würden wir dabei auf keinen Fall sprechen wollen, und zwar schon deswegen nicht, weil nicht abzusehen ist, wie Integration<sub>1</sub> und Integration<sub>2</sub> *praktisch* bei einer internationalen Vergleichsstudie abschneiden würden, denn nach welchen Kriterien würde das wohl beurteilt? Nach Leistungskriterien.

Falls „Inklusion“ einen Beitrag dazu leisten kann, diese Anschlussfähigkeit der deutschsprachigen Sonderpädagogik im Hinblick auf den internationalen Dialog herzustellen, wäre das verdienstvoll. Wir sähen darin gegebenenfalls einen guten Sinn für einen deutschsprachigen Inklusionsbegriff.

## Literatur

- BEGEMANN, E.: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der 'inclusion'. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel 2002, 126-139
- BIEWER, G.: 'Inclusive schools' - Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben 8 (2000) 4, 152-155
- BINTIGER, G.; WILHELM, M.: Inklusiven Unterricht gestalten – Creating inclusive education. Behinderte 24 (2001) 2, 51-60
- BOBAN, I.: It's not inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: HANS, M./GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied 2000, 238-247
- BOBAN, I.; HINZ, A.: Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den 'Index für Inklusion'. Behinderte 5 (2003), 34-45
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; DYSON, A.: England: Inclusion and exclusion in a competitive system. in BOOTH, T./ AINSCOW, M. (Hrsg.): From them to us. An international study of inclusion in education. London, New York 1998, 193-225
- CAPALLI, R. B.: The American Common Law Method. New York 1996
- DEPPE-WOLFINGER, H.: Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?. In: SCHNELL, I./SANDER, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 23-40
- FEUSER, G. (2002): Von der Integration zur Inclusion. 'Allgemeine (integrative) Pädagogik' und Fragen der Lehrerbildung. Im Internet: <http://www-user.uni-bremen.de/~gFEUSER/texte/IntInclusion3PABadenArtikel.pdf> [17.01.2003]
- FULCHER, G.: Disabling Policies? – A comparative approach to education, policy, and disability. London 1989

- GHESQUIÈRE, P.; MOORS, G.; MAES, B.; VANDENBERGHE, R.: Untersuchungen über inkludierenden Unterricht als Erneuerungsprozess in flämischen Grundschulen. In: Die neue Sonderschule 47 (2002) 5, 336-380
- HAERLE, F.: Die 'inklusive' Schulpraxis von Primarschulen in New South Wales, Australien – Eine qualitative Studie. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 365-385
- HATLEN, P.; RATH, W.: Die Rolle der Schulen für Blinde und Sehbehinderte in der inklusiven Erziehung und Bildung. In: blind-sehbehindert 4 (2003), 261-269
- HAUSOTTER, A.: Integration und Inclusion – Europa macht sich auf den Weg. In HANS, M./GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied 2000, 43-83
- HAUSOTTER, A.: Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel 2002, 471-484
- HAUSOTTER, A.; OERTEL, B.: Integration in der Schule – Ein Weg in Richtung Chancengleichheit im Blickpunkt der Europäischen Union. In HANS, M./GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied 2000, 25-42
- HEHIR, T.; GAMM, S.: Special education: From legalism to collaboration. In HEUBERT, J. P. (Hrsg.): Law and school reform. Six strategies for promoting educational equity. New Haven, London 2000, 205-243
- HINZ, A.: Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In: ALBRECHT, F./HINZ, A./MOSER, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied; Berlin 2000a, 124-140
- HINZ, A.: Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration – Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: HANS, M./GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied 2000b 230-237
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9 (2002), 354-361
- HINZ, A.: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik?. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 330-347

- HINZ, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?. In: SCHNELL/ SANDER 2004, 41-74
- IDEA (1997). „Individuals with Disabilities Education Act“. Im Internet:  
[http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/the\\_law.html](http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/the_law.html)  
[09.04.2004]
- KMK-Empfehlungen (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Internet: <http://www.kmk.org/schul/home1.htm>  
[09.04.2004]
- KNAUER, S.: Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. In: Behinderte 1 (2003), 14-25
- LINDMEIER, B.: Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde – Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung?. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 348-364
- LUNDMARK, T.: Juristische Technik und Methodik des Common Law. Münster 1998
- MEIJER, C.; WALTHER-MÜLLER, P.: Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 9 (2002) 9, 16-21
- MINOW, M.: Making all the difference. Inclusion, exclusion and american law. New York 1990
- MURPHY, A.; GOETZE, H.: 'Full Inclusion' – Vollintegration in den Vereinigten Staaten. In: Sonderpädagogik 23 (1993) 4, 232-233
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. 2. Auflage. Opladen 1995
- REISER, H.: Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestossen werden?. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 305-312
- ROGERS, J. (1993): The inclusion revolution. Im Internet:  
<http://www.pdkintl.org/edres/resbul11.htm> [07.03.2002]
- SANDER, A.: Über Integration zu Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. St. Ingbert 2003a
- SANDER, A.: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003b) 4, 313-329
- SANDER, A.: Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. SCHNELL/SANDER 2004, 11-22
- SCHNELL, I.; SANDER, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004

- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Im Internet: [http://www.unesco.org/education/pdf/salamanca\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/salamanca_e.pdf) [15.01.2002]
- UNESCO (1999): Salamanca - five years on. A review of UNESCO activities in the light of the Salamanca Statement and Framework for Action. Im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf> [15.01.2002]
- WALTHER-MÜLLER, P.: Integration in Europa. Zur Arbeit der 'European Agency for Development in Special Needs Education'. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10 (2004) 1, 13-19
- WARE, L.: USA: I kind of wonder if we're fooling ourselves. In: BOOTH, T./AINSCOW, M. (Hrsg.): From them to us. An international study of inclusion in education. London 1998, 21-49
- WEINHANDL, A.: 'Inklusive Pädagogik' – einige Anmerkungen zu ihrem Begriff. Heilpädagogik 46 (2003) 5, 22-24

Zu zitieren als:

Liesen, Christian/Felder, Franziska: Bemerkungen zur Inklusionsdebatte, in: Heilpädagogik online 03/04, 3-29  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik\\_online\\_0304.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf),  
Stand: 01.07.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Birger Siebert

## **Vygotskijs kulturhistorische Defektologie und die Kritik biologischer Konzepte von Behinderung**

Die kulturhistorische Defektologie VYGOTSKIJS basierte auf einer grundlegenden Kritik biologischer Theorien der Behinderung. Jedoch richtete sich die Auseinandersetzung wenig auf den gesellschaftspolitischen Charakter solcher Ansichten. Anhand aktueller Beispiele soll gezeigt werden, dass Theorien, die Behinderung sowie damit verbundene Konsequenzen auf Natur und Schicksal reduzieren, stets auf politische und gesellschaftliche Tatsachen Bezug nehmen. Dies kann u.a. anhand der Auswahl von Kindern in den Sonderschulbereich gezeigt werden, deren Kriterium eine abstrakte Normalentwicklung ist.

### **I.**

In den 1920er Jahren entstand im Kontext der sogenannten Defektologie eine neue, auf den Vorstellungen der kulturhistorischen Schule basierende Theorie der Behindertenpädagogik. Wenn sie heutzutage in Fachdiskussionen aufgegriffen wird, dann in der Regel vermittelt über die Grundgedanken ihres wohl bekanntesten Vertreters: L.S. VYGOTSKIJ<sup>11</sup> (z.B. JANTZEN 2001a, FEUSER/BERGER 2002). VYGOTSKIJ arbeitete über einen Zeitraum von etwa zehn Jahren, bis zu seinem Tod 1934, auf diesem Gebiet und verfasste zahlreiche Arbeiten zu einer kulturhistorischen Defektologie, darunter auch die wohl einflussreichsten methodologischen Schriften (VYGODSKAJA/LIFANOVA 2000). Den Anlass für eine theoretische Neuorientierung sah er, nicht nur bezogen auf die Defektologie sondern auch auf die allgemeine Psychologie, in verschiedenen Prämissen der damals gängigen Theorien. Diese

---

<sup>11</sup> Die Schreibweise des Namens variiert je nach der Transkription (WYGOTSKI) oder der lateinischen Transliteration (VYGOTSKIJ), die im weiteren Verlauf verwendet wird. Beide Namen bezeichnen denselben Autoren.

wurden im Rahmen der Analysen VYGOTSKIJS stets Gegenstand grundlegender Kritik. Ein Tenor der neuen Ausrichtung der Defektologie als Sujet kulturhistorischer Theorie war die Ablehnung biologisierender Konzepte von Behinderung.

VYGOTSKIJ setzte sich im Kontext seiner Arbeiten mit den seinerzeit aktuellen Ansätzen auseinander, griff sie auf und formulierte seine Kritik mit dem Hintergrund kulturhistorischer Prämissen. Vorherrschend, so resümiert VYGODSKAJA, waren zu dieser Zeit biologische Konzepte von Schädigung oder Defektivität. Im Rekurs auf die Kompensation von Schädigungen schreibt sie: „Die Vertreter dieser Konzeption betrachteten die Kompensation als rein biologisches Phänomen und die Beziehungen zwischen Sinnesorganen als solche zwischen paarweise angeordneten Organen: Wenn ein Sinnesorgan ausfällt, übernimmt ein anderes seine Funktion wie etwa eine gesunde Niere die einer kranken. Aus diesen Theorien wurden praktische Schlüsse der Art gezogen, daß die Entwicklung im Bereich der Empfindungen allein durch die biologische Natur des Menschen prädestiniert sei“ (ebd., 91f.). Faktisch handelte es sich somit nicht einfach um biologische, sondern um biologistische Theorien, da sie Bewusstsein und Denken des sogenannten defektiven Kindes als Resultat der Entwicklung seiner Behinderung betrachteten. Sie beschränkten sich nicht darauf, biologische Aspekte einer Behinderung zu erklären, sondern verallgemeinerten diese auf die Persönlichkeit, auf Denken und Handeln des betreffenden Menschen.

Die Auseinandersetzung mit diesen Theorien stand nicht selten im Mittelpunkt der Arbeiten VYGOTSKIJS und war oftmals Ausgangspunkt für die Formulierung einer neuen Sichtweise des jeweiligen Sachverhaltes. Im Rahmen seines Ansatzes einer kulturhistorischen Behindertenpädagogik standen dabei einerseits methodologische Gesichtspunkte im Vordergrund, andererseits fand eine Klärung



besonderer theoretischer Fragen statt. Was jedoch im Rahmen dieser Kontroversen wenig zur Sprache kommt sind Diskussionen um politische oder gesellschaftliche Implikationen biologistischer Theorien, ein Gedanke, der im Laufe dieser Erörterung wieder aufgegriffen wird. Doch zunächst einige Ausführungen zur Kritik des Biologismus durch die kulturhistorische Defektologie.

## II.

VYGOTSKIJS Auseinandersetzungen mit biologischen Theorien anhand verschiedener Untersuchungsgegenstände wie der Kompensation oder der Bedeutung des Ausfalls eines Sinnesorgans für das Bewusstsein, weisen einen allgemeinen Tenor auf: Eine solche Sichtweise in der Defektologie bedeute im ersten Schritt eine Trennung von Subjekt und Defekt, darüber hinaus bedeute sie eine Reduzierung des Subjektes auf den Defekt. Der Mensch gelte demnach nicht mehr als Mensch, der auch einen Defekt habe, sondern letzterer stehe im Mittelpunkt und das Subjekt erscheine mehr oder weniger als sein „Beiwerk“. Diesen Gedanken führt er u.a. am Beispiel einer seinerzeit verbreiteten Entwicklungstheorie aus. Die klassische Psychologie, schreibt VYGOTSKIJ, gehe davon aus, dass im Zuge eines vorliegenden Defektes biologische Gesetze der Entwicklung zur Geltung kämen - im Gegensatz zur „normalen“ menschlichen Entwicklung: „Man nahm an, dass sich Kinder wegen biologischer Mängel auf ‚biologischen Schienen‘ entwickeln und dass für sie das Gesetz der sozialen Entwicklung, das die Entwicklung des normalen Kindes bestimmt, außer Kraft gesetzt wäre“ (2001b, 112). Die biologistische Betrachtung der Entwicklung „defektiver Kinder“ sei die Reduzierung der Betrachtung auf den Defekt. Es ist in dem Sinne nicht mehr die Entwicklung des Kindes, die in den Blickpunkt gerät, sondern die Entwicklung seiner

Behinderung - vorgestellt als getrennt vom Kind existierendes und das Kind selbst bestimmendes Faktum. Es existiert nicht mehr als Person, sondern als Träger eines Defektes. Dieser hingegen wird quasi zum Subjekt der Entwicklung deklariert, und somit faktisch eine biologische Determination des Menschen behauptet.

VYGOTSKIJ negiert nun in seiner Entgegnung nicht, dass ein Defekt physische Implikationen für den betreffenden Menschen bedeuten kann - doch hätten sie als biologisches Faktum an sich gar keinen Bestand. Der Defekt, so die Position VYGOTSKIJS, liegt dem Subjekt selbst einerseits nur vermittelt über sein Bewusstsein vor, deshalb andererseits aber auch nur in seiner sozialen Bedeutung, denn darauf nehme das Bewusstsein stets Bezug. Als isoliert gedachtes biologisches Faktum wäre er praktisch bedeutungslos und daher auch kein Defekt. Das behinderte Subjekt sei nie einfach mit der physiologischen Eigenart des Defektes konfrontiert, sondern mit seiner sozialen Bedeutung: „Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes sind ihrer Grundlage nach nicht biologischer, sondern sozialer Natur“ (WYGOTSKI 1975, 71). Dies werde von biologischen Theorien negiert: „Dabei wurde übersehen, daß im Gegensatz zum Tier ein organischer Defekt des Menschen oder ein Mangel in der biologischen Organisation der Persönlichkeit sich niemals unmittelbar als solcher auswirken muß, weil Auge und Ohr beim Menschen nicht nur physische, sondern auch soziale Organe sind, weil zwischen natürlicher Umwelt und Menschen noch die soziale Umwelt steht, die ihrerseits alles, was vom Menschen zur Welt und von der Welt zum Menschen geht, bricht und steuert. Eine nackte, unsoziale, unmittelbare Kommunikation zwischen Mensch und natürlicher Umwelt besteht nicht. Ein Mangel des Auges oder des Ohrs bedeutet daher vor allem den Ausfall wichtiger sozialer Funktionen, die völlige Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen (...)“ (ebd., 66).

VYGOTSKIJS prinzipieller Einwand rückt die soziale Vermitteltheit der menschlichen Entwicklung, und daher auch der Behinderung, in den Vordergrund. Nicht der Defekt, nicht das biologische Faktum sei Maß der individuellen Entwicklung, sondern ihre sozialen Umstände: „Das Schicksal der Persönlichkeit entscheidet letztlich nicht der Defekt an sich, sondern seine soziale Realisation“ (2001a, 93). Wichtig sei nicht „der Defekt, die Verletzung, sondern die Reaktion, die in der Persönlichkeit des Kindes als Antwort auf die Schwierigkeit, mit der es konfrontiert ist und die aus dieser Mangelhaftigkeit resultiert, entsteht“ (2001b, 113). Diese Prämisse, so VYGOTSKIJ, sollte auch Basis einer pädagogischen Arbeit sein, die sich in erster Linie mit den sozialen Besonderheiten befassen müsse, die bei einem Kind mit Defekt zur Geltung kämen.

### III.

VYGOTSKIJ, als führender Vertreter der kulturhistorischen Defektologie, kritisierte im Allgemeinen, dass biologische Erklärungen pädagogischer und psychologischer Fragestellungen unzulängliche wissenschaftstheoretische und humanwissenschaftliche Ansichten bedeuten. Was in seinen Arbeiten weniger zur Sprache kommt, ist eine Kritik biologistischer Ansätze im Hinblick auf ihren gesellschaftlich-politischen Charakter. Biologismen stellen eine durchaus verbreitete Form des Bewusstseins nicht nur über Behinderung dar - sowohl in den Wissenschaften als auch im gängigen Alltagsbewusstsein. Als derzeit „modern“ erweisen sich etwa in der Erziehungswissenschaft deterministische, naturwissenschaftliche Theorien, die das menschliche Bewusstsein - paradoxerweise - zum bloßen Erlebniseffekt seines Gehirns erklären (vgl. ROTH 2003). Und im Alltagsbewusstsein vieler Menschen muss eine als Natur deklarierte Behinderung oder sogenannte Leistungsmin-

derung, sei es in Form von Hirnschädigungen, MCD oder ADS, als Grund für vielerlei Dinge herhalten (NIEDECKEN 1998) - angefangen von als seltsam empfundenen Verhaltensweisen bis hin zur Überweisung in die Sonderschule bzw. der Sonderbeschulung in einer Regelklasse.

Gerade letzteres Beispiel verdeutlicht den hier aufgenommenen Gedanken. Biologistische Theorien stehen nicht isoliert und getrennt von gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen. Vielmehr beziehen sich solche Ansichten darauf und weisen so selbst einen politischen Charakter auf. Eine der möglichen Formen ist die Affirmation, die bestehende Entscheidungen argumentativ auf eine „natürliche“ Basis zu stellen versucht. Dazu ein Beispiel. Legasthenie, berichtet SCHMOLL (2004) in ihrem mit „Ohne Schuldfrage“ überschriebenen Artikel, sei eine „umschriebene und schwerwiegende Beeinträchtigung des Erlernens von Lesen und Rechtschreibung, die in Besonderheiten von Hirnfunktionen begründet ist“. Sie kommt in allen Schriftsprachen vor, wird vererbt und nicht durch mangelnde Schulung, Intelligenzminderung oder andere körperliche, neurologische oder psychische Erkrankungen verursacht“. In der Tat: wenn Legasthenie biologisch, bzw. genetisch verursacht ist, so kann sie nicht „behoben“ werden. Die Schuldfrage, die hier im Titel sowohl aufgeworfen als auch sofort ad acta gelegt wird, berücksichtigt jedoch implizit auch gleich die schulischen und beruflichen Konsequenzen, die eine mangelhafte Leistung im Lesen und Rechtschreiben mit sich bringt. Der schulische Leistungsanspruch und insbesondere die Konsequenzen, die aus einer Nichtentsprechung folgen, erscheinen dann ebenso schicksalhaft als mittelbare Folge eines Mangels von „Hirnfunktionen“.

Dass es sich in der Realität anders verhält, dafür lassen sich auch bei VYGOTSKIJ Indizien finden. So konstatiert er bezüglich der

Diagnostik geistiger Behinderung: „Ab der Schwelle zur Normal-  
schule eine Barriere zu errichten, mittels der Kinder danach  
selektiert werden können, ob sie fähig oder willens sind, in ihr  
unterrichtet zu werden. Derartige Aufgaben standen auch vor A.  
Binet, als dieser daran ging, eine Diagnostik der geistigen Retarda-  
tion auszuarbeiten“ (2001b, 110). Folgt man diesem Gedanken, so  
verfolgte BINET mit seiner Diagnostik und somit auch mit den  
zugrunde liegenden Kategorisierungen das Ziel, ein Instrumentari-  
um zu schaffen, welches als Grundlage der Auswahl, der Selektion  
von Kindern dienen konnte. Als Mittel oder Maßgabe fungiert auch  
hier wie selbstverständlich der Leistungsanspruch der Regelschule,  
welcher zumindest implizit die Basis der BINET'SCHEN Diagnostik  
sein musste.

Womit arbeitet eine solche Diagnostik? Sie geht in erster Linie nicht  
von der Entwicklung eines Kindes selbst aus, sondern verallgemei-  
nert eine gesellschaftliche Normalentwicklung zum Muss. Als  
Maßgabe dient dabei i.d.R. eine Formulierung von Entwicklungs-  
ständen, die bestimmte Kompetenzen an ein bestimmtes Alter oder  
einen Altersbereich knüpfen. Zwar muss nicht jedes Kind an  
seinem sechsten Geburtstag einen vorgeschriebenen Kompetenz-  
stand aufweisen, der der Schulfähigkeit entspricht, doch viele  
Möglichkeiten zum Aufholen bekommen die „Nachzügler“ nicht  
zugestanden. Die Schulpflicht schreibt faktisch für das einzelne  
Kind die Notwendigkeit fest, sich am Maß der Schulfähigkeit  
messen zu lassen. Und der Zeitraum, in welchem das Kind  
erweisen muss, dass es dieser Pflicht nachkommen kann und in  
welchem Umfang, ist vorgegeben. Was die Formulierung einer  
Normalentwicklung betrifft, soll ihr gegenständlicher Gehalt nicht  
geleugnet werden, denn Entwicklungsziele arbeiten in aller Regel  
mit gesellschaftlich gültigen, durchschnittlichen Werten kindlicher  
Entwicklung und daher mit einer abstrakten Entwicklung. Festzu-

stellen ist nun, dass das Faktum der Selektion und damit auch die Pflicht, an einer gesellschaftlichen Normalentwicklung gemessen zu werden, in politischen, psychologischen oder pädagogischen Diskussionen wenig hinterfragt wird. Eine Ausnahme stellen hier sicherlich einige Konzepte der Integrationspädagogik (z.B. FEUSER 1995) sowie mit dem Gedanken der Inklusion verbundene Ansätze dar (z.B. CORBETT 2001). Im Allgemeinen sind kritische Positionen, die ein solches Vorgehen überhaupt in Frage stellen, jedoch selten, so dass in den meisten Auseinandersetzungen die Auswahl von Kindern als gesetzt angesehen werden muss. Dies zeigt z.B. die Entgegnung auf solche Kritiken im „HANDBUCH: SCHULTESTS“ (1992). Dort wird im Kontext der Frage „Brauchen wir in der Schule Tests?“ der Verdacht aufgegriffen, diese dienten der Selektion. Entgegnet wird, sie seien zur besseren Förderung entwickelt worden, und Zensuren und Kurzgutachten dienten der Selektion (ebd., 11). Diese Antwort ist nicht zufriedenstellend, denn selbst wenn diagnostische Tests zu Förderzwecken entwickelt wurden (wie dargestellt sah VYGOTSKIJ dies anders), können sie immer noch der Selektion dienen. Und dass es neben Tests auch noch Zensuren und Gutachten als Mittel der Auswahl gibt, widerlegt den Verdacht ebenso wenig. Allgemein beziehen sich die Diskussionen zur schulischen Diagnostik jedoch vielmehr auf die Gültigkeit des diagnostischen Materials. Darunter fallen etwa die Verallgemeinerungen von den zu erhebenden Entwicklungsbereichen und den zugrunde liegenden Einzelkategorien sowie die Erhebungsmethoden.

Wenn diese Maßstäbe nicht in die Auseinandersetzung einbezogen werden, dann ist die Formulierung einer abstrakten Entwicklung anerkannt. Die Unterschiede der darauf rekurrierenden Theorien liegen in den verschiedenen Begründungen ihrer Legitimität. Die Spezifik des Biologismus in dieser Frage besteht also in den

Gründen, die der abstrakten Entwicklung als adäquate Verallgemeinerung zugeschrieben werden. Aus seiner Sicht handelt es sich um Kategorien einer natürlichen Entwicklung bzw. einer sozialen Realisation biologischer Determinanten. Die Festschreibung von Kategorien der Normalentwicklung gilt der biologistischen Auffassung als gesellschaftliche Entsprechung natürlicher Tatsachen. Demnach konstatiert eine solche Diagnostik Behinderung nicht nur als vermeintlich qualitatives, sondern auch als natürliches Merkmal des diagnostizierten Subjektes. Dagegen steht hier die These, dass die Bewertung kindlicher Entwicklung am Maßstab einer gesellschaftlichen Normalentwicklung und ihre rechtliche Festschreibung keine Folge von Behinderung sind, sondern diese z.T. erst schaffen.

#### **IV.**

Es kommt vor, dass im Rahmen der Untersuchung von Kindern hinsichtlich ihrer schulischen Eignung eine Behinderung als „Persönlichkeitsmerkmal“ festgestellt oder bestätigt wird. Dabei ist die Ansicht gängig, dass in der Behinderung selbst der Grund liegt, diese Kinder für eine Beschulung in der Sonderschule auszuwählen bzw. sie als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule einzustufen. Nicht nur biologistische Theorien weisen diese Vorstellung auf, dass ein Ausschluss aus der Regelbeschulung die logische oder unvermeidbare Folge einer konstatierten Behinderung sei. Dazu kommt in Bezug auf die Auswahl zur Sonderbeschulung zudem noch die Idee, dass die Beeinträchtigung der Grund für die Differenz von gefordertem und vorhandenem Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes ist. So schreibt die KMK in ihren Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in

ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994, II. 2.). Und in einem anderen Beispiel schreibt das rheinland-pfälzische Bildungsministerium in seinen „Handreichungen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes“, dass es eine Aufgabe der Diagnostik sei, „bei Kindern und Jugendlichen festzustellen, welcher Sonderschulform sie auf Grund ihrer Beeinträchtigung zuzuordnen wären“ (2001, 7). Das zweite Zitat spricht es wörtlich aus: Die Beeinträchtigung erfordere die Überweisung zur Sonderschule. Und andersherum: die Überweisung erscheint als unumgängliches Resultat der Behinderung. Aus dieser Sicht wirkt die Sonderbeschulung des Kindes ebenso wie seine Beeinträchtigung als sein „Schicksal“, nicht jedoch als Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Entscheidungen bezüglich der Aufgaben der Schule oder des Umganges mit Lern- und Entwicklungsverzögerungen.

Diese Begründungen, für die die Entscheidung, dass es je nach Leistung verschiedene Formen der Beschulung gibt, stets gesetzt und indiskutabel ist, müssen keinen biologistischen Charakter aufweisen - sie können es aber. Soweit sie in der abstrakten Entwicklung keinen unmittelbar natürlichen Verlauf sehen bleiben zumindest die Umstände der Entwicklung und möglicherweise auch die Maßstäbe der Diagnostik in der Diskussion. Das Faktum Selektion gilt jedoch als selbstverständlich. Beispielhaft dafür ein weiteres Zitat der KMK: „Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können“ (1999, 2). Hier wird menschliche Entwicklung nicht auf eine Entfaltung „natürlicher



Potenzen“ zurückgeführt, und damit als unveränderbar festgeschrieben.

## V.

Biologisch wird die Erklärung dann, wenn die (kindliche) Entwicklung als natürlicher, bzw. durch die Natur bestimmter Prozess verstanden wird. In Anbetracht der vorigen Ausführungen erweist sich jedoch auch eine solche Theorie als gesellschaftspolitisch, denn sie rekurriert auf entsprechende Fragen wie die schulische Selektion und verklärt ihre Gründe durch die Naturalisierung der Tatsachen. Dabei ist diese Argumentation einerseits durchaus tautologisch. Wenn ein Kind den schulischen Leistungsanspruch nicht einzulösen vermag und der Grund in seiner biologischen Natur gesehen wird, dann ist dies immer eine Beweisführung, die bereits vom Ergebnis ausgeht. Als mangelhaft deklarierte Schulleistungen werden dann als allgemeine Lernschwäche gesehen und diese auf eine imperfekte „Hirnfunktion“ zurückgeführt. Damit wird andererseits jede weitere Argumentation faktisch untersagt. Denn mit der Festlegung der Begründung auf Naturprozesse wird gleichzeitig jede gesellschaftliche Lösung ausgeschlossen.

Ein allgemeiner Biologismus bildet derzeit nicht die gesellschaftliche führende Position in Bezug auf Behinderung. Die momentane politische Ausrichtung, die eine rechtliche Gleichstellung, Selbstbestimmung und Barrierefreiheit in den Vordergrund rückt, geht mehr von einem „sozialen Modell“ (HERMES/KÖBSELL 2003) von Behinderung aus. Dennoch konzentrieren sich biologistische Konzepte um viele Behinderungsformen. So etwa, wenn in Bezug auf eine geistige oder eine Lernbehinderung eine hirnorganische Ursache als Erklärung für jegliche Folgen behauptet wird. Das

Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) (zur Kritik JANTZEN 2001b) und die minimale cerebrale Dysfunktion (MCD) (FRIEDRICH 1980, HOFÄSS 1993) sind Paradebeispiele dafür. Wie NIEDECKEN (1998) darstellt steht gerade bei Auffälligkeiten, deren Subsumtion unter ein Syndrom schwierig erscheint, oftmals einzig fest, dass es sich vermeintlich um einen hirnorganischen Defekt handelt. Auch bezüglich der bereits angesprochenen Legasthenie häufen sich derartige Erklärungen. So etwa bei WARNKE (1992) oder ROSENKÖTTER: „Die Legasthenie ist meistens eine angeborene Entwicklungsstörung“ (1997, 11). Sie sei entweder auf eine perinatale Hirnschädigung oder eine „familiäre Disposition“ (ebd.) zurückzuführen, also vererbbar.

Beispielhaft dafür, von welchen Grundlagen eine solche Argumentation ausgeht, ist eine These WARNKES (a.a.O.) im Kontext der Legasthenie. Der Autor diskutiert die Ansicht, dass eine Zeitverzögerung in der Wahrnehmung den Grund für Leserechtschreibschwächen bilden kann. Doch auch der Begriff der Wahrnehmungsverzögerung ist zu hinterfragen, insbesondere soweit er als Grund für Legasthenie und mittelbar als auch Grund für Schulversagen gesehen wird. Schließlich handelt es sich bei dieser These einer Verzögerung der Geschwindigkeit in der Wahrnehmung um einen besonderen Fall der Setzung einer Leistungserwartung. Wie bereits allgemein geschildert, wird auch hier eine durchschnittliche Zeitspanne der menschlichen Wahrnehmung verallgemeinert und als Erwartung gesetzt. Die Differenz, als Verzögerung charakterisiert, wird wiederum als biologische Fehlfunktion diskutiert. De facto kann die Theorie der Wahrnehmungsverzögerung auch als eine Naturalisierung der Tatsache gesehen werden, dass der Schulunterricht der Regelschule für manche Kinder zu schnell ist. Hier zeigt sich also vielmehr der gesellschaftliche Anspruch in Bezug auf die Arbeits- und Lernge-

schwindigkeit von Kindern in der Schule. Anders formuliert: „Bei der Diagnose von Lernschwierigkeiten wird meist außer acht gelassen, daß das Ausmaß von Schulversagen auf die Leistungserwartungen der Schule zu beziehen ist“ (MASENDORF 1979). Die Interpretation der Wahrnehmungsverzögerung als Grund für eine Sonderbeschulung ist im Übrigen ein Befund, der sich z.T. auch in der sowjetischen Defektologie finden lässt (vgl. ŠIF 1972).

Im Rückblick darauf erweist sich das „biologische Modell“ von Behinderung nicht als unabhängig von den gesellschaftspolitischen Bedingungen, unter denen Behinderung nur auftritt. Es bietet eine auf den ersten Blick „natürliche“ Kette von Kausalitäten: Organische Beeinträchtigung - Leistungsminderung - Sonderbeschulung. Doch bei genauerer Hinsicht fällt auf, dass es gesellschaftliche Maßstäbe sind, mit denen gemessen wird und die teilweise einfach übergangen werden. Insofern ist es keine Folge einer Behinderung, wenn bezüglich der Sonderschule festzustellen ist: „(...) bei der vorherrschenden Praxis wird dadurch das Kind zunächst einmal auf einen niedrigeren Stand der Bildungsziele und Berufschancen festgelegt“ (HANDBUCH: SCHULTESTS, 75). Diese Festlegung erscheint im Licht biologistischer Theorien von Behinderung als mittelbare Folge einer durch die subjektive „Konstitution“ angestoßenen Kausalkette. Die vermeintliche Notwendigkeit erweist sich jedoch vielmehr als Legitimation bestehender Entscheidungen.

## **VI.**

Wenn die schulische Selektion und die Sonderbeschulung biologisiert werden, dann erscheinen sie als gesellschaftliche Entsprechung natürlicher Fakten. Damit gerät in diesem Zusammenhang sowohl die Selektion selbst als auch ihre Gründe aus dem Blickfeld. Eine Erklärung ihrer Bedeutung und Zweckmäßigkeit bleibt nicht

nur außen vor, sondern wird gar nicht als diskussionswürdig betrachtet. Nicht mehr politische Entscheidungen und gesellschaftliche Ziele bestimmen die Leistungsansprüche der Schule und den Umgang mit Kindern, die diese nicht einhalten. Sondern diese Entscheidungen erscheinen als ein Ergebnis und als Erfordernis angeblicher persönlicher Eigenschaften behinderter Kinder. Die Behinderung wird zum einen als natürliche Determinante des betreffenden Menschen betrachtet und zum zweiten als Grund für seine Aussortierung gesehen. Dabei verhält es sich teilweise sogar umgekehrt. Zwar ist nicht jede Behinderung Resultat dieser Auswahlmaßnahmen, denn nicht jede Diagnose geht auf eine Entwicklungsdiagnostik im schulischen Kontext zurück. Doch gibt es Diagnosen, die explizit auf der Nichtentsprechung eines Kindes mit den Standards der Regelschule gründen. Sie rekurren auf die Differenz zwischen der kindlichen Entwicklung und dem kindlichen Wissensstand mit der gesetzten Normalentwicklung. Im rechtlichen Sinne wird folglich derjenige zum Lernbehinderten, der als solcher eingestuft und unterrichtet wird. In diesem Sinne produziert die Gesellschaft Behinderung.

Und auch die Urteile der Schuldiagnostik sind keine Frage der Natur, denn ihre Kriterien sind eine Reflexion auf aktuelle gesellschaftliche Werte. In der Natur gibt es weder Sprache noch Schrift, weder gegenständliches Malen noch schlussfolgerndes Denken. Somit bekommt auch die Diagnostik ihre Kriterien vielmehr aus den Anforderungen, die diese Gesellschaft Kindern gegenüber bringt. Der Philosoph IL'ENKOV erfasst diesen Sachverhalt allgemeiner in folgenden Worten: „Mit den Forderungen und den (...) gesellschaftlich sanktionierten Einschränkungen muß das Individuum von klein auf weitaus umsichtiger rechnen als mit der unmittelbar wahrnehmbaren äußeren Gestalt einzelner Dinge und Situationen oder mit den organischen Wünschen, Trieben und Bedürfnissen seines

Körpers“ (2003, 19). Dies gilt auch für eine Behindertenpädagogik, die sich auf die Theorie VYGOTSKIJS stützt und die die Kritik an der Biologisierung des Sozialen teilt.

## Literatur

- CORBETT, J.: Supporting Inclusive Education. A Connective Pedagogy. London, New York 2001
- FEUSER, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- FEUSER, G., BERGER, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin 2002
- FRIEDRICH, M. (Hrsg.): Teilleistungsschwächen und Schule. Bern 1980
- HANDBUCH: SCHULTESTS: Anwendungshinweise und Testbeschreibungen. Weinheim, Basel 1992
- HERMES, G.; KÖBSELL, S. (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu denken! Kassel 2003
- HOFSSÄSS, T.: Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1993
- IL'ENKOV, E.V.: Ideelles. In: JANTZEN/SIEBERT 2003, 15-59
- JANTZEN, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin 2001 (a)
- JANTZEN, W.: Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen - Das Beispiel "Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom" (ADS). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, 2001 (b), S. 222-231
- JANTZEN, W.; SIEBERT, B. (Hrsg.): „Ein Diamant schleift den anderen...“ - Eval'd Vasil'evic Il'enkov und die Tätigkeitstheorie. Berlin 2003
- MASENDORF, F.: Lernschwierigkeiten als diagnostisches Problem im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: BOLSCO/SCHWARZER: Beurteilen in der Grundschule. München 1979, S. 85-97
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEINLAND-PFALZ: Handreichungen zur Durchführung von Integrierten Fördermaßnahmen. Mainz 2000
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEINLAND-PFALZ: Handreichungen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Mainz 2001
- NIEDECKEN, D.: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998
- ROSENKÖTTER, H.: Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie. Weinheim 1997

- ROTH, G.: Wir sind determiniert. In: FAZ vom 01.12.2003
- SCHMOLL, H.: Ohne Schuldfrage. In: FAZ vom 13.01.2004
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BRD: „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ vom 06.05.1994
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BRD: „Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt Lernen“ vom 01.10.1999
- ŠIF, Ž. (Hrsg.): Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern. Berlin 1972
- VYGODSKAJA, G.L., LIFANOVA, T.M.: Lev Semjonovic Vygotskij. Leben, Tätigkeit, Persönlichkeit. Hamburg 2000
- VYGOTSKIJ, L.S.: Defekt und Kompensation. In: JANTZEN 2001 (a), S. 88-108
- VYGOTSKIJ, L.S.: Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. In: JANTZEN 2001 (b), S. 109-134
- WARNKE, A.: Legasthenie und Hirnfunktion: neuropsychologische Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung. Bern 1992
- WYGOTSKI, L.S.: Pädagogik der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule, 2/1975, S. 65-72

Zu zitieren als:

Siebert, Birger: Vygotskijs kulturhistorische Defektologie und die Kritik biologischer Konzepte von Behinderung, in: Heilpädagogik online 03/04, 30-45

[http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik\\_online\\_0304.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf)

Stand: 01.07.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Alexander Skiba

## **Altern und Körperbehinderung - Grundlegende Aspekte einer Körperbehindertengeragogik**

Der Beitrag nimmt die Besonderheiten des Alterungsprozesses bei einer lebenslangen Körperbehinderungserfahrung in den Blick. Es wird der Frage nachgegangen, welche Eigentümlichkeiten hinsichtlich des körperlichen, sozialen und psychischen Alterns bei zugrunde liegender, lang anhaltender Behinderungserfahrung gegeben sind. Darüber hinaus werden Vergleiche zum weiteren Entwicklungsprozess von Menschen gezogen, die sich im Alter mit einer Körperbeeinträchtigung konfrontiert sehen. Der Artikel zielt darauf ab, wesentliche Grundlagen einer Pädagogik bei Körperbehinderung im Alter - genauer einer Körperbehindertengeragogik - zu umreißen.

### **Einleitung**

Lebenslang körperbehindert zu sein und alt zu werden, gehört zwar zur Realität von Menschen mit Körperbehinderungen, es ist aber kaum ein Thema für die Heil- oder Behindertenpädagogik. Dies mag darin begründet sein, dass alte Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung versorgungspolitisch bisher keine besonders gewichtige Rolle gespielt haben bzw. keine Sonderrolle spielen, im Gegensatz etwa zum Personenkreis alter Menschen mit geistiger Behinderung (stellvertretend für andere: DEUTSCHES ZENTRUM FÜR ALTERSFRAGEN 2001). Ganz übereinstimmend mit dieser These kann deshalb RUTZ (1992) dafür plädieren, die ambulante Versorgung alter Menschen mit Körperbehinderung als geeignetes Modell anzusehen. Dennoch ist - wie einleitend bemerkt - das Altgewordensein eine Realität für Menschen mit Körperbehinderung, und für nicht wenige heute altgewordene Menschen mit Körperbehinderung gelten auch andere Versorgungsformen als das gern propagierte Wohnen bis zum Lebensende in den eigenen vier

Wänden (BRINGS/ROHRMANN 2002). Grund genug, sich aus heilpädagogischer Perspektive diesen Zusammenhang näher anzusehen, der sich bislang nicht einer entsprechenden Aufmerksamkeit erfreuen durfte (Ausnahme neuerdings: HEDDERICH/LOER 2003).

### **Körperbehinderung**

Das Phänomen Körperbehinderung ist überaus vielschichtig. Es zählen dazu bekanntere Beeinträchtigungen wie die Querschnitts- und Kinderlähmung, (infantile) Zerebralpareesen, Dys- und Amelien, Amputationen und Fehlstellungen der Wirbelsäule, aber auch solche, die vom nicht über das durchschnittliche Maß hinaus informierten Normalbürger vielleicht nicht im selben Atemzug mit einer Körperbehinderung genannt werden würden: Muskeldystrophien, Knochen- und Gelenkerkrankungen. Selbst Kleinwüchsigkeit und Folgen der Fehlfunktion eines inneren Organs oder der Haut werden unter dem Dach der Körperbehinderung klassifiziert. Geht man systematischer vor, so sind folgende Erscheinungsformen körperlicher Behinderungen zu unterscheiden (vgl. BERGEEST 2002, 166f.): Schädigungen des Zentralnervensystems (worunter u.a. cerebrale Bewegungsstörungen, Querschnittslähmungen und Anfallsleiden fallen), Schädigungen der Muskulatur und des Skelettsystems (hierzu gehören progressive Muskelkrankheiten, Wachstumsstörungen, Glasknochenkrankheit, Fehlstellungen der Wirbelsäule, Gliedmaßenfehlbildung sowie -verlust), chronische Krankheiten und Fehlfunktionen der Organe (u.a. zählen hierunter Rheuma des Kindes- und Jugendalters, Asthma bronchiale, Neurodermitis, Zuckerkrankheit, angeborener Herzfehler, chronische Nierenerkrankung, Bluterkrankheit, Mukoviszidose und Krebserkrankungen), Entwicklungsstörungen. So vielschichtig die



verschiedenen Formen der Körperbehinderung sind, so differenziert muss man sich der Kombination von behinderungsbedingten und alter(n)sbedingten Einflussfaktoren widmen, die konstitutiv für das Wechselspiel von Körperbehinderung und Alter ist. Eben deshalb, weil es keine generellen Verbindungslinien zwischen den Erscheinungsformen der Körperbehinderung und dem Alternsprozess gibt, sondern es je eigene Koalitionen sind.

### **Körperliches Altern bei Körperbehinderung**

Eine früh im Lebenslauf erworbene Körperbehinderung ist in aller Regel mit einer irgendwie gearteten Funktionseinschränkung verbunden. Diese soll als behinderungsbedingter Einflussfaktor auf den körperlichen Alterungsprozess bei einer vorliegenden Körperbehinderung definiert werden. Daneben spielen im Lebenslauf Abnutzungserscheinungen eine Rolle, die den körperlichen Alterungsprozess bei vorliegender Körperbehinderung mitbestimmen (sogenannter altersbedingter Einflussfaktor). Schließlich kommt es im höheren Alter auch zu regelrechten Abbauprozessen, die ihrerseits den körperlichen Alterungsprozess mitregulieren (altersbedingter Einflussfaktor). Alle drei Einflussfaktoren gehen je nach dem Wesen der Körperbehinderung unterschiedliche Koalitionen ein. Anhand einiger ausgewählter Beispiele soll dies veranschaulicht werden.

Bei der Kleinwüchsigkeit liegt auf den ersten Blick gar keine Funktionseinschränkung vor. Man könnte sich höchstens vielleicht darauf verständigen, dass eine Einschränkung insofern zu konstatieren ist, als im Vergleich zum Menschen mit Durchschnittsgröße bestimmte Nahweltregionen außer Reichweite geraten. Allerdings lässt sich diese Einschränkung relativ einfach durch den Einsatz entsprechender Hilfsmittel ausgleichen. Wesentliche altersbeding-

te Einflussfaktoren bestehen darin, dass der weiche gallertartige Kern der Zwischenwirbelscheiben, der durch seine prallelastischen Eigenschaften für Elastizität und damit für die Beweglichkeit der Wirbelsäule sorgt, wasserärmer wird (vgl. BÜCKER 1992, 30). Darunter leidet sowohl die Beweglichkeit der Wirbelsäule, als es auch zusätzlich zu einer Verringerung der Körpergröße mit dem Altern kommt. Besondere altersbedingte Einflüsse bei Kleinwüchsigkeit sind schließlich kaum gegeben, so dass man relativ schnell zu der Schlussfolgerung gelangen kann, dass Kleinwüchsigkeit als lebenslange Behinderungserfahrung im Alter keine besonders außergewöhnlichen Probleme in körperlicher Hinsicht mit sich bringt.

Anders stellt sich die Situation bei Wirbelsäulenfehlstellungen dar. Funktionseinschränkungen bestehen je nach Schweregrad in der Behinderung bestimmter Bewegungsvollzüge. Dies muss nicht besonders gravierend oder überhaupt beeinträchtigend sein. Die damit in Verbindung stehende Fehlhaltung allerdings birgt altersbedingt Fehlbelastungstendenzen, die zu ungleich verteilten Abnutzungserscheinungen führen und die Gefahr der Herausbildung chronischer Schmerzempfindungen in sich bergen. Altersbedingt schließlich können Abnutzungsergebnisse ungünstig mit u.U. vermehrt auftretenden Knochenabbauprozessen kumulieren und die lebenslange Behinderungserfahrung „Wirbelsäulenfehlstellungen“ zu einem gravierenden Problem geraten lassen.

Geradezu kontradiktorisch ist das Verhältnis von Körperbehinderung in Folge chronischer Krankheiten und Fehlfunktionen der Organe mit dem Alterungsprozess. Wo zum Beispiel eine Zuckerkrankheit oder eine chronische Nierenerkrankung Erscheinungsform der Körperbehinderung ist, da wird unter Umständen dem eigentlichen Alterungsvorgang per se der Zahn gezogen. Wenn bereits im Kindesalter kein Insulin durch die Bauchspeicheldrüse

mehr produziert wird, da kann sich auch der häufig altersbedingt einsetzende Rückgang der Insulinproduktion gar nicht mehr auswirken. Wenn die Filtrationsleistung der Niere von Jugend an schwer und auf Dauer beeinträchtigt ist, da vermag sich die altersbedingt verringernde glomeruläre Filtrationsrate kaum noch auszuwirken. In extremen Ausprägungen führt die Erkrankung eben so früh zum Tod, dass die alters- sowie altersbedingten Verschleißerscheinungen gar nicht mehr zum Tragen kommen können. Körperbehinderungen in Folge von chronischen Erkrankungen oder Fehlfunktionen von Organen verhalten sich also nur wenig koalitionär mit Alterungsvorgängen; dies vermag sich mit dem Fortschritt von Medizin und Therapie jedoch nach und nach relativieren.

Bei Verbrennungen (die klassifikatorisch ebenfalls zur Körperbehinderung zählen) sind auf den ersten Blick keine Funktionseinschränkungen auffallend. Allerdings kann es durch Vernarbungsprozesse und insbesondere in Körperwachstumsphasen zu Bewegungseinschränkungen kommen, die u.U. Dehnungserfordernisse nötig oder Hauttransplantationen opportun erscheinen lassen. Insbesondere also dort, wo bedingt durch Wachstumsvorgänge das Hautwachstum mit dem Körperwachstum nicht mithalten kann, drohen Bewegungseinschränkungen, die durch entsprechende Gegenmaßnahmen entkräftet werden müssen. Altersbedingt allerdings stellt sich dieses Problem kaum noch als gravierend dar, da ab dem jungen Erwachsenenalter wesentliche weitere Körperwachstumsprozesse ausbleiben, so dass danach Bewegungseinschränkungen weniger befürchtet werden müssen. Im Alter schließlich wird die Haut in der Regel fett- und wasserärmer, wodurch es verstärkt zur Faltenbildung kommt; dadurch wird der der Verbrennung inhärenten Problematik der u.U. zu beengten Hautsituation entgegengewirkt, so dass Verbrennungen, gesehen als lebenslange „Behinde-

nungserfahrung“, im Alter ebenso keine hervorstechenden Probleme in körperlicher Hinsicht hervorrufen.

Wiederum anders stellt sich schließlich das Bild bei zerebral bedingten Bewegungsstörungen dar (die einen Großteil der Erscheinungsformen von Körperbehinderungen zumindest im Kindesalter ausmachen, vgl. BERGEEST 2002, 166). Ausgewählt sei beispielhaft eine Hemiplegie aufgrund einer infantilen Zerebralparese. Der behinderungsbedingte Einfluss auf die körperliche Situation liegt darin, dass eine Körperhälfte nur bedingt für Bewegungsvollzüge genutzt werden kann. Daraus folgt, dass diese gelähmte Körperhälfte auch weniger entwickelt sein wird, als die „gesunde“ Hälfte, die einen Teil der Leistungskapazität der gelähmten Hälfte zu kompensieren versuchen wird. Der behinderungsbedingte Einfluss besteht kurz gesagt in der anatomischen Auseinanderentwicklung der beiden Körperseiten. Altersbedingt kommt nun hinzu, dass aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit der beiden Körperteile verschiedene Nutzungshäufigkeiten resultieren. Die gesunde Seite übernimmt Teile der gelähmten, wird dadurch einerseits - durch Nutzung - gekräftigt, andererseits durch häufigen, oder gar übermäßigen oder auch falschen Gebrauch besonders belastet und abgenutzt. Andererseits kann auch die gelähmte Seite zum Einsatz gebracht werden, allerdings bei Gefahr einer Überlastung z.B. der Gelenke, so dass es zu besonders rasanten Abnutzungserscheinungen kommt. Altersbedingt schließlich kann es zu Abbauvorgängen - zum Beispiel der Knochen im Rahmen einer Osteoporose - kommen, die die beiden Körperhälften unterschiedlich stark zu tangieren vermögen. Die schwächer entwickelte Körperseite, deren Knochenbau aufgrund geringer Nutzung ohnehin schwach entwickelt ist, unterliegt sehr viel schneller atrophischen Prozessen als jene Körperhälfte, deren Knochensubstanz auf der Basis starker Beanspruchung besonders

reich entwickelt worden ist. So wird am Beispiel der Zerebralparese deutlich, dass eine solche lebenslange Behinderungserfahrung sehr wohl im Alter besondere Erschwernisse - insbesondere durch ganz spezifische Abnutzungsprozesse in Verbindung mit altersdurchschnittlichen Abbauvorgängen - zeitigen kann. Vergleichbares wie für die Zerebralparese könnte zum Beispiel auch für die spinale Kinderlähmung oder die Querschnittslähmung gelten. Wohl diese Behinderungsformen in den Blick nehmend, kommt KRUSE zu der verallgemeinernden Einschätzung: „Bei Menschen mit körperlichen Behinderungen ist zunächst das Risiko degenerativer Erkrankungen aufgrund einseitiger (dysfunktionaler) Belastungen erhöht. Weiterhin besteht bei ihnen das erhöhte Risiko atrophischer und osteoporotischer Prozesse, wenn entsprechende Körperbereiche nicht oder falsch belastet worden sind. Zu rechnen ist weiterhin mit einer erhöhten Anfälligkeit für Erkrankungen und Hilfsbedürftigkeit, die über jene der Menschen ohne körperliche Behinderungen noch hinausgeht. Aufgrund der Vorschädigungen werden Menschen mit körperlichen Behinderungen von Alternsprozessen [...] noch stärker berührt als Menschen ohne Behinderungen“ (2001, 99f.).

Wenngleich hier nicht in der selben Pauschalität dem Urteil von KRUSE gefolgt werden soll, so bleibt doch festzuhalten, dass körperliches Altern durch eine lebenslang vorliegende Körperbehinderung in bestimmten Fällen nicht oder nur unwesentlich beeinflusst zu werden vermag, in anderen Fällen dagegen die Kombination von Körperbehinderung und Alter gravierende Folgeerscheinungen zu zeitigen vermag. Entscheidend erscheint, dass die Folgewirkungen der Körperbehinderung langfristig in den Blick genommen werden und frühzeitig mögliche und nachhaltig angelegte medizinische und therapeutische oder technische Gegenmaßnahmen in Angriff genommen werden.

## **Soziales Altern bei Körperbehinderung**

Mit dem in der Alternswissenschaft weithin beachteten Axiom des Alterns als sozialem Schicksal ist gemeint, dass das Älterwerden ganz wesentlich von den sozialen Kontexten - also den zwischen- und mitmenschlichen Lebens- sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen - abhängig ist. Wie verhält sich dies bei Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung? Zunächst ist hier festzustellen, dass Kinder und Jugendliche mit einer Körperbehinderung sozial gesehen deutliche Ausnahmeerscheinungen darstellen, die zudem noch oft in desintegrierenden Institutionen betreut oder von besonderen Diensten begleitet werden, was einer Besonderung zusätzlich Nahrung gibt. Die Fremdwahrnehmung beeinflusst die Selbstwahrnehmung, wodurch Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung sich sozial bedingt selbst sehr leicht als besonders wahrnehmen können. Im Lebenslauf nun kommt es zu unterschiedlichen Entwicklungslinien. Vereinfacht gesprochen zu den Menschen, denen es gelingt, im beruflichen oder Freizeitbereich ihre Behinderung zur „Nebensache“ werden zu lassen und gleichermaßen integriert zu leben; sowie zu jenen Menschen, deren Leben weiterhin stark von und durch ihre Behinderung geprägt ist und die sich auch deswegen schwer tun, ein Leben „so normal wie möglich“ zu führen. Im Alter schließlich ändert sich für diese beiden exemplarischen Antipoden kaum etwas, allerdings ändert sich im gesellschaftlichen Kontext Wesentliches. Mit zunehmendem Alter steigt nämlich die Zahl der Menschen, die im Lebenslauf eine Körperbehinderung erwerben. Unter den häufigsten Erkrankungen bei älteren Menschen stehen bei den über 65jährigen Menschen an erster Stelle die Gelenkerkrankungen und an zweiter Stelle die Herzerkrankungen (vgl. BUNDESMINISTERIUM 2002, 147), beide führen zur Einordnung als Körperbehinderter. Dies bedeutet, dass

der Mensch mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung gesellschaftlich gesehen mit immer höherem Lebensalter auf immer mehr Gleichbetroffene oder in ähnlicher Weise Betroffene stößt. Es wird also immer normaler, im Alter körperbehindert zu werden. Für Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung heißt das, dass je älter sie werden, desto unauffälliger ihre körperliche Beeinträchtigung wird. Rein interpretativ dürfte die behinderungsbezogene Bedeutung der Körperbeeinträchtigung abnehmen, ihre altersbezogene Bedeutung im Gegenzug zunehmen. Dieser gesellschaftlichen Entwicklung muss jedoch nicht im gleichen Maß ihre persönliche Erfahrung entsprechen. Der Mensch, der mit Körperbehinderung gut integriert ist, wird in seinem sozial gebundenen Alternsprozess nicht besser altern, wenn er eine Zunahme an Körperbehinderung in seinem Umfeld entdeckt. Der Mensch mit Körperbehinderung, der lebenslang durch sein Handicap stark beschränkt ist, wird in seinem sozial gebundenen Alterungsprozess auch nicht leichter altern, weil er möglicherweise vermehrt andere Körperbehinderte erkennt (wahrscheinlich ist er - bezogen auf den Personenkreis heute alter Menschen mit früh erworbener Körperbehinderung - lebenslang ohnehin verstärkt von anderen Körperbehinderten umgeben). Sehr viel entscheidender für den Alterungsprozess als soziales Schicksal ist es, welche Bezugspersonen, Partner, Weggefährten, Betreuer und Freunde der jeweilige Mensch mit Körperbehinderung auch im Alter an seiner Seite weiß. Verfügt er über ein stabiles Netz sozialer Beziehungen, so bremst dies das (soziale) Altern, ist das Netz dagegen wenig verzweigt und instabil, so vermag dies das (soziale) Älterwerden zu beschleunigen. Obwohl also bei Körperbehinderung im Alter eine Relativierung des Merkmals körperliche Beeinträchtigung festzustellen ist - und zwar je höher das Alter, desto deutlicher - spielt dies für den Alterungsvorgang nur indirekt eine Rolle, da Altern als

soziales Schicksal sehr viel stärker von mit- und zwischenmenschlichen Aspekten geprägt ist und die gesellschaftliche Normalisierung von Körperbehinderung den alten Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung zu spät und zu indirekt erreicht, als dass es sein individuelles Altersschicksal wesentlich beeinflussen könnte.

### **Psychisches Altern bei Körperbehinderung**

Wie schon oben angedeutet, spielt für die Wahrnehmung, alt zu sein bzw. für das Gefühl, alt geworden zu sein, eine wesentliche Rolle die Summe aus Selbst- und Fremdwahrnehmung zur eigenen Person. Die Fremdwahrnehmung verändert sich zwar aus Gründen der Zunahme an Körperbehinderungen in einer alternden Gesellschaft. Dies dürfte die Selbstwahrnehmung jedoch nur unbedeutend beeinflussen, die ja viel stärker von der - da frühkindlich erworbenen - Sonderstellung geprägt war. Bezüglich der Selbstwahrnehmung dagegen bedeutet die lebenslange Behinderungserfahrung im Hinblick auf den psychischen Alternsprozess einen entscheidenden Vorteil. Der Mensch mit früh erworbener Körperbehinderung hat lebenslang Zeit und Gelegenheit, sich mit seiner Beeinträchtigung auseinander zu setzen und sich mit ihr zu identifizieren. Zudem lernt er lebenslang, die Beschränkungen so weit als möglich und erwünscht zu kompensieren. Dies vermag ihm ein Gefühl von Selbst- und Eigenständigkeit zu vermitteln und eine souveräne Haltung zu verleihen. Hier wird auch von sogenannten „gelernten Behinderten“ (BARTZ 2001, 6) gesprochen, wobei die Lernaufgabe darin besteht, mit seiner Beeinträchtigung zurechtzukommen. Im Vergleich dazu verfügen Menschen, die im Alter körperbehindert werden, weder über das Maß an Zeit noch über die wünschenswerte Plastizität, eingetretene Beschränkungen zu



kompensieren bzw. sich mit ihnen in der erforderlichen Weise zu identifizieren.

Der psychische Alterungsprozess bei Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung ist also deutlich weniger von dem Betroffensein über das eigene Handicap geprägt - und wohl auch, abgesehen von extremen Verschlechterungen, relativ unabhängig von altersbezogenen Veränderungen dieser lebenslangen Behinderung - als dies für Menschen gelten muss, die im Alter deutliche Positionsverschlechterungen erleben. Der Mensch mit früh erworbener Körperbehinderung hat gewissermaßen einen Startvorteil, der nicht mehr aufzuholen ist und es erlaubt, dem Alterungsprozess gelassener gegenüberzutreten. HEDDERICH spricht deshalb davon, „dass sich für behinderte Menschen im Alter zwar Veränderungen ergeben, dass aber insgesamt nicht von einem 'Neuanfang im Alter' ausgegangen werden kann“ (2003, 171).

Letztlich dürfte dies zu einem gelingenderen psychischen Alterungsprozess führen, da psychisches Altern ja bedeutet, mit den im Alter feststellbaren Veränderungen zurechtzukommen. Dies betrifft zwar Menschen mit früh erworbener Körperbehinderung je nach vorliegender Beeinträchtigung anders (s.o.), insgesamt aber dürfte die Dominanz der Beeinträchtigung im Alter nicht so sehr im Vordergrund stehen.

### **Lebenssituation von alten Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung**

Bislang wurde die Lebenssituation alter Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung kaum systematisch in den Blick genommen. Innerhalb der Sonder- und Heilpädagogik dominieren traditionellerweise Fragen des Kindes-, Jugend- und jüngeren Erwachsenenalters, innerhalb der Altenhilfe stehen spät erworbene

Körperbehinderungen im Blickpunkt des Interesses. Erste Versuche, sich dem Personenkreis der altgewordenen Körperbehinderten zuzuwenden, basieren zunächst auf Einzelfallstudien (vgl. SKI-BA/MADERER im Druck; HEDDERICH/LOER 2003, 137ff.). Die Art und Weise, wie - unter Bezugnahme auf konkrete Personen - altgewordene Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung ihr Altgewordensein verarbeiten, fügt sich ganz passend in die oben angeführten allgemeineren Überlegungen ein. Obgleich gesellschaftlich gesehen die Tendenz besteht, die Behinderung als Altersmerkmal umzudeuten, spielt individuell gesehen der Alternsprozess eine geringe Rolle. Im Vordergrund steht hier die lebenslang eingeübte Bewältigung der Herausforderungen durch die Körperbehinderung, ob sie nun mehr oder weniger im Vordergrund steht. Frau H. z.B., 72 Jahre, die eine schwere Zerebralparese mit Tetraplegie aufweist, die mit einer weitgehenden Unfähigkeit zielgerichteten Agierens einhergeht, ist sichtlich vom Alter kaum tangiert. Frau G., 85 Jahre, spinale Kinderlähmung mit der Möglichkeit, die rechte Hand zu benutzen, arrangiert sich sehr gut mit ihrer Körperbehinderung, reibt sich aber sehr wohl an den Seh- und Hörproblemen, die sich - unabhängig von ihrer lebenslangen Körperbehinderungserfahrung - mit dem Alter eingestellt haben. Frau S., über 80 Jahre, Paraplegie, zwar altersbedingt zusätzlichen Einschränkungen in ihrer lebenslangen Körperbehinderung unterworfen, die es ihr im Gegensatz zu früher nicht mehr erlauben, aufzustehen, kompensiert diese geschickt und ohne erkennbare Nachteile für sich selbst - das Altwerden hat sich auch kaum bemerkbar gemacht. Frau M., wiederum schwere Tetraplegie, jenseits der 60 Jahre, ist ebenfalls kaum erkennbar von - durchaus zu unterstellenden - körperlichen Abnutzungs- also Alterungsprozessen gekennzeichnet, sondern von der lebenslang

ingeübten Kompensation ihrer Körperbehinderung und dem Versuch, dem Leben die besseren Seiten abzugewinnen.

Stellt man diesem ausgewählten Personenkreis nun Menschen gegenüber, die erst im Alter körperbehindert geworden sind, so stellt sich folgendes Bild dar: Frau B., jenseits der 80 Jahre, beinamputiert, wird mit ihrer Alterseinschränkung psychisch nicht fertig, ist zermürbt über den Verlust des Beines, für dessen Verlust sie sich die Schuld gibt. Herr A., sechzigjährig, schlaganfallbedingt halbseitengelähmt, kann sich nicht mit seiner Körperbehinderung abfinden; Fr. B., in den Achtzigern, findet sich nicht mit ihrer altersbedingten Gangunsicherheit zurecht. Die Beispiele könnten fortgesetzt werden. Sie sind, da subjektiv ausgewählt, kein Beleg. Sie erfordern systematischen Nachweis für die hier aufgestellte These, dass lebenslang körperbehinderte Menschen ihren Alternsprozess psychisch besser bewältigen können, da sie gelernt haben, mit Einschränkungen umzugehen; umgekehrt im Alter körperbehindert gewordene Menschen größere Schwierigkeiten haben, ihre altersbedingten Einschränkungen psychisch zu verarbeiten und zu kompensieren.

### **Ausblick**

Das Gebiet der Körperbehindertenpädagogik im Hinblick auf alte Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung - genauer gesprochen also das Gebiet der Körperbehinderteneragogik - befindet sich noch am Beginn seiner Begriffsbestimmung, seiner Abgrenzung und seiner Ausformulierung. Zwar hat WEISS (1997) die Mühe unternommen, den Blick auf die spezifischen Bildungsbedürfnisse erwachsener Menschen mit Körperbehinderung zu richten; aber auch hier wird die besondere Situation alter Menschen noch nicht reflektiert. So liegt für eine zukünftige

Körperbehindertengeragogik zum einen ein Desiderat darin, den Personenkreis der altgewordenen, lebenslang körperbehinderten Menschen genauer zu um- und beschreiben. Zum anderen, ihn abzugrenzen gegenüber Menschen mit spät erworbenen Körperbehinderungen und diese abzugleichen mit alten Menschen ohne Körperbehinderungen; weiterhin zu differenzieren zwischen Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungs- und Institutionalisierungserfahrung und solchen ohne Institutionalisierungshintergrund; schließlich Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen alten Menschen mit Körperbehinderungserfahrung und solchen mit anderen Behinderungserfahrungen herauszuarbeiten; endlich natürlich Aussagen über Wohn-, Betreuungs-, Bildungs-, Therapie-, Beschäftigungs- und Versorgungsmöglichkeiten, -alternativen und -notwendigkeiten zu treffen, die für die Alten- und Behindertenhilfe, Wohnungswirtschaft und Sozialplanung Leitlinien darstellen können. Es ist in jedem Fall damit zu rechnen, dass in Zukunft aufgrund besserer medizinischer Hilfe und therapeutischer Intervention die Zahl altwerdender Menschen mit lebenslanger Körperbehinderungserfahrung zunehmen wird. Dem sollte nicht unvorbereitet zugesehen werden.

## Literatur

- BARTZ, E.: Alt werden will jeder, alt sein niemand. In: Orientierung 3/2001, 5-7
- BERGEEST, H.: Körperbehinderung. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U. & KRAWITZ, R (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 2002, 165-167
- BRINGS, N. & ROHRMANN, E.: Jüngere Behinderte in Einrichtungen der stationären Altenhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2002, 146-152
- BÜCKER, J.: Anatomie und Physiologie. Stuttgart, New York 1992
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation. Berlin 2002

- DEUTSCHES ZENTRUM FÜR ALTERSFRAGEN E.V. (Hrsg.):  
Versorgung und Förderung älterer Menschen mit geistiger  
Behinderung. Expertisen zum Dritten Altenbericht der Bundes-  
regierung, Bd. 5. Opladen 2001
- HEDDERICH, I.: Lebenswelt und Lebensweg verstehen lernen. In:  
HEDDERICH/LOER 2003, 167-174
- HEDDERICH, I. & LOER, H.: Körperbehinderte Menschen im Alter.  
Bad Heilbrunn 2003
- KRUSE, A.: Selbstbestimmung und soziale Partizipation - Kompe-  
tenzerhaltung und -förderung. In: HESSISCHES SOZIALMINIS-  
TERIUM u.a. (Hrsg.): Lebensräume älterer Menschen mit Be-  
hinderung. Marburg 2001, 85-110
- RUTZ, M.: Die ambulante Altenhilfe als ein Lösungsansatz zur  
Versorgung alter körperbehinderter Menschen. In: RAPP, N. &  
STRUBEL, W. (Hrsg.): Behinderte Menschen im Alter. Freiburg  
im Breisgau 1992, 102-109
- SKIBA, A. & MADERER, P.: Lebensrückblicke körperbehinderter  
Seniorinnen. In: Behinderte (im Druck)
- WEISS, H.: Leben ohne Erwerbsarbeit - Erwachsenenbildung in der  
Perspektive der Körperbehindertpädagogik - fünf Thesen. In:  
Behindertenpädagogik 4/1997, 390-407

Zu zitieren als:

Skiba, Alexander: Altern und Körperbehinderung – Grundlegende Aspekte einer  
Körperbehindertpädagogik, in: Heilpädagogik online 03/04, 46-60  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik\\_online\\_0304.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf),  
Stand: 01.07.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Andreas Eckert

## **Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher**

Im Rahmen der Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten in heilpädagogischen Kontexten nimmt die „behinderungsspezifische“ Beratung der Eltern vielfach einen hohen Stellenwert ein. Welchen Anteil dieser Aspekt in einem weitergehenden, ressourcenorientierten Beratungskonzept haben kann, wird in diesem Artikel anhand des Beispiels der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher dargestellt. Dabei werden sowohl Beratungsinhalte als auch -formen näher betrachtet.

### **Einleitung**

Das Arbeitsfeld der Beratung und Begleitung von Eltern behinderter Kinder durch professionelle Helfer hat unabhängig von der beim einzelnen Kind vorliegenden Behinderungsart in der aktuellen fachlichen Diskussion an Bedeutung gewonnen. Ausgehend von einer Akzeptanz der besonderen Bedeutung der Erfahrungen und Kompetenzen der Eltern steht dabei ein bedürfnis- und ressourcenorientierter Ansatz im Mittelpunkt (ECKERT 2002). Eltern werden nicht länger als passive Empfänger von Anweisungen und „professionellen Wahrheiten“ aus dem Munde der Fachleute oder als verlängerter therapeutischer Arm (Ko-Therapeuten) verstanden, sondern zunehmend als gleichberechtigte Partner vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten (WEISS 1996) gesehen. Unterschiedlichen Handlungsmodellen zugrunde liegende Konzepte, die sich mit dem Bereich der Elternberatung auseinandersetzen, sind im „Kooperations- und Ergänzungsansatz“ nach SPECK (u.a. 2003) sowie im „Empowerment-Konzept“ (u.a. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, WEISS 1999) zu finden.

Inwieweit im Kontakt professioneller Helfer zu Eltern von Kindern mit Besonderheiten, die diagnostisch einer bestimmten Behinderungsart zugeordnet werden, besondere Charakteristika zu beachten sind, soll in den folgenden Ausführungen am Beispiel der Bedeutsamkeit der Beratung von Familien mit einem autistischen Familienangehörigen betrachtet werden. Basierend auf mehrjährigen Erfahrungen in der therapeutischen Arbeit mit autistischen Menschen sowie der Beratung und Begleitung von Eltern werden folgend zentrale Aspekte dieser Frage betrachtet.

Nach einer kurzen Einführung in die wesentlichen diagnostischen Kriterien autistischer Störungen, die einem besseren Verständnis der folgenden Darstellungen dienen soll, wird im Anschluss auf autismusspezifische Themen und Fragestellungen in der Beratung der Eltern durch Fachleute eingegangen. Diese Themen sollen als Ergänzung zu möglichen, grundlegenden Inhalten von Beratungsgesprächen verstanden werden, die im Kontakt zwischen Eltern behinderter Kinder und Fachleuten - unabhängig von der Behinderungsart - relevant sein können (wie z.B. der Umgang mit unangenehmen gesellschaftlichen Reaktionen, die Begleitung im Ablösungsprozess). Abschließend werden mögliche Formen bzw. Schwerpunkte der Elternberatung im Kontakt zu Eltern autistischer Kinder dargestellt.

### **Diagnostische Kriterien der „Autistischen Störung“**

Der Begriff „Autistische Störung“ entspricht der aktuell gebräuchlichen diagnostischen Bezeichnung des in der alltäglichen Sprache gängigeren Begriffes „Autismus“ und wird in der Fachliteratur in der Tradition der Begrifflichkeit des „Frühkindlichen Autismus“ nach KANNER verstanden (KLICPERA/INNERHOFER 1999). Zentrale Charakteristika der „autistischen Störung“ werden sowohl in der

aktuellen Version des Klassifikationssystems der amerikanischen psychiatrischen Vereinigung (DSM-IV) als auch in der Neuauflage des internationalen Klassifikationssystems der WHO (ICD-10) sehr ähnlich beschrieben und als Gesamtbild den Kategorien der „tiefgreifenden“ bzw. „umfassenden“ Entwicklungsstörungen zugeordnet. Neben der autistischen Störung beinhalten diese Kategorien weitere Auffälligkeiten, die Gemeinsamkeiten in einer Beeinträchtigung der Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungen aufweisen, so z.B. das Asperger-Syndrom, das Rett-Syndrom oder der atypische Autismus.

Als Kernbereiche einer diagnostischen Einschätzung der autistischen Störung werden in der ICD-10 folgende benannt, denen zwecks einer genaueren Analyse unterschiedliche Auffälligkeiten bzw. Symptome zugeordnet werden können:

- (1) qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktionen
- (2) qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation
- (3) eingeschränkte repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

Das frühe, d.h. vor dem dritten Lebensjahr beobachtbare Auftreten von Auffälligkeiten in wenigstens einem der Bereiche soziale Interaktion, verbale Kommunikation oder symbolisches Spiel wird als ein weiteres Diagnosekriterium gesehen.

COMER (1995) benennt in Anlehnung an das Klassifikationssystem DSM-IV drei Symptomgruppen, anhand derer er mögliche Besonderheiten autistischer Menschen beschreibt:

#### (1) Unansprechbarkeit

Die häufig zu beobachtende Meidung eines sozialen Kontaktes zu anderen Menschen - im Kindesalter besonders zu Gleichaltrigen - lässt sich als ein charakteristisches Verhalten autistischer Menschen bezeichnen. Das Meiden von Blick- oder Körperkontakt, das



Instrumentalisieren anderer Personen sowie ein scheinbares Desinteresse an gemeinsamen Aktivitäten entsprechen typischen Beispielen, wobei Ausprägung und Qualität dieses Verhaltens individuell stark variieren können.

### (2) Sprach- und Kommunikationsauffälligkeiten

Während ein hoher Prozentsatz autistischer Menschen nicht über aktive Sprachfähigkeiten verfügt - je nach Untersuchung liegt dieser bei 40-60% -, lassen sich bei der Gruppe sprechender autistischer Menschen häufig Spracheigentümlichkeiten beobachten. Veränderungen der Sprachmelodie, ein echolalischer Sprachgebrauch, das Vertauschen der Pronomina sowie die Schaffung neuer Wortkonstrukte (Neologismen) bilden Beispiele autistischer Sprachauffälligkeiten.

### (3) Eingeschränkte Fähigkeit zu symbolischem Spiel und abweichende Reaktionen auf die Umwelt

Das Spielverhalten autistischer Kinder weist sehr oft stereotype und ritualisierte objektbezogene Handlungen auf, wohingegen ein symbolisches Spiel (z.B. im Rollenspiel oder bei So-tun-als-ob-Spielen) eher selten zu beobachten ist. Sich ständig wiederholende Aktivitäten können mit Spezialinteressen des einzelnen autistischen Menschen einhergehen. In Verbindung mit einer veränderten Sinneswahrnehmung lassen sich zudem häufig auffällige Reaktionen auf Wahrnehmungsinformationen beobachten, die sich u.a. in motorischen Auffälligkeiten oder auch selbststimulierendem bzw. selbstverletzendem Verhalten manifestieren können.

Als diagnostische Instrumente zur Abklärung einer autistischen Störung sind in den letzten Jahrzehnten mehrere Merkmalslisten entstanden - u.a. nach RIMLAND in den USA sowie nach KEHRER in

der BRD -, die Beachtung erfahren haben und als Grundlage gegenwärtiger Konzeptionen zu verstehen sind. Aktuell werden die von SCHOPLER et al. (1980) entwickelte *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*, der von LORD et al. (u.a. 1994) konzipierte *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)* und das dazugehörige halbstrukturierte Elterninterview *Autism Diagnostic Interview (ADI)* sowie der *CHAT (The Checklist for Autism in Toddlers)* nach BARON-COHEN (1992) im deutschsprachigen Raum als zentral angesehen und in der Praxis zunehmend eingesetzt.

### **Autismusspezifische Themen in der Elternberatung**

Ausgehend von dem gegenwärtigen Forschungsstand, demzufolge eine „Heilung“ autistischer Störungen nicht in Aussicht ist, steht die Entwicklung einer optimalen Lebensgestaltung für den autistischen Menschen und sein familiäres Umfeld im Mittelpunkt pädagogischer und therapeutischer Bemühungen (KLICPERA/INNERHOFER 1999, NEISE 1999). Auf der einen Seite ist dies mit der Förderung kommunikativer und lebenspraktischer Fertigkeiten des autistischen Menschen verbunden, auf der anderen Seite erhält dabei die fachliche Auseinandersetzung mit einer möglichen Unterstützung familiärer Entwicklungsbedingungen eine besondere Bedeutung. Eltern eines autistischen Kindes werden im Zusammenleben mit ihrem Kind häufig mit Verhaltensweisen, Reaktionsformen sowie speziellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten konfrontiert, die eine Neugestaltung des familiären Alltags sowie das Überdenken bisheriger Lebensplanungen notwendig machen. Eine fachliche Beratung der Eltern auf der Basis eines breiten Hintergrundwissens über autismusspezifische Themen und Unterstützungsmöglichkeiten kann in diesem Prozess eine wichtige Hilfestellung sein. Inhalte einer solchen Beratung, die erfahrungsgemäß in der Arbeit mit

Eltern autistischer Kinder eine hohe Relevanz erhalten, stellen der Umgang mit den Besonderheiten des autistischen Menschen im Verhalten und in der Kommunikation sowie eine fundierte Aufklärung über diese Besonderheiten und zugrunde liegende Erklärungsansätze dar.

### Umgang mit den Besonderheiten im Verhalten des autistischen Menschen

Im unmittelbaren familiären Zusammenleben mit dem autistischen Menschen erhält die Entwicklung adäquater Formen der Reaktion auf auffällige Verhaltensweisen, z.B. Selbststimulationen oder stereotype Handlungen, einen hohen Stellenwert. Eltern suchen zum einen vielfach eine Bestätigung ihrer intuitiv erfolgten Reaktionsformen sowie zum anderen fachliche Anregungen und Unterstützungen, um mit zahlreichen belastenden Situationen im Zusammenleben besser umgehen zu können. Das mit der Symptomatik der autistischen Störung verbundene Auftreten vielfältiger Auffälligkeiten im Verhalten autistischer Menschen spricht diesem Aspekt in der Beratung der Eltern eine besondere Dringlichkeit zu. Der erhöhte physische und psychische Druck, über den Eltern autistischer Menschen im Zusammenhang mit den Verhaltensweisen ihrer Kinder und möglichen Konsequenzen (u.a. besonderer Betreuungsbedarf, persönliche Einschränkungen) berichten, unterstützt den Wunsch nach externer Hilfe. In der Beratungssituation können diesbezüglich sowohl die gemeinsame Erarbeitung lebenspraktischer Hilfen, der Transfer spezifischer pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen als auch die Suche nach familiären Ressourcen und Entlastungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen.

### Umgang mit den Besonderheiten in der Kommunikation des autistischen Menschen

Die vielfach stark beeinträchtigten kommunikativen Fertigkeiten vieler autistischer Menschen stellen häufig einen weiteren zentralen und spezifischen Inhalt der Gesprächskontakte zwischen Eltern autistischer Kinder und Fachleuten dar. Der natürliche Wunsch der Eltern, sich mit ihrem Kind verbal austauschen zu können, seine Bedürfnisse und Wünsche in Erfahrung zu bringen oder auch die Befindlichkeit des Kindes differenzierter zu verstehen, stößt im Zusammenleben mit dem autistischen Menschen häufig auf sehr begrenzte Erfüllungsmöglichkeiten. Die gemeinsame Suche nach adäquaten Formen der Förderung kommunikativer Fähigkeiten sowie des Verständnisses der individuellen Sprache und Kommunikation des einzelnen autistischen Menschen entspricht demzufolge einer wichtigen Aufgabe einer autismusspezifischen Beratung.

Nicht zu unterschätzen sind in diesem Zusammenhang auch die häufig von Eltern als belastend erlebten Auswirkungen der durch die autistische Störung eingeschränkten emotionalen Kommunikation auf ihre eigene Befindlichkeit. Das Ausbleiben eindeutiger positiver Rückmeldungen des Kindes auf vielfältige Bemühungen und Aktivitäten der Eltern beispielsweise erschwert das Zusammenleben und kann im Beratungskontakt durch eine fachliche Wertschätzung möglicherweise in einem gewissen Maß ausgeglichen werden.

### Aufklärung über Entstehungsansätze zur „autistischen Störung“

Durch die Tatsache, dass gegenwärtig „keine einheitliche wissenschaftliche Auffassung des frühkindlichen Autismus“ (NEISE 1999, 135) vorliegt, werden Eltern autistischer Menschen einerseits vielfach mit einer Ungewissheit bezüglich der Entstehung der Behinderung ihres Kindes konfrontiert, andererseits begegnen sie

in einzelnen institutionellen Kontexten aber auch dort vorherrschenden, teilweise divergierenden Erklärungsansätzen.

Abhängig von dem jeweiligen Erklärungsmodell - COMER (1995) unterscheidet sehr übersichtlich in „Perzeptuell-kognitive Erklärungen“, „Biologische Ansichten“ und „Familien- und umwelttheoretische Ansichten“ - können Rückmeldungen zur Entstehungsursache, zur Rolle der Eltern diesbezüglich sowie zu zukunftsbezogenen Fördermöglichkeiten variieren. Das in den achtziger Jahren gängige, empirisch jedoch nicht haltbare Modell der psychogenen Entstehung autistischer Störungen - insbesondere nach BETTELHEIM - und die mit diesem Modell verbundenen Schuldzuweisungen in Richtung der Eltern weisen beispielhaft auf eine Gefahr hin, der Eltern auf ihrer Suche nach einer Erklärung der Behinderungsgenese ausgesetzt sein können.

Für den Beratungskontext bedeutet dies, dass Eltern autistischer Kinder, um ihrem Wunsch nach Aufklärung über die Entstehungsursache der Behinderung ihres Kindes sowie nach Unterstützung bei der Suche nach einer bestmöglichen Förderung nachgehen zu können, in einem besonderen Maß auf die Bereitschaft der Fachleute zu einer offenen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten sowie Erklärungs- und Handlungsansätzen zu diesen Themen angewiesen sind.

### **Mögliche Formen der Beratung von Eltern autistischer Menschen**

Nachdem vorangehend auf den spezifischen Beratungsbedarf von Eltern autistischer Menschen eingegangen wurde, sollen an dieser Stelle nun mögliche Formen bzw. Schwerpunktsetzungen in der Beratungssituation dargestellt werden. Neben der für die Zusammenarbeit von Eltern behinderter Kinder und Fachleute generell

bestehenden Bedeutsamkeit eines offenen, wertschätzenden Gespräches sollen diesbezüglich die Aspekte des Transfers therapeutischer und lebenspraktischer Inhalte in das familiäre Umfeld sowie das Modell der verhaltenstherapeutisch orientierten Elternanleitung betrachtet werden.

#### Das offene, wertschätzende Gespräch

Regelmäßige Gespräche zwischen Eltern und Fachleuten bilden eine wesentliche Basis für ein partnerschaftlich orientiertes Verhältnis von Eltern behinderter Kinder und professioneller Helfer im pädagogisch-therapeutischen Kontext (ECKERT 2002, KLAUSS 1998, WARNKE 1989). Ein offener und wertfreier Austausch zwischen Eltern und Fachleuten unterstützt das Zusammentragen vielfältigen Wissens und zahlreicher Kompetenzen aus unterschiedlichen Lebensbereichen und kann es ermöglichen, eine gemeinsame Aufgabe, z.B. die bestmögliche Förderung des Kindes oder eine Verbesserung der familiären Lebensgestaltung, für alle Beteiligten zufriedenstellend bearbeiten zu können. Die Akzeptanz anderer Meinungen und Betroffenheiten durch Eltern und Fachleute sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten, Möglichkeiten und Kompetenzen erhalten dabei eine wichtige Bedeutung (WEISS 1996). Diese sowohl im „Empowerment-Konzept“ als auch dem „Kooperations- und Ergänzungsansatz“ näher differenzierten gedanklichen Grundlagen lassen sich auf den Beratungskontext in der Zusammenarbeit mit Eltern autistischer Menschen übertragen.

Eltern autistischer Menschen, die im Rahmen eines institutionellen Kontextes, z.B. in einer therapeutischen Einrichtung, Beratungskontakte aufnehmen, kommen nicht aus einem lebensgeschichtlichen Vakuum in diese Situation, sondern bringen eine Menge an Vorerfahrungen, sowohl aus dem Zusammenleben mit ihrem Kind

als auch aus ihrer eigenen Lebensgeschichte mit ein. Die fachliche Auseinandersetzung im Gespräch mit den besonderen Bedingungen, die jede einzelne Familie charakterisieren, kann das professionelle Verständnis fördern und als Grundlage für adäquate Angebote in der Zusammenarbeit verstanden werden. Die Beschäftigung mit den familiären Bewältigungsstrategien in zahlreichen schweren Alltagssituationen kann beispielsweise Informationen über familiäre Ressourcen geben, die sowohl Beachtung als auch Wertschätzung durch die Fachleute verdienen.

Eine Offenheit im Gespräch für die Themen der Eltern ermöglicht neben der Betrachtung möglicher individueller Rahmenbedingungen und Kompetenzen zudem eine verstärkte Auseinandersetzung mit der konkreten Bedürfnislage der jeweiligen Familie. Ausgehend von den Äußerungen der Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche der Eltern, lässt sich eine bedürfnisorientierte Beratung anbieten, deren Angebote an der konkreten Lebenssituation ansetzen. So können in einem offenen Gespräch je nach familiärer Bedürfnislage beispielsweise die Weitergabe autismusspezifischer Informationen (z.B. empfohlener Therapieformen), die Beratung in Erziehungsfragen, die Anbahnung eines Kontaktes zu ähnlich betroffenen Eltern oder auch die Planung und Organisation von Angeboten der familiären Entlastung (z.B. über den Familienentlastenden Dienst oder Maßnahmen der Kurzzeitunterbringung) die inhaltlichen Schwerpunkte darstellen (KLAUSS 1998).

#### Der Transfer therapeutischer und lebenspraktischer Inhalte

Die Übertragung pädagogischer und therapeutischer Inhalte aus der Förderung des autistischen Kindes (z.B. in der Schule oder Therapie) in das familiäre Lebensumfeld gewinnt durch die behinderungsspezifischen Besonderheiten bei der autistischen Störung immens an Bedeutung. Einen wesentlichen Faktor stellt

dabei die häufig beobachtbare Problematik autistischer Menschen dar, Verhaltensweisen nicht ohne Hilfen generalisieren zu können, d.h. diese nicht selbstverständlich von einer Situation bzw. Umgebung auf eine andere übertragen zu können. Durch den bewussten Transfer durchgeführter Fördermaßnahmen oder hilfreicher Umgangsformen auf andere Lebensbereiche in der Beratungssituation kann zum einen dem autistischen Menschen ein höheres Maß an notwendiger Stabilität und Struktur gegeben werden und gleichzeitig der Familie der Umgang mit ihrem Kind erleichtert werden (COMER 1995, KLICPERA/INNERHOFER 1999). Weitere wichtige Aspekte des Transfers therapeutischer und lebenspraktischer Inhalte in das familiäre Umfeld stellen die Überbrückung möglicher Informationslücken, die aufgrund der begrenzten Kommunikationsmöglichkeiten des autistischen Menschen bestehen können, sowie die Option der Verknüpfung professioneller und familiärer Aktivitäten der Förderung des Kindes dar.

Neben dem Beratungsgespräch können für den Transfer therapeutischer und pädagogischer Inhalte zudem Hospitationen der Eltern, im Unterricht oder der Therapie, Hausbesuche durch die Mitarbeiter der jeweiligen Einrichtungen oder auch Informationsabende im institutionellen Kontext hilfreich sein.

#### Die verhaltenstherapeutisch orientierte Elternanleitung

Als ein drittes Element der fachlichen Beratung von Eltern behinderter Kinder, das im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern autistischer Kinder einen besonderen Stellenwert erhält, kann die Anbahnung und Begleitung von Fördermaßnahmen im häuslichen Umfeld beschrieben werden.

Ausgehend von den zunehmenden Einflüssen aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammender verhaltenstherapeutischer



Ansätze für die Förderung autistischer Menschen ist eine neue Diskussion zur Einbeziehung der Eltern als Beteiligte der gezielten Förderung entfacht. Kritische Stimmen befürchten eine erneute, nicht gewollte Vermischung der Elternrolle mit der „Kotherapie“-Rolle, wohingegen Befürworter die positiven Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen zu zeitintensiven verhaltenstherapeutischen Maßnahmen hervorheben (KLICPERA/INNERHOFER 1999, WEISS 2002).

Diese divergierenden Ansichten berücksichtigend sollte beachtet werden, dass nicht pauschalisierend von einem Modell verhaltenstherapeutisch orientierter Elternanleitung gesprochen werden kann, sondern in der Praxis differenzierte Handlungsansätze zu beobachten sind, die die positiven Aspekte der Einbeziehung elterlicher Aktivitäten in die Förderung übernehmen und gleichzeitig ein partnerschaftliches Verhältnis in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachleuten zum Inhalt haben. Elternanleitung kann in diesem Sinne im Falle eines vorliegenden Interesses der Eltern sowie der bewussten Berücksichtigung und Akzeptanz familiärer Möglichkeiten und Grenzen durch die Fachleute einem Ansatz entsprechen, der den Bedürfnissen der Eltern und der Entwicklung des autistischen Menschen gerecht werden kann. Eine besondere Sensibilität für mögliche Rollenvermischungen oder Überforderungen im familiären System darf dabei nicht verloren gehen (ECKERT 2002).

## **Resümee**

Eine positive Gestaltung des Kontaktes zwischen Eltern behinderter Kinder und professionellen Helfern bedarf generell einer Reflexion eigener Grundhaltungen sowie des individuellen beruflichen Selbstverständnisses. Ausgehend von einem gegenwärtig vorrangi-

gen Modell der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern erhält diesbezüglich die Akzeptanz einer wertfreien „Ergänzungsbedürftigkeit“ (SPECK 2003) fachlicher Kompetenzen und familiärer Ressourcen eine besondere Bedeutung. Professionelle Helfer sollten in diesem Sinne zum einen ihre Offenheit für die Besonderheiten und Bedürfnisse jeder einzelnen Familie - unabhängig von der Behinderung des Kindes - als wichtig ansehen und zum anderen die Bedeutsamkeit ihrer besonderen fachlichen, eventuell behinderungsspezifischen Kompetenzen berücksichtigen. Das Wissen um charakteristische Problem- bzw. Bedürfnislagen im Falle des Vorliegens einer besonderen Lebenssituation, z.B. im familiären Zusammenleben mit einem autistischen Menschen, erweitert die Basis des Austausches im Beratungskontext.

Die Berücksichtigung behinderungsspezifischer Aspekte in der Beratung von Eltern behinderter Kinder lässt sich daraus ableitend als eine hilfreiche Ergänzung zur notwendigen Auseinandersetzung mit den allgemeinen, komplexen Grundlagen und Einflussfaktoren eines Beratungskontextes bezeichnen.

## Literatur

- BARON-COHEN, S. / ALLEN, J. / GILLBERG, C.: Can autism be detected at 18 months ? The needle, the haystack, and the CHAT. In: British Journal of Psychiatry 168/1992, 158-163
- COMER, R. J.: Klinische Psychologie. Heidelberg 1995
- ECKERT, A.: Eltern behinderter Kinder und Fachleute - Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn 2002
- FENGLER, J. / JANSEN, G. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. Stuttgart 1999
- KLAUSS, T.: Gesprächsführung als sonderpädagogische Basiskompetenz. In: Geistige Behinderung, Heft 3/1998, 262-286
- KLICPERA, C. / INNERHOFER, P.: Die Welt des frühkindlichen Autismus. München 1999

- LORD, C. / RUTTER, M. / LE COUTEUR, A.: Autism Diagnostic Interview - Revised : A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive development disorders. In: Journal of Autism and Development Disorders 24/1994, 659-685
- NEISE, K.: Menschen mit geistiger Behinderung. In: FENGLER/JANSEN 1999, 131-152
- SCHOPLER, E. / REICHLER, R. / DE VELLIS, K. / DALY, F.: Toward objektive classification of childhood autism: Childhood autism rating scale (CARS). In: Journal of Autism and Development Disorders 10/1980, 91-103
- SPECK, O.: System Heilpädagogik. 5., neu bearbeitete Auflage. München 2003
- SPECK, O. / WARNKE, A. (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. München 1989
- THEUNISSEN, G.: Wider die Pathologisierung von Eltern behinderter Kinder. In: Jugendwohl, Heft 2/1999, 52-58 und Heft 3/1999, 107-115
- THEUNISSEN, G. / PLAUTE, W.: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik, Freiburg im Breisgau 2002, 235-266
- WARNKE, A.: Das Gespräch zwischen Therapeut und Eltern in der Frühförderung des behinderten Kindes. In: SPECK/ WARNKE 1989, 201-224
- WEISS, H.: Eltern und Fachleute: zwei unterschiedliche Wirklichkeiten und ihre Bedeutung für die Zusammenarbeit in der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. In: Gemeinsam Leben, Heft 1/1996, 4-9
- WEISS, H.: Empowerment in der Heilpädagogik und speziell in der Frühförderung - ein neues Schlagwort oder eine handlungsleitende Idee. In: VHN, Heft 1/1999, 23-35
- WEISS, M.: Autismus, Therapien im Vergleich. Berlin 2002

Zu zitieren als:

Eckert, Andreas: Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher, in: Heilpädagogik online 03/04, 61-74

[http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik\\_online\\_0304.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf),

Stand: 01.07.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

## Rezensionen

**Merks, R. /  
Puy, A.:**

Erste Bilder und Illustrationen  
mit Paint /

Erste Texte schreiben und  
gestalten mit Word

Mülheim an der Ruhr 2002

**Preis:**

13,90 € /

**ISBN:**

3-86072-645-5 (Paint)

3-86072-644-7 (Word)



Der Verlag an der Ruhr bietet mit seinem „Computerkurs Grundschule“ zu verschiedenen Themen der PC-Nutzung Materialien an, die Schülern die direkte Arbeit am Computer ermöglichen sollen. Zwei dieser Materialien sollen hier vorgestellt und kritisch bewertet werden. Dabei handelt es sich um die Bücher „Erste Bilder und Illustrationen mit Paint“ und „Erste Texte schreiben und gestalten mit Word“.

Geschrieben wurden beide Bücher von Romana Merks und Alexander Puy. Romana Merks ist Lehrerin an einer Schule für Lernbehinderte. Alexander Puy ist Grundschullehrer und bietet Fortbildungen zum Einsatz von Computern und dem Umgang mit neuen Medien im Unterricht an. In ihrer alltägliche Arbeit sehen sich die beiden mit dem Problem konfrontiert, dass in der Theorie die Nutzung des PCs in offenen Unterrichtsformen und Projekten einfach ist. Praktisch fehlen jedoch vielen Schülern grundlegende Fertigkeiten, während andere auf Grund eigener Vorerfahrungen selbstverständlich mit dem Computer umgehen können. Ihre Bücher sollen an dieser Stelle eine Hilfe anbieten: sie sollen es ermöglichen, die Grundfähigkeiten in der Nutzung des PCs im Bereich Textverarbeitung bzw. Bildbearbeitung in einem individualisierten, differenzierten Unterricht zu entwickeln. Dazu bieten sie

Arbeitsblätter an, die schrittweise und aufbauend die Fähigkeiten der Schüler erweitern sollen.

Beide Bücher sind gleich aufgebaut: Nach einem - identischen - einführenden Teil mit einigen Gedanken zur Nutzung des PCs in Schule und Unterricht enthalten sie Arbeitsmaterialien, die den Schülern die Möglichkeiten der Programme „Paint“ bzw. „Word“ vermitteln. Die Arbeitsmaterialien sind unterteilt in zwei Schwierigkeitsgrade: die einen sind geeignet für Kinder ohne Vorkenntnisse. Sie beschreiben die notwendigen Arbeitsschritte detailliert und mit hilfreichen Abbildungen. Arbeitsmaterialien des anderen Schwierigkeitsgrades führen in komplexere Möglichkeiten der Programme ein bzw. bieten den Schülern weniger Hilfestellungen.

Den Abschluss der beiden Bücher bilden Projektideen, also Vorschläge für Handlungsprodukte, die die Schüler mit dem erlernten Wissen erstellen können. Literaturhinweise sind ebenso enthalten. Zu beiden Büchern gehört jeweils eine CD-ROM mit Materialien.

Durch die Arbeitsmaterialien führen die beiden Figuren Fiffi Fuchs, der Computerfachmann, und Chatty, der wissbegierige Computeranfänger.

### **Erste Bilder und Illustrationen mit Paint**

Bei jedem Windows-Betriebssystem ist das Programm „Paint“ enthalten. Dieses ist einfach strukturiert und für den Einstieg in die Arbeit mit dem PC gut geeignet, erlaubt dabei zugleich die Erstellung ansprechender Bilder.

Die Arbeitsblätter des Buches führen in die grundsätzliche Bedienung und in alle grundlegenden Funktionen, aber auch in weiterführende Möglichkeiten (Spiegeln, Drehen; Ausschneiden und Einfügen...) des Programms ein. Die Arbeitsblätter sind durchweg

übersichtlich und ansprechend und vom Umfang und Niveau des Textes für Schüler der Primarstufe gut geeignet.

Besonders nützlich sind die in drei Schwierigkeitsgraden vorliegenden Malkarteien. Malkartei A ermöglicht in Schritt-für-Schritt-Anleitungen (ohne schriftliche Anweisungen, alleine mit Abbildungen der verwendeten Programmfunktionen!) die Erstellung von zwölf Bildern. Malkartei B ist schwieriger: Hier sind lediglich die verwendeten Werkzeuge aufgeführt, ohne dass dem Schüler jeder einzelne Arbeitsschritt erläutert wird. Malkartei C besteht lediglich aus fertigen Produktideen. Den Arbeitsweg müssen die Schüler selbst herausfinden.

Mehrere Projektideen (Kalender, Mandalas, Fehler-Bilder, usw.) erlauben die Erprobung und Anwendung des Erlernten in umfangreicheren Handlungszusammenhängen.

Insgesamt handelt es sich hier um ein gelungenes Buch, aus dem viele Arbeitsmaterialien wirklich direkt für Schüler verwendbar sein sollten. Die Malkarteien und Projektideen bieten Schülern (und Lehrern...) Anreiz und Ideen, den Bereich Bildbearbeitung in den Unterricht einzubeziehen.

### **Erste Texte schreiben und gestalten mit Word**

Dieses Buch ermöglicht den Einstieg in die Textverarbeitung mit dem Programm „Word“ in den Versionen 2000 bzw. 1997 (für letztere müssen einige Arbeitsblätter aus dem Internet beim Verlag an der Ruhr heruntergeladen werden).

Die Arbeitsblätter des Buches führen wiederum in die grundsätzliche Bedienung und in grundlegende Funktionen des Programms ein. Dies sind das Starten des Programms, Speichern und Öffnen von Dateien, Drucken, grundlegende Möglichkeiten der Textgestaltung durch Ausrichtung, Schriftart, -größe und -farbe, usw.

Von den vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des Programms haben die Autoren dann diejenigen ausgewählt, die für die Textproduktion durch Kinder in der Grundschule von besonderer Bedeutung sein sollten: Word-Art, Formen wie Rechteck und Kreis, Einfügen von Grafiken und Aufzählungen.

Mit diesen Werkzeugen ist es den Schülern möglich, sehr ansprechende und vielfältige Texterzeugnisse herzustellen.

Als Projektidee wird eine Klassenzeitung detailliert vorgestellt; dazu gehören unterschiedliche Rubriken wie etwa Interviews, Geschichten, eine Tauschbörse, usw. Zu jeder dieser Rubriken werden Tipps für das Layout mit den Möglichkeiten von Word geboten.

Anders als die Arbeitsmaterialien zu Paint sind die einzelnen Arbeitsblätter hier oft sehr komplex, da der erläuternde Text zu den einzelnen Arbeitsschritten viel umfangreicher ist und auch die Arbeitsschritte umfangreicher werden. Dies liegt in der komplexeren Handhabung von Word begründet. Allerdings dürften viele Schüler im Bereich der Primarstufe (gerade solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf) überfordert sein, mit diesen Materialien selbstständig in die Arbeit am PC einzusteigen.

Dies ist schade, denn sicherlich sind auch Arbeitsmaterialien denkbar, die - entsprechend bebildert und gestaltet - auch Schülern, die gerade erst Lesen und Schreiben lernen, den Einstieg in die und den Umgang mit der Textverarbeitung ermöglichen. Denn die Gestaltungsmöglichkeiten wie Schriftart, -größe und -farbe lassen sich bereits bei der Gestaltung einer Buchstabenseite „o“ nutzen...

Die Arbeitsmaterialien dieses Buches können eher älteren Schülern - der Sekundarstufe - bzw. sehr lesestarken Schülern der Primarstufe als Grundlage dienen.

*Markus Brück*

**Bruckert, R.:** ganz unvollkommen.  
perfect – imperfect.  
München 2003  
**Preis:** 29,90 €  
**ISBN:** 3-497-01685-3



Nichts im Leben sollte einseitig betrachtet werden. Ein jedes besteht aus Vorder- und Rückseite, Yin und Yang, Hell und Dunkel. So wie denn bei allem immer die zwei Seiten berücksichtigt werden müssen, sollte dies auch beim Verfassen von Rezensionen geschehen.

#### Rezensionsvariante 1

„Wie weit darf man bei der Darstellung behinderter Menschen gehen? Wo hört die Provokation auf, wo beginnt reiner Voyeurismus? Der Fotograf Rasso BRUCKERT hat seine eigene Antwort auf diese Fragen gefunden und publiziert Aktfotos behinderter Menschen. 'Ganz unvollkommen' heißt sein Bildband.“ (entnommen der ZDF-Homepage)

BRUCKERT, selbst auf einen Rollstuhl angewiesen, „empfand es als eine Herausforderung, den behinderten Menschen ästhetisch darzustellen“ (9). In sachlichen Aktfotografien nimmt er diese Herausforderung an. In seinen Bildern werden die Modelle nicht als Behinderte, sondern als Menschen in den Mittelpunkt gestellt. Nur wenige Accessoires versperren den Blick auf die reine und einzigartige Körperlichkeit.

In konsequenter Schwarzweißfotografie spielt BRUCKERT mit Schatten und Licht, Andeutung und Akzentuierung. Durch die Fokussierung auf den von der Norm abweichenden Körper gelingt es BRUCKERT, die Individualität eines jeden Menschen zu betonen. Was vielleicht zunächst den Beigeschmack des Voyeurismus



heraufbeschwört, wird auf einer anderen Ebene durch Erkenntnisgewinn abgelöst. Die Behinderung der Fotografierten tritt oft in den Hintergrund. Zum einen, weil sie durch raffinierte Lichtsetzungen erst auf den zweiten Blick zu erkennen ist. Zum anderen aber auch durch die sehr persönliche und intime Stimmung, die BRUCKERTs Bilder auslösen. Diese persönliche Note wird auch durch die kurzen Texte gestützt, durch die die Modelle dem Leser ein Eindruck ihrer körperlichen Selbstwahrnehmung geben.

Kurz: BRUCKERT gelingt es, zu zeigen, dass Ästhetik und Erotik nicht durch eine körperliche Beeinträchtigung eingeschränkt werden. Darüber hinaus schafft er etwas, was sich vielleicht am ehesten mit den Begriff „Normalisierung“ beschreiben lässt: er ermöglicht körperbehinderten Menschen, als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft wahrgenommen zu werden. In einer sich immer weiter sexualisierenden Umgebung ist Nacktheit Normalität. Versteckte Nacktheit ist Ausgrenzung.

#### Rezensionsvariante 2

Es gab einmal eine Zeit, da war das Betrachten des „Playboy“ verpönt (ca. 1973). Einige Jahre später galt das Betrachten dieses Magazins als weniger problematisch, wenn das lustvolle Stöbern mit der inhaltlichen Qualität des textlichen Beiwerks begründet wurde (ca. 1984). Wieder einige Jahre später galt der „Playboy“ als gute Adresse, um sich selbst nackt abdrucken zu lassen, da sich die Bilder durch ihren ästhetischen Charakter von der Pornographie abgrenzen (ca. 2001, vgl. Katharina WITT, Biographie). In diesem hier kurz angerissenen Spannungsverhältnis steht auch der Bildband „ganz unvollkommen“ von Rasso BRUCKERT. In anspruchsvoller Schwarzweißfotografie sind dort einige Menschen versammelt, Männer und Frauen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie alle nackt sind. Und eine körperliche Behinderung haben (Kunst als

Emanzipation). Die Fotos werden durch kleine, von den Fotografierenden verfasste Texte ergänzt, die sich mit dem Zusammenhang „Behinderung“ und „Ästhetik“ auf sehr persönlicher Ebene auseinandersetzen.

Mit seinem Bildband gelingt es BRUCKERT, einen wichtigen Beitrag für die Integration behinderter Menschen zu leisten. Durch die Sammelmappe nackter Menschen unter dem Gütesiegel „Kunst“ ist auch der durchschnittliche Konsument erotischer Fotografie (sprich: Kunstliebhaber) in die Lage versetzt, in eine Auseinandersetzung mit den Aspekten „Norm“ und „Normabweichung“ oder Perfektion und Imperfektion zu treten. Der Fotograf, selbst ein Mensch mit einer körperlichen Beeinträchtigung, merkt denn auch an, dass „Aktfotos von behinderten Menschen [...] in unserer Gesellschaft an sich schon eine Provokation dar[stellen]“ (9). Die daraus resultierende mögliche Problematik, dass die dargestellten Personen eher auf ihre Behinderung reduziert werden, umgeht BRUCKERT geschickt: „Durch die Nacktheit entfallen alle stigmatisierenden Elemente.“ (11)

Vielleicht sollte in naher Zukunft ein Bildband nackter geistig Behinderter veröffentlicht werden, denn auch hier besteht die berechtigte Hoffnung, dass durch ihre Darstellung stigmatisierende Elemente abgeschwächt werden.

Kurz: es sind schöne Bilder, und sie befriedigen den Voyeurismus. Neben erotischen Ambitionen wird beim Betrachten auch die anatomische Neugier befriedigt.

### **Literatur:**

ZDF: <http://www.zdf.de/ZDFde/inhalt/27/0,1872,2085947,00.html>  
17. Juni 2004

*Sebastian Barsch*

**Theilen, U.:** Mach Musik!  
Rhythmische und musikalische  
Angebote für Menschen mit  
schweren Behinderungen  
München 2004

**Preis:** 24,90 €  
**ISBN:** 3-497-01699-3



Dieses Buch wird vielen Sonderpädagogen irgendwie bekannt vorkommen, schließlich legte Ulrike Theilen schon 1995 mit „Mach doch mit!“ ein sehr praxisorientiertes Buch zur Unterrichtsarbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern vor. Wer dieses Buch kennt und damit zufrieden ist, kann eigentlich auch bedenkenlos auf das vorliegende neue Werk der Autorin zurückgreifen.

Nach einer Einführung über kommunikative Möglichkeiten, die sich durch musikalische Lernangebote ergeben, findet der Leser zahlreiche Beispiele für die Praxis, welche entsprechend der verschiedenen Kapitelüberschriften „Sich-Bewegen“, „Hören“, „Tönen“ und „Grunderfahrungen“ geordnet sind. Im letzten Kapitel werden verschiedene Lieder aufgeführt (Text und Noten), beschrieben und Hinweise für die Anwendung im Unterricht gegeben. Wer dann trotz der recht einfachen Sprache des Buches über den einen oder anderen musiktheoretischen Fachbegriff stolpert, kann diesen im Glossar nachschlagen.

Der Aufbau der einzelnen Kapitel erscheint sehr zweckdienlich. Nach einer kurzen Einführung werden verschiedene Lernangebote in detaillierter Form und gut nachvollziehbar beschrieben. In einer sehr breiten Marginalspalte werden diese Ausführungen durch umfangreiche Hinweise für mögliche Aktivitäten der Schüler ergänzt. Der Planung von Unterricht ist dieser Aufbau sehr dienlich, denn man findet sich schnell zurecht.

Etwas irritierend ist der extrem „durchpädagogisierte“ Stil, in dem das Buch geschrieben ist. Die Autorin fühlt sich offenkundig einer leibphänomenologischen Grundierung der Pädagogik verpflichtet, wie man sie z.B. auch bei Autoren wie K. Meyer-Drawe, B. Fornefeld, W. Dreher, W. Pfeffer u.a. findet, die sie denn auch fleißig zitiert, so z.B. Dreher auf Seite 155:

„Pädagogik ist aber nicht erst da zur Stelle, wo Lernen im Sinne der Änderung beobachtbaren Verhaltens möglich ist, sondern es ist ebenso ihr Aufgabengebiet, den Aspekt des Erlebens des Menschen in ihren Fragenhorizont zu rücken.“

Dass viele Vertreter dieser pädagogischen Richtung vor lauter voraussetzungslosem Erleben im „Zur-Welt-Sein“ bisweilen die Wissenschaftlichkeit ihres Aufgabengebietes aus ihrem eigenen Fragenhorizont heraus rücken scheint Teil des pädagogischen Konzepts zu sein ...

Unter'm Strich ist das Buch dennoch eine recht empfehlenswerte Angelegenheit. Man findet viele Anregungen für die Unterrichtspraxis, die in der Regel so genau beschrieben werden, dass eine Übertragung in den meisten Fällen ohne größere Probleme gelingen sollte.

Dennoch sollte der Leser sich eine gewisse kritische Distanz beim Lesen bewahren und nicht einfach ohne nachzufragen übernehmen, was da geschrieben steht, nur weil es geschrieben steht.

*Tim Bendokat*

## Veranstaltungshinweise

### Juli 2004

#### **Weltkongress der Schwerhörigen in Helsinki**

**04.07. bis 09.07.2004**

**Ort:** Helsinki

Der Kongress, der vom internationalen Verband der Schwerhörigen veranstaltet wird, umfasst über 80 Expertenvorträge und Präsentationen. Der Weltkongress wird vom finnischen Verband für Gehörschutz organisiert. Hauptthema des Treffens ist die barrierefreie Kommunikation.

Auf dem Weltkongress werden EU-Kommissar Erkki Liikanen und die Sonderberichterstatteerin der Vereinten Nationen für die Angelegenheiten von Behinderten, Sheikha Hessa bint Khalifa bin Ahmed al-Thani, als Redner auftreten.

#### **Nähere Informationen:**

IFHOH, Generalsekretär Seppo Matinvesi, Tel. +358 40 545 4703

**E-Mail:** [seppo.matinvesi@kuulonhuoltoliitto.fi](mailto:seppo.matinvesi@kuulonhuoltoliitto.fi)

**Internet:** <http://www.ifhoh-helsinki2004.org>

#### **Fachtagung: „Diagnostik und Förderung in der Grundschule“**

**05.07.2004**

**Ort:** Hildesheim

Das Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU), eine fachbereichsübergreifende Forschungseinrichtung der Universität Hildesheim, veranstaltet am Montag, 05.07.2004 in Hildesheim eine Fachtagung zum Thema „Diagnostik und Förderung in der Grundschule“.

Der Auftakt dieser Veranstaltung wird von Prof. Dr. Renate Valtin (HU Berlin) mit einem Vortrag zur „Diagnostik der Schriftsprachkompetenz“ gegeben. In den Workshops der Tagung werden zu den zentralen Diagnose- und Förderungsbereichen der Grundschule Schriftspracherwerb, Multilingualität und mathematische Kompetenz sowohl der Stand der wissenschaftlichen Forschung als auch bewährte Praxiskonzepte vorgestellt.

#### **Nähere Informationen:**

Britta Schmidt, Tel. 05121/ 883415, Fax 05121/ 883416

**E-Mail:** [cebuwiss@rz.uni-hildesheim.de](mailto:cebuwiss@rz.uni-hildesheim.de)

**Internet:** [www.uni-hildesheim.de/de/cebu](http://www.uni-hildesheim.de/de/cebu)

**August 2004**  
**Keine Veranstaltungen!**

**September 2004**

**Gemeinsamer Unterricht in der Sek. I - Erfahrungen mit  
zieldifferenter und zielgleicher Integrationspädagogik**

**04.09.2004**

**Ort:** Bad Segeberg

**Veranstalter:**

- Ministerium für Bildung , Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein
- vds Verband Sonderpädagogik, Landesverband Schleswig-Holstein e.V.
- Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Schleswig-Holstein e.V.

**Nähere Informationen:**

**E-Mail:** [astrid.zimmermann-vollstedt@kumi.landsh.de](mailto:astrid.zimmermann-vollstedt@kumi.landsh.de)

**International Summer School on Biomedicine and Ethics**

**19.09.2004 bis 26.09.2004**

**Ort:** Genshagen (20 km südlich von Berlin)

Vom 19. bis 26. September 2004 findet im Berlin-Brandenburgischen Institut für Deutsch-Französische Zusammenarbeit in Europa e.V. (BBI) in Genshagen eine interdisziplinäre Sommerakademie zur Bioethik statt. Themenschwerpunkt der diesjährigen Veranstaltung sind die ethischen Aspekte der prädiktiven Medizin in den Bereichen der genetischen Diagnose von Brustkrebs sowie der Präimplantationsdiagnostik. Deutsche und französische Spezialisten werden zu diesen Themen Vorlesungen, Arbeitsgruppen und Workshops anbieten. Der überwiegende Teil der Veranstaltung wird im Schloss Genshagen, einzelne Teile auch in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Charité - Universitätsmedizin Berlin stattfinden. Die Teilnehmerzahl ist auf 20 Personen begrenzt, um eine starke Interaktion zwischen Professoren und Studenten zu gewährleisten.

**Nähere Informationen:**

Esther Strätz, BBI, Im Schloss, D - 14974 Genshagen, Tel. +49 (0)3378 805920, Fax +49 (0)3378 870013

**E-Mail:** [straetz@bbi-genshagen.de](mailto:straetz@bbi-genshagen.de)

**Internet:** <http://www.bioethik-diskurs.de>

### **InTakt**

**28.09.2004 bis 01.10.2004**

**Ort:** Hamm

Das Fachgebiet „Musikerziehung und Musiktherapie in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung“ an der Universität Dortmund macht auch in 2004 Weiterbildungsangebote für interessierte Pädagoginnen und Pädagogen aus Förderbereichen und Sonderpädagogik. Folgende Fortbildungen werden angeboten:

- Fortbildungswoche InTakt 2004 mit dem Motto Rhythmus und Bewegung von 28.09. – 01.10.2004
- Zertifikat InTakt – Berufsbegleitende Weiterbildung Musik und Menschen mit Behinderung 2004 – 2006

Ein Förderpreis InTakt wird am 30.09.2004 vergeben.

#### **Nähere Informationen:**

Zentrum für Weiterbildung der Universität Dortmund, Tel. 0231/755-2164

**E-Mail:** [zfw@pop.uni-dortmund.de](mailto:zfw@pop.uni-dortmund.de)

**Internet:** [www.zfw.uni-dortmund.de](http://www.zfw.uni-dortmund.de)

### **XXVI. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik**

**29.09.2004 bis 02.10.2004**

**Ort:** Heidelberg

Die Veranstaltung bietet einen großen Querschnitt sowohl aus der Forschungstätigkeit der Hochschulen und klinischen Einrichtungen als auch aus der ganz praktischen Arbeit vieler Kolleginnen und Kollegen vor Ort.

#### **Nähere Informationen:**

**E-Mail:** [webmaster@kongressheidelberg.de](mailto:webmaster@kongressheidelberg.de)

**Internet:** [www.kongressheidelberg.de/index1.htm](http://www.kongressheidelberg.de/index1.htm)

**Leben und Lernen mit Medien**  
**30.09.2004 bis 02.10.2004**  
**Ort: Hamburg**

Die Koordinationsrunde Erwachsenenbildung Hamburg und die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung Deutschland e.V. veranstalten eine Fachtagung zum Thema „Leben und Lernen mit Medien“ . Anlass für die Tagung ist das gemeinsame 15-jährige Bestehen beider Organisationen.

**Nähere Informationen:**

Leben mit Behinderung Hamburg, Elternverein e.V., Erwachsenenbildung, Gaby Kagemann-Harnack, Südring 36, D - 22303 Hamburg, Tel. 040 - 270 790 926, Fax. 040 - 270 790 948

**E-Mail:** [kagemann-harnack@geseb.de](mailto:kagemann-harnack@geseb.de)

**Informationen:** [www.lmbhh.de](http://www.lmbhh.de)

**Vorankündigung November 2004**

**European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA)**  
**10.11. bis 13.11.2004**  
**Ort: Dortmund**

Der 7. EUFAPA Kongress „New Challenges in Adapted Physical Activity – Functioning, Participation and Activity“ wird vom 10. – 13. November 2004 an der Universität Dortmund stattfinden. Eingebunden sind Experten aus Universität, Klinik und Behindertensport, die in Form von Vorträgen, Workshops und Posterbeiträgen in einen wissenschaftlichen Austausch treten werden.

**Nähere Informationen:**

Universität Dortmund, Fak 13 REHA, „EUCAPA“, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund (Germany)

**E-Mail:** [info@eucapa.de](mailto:info@eucapa.de)

**Internet:** <http://www.eucapa.de>



## Über die Autoren

### **Christian Liesen/ Franziska Felder**

Dr. Christian Liesen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Allgemeine Sonderpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Er arbeitet zu Fragen und Problemen der sonderpädagogischen Ethik sowie zur Methodologie der sonderpädagogischen Forschung und Theoriebildung. Seine Interessensgebiete umfassen aktuell konzeptuelle Fragen und Forschungen zur Lebensqualität, die Inklusionsdebatte sowie Professionalisierung in der Sonderpädagogik.

Franziska Felder studiert Sonderpädagogik und Betriebswissenschaft an der Universität Zürich. Sie war einige Jahre Primarlehrerin in der Schweiz und ist heute teilzeitlich in der Erwachsenenbildung für geistig behinderte Menschen tätig.

**Kontakt:** Dr. Christian Liesen; Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik, Hirschengraben 48, CH-8001 Zürich  
Tel. +41-44-634-3139  
Fax +41-44-634-4941  
Mail: [liesen@isp.unizh.ch](mailto:liesen@isp.unizh.ch)

### **Birger Siebert**

Studium der Behindertenpädagogik für das Lehramt an öffentlichen Schulen. Arbeitet derzeit als Behindertenpädagoge in der integrativen Vorschulerziehung und ist Promovend an der Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften.

**Kontakt:** [birgersiebert@web.de](mailto:birgersiebert@web.de)

### **Alexander Skiba**

Dr. phil. Alexander Skiba, Jahrgang 1966, Sonder- und Heilpädagoge (Univ.), Dipl. Gerontologe, hauptberuflich Leiter Bereich Senioren in einer großen Behinderteneinrichtung, nebenberuflich tätig in Aus, Fort- und Weiterbildung.

**Kontakt:** Dr. Alexander Skiba; Fölnbacher Straße 32, 85276 Pfaffenhofen

### **Andreas Eckert**

Dr. paed. Andreas Eckert, Diplom-Heilpädagoge, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Zusatzqualifikation in systemischer Familientherapie. Langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik der Universität zu Köln, gegenwärtig Vertretungsprofessor an diesem Lehrstuhl. Promotion zum Thema „Zusammenarbeit von Eltern eines behinderten Kindes und Fachleuten“. Seit zehn Jahren parallel zur wissenschaftlichen Arbeit therapeutisch und beratend tätig im AutismusTherapieZentrum Köln, Fortbildungstätigkeit in den Bereichen Autismus sowie Familien-/Elternberatung.

Aktuelles Forschungsprojekt: Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten in Sonderschulen und in außerschulischen Einrichtungen (gemeinsam mit Dr. A. Sodogé)

**Kontakt:** Dr. Andreas Eckert; Universität zu Köln, Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik, Frangenheimstr. 4b, 50931 Köln  
Tel.: 0221/470-2122  
E-Mail: [andreas.eckert@uni-koeln.de](mailto:andreas.eckert@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](mailto:sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com)

[tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com](mailto:tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com)

[markus.brueck@heilpaedagogik-online.com](mailto: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 Ausdrucke an uns senden, die Adressen finden Sie unter dem Inhaltsverzeichnis.

## **Leserbriefe, Forum und Gästebuch**

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](mailto: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>

Einträge in das Forum von Heilpädagogik online sollten grundsätzlich einen klaren Bezug zu dieser Zeitschrift erkennen lassen. Einträge, die sich nicht auf Heilpädagogik online beziehen, werden von uns gelöscht.

Zu guter Letzt möchten wir Sie auf unser neues Gästebuch aufmerksam machen. Anregungen, Kritik, Grüße etc. können Sie dort eintragen.

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