

Die Fachzeitschrift im Internet

online

Beiträge:

Kai Felkendorf
Wer wird behindert?

Jan Weisser
Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik?

Michaela Verena Schmid und Stefanie Schimmele
Individuell und selbstgesteuert lesen und schreiben
lernen mit Hilfe der Anlauttabelle – eine Möglichkeit
auch für Schülerinnen und Schüler an der Schule für
Geistigbehinderte?

Rezensionen
Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial	2
Kai Felkendorff Wer wird behindert?	3
Jan Weisser Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik?.....	24
Michaela Verena Schmid und Stefanie Schimmele Individuell und selbstgesteuert lesen und schreiben lernen mit Hilfe der Anlauttabelle – eine Möglichkeit auch für Schülerinnen und Schüler an der Schule für Geistigbehinderte?.....	48
Rezensionen	75
Veranstaltungshinweise	86
Über die Autoren.....	90
Hinweise für Autoren	92
Leserbriefe, Forum und Gästebuch	93

Heilpädagogik online 04/ 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,

mit dieser Ausgabe beenden wir den dritten Jahrgang unserer Zeitschrift und können Ihnen schon heute versprechen, dass auch der kommende Jahrgang wieder ähnlich lesenswerte und interessante Artikel hervorbringen wird.

Was erwartet Sie in dieser Ausgabe?

Kai FELKENDORFF geht der Frage nach, welcher Mensch zu welchem Zeitpunkt als behindert gilt, wenn von der These ausgegangen werden kann, dass bestimmte Menschen nicht behindert *sind*, sondern behindert *werden*. Er diskutiert diese Frage anhand verschiedener aktueller Definitionsvorschläge.

Der Begriff der „Diskursanalyse“ entstammt dem Feld der qualitativen Sozialforschung. Jan WEISSER zeigt mit seinem Artikel den potentiellen Nutzen dieser Methode auch für die sonderpädagogische Forschung.

Michaela Verena SCHMID und Stefanie SCHIMMELE befassen sich in ihrem praxisorientierten Artikel mit der Anlauttabelle von *Reichen* und untersuchen ihre Einsatzmöglichkeit in der Schule für Geistigbehinderte.

Wir hoffen, Ihr Interesse auch mit dieser Ausgabe zu wecken. Viel Spaß beim Lesen wünschen Ihnen,

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Kai Felkendorff

Wer wird behindert?

Die These, dass Menschen nicht behindert *sind*, sondern behindert *werden*, ist mittlerweile ein fester Bestandteil nicht mehr nur der wissenschaftlichen, sondern auch der öffentlichen Diskussion über Behinderung. Zum Ausdruck kommt hier eine Abkehr von einem offensichtlich fragwürdig gewordenen Verständnis von Behinderung, in dem „Behinderung“ Oberbegriff für eine Vielzahl medizinischer, psychologischer oder pädagogischer Diagnosen scheinbar vorsozialer, individueller Defizite ist.

Geht man davon aus, dass nicht alle Menschen behindert werden, so stellt sich die Frage, wer zu den Menschen, die in einem bestimmten Kontext behindert werden, zu rechnen ist. Dieser Frage soll am Beispiel neuerer politisch bedeutsamer Versuche, Behinderung neu bzw. anders zu konzipieren, nachgegangen werden.

Von der Konzeption der Behinderung zur Kodifikation der Nicht-Behinderung

In dem berühmt gewordenen Slogan der sich gegen eine „Gesellschaft der Behinderer“ und für effektive Gleichstellungsnormen einsetzenden „Aktion Grundgesetz“ (vgl. ARNADE 1997) drückt sich prototypisch eine während der letzten Jahrzehnte durch die Behindertenbewegung und Teile der Sozial- und Kulturwissenschaften, auch und insbesondere durch die angloamerikanischen „Disability Studies“, angestoßene Wende aus. Theoretische Grundlage dieser Wende ist ein originär soziologisches Verständnis von Behinderung, das oftmals auch als „soziales“ oder „sozialkonstruktivistisches Modell“ bezeichnet wird (vgl. zum britischen Ansatz: BARNES ET AL. 1999, BARNES und MERCER 2003 sowie auf deutsch: PRIESTLEY 2003, zur deutschsprachigen Diskussion im Überblick: CLOERKES 2001, 2-11 und 126-138 sowie BENDEL 1999).

Ausgehend von der Entstehung und Anwendung wie auch immer gearteter Kriterien für die Unterscheidung zwischen „behindert“ und „nichtbehindert“ ist in diesem Modell alles, was Menschen zu „behinderten Menschen“ macht, Produkt eines je gegebenen sozialen Kontextes. Primäres Erkenntnisinteresse einer konsequent an diesem Modell orientierten Forschung sind folglich zum einen Prozesse der Klassifikation und zum anderen solche der Benachteiligung „behinderter Menschen“, wobei schon die Klassifikation selbst, beispielsweise im Kontext humangenetischer Beratung oder der Überweisung in Sondereinrichtungen, als eine Form des Ausschlusses erkannt, erforscht und kritisiert wird. Gibt man diesem Erkenntnisinteresse eine politische Wendung, so postuliert das soziale Modell „soziale Verantwortlichkeit und die Erwartung, dass nicht der Einzelne, sondern die Gesellschaft sich ändern muss“ (WALDSCHMIDT 2003, 12). Den Disability Studies kommt nach PRIESTLEY (2003, 31) in diesem Zusammenhang eine entscheidende Funktion zu, denn sie sind „ein politisches Projekt, das darauf abzielt, behindernde Barrieren zu entfernen und den Befreiungskampf behinderter Menschen zu unterstützen.“

Kategorien wie „behinderte Menschen“ oder „Behinderte“ werden in der einschlägigen Literatur weiterhin verwendet, versehen mit dem Hinweis, sie bezeichnen Menschen, welche in ihrem räumlich-zeitlichen Kontext wegen spezifischer, historisch gewordener und damit prinzipiell auch veränderbarer Gegebenheiten so kategorisiert und behindert werden. Dass die genannten Begriffe gerade in einer sich an einem sozialen Modell von Behinderung orientierenden Literatur weiterhin verwendet werden ist nicht weiter verwunderlich: Die hiernach zuallererst interessierenden Prozesse des Ausschlusses werden als systematisch auf bestimmte Personen,

eben auf hier und jetzt behinderte Menschen, gerichtete aufgefasst. Wenn etwa PRIESTLEY (2003, 32) feststellt, Zielsetzung der Disability Studies sei „nicht die Erforschung behinderter Menschen, sondern die Erforschung von ‚Behinderung‘ als eine Form der sozialen Ausgrenzung“, so erscheint hier Behinderung als eine spezifische, empirisch nachweisbare und nicht auf alle Menschen gerichtete Form der sozialen Ausgrenzung. Gäbe es Behinderungen nicht, wäre der Kontext ein radikal anderer, nicht-behindernder, so ließe sich ergänzen, dann wäre es auch nicht mehr notwendig, von „behinderten Menschen“ zu sprechen.

Wer aber sind diese Personen, die unter den hier und heute gegebenen Umständen behindert werden? Zeichnen sie sich nur durch die Erfahrung sozialer Ausgrenzung aus?

Im Folgenden sollen zunächst zwei bedeutsame Vorschläge aus dem aktuellen politischen Diskurs, das Phänomen „Behinderung“ begrifflich präzise zu fassen und zugleich Auskunft über den Umfang des Begriffs „behinderter Mensch“ zu geben, dargestellt und diskutiert werden. Beide verstehen sich als Versuch einer Abkehr von einem als überkommen angesehenen Behinderungsmodell.

Medizinische Diagnosen als Indikatoren sozialer Teilhabe: „Behinderte Menschen“ nach deutschem Recht

Nach § 2 Absatz 1 Satz 1 des im Juli 2001 in Kraft getretenen Neunten Sozialgesetzbuchs (SGB IX), welches das einschlägige deutsche Sozialrecht zusammenfassen und vereinheitlichen sollte, sind Menschen behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige

Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“.

Diese Definition wurde auch in das „Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen“ (BGG) vom 27. April 2002 übernommen. Im Arbeitsförderungsrecht (SGB III) ist der Begriff in § 19 etwas enger definiert: „Behinderte Menschen“ sind dort lediglich „Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art und Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen [...]“. Von besonderem Interesse ist aber die jüngst erfolgte Hinzunahme des folgenden Teilsatzes „einschließlich *lernbehinderter Menschen*“. Hiermit wird eine Personengruppe, die im Alter der Vollzeitschulpflicht fast 3% eines Jahrganges umfasst, erstmals eindeutig zu behinderten Menschen im Sinne eines Bundesgesetzes erklärt.

Obwohl der einschlägige Paragraph im SGB IX den Titel „Behinderung“ trägt, wird in dem zitierten Satz der Begriff „behinderter Mensch“ definiert. In Satz 2 wird festgehalten, Menschen seien „von Behinderung bedroht“, wenn die Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erwarten sei (§ 2 Abs. 1 Satz 2 SGB IX). Mit „Behinderung“ wird hier offenbar nicht der als anhaltend und altersuntypisch diagnostizierte körperliche, geistige oder seelische Zustand eines Menschen bezeichnet, sondern die Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, die sich durch externe Einflüsse, allerdings *in Folge dieses Zustandes*, einstellen *kann*. Als Grundlage für den Behinderungsbegriff des

SGB IX diene dem Gesetzgeber die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (FUCHS 2002, XX). Hier wird Behinderung („disability“) als *ein* mögliches Ergebnis komplexer Wechselwirkungen zwischen „conditions“ oder „problems“ eines Menschen sowie externen Faktoren gesehen. Ist die Teilhabe eines Menschen erkennbar eingeschränkt, dann liegt eine Behinderung vor: Der Mensch *hat* die Behinderung nicht, er erfährt sie. Nach Ansicht des Ministerialjuristen HAINES (2003, 445) ist es bei dieser Begriffsbestimmung gelungen, sich „nicht an wirklichen oder vermeintlichen Defiziten [zu orientieren]; im Vordergrund steht das Ziel der Teilhabe [...] an der verschiedenen Lebensbereichen.“

Auch nach dem SGB IX wird Behinderung in (Zehner-) „Graden der Behinderung“ (GdB) gemessen (§ 69 Abs. 1 Satz 3 SGB IX). Ab einem Grad der Behinderung von 50 gelten behinderte Menschen als „schwerbehinderte Menschen“ (§ 2 Abs. 2 SGB IX). Sie unterliegen damit den weitestreichenden Schutz- und Nachteilsausgleichsbestimmungen für behinderte Menschen im Bereich der sozialen und beruflichen Teilhabe, dem sog. „Schwerbehindertenrecht“ im zweiten Teil des SGB IX. Behinderte Menschen mit einem GdB ab 30 können auf Antrag schwerbehinderten Menschen gleichgestellt werden, wenn sie ohne die Gleichstellung einen geeigneten Arbeitsplatz nicht erlangen oder nicht behalten könnten (§ 2 Abs. 3 SGB IX). Die Behinderteneigenschaft und der GdB werden (nur!) auf Antrag und nur nach einem Begutachtungsverfahren von den je zuständigen Behörden amtlich festgestellt (§ 69 Abs. 1 u. 2 SGB IX). Liegen mehrere Beeinträchtigungen am Leben in der Gesellschaft vor, dann ist deren Gesamtheit maßgeblich für die Zuerkennung eines GdB (§ 69 Abs. 3 SGB IX). Die zuständigen Behörden stellen, sofern dem Antrag entsprochen wird, abermals

auf Antrag einen Ausweis über die Behinderteneigenschaft, den Grad der Behinderung sowie über weitere gesundheitliche Merkmale aus, die bestimmte Nachteilsausgleiche, z.B. im öffentlichen Personenverkehr erfordern (§ 69 Abs. 5 SGB IX).

Der Gesetzgeber gibt den zuständigen Behörden drei Skalen vor, auf denen diese die Antragstellerinnen und Antragsteller in einem ersten Schritt zu verorten haben: Die Skala der „körperlichen Funktionsfähigkeit“, die der „geistigen Fähigkeit“ und die der „seelischen Gesundheit“. Mit WALDSCHMIDT (1998, 12) können diese Skalen als „Landschaften der Normalität“ bezeichnet werden. Als Bezugspunkt auf allen Skalen wird „der für das Lebensalter typische Zustand“ markiert. Diese Setzung scheint auf die Mitte der jeweiligen Skala zu verweisen. In einer großzügigeren Lesart umfasst sie einen schmalen mittleren Bereich typischer Zustände. Die Zone der nicht-typischen Zustände jedenfalls läge dann nicht an den äußersten Rändern der drei Skalen; sie begänne vielmehr in unmittelbarer Nähe zur Mitte. Und obwohl der Gesetzgeber das Wort „negativ“ vermeidet ist anzunehmen, dass positive Abweichungen von dem für das Lebensalter typischen Zustand *keine* notwendige Voraussetzung für die rechtlich wirksame Zuerkennung einer Behinderung sind. In der Perspektive der begutachtenden Person dürfte der entscheidende Referenzpunkt ein Zustand sein, bei dem die körperliche Funktionsfähigkeit, die geistige Fähigkeit oder die seelische Gesundheit *gerade noch nicht* als von einem für das Lebensalter typischen Zustand negativ abweichend beurteilt würde.

Wenn feststeht, dass die Antragstellerin oder der Antragsteller auf wenigstens einer der Skalen als negativ von einem alterstypischen Zustand abweichend eingestuft werden muss, und dass zudem die

Abweichung bereits mehr als sechs Monate anhält oder mit hoher Wahrscheinlichkeit anhalten wird, so ist nach dem Wortlaut des Gesetzes als hinreichendes Kriterium zu prüfen, ob auf Grund der altersuntypischen geistigen Fähigkeit (etc.) der Antragstellerin oder des Antragstellers deren oder dessen Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Dieses Kriterium stellt den Prüfer oder die Prüferin, sofern er oder sie sich am genauen Wortlaut des Gesetzes orientiert, vor eine gewaltige Aufgabe. Denn wann ist die Teilhabe einer Person am Leben in der Gesellschaft „beeinträchtigt“, und wann ist sie dies nicht? Welche Informationen über die Teilhabe der Antragstellerin oder des Antragstellers am Leben in der Gesellschaft müssten mindestens vorliegen, damit eine solche Beeinträchtigung festgestellt werden könnte? Und wer müsste diese Informationen bereitstellen? Es ist nicht zu übersehen, dass eine sorgfältige Prüfung dieses Kriteriums originär sozialwissenschaftliches Wissen erfordern würde.

Die Behinderungsdefinition des SGB IX zerfällt geradezu in einen medizinischen und einen sozialwissenschaftlichen Teil. Auch dem zweiten Teil liegt eine Skala zu Grunde, nämlich die der „Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“. Würde der Gesetzgeber tatsächlich verlangen, dass die am Anerkennungsverfahren beteiligten Professionellen sich bei der Feststellung einer Beeinträchtigung der sozialen Teilhabe einer Person an einer wissenschaftlichem Operationalisierung des Begriffs „soziale Teilhabe“ zu orientieren haben, dann hätte, wie WALDSCHMIDT (1998, 15) bereits im Hinblick auf die Definition des Begriffs „handicap“ nach der WHO-Definition von 1980 konstatiert, „die Medizin ihre Monopolstellung als Leitdiskurs verloren und ihre Definitionsmacht zumindest teilweise an die Sozialwissenschaft [abgegeben]“. Zugleich würde sich die Zuweisung des Status „behinderter Mensch“ auch in der

Anerkennungspraxis deutlicher als bislang an einem sozialwissenschaftlich fundierten Modell von Behinderung orientieren.

Die Definitionsmacht der Sozialwissenschaft, würde sie im Anerkennungsverfahren tatsächlich zur Geltung kommen, wäre allerdings durch das vom Gesetzgeber vorgesehene zweistufige Prüfverfahren, in dessen erster Stufe medizinisch bestimmbare Eigenschaften eines Menschen geprüft werden, darauf beschränkt, nur eine *weitere* differentia specifica im Definitionsprozess beizusteuern: Innerhalb der Gruppe der bereits in irgend einer Hinsicht als „abweichend“ identifizierten Menschen wären diejenigen als behinderte Menschen zu bestimmen, deren Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach wissenschaftlichem Ermessen beeinträchtigt ist.

Selbst der teilweise sozialwissenschaftliche Charakter dieses rechtlichen Behinderungsbegriffs stellt sich bei näherer Betrachtung als eine rhetorische Übung dar. Denn auch in Zukunft wird es keine Antragstellerinnen oder Antragsteller geben, denen beschieden wird, dass sie zwar die notwendigen medizinischen, nicht aber die hinreichenden sozialen Kriterien für die Zuerkennung einer Behinderung erfüllen: Der Gesetzgeber stellt weiterhin einen unmittelbaren Zusammenhang her zwischen dem Ergebnis der ärztlichen Überprüfung und dem Ausmaß der sozialen Teilhabe. So heißt es in § 69 Abs. 1 SGB IX: „Die Auswirkungen auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft werden als Grad der Behinderung nach Zehnergraden abgestuft festgestellt“.

Wenigstens die Grade der Behinderung müssten also in irgendeiner Weise wiedergeben, inwiefern die soziale Teilhabe eines Menschen beeinträchtigt ist. Die Zuweisung von „Graden der Behinderung“

gemäß SGB IX erfolgt jedoch nach den seit Jahrzehnten gängigen „Anhaltspunkte[n] für die ärztliche Gutachtertätigkeit im sozialen Entschädigungsrecht und nach dem Schwerbehindertengesetz“ (BMGS 2004). In diesen Anhaltspunkten, die „als antizipierte Sachverständigengutachten wie untergesetzliche Normen [gelten]“ (ebd., 1) werden „Graden der Behinderung“ *medizinische* Diagnosen zugeordnet (vgl. Tab. 1), welche dann mit § 69 Abs. 1 SGB IX zu Indikatoren für das Ausmaß der Beeinträchtigung der sozialen Teilhabe erklärt werden:

Tab. 1: Medizinische Diagnosen, die zur Anerkennung einer Behinderung im sozialrechtlichen Anerkennungsverfahren führen (Auswahl)

GdB	Beispiele
20	<p>Leichtere psychovegetative Störungen</p> <p>Nicht situationsabhängiges, mittelgradiges Stottern</p> <p>Sehschärfe eines Auges (korrigiert durch Kunst- oder Kontaktlinse) 0,1-0,4</p> <p>Hörverlust links und rechts 40%</p> <p>Chronische Mittelohrentzündung mit andauernder beidseitiger Sekretion</p> <p>Leichte Hämophilie</p> <p>Störende Gesichtsentstellung</p>
30	<p>Sehschärfe eines Auges unter 0,1</p> <p>Augenmuskellähmungen, Strabismus</p> <p>Ausgeprägte Sensibilitätsstörungen im Gesichtsbereich</p> <p>Chronische Bronchitis schwerer Form</p> <p>Stimmstörungen mit dauernder Heiserkeit</p> <p>Lippendefekt mit ständigem Speichelfluss</p> <p>Acne vulgaris schweren Grades mit erheblicher kosmetischer Beeinträchtigung</p> <p>Verlust aller Zehen an beiden Füßen</p> <p>Zerebral bedingte leichte Restlähmungen und Tonusstörungen der Gliedmaßen</p> <p>Phenylketonurie ohne erkennbare Folgeerscheinungen (außer Diät) bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres</p> <p>Kognitive Teilleistungsschwächen und Konzentrationsstörungen mittelgradiger Ausprägung bis zum Ausgleich</p> <p>Ausgedehnter Defekt des Gaumens mit gutsitzender Defektprothese</p>
40	<p>Mittelschwere Form von Bluthochdruck</p> <p>Sehr seltene große epileptische Anfälle mit Pausen von mehr als einem Jahr</p> <p>Ausbildungsberuf kann [nur] unter Nutzung von Sonderregelungen für Behinderte erreicht werden</p> <p>Geringe Störungen der Aufmerksamkeit, der Merkfähigkeit, der psychischen Belastbarkeit, der sozialen Einordnung, des Sprechens, der Sprache oder anderer kognitiver Leistungen</p>

	<p>während des Schulbesuchs bei I.Q. von 60-70</p> <p>Echte Migräne mittelgradiger Verlaufsform</p> <p>Klumpfuß (einseitig)</p> <p>Funktionelle und organische Stimmstörungen mit Flüsterstimme</p> <p>Artikulationsstörungen durch Lähmungen oder Veränderungen in Mundhöhle oder Rachen mit schwer verständlicher Sprache</p> <p>Schweres Stottern mit auffälligen Mitbewegungen (Parakinese)</p> <p>Restaphasie</p> <p>Stärker behindernde phobische, hypochondrische, asthenische, depressive oder somatoforme Störungen mit wesentlicher Einschränkung der Erlebnis- und Gestaltungsfähigkeit</p> <p>Schluckstörungen mit erheblicher Behinderung der Nahrungsaufnahme</p> <p>Gesichtsfeldausfälle: vollständige Halbseiten- oder Quadrantenausfälle, homonyme Hemianopsie</p> <p>Herzkrankheiten mit Leistungsbeeinträchtigung bei mittelschwerer Belastung</p> <p>Diabetes mellitus, durch Diät und allgemeine Insulinbehandlung gut einstellbar</p> <p>Neurodermitis constitutionalis mit generalisierten Hauterscheinungen, insbesondere Gesichtsbefall</p> <p>Muskelschwäche mit mittelgradigen Auswirkungen (vorzeitige Ermüdung, gebrauchtsabhängige Unsicherheiten)</p> <p>Verlust beider Daumen</p>
50	<p>Kognitive Teilleistungsschwächen mit besonders schwerer Ausprägung</p> <p>Aphasie mit deutlicher Kommunikationsstörung</p> <p>Lippen-Kiefer-Gaumenspalte bis zum Verschluss der Kieferspalte (i.d.R. bis 12. Lebensjahr)</p> <p>Psoriasis vulgaris bei andauerndem ausgedehntem Befall oder stark beeinträchtigendem lokalem Befall</p> <p>Kleinwuchs mit 120-130 cm Körpergröße</p> <p>Verlust von vier Fingern mit Einschluss des Daumens</p> <p>Mittelgradige Verhaltensstörungen, die einen Besuch der allgemeinen Schule nicht erlauben (psychische Behinderung)</p> <p>Drogenabhängigkeit (Mindestwert)</p> <p>Alkoholabhängigkeit (Mindestwert)</p>
60	<p>Migräne mit schwerer Verlaufsform</p> <p>Mukoviszidose, Schulbesuch noch möglich</p>
70	<p>Stark ausgeprägte Störungen der Aufmerksamkeit etc. (s. GdB 40) während des Schulbesuchs bei I.Q. von 60-70</p> <p>Beeinträchtigung der Fähigkeit zur selbständigen Lebensführung nach Schulbesuch</p> <p>Auch unter Nutzung der Sonderregelungen für Behinderte und Ausnützung beruflicher Fördermöglichkeiten kann kein Abschluss in einem Ausbildungsberuf erlangt werden</p> <p>Bronchialasthma mittleren Grades bei Kindern</p> <p>Schizophrener Residualzustand mit mittelgradigen sozialen Anpassungsschwierigkeiten</p> <p>Schwere psychische Störungen mit mittelgradigen sozialen Anpassungsschwierigkeiten</p> <p>Notwendigkeit der Entlastung eines ganzen Beines (z. B. Sitzbeinabstützung)</p>
80	<p>Aphasie mit sehr ausgeprägter Kommunikationsstörung</p> <p>Leichtere Form von Autismus (z.B. Asperger)</p>

	Verhaltensstörungen mit langdauernden erheblichen Einordnungsschwierigkeiten Mittelschwere Hämophilie mit mehrfach jährlich ausgeprägten Blutungen Gebrauchsunfähigkeit eines Beines
100	I.Q. unter 60, hochgradiger Mangel an Selbstständigkeit, Beschäftigung nur in WfB möglich Autistische Syndrome Häufige große oder komplexfokale epileptische Anfälle Angeborene oder bis zum 7. Lebensjahr erworbene Taubheit oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit Vom 8.-18. Lebensjahr erworbene Taubheit oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit mit schweren Sprachstörungen Herzkrankheiten mit Leistungsbeeinträchtigungen bereits in Ruhe Verlust eines Armes oder Beines Akute Leukämie bis zum Ende der Therapie

Quelle: BMGS (2004, 37-128); eigene Darstellung; sofern nichts Abweichendes angegeben ist, wurde bei Ermessensspielräumen der zurechenbare Höchstwert aufgenommen.

Das Anerkennungsverfahren wird durch die Anwendung der „GdB/MdE-Tabelle“ nicht nur in erheblichem Maße standardisiert. Auch wird unterstellt, dass das Ausmaß der sozialen Teilhabe eines Menschen durch Rückgriff auf eine medizinische Diagnose hinreichend genau zu bestimmen sei. Einer Migräne mittelgradiger Verlaufsform wird in der amtlichen Klassifikation ein um zehn Punkte höherer Grad der Behinderung zugeordnet als einer schweren Akne, und die soziale Teilhabe Erwachsener mit 120-130 cm Körpergröße ist in demselben Maße eingeschränkt wie die von Jugendlichen, die auf Grund von „Verhaltensstörungen“ keine allgemeine Schule besuchen dürfen. Wer eine chronische Mittelohrentzündung mit beidseitiger Sekretion aufweist, dessen Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ist um einen Grad von 20 beeinträchtigt, und wer alkoholabhängig ist erreicht einen Grad von 50.

Mit BENDEL und ROHRMANN (2003, 2) kann festgehalten werden, dass im Anerkennungsverfahren „die sozialrechtlich eigentlich geforderte Bewertung der Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft [...] kausal auf den körperlichen, geistigen oder

seelischen Zustand einer Person reduziert, die soziale Umwelt im Sinne notwendiger Voraussetzungen zu einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe hingegen ausgeblendet [wird].“ Gleichzeitig, so die Autoren, „überschreitet die Beurteilung der sozialen Auswirkungen eines medizinisch diagnostizierten Zustandes offenkundig die Horizonte medizinischen Wissens, ohne dass dies im Rahmen des Verfahrens ein Problem darstellt.“ (ebd.)

Das Netz von potenziell die Feststellung einer Behinderung im Sinne des SGB IX auslösenden medizinischen Diagnosen ist offenbar wesentlich enger geknüpft als es verbreitete Vorstellungen vom prototypischen „behinderten Menschen“ oder von der prototypischen „Behinderung“ erwarten lassen. Dass schon „leichtere psychovegetative Störungen“ die Zuerkennung des Behindertenstatus auslösen können, bestätigt die oben geäußerte Vermutung, die Zone der nicht-typischen Zustände beginne in unmittelbarer Nähe zur Mitte der drei vom Gesetzgeber vorgegebenen Skalen. In bestimmten Fällen erkennt der Gesetzgeber auch Diagnosen, welche von *pädagogischen* Professionellen ausgehen, als hinreichend für die Zuerkennung einer Behinderung an, so etwa, wenn „Verhaltensstörungen“ einer Schülerin oder eines Schülers nicht länger den Besuch einer allgemeinen Schule erlauben, oder wenn Auszubildende die Prüfung für einen Ausbildungsberuf nur unter Nutzung der Sonderregelungen für behinderte Menschen nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung absolvieren können. Eine mit dem „Gesetz zur Förderung der Ausbildung und Beschäftigung schwerbehinderter Menschen“ vom 4. Mai 2004 verabschiedete Änderung des SGB IX stellt behinderte Jugendliche während der betrieblichen Berufsausbildung sogar schwerbehinderten Menschen gleich, ohne dass eine

Feststellung eines GdB erforderlich ist. Zuständig für die Gleichstellung ist allein die lokale Arbeitsagentur.

Radikale Alternative? Der Behinderungsbegriff im BGG-Entwurf der BAGH

In den Beratungen und Anhörungen, die dem im Mai 2002 vom deutschen Gesetzgeber verabschiedeten Bundesgesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG) vorausgingen, legte die „Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte“ (BAGH), Dachorganisation deutscher Selbsthilfeszusammenschlüsse behinderter Menschen, eine eng am sozialen Modell der britischen „Disability Studies“ orientierte Definition des Begriffes „Behinderung“ vor:

„Behinderung ist jede Verhaltensweise, Maßnahme oder Struktur, die Menschen mit nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen Lebensmöglichkeiten nimmt, beschränkt oder erschwert. Als nicht nur vorübergehend ist ein Zeitraum von sechs Monaten anzusehen.“ (BAGH 2001, 4)

Mit dieser Definition sollte, wie die BAGH (2001, 4) erklärt, ein aus Sicht der BAGH überkommener Behinderungsbegriff abgelöst werden, der „Behinderung“ als defizitäre Eigenschaft einer Person fasse und damit individualisiere. Es sollte verdeutlicht werden, dass Behinderung „eine von Außen durch gesellschaftliche Verhältnisse hervorgerufene Beeinträchtigung oder Erschwerung von Lebensmöglichkeiten [ist]“ (ebd.). Den politischen Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit müsse deutlich gemacht werden, so die BAGH (2001, 3), „dass es nicht um den Ausgleich von individuellen Defiziten durch sozialpolitische Wohltaten geht, sondern um die

Wahrnehmung des Bürgerrechts auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“.

Im Entwurf der BAGH folgen präzise Vorschläge für Änderungen unter anderem im Zivil-, Arbeits- und Sexualstrafrecht sowie im Verwaltungsverfahrenrecht, durch welche dem verfassungsmäßigen Benachteiligungsverbot nach Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 GG unmittelbarer Geltung als bislang verschafft werden soll. Mit ihrer Formulierung „jede Verhaltensweise, Maßnahme oder Struktur, die...“ lässt die BAGH weiten Raum für noch zu erlassende, präzisierende Rechtsnormen in verschiedensten Rechtsgebieten.

In der Terminologie der BAGH wird der Begriff der Behinderung eindeutig als grundsätzlich unzulässige Form der sozialen Reaktion auf Menschen mit einer nicht nur vorübergehenden Beeinträchtigung definiert. Der Begriff kennzeichnet spezifische Verhaltensweisen, solche nämlich, die das erzeugen, was im SGB IX (s. u.) „beeinträchtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ genannt wird. Menschen mit einer dauerhaften Beeinträchtigung *können* nach Ansicht der BAGH Opfer von Behinderungen werden. Diese sollen aber ausdrücklich vermieden und im Einzelfall juristisch verfolgbar werden.

Wäre die Behinderungsdefinition der BAGH in geltendes Recht aufgenommen worden, so hätte dies, verbunden mit dem Individual- und Verbandsklagerecht sowie einem zivilrechtlich bewehrten Diskriminierungsverbot, zur Folge gehabt, dass Verbände und Einzelpersonen gegen den Tatbestand einer Behinderung juristisch hätten vorgehen können. Das BGG hätte gemäß der Terminologie der BAGH einen Titel wie „Gesetz zur Bekämpfung von Behinderungen“ erhalten können. Das bisher gültige grundgesetzliche Verbot

der „Benachteiligung“ von „Menschen mit einer Behinderung“ (Art. 3 Abs. 3, Satz 2 GG) wäre der vorgeschlagenen Terminologie entsprechend ein Verbot der „Behinderung“ von Menschen mit einer dauerhaften Beeinträchtigung.

Festzuhalten bleibt ferner, dass gemäß der Definition der BAGH nicht alle Menschen Behinderungen ausgesetzt sind, sondern „Menschen mit einer dauerhaften körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigung“. Ist „Beeinträchtigung“ eine Eigenschaft, die sich zumindest in dem zeitlichen und räumlichen Kontext, für den das zur Diskussion stehende Gesetz Geltung beansprucht, feststellen lässt und bestimmte Schutz- und Anspruchsrechte auslöst, dann muss es auch Kriterien geben, nach denen der Status „Mensch mit einer dauerhaften Beeinträchtigung“ zu- oder aberkannt wird. Doch welche könnten dies sein? Die eindeutig medizinischen, wie sie etwa das SGB IX vorgibt? Und wer sollte ermächtigt sein, den Status „Mensch mit einer Beeinträchtigung“ rechtswirksam zuzuerkennen, sofern dies erforderlich wird? Menschen mit einer Beeinträchtigung selbst, ihre Organisationen, oder wie bislang bei der Feststellung einer „Behinderung“ nach deutschem Recht medizinische oder pädagogische Professionelle?

Schluss: Alle Fragen offen?

Wer wird behindert? Die wenigen hier vorgestellten Antworten auf die eingangs gestellte Frage scheinen eindeutig: Behindert werden (nur) „Menschen mit einer dauerhaften Beeinträchtigung“ oder mit „abweichenden Funktionen oder Fähigkeiten“. Ebenfalls eine klare Antwort liefern BARNES, MERCER und SHAKESPEARE (1999) als führende Vertreter der britischen Disability Studies. Ihnen zufolge besteht die „disabled population“ aus „people with an *accredited*

impairment“ („Menschen mit einer *anerkannten* Beeinträchtigung“), welche unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen behindert werden (BARNES et al. 1999, 7, Hervorh. d. V.). Zwar legen BARNES, MERCER und SHAKESPEARE ausführlich dar, dass nach ihrem Verständnis Behinderungen – anders als im SGB IX – keineswegs eine notwendige oder direkte Folge einer Beeinträchtigung sind. Gleichwohl ist hier sogar das Vorliegen einer *anerkannten* Beeinträchtigung notwendige Voraussetzung dafür, dass ein Mensch überhaupt zur „disabled population“ im Sinne der Autoren gerechnet werden kann.

Doch was ist eine „dauerhafte Beeinträchtigung“ oder „abweichende Funktion“, wenn nicht ein an einzelnen Menschen diagnostizierbares Defizit? Und welche Diagnosen sollen zur Zuerkennung einer rechtswirksamen Beeinträchtigung führen? Wenn die von medizinischen, psychologischen oder pädagogischen Expertinnen und Experten veröffentlichten Prävalenzraten dauerhafter körperlicher oder psychischer Funktionsstörungen und Erkrankungen auch nur annähernd zutreffen, dann muss der Anteil der als „Menschen mit einer Beeinträchtigung“ klassifizierbaren und damit potenziell Behinderungen ausgesetzten Personen um ein Mehrfaches höher liegen als etwa der derzeitige Anteil registrierter „behinderter Menschen“ an der deutschen Bevölkerung¹. Mit Sicherheit ist dieser Anteil auch weitaus größer als jener der Personen, die sich selbst bislang als „behinderte Menschen“ oder „Menschen mit einer Behinderung“ klassifizieren. So verwundert es nicht, wenn abhängig vom jeweiligen Meldeverhalten der Anteil von Menschen mit einer Beeinträchtigung an der Bevölkerung in den EU-Ländern

¹ Als vieldiskutierte und angeblich auch in dauerhafter Form häufig auftretende psychische Beeinträchtigungen seien nur Suchterkrankungen, Depressionen, Phobien, Essstörungen, Persönlichkeitsstörungen oder im Schulalter speziell „kognitiven Teilleistungsschwächen“, „Spracherwerbsstörungen“, „Aufmerksamkeitsstörungen“ oder „Verhaltensstörungen“ erwähnt.

zwischen ca. 5 % und weit über 20 % variiert (GRAMMENOS 2003). Es kann allerdings bezweifelt werden, dass mit dem hier ermittelten Höchstwert die Obergrenze im Hinblick auf die Quote von Menschen mit einer Beeinträchtigung erreicht ist.

Je weiter aber der Kreis der „Menschen mit einer dauerhaften Beeinträchtigung“ gezogen wird, desto schwieriger könnte auch das politische Anliegen durchzusetzen sein, zumindest einige der bislang existierenden Formen der Ausgrenzung und Benachteiligung gegenüber allen potenziell behinderten Menschen mittels einer einheitlichen und wirksamen Gesetzgebung zu unterbinden, beispielsweise durch ein – in Deutschland noch immer ausstehendes – zivilrechtliches Antidiskriminierungsgesetz. Ähnlich wie in den USA nach der Einführung des „Americans with Disabilities Act“ geschehen, könnte es zu zahlreichen Auseinandersetzungen darüber kommen, was überhaupt als „Beeinträchtigung“ zählt und welche Beeinträchtigungen womöglich nicht die vollen oder ggf. überhaupt keine Schutzrechte nach dem Antidiskriminierungsrecht auslösen, wann eine Person mit einer bestimmten Beeinträchtigung also legitimer Weise negativ diskriminiert werden darf.

Insgesamt lässt sich festhalten: Begriffe wie „Beeinträchtigung“ oder „abweichende Funktion“ haben terminologisch oftmals jene Stellen eingenommen, die durch die anhaltende Kritik an einem als überkommen betrachteten individuell-defizitorientierten Behinderungsbegriff und dessen Redefinition frei wurden. Die Unaufgeregtheit und Geräuschlosigkeit, mit denen dieser Umzug auch in den Begriffsgebäuden der Behindertenbewegung und der Behinderungsforschung vonstatten ging, können angesichts der jahrzehntelangen, berechtigten Kritik an dem „alten“, medizinisch geprägten Behinderungsbegriff durchaus überraschen. Denn wo

„Behinderung“ nurmehr als Oberbegriff für Defizite der Gesellschaft oder diskriminierendes Fehlverhalten fungiert, dort darf „Beeinträchtigung“ offensichtlich ganz unbehelligt ein Oberbegriff für medizinische oder pädagogische Diagnosen individueller Defizite bleiben. Zwar verstärkt die Verwendung des Begriffs „impairment“ nach Ansicht von BARNES, MERCER und SHAKESPEARE (1999, 6) abwertende Einstellungen gegenüber behinderten Menschen, wenn der Begriff negativisch („in negative terms“) definiert werde – ein leiser Anklang an eine einstmals heftige Etikettierungs-, Biologisierung- und Medikalisierungskritik. Die Bezeichnung „people with impairments“ findet in dem Buch, einem Standardwerk der britischen Disability Studies, durchgehend Anwendung, ohne dass die Autoren eine eigenständige Definition von „impairment“ lieferten, die den Begriff - wie es dem von ihnen selbst aufgestellten Gütekriterium entspräche - nicht „in negative terms“ definierte. Auch der mögliche und richtige Hinweis, die Entstehung, Bewertung und Identifizierung von Beeinträchtigungen sei von sozialen Kontexten, ihren Werten, Normen und Machtverhältnissen abhängig, Beeinträchtigungen also als „soziale Konstruktion“ zu begreifen, trägt nichts zur Neutralisierung des Beeinträchtigungsbegriffes bei. Denn auch Armut, Krankheit oder Hässlichkeit sind als soziale Konstruktionen versteh- und analysierbar, ohne dass sie durch dieses Vorgehen in irgendeiner Weise zu neutralen Begriffen oder Konzepten würden. Doch sollte es eine neutrale Konzeption von „Beeinträchtigung“ überhaupt geben? Und wie könnte diese aussehen?

Literatur

- ARNADE, S. (Red.): Die Gesellschaft der Behinderter. Das Buch zur Aktion Grundgesetz. Reinbek 1997
- BAGH (Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte): Gleichstellungsgesetz für Behinderte Menschen. Vorschlag der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte e.V. Im Internet: www.bagh.de/glg010104.shtml [Zugriff 8.4.2001]
- BARNES, C.; MERCER, G.; SHAKESPEARE, T.: Exploring Disability. A Sociological Introduction. Cambridge 1999
- BARNES, C.; MERCER, G.: Disability. Cambridge 2003
- BENDEL, K.: Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. Zeitschrift für Soziologie 4 (1999), 301-310
- BENDEL, K.; ROHRMANN, E.: Die Zuschreibung einer Behinderung im sozialrechtlichen Anerkennungsverfahren. In: ALLMENDINGER, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Arbeitsgruppen-, Sektionssitzungs- und Ad-hoc-Gruppen-Beiträge (CD-ROM). Opladen 2003
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (HRSG.): Anhaltspunkte für die ärztliche Gutachtertätigkeit im sozialen Entschädigungsrecht und nach dem Schwerbehindertengesetz. Bonn 1996
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG (HRSG.): Anhaltspunkte für die ärztliche Gutachtertätigkeit im sozialen Entschädigungsrecht und nach dem Schwerbehindertenrecht (Teil 2 SGB IX). Berlin 2004
- CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg 2001
- FUCHS, H.: Einführung. In: SGB IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. München 2002
- GRAMMENOS, S.: Illness, Disability and Social Inclusion. Luxemburg 2003
- HAINES, H.: Sozialpolitische und sozialrechtliche Gestaltung der Behindertenpolitik in Deutschland und Europa. In: V. MAYDELL, B.; PITSCHAS, R.; SCHULTE, B.: Behinderung in Asien und Europa im Politik- und Rechtsvergleich. Mit einem Beitrag zu den USA. Baden-Baden 2003, 443-459
- PRIESTLEY, M.: Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: WALDSCHMIDT, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel 2003, 23-35

WALDSCHMIDT, A.: Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung? Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. Soziale Probleme 1/2 (1998), 3-25
WALDSCHMIDT, A.: „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: WALDSCHMIDT, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel 2003, 11-22

Zu zitieren als:

Felkendorff, Kai: Wer wird behindert?, in: Heilpädagogik online 04/04, 3-22

http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0404.pdf

Stand: 30.09.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Jan Weisser

Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik?

283. Denn wie kann das Kind an dem gleich zweifeln, was man ihm beibringt? Das könnte nur bedeuten, dass es gewisse Sprachspiele nicht erlernen könnte

Ludwig WITTGENSTEIN, Über Gewissheit, 1949-1951

Diskursanalyse ist weit mehr ein Forschungsprogramm denn eine bloße -methode. Sie gehört in den Kontext qualitativer Sozialforschung und operiert im Anschluss an Erkenntnisfragen der Wissenssoziologie. Die Leitfrage, die sie stellt, lautet: Wie bringen wir das symbolisch hervor, was wir behandeln? Die Produktivität diskursanalytischer Forschung wird theoretisch und methodisch an sonderpädagogischen Beispielen dargestellt. Die spezifische Leistung der Diskursanalyse in der Sonderpädagogik liegt im systematischen Hervorbringen von Reflexivität zweiter Ordnung. Das ist deshalb von herausragender Bedeutung, weil in der Sonderpädagogik gesellschaftliche Kontroversen ausgetragen werden, die die Versorgung des Bereichs mit Wissen und Können prekär machen, obwohl oder weil genau dies ständig folgenreich geschieht.

Einleitung: Diskursanalyse und qualitative Sozialforschung

Die Geschichte qualitativen Forschens ist - je nach Kontinent und Fachbereich zwischen dreißig und hundert Jahre alt. Die Qualitative Sozialforschung hat sich aus einer Kritik an quantitativen Methoden und standardisierten Forschungsverfahren einerseits, aus einer Kritik an textorientierten und methodisch unzureichend entwickelten Verfahren der Geisteswissenschaften andererseits entwickelt

(MAYRING 2002). Ihr Ziel ist es, das Soziale zu erforschen und die dazu nötigen Strategien theoretisch reflektiert zu entwickeln:

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. (...). Mit ihren genauen und ‚dichten‘ Beschreibungen bildet qualitative Forschung weder Wirklichkeit einfach ab, noch pflegt sie einen Exotismus um seiner selbst willen. Vielmehr nutzt sie das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-) Erkenntnis eröffnet“ (FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2000, 14).

Die doppelte Frontstellung zwischen quantitativen und geisteswissenschaftlichen Ansätzen prägt die Methoden- und Theoriediskussionen qualitativer Forschung, die ihr Neues gegen zwei Traditionen behauptet und dabei ambivalenten Gefühlen ausgesetzt ist: Was kann sie soviel besser als die anderen, und was kann sie nicht? Bezeichnend ist für die jüngste Geschichte der qualitativen Sozialforschung, dass sie ein vielstimmiges Repertoire an Methoden und Designs hervorgebracht hat, das sich seiner Pluralität in zustimmendem Sinne zunehmend bewusst wird. Qualitative Forschung ist multimethodisch (DENZIN/LINCOLN 1994, S. 2), sie richtet sich nach der Fragestellung und verwendet gegenstandsadäquate Methoden (STRAUSS/CORBIN 1996). Darin unterscheidet sie sich allerdings *nicht* von quantitativen und auch nicht von geisteswissenschaftlichen Verfahren: Sie hat *an den Fragen, die sie*

erschlossen hat, historisch klar gemacht, dass es keine absolute Hegemonie der Methoden geben kann. Die Fragen selbst begründen die Geschichte der qualitativen Sozialforschung. Entsprechend gibt es nicht einfach zwei getrennte methodische Systeme, jene zur Erforschung der Natur und jene zur Erforschung des Sozialen. Ebenso wenig „gehören“ die qualitativen Methoden einer Disziplin, beispielsweise den Erziehungswissenschaften (TERHART 1997). In der Überwindung dieser Abwehrkonstellationen scheint mir der entscheidende Gewinn der Methodenkontroversen zu liegen, von dem zu erwarten ist, dass seine Konsequenzen für die Wissenschaftstheorie selbst fruchtbar werden müssten (KNORR-CETINA 2002). In diesem Sinne gilt für Forschung ganz allgemein: „The gendered, multiculturally situated researcher approaches the world with a set of ideas, a framework (theory, ontology) that specifies a set of questions (epistemology) that are then examined (methodology, analysis) in specific ways“ (DENZIN/LINCOLN 1994, 11).

Was sich Diskurstheorie oder Diskursanalyse nennt (besonders instruktiv bei KELLER 2004 oder VAN DIJK 1997a, 1997b), operiert geradezu vor dem Hintergrund dieser Geschichte der Wissenschaften. Weder gibt es eine einzige Definition von Diskurs noch eine einzige von Diskursanalyse. Genauso wenig gibt es eine verbindliche Ordnung der Definitionen (KELLER 1997, WETHELLELL/TAYLOR/YATES 2002). Das hat wenig Nachteile und viele Vorteile: Es fordert dazu auf, Diskursanalyse diskurstheoretisch (!) zu verstehen, als Bezeichnung einer Praxis, die sich systematisch selbst hervorbringt. Ob kritisch oder wissenssoziologisch, psychologisch oder hermeneutisch, mit Bezug auf FOUCAULT oder auf die Konversationsanalyse: Immer geht es unter den Vorzeichen der kontingenten Verortung des forschenden Subjekts um den Eintritt

in Felder des Wissens, die die Welt bedeuten. Und weil man nie außerhalb von Diskursen steht (das wäre einfach ein Diskurs über den Versuch, über dem Diskurs zu stehen), gilt das selbst für das Hervorbringen dieser Bezeichnung, die Diskursanalyse als *Forschungspraxis* versteht (vgl. für meinen Zusammenhang <http://www.research-projects.unizh.ch/phil/unit62400/area593/p3999.htm>).

Was kann diese Praxis leisten? Genauer: Was ist das Leistungsspektrum der Diskursanalyse im Feld des Wissens, das die Sonderpädagogik (nicht die Welt) bedeutet? Ich werde zur Bemessung des Spektrums wie folgt vorgehen: Zunächst geht es um die Frage, die die Diskursanalyse ins Spiel bringt, sozusagen um das Eintrittsbillet. Dieses lässt sich allgemein beschreiben, als Basisfrage (1), und spezifisch, im Vergleich mit anderen Fragen (2). Danach geht es um die Wege, diskursanalytische Fragen zu beantworten, zunächst um Prozesse der Wissensgewinnung (3), anschließend um Prozesse der Wissensverarbeitung (4). Zum Schluss wird es darum gehen, Diskurs und Diskursanalyse in eine Relation zu den Problemen der Sonderpädagogik zu bringen um die Frage zu beantworten: Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik? (5).

Was konstituiert die Diskursanalyse?

Diskursanalytisches Vorgehen wird durch die Unterscheidung von *Wissen* und *Feld* (vgl. BERGER/LUCKMANN 2003, 1f.) inauguriert:

„Alles, was wir wahrnehmen, erfahren, spüren, auch die Art, wie wir handeln, ist über sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen vermittelt, Dieses Wissen ist nicht auf ein ‚angeborenes‘ kognitives Kategoriensystem rückführbar, sondern auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme. Solche symboli-

schen Ordnungen werden überwiegend in Diskursen gesellschaftlich produziert, legitimiert, kommuniziert und transformiert; sie haben gesellschaftlich-materiale Voraussetzungen und Folgen“ (KELLER 2001, 113).

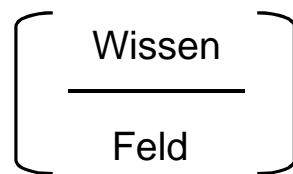
Dies ist - historisch - die Frageform der Wissenssoziologie (MAASEN 1999, WEINGART 2003). Mit dem Begriff der *Seinsverbundenheit des Wissens* hat sie die Frage nach den Zusammenhängen von Wissen und Gesellschaft erschlossen und genau damit erkenntnistheoretisch provoziert: „Mit ihrer Grundbehauptung der Abhängigkeit allen menschlichen Bewusstseins von der sozialen Struktur kollidiert die Wissenssoziologie von Anbeginn - wie Mannheim häufig feststellte - mit all jenen Philosophien und Erkenntnistheorien, denen zufolge es endgültige, höchste Maßstäbe irgendwelcher Art gibt, die kontextfreies Wissen garantieren“ (MEJA/STEHR 1982, 897). Diese Kollision mit den traditionellen Erkenntnistheorien hat der wissenssoziologischen Frageform den Relativismusvorwurf eingebracht und eine defensive Motivation bewirkt. Die Diskussion des Vorwurfs hat die absolutistische Argumentation (ebd., 895) gestärkt, denn nur selten wurden die *Kritiker des Relativismus* einer kritischen Analyse unterzogen (ebd., 897). Ihre Kritik hatte Verteidigung zur Folge, was *an sich* ein diskursives Dispositiv darstellt, das die Subversion der Wissenssoziologie hervorbrachte (BUBLITZ 2003, 13). Denn Relativismus - also das Problem, dass wer behauptet, Wahrheit sei relativ, entweder einen logischen Fehler begeht, weil er für diese Behauptung absolute Wahrheit reklamiert, oder aber zugeben muss, dass auch diese Behauptung relativ sei und der absoluten Behauptung nicht absolut überlegen ist - ist das Problem der Absolutisten (FEYERABEND 1980, 97). Im Rahmen der Wissenssoziologie wird das Problem der Wahrheit ganz anders gestellt: Wenn Wissen feldrelativ ist, so kann es nicht

willkürlich variieren, es ist also historisch-kontingent. Das gilt für das Wissen als Objekt der Wissenssoziologie *genauso* wie für die Fragen der wissenssoziologischen Forschung (z.B. auch für alles, was hier geschrieben steht): es gibt einen doppelten Referenzrahmen, der die Wahrheitsbedingungen definiert, den *Forschungskontext* (die Bedingungen des Gegenstandes) und den *Kontext der Forschung* (die Bedingungen der Forschung) (GRAF 1990; allgemein BOHNSACK 2003, 25). Worauf es dann ankommt, das ist die Kontrolle der Theoriepolitik, oder - diskurstheoretisch - der Diskursposition (JÄGER 1999, 164) und der Analyse von Machtwirkungen des Diskurses (BUBLITZ 2003, FOUCAULT 2001a): „Daher wird die Frage, wie die Gesellschaft der Willkür von Wissen Grenzen setzt, zu einem wichtigen theoretischen Thema“ (MEJA/STEHR 1982, 916). *Kontrolle* ist das Stichwort für empirische Forschung einerseits, eine Theorie des Beobachtens andererseits - wenn man vermeiden will, dass an dieser Stelle ein Rückgriff auf Dimensionen außerhalb des Wissens (beispielsweise das Gute, Macht, Subjekt, Handlung) gemacht, und dass damit das Modell der Diskurstheorie unterboten wird. Diskurstheorie ist eine „Theorie der sich selbst beobachtenden und beschreibenden Gesellschaft“ (LUHMANN 1999, 154; vgl. BUBLITZ 1999, 29). Kontrolle bedeutet Unterscheidungen in der Zeit treffen und die empirische Aufgabe ist es dann, „die Bedingungen zu erforschen, unter denen bestimmte Unterscheidungen mehr einleuchten als andere“ (ebd., 176) - im Kontext der Forschung und im Forschungskontext. Diskursanalyse ist das Verfahren einer „revidierten, radikaleren Version der Wissenssoziologie“ (MEJA/STEHR 1982, 924). Sie ist wie diese „eine spezifische *Wissensform* über Wissen“ (ebd.).

Somit ist das allgemeine Eintrittsbillet in die diskursanalytische Forschung umrissen: Diskursanalyse operiert mit der Differenz von

Wissen und Feld und untersucht, wie Diskurse die Einheit dieser Differenz hervorbringen (vgl. Abbildung). Dieses Hervorbringen wird mit dem Begriff der Diskursposition (oder der Theoriepolitik) markiert und als epistemische Kontrolle der Grundrahmung, wonach „alle Wissensformen gesellschaftliche *Aktivitäten* sind“ (MEJA/STEHR 1982, 930, i.O. *kursiv*) in die Analyse der diskursiven Praxis aufgenommen.

*Diskurs als Einheit der
Differenz*



Eine diskursanalytische Fragestellung entwickeln

Die Grundrahmung definiert das Spektrum diskursanalytischer Fragestellungen (KELLER 1997, 318ff.), denn: Diskursanalyse kann nicht alles. Sie weiß beispielsweise nichts über Spieltraining, Genetik oder Didaktik. Aber sie kann analysieren, *was diese wissen*. Eine diskursanalytische Fragestellung ist stets eine Frage in Bezug auf einen Diskurs, der einen oder mehrere Gegenstände hervorbringt. Diese Blickrichtung ist zunächst ungewohnt, handeln wir doch im Alltag wie in der Wissenschaft von Gegenständen: Wir besprechen unsere nächsten Vorhaben, wir planen einen Lernprozess, wir agieren in Situationen. Diskursanalyse fragt nun: Wie

bringen wir das symbolisch hervor, was wir behandeln? Und wie wird dadurch unser Gegenstand zu dem, was er ist? Diskurse werden als Praktiken analysiert, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (FOUCAULT 1992, 74). Es geht, mit anderen Worten, um die Einheit der Differenz von Wissen und Feld: „To enter into the study of discourse, therefore, is to enter into debates about the foundations on which knowledge is built, subjectivity is constructed and society is managed“ (WETHERELL/TAYLOR/YATES 2002, 5). Ein Beispiel: Stellen wir uns vor, „blonde Haare“ wäre ein interessantes Forschungsthema. Quantitativ orientierte Forschung könnte beispielsweise fragen: Wie viele Personen des Jahrgangs 1988 mit Geburtsort Genf kamen mit blonden Haaren auf die Welt? Qualitativ orientierte Forschung würde das Thema eher so bearbeiten: Welche Beziehung haben Jugendliche im Alter von 16 Jahren zu ihren blonden Haaren? Beide Fragen orientieren sich an gegenständlichen Merkmalen, einmal in Bezug auf Quantitäten, einmal in Bezug auf Qualitäten. Diskursanalyse würde dem gegenüber fragen: Wie thematisieren sich sechzehnjährige Jugendliche am Thema Haarfarbe? Die Frage zielt also auf den Diskurs über die Haarfarbe und untersucht, wie sich Jugendliche in diesem Diskurs hervorbringen. Das Interesse gilt nicht der Anzahl Personen mit blonden Haaren, auch nicht dem Selbsterleben von Jugendlichen mit blonden Haaren, sondern dem Bedeutungsraum, den das Thema für die Jugendlichen eröffnet. Die drei Fragestellungen schließen sich gegenseitig nicht aus, man kann folglich alle in einem Forschungsprojekt kombinieren. Doch die Fragestellungen untersuchen je etwas anderes und nur die letzte operiert diskursanalytisch. Ich füge dem zwei sonderpädagogische Beispiele an, um die Frage nach der Relevanz diskursanalytischer Forschung in der Sonderpädagogik vorzubereiten. Quantitative Forschung könnte daran interessiert sein, wie viele Personen

mit Sehschwierigkeiten einen Blindenstock benutzen. Qualitative Forschung würde fragen, wie die Benutzung eines Blindenstocks beispielsweise die Autonomie im Alltag beeinflusst. Diskursanalyse würde im Unterschied dazu das Bedeutungsfeld untersuchen, das sich im Erscheinen des Blindenstocks konstituiert. Ein anderes Beispiel: Quantitative Forschung würde im Themenfeld „Integration – Separation“ danach fragen, wie viele Kinder und Jugendliche mit ausgewiesenem Förderbedarf in integrativen Schulungsformen gefördert werden. Qualitative Analysen würden vielleicht nach dem Einfluss der separativen Schulungsform auf die Lernmotivation fragen. Die Diskursanalyse würde danach fragen, wie die Unterscheidung „Integration – Separation“ das Themenfeld strukturiert und welche Bedeutungsräume erzeugt werden, die in jede Diskussion eindringen und Akteure zu „Gegnern“ oder „Befürwortern“, „Progressiven“ oder „Konservativen“ macht. Sie ist Kontext- und Konfliktanalyse (SCHWAB-TRAPP 2001, 264; SCHWAB-TRAPP 2003, 38). Wer diskursanalytisch fragt, fragt auf der Seite des Wissens nach den Weisen der Welterzeugung (GOODMAN 1990); die Frage schließt Welt *ein*, nicht aus, aber die Welt ist nichts als Diskurs und Erkenntnis ist die Geschichte (nicht) erfolgreicher Diskurspositionen.

Wissen gewinnen

Diskursbegriff und Diskursanalyse sind eng miteinander verbunden (KELLER 2004, 61; KELLER/HIRSELAND/SCHNEIDER/VIEHÖVER 2003). Anders als andere Methoden, beispielsweise statistische Untersuchungen oder die Inhaltsanalyse (MAYRING 2003), kann diskursanalytisch nur diskurstheoretisch gearbeitet werden, auf der Basis der Unterscheidung von Wissen und Feld. Diskursanalyse ist „als sozialwissenschaftliche Methode verstanden, elementarer

Bestandteil einer Gesellschaftstheorie, in deren Zentrum die historisch-systematische Analyse von Wissens- und Rationalitätsstrukturen steht, und als solche methodischer Ausdruck einer allgemeinen (Wissens-) Konstitution von Gegenständen. (...) Die Methode ist bereits struktureles Element der ‚Theorie‘“ (BUBLITZ 1999, 27). Diese Voraussetzung bedeutet nichts anderes, als dass Diskursanalyse dem oben vorgestellten Typus des Fragens vorbehalten bleibt. Es ist denn auch die *diskursanalytische Fragestellung*, die den Prozess der Wissensgewinnung anleitet. Die Fragestellung wird im Kontext der Forschung entwickelt, mit Bezug auf Signale des Forschungskontextes. Eine neue Fragestellung lebt folglich von der Geschichte der bisherigen Fragen und dem Stand dessen, was intersubjektiv für interessant gehalten wird. Sie ist eine historische Reaktion der geschlechtlich, kulturell und biografisch situierten Forscherin. Mit Bezug auf das Gebiet der Sonderpädagogik: Die Frage entwickelt sich ausgehend von aktuellen sonderpädagogischen Problemzonen, die im Kontext der Forschung wahrgenommen und für relevant erklärt werden. Sie wird von einer oder mehreren Personen gestellt, die in einem biografischen und professionellen Verhältnis zur Sonderpädagogik (als Forschungskontext *und* Kontext der Forschung) steht und sie wird diskursanalytisch gestellt (siehe Beispiele oben). Die empirische Prüfung der Möglichkeit, ob sich die Frage für Forschung, die mehr ist als Recherche, eignet, wird an der Korpusfrage vollzogen. Der Begriff des Korpus ist ein *terminus technicus* der Diskursanalyse, der an der Stelle steht, wo andere Methoden von Sample oder Stichprobe sprechen. Der Korpus ist die Menge aller Daten, die analysiert werden sollen. Die Korpusbildung erfolgt angeleitet durch die Fragestellung, und sie wird konkretisiert in *sachlicher, zeitlicher* und *sozialer* Hinsicht (LUHMANN 1987, 112ff.; OELKERS/TENORTH 1991, 29). Ein Beispiel: Die Fragestellung „Integration - Separati-

on“ zielt auf die Analyse eines Diskurses, der die Einheit von Feld (Menschen und Dingen) und Wissen (Bedeutungen) formuliert. Der Korpus wird nach sachlichen (alle Dokumente, die das Thema behandeln), zeitlichen (alle Dokumente aus der Zeitperiode X) und sozialen (alle Dokumente einer sozialen Gruppe oder eines Mediums) Kriterien zusammen gestellt. Der Korpus muss all das bereit stellen, was die Forschenden benötigen, um ihre Frage zu bearbeiten. Seine Reichweite definiert wesentlich den Geltungsbereich (KELLER 2004, 75ff.) des anvisierten Forschungsberichts (z.B. gilt nur für Lehrpersonen an Schulen für Körperbehinderte, gilt nur für den Monat Mai des Jahres 1998, gilt für die politische Debatte der 90er Jahre etc.).

Der Korpus beinhaltet primär Texte aus dem Feld (vorliegende oder transkribierte), aber da „das Welterzeugen weit über Theorien und Beschreibungen, über Aussagen, über Sprache, ja selbst über die Denotation hinausreicht und Versionen und Sichtweisen einschließt, die sowohl metaphorisch als auch wörtlich, sowohl bildlich und musikalisch als auch sprachlich, sowohl exemplifizierend und ausdrückend als auch beschreibend und abbildend sind“ (GOODMAN 1990, 134), sind auch andere Quellen zulässig, sofern sie die Fragestellung bedienen und kontrollierte Auswertung möglich ist. Speziell zu erwähnen sind an dieser Stelle Bildanalysen (BOHN-SACK 2003, 155ff.) und Gruppendiskussionsverfahren (LAMNEK 1998). Überall dort, wo nicht auf bereits vorliegende Texte zurückgegriffen wird, stellen sich zusätzliche Ressourcenfragen, da der Prozess der Wissensgewinnung erheblich komplexer wird. Korpusdefinition und Fragestellung interagieren, das Mögliche (Machbare) und das Interessante (Wünschbare) kommen sich in einem kontrollierten Prozess näher. Dieses Stadium der Forschung findet nicht nur, ja vielleicht nur zu einem kleinen Teil im Kopf und

am Schreibtisch statt: Präzisierung der Fragestellung und Materialsuche bringen erst die nötigen Feldkenntnisse und führen zur Definition des *Interessanten des Interessanten*. Der Prozess der Wissensgewinnung ist abgeschlossen, wenn die Fragestellung präzisiert und der Korpus fest gelegt ist, d. h. gegenseitige Passung wohl begründet erreicht ist (ausführlich JÄGER 1999, 188ff.).

Wissen verarbeiten

Im Unterschied zu anderen Vorschlägen (JUNG 2001, KELLER 2001, JÄGER 2001) habe ich nicht *zunächst* ein begriffliches System der Diskursanalyse festgelegt, um danach erst Aspekte der Forschungspraxis einzuführen. Das hat damit zu tun, dass verschiedene Autorinnen und Autoren verschiedene Begrifflichkeiten vorschlagen, was offensichtlich heißt, dass man im Rahmen desselben (Diskursanalyse) Verschiedenes tun kann. Das Gemeinsame wird durch das Eintrittsbillett (siehe oben) definiert; das Verschiedene hat mit Bedingungen der Forschung selbst zu tun. Wichtig ist, dass man sparsam und präzise jene Begriffe einführt, die für die Bearbeitung der Fragestellung bedeutsam sind. Ansonsten ist die Gefahr groß, dass das *Wuchern der Diskurse* sich in der Diskursanalyse fortsetzt. Wer schon diskursanalytisch gearbeitet hat, weiß, wie schnell man mit der Notwendigkeit konfrontiert wird, Differenzierungen in die Analyse einzubauen. Man beginnt beispielsweise von Diskursfragmenten und -strängen, von Arenen oder Deutungsmustern zu sprechen. Dabei droht stets die Gefahr, dass ein Kategoriensystem eingeführt wird, das der diskursanalytischen Theorie der Beobachtung von der Einheit des Unterschiedenen zuwider läuft. In der Diskursanalyse gilt: jeder Begriff ist Anleitung zur Beobachtung. Es wird für die Phase der Wissensverarbeitung also eine allgemeine Theorie der Diskursbeo-

bachtung benötigt. Dabei gilt, dass jeder Begriff die Differenz von Wissen und Feld fortsetzt und sich folglich die Einheit der Differenz - dem Diskurs - als Beobachter einschreibt. Die Einheit kann nicht selbst beobachtet werden. Diskurs ist also das, was durch die Beschreibung von Wissen und Feld beschrieben wird; er ist die Voraussetzung, die durch Beobachtung entsteht, sozusagen der Fluchtpunkt der Forschung, *nicht die Prämisse*. Diese allgemeine Theorie wird produktiv, indem jede Ebene (E) innerhalb der bestehenden Rahmung (Diskurs als Einheit (E1) der Differenz von Wissen (E2) und Feld (E3)) differenziert wird, so dass die Ebene in der Ebene selbst reflektierbar wird. Die Differenzierung ist mit jenen Begriffen vorzunehmen, die in der Diskursanalyse Verwendung finden. Im Folgenden werden einige, nicht alle, möglichen Begriffe vorgestellt (vgl. auch KELLER 2004, 64f.).

(E1) Diskurs

- Die *Einheit*, die der Diskurs ist, wird als Differenz definiert. Dafür gibt es eine Reihe metaphorischer Bezeichnungen: ein „Fluss von Wissen durch die Zeit“ (JÄGER 2001, 84), ein „Wuchern“ oder „Gewimmel“ (ebd.). Analytischer sind folgende Bezeichnungen: Bei BUBLITZ ist der Diskurs „eine komplex strukturierte, machtbasierende Matrix zur Generierung von Sprachhandlungen mit Wahrheitsanspruch“ (BUBLITZ 2003, 10). Wenn der Diskursbegriff in der Differenz von Wissen und Feld auf die Seite des Wissens fällt, übernehmen andere Begriffe die Funktion der Einheit, beispielsweise „Praxis“ oder „Formation“: „Diskurse sind kein Sprechen über Dinge. Sie sind Praktiken, die Dinge hervorbringen“ (LOREY 1999, 89). „Diskursformationen organisieren Diskurse“ (SCHWABTRAPP 2001, 267). Auch der Begriff der Performanz liegt auf dieser Ebene und soll beschreiben, dass „etwas, was gesagt

wird, bewirkt das, was gesagt wird“ (BUBLITZ 2003, 60; MERSCH 1999). Eine besondere, allerdings logisch gleiche Stellung hat der Begriff des Dispositivs: Er betont im Unterschied zum Diskursbegriff die Seite des Feldes (SEIER 1999, FOUCAULT 2001b). Die Begriffsvielfalt muss nicht irritieren, wenn klar bleibt, dass die Einheit einer Differenz als Fluchtpunkt bezeichnet werden muss.

- Man kann eine *Vielheit* verschiedener Diskurse voneinander unterscheiden, etwa Spezialdiskurse (z.B. wissenschaftliche) von Interdiskursen (allgemeine, einer breiten Öffentlichkeit zugängliche Diskurse) (LINK 1999), auch andere Unterscheidungen werden benutzt, etwa solche, die näher an Feldern operieren wie politische, wirtschaftliche, sonderpädagogische Diskurse (JÄGER 1999, 163 benutzt hier den Ausdruck der *Diskursebenen*). Wie auch immer: Je nach Datenmaterial machen diese Ebenendifferenzierungen Sinn. Dabei entsteht auch nicht die Notwendigkeit, die Summe der *vielen* Diskurse einer Kategorie zu ordnen, da jeder Diskurs als Fraktal der Einheit der Differenz funktioniert. Summenbezeichnungen haben folglich metaphorische Bedeutung und nicht analytische, so etwa der Ausdruck des „Sagbarkeitsfeldes“ (JÄGER 2001, 84).

(E2) Wissen

- Auf der Seite des Wissens ist das *diskurstheoretische* Begriffsangebot insgesamt am größten: spezifisch sind die Ausdrücke *Thema* („Themen sind die Kondensationskerne der gesellschaftliche Reproduktion von Kommunikation“ (KNOBLAUCH 2001, 216, sic)), *Diskursfragment* („Text oder Textteil, der ein bestimmtes Thema behandelt“ (JÄGER 1999, 159)), *Diskursstrang* („Ein Diskursstrang besteht aus Diskurs-

fragmenten gleichen Themas“ (ebd., 160) und *Diskurs(strang)verschränkungen* (Diskurse, die sich miteinander verschränken, ebd.).

- In die Diskursanalyse gehen eine Reihe von hermeneutisch-interpretativen Begriffen ein, die auch in anderen Kontexten Verwendung finden, so insbesondere das Konzept der Deutungsmuster, die KELLER (2001, 132) als „allgemeine, typisierbare Bestandteile gesellschaftlicher Wissensvorräte“ bezeichnet, die „für kollektive Deutungsarbeit zur Verfügung stehen“ und der Kollektivsymbole oder Topoi, worunter stereotype oder wenigstens fixe Bedeutungskonstrukte zu verstehen sind (JÄGER 1999, 133f.). Aus der Narrationsanalyse stammen die Konzepte der story-line (der rote Faden eines Diskurses) und des Plot als „Regelsystem, das aus Ereignissen etc. eine bedeutungsvolle Konfiguration macht“ (VIEHÖVER 2001, 186), aus dem Umfeld der Konversationsanalyse das Konzept der Rahmen als Instrument zur Analyse der Organisation von Erfahrung (GOFFMAN 1980).

(E3) Feld

- Auf der dritten Ebene finden sich Begriffe, die die Dimension des Sozialen in den Diskursen aufdecken, beispielsweise die Begriffe Diskursfeld zur Beobachtung der Zugangschancen zum Diskurs (SCHWAB-TRAPP 2001, 269), Diskursgemeinschaften zur Analyse der sozialen Gruppe, die einen Diskurs trägt (ebd., 270), der Begriff der Akteure um diskursive Handlungen zu eruieren oder der Begriff der Diskursarena, um das soziale Geflecht eines Diskurses zu analysieren (SCHWAB-TRAPP 2003, 36). Besonders schön vielleicht auch die Idee des narrativen Personals (VIEHÖVER 2001, 196).

- Unter dem Stichwort der Materialität von Diskursen wird die Verschränkung von Wissen und Macht der Analyse zugänglich: „Diskursive Materialität erscheint als Feld, das differenziert und formiert und als Bedingungsgefüge, das als Bedingendes an Materialitäten gebunden bleibt“ (BUBLITZ 2003, 52). Es geht um das Bedingungsgefüge, „in dem sich Diskurse als ‚materielle Dispositive‘ im Spiel von Auf-/Erschließung und Ab-/Verschließung erweisen“ (ebd., 53).

Jeder Begriff, um es zu wiederholen, reproduziert a) die Einheit der Differenz von Wissen und Feld und ermöglicht b) Beobachtung auf seiner Ebene dadurch, dass er sie differenziert. Die Begriffswahl muss folglich genau dies in einer bestimmten Fragestellung leisten. Um am Beispiel des Diskurses über „Integration – Separation“ anzuknüpfen könnte das so aussehen: Zu seiner inhaltlichen Analyse (sachlich) werden die Parlamentsprotokolle aus dem Kanton Zürich (sozial) aus den Jahren 1990 bis 1995 (zeitlich) in den Korpus aufgenommen. Das erlaubt von einem politischen Diskurs zu sprechen, der im Hinblick auf Deutungsmuster und Topoi untersucht wird (Wissen). Da der Diskurs vor allem bezüglich der Positionierung der Parteienlandschaft interessiert, ist es angebracht, den Begriff der Diskursarena aufzunehmen, um die Äußerungen mit gesellschaftlichen Positionen in Verbindung zu bringen (Feld). Auf der Ebene der Einheit der Differenz wird der Begriff der diskursiven Formation oder der diskursiven Strategie besonders hilfreich sein, weil er Aussagen und gesellschaftliche Position *organisierter* Gruppen verknüpft. Die Analyse erhält so ihr eigenes Dispositiv (!), eine auf Intervention im Forschungskontext hin angelegte Praxis im Kontext der Forschung. Was Diskursanalyse mitunter schwierig macht, ist dieses Geflecht an Möglichkeiten, das Geschäft der Analyse zu praktizieren. Der entscheidende Punkt

ist der folgende: Die einzelnen Elemente der Diskursanalyse werden durch die Rahmung integriert, die sich in der Fragestellung konkretisiert. Der Einsatz von Begriffen folgt der Logik der (konkreten) Forschung. Die konkreten Analyseschritte, beispielsweise das Auszählen von Begriffen, die Kodierung von Texten, die Analyse der sprachlichen Mittel (ausführlich JÄGER 1999, 174ff.; KELLER 2004) erlaubt oder erfordert die Ahnlehnung an rekonstruktive (BOHNSACK 2003), inhaltsanalytische (MAYRING 2003), hermeneutische (JUNG 2002) und andere (z.B. STRAUSS/CORBIN 1996) Vorgehensweisen. Für die Datenanalyse stehen auch Software-Programme zur Verfügung (z.B. ATLAS/ti oder Hyperresearch). Was als Ergebnis diskursanalytischer Forschung dann vorliegt, ist ein Stück Selbstbeschreibung der Gesellschaft, ein Beitrag, „gesellschaftliche Ontologisierungen zu hinterfragen, die Wirklichkeit zu ‚entzaubern‘ und als konstruierte - und damit auch anders mögliche - zu entdecken“ (KELLER 1997, 328).

Die Sonderpädagogik der Sonderpädagogik

Nun, was hat die Sonderpädagogik davon, wenn sie so forscht? Die Sonderpädagogik leistet Arbeit, um Autonomie und Lernen von benachteiligten oder behinderten Menschen zu fördern. Sie ist einbezogen in und Teil von gesellschaftlichen Kontroversen um die Angemessenheit des Behinderungsbegriffs, um die Form der Verschulung zwischen Integration und Separation und um ethische Fragen der Autonomie. Die Sonderpädagogik teilt mit der Sozialen Hilfe das Problem, dass sie im Verdacht steht, jene Probleme hervorzubringen, für die sie Lösungen anbietet (BAECKER 1994). Der Verdacht kann weder ignoriert, noch naiv applaudiert werden: Abschaffung ist kein Thema. Vielmehr scheint es, als ob sich in der Sonderpädagogik die diskursiven Probleme einer Gesellschaft

versammeln, die merkt, dass Rechtsgleichheit und Freiheitsrechte nicht nur unabhängig von Geschlecht und Herkunft, sondern auch unabhängig von Behinderung (BARNES/MERCER 2003) gelten: "Gleiches ist nach Massgabe seiner Gleichheit gleich, Ungleiches nach Massgabe seiner Ungleichheit ungleich zu behandeln" (HÄFELIN/HALLER 2001, 215, i.O. *kursiv*). Doch was heißt das, wenn die traditionellen Kategorien der Sonderpädagogik zu recht in ihrer Bedeutung bestritten werden (z.B. SANDER 1985, DEDERICH 2001, WEMBER 2003)? Die Frage wird historische Antworten finden. Aber es geht weniger um die Antworten als um die Kontrolle der Antworten im epistemischen Sinn: Mit diskursanalytischer Forschung ist jene empirisch informierte, reflexive Kompetenz zu holen, die es systematisch ermöglicht, die eigenen Unterscheidungen zu reflektieren. Die kategoriale Sonderpädagogik ist ebenso ein Dispositiv wie die Definition von „Intelligenzminderung“ im Rahmen der ICD-10: „Eine Intelligenzminderung ist eine sich in der Entwicklung manifestierende, stehen gebliebene oder unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, (...)“ (WHO 2000, 254). Die Provokation – „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (FEUSER 2000, 162) reagiert auf das Dispositiv und versucht die Subversion.

Diskursanalyse ist forschungsmethodisch kontrollierte Subversion mit dem Gesicht zur Sonderpädagogik: Sie leistet in der Sonderpädagogik empirisch informierte Selbstbeschreibung an Stelle von Selbstvergewisserung (MOSER 2003, 7). „Jedes soziale System entwickelt mit seiner Geschichte, seinen Traditionen und seiner spezifischen Identität eine Wissensbasierung, in der die Erfahrungen des Systems als System sedimentieren“ (WILLKE 2002, 131). Genau das wird diskursanalytisch zum Thema und wenn Wissensmanagement als die strategische Managementaufgabe zu verste-

hen ist, „die kritische und knappe Ressource Wissen genauso sorgfältig zu bewirtschaften wie andere kritische Ressourcen“ (ebd., 116), so ist Diskursanalyse das Instrument zur Entwicklung und Kritik sonderpädagogischen Wissens mit unmittelbarer Relevanz für das sonderpädagogische Feld und seine Akteure, weit über die professionellen Asyle hinaus (ohne sie freilich zurück zu lassen). Eine forschende Sonderpädagogik leistet Supervision für ihr narratives Personal, das im Erzählen und Reflektieren der eigenen Geschichten Überblick gewinnt (BOOTHE 1994, 50). Was dann vorliegt, ist die Sonderpädagogik der Sonderpädagogik: eine nie fertige Lehranalyandin.

Literatur

- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), 93-110
- BARNES, C.; MERCER, G.: Disability. Cambridge: Polity Press in ass. with Blackwell Publishers Ltd. 2003
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer 2003 (19. Aufl., erstmals 1969)
- BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2003 (5. Aufl.)
- BOOTHE, B.: Der Patient als Erzähler in der Psychotherapie. Göttingen und Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht 1994
- BUBLITZ, H.: Diskursanalyse als Gesellschafts-„Theorie“. In: BUBLITZ, H.; BÜHRMANN, A. D.; HANKE, Ch.; SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt u.a.: Campus 1999, 22-48
- BUBLITZ, H.: Diskurs. Bielefeld: Transcript Verlag 2003
- DEDERICH, M.: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt 2001
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.: Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In: dieselben (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. London: Sage, Thousand Oaks 1994, 1-17
- FEUSER, G.: „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: GREVING, H.; GRÖSCHKE, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problemgebegriff. Bad Heilbrunn / Obb. 2000: Klinkhardt, 141-165

- FEYERABEND, P.: Erkenntnis für freie Menschen. Veränderte Ausgabe. Frankfurt: Suhrkamp 1980
- FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: dieselben (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2000, 13-29
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt: Suhrkamp 1992 (5. Aufl.).
- FOUCAULT, M. : Dialogue sur le pouvoir (Entretien). In: derselbe: Dits et écrits II, 1976-1988. Gallimard 2001a, 464-477
- FOUCAULT, M.: Le jeu de Michel Foucault (Entretien). In : derselbe: Dits et écrits II, 1976-1988. Gallimard 2001b, 298-329
- GOFFMAN, E.: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt: Suhrkamp 1980
- GOODMAN, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt: Suhrkamp 1990
- GRAF, E. O.: Forschung in der Sozialpädagogik: Ihre Objekte sind Subjekte. Luzern: Edition SZH 1990
- HÄFELIN, U.; HALLER, W.: Schweizerisches Bundesstaatsrecht. Die neue Bundesverfassung. Zürich 2001: Schulthess (5., völlig neu bearb. Aufl.)
- JÄGER, S.: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: Diss-Studien 1999 (2. überarb. und erw. Aufl.)
- JÄGER, S.: Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2001, 81-112
- JUNG, M.: Diskurshistorische Analyse - eine linguistische Perspektive. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2001, 29-51
- JUNG, M.: Hermeneutik - zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag 2002 (2. Aufl.)
- KELLER, R.: Diskursanalyse. In: HITZLER, R.; HONER, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich 1997, 309-333
- KELLER, R.: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2001, 113-143

- KELLER, R.: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Opladen: Leske+Budrich 2004
- KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W.: Die vielgestaltige Praxis der Diskursforschung - Eine Einführung. In: dieselben (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Opladen: Leske+Budrich 2003, 7-18
- KNOBLAUCH, H.: Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2001, 207-223
- KNORR-CETINA, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 2002 (erw. Neuauflage)
- LAMNEK, S.: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union 1998
- LINK, J.: Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus. In: BUBLITZ, H.; BÜHRMANN, A. D.; HANKE, Ch.; SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt u.a.: Campus 1999, 148-161
- LOREY, I.: Macht und Diskurs bei Foucault. In: BUBLITZ, H.; BÜHRMANN, A. D.; HANKE, Ch.; SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt u.a.: Campus 1999, 87-96
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp 1987
- LUHMANN, N.: Die Soziologie des Wissens: Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: derselbe: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 4. Frankfurt 1999: Suhrkamp, 151-180
- MAASEN, S.: Wissenssoziologie. Bielefeld: Transcript Verlag 1999
- MAYRING, Ph.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz 2002 (5., neu ausgestattete Aufl.)
- MAYRING, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz/UTB 2003 (8. Aufl.)
- MEJA, V.; STEHR, N.: Zur gegenwärtigen Lage wissenschaftlicher Konzeptionen. In: dieselben (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. Frankfurt: Suhrkamp 1982, 893-946
- MERSCH, D.: Anderes Denken. Michel Foucaults „performativer“ Diskurs. In: BUBLITZ, H.; BÜHRMANN, A. D.; HANKE, Ch.; SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt u.a.: Campus 1999, 162-176

- MOSER, V.: Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich 2003
- OELKERS, J.; TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: dieselben (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 1991, 13-35
- SANDER, A.: Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54 (1985), 15-31
- SCHWAB-TRAPP, M.: Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2001, 261-283
- SCHWAB-TRAPP, M.: Diskursanalyse. In: BOHNSACK, R.; MAROTZKI, W.; MEUSER, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich 2003, 35-39
- SEIER, A.: Kategorien der Entzifferung: Macht und Diskurs als Analyseraster. In: BUBLITZ, H.; BÜHRMANN, A. D.; HANKE, Ch.; SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt u.a.: Campus 1999, 75-86
- STRAUSS, A.; CORBIN, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1996
- TERHART, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa 1997, 27-42
- VAN DIJK, T. A.: The Study of Discourse. In: derselbe (Hrsg.): Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, Volume 1. London u.a.: Sage Publications 1997a, 1-34
- VAN DIJK, T. A.: Discourse as Interaction in Society. In: derselbe (Hrsg.): Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, Volume 2. London u.a.: Sage Publications 1997b, 1-37
- VIEHÖVER, W.: Diskurse als Narrationen. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich 2001, 177-206

- WEMBER, F. B.: Bildung und Erziehung bei Behinderungen - Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In: LEONHARDT, A.; WEMBER, F. B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung - Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz 2003, 12-57
- WEINGART, P.: Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript Verlag 2003
- WETHERELL, M.; TAYLOR, St.; YATES, S.J. (Hrsg.): Discourse Theory and Practice. A Reader. London: Sage Publications 2002
- WHO: Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern u.a.: Verlag Hans Huber 2000 (4. durchges. u. erg. Aufl.)
- WITTGENSTEIN, L.: Über Gewissheit. Werkausgabe Band 8. Frankfurt: Suhrkamp 1994 (6. Aufl.)
- WILLKE, H.: Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 2002

Zu zitieren als:

Weisser, Jan: Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik?, in: Heilpädagogik online 04/04, 23-45

http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0404.pdf,

Stand: 30.09.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Michaela Verena Schmid und Stefanie Schimmele

Individuell und selbstgesteuert lesen und schreiben lernen mit Hilfe der Anlauttabelle – eine Möglichkeit auch für Schülerinnen und Schüler an der Schule für Geistigbehinderte?

Der Schriftspracherwerb in der Schule für Geistigbehinderte wird immer wieder thematisiert. Allzu gern neigen Lehrer dazu Ansätze der Grundschulpädagogik zu übernehmen. Doch sind diese wirklich geeignet? Anhand der Anlauttabelle von Reichen soll überprüft werden, ob der Ansatz des freien Schreibens für die Schule für Geistigbehinderte verwendbar ist.

Einleitung

Lesen und Schreiben – darin sind sich die Experten einig - spielen in unserem Kulturkreis eine zentrale Rolle. Wer nicht, oder nur mit sehr großen Schwierigkeiten, dazu in der Lage ist, schriftsprachlich zu kommunizieren, wird in der Regel erhebliche Nachteile in Kauf nehmen müssen. Dieser Grundsatz gilt für alle, also auch für Menschen mit geistiger Behinderung.

Daher kommt gerade dem Erwerb der Schriftsprache eine besonders bedeutende Rolle zu. Doch wie lernen Schüler am einfachsten und am schnellsten Lesen und Schreiben? Welche Methode kommt den Bedürfnissen und Interessen der Schüler am meisten entgegen? Diese Fragen wurden und werden immer wieder kontrovers diskutiert. Bereits 1527 glaubte ICKELSAMER „Die rechte weis aufskürtzist lesen zu lernen“ herausgefunden zu haben (vgl. BARTNITZKY 1998). Inzwischen ist fast ein halbes Jahrtausend vergangen, aber die wissenschaftliche Auseinandersetzung um den Erwerb der Schriftsprache ist noch nicht beendet. Aktuelle Konzeptionen

zum Schriftspracherwerb sind sehr unterschiedlich und stehen oftmals im Widerstreit miteinander (vgl. BARTNITZKY 1998).

Ein Konzept, das zum einen eine breite Akzeptanz erreicht hat, auf der anderen Seite aber auch heftig kritisiert wird, ist das Konzept „Lesen durch Schreiben“, das REICHEN in den achtziger Jahren entwickelte. Im Folgenden soll dieses Konzept vorgestellt, kritisch analysiert und auf die Möglichkeit eines Einsatzes an der Schule für Geistigbehinderte hin untersucht werden.

1. Das Konzept „Lesen durch Schreiben“ von REICHEN

REICHEN entwickelte sein Konzept „Lesen durch Schreiben“ in bewusster Opposition zu einem Unterricht, in dem alle Schüler an Hand einer Fibel zur gleichen Zeit das Gleiche lernen sollen. Nachahmungslernen und wiederholtes Üben lehnt er strikt ab. Deshalb werden in seinem Konzept die einzelnen Buchstaben nicht, wie bei vielen Lehrgängen üblich, schrittweise nacheinander eingeführt und ausführlich geübt, sondern die Schüler bekommen gleich zu Anfang des Schriftspracherwerbs eine Anlauttabelle² zur Verfügung gestellt, die alle wichtigen Grapheme unseres Alphabets, die zum lautorientierten Schreiben notwendig sind, enthält. Die einzelnen Grapheme werden jeweils durch passende bildliche Darstellungen ergänzt. Der dargestellte Begriff beinhaltet das zugehörige Phonem im Anlaut (z.B.: <A> – *Affe*; – *Buch*). Das „Anlautwort“ dient als Merkwort für die Laut-Buchstaben-Verbindung. Die Bilder und Grapheme sind in der Form eines Torbogens angeordnet. Diese Anordnung ermöglicht es, „dass man in *einer* durchgehenden Bewegung leicht die gesuchte Information findet“ (DEHN 1994, 189). Mit der Anlauttabelle griff REICHEN eine

² REICHEN selbst spricht von der Buchstabentabelle. Bezüglich der Funktion der Tabelle erscheint der Begriff Anlauttabelle aber angebrachter und klarer. Es werden den Kindern auf der Tabelle nämlich eben gerade keine Buchstaben, sondern Grapheme zur Verfügung gestellt.

bereits im klassischen Altertum praktizierte Darbietungs- bzw. Vermittlungsform wieder auf (vgl. MÜLLER-WAGNER 2000, 156).

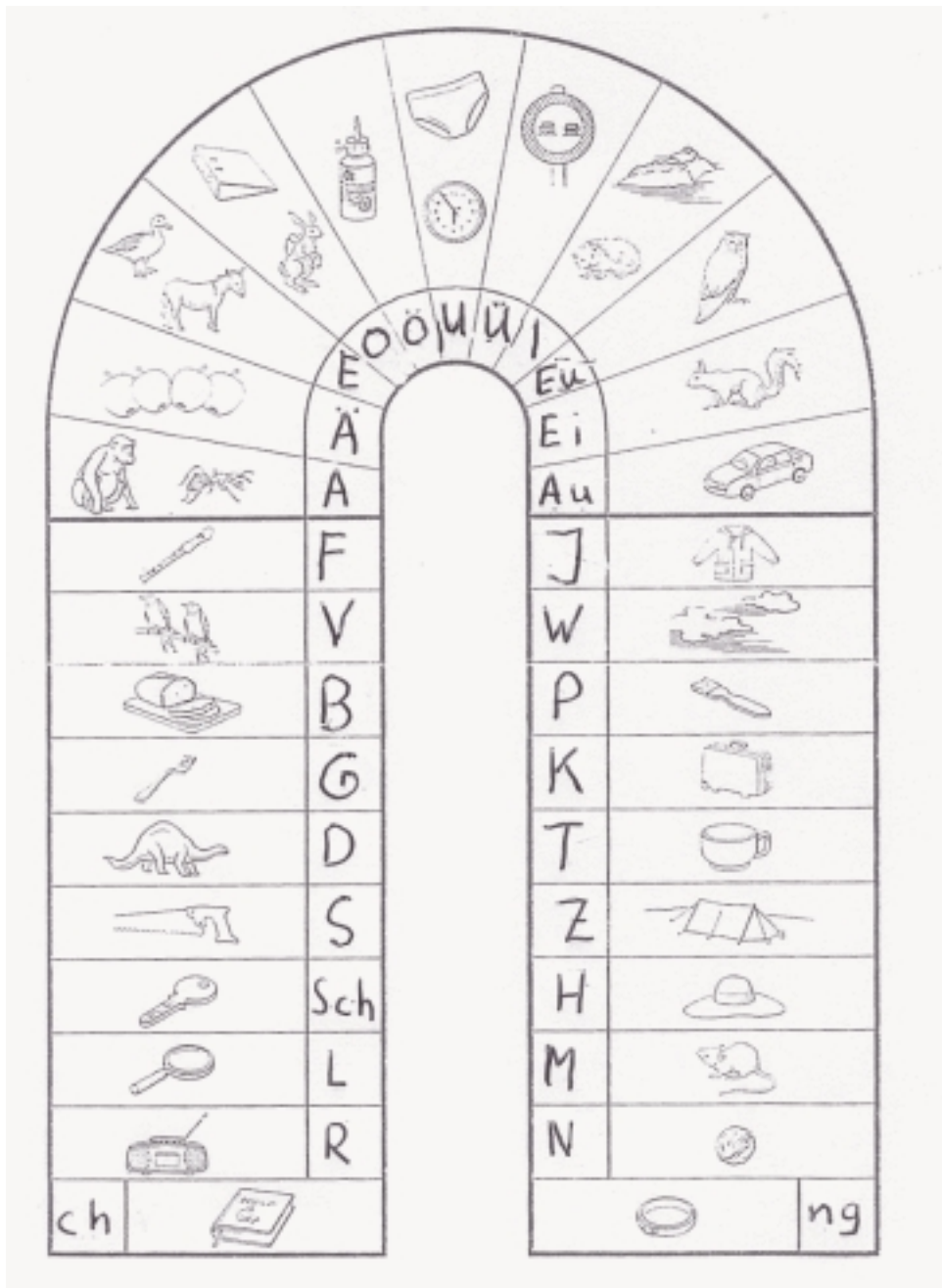


Abbildung 1: Anlauttabelle für Erwachsene aus REICHEN 2001, 22. Die Zeichen wurden von den Autorinnen durch entsprechende Buchstaben ersetzt.

Durch die Arbeit mit der Anlauttabelle sind die Schüler nicht, wie es im Fibelunterricht der Fall ist, auf die wenigen Buchstaben und

Wörter eingeschränkt, die bereits eingeführt wurden, sondern alle wichtigen Grapheme stehen ihnen von Anfang an zur Verfügung. Somit wird auch vermieden, dass bei den Schülern der Eindruck entsteht, dass die Anzahl der Buchstaben nahezu unendlich sei. Mit Hilfe der Anlauttabelle soll den Schülern von Anfang an ermöglicht werden, alle Wörter zu schreiben. Voraussetzung dazu ist allerdings, dass sie bereits in der Lage sind, gesprochene Wörter in einzelne Laute zu zerlegen. Diese Laute müssen dann auf der Anlauttabelle gefunden werden, um anschließend das entsprechende Graphem abzuschreiben. Da diese Schreibungen lautorientiert und nicht in erster Linie orthographisch sind, „ist eine vollständige Abbildung aller Buchstaben des Alphabets nicht erforderlich und auch nicht sinnvoll, ja sogar verwirrend“ (MÜLLER-WAGNER 2000, 157). Reichen verzichtet auf <C>, <QU>, <X>, <Y> und <ß>. Dafür wurden aber die Grapheme <AU>, <EU>, <EI>, <SCH>, <ch> und <ng>, sowie die Umlaute in die Tabelle mit aufgenommen.

Besonders am Anfang ist das Vorgehen mit der Anlauttabelle für die Schüler noch sehr mühsam und zeitintensiv, doch bei regelmäßigem Schreiben werden sie immer sicherer in der Laut-Buchstaben-Zuordnung und brauchen die Anlauttabelle bald nur noch selten oder gar nicht mehr.

Bei der Einführung der Anlauttabelle erklärt REICHEN am Beispiel eines Wortes die Methode des lautgetreuen Verschriftens mit Hilfe der Anlauttabelle. Anschließend fordert er die Schüler auf, selbst ein Wort nach diesem Prinzip zu schreiben. Einige Schüler schaffen das in der Regel sofort, andere haben damit zunächst noch Schwierigkeiten. Diejenigen, die die Methode sofort verstanden haben, werden von Reichen als zusätzliche „Lehrer“ eingesetzt, die den anderen Schülern helfen können. Die Schüler bekommen zunächst die Aufgabe, jeden Tag fünf Wörter zu verschriften,

später wird diese Zahl dann erhöht und nach einiger Zeit werden auch schon kleine Sätze geschrieben. Am Anfang schreiben die Schüler einzeln unter Obhut der Lehrperson. Sobald sie mit dem Prinzip des lautgetreuen Verschriftens mit Hilfe der Anlauttabelle vertraut sind, dürfen sie alleine schreiben (vgl. REICHEN 2001, 33-41).

Entscheidend ist, dass die Schüler Wörter schreiben können, die in persönlichem Bezug zu ihnen stehen. Während in der Fibel bestimmte Wörter vorgegeben sind, kann das Kind hier selbst wählen, was es gerne schreiben möchte (z. B. den Namen des Freundes oder des Haustieres, das Hobby...). Das Schreiben wird so viel mehr zu einer persönlichen Angelegenheit des Kindes.

Selbstverständlich entsprechen diese lautgetreuen Schreibungen der Schüler noch nicht dem orthographischen Prinzip der deutschen Schriftsprache. Das macht zu diesem Zeitpunkt aber noch gar nichts aus. Die Schreibungen der Schüler sollten zunächst nicht verbessert werden, sondern als ihre individuelle Leistungen anerkannt werden. Diese Forderung ist oft schwer an deutschen Schulen durchzusetzen, an denen jahrzehntelang das Prinzip der Fehlervermeidung galt. Die Angst, dass sich die Schüler falsche Wortbilder einprägen, führte dazu, dass sie nur das schreiben durften, was sie schon geübt hatten, was ihnen also vom Wortbild her vertraut war (vgl. KLUGE 1998, 195). Dieses Schreiben ist dann allerdings nur ein Kopieren, eigene Texte können auf diese Weise zunächst nicht entstehen. Die „Wortbildtheorie“ wurde aber durch das Verhalten der Schüler nie bestätigt und kann daher als widerlegt gelten; Schüler konstruieren und rekonstruieren sich ihre Schreibungen. Das zeigt sich unter anderem darin, dass sie zu einem gewissen Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs zum Teil Wörter, die sie bereits als ganzes Wort richtig zu schreiben gelernt hatten, plötzlich wieder falsch schreiben oder auch darin, dass in

Schülertexten zum Teil ein Wort in verschiedenen Schreibungen vorkommt.

Der Schriftspracherwerb kann analog zum primären Spracherwerb als ein aktiver Umgang mit dem Lerngegenstand verstanden werden, der nach und nach zu eigenaktiver Regelbildung führt und sich im Laufe der Zeit systematisch qualitativ verändert. „Die Idee *qualitativer* Veränderungen während des Schriftspracherwerbs lässt Fehler zu, betrachtet sie sogar als *entwicklungsspezifische Notwendigkeit*“ (SCHEERER-NEUMANN 1996, 1154). Konsequenterweise ergibt sich daraus auch eine andere Sicht auf das kindliche Lernen, die nicht mehr in erster Linie ergebnisorientiert, sondern vielmehr prozessorientiert ist (vgl. KLUGE 1998, 195ff.). Nicht mehr das Ziel der Fehlerlosigkeit, sondern der Lernprozess selbst und das vom Kind schon Erreichte werden in den Mittelpunkt gestellt (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1996, 1154). Die Art und Weise, wie ein Kind schreibt, ist Ausdruck des Entwicklungsniveaus, auf dem es sich zurzeit befindet. Die ‚Schreibfehler‘ der Schüler haben damit „diagnostischen Wert und geben Aufschluss über den Stand der Theoriebildung des einzelnen Kindes“ (SPITTA 2001, 9f.).

Eine wichtige Aufgabe der Lehrperson ist es, die dargestellte Sichtweise den Eltern nahe zu bringen und Verständnis für die ‚Fehler‘ ihrer Schüler zu erwecken und ihnen zu zeigen, welche enormen Leistungen sie bereits vollbringen.

Die Anlauttabelle bietet den Schülern die Möglichkeit, sich individuell an den Lerngegenstand anzunähern und den Lernprozess in sehr hohem Maße selbst aktiv zu gestalten. Nicht die ganze Klasse wird im Gleichschritt unterrichtet - wobei sich die einen langweilen und die anderen überfordert sind - sondern die Schüler können in ihrem je eigenen Lerntempo arbeiten. Leistungsstarke Schüler haben die Möglichkeit zügig voranzuschreiten und den

Leselernprozess lehrerunabhängig zu durchlaufen. Lernschwache Schüler können sich entsprechend mehr Zeit lassen und eventuell auch besondere Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten. Für Schüler, die noch Schwierigkeiten mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung haben, bieten die Bilder auf der Anlauttabelle eine gute Gedächtnisstütze.

Die Arbeit mit der Anlauttabelle verschafft eine geeignete Möglichkeit des eigenaktiven und selbstgesteuerten Lernens. Die Schüler werden nicht durch linear aufeinander aufbauende Lernschritte auf einen festgelegten Lernweg gedrängt, sondern sie erhalten Raum für ihre individuelle Lernentwicklung. REICHEN ist es dabei wichtig, dass die Schüler am Ende überzeugt davon sind, dass sie sich das Lesen und Schreiben selbst beigebracht haben, und nicht die Lehrperson (vgl. REICHEN 2001, 32).

Eine weitere Besonderheit bei der Arbeit mit der Anlauttabelle ist, dass die Schüler zunächst nicht lesen können, was sie selbst geschrieben haben. Das ist ganz normal und darf nicht irritieren. Die Schüler sollen ja ‚Lesen durch Schreiben‘ lernen, d. h. am Anfang steht das Schreiben, das Lesen erfolgt erst später. REICHEN geht davon aus, dass Lesen eine Fähigkeit ist, die nicht gelernt wird, sondern - wenn Schüler viele Wörter und Sätze selbst schreiben - plötzlich einfach gekonnt wird - und daher auch nicht gelehrt werden kann. Seiner Ansicht nach erwirbt man „die Kompetenz zum Schreiben und Lesen durch aktive innere Gestaltungsprozesse und nicht durch didaktisch aufgezwungenes Buchstabentraining“ (REICHEN 2001, 29). Er hat bei seinen Schülern beobachtet, dass sie ganz plötzlich und ohne didaktische Lektionen zu Lesern wurden.

Übungen zum Zusammenschleifen der einzelnen Laute lehnt REICHEN grundsätzlich ab, da sie seiner Meinung nach den Schülern nur die Freude am Lesen nehmen. Kompetentes Lesen

erfolgt nicht so, wie es den Schülern bei solchen Übungen vorgemacht wird. Für REICHEN bedeutet Lesenkönnen nicht ein schrittweises Synthetisieren von einzelnen Lauten, sondern „auf einen Text blicken und im gleichen Moment verstehen, was er aussagt“ (REICHEN 2001, 17). Gerade das Verstehen des Gelesenen wird für die Schüler seiner Meinung nach beim lauten Vorlesen, wie es häufig im Unterricht praktiziert wird, erschwert oder zum Teil sogar verhindert. Daher ist es in einem Unterricht nach REICHEN streng verboten, Schüler, die noch nicht richtig lesen können, laut vorlesen zu lassen. Wichtig ist ihm, dass die Schüler zunächst das stille Lesen beherrschen und nicht das laute Vorlesen. Erst im weiterführenden Leseunterricht wird dann das ausdrucksvolle Lesen zu einem Teilziel. (vgl. REICHEN 2001, 12f.)

2. Kritik am Ansatz von REICHEN

Während es zwar einerseits durch Reichen zu einem regelrechten „Boom“ der Arbeit mit Anlauttabellen an Grundschulen kam (vgl. OSBURG 1998, 98), gibt es doch von verschiedenen Seiten auch zum Teil heftige Kritik, an seiner Vorgehensweise und den von ihm vertretenen Ansichten.

Die Hauptkritikpunkte sollen an dieser Stelle nur kurz umrissen werden. Die Konsequenzen und Veränderungen, die sich daraus für die Arbeit mit der Anlauttabelle ergeben können, werden in Kapitel 3 noch ausführlich erläutert.

- das Problem Rechtschreibung

Als Hauptkritikpunkt wird insbesondere das Problem der Rechtschreibung gesehen. Auch wenn man sich heute einig ist, dass jedes Kind in seiner schriftsprachlichen Entwicklung eine Phase durchläuft, in der das lautgetreue Verschriften im Mittelpunkt steht

(vgl. SCHEERER-NEUMANN 1996), so haben doch viele Deutschdidaktiker die Sorge, dass bei einer besonderen Betonung des lautgetreuen Schreibens, die Schüler auf dieser Stufe des Schriftspracherwerbs stehen bleiben und nicht über „rudimentäre“ Schreibungen hinaus kommen. OSBURG (1998) empfiehlt daher, den Schülern im Unterricht neben der Anlauttabelle auch zahlreiche Möglichkeiten anzubieten, um Schrift und schriftsprachliche Besonderheiten eigenaktiv entdecken zu können. Die Lehrperson sollte mit der Zeit auch auf Abweichungen von der Maxime ‚Schreibe, wie du sprichst‘ hinweisen. Es empfiehlt sich zum Beispiel die Erarbeitung eines gemeinsamen Grundwortschatzes und das Bereitstellen von Lesetexten unterschiedlicher Art.

Bei einer Untersuchung, die Anfang der neunziger Jahre von BRÜGELMANN u.a. (1994) durchgeführt wurde, zeigte sich, dass Klassen, die nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet wurden am Ende der Grundschulzeit in der Rechtschreibung nicht schlechter abschnitten als die Vergleichsklassen, die nach Fibellehrgängen unterrichtet wurden.

- das Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache

Gegner der Arbeit mit Anlauttabellen unterstellen, dass dieser Ansatz impliziert, dass die geschriebene Sprache eine Abbildung der gesprochenen Sprache ist, also lediglich die Funktion der Widerspiegelung lautlicher Strukturen hat. Zahlreiche Untersuchungen bestätigen eindeutig, dass sich geschriebene Sprache zum Beispiel in Funktion, in Motivation, im Erlernen und in den kognitiven Voraussetzungen, die zum Erlernen notwendig sind, grundlegend von der gesprochenen Sprache unterscheidet.

Auch die Tatsache, dass keine lineare Zuordnung zwischen Phonemen und Graphemen besteht – es gibt wesentlich mehr

Phoneme als Grapheme – verdeutlicht das komplexe Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache. Bei der Arbeit mit der Anlauttabelle wird den Schülern aber eine solche 1:1 Zuordnung von Phonem und Graphem suggeriert. Das kann unter Umständen zu Problemen und Irritationen führen. AUGST/DEHN haben beobachtet, dass sich Schreiber an der gesprochenen Sprache und/oder an dem Wissen über Schrift orientieren können. Mit zunehmendem Voranschreiten im Lernprozess verschränken sich der Weg über gespeicherte Schreibschemata und der Weg über Lautschemata (vgl. AUGST/DEHN 1998, 85). Daher sollten den Schülern auch gerade bei der Arbeit mit der Anlauttabelle „der Weg zum Schreibprodukt über das Schreibschema“ (OSBURG 1998, 120) nicht vorenthalten werden und Abweichungen von dem Leitsatz ‚Schreibe wie du sprichst‘ sollten an geeigneter Stelle im Unterricht thematisiert werden; am besten dann, wenn die Schüler selbst auf Probleme in diesem Bereich gestoßen sind und beginnen, ihre eigenen Schreibungen zu hinterfragen.

- das Thema Lesen und Lesenüben

Auf heftige Kritik stößt REICHEN immer wieder mit seinen Ansichten über das Lesen – und das auch bei Pädagogen, die die Arbeit mit der Anlauttabelle eigentlich befürworten. Der gänzliche Verzicht auf Leseübungen erscheint ihnen weder sinnvoll, noch vertretbar. Schreiben ohne Lesen erscheint doch motivationslos (vgl. OSBURG 1998, 111). Gerade Schülern, die nicht so schnell von selbst das Lesen lernen, kann mit der Zeit auch die Lust am Schreiben vergehen, wenn sie auf Dauer nicht lesen können, was sie selbst und andere schreiben. Es stellt sich auch die Frage, ob es pädagogisch vertretbar ist, den Schülern, die offensichtlich noch Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, keine didaktische Unterstützung in diesem Bereich zukommen zu lassen und einfach nur

abzuwarten, bis sie eines Tages von selbst lesen können – oder vielleicht auch nicht!? Wenn das Lesen auch nicht geradlinig gelehrt werden kann, so kann die Lehrperson doch Unterstützung und Anregungen geben. Dabei ist es besonders wichtig, die kognitiven Strukturen des Kindes zu rekonstruieren, um es gezielt bei der Erweiterung dieser Strukturen zu unterstützen (vgl. OSBURG 1998, 109f.).

Inzwischen wird in vielen Regelschulklassen mit einer Anlauttabelle gearbeitet, sehr häufig allerdings nicht streng nach dem Konzept von REICHEN, da man versucht, auf die oben genannten Kritikpunkte entsprechend zu reagieren.

Auch die von REICHEN Anfang der achtziger Jahre konzipierte Anlauttabelle wurde vielfach überarbeitet und modifiziert und es entstanden zahlreiche neue Anlauttabellen in ganz unterschiedlichen Aufmachungen und durchaus auch von sehr unterschiedlicher Qualität für den Unterricht.

REICHEN selbst hat 2001 eine überarbeitete Form seiner Anlauttabelle veröffentlicht (vgl. Abbildung 1 in diesem Text).

3. Einsatz einer Anlauttabelle an der Schule für Geistigbehinderte?

Freies Schreiben mit der Anlauttabelle wird vor allem in Grundschulklassen, aber zum Teil auch an Förderschulen oder an Sprachheilschulen praktiziert. Doch wie sieht es mit der Schule für Geistigbehinderte aus? Könnte dieser Ansatz nicht auch Menschen mit geistiger Behinderung einen individuellen und selbstgesteuerten Zugang zur Schriftsprache ermöglichen?³ Oder fordert er eine zu komplexe Tätigkeit, mit der die Schüler überfordert sind?

³ Erste Versuche wurden z.B. an der Konrad-Biesalski-Schule (SfG) in Wört (Ellwangen) unternommen.

Um dieser Frage nachzugehen, soll zunächst das Verständnis von Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte kurz dargestellt werden. Die Begriffe Lesen und Schreiben beziehen sich an der Schule für Geistigbehinderte nicht nur auf die Buchstabenschrift, sondern man geht von einem **erweiterten Lese- und Schreibbegriff** aus, der auch Bilder, Piktogramme und Symbole mit einschließt.

Die Reihenfolge der sich daraus ergebenden Lesestufen und Lesearten kann in einem Stufenmodell idealtypisch dargestellt werden:

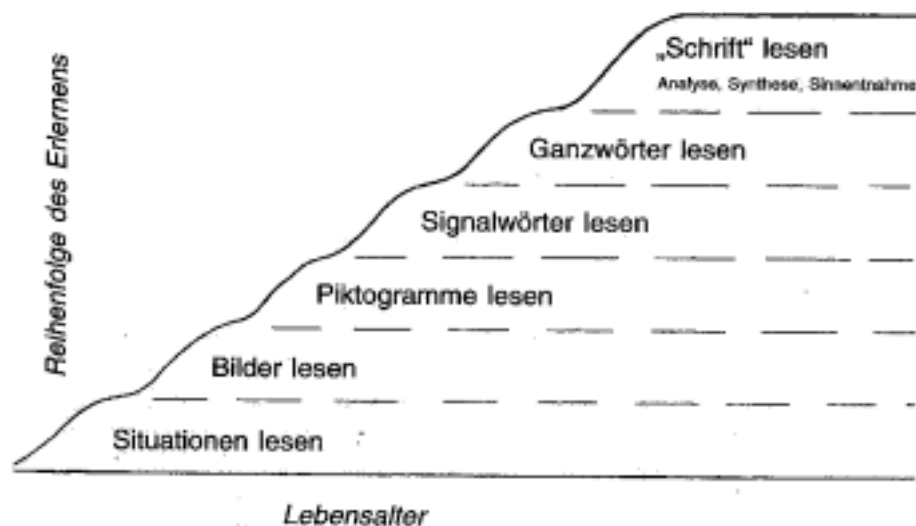


Abbildung 2: Lesestufen und Lesearten des erweiterten Lesebegriffs aus GÜNTNER 1999, 16

Natürlich verläuft die Leseentwicklung bei jedem Kind individuell. So gut wie alle Schüler erreichen die Stufe des Situationslesens. Menschen mit schweren Behinderungen bleiben eventuell auf dieser Stufe stehen und entwickeln sich innerhalb dieser Stufe qualitativ weiter. Sie lernen, sich immer wieder auf neue Situationen, Personen, Gegenstände und Räume einzustellen. Die meisten

Schüler entwickeln mit der Zeit Fähigkeiten in den Bereichen Bilder, Piktogramme, Signalwörter und Ganzwörter lesen. Diese Kompetenzen werden in der Regel während der Schulzeit und auch noch im Erwachsenenalter ständig erweitert und spielen eine wichtige Rolle im Alltagsleben (vgl. GÜNTNER 1999, 15 und OELWEIN 1998, 16ff.).

„Nur wenige Schüler der Schule für Geistigbehinderte kommen zum Lesen der Buchstabenschrift im engen Sinne, also zu Analyse, Synthese und der Sinnentnahme aus fremden Texten“ (GÜNTNER 1999, 15f.).

Auch das Schreiben bezieht sich an der Schule für Geistigbehinderte nicht nur auf die Buchstabenschrift. Tätigkeiten, die üblicherweise als notwendige Vorstufen der kindlichen Schreibentwicklung gesehen werden, wie Kritzeleien, Bilder, Schemazeichnungen und Schriftzeichen, wird eine verstärkte Bedeutung beigemessen, sie werden in ihrer Verständigungs- und Mitteilungsfunktion erkannt und gefördert (vgl. GÜNTNER 1999, 83).⁴ Gelingt es den Schülern, die hierbei auftretenden Zeichen und Formen immer mehr zu verfeinern und zu erweitern, sind bereits wichtige graphomotorische Grundlagen für die Buchstabenschrift vorhanden. Eine weitere Besonderheit des erweiterten Schreibbegriffs ist, dass er sich nicht nur auf das handschriftliche Fertigen von Zeichen und Buchstaben bezieht, sondern auch die erweiterten Möglichkeiten umfasst, „mit vorgefertigten Bild- oder Wortelementen – unter teilweise Ausschluss der graphomotorischen Fertigkeiten – Bedeutungen, Inhalte materiell sichtbar zu machen und zu vermitteln“ (GÜNTNER 1999, 83). Hierbei können die Schüler, entsprechend ihrer Fähigkeiten, mit Bild- und/oder Wortkarten arbeiten. Schreiben wird dabei als sinnvolles Aneinanderreihen von

⁴ Auch Arno STERN ist es mit seinem Malort gelungen Formulationen bei Schülern entstehen zu lassen und so Grundlagen für ein „Schreiben lernen“ zu schaffen (vgl. STERN 1998, 65 – 85).

grafischen Elementen verstanden, dem der Leser eine Bedeutung entnehmen kann.

Selbstverständlich laufen Lesen- und Schreibenlernen in der Praxis nicht getrennt ab, sondern sind in starkem Maße miteinander verbunden.

Entscheidend für fast alle Lese- und Schreibstufen ist, dass die Schüler ein Symbolbewusstsein entwickeln und lernen, dass Zeichen für etwas stehen können. Dabei handelt es sich auf den Stufen ‚Bilder lesen‘ und ‚Piktogramme lesen‘ noch um Zeichen, die auf Grund ihrer grafischen Darstellung eine Ähnlichkeit mit dem gemeinten Gegenstand oder der dargestellten Situation erkennen lassen. Bei der Buchstabenschrift werden die Schüler nun aber mit abstrakten Zeichen konfrontiert, die von sich aus eigentlich keinerlei Ähnlichkeit mit dem haben, für das sie stehen, bzw. was sie aussagen. Ein entscheidender Schritt in der Lese- und Schreibentwicklung ist daher, dass die Schüler erkennen, dass Buchstaben sinnvolle graphische Zeichen sind, die in bestimmten Zusammensetzungen einen bestimmten Sinn ergeben. Dies ist für viele Schüler an der Schule für Geistigbehinderte ein sehr komplizierter und komplexer Zusammenhang. Deshalb lernen sie sehr häufig zunächst einmal Signalwörter und Ganzwörter lesen und schreiben, die als Ganzes und nicht als einzelne Buchstaben gespeichert werden und häufig an einzelnen signifikanten Merkmalen oder in einem bestimmten Kontext erkannt werden können.

Wie können nun dieses Verständnis des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs an der Schule für Geistigbehinderte und der ursprünglich für die Grundschule konzipierte Ansatz des Schreiben- und Lesenlernens mit Hilfe der Anlauttabelle in Verbindung

gebracht werden?⁵ Setzt die Arbeit mit der Anlauttabelle nicht schon ein gewisses Maß an phonologischem Bewusstsein voraus, dass manche Schüler der Schule für Geistigbehinderte vielleicht gar nicht erreichen? Oder bietet die Anlauttabelle mit ihrem offenen, auf Eigenaktivität und selbstbestimmtes Lernen angelegten Ansatz nicht vielleicht gerade auch für Menschen mit geistiger Behinderung vielfältige Möglichkeiten, sich individuell mit der Schriftsprache auseinander zu setzen? Gilt dies besonders dann, wenn es gelingt, die Tabelle flexibel entsprechend des individuellen Lernstandes der Schüler einzusetzen und dabei die grundlegenden Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Wahrnehmung vor allem akustischer und grafischer Bedeutungsträger beim Erarbeiten der Anlauttabelle aufzugreifen?

Soll eine Anlauttabelle erfolgreich im Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte eingesetzt werden, so muss sie unbedingt auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler abgestimmt sein. Die von vielen Lehrkräften im Regelschulbereich vorgenommenen Modifizierungen der Anlauttabelle und die veränderten Vorschläge zu ihrem sinnvollen Einsatz im Unterricht gelten größtenteils auch für die Schule für Geistigbehinderte. Zusätzlich sollten aber noch einige weitere spezielle Veränderungen vorgenommen werden.

Viele Menschen mit geistiger Behinderung lernen besonders über einen visuellen Zugang zum Lerngegenstand. Die Bilder auf der

⁵ LANZINGER warnt in diesem Zusammenhang, indem er sagt: „Grundschuldidaktik ist nicht einfach übertragbar. Die Grundschule kann davon ausgehen, dass Sechsjährige eine genügend ausgebildete Sprache haben, um das Lesen zu lernen. [...] Schüler mit einer geistigen Behinderung haben im sechsten Lebensjahr keineswegs das gleiche Sprachvermögen, wie Grundschüler. Das ist der Grund, warum wir in unseren ersten Klassen nicht das gleiche Material verwenden können wie Grundschulen und warum wir vor dem Lernen der Buchstabenschrift andere, grundlegende Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Wahrnehmung vor allem akustischer und grafischer Bedeutungsträger und deren Eingliederung in sinnvolle Lebenszusammenhänge erarbeiten müssen“ (1999, 30).

Anlauttabelle kommen dem sehr entgegen. Bei der Auswahl der Bilder ist allerdings darauf zu achten, nach Möglichkeit Bilder aus dem Wortschatz der Schüler zu nehmen, die in ihrem Alltag auch eine Bedeutung haben. Schüler der Oberstufe brauchen selbstverständlich eine Anlauttabelle mit anderen Bildern als Schüler der Unterstufe.

Bei der Auswahl geeigneter Bilder für eine Anlauttabelle ist besonders darauf zu achten, dass die Bilder semantisch eindeutig sind⁶ und nach Möglichkeit aus der Lebenswelt der Schüler stammen. Zu vermeiden sind „vor allem auch Bilder bzw. Wörter, deren Anlaut(silbe) mit dem Buchstabennamen identisch ist“ (MÜLLER-WAGNER 2000, 159), z.B. *Katze* für <K>; *Hammer* für <H> oder *Telefon* für <T> (vgl. dazu auch PRIEB 1999, 54). Ebenfalls problematisch sind sehr lange, mehrsilbige Wörter (*Eichhörnchen* könnte z.B. durch *Eis* ersetzt werden) und Wörter, die schwierige Phoneme und Phonemkombinationen enthalten (an Stelle von *Krokodil* verwendet REICHEN in der überarbeiteten Tabelle *Koffer*, statt *Hexe Hut*). Besonders bei Schülern mit Aussprachestörungen oder Sprachproblemen können sonst Probleme auftreten (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 1999, 307f.).

REICHEN selbst hat, wie bereits erwähnt, in der überarbeiteten Form seiner Anlauttabelle aus dem Jahr 2001 etliche Bilder ausgetauscht oder verändert. Allerdings entstammen viele trotzdem nicht unbedingt der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler. Auch die Kriterien der semantischen Eindeutigkeit und das Verwenden von kurzen Wörtern wurden nicht durchgehend berücksichtigt. Zu kritisieren ist auch die Darstellung der Grapheme <ch> und <ng>. Sie kommen nur äußerst selten bzw. gar nicht als

⁶ So hat REICHEN z.B. das Schiff auf seiner ursprünglichen Anlauttabelle aus den 80er-Jahren, das auch als Dampfer oder Boot verstanden werden könnte, auf der Tabelle von 2001 durch einen Schlüssel ersetzt.

Anlaut eines Wortes vor und werden daher in *Buch* und *Ring* als Auslaut präsentiert. Diese Besonderheit wurde auch grafisch hervorgehoben, das Graphem steht jeweils auf der äußeren Seite des Bildes, während die Grapheme zu den Anlauten immer auf der Innenseite des Torbogens stehen. Trotzdem kann es bei den Schülern zu großer Verwirrung führen, wenn nun zusätzlich auch noch bestimmte Laute am Ende eines Wortes gesucht werden müssen, was dem Prinzip der *Anlauttabelle* widerspricht.

Viele Lehrer verzichten auch darauf, wie REICHEN die Vokale durch zwei Bilder zu repräsentieren, um die unterschiedliche Vokallänge bzw. die offene und geschlossene Form des Vokals zu berücksichtigen. CRÄMER/SCHUMANN (1999, 308) weisen darauf hin, dass die unterschiedlichen Vokallängen von Schülern erst ab Ende der zweiten Klasse wahrgenommen werden⁷. Verzichtet man daher bei den Vokalen auf ein zweites Bild, wird die Anlauttabelle deutlich übersichtlicher und vor allem für die Schüler mit geistiger Behinderung besser überschaubar. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass diese Reduzierung mehr Übersichtlichkeit im Sinne der Handhabung schafft, denn das eigentliche Problem ist ja wahrscheinlich nicht die Menge der Bilder, sondern die phonologische Bewusstheit, die Länge und Kompliziertheit gesprochener Wörter und damit die eigenständige Praxis mit der Anlauttabelle.

Daneben empfiehlt es sich besonders an der Schule für Geistigbehinderte zunächst nur mit Großbuchstaben zu arbeiten.⁸ Die Schüler werden dadurch bei jedem Laut nur mit einem Zeichen konfrontiert. Die Kleinbuchstaben können dann individuell zu einem späteren Zeitpunkt gelernt werden. Am Besten geschieht dies

⁷ Dies ist aber eindeutig anders bei den geschlossenen und offenen Formen der Vokale, hier sind die Schüler sehr wohl in der Lage zu unterscheiden. Zwei Bilder erleichtern es den Schülern, einen richtigen Vokal zu finden. Beispiel: Ein Kind schreibt den Satz: Mein Papa hat gestern einen neuen Ford gekauft. Beim Wort „Ford“ kann das Kind mit Hilfe des Bildes „Ordner“ beim „O“ einen entsprechend klingenden Anlaut finden, beim Osterhasen ist diese Zuordnung auf der Lautebene nicht möglich.

⁸ Aus diesem Grund wurde auch in der Anlauttabelle in Abbildung 1 auf Kleinbuchstaben verzichtet.

dann, wenn der Schüler selbst beim Lesen auf das Problem der Groß- und Kleinschreibung von Buchstaben stößt.

Das Kriterium der Überschaubarkeit ist besonders für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung wichtig. Auf der Anlauttabelle werden den Schülern sehr viele Zeichen und Bilder auf einmal präsentiert, was möglicherweise zunächst unübersichtlich wirkt und sie vielleicht überfordert. Daher sollte man grundsätzlich überlegen, ob man die Anzahl der Grapheme nicht reduzieren könnte (vgl. PRIEB 1999, 55). Grapheme die nur äußerst selten vorkommen, wie z.B. <Z> oder die Umlaute, könnte man eventuell weglassen. Auch auf <V> kann verzichtet werden, da es akustisch nicht von <F> unterschieden werden kann (vgl. MÜLLER-WAGNER 2000, 158). Allerdings muss hier auf die jeweilige Klasse eingegangen werden: die Grapheme sollten dann nicht weggelassen werden, wenn sie in einem Namen der Schüler vorkommen. Werden darüber hinaus zu viele Grapheme weggelassen, kann schnell das Prinzip des freien Schreibens verloren gehen, da die Schüler nicht mehr alles schreiben können, was sie wollen. Möglich wäre es auch, für jedes Kind eine eigene, individuelle Anlauttabelle zu erstellen, welche u.U. sukzessive ergänzt wird. So kann man differenzierter auf die jeweiligen Fähigkeiten und Möglichkeiten eingehen. Der Nachteil dabei ist, dass sich die Schüler dann nur bedingt gegenseitig helfen können.

Die Bogenform der Anlauttabelle wird zum Teil als unübersichtlich empfunden, da bei einem Teil der Bilder die Grapheme rechts stehen, beim anderen Teil links. Dem ist entgegenzuhalten, dass die Schüler aber bei dieser Form der Tabelle in einer durchgängigen Bewegung mit den Augen bzw. Fingern alle Grapheme durchsehen können, was bei anderen Anlauttabellen nicht der Fall ist (z.B. wenn sich die Grapheme auf mehreren Spalten oder Zeilen befinden, oder wenn sie in einem Haus oder Schloss verteilt sind).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Grapheme als eine Art Zug in einer Reihe hintereinander zu reihen. Der Vorteil dabei wäre, dass Grapheme, die am Anfang weggelassen wurden, später problemlos ergänzt werden können. Im Klassenzimmer könnte ein solcher ‚Anlautzug‘ sicher problemlos aufgehängt werden. Schwieriger wird es allerdings beim Arbeitsmaterial für die Schüler, da sie dann einen sehr langen Papierstreifen auf dem Tisch liegen haben, was die Übersicht sicherlich auch nicht gerade erleichtert.

Empfehlenswert ist es grundsätzlich, neben der Anlauttabelle für jeden einzelnen Schüler, auch eine große Anlauttabelle im Klassenzimmer aufzuhängen, die immer präsent ist. Von Vorteil ist dabei, wenn die Bilder und Grapheme einzeln abgenommen bzw. hinzugefügt werden können (vgl. PRIEB 1999, 55). Dadurch können verschiedene Übungen wie z.B. Laut-Bild-Zuordnungen direkt an der Tabelle durchgeführt werden. Ein solcher handlungsorientierter Umgang mit den Lerngegenständen ist für Schüler mit geistiger Behinderung von höchster Bedeutung.

Neben Inhalt und Aufmachung der Anlauttabelle ist auch entscheidend, auf welche Weise sie nun im Unterricht eingesetzt wird. Bei der Einführung der Tabelle sollten die Bilder ausführlich besprochen und erklärt werden, ggf. auch verändert werden. Außerdem sollten die Begriffe der Anlauttabelle so ausgewählt werden, dass sie auf die jeweilige Klasse und die geplanten Unterrichtsinhalte passen und dadurch auf vielfältige Weise im Unterricht aufgegriffen werden können. Wenn die Buchstaben und Gegenstände nicht nur auf der Anlauttabelle abgebildet, sondern auch noch zusätzlich in einer Kiste vorhanden oder im Klassenzimmer aufgehängt sind, werden sie für die Schüler sehr viel anschaulicher und begreifbarer. Auch verschiedene Übungen zum Kennen lernen der Anlauttabelle, vor allem in Bezug auf die Bild-Laut-Zuordnungen, in Form von

Domino-, Lotto- und Memoryspielen bieten sich an. Daneben sind auch Geschichten und Bastelarbeiten, die die Bilder und Grapheme der Anlauttabelle wieder aufgreifen eine gute Unterstützung und Merkhilfe. Dies hilft gerade auch Schülern mit geistiger Behinderung mit den Bildern und Buchstaben vertraut zu werden und ist eine gute Grundlage für die Differenzierung.

Mit einer eigens für die jeweilige Klasse konzipierten Anlauttabelle arbeiten Schüler in der Regel sehr viel lieber und dadurch auch erfolgreicher, da ein ganz persönlicher Bezug zum Lernstoff hergestellt werden kann (vgl. MÜLLER-WAGNER 2000, 159).

Mit der Anlauttabelle stehen den Schülern zwar von Anfang an alle wichtigen Grapheme zur Verfügung, trotzdem ist es an der Schule für Geistigbehinderte durchaus sinnvoll und wichtig, die einzelnen Grapheme noch einmal einzeln hervorzuheben, gründlich zu üben und immer wieder zu wiederholen. Bei der Hervorhebung eines einzelnen Graphems sollte immer auch das entsprechende Bild der Anlauttabelle mit im Mittelpunkt stehen, da für Schüler mit geistiger Behinderung bildliche Stützen ganz besonders wichtig sind.

Wichtig ist, dass die Anlauttabelle variabel eingesetzt wird. Einigen Schülern wird es gut gelingen, mit Hilfe der Anlauttabelle lautgetreu zu schreiben, andere wiederum haben mit diesem Vorgang (noch) große Schwierigkeiten, bei ihnen dient die Tabelle vielleicht (zunächst) einfach als bildliche Merkhilfe für die einzelnen Buchstaben oder als Übungsmaterial zum Bilderlesen. Die Anlauttabelle sollte daher auf jeden Fall nicht das einzige Medium zum Schriftspracherwerb sein.

Möglich ist daher auch eine Kombination von der Arbeit mit der Anlauttabelle und dem Erstellen einer Eigenfibel (vgl. GÜNTNER 1999, 109ff.). Bei der Eigenfibel werden die einzelnen Buchstaben nochmals einzeln herausgegriffen und geübt, durch die Anlauttabel-

le stehen sie aber schon von Anfang an zum Schreiben zur Verfügung. Auf diese Weise kann der Ansatz des freien Schreibens sinnvoll mit gezielten Lese- und Schreibübungen kombiniert werden.

Auch das Lernen von Ganzwörtern sollte trotz oder gerade wegen der Arbeit mit der Anlauttabelle an der Schule für Geistigbehinderte nicht vernachlässigt werden. Die Wörterausswahl orientiert sich dabei an den Interessen und Kompetenzen der Schüler und an der aktuellen Lernsituation. Vor allem Begriffe, die immer wieder im Schulalltag auftauchen, wie z.B. Wochentage, Unterrichtsfächer oder Namen der Mitschüler bieten sich an. Doch auch die Wörter der Anlauttabelle können natürlich als Ganzwörter geübt werden. Passend zur Anlauttabelle könnte ein kleines Lesebuch mit den Bildern der Tabelle und den dazugehörigen Ganzwörtern erstellt werden.

Sinnvoll wäre es auch, über einen bestimmten Zeitraum hinweg ein fächerübergreifendes Thema in den Mittelpunkt zu stellen, zu welchem dann Ganzwörter gelernt werden und von einigen Schülern freie Texte verfasst werden⁹, sowie Geschichten vorgelesen werden.

Freie Texte, die die Schüler mit Hilfe der Anlauttabelle selbständig schreiben, entsprechen, wie bereits in Kapitel 2 ausführlich dargestellt, nicht der Normorthographie. Sollen freie Texte der Schüler veröffentlicht werden, sei es in einem gemeinsamen ‚Klassenbuch‘ oder im Klassenzimmer, hat es sich als sinnvoll erwiesen, sie noch einmal in orthographisch korrekter Schreibweise, aber identisch in Wortwahl, Satzbau usw. abzuschreiben und

⁹ Schüler können nicht von Anfang an gleich gut schreiben. Sie müssen dazu erst die „Grätenfigur“ (STERN) beherrschen. Daher können einzelne Schüler die Wörter zunächst auch drucken, bis sie feinmotorisch so weit sind.

diesen zweiten Text neben dem Original mit zu veröffentlichen. Dies dient einmal der besseren Lesbarkeit für die Mitschüler und ermöglicht gleichzeitig eine Orientierung an der Schriftsprache. Die anderen freien Texte, die nicht zur Veröffentlichung bestimmt sind, sollten nur auf ausdrücklichen Wunsch der Schüler in einer orthographischen Schreibung präsentiert werden, da die Schüler sonst leicht die Freude am schriftsprachlichen Kommunizieren verlieren können (vgl. SPITTA 2001, 10).

Für Schüler, die noch nicht in der Lage sind, lautgetreu zu verschriften, kann es eine gute Möglichkeit sein, wenn sie der Lehrperson Wörter oder Texte diktieren können, die diese dann für sie aufschreibt. Damit haben auch die Schüler die Möglichkeit, ihre Gedanken und Ideen auszuformulieren und je nach Wunsch auch zu veröffentlichen. Schüler, die (noch) Schwierigkeiten im feinmotorischen Bereich haben, können selbständig etwas schreiben indem sie Drucken oder eventuell auch den Computer benutzen.¹⁰

Auch an der Schule für Geistigbehinderte sollte es selbstverständlich sein, dass Lesen und Schreiben von Anfang an als sinnvolle, kommunikative Tätigkeiten erfahren werden. Den Schülern sollte es ermöglicht werden, auf vielfältige Weise Funktion und Bedeutung von Schrift wahrzunehmen. Die Lehrkraft sollte immer wieder beim Schreiben und Lesen beobachtet werden können (Vorbildfunktion) und das Klassenzimmer sollte zum Lesen und Schreiben einladen (zahlreiche Bücher für unterschiedliche Lesestufen, Computer, Möglichkeiten zum Drucken ...).

Die Schüler sollten in allen Lernbereichen angeregt werden, schreibend miteinander umzugehen, z.B. durch die schriftliche

¹⁰ Texte in der Zeitschrift Ohrenkuss entstehen genau nach diesem Prinzip. „Ohrenkuss ...da rein, da raus ist ein Magazin, in dem fast alle Texte von Menschen mit Down-Syndrom erstellt werden (selber geschrieben, getippt, in den Computer eingegeben oder auch diktiert und danach

Präsentation von Arbeitswegen und –ergebnissen (vgl. KOCHAN 1998, 256ff.). Auch das Vorlesen und Reden über Kinderbücher ist unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts. Darüber hinaus sollten auch Begegnungen mit außerschulischer Schriftkultur herbeigeführt werden, z.B. durch Bibliotheksbesuche, durch das Einbeziehen von Schreib- und Lesesituationen in der Schulumgebung, durch schriftliche Kontakte zwischen der Klasse und Personen außerhalb der Klasse (vgl. KOCHAN 1998, 254f.). Auf diese Art und Weise sind Schreiben und Lesen von Anfang an in einen sinnvollen Kontext eingebettet.

REICHENS Grundsatz „Kinder lernen umso mehr, je weniger sie belehrt werden“ (2001, 26) und seine Abneigung gegen das Üben im Bereich des Lesens und Schreibens sind vor allem im Bezug auf Schüler mit geistiger Behinderung sehr kritisch zu sehen. Gerade bei „Kindern mit eingeschränkten Kompetenzen sollte man sich nicht völlig darauf verlassen, dass sich das [notwendige phonologische] Bewusstsein ‚von selbst‘ ausbildet. Gegebenenfalls sind die Lernprozesse durch gezielte Angebote zur Analyse und Synthese zu ergänzen.“ (KRETSCHMANN 1998, 312) Wiederholte modellhafte Demonstrationen eines Vorgangs können für Schüler mit geistiger Behinderung oft eine große Hilfe sein. Daneben spielen Üben, Wiederholen, Verfestigen mit dem Ziel der Automatisierung eine wichtige Rolle. (vgl. KRETSCHMANN 1998, 312)

4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch für Schüler der Schule für Geistigbehinderte die Anlauttabelle eine gute Hilfe und Unterstützung beim Schriftspracherwerb sein kann, aber nicht zwangsläufig für alle sein muss. Es gibt immer auch Schüler, die

eventuell selber abgeschrieben). Es wird keine inhaltliche Zensur vorgenommen und es werden keine Schreibfehler in den selbstgeschriebenen Texten korrigiert“ (Ohrenkuss 2000/2, 7).

mit der Anlauttabelle nicht zum Lesen und Schreiben kommen werden. Trotzdem sollte diesen Schülern die Anlauttabelle nicht grundsätzlich vorenthalten werden.

Bei einem erfolgreichen Umgang mit der Anlauttabelle können die Schüler durch das freie und selbstbestimmte Arbeiten Selbstbewusstsein gewinnen und ein Stück mehr Selbständigkeit erlangen. Wenn sie in der Lage sind, eigenständig Texte zu verfassen, haben die Schüler eine wunderbare Möglichkeit eigene Gedanken, Gefühle, Wünsche usw. auszudrücken.

Um auch denen die (noch) nicht in der Lage sind lautorientiert zu schreiben, die Möglichkeit zu geben eigene Texte zu schreiben, bietet sich zum einen die Möglichkeit, dass sie den Text der Lehrperson diktieren, wie bereits in Kapitel 3 erwähnt. Eine weitere Möglichkeit wäre eventuell, aus Wort- und Bildkarten Texte zusammensetzen, wobei die Schüler dabei bezüglich Wortwahl und Thema sehr viel stärker eingeschränkt sind, da sie auf bereits vorhandene Wortkarten zurückgreifen müssen.

Lesen und Schreiben spielen gerade auch für Menschen mit geistiger Behinderung eine bedeutende Rolle, da sie die Selbständigkeit und Unabhängigkeit und somit deren Teilhabe am Leben erhöhen, die Handlungskompetenz erweitern und dadurch auch das Selbstbewusstsein dieser Menschen stärken. Eine individuelle, möglichst eigenaktive, die Kreativität und eigene Ausdrucksfähigkeit fördernde Auseinandersetzung mit der Schriftsprache ist daher besonders wichtig. Dazu kann die Arbeit mit der Anlauttabelle sicher auch für so manchen Schüler mit geistiger Behinderung ihren Beitrag leisten. Da es in Baden-Württemberg immer mehr Außenklassen bzw. in anderen Bundesländern Integrationsklassen gibt und in den Grundschulen die Anlauttabelle immer häufiger verwendet wird, dient sie als Integrationsfaktor und macht so das

gemeinsame Unterrichten von Schülern mit und ohne Behinderung leichter.

Literatur

- AUGST, G.; DEHN, M.: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart: Klett 1998
- BARTNITZKY, H.: „Die rechte weis’ aufs kürztist lesen zu lernen“ oder was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: BALHORN, H. u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Schriftenreihe des Arbeitskreises Grundschule e.V. Frankfurt/M. 1998, 14-46.
- BRÜGELMANN, H.; HENGARTNER, E.; REICHEN, J.: Richtig schreiben durch freies Schreiben? Rechtschreibentwicklung in Schweizer Klassen, die nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet wurden. In: BRÜGELMANN, H.; RICHTER, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle 1994, 135-148
- CRÄMER, C.; SCHUMANN, G.: Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, S.; FÜSSENICH, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 4. überarb. und erw. Aufl. München: Reinhardt 1999, 256-319
- DEHN, M.: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. überarb. Aufl. Düsseldorf: Kamp 1994
- GÜNTNER, W.: Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. Dortmund: Verlag Modernes Lernen 1999
- KLUGE, W.: Das Rechtschreiblernen in der Grundschule. In: SCHOBER, O. (Hrsg.): Deutschunterricht für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998, 195-205
- KOCHAN, B.: Gedankenwege zum Lernen beim freien Schreiben. In SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben- Eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee: Libelle 1998. 218-277
- KRETSCHMANN, R.: Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. Perspektivenwechsel in der Lese- und Schreibdidaktik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/1998, 306-321
- LANZINGER, H.: Leseunterricht in der Schule für Geistigbehinderte. In: Lernen konkret 3/1999, 30-32

- MÜLLER-WAGNER, K. (unter Mitarbeit von Katja Hönisch-Krieg): Erfahrungen mit einer selbst erstellten und variablen Anlauttabelle für einen offenen Lese-Schreib-Unterricht im Eingangsbereich der Unterstufe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2000, 156-159
- OELWEIN, P. L.: Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen. Eltersdorf 1998
- OHRENKUSS... da rein . da raus Heft 5/2000
- OSBURG, C.: Anlauttabellen im Unterricht – Methodische Neuheit oder didaktischer Umbruch? In: OSBURG, C. (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung: Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider 1998, 97-136
- PRIEB, M.: Anlauttabellen selbst herstellen. In: Grundschule 12/1999, 52-55
- REICHEN, J.: Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter 2001
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: GÜNTHER, H.; LUDWIG, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 1996, 1153-1167
- SPITTA, G.: Gut zu wissen: 12 Tipps zum Verbinden von freiem Schreiben und Rechtschreibenlernen. In: Die Grundschulzeitschrift 144 2001, 9-13
- STERN, A.: Der Malort. Daimon Verlag 1998

Zu zitieren als:

Schmid, Michaela Verena und Schimmele, Stefanie: Individuell und selbstgesteuert lesen und schreiben lernen mit Hilfe der Anlauttabelle – eine Möglichkeit auch für Schülerinnen und Schüler an der Schule für Geistigbehinderte?, in: Heilpädagogik online 04/04, 46-71
http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0404.pdf,
Stand: 30.09.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

Möckel, Andreas: Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule.
4., erweiterte Auflage.
Heidelberg 2001

Preis: 21,- €

ISBN: 3-8253-8267-2



Andreas MÖCKEL, bekannt u.a. als Verfasser der „Geschichte der Heilpädagogik“, widmet sich auch in diesem längere Zeit nicht aufgelegten Buch einem historischen Thema. Untersuchungsgegenstand der „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ ist letztlich die Historie der Hilfsschule, im neueren Sprachgebrauch auch Schule für Lernbehinderte oder Förderschule genannt. Warum dies im Titel nicht genannt wird, findet auf dem Buchrücken eine Andeutung: trotz aller Namenswechsel, welche diese Schulform in der Vergangenheit durchlaufen hat, soll sie sich doch immer als eine „heilpädagogische Angebotsschule“ verstehen, die aber zugleich eine Grund- und Hauptschule ist. Darüber hinaus sieht MÖCKEL die jüngeren Sonderschulen als „von den Unterrichtsverwaltungen geförderte, professionelle Verbesserungen des allgemeinen öffentlichen Schulwesens“ (15). Auch wenn dies vom grundsätzlichen Sachverhalt her richtig ist, wäre ein Titel, der die gewöhnlichen Begriffe aufgreift, sicher angemessener und sachlicher gewesen.

In dieser erweiterten Auflage wird im Gegensatz zu den vorherigen der Darstellung der Entwicklung der Schule für Lernbehinderte nach dem Zweiten Weltkrieg mehr Platz eingeräumt. Die für das deutsche Sonderschulwesen so entscheidenden 1970er Jahre werden somit in ihrer Bedeutung hervorgehoben. Aber auch

spätere Ereignissen wie etwa Wiedervereinigung Deutschlands oder die KMK-Empfehlungen von 1994 tragen zu einem Gesamtbild der Geschichte dieser Sonderschulform bei.

MÖCKEL zeichnet zu Beginn der „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ ein Bild der Situation der Schule für Lernbehinderte. Auf wenigen Seiten markiert er entscheidende Momente wie das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ von 1934 oder schildert eine Befragung zum Selbstbild der Hilfsschüler aus dem Jahr 1970, um die Kontinuität der Besonderheit dieser Schulform über die Jahre zu kennzeichnen. Er zeigt so auch die immer noch aktuelle Problematik, dass die Schule für Lernbehinderte auf der einen Seite dem Sonderschulwesen zugeordnet wird, sich jedoch meist auch als eine Schule versteht, die nicht ausgrenzend wirken und eher dem Regelschulwesen nahe sein möchte.

Nach dieser allgemeinen Positionierung umreißt MÖCKEL allgemeine Strömungen der Entfaltung der Heilpädagogik im 18. und 19. Jahrhundert und der ihr zugrunde liegenden Entdeckung der Bildungsfähigkeit behinderter Kinder durch einige Pioniere der Heilpädagogik. Eine kurze Übersicht über die Entwicklung der jüngeren Sonderschulen (etwa die Schulen für Geistigbehinderte) runden das erste Kapitel ab.

Im zweiten Kapitel zeigt MÖCKEL den Verlauf der ersten Hilfsschulgründungen. Darauf folgend beleuchtet er den Unterricht an den Hilfsschulen, thematisiert den Zusammenhang zwischen preußischer Unterrichtsverwaltung und der Hilfsschule und zeigt das Verhältnis zwischen Reformpädagogik und Hilfsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts. MÖCKEL verweist dabei zu Recht darauf hin, dass es in diesem Zeitraum keine einheitliche Reform der Pädago-

gik gab, und dass die „Überwindung der Enge und Beschränkung auf einige, ganz bestimmte Reformbewegungen ein Verdienst“ (95) für das geschichtliche Verständnis der Heilpädagogik ist.

Im weiteren Verlauf zeigt MÖCKEL die widersprüchlichen Entwicklungen des Hilfsschulwesens während der nationalsozialistischen Herrschaft. Er klammert dabei auch nicht die befürwortende Haltung einiger Mitglieder des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands bezogen auf Programm und Ideologie der NSDAP aus, wenngleich er auch die Gleichschaltung des Verbandes durch Vermutungen über die Motive der Mitglieder relativiert, etwa wenn er sagt, dass unklar ist, „ob die Landesverbände, die mit der Gleichschaltung im Mai 1933 auch der Entlassung ihrer Kollegen jüdischer Herkunft zustimmten, dies wirklich alle aus Überzeugung taten oder nur aus fatalistischem Mitlaufen“ (148). Egal aus welchem Motiv sie es taten - sie taten es.

Die folgenden zwei Kapitel widmen sich sehr ausführlich der Entwicklung des Sonderschulwesens (mit dem Brennpunkt „Schule für Lernbehinderte“) nach dem zweiten Weltkrieg. Die Geschichte der Hilfsschule in der DDR wird dabei leider nur sehr knapp umrissen.

Den Schluss des Buches bilden letztlich zwei Kapitel, die eher aktuelle Tendenzen beleuchten und ganz im Sinne einer modernen Geschichtsdarstellung auch den Zukunftsaspekt nicht außer Acht lassen. So endet MÖCKEL seine „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ mit 10 Thesen zur Weiterentwicklung der Schule für Lernbehinderte.

Bis auf wenige Ausnahmen sind alle Aspekte der Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland (nach dem Zweiten Weltkrieg schwerpunktmäßig der Bundesrepublik) ausführlich zusammenge-

tragen und verständlich aufbereitet. MÖCKEL zitiert, wo es Sinn macht, historische Quellen und verbindet Tendenzen und Strömungen zu einer ausgewogenen Gesamtdarstellung. Diese erweiterte Auflage der „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ ist ein lesenswerter Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte.

Sebastian Barsch

Motsch, H.-J.: Kontextoptimierung.
Förderung grammatischer
Fähigkeiten in Therapie und
Unterricht. München 2004

Preis: 42,00 €
ISBN: 3-497-01700-0



Das Buch „Kontextoptimierung – Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht“ von Hans-Joachim MOTSCH (unter Mitarbeit von Margit BERG) beschreibt auf rund 230 Seiten Grundlagen der „Therapiedidaktik Kontextoptimierung“ (KO). Im Lieferumfang enthalten ist eine CD-ROM.

Das Buch ist in sieben Kapitel aufgeteilt. Das erste Kapitel enthält zunächst eine – an CLAHSEN orientierte – Beschreibung des Erwerbs der deutschen Grammatik und schließt ab mit einer knappen Darstellung psychologischer, linguistischer sowie (sogenannter) integrativer Theorien des Spracherwerbs. Kapitel 2 beschreibt Phänomene eines gestörten Grammatikerwerbs sowie dessen „Bedingungshintergrund“. Das dritte Kapitel widmet sich der Diagnostik grammatischer Störungen und stellt insbesondere das (vom selben Autor stammende) Verfahren ESGRAF als

„förderdiagnostisches Verfahren für die sprachtherapeutische Praxis“ (66) heraus. Kapitel 4 beschreibt bestehende Ansätze für die Therapie, bevor im (über 100 Seiten langen) Kapitel 5 „Grundlagen und Anwendung der Kontextoptimierung“ beschrieben werden. Kapitel 6 und 7 enthalten Informationen zu vorhandenen Therapiematerialien sowie ein Statement zur „Professionalität in der Therapie grammatischer Störungen“. Abgeschlossen wird das Buch durch das Literatur- sowie ein Therapiematerialienverzeichnis und durch ein Sachwortregister.

Im zentralen Kapitel 5 beschreibt MOTSCH zunächst kurz die Motivation der Entwicklung der KO: „Aufbauend auf den Stärken vorhandener Therapiezugänge“ (82), wurde versucht, deren „Schwächen zu vermeiden und neue Wege zu beschreiten, [...]“ (82). Insofern darf man bei der KO keine gänzlich neue Therapiemethode erwarten, sondern immer wieder tauchen Elemente vorhandener Ansätze auf. Darauf folgend werden die drei KO-Prinzipien „Ursachenorientierung“, „Ressourcenorientierung“ und „Modalitätenwechsel“ beschrieben und anhand von Beispielen illustriert.

Ein großes Unterkapitel befasst sich mit den drei (als zentral betrachteten) Therapiezielen „Verb-Zweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz“, „Kasusmarkierung“ sowie „Komplexe Syntax“ (dieser Teil stammt von Margit BERG). Jeder dieser Abschnitte beginnt mit einer kurzen Beschreibung der behandelten Fähigkeit sowie diagnostischer Überlegungen (jeweils im Stile von ESGRAF). Viel Platz wird dann eingeräumt für eine Darstellung kontextoptimierter Sequenzen. Dies geschieht getrennt für „therapeutische Kontexte“ und für „unterrichtliche Kontexte“. Mit Beispielen werden jeweils mögliche - nach den Prinzipien der KO gestaltete -

Sequenzen dargestellt. (Auf der beiliegenden CD-ROM sind viele davon als PDF Datei einzusehen.)

Problematischer erscheinen Aspekte, die in den ersten vier Kapiteln auftauchen. Beispielsweise befasst MOTSCH sich mit der Frage, welche „Theorien uns das grammatische Lernen der Kinder ausreichend erklären können“ (26). Der dann skizzierte (sogenannte integrative) Ansatz besitzt an sich jedoch keinen nennenswerten Erklärungswert. Seine Spezifizierung beruht auf der linguistischen Vorstellung angeborener, zu parametrisierender Prinzipien. Insbesondere dann, wenn „Konsequenzen für die therapeutische Praxis“ gezogen werden, wäre eine umfassendere Diskussion relevanter Forschung jedoch wünschenswert, zumal sich die Vorstellung angeborener sprachspezifischer Mechanismen zunehmend in der Kritik befindet (z. B. ELMAN et al., 1996).

So erfreulich es auch ist, dass psychologische Theorien wie beispielsweise Defizite der Phonologischen Schleife im Modell des Arbeitsgedächtnisses nach BADDELEY (z. B. 1997) Beachtung finden: Im Detail finden sich immer mal wieder Ungenauigkeiten. So wird – um ein Beispiel zu nennen – auf Seite 47 der „Phonologische Ähnlichkeitseffekt“ angerissen. Darunter wird der Befund verstanden, dass die Leistung beim immediate serial recall (also der Forderung nach sofortiger Wiedergabe einer Liste von items in der Reihenfolge ihrer Vorgabe) bei phonologisch ähnlichem Material im Vergleich zu phonologisch unähnlichem Material schlechter ist (z. B. BADDELEY, 1997). Daraus abzuleiten, dass, „um den Ähnlichkeitseffekt des Arbeitsgedächtnisses zu verkleinern“ (51), die „ansonsten unbetonten morphologischen Markierungen in der professionellen Modell-Sprache des Therapeuten sprachlich bewusst deutlicher hervorgehoben werden“ (51) müssen, erscheint

höchst fragwürdig. (Hier und an anderen Stellen finden sich weitere Ungenauigkeiten.)

Dem Leser bzw. der Leserin wird KO auf dem Rückcover angepriesen als „eine erprobte, effektive Methode für die Therapie und den Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern“. Auch im Vorwort wird der „empirisch überprüfte“ Charakter der KO betont (12). Vor – und nicht auf – diesem Hintergrund überrascht es, dass der Darstellung der „vergleichende[n] Interventionsstudie“ die das „Kernstück der Effektivitätsüberprüfungen“ (200) darstellt, nur sieben Seiten eingeräumt wird. Für MOTSCH selber stellt der „interindividuell nachvollziehbare, empirische Nachweis der Therapieeffektivität“ ein „wesentliches Qualitätsmerkmal“ (214) dar und, dass Gütekriterien empirischer Forschung auch für die Sprachheilpädagogik Gültigkeit besitzen, zeigt ein Blick in einen Aufsatz von GIEL und IVEN (2002). Kurzgefasst lässt sich sagen, dass der erhobene Anspruch nicht eingelöst wird: So sind (für die Nachvollziehbarkeit wichtige) Angaben über die gebildeten Gruppen (bzw. auch über deren Vergleichbarkeit), Angaben über das Zustandekommen der Ergebnisse, über die zu Grunde liegenden statistischen Tests (im Zuge der statistischen Auswertung sind jeweils nur ‚p-Werte‘ zu finden) und so weiter nur unzureichend bis gar nicht zu finden. Dadurch wird eine Bewertung und Interpretation der „höchstsignifikante[n] grammatische[n] Fortschritte ($p < 0,001$)“ (206) in den Experimentalgruppen verhindert. Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich auf ein kleines Diagramm in dem man bestenfalls Prozentwerte ablesen kann. (Eine nur wenig detailliertere – wenn auch „überraschende“ – Darstellung findet sich in MOTSCH und BERG (2003, 155): Hier finden sich diese (acht) Werte wenigstens expliziert.) Durch die nicht-zufällige Aufteilung auf die zwei Experimentalgruppen ist ferner die

verwendete Interventionsmethode (Kleingruppe bzw. in den Unterricht integrierte Therapie) konfundiert z. B. mit der besuchten Schule. Genauso lässt die Ähnlichkeit der - soweit überhaupt ersichtlich – verwendeten Datenerhebungsinstrumente („Dabei wurden Nebensätze in Spielkontexten evoziert.“ (202)) und der Therapiemethoden andere Interpretationen möglicher Effekte zu.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Buch (sowie die CD-ROM) für in der (Schul-)Praxis tätige Personen viele Beispiele zur Gestaltung von möglichen Therapieformaten enthält. Insbesondere scheinen diejenigen zur „Komplexen Syntax“ von Margit BERG nützlich. Die Effektivitätsüberprüfung (oder auch, dass es sinnvoll sein soll „das syntaktische Prinzip durch die eigene Bewegung ganz deutlich am eigenen Körper zu erfahren“ (165)) erweist sich jedoch als wenig verallgemeinerbar und bedarf methodisch versierterer Untersuchungen.

Literatur

- | |
|--|
| <p>BADDELEY, A. D. (1997): Human memory. Theory and praxis. Hove 1997</p> <p>GIEL, B. & IVEN, C.: Evaluationsforschung in der Sprachtherapie. In: M. GROHNFELDT (Hrsg.), Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. München 2002, 112 - 128</p> <p>ELMAN, J. L., BATES, E. A., JOHNSON, M. H., KARMILOFF-SMITH, A., PARISI, D. & PLUNKETT, K.: Rethinking Innateness. A connectionist perspective on development. Cambridge 1996</p> <p>MOTSCH, H.-J. & BERG, M.: Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. In: Die Sprachheilarbeit 4/2003, 151-156.</p> |
|--|

Markus Janczyk

**Kühl, Jürgen
(Hrsg.):** Frühförderung und SGB IX.
Rechtsgrundlagen und
praktische Umsetzung
München 2004

Preis: 24,95 €
ISBN: 3-497-01707-8



„Das SGB IX hat zum Ziel, bisher getrennt gewährte Leistungen aus unterschiedlichen Leistungsgesetzen als einheitliche Leistung zusammenzuführen.“ (7)

Mit dem neunten Sozialgesetzbuch, welches am 1. Juli 2001 in Kraft trat, wird die Frühförderung in Kopplung mit der Früherkennung als Komplexleistung definiert, welche ein interdisziplinär abgestimmtes System ärztlicher, medizinisch-therapeutischer, psychologischer, heilpädagogischer und sozialpädagogischer Leistungen darstellt. Das hier vorgestellte Buch thematisiert die Auswirkungen dieser neuen Gesetzesgrundlage auf die interdisziplinäre Arbeit und befasst sich mit Chancen, aber auch Problemen, die dadurch entstehen. Darüber hinaus werden verschiedene Vorschläge vorgestellt, wie die schon vorhandenen positiven Ansätze im Sinne der Interdisziplinarität weiterentwickelt werden können.

Das Buch ist in zwei Teile untergliedert. Die Texte im ersten Teil beziehen sich konkret auf das SGB IX, während die weiteren sich mit dringenden Fragen bezüglich der Umsetzung befassen, Wünsche äußern oder Visionen entwerfen.

Zunächst wird geklärt, was das Neue an der Komplexleistung des SGB ist. Karlheinz JETTER vermerkt dazu, dass „Früherkennung und Frühförderung ausdrücklich als eine Leistung zur Sicherung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft hervorgehoben wird“ (14). Er zeichnet darauf hin den Weg nach, den das Sozialgesetzbuch IX seit seinem Arbeitsentwurf im April 2000 genommen hat. So ist zu

lesen, dass zahlreiche Eltern- und Fachverbände in dem Entwurf die Chance sahen, dass die Frühförderung in ihrer ganzen Komplexität einheitlich zu verankern und so vor allem, neben der interdisziplinären Charakteristik, auch die Finanzierung von Frühförderungsleistungen aus einer Hand zu sichern. Dieser Zusammenschluss bei der Finanzierung führte jedoch auch zu gewissen Problemen, etwa wenn Früherkennung und Frühförderung zwar „der medizinischen Rehabilitation“ (16) zugeordnet werden, Hauptkostenträger heilpädagogischer Leistungen jedoch „nach Inkraft-Treten des SGB IX die Träger der Sozialhilfe“ (17) sind. Zumindest in diesem Punkt mussten also vom eigentlichen Vorhaben der Vereinheitlichung der Kostenträger Abstriche gemacht werden.

Nach dieser grundlegenden Positionierung sprechen verschiedene Autoren die mit dem Gesetz verbundenen Praxisaspekte an. Norbert MÜLLER-FEHLING etwa befasst sich mit der Auswirkungen des neuen Gesetzes für die Eltern behinderter Kinder. Ulrike DIEHL und Christoph LEYENDECKER erörtern die Aufgaben von Pädagogen im Rahmen der erforderlichen Teamarbeit, während Christian FRICKE sich diesem Aspekt für das medizinische Personal nähert.

Im zweiten Teil des Buches verfolgen Peter KARMANN und Günter KOTTMANN den steinigen Weg zur Interdisziplinarität. Basierend auf der Ausgangslage, dass Interdisziplinarität ein „fachlich unumstrittenes und gesetzlich verankertes Arbeitsprinzip der Frühförderung“ (92) ist, zeigen sie den Nutzen dieser Arbeitsform für behinderte Kinder und ihre Eltern. Andere Autoren befassen sich mit den Möglichkeiten alternativer Therapiemethoden und deren Berücksichtigung im SGB, oder thematisieren die Frühförderung von Kindern in Familien mit multiplen Problemlagen.

Mit dem SGB IX wird von gesetzlicher Seite interdisziplinäres Arbeiten gefordert. Während bislang gerade von Heilpädagogen diesbezüglich oft nur Lippenbekenntnisse zu hören waren (schon allein dadurch, dass Heilpädagogen ihr Theoriegebäude oft vehement gegen medizinische Einflüsse zu verteidigen versuchen), zeigen zahlreiche Artikel in diesem Band, welche positiven Ansätze durch interdisziplinäres Arbeiten in der Frühförderung möglich sind. Das Buch „Frühförderung und SGB IX“ hilft, bei der Komplexleistung Frühförderung den Überblick zu bewahren. In deutlicher und leicht verständlicher Sprache werden Chancen und Möglichkeiten auf Basis des SGB IX gezeigt und schwierige Zusammenhänge erklärt. Insgesamt handelt es sich dabei um eine sachliche und solide Auseinandersetzung.

Sebastian Barsch

Veranstaltungshinweise

Oktober 2004

50plus – Menschen mit Behinderung im Alter

16.10.2004

In unserer Zeit erreicht erstmals eine vollständige Generation behinderter Menschen das Rentenalter. Die aktuellen Antworten auf die demografischen Herausforderungen der Behindertenhilfe bewegen sich zwischen Notlösungen und aktiver Gestaltung des Lebensabschnitts einer rasant zunehmenden Zahl alter behinderter Menschen.

Der Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte sieht in diesem Lebensabschnitt eine Chance zur Verwirklichung von Träumen und Lebensentwürfen, die sich an den Prinzipien von Normalisierung, Selbstbestimmung und Teilhabe orientieren.

Die konkrete Ausgestaltung dieses Lebensabschnittes ist Gegenstand der Fachtagung. Es soll sowohl die Situation von Menschen in Einrichtungen der Behindertenhilfe als auch von Menschen, die im familiären und im nachbarschaftlichen Umfeld leben und ambulant betreut werden, Berücksichtigung finden.

Eingeladen sind: behinderte Menschen, Eltern behinderter Kinder, Fachkräfte, Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden, Verwaltung und der Politik.

Nähere Informationen und Anmeldungen:

Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte

Homepage: <http://www.bvkm.de/>

Griff nach dem Leben? Biologie und Biotechnik im Kontext der Ethik

28.10.2004, 18:00 Uhr, bis 30.10.2004, 13:15 Uhr

Unter dem Banner der „Lebenswissenschaften“ versuchen Biologie, Humangenetik und Biotechnik, neu zu bestimmen, was menschliches Leben ist und wo die Grenzen zulässiger Eingriffe verlaufen. Die Reaktion von Politik und Öffentlichkeit schwankt zwischen Faszination und Skepsis, zwischen Heilserwartung und Schreckens-

vision. In den über Disziplingrenzen hinweg geführten wissenschaftlichen Debatten sieht es nicht anders aus. Trotz oder wohl eher: aufgrund dieser starken Polarisierung scheint die Biologie zur neuen Leitwissenschaft des 21. Jahrhunderts zu werden. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung zielt die Tagung auf eine Analyse der ethischen Implikationen des gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses der Biologie. Dabei geht es zum einen um die theoretischen Prämissen der Biologie sowie um die Mechanismen der öffentlichen Wahrnehmung. Zum anderen sollen am Beispiel konkreter Handlungsfelder (Klonen in der Reproduktionsmedizin und Biotechnologie in der industriellen Produktion) ethische und ökonomische Aspekte dieser Wissenschaftsdisziplin vorgestellt und diskutiert werden.

Die Tagung richtet sich an Vertreterinnen und Vertreter aller mit ethischen Problemen befassten Fächer in Schulen und Hochschulen sowie an die interessierte Öffentlichkeit.

Kontakt:

Intitut für Bildung und Ethik

PH Weingarten

Leibnitzstraße 3

88250 Weingarten

Tel.: +49 - (0)751 - 5 01 83 77

E-Mail: ibe@ph-weingarten.de

Homepage: <http://www.ph-weingarten.de/ph2003/300.htm>

WORLDDIDAC Basel 2004

27.10. – 29. 10.2004

Aussteller aus über 27 Ländern stellen vom 27. bis 29. Oktober 2004 in der Halle 1 der Messe Basel ihre neusten Produkte, Dienstleistungen und kreativen Lösungen für einen modernen Unterricht vor. Die WORLDDIDAC Basel 2004 bietet außerdem thematisch interessante Konferenzen, Referate und Workshops, die von renommierten Experten und Wissenschaftlern aus der Schweiz und aus aller Welt gehalten werden.

Weitere Informationen:

Homepage: <http://www.worlddidacbasel.com/highlights>

November 2004

Affolter-Seminar

Gespürte Interaktion im Alltag mit mehrfachbehinderten Kindern

03./04.11.04

Frau Dr. F. Affolter und Herr Dr. W. Bischofberger werden in der zweitägigen Veranstaltung das Affolter-Modell in Theorie und Praxis vorstellen und über Forschungsergebnisse berichten. Ein Schwerpunkt wird die Umsetzung der Therapie bei mehrfachbehinderten Kindern in Schule und Heim sein.

Tagungsprogramm und weitere Hinweise:

Blindeninstitutsstiftung – Schule am Dachsberg –

Dachsbergweg 1, 90607 Rückersdorf

Tel. 0911/9577-110

Fax 0911/9577-111

E-Mail: Rueckersdorf@Blindeninstitut.de

Homepage: www.Blindeninstitut.de

Ohne Moos nix los? Denkste!

Wie öffentliche und freie Träger miteinander mehr erreichen

09.-11.11.04

Zielgruppe: Mitarbeitende der öffentlichen Jugendhilfe sowie sozialpädagogische Fachkräfte, die in stationären oder ambulanten Maßnahmen der flexiblen Erziehungshilfe arbeiten oder sich dafür interessieren, wie öffentliche und freie Träger miteinander mehr erreichen.

Beginn: 9.11.2004 – 14.00 Uhr; Ende: 11.11.2004 – 12.00 Uhr

Ort Ev. Johannesstift, Berlin; Großer Festsaal

Leitung: Heinz Jürgen Göbel, Marburg-Biedenkopf

Moderation: Michael M. Pannwitz und Team, Berlin

Teilnahmebeitrag: 300,- € für Mitglieder; 330,- € für Nichtmitglieder inkl. Unterkunft und Verpflegung. (Bei einer gemeinsamen Teilnahme von Mitarbeitenden aus der öffentlichen und freien Jugendhilfe beträgt der Teilnahmebeitrag für beide jeweils 300,- €)

Weitere Hinweise und Anmeldung:

EREV – Evangelischer Erziehungsverein e.V.
Flüggestraße 21 • 30161 Hannover
Tel.: (0511) 390 881-13; Fax: (0511) 390 881-16
Homepage: www.erev.de

**European Congress of Adapted Physical Activity
(EUCAPA) in Dortmund**

10-13.11.04

Seit 20 Jahren existiert weltweit der Verband für Bewegung Spiel und Sport in Rehabilitation und bei Behinderung ('International Federation Adapted Physical Activity' - IFAPA) deren europäische Unterorganisation (EUFAPA) im November diesen Jahres ihren 7. wissenschaftlichen Kongress zum ersten Mal in Deutschland veranstaltet.

Kongresssprachen sind Englisch und Deutsch.

Weitere Informationen zu Programm und Anmeldung:

Universität Dortmund, Fak 13 REHA, EUCAPA'
Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund (Germany)
E-mail: info@eucapa.de
Homepage: <http://www.eucapa.de>

Dezember 2004

Keine Termine.

Über die Autoren

Kai Felkendorff

Studium der englischen und deutschen Sprache und Literatur in Passau, Weingarten und London, danach der Sonderpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik in Heidelberg; 2000-2004 Tätigkeit als Lehrkraft in einer Heimeinrichtung für Erziehungshilfe und als Lehrbeauftragter im Fach Soziologie der Behinderten der PH Heidelberg; seit 2004 Mitarbeiter der PH Zürich;

Kontakt: kai.felkendorff@phzh.ch

Jan Weisser

Jan Weisser (Dr. phil), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, Kursleiter in der Erwachsenenbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Analyse sonderpädagogischen Wissens in Öffentlichkeit, Profession und Wissenschaft sowie Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik.

Kontakt: Dr. phil. Jan Weisser, Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik, Hirschengraben 48, CH-8001 Zürich.
weisser@isp.unizh.ch

Michaela Verena Schmid/ Stefanie Schimmele

Dipl. Päd. Michaela Verena Schmid war bis Juli 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte der Abteilung Geistigbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen. Seit September 2004 arbeitet sie am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart II (Gymnasium und Sonderschulen), Abteilung Sonderschulen, Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte (Erstellung einer Dissertation), Kulturtechniken in der Schule für Geistigbehinderte und die Rolle von Menschen mit Behinderungen in den Medien.

Stefanie Schimmele studiert Lehramt an Sonderschulen in den Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik der Lernförderung sowie Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen.

Kontakt: Michaela Verena Schmid, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart II (Gymnasium und Sonderschulen), Abteilung Sonderschulen, Rosenbergstraße 49, 70176 Stuttgart
Michaela.Schmid@onlinehome.de
SteffiSchimmele@aol.com

Hinweise für Autoren

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

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

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

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

Sie können natürlich auch 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

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/guestbook/>