

Ausgabe 01 | 08

Heilpädagogik **1 / 08**

online

Die Fachzeitschrift im Internet

Mark P. Mostert

Postmodern Ideology in Special Education: A Brief Response to Heshusius

Georg Theunissen

Positive Verhaltensunterstützung – ein pädagogisch-therapeutisches Konzept zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit intellektueller Behinderung

Gisele Melenk und Uwe Findeisen

Die Praxis des lauttreuen Leselehrgangs von der Silbe bis zum Text - von Leseschwierigkeiten und Leseunlust bis zum Lesen und zum Leseinteresse

Brigitte Schumann

„Ich schäme mich ja so!“: Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte

Rezensionen
Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial.....	2
Mark P. Mostert Postmodern Ideology in Special Education: A Brief Re- sponse to Heshusius.....	5
Georg Theunissen Positive Verhaltensunterstützung – ein pädagogisch-the- rapeutisches Konzept zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit intellektueller Behin- derung.....	21
Gisele Melenk und Uwe Findeisen Die Praxis des lauttreuen Leselehrgangs von der Silbe bis zum Text - von Leseschwierigkeiten und Leseunlust bis zum Lesen und zum Leseinteresse.....	53
Brigitte Schumann „Ich schäme mich ja so!“: Eine wissenschaftliche Unter- suchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerin- nen an der Sonderschule für Lernbehinderte.....	83
Rezensionen.....	93
Veranstaltungshinweise.....	104
Hinweise für Autoren.....	109
Leserbriefe und Forum.....	110

Heilpädagogik online 01/ 08
ISSN 1610-613X

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

[Dr. Sebastian Barsch](#)

Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)

Südstraße 79
48153 Münster

[Markus Brück](#)

Simmererstraße 12
50935 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

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

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

in der heil- und sonderpädagogischen Forschung und Lehre sind stets unterschiedliche ideologische Ausrichtungen zu beobachten, welche einen nicht unerheblichen Einfluss auf Methoden, Zielsetzungen, Ergebnisse und wissenschaftlichen Diskurs ausüben. Dies ist kein isoliertes Phänomen im deutschsprachigen Raum. Wir freuen uns, mit Mark P. Mostert einen in den USA tätigen Forscher als Autor gewonnen zu haben, der in seinem Beitrag die Abwendung von naturwissenschaftlich-empirischen Methoden in der Erforschung von Lernmethoden sonderpädagogisch beschulter Kinder thematisiert. Er analysiert und diskutiert die Fokussierung auf den Einfluss sozialer Prozesse auf das Lernverhalten, hinterfragt dabei die Effizienz einer als „ganzheitlich“ bezeichneten Pädagogik und reflektiert darüber hinaus die Möglichkeiten der Wissensvermittlung im Unterricht durch Lehrer in der Rolle als Lernbegleiter.

Georg Theunissen widmet sich dem Thema Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In seinem Beitrag skizziert er das Konzept der Positiven Verhaltensunterstützung in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit dieser Klientel und diskutiert vor dem Hintergrund von Evaluationsergebnissen mögliche Chancen und Konsequenzen in heilpädagogischen Arbeitsfeldern.

Gisela Melenk und Uwe Findeisen stellen mit ihren Lauttreuen Leseübungen einen Lehrgang vor, der insbesondere die Lernbedürfnisse von Kindern mit erheblichen Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache, die zu einem großen Teil in ihren negativen Lernerfahrungen begründet liegen können, berücksichtigt.

Abschließend fasst Brigitte Schumann ihre Forschungsarbeit zu den psychosozialen Auswirkungen, die eine Zuweisung in die Schule für Lernbehinderte (respektive Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen) für die betroffenen Kinder und Jugendliche haben kann, zusammen. Ihre Ergebnisse werfen ein ungünstiges Licht auf diese Schulform im Speziellen und auf das deutsche Sonderschulsystem insgesamt.

Auch in dieser Ausgabe möchten wir Sie wieder auf ein Thema hinweisen, dessen Diskussion uns besonders am Herzen liegt: Die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen. Bitte beachten sie dazu unseren Aufruf zur Mitgestaltung einer thematischen Schwerpunktausgabe von Heilpädagogik online.

Zu guter Letzt wird auch diese Ausgabe wieder durch Besprechungen aktueller Fachbücher und Veranstaltungshinweise abgerundet.

Wir wünschen Ihnen eine spannende und aufschlussreiche Lektüre!

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

„Grundsätzlich gibt es nach meiner Auffassung keine Alternative zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen (...).“

Konrad Bundschuh

im Interview mit [Heilpädagogik online](#),
Ausgabe 2/2006, 99-106

Heilpädagogik online möchte diese Aussage zur **fachlich-wissenschaftlichen Diskussion** stellen: Ist die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen möglich?¹ Wie kann dies gelingen? Entspricht eine integrative Beschulung den Förderbedarfen dieser Schülerinnen und Schüler? Und was bedeutet die integrative Unterrichtung von SchülerInnen mit massiven Verhaltensproblemen für die Mitschüler?

Wir fordern Sie auf – als Sonder- und Regelpädagogen, als Wissenschaftler und sonst am Thema und der Fragestellung Beteiligte – ihre Erfahrungen nachvollziehbar und transparent, ihre Forschungsergebnisse entsprechend üblicher wissenschaftlicher Kriterien schriftlich zu fassen. Gerne möchten wir die fachliche Diskussion dieser These in einem Schwerpunktheft von Heilpädagogik online zusammen fassen.

Artikel, Nachfragen und weitere Informationen:

info@heilpaedagogik-online.com

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

¹Immerhin stieg die Zahl der an Sonderschulen unterrichteten SchülerInnen mit dem FS Emotionale und soziale Entwicklung zwischen 1995 und 2003 von 21.762 auf 30.523 – es scheint also einen wachsenden „harten“ Kern zu geben. Gleichzeitig wurden im Jahr 2003 12.104 SchülerInnen an allgemeinen Schulen unterrichtet. 1995 waren dies erst 7.526 SchülerInnen. (Vgl. Dokumentation der KMK unter <http://www.kmk.org/statist/Dokumentation177.pdf>, Stand: 31.03.2007)

Mark P. Mostert

Postmodern Ideology in Special Education: A Brief Response to Heshusius*

Different ideologies undergird different sets of approaches to educational research, including research in special education teacher education and on effective educational interventions for children with disabilities. Historically, mechanistic views, via the scientific method, have generated knowledge about how to effectively teach children with disabilities. More recently, however, nonmechanistic approaches, emphasizing social forces as the most important way of generating knowledge, have challenged earlier mechanistic assumptions. I address the shift toward nonmechanistic research approaches through a brief critique of the work of Heshusius.

***keywords:* postmodernism, educational research, holistic paradigm**

Unterschiedliche ideologische Ausrichtungen untermauern unterschiedliche Herangehensweisen pädagogischer Forschung, einschließlich der Forschung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung und der Erforschung der Effektivität sonderpädagogischer Interventionsformen. In der Vergangenheit wurden Erkenntnisse über die Effektivität von Lernmethoden für sonderpädagogisch beschulte Kinder meist auf der Basis naturwissenschaftlich-empirischer Forschungsmethoden hervor gebracht. In letzter Zeit ist eine Abwendung von diesen Methoden zu beobachten: betont wird nunmehr der Einfluss sozialer Prozesse auf das Lernverhalten der Schüler. Der vorliegende Artikel thematisiert diese neuen Ansätze auf Basis einer kurzen Kritik an den Positionen von Heshusius.

***Schlüsselwörter:* Postmoderne, pädagogische Forschung, Ganzheitlichkeit**

In special education research, generated knowledge leads to educational practices in the real world of the classroom. In order to effectively teach children with disabilities, it is crucial that all genera-

*Lous HESHUSIUS is a professor of special education in the Faculty of Education, York University, Toronto, Canada

ted knowledge be examined in terms of usefulness and effectiveness (see MOSTERT, 2000; MOSTERT & KAVALE, 2001).

The purpose of this paper is twofold: First, I provide a brief overview of the two major competing sets of knowledge generation (the scientific method; naturalistic inquiry). Second, I argue against naturalist ideology in special education as espoused by HESHUSIUS (2004) in two parts, (a) through discussion of HESHUSIUS' basic distinctions of mechanistic versus nonmechanistic approaches to special education, and (b) by examining a series of HESHUSIUS' statements which argue for the nonmechanistic over the mechanistic.

Sets of Knowledge Generation

Until recently, special education research has operated in the logical positivist and empiricist stream (GALTON, THORNDIKE, BINET, etc) and the statistical procedures developed by FISHER and others. This scientific orientation holds that empirical knowledge is established through disciplined observation and description to verify foundational sets of theories, laws, and principles across fields of inquiry. However, the legitimacy of a scientific approach to special education is now being challenged. Increasingly, detractors of scientific inquiry question whether the knowledge it produces is relevant and legitimate in meeting the needs of children with disabilities and in training special education teachers (KAVALE & MOSTERT 2003). That is, empiricism appears to be giving way to a radically nonmechanistic view of what knowledge means and how it should be understood.

Nonmechanistic and postmodern views remove hard boundaries between belief and evidence, often asserting that belief *is* evidence. Nonmechanists, including those in special education, contend that because belief is evidence, all ideas, their supporting motivations,

and their real-world consequences should be unquestioningly accepted as different but equal - except empiricism, perhaps (see DANFORTH, 2001). Consequently, the validity of the knowledge base in special education is now more sternly questioned than ever before (see KAUFFMAN, 2002; LOCKE, 2002; SASSO, 2001).

Heshusius' Basic Distinctions

A major critic of the scientific approach in special education research and teacher training has been Lous HESHUSIUS. In early discussions of postmodern thought in special education, HESHUSIUS (1982) argued against a mechanistic world view, later advocating for an holistic paradigm that "acknowledges understanding complexity rather than reduction to simplicity, as its major task" (HESHUSIUS, 1989, 413). More recently, HESHUSIUS (2004) consolidated her approach through a series of claims rejecting the Newtonian mechanistic paradigm in favor of "the strong contemporary calls for personal, intuitive, and inner knowing" (34).

I discuss and critique HESHUSIUS' distinctions between the mechanistic and nonmechanistic and some implications for special education research and training.

Distinction 1: Learning Within vs. Outside of the Child

HESHUSIUS views childrens' learning problems as a matter of where the learning takes place. In contrast to mechanistic explanations, which largely assert that learning problems are mostly within the child (because of factors such as cognitive capacity, for example), HESHUSIUS holds that all children can learn, and that any failure to learn is only due to forces outside of the child. For HESHUSIUS, considering learning problems to be within the child is unacceptable because it implies difference from other children, con-

structs artificial and socially unacceptable labels, and does nothing to help alleviate the problem.

Holding that children's learning is always externally controlled, however, implies that every learning problem can only be solved by external forces. The psychological literature is replete with the understanding that, generally, external loci of control are not particularly helpful in the development of individual decision making, including decision making for learning.

Further, this distinction seems awkward given that "mechanistic" special education has long acknowledged that a major cause of children not learning—poor teaching—is completely external to the child. The distinction also fails because without considering the innate strengths, weaknesses, and other learning characteristics of each individual child, effective education is impossible.

Distinction 2: Learning Accumulates in Segments vs. the Whole

The mechanistic paradigm holds that successful learning begins by mastering the simplest, but very important, "segments" of knowledge in an orderly and logical fashion. Simple tasks are foundational to more complex tasks, cumulatively reaching high levels of performance and generalization. Each piece of knowledge, cumulatively acquired, eventually constructs a "whole" that is greater than the sum of its parts.

Critics of this approach, including HESHUSIUS, do not necessarily subscribe to order and logic as essential foundations for learning. Instead, they see these foundations as rigid, irrelevant, and a mechanistic opportunity to mass-produce intellects with little creativity or passion.

Instead, HESHUSIUS implies that the child should be given the "whole", so that he or she, faced with a vastly complex and unfami-

liar concept or task, may seek to unlock its component parts through curiosity, collaboration, creativity, and, at some point, understanding. Unfortunately, this means that the learner will spend considerable time and energy trying to understand not only the whole, but how to understand each underlying task or knowledge segment, assuming that he or she has the skills to do so. Presented with such an overwhelming challenge, it is as likely that many children, especially children with intellectual disabilities, will be overwhelmed, thereby experiencing a completely negative learning experience.

Distinction 3: Deficit Driven Instruction vs. Deficits as Irrelevant

Mechanistic assumptions of learning assume that learning (and therefore teaching) usually occurs imperfectly and is therefore deficit driven; that is, knowing what students have mastered and not mastered is the basis of further teaching. Such approaches are effective ways of using teacher time and energy. In sum, teaching approaches and interventions address relevant learning (or non-learning) behaviors.

HESUSHIUS holds, however, that deficit driven instruction does not exist or, if it does, that it is irrelevant. Instruction, then, is for instruction's sake, emphasizing that enthusiastic and positive presentation, coupled with a fervent belief in an environment of intellectual immersion in the material to be learned, will successfully penetrate the student's thought-world. This accomplished, the child may then explore what this instruction has to offer from his or her own views and contexts, making of it what they will. That is, the learners will be engaging in the transformative act of "owning" what the teacher has laid before them.

Clearly, HESHUSIUS contends that the intellectual “owning” of whatever the child thinks knowledge is, is what constitutes a positive learning experience. Progress is defined by the child’s energy, creativity, and the many contexts each child brings to constructing their own meanings. Because there are no deficits, instruction is related to celebrating effort regardless of the outcomes that effort produces.

I think that HESHUSIUS’ approach not only ignores bases of established, useful knowledge, but deliberately seeks to dismantle the idea that such bases actually exist. Encouraging children in the “transformative” is to perpetuate an ideology of ignorance that, in a competitive global village, undermines their ability to lead informed and disciplined lives.

Distinction 4: Unidirectional vs. Multidirectional Teaching

HESHUSIUS claims that mechanistic teaching approaches are unidirectional, that teachers impart knowledge, and students consume it. However, this is inaccurate, given that it is well established that students reciprocally influence teachers, instruction, and learning.

Instead, HESHUSIUS implies that teachers should not be seen as experts and children as inexperienced in some ways (e.g., unable to read) and expert in others (e.g., their “contexts,” perceptions, etc.). Pedagogy means teachers and students communally negotiating the meaning and understandings of the topic *de jour* to arrive at answers (irrespective of their accuracy or superiority), which everyone agrees is their “owned” knowledge.

However, the nonmechanists rely on “multidirectional” as an egalitarian idea where teachers should not be seen as superior to their students in any way, because this would poison the learning environment by oppressive and elitist ideas that teachers actually know

more about the curriculum than do students. Instead, the teacher should make every effort to consult the children about their own wishes about learning and schoolwork.

A more unidirectional approach, however, is likely the most effective way to teach. It is the teacher who task-analyzes what must be learned and how the “pieces” relate to the students’ ability, generating a logically sequential set of tasks in a logical sequence—from easy to difficult, concrete to conceptual, simple to complex.

Unfortunately, HESHUSIUS’ ideas reinforce randomness of learning and the unpredictability of students’ responses and thought processes. Indeed, random, unpredictable, and unplanned behavior can produce learning. How long this takes to achieve, and whether what is achieved is what was intended to be achieved, is another matter. I think it self-evident that the efficient, planned, targeted use of time matched to empirically effective interventions is more appropriate given the limited time we have in schools to teach children with disabilities.

Distinction 5: Recognizing vs. Ignoring Correct and Incorrect

Historically, a strong emphasis in educational research has been on finding strategies and teaching techniques that are reliable and predictable. However, HESHUSIUS, in advocating for a nonmechanistic approach, sees definitive answers to educational problems as unattainable, because all educational knowledge is completely relative, so that theory-making, theoretical assumptions, or the knowledge they generate are unknowable and irrelevant.

I contend that the outcome of this nonmechanistic approach to teaching and educational research means making things up as one goes along, so that any theory or its assumptions become as legitimate as any other—a sure recipe for faddism. It is difficult to un-

pack how the nonmechanistic works in school and in children's learning, except to note that less will actually be taught with more effort, creating confusion as to what the purpose and goals of teaching, learning, and schooling should be.

Aside from these abovementioned basic distinctions, HESHUSIUS (2004) makes several specific claims that seem equally problematic.

A Critique of Heshusius' Specific Claims

Statement I. "In a holistic paradigm, mechanistic assumptions are replaced by assumptions that directly emerge from humans knowing and from relationality . . . the paradigm shift constitutes a profound shift from the machine metaphor to a human metaphor." (49)

HESHUSIUS seeks to assert holistic assumptions for all teaching and educational research so that, over time, holistic assumptions will undergird all classroom interactions. However, if research on teaching and education reveals anything at all, it is that theoretical assumptions do not always translate effectively into practice. Why holistic assumptions should fare any better than the mechanistic assumptions they replace is an open question.

Further, there is little argument that humans know things. Rather, the issue is the nature of the knowing and whether knowing means understanding. It is the issue of how we come to understand, and the ability to distinguish understanding from random thoughts.

HESHUSIUS further claims that holistic assumptions mean that knowledge is constructed from humans' individual knowing, and that this knowing becomes communal via social relationships. Exactly how this happens is unclear. Does this claim mean that all, or only some social relationships contribute to holistic assumptions? If all, how can HESHUSIUS be sure they have all been included? If

only some social relationships should contribute, who decides the criteria for inclusion or exclusion?

HESHUSIUS' statement also moves the discussion from a mechanistic metaphor of teaching and research to a human (holistic) metaphor. The holistic metaphors of teaching and research are plain enough: Teaching as intellectual teamwork. Learning as collective effort. Effort as a prize. Empowerment as academic pursuit. Human knowing as definitively unchallengeable. Social relations as the arbiters of all knowledge. Social justice the greatest educational force. Students as sages. Teachers as facilitators. Schooling the oppressive tyrant. Authority as shared decision-making. Resistance and upheaval as virtue. Conformity and order as pestilence. These imply a radical, if somewhat incoherent, agenda.

Answers to some pressing questions are absent. For example, how is holistic teaching and research more effective than the mechanistic views it wishes to replace? What are its bases of knowledge and pedagogy aside from feel-good empathy for the ignorant, gullible, and oppressed? Can holistic assumptions be as or more oppressive than the mechanistic?

Statement II. *"The contemporary paradigm shift is transforming the very concept of science itself, and along with it the concepts of "objectivity," "method," and "research."* (49).

Were the term *science* a random label for whatever HESHUSIUS wishes it to be, I would not quibble with her position of changing its definition. However, the term *science* stands for everything that HESHUSIUS seeks to dismantle. Indeed, if science is as irrelevant as she makes it out to be, I fail to see why the definition of science should be changed. I submit that Holism does not seek to change the definition of science, but to replace it.

If the ideals of mechanism (objectivity, method, empirical research) are redefined by the shift to holism, what are the ideals of holism? Aside from the obvious reductionism of the mechanistic versus greater-than-the-sum-of-its-parts holism, HESHUSIUS does not offer a clear alternative. However, the argument could easily be made that the three correlated ideals in holism are subjectivity, capriciousness, and information gathering. For holists, subjectivity means the avoidance of the objective because perfect objectivity is unattainable and therefore completely useless. However, the nature of subjectivity legitimates capriciousness in any field of study, including education.

For the holists, empirical research data is replaced by information gathering. While science carefully gathers information to answer a particular question, information gathering for the holists is, by definition, capricious, because all information is thought to have equal weight. Such discriminative retardation means that the complexity of human interaction, teaching, and learning become mystical or even magical events. In a sea of meaningful (or simultaneously meaningless) information, the only option HESHUSIUS offers is to encourage individuals to construct their own learning, knowledge, and sense-making.

Statement III. ". . . recent theoretical trends that define knowledge and knowing as a result of processes of social interchanges . . . Knowledge and knowing no longer are seen as a matter of mental representations, as mapping the "truth-out-there" onto one's own mind, as mechanistic thought would have it, but instead are seen as direct outcomes of processes of social interactions" (49)

I do not argue that social acts produce knowledge which can be codified and validated. However, this is different from what HESHUSIUS proposes. For HESHUSIUS, social acts not only generate know-

ledge, they are the mediators of what knowledge is and what it is not. Thus, social acts produce something which may or may not be knowledge. Other social acts then define what will or will not be called knowledge. Cumulatively, the acts of the social realm will decree how this knowledge is known and where the knowing came from—if anywhere.

Further, HESHUSIUS contends that any humanly internalized truth is as legitimate as the individual possessing it. Thus, there can be as many truths as there are individual humans. It is not possible to deny anyone their personal, internally constructed truths. However, when such internal truths are overtly articulated and interact with other individual truths as a basis for educational research and practice, it becomes an ideology promoting chaos as structure, simple-mindedness as erudition, and retreat as progress.

Mechanistic ideals are external (i.e., “truth-out-there”) because they recognize the need for orderly and careful truth-seeking and verification as well as acknowledging that there are aspects of existence that it cannot measure or predict, and which it therefore should not engage. Thus, acceptance of the mechanistic does not necessarily discount aspects of existence that it cannot measure.

Statement IV. “Resistance theory was articulated to account for active noncooperation and resistance by students of less privileged classes who are defined by schools as having less worth than others, as well as high school students who see schools as alienating and boring institutions. (44)

Here HESHUSIUS is unconvincing because in an effort to dismiss disability labels or categories she constructs or attributes labels quite freely: “Less privileged,” “less worth,” “alienating and boring institutions.” More troubling is her overt attempt to recast troubled students as *heroes of the struggle*. For example, oppositional behavior

becomes “. . . active noncooperation and resistance.” Here, HESHUSIUS’ rationale seems to be that the behaviorally bankrupt are who they are because of their less privileged class status. HESHUSIUS implies that their behavior is not their responsibility, but instead that of educational institutions that make them feel less worthy. In a word, they behave the way they do because they are victims.

Certainly, resistance and oppositional behavior can be highly effective in bringing about change in many contexts. In education, however, such approaches do not improve reading or how to relate in a socially appropriate manner. Further, HESHUSIUS’ linking of behavior problems only to the less privileged is patronizing, because these problems occur in all population groups, and, privileged or not, many of these children in our schools urgently need help to develop internal control and decision-making skills rather than rhetoric of class and struggle.

Statement V “. . . Resistance Theory shows special education students as active, purposeful beings who have reasons for behaving as they do within their specific context and within specific processes of social interchanges. . . Within special education an empowerment approach moves away from remediation (which is adjustment to the system) and directs teaching toward activities that allow students the fullest expression of who they are and where they are going.” (45)

I agree that special education students are active purposeful beings. However, the issue is whether special education students’ purposeful action is appropriately matched to the task or situation at hand. Part of the reason many children with disabilities are initially noticed as different is that they significantly exceed quite elastic norms of learning, social interaction, and behavior.

HESHUSIUS' view of special education students' behavior insists that it is the social milieu impinging on the child's awareness that generates active and purposeful behavioral responses. This however, is only partially accurate. For example, many special education students exhibit problematic behavior not because of social contexts or interactions, but from physiological factors, that, when medically treated, result in behavioral improvement. The view that students and their learning are *only* the products of social forces attempts to move pedagogy and educational research toward a more radical pedagogical approach not based on empirical evidence.

Casting teaching and learning in political terms is also problematic because it implies that remediation of academic and behavioral problems is some sort of educational conspiracy to bend unsuspecting students to mysterious academic and behavioral compliances; learners as victims, if you will. For HESHUSIUS, therefore, remediation is a political act of aggression that hurts rather than helps children with disabilities.

Statement VI. *"Motivating here does not mean designing nice activities for students to do. It means understanding students in who they are and letting instruction emerge in a dialectical manner in the process of coming to understand them and in assisting them to become empowered as persons. The means, as Freirian theory also holds, that educators have to work with the personal, historical, and political experiences students bring to school and make them the objects of debate and confirmation. It means legitimizing the experiences so as to give those who live and move within them a sense of affirmation and to provide the conditions for students to fully be who they are through learning."* (46, italics in original)

I suppose that what HESHUSIUS means here is that if each student is regarded as an individual with unique characteristics, knowing

and understanding those characteristics will be valuable information for the teacher. The teacher may then take these characteristics into account when deciding on how to teach the student. In turn, the student is more likely to feel understood and cared for, thus raising levels of motivation for improved learning.

However, understanding who students are can also mean uncovering characteristics that are *not* useful or even desirable in the classroom and the learning process. For example, the teacher and the rest of the class may learn that a particular student is routinely socially inappropriate (responding to many social interactions with hostility and “acting out,” let’s say). Here there is little doubt that everyone has learned who the behaviorally inappropriate student is. Everyone else clearly understands this student and has learned to avoid him or her as much as possible. Not remediating such behavior may well increase motivation—to become more socially obnoxious.

Also, there is little doubt that students’ personal experiences impinge on all their school activities, just as it does for teachers. However, do educators wish to make many, if not all, personal experiences of students explicit? This presents an ethical barb unnoticed by HESHUSIUS: Who decides which personal experiences are made explicit for debate and acceptance? What justification do teachers have for making students’ personal experiences explicit at all? Does this not mean that teachers’ “making explicit,” actually implies power to the teacher over the student?

Further, I would be more willing to accept the idea of acknowledging historical experiences if *all* students’ experiences were considered irrespective of race, class, or creed. However, this is not what HESHUSIUS means. She has no intention of recognizing all historical backgrounds. Instead, in a radicalized school environ-

ment, some histories are more equal than others; others not quite so equal are ignored or deliberately obliterated.

It is this part of HESHUSIUS' view that most concerns me. Labeling children with disabilities in schools as oppressed undercuts the necessity of teaching personal responsibility. It teaches perpetual acceptance of underdog obedience and silences the possibility of a vigorously positive outlook sharpened by sets of academic and social skills which teach students to rely more upon themselves than their teachers, their community, or the State.

References

- DANFORTH, S. (2001). A pragmatic evaluation of three models of disability in special education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 13*, 343-359.
- HESHUSIUS, L. (1982). At the heart of the advocacy dilemma: A mechanistic world view. *Exceptional Children, 49*(1), 6-13.
- HESHUSIUS, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. *Journal of Learning Disabilities, 22*(7), 403-415.
- HESHUSIUS, L. (2004). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. In D. J. GALLAGHER (Ed.), *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices* (pp. 29-59). Denver, CO: Love Publishing Company.
- KAUFFMAN, J. M. (2002). *Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- KAVALE, K. A., & MOSTERT, M. P. (2003). River of ideology, islands of evidence. *Exceptionality, 11*(4), 191-208.
- LOCKE, E. A. (2002). The dead end of postmodernism. *American Psychologist, 57*, 458.
- MOSTERT, M. P. (2000). A partial etiology of discriminative disability: Bandwagons and beliefs. *Exceptionality, 8*, 117-132.
- MOSTERT, M. P., & KAVALE, K. A. (2001). Evaluation of research for usable knowledge in behavioral disorders: Ignoring the irrelevant, considering the germane. *Behavioral Disorders, 27*, 51-67.
- SASSO, G. M. (2001). The retreat from inquiry and knowledge in special education. *The Journal of Special Education, 34*, 178-193.

About the author:

Mark P. Mostert is professor for Special Education and the director of the Institute for the Study of Disability and Bioethics at the Regent University, VA, USA.

Contact:

E-Mail: markmos@regent.edu

Zu zitieren als:

MOSTERT, Mark P.: Postmodern Ideology in Special Education: A Brief Response to Heshusius. In: Heilpädagogik online 01/08, 5-20
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf,
Stand: 01.01.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Georg Theunissen

Positive Verhaltensunterstützung – ein pädagogisch-therapeutisches Konzept zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit intellektueller Behinderung

Aus der Kritik an verhaltensmodifikatorischen und individuumzentrierten Therapieansätzen ist die Positive Verhaltensunterstützung hervorgegangen, welche in den USA unter dem Titel „positive behavior support“ viel Zuspruch erfährt. Die Positive Verhaltensunterstützung ist ein modernes Konzept, das eine funktionale Problemsicht, systemökologische Erkenntnisse sowie die Orientierung an individuellen Stärken und sozialen Ressourcen zugrundelegt. Zudem hat sie sich Leitideen des Empowerment und der Inklusion verschrieben. Hierzulande geht sie mit der so genannten lebensweltbezogenen Behindertenarbeit als Modell zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen Hand in Hand. Effektivitätsstudien dokumentieren die hohe Wirksamkeit der Positiven Verhaltensunterstützung.

***Schlüsselwörter:* Verhaltensstörungen, Psychotherapie, Geistige Behinderung, Verhaltensmodifikation, funktionale Problembearbeitung, Stärken-Perspektive**

Beginning approximately 20 years ago in the USA, an approach to improving challenging behaviors of people with intellectual and developmental disabilities emerged that focused on the use of non-aversive interventions. This approach, in contrast to traditional behavioral modification, therapeutic or psychiatric interventions, is called positive behavior support. A similar process in Germany founded on a person-centered and contextually relevant approach was called "lebensweltbezogene Behindertenarbeit". Positive behavior support is an educational approach that has been recommended by a growing number of special education teachers, parents and professionals in institutions or community-based settings. The article describes the theoretical background (e. g. personal values, applied behavior approach, strengths-perspective, inclusion, systemic-ecological approach), core principles and steps of the approach (e. g. functional assessment, hypothesis development, imple-

menting supports and interventions). Several research studies have been conducted on positive behaviour support. They document the effectiveness of the approach in school, at home and in the community.

Keywords: behavior disorders, psychotherapy, intellectual und developmental disabilities, behavior modification, functional analysis, strengths-perspective

Einleitende Bemerkungen

Petra bewirft in einem Wutanfall ihre Erzieherin und andere Kinder in ihrer Kindergartengruppe mit Duplosteinen. Plötzlich schreit Freddy auf dem Spielgelände seiner Kindertagesstätte laut auf, dann rennt er umher und versucht, andere Kinder anzurempeln und umzustoßen. Immer wieder reagiert Monika bei Arbeitsanforderungen mit einem plötzlichen Kreischen und Kopfschlagen. Gerd widersetzt sich Anweisungen seiner Lehrkräfte, indem er schreit, spuckt, sein Heft zerstört und auch andere Kinder, die gerade in seiner Nähe sind, schlägt. Herr U. muss immer wieder zum Arbeiten angehalten werden, ansonsten sitzt er teilnahmslos an seinem Arbeitsplatz, döst vor sich hin, schläft mitunter auch ein und versucht jeglichen Kontakt mit anderen Personen zu meiden. Immer wieder kommt es bei Einkäufen mit Herrn F. zu Zwischenfällen, indem er im Supermarkt schreit, seine Unterstützer schlägt oder sich auf den Boden wirft.

All diese Beispiele führen uns Situationen vor Augen, in denen wir es mit so genannten *herausfordernden Verhaltensweisen* zu tun haben – ein Begriff, der aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammt (challenging behaviors) und als Parallelbezeichnung für Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen oder Problemverhalten betrachtet werden kann (THEUNISSEN 2005).

Nach einschlägigen Untersuchungen werden bei 30 bis 40 % aller Menschen mit intellektueller Behinderung herausfordernde Verhaltensweisen beobachtet (vgl. TONGE 2001; THEUNISSEN & SCHIRB-

ORT 2003; THEUNISSEN, SCHIRBORT & KULIG 2006). Hierzu zählen nicht nur ausagierende Verhaltensweisen (severe aggressive, self-injurious, anti-social behaviours), sondern gleichfalls so genannte Rückzugstendenzen, defensive Strategien u. ä. (withdrawn behaviours), die allerdings oftmals als eine Herausforderung kaum in Betracht gezogen werden (vgl. EMERSON ET AL. 2001; ERVIN ET AL. 2001, 199; BOWEN 2005; DIECKMANN & HAAS 2007). Dieses Problem sollte unbedingt beachtet werden (SUGAI ET AL. 2000, 133), um zu vermeiden, dass der Begriff des herausfordernden Verhaltens einseitig ausgelegt und missverstanden wird.

Wichtig ist in dem Zusammenhang die Frage nach der Abgrenzung zu psychischen Störungen. Nicht wenige Fachleute betrachten herausfordernde Verhaltensweisen und psychische Störungen (Krankheiten) als ineinander übergehende Phänomene, die auf einem Kontinuum liegen, „bei dem an einem Ende klare *psychiatrisch definierte Merkmale* liegen (etwa in Form einer Psychose), am anderen Ende ‚Verhaltensstörungen‘, die unmittelbar auf den *erzieherischen Kontext* zurückzuführen sind“ (PETRY ZIT. N. LINGG & THEUNISSEN 2000, 19). Wenn wir einmal davon absehen, dass darüber hinaus Verhaltensauffälligkeiten auch Symptome einer (schweren) psychischen Störung sein können, spielt der soziale (pädagogische) Kontext als Boden für herausfordernde Verhaltensweisen eine wichtige Rolle. In diesem Sinne sollten herausfordernde Verhaltensweisen nicht einzig und allein an einer Person festgemacht werden, sondern stets als Ausdruck einer Störung des Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt und somit funktional betrachtet werden (THEUNISSEN 2005, 59).

Diese Problemsicht war bis vor wenigen Jahren der Heilpädagogik weithin fremd. In aller Regel dominierte eine individuumzentrierte Betrachtungsweise auffälligen Verhaltens, die mit heilpädagogischen oder therapeutischen Ansätzen korrespondierte, welche in

erster Linie auf Verhaltensänderungen des betroffenen Menschen zielten. Mit anderen Worten: Alle Interventionen oder Maßnahmen liefen letztlich immer darauf hinaus, dass sich der so genannte Symptomträger, also die Person, die als auffällig wahrgenommen wurde, in seinem Verhalten ändern musste.

Befördert wurde dieses Denken und Handeln nicht nur durch das traditionelle medizinisch-psychiatrische Modell, sondern ebenso durch psychotherapeutische Konzepte, insbesondere durch die Verhaltenstherapie, aus der die so genannte *Verhaltensmodifikation* hervorgegangen ist. Wenngleich es ursprünglich im Rahmen der Verhaltenstherapie eine funktionale Betrachtung von Verhaltensstörungen gegeben hatte (ERVIN, EHRHARDT & POLING 2001, 5f.), wurden daraus für die Entwicklung verhaltensmodifikatorischer Programme keine weitreichenden Konsequenzen gezogen. Vielmehr galt das Interesse individualtherapeutischen Interventionen auf der Basis des operanten Lernens (Konditionierens), welches lange Zeit für die Arbeit mit intellektuell behinderten Menschen als ausgesprochen fruchtbar eingeschätzt wurde. Vor diesem Hintergrund gewannen eng gestrickte Programme oder (symptomzentrierte) Interventionen wie Verstärker-Pläne, Token-Systeme, Time Out und aversive Methoden (Bestrafung) an Bedeutung, die losgelöst von einer funktionalen Problemsicht zur Reduktion bzw. Beseitigung von Verhaltensauffälligkeiten angewandt wurden.

Alles in allem hat sich jedoch die individuumzentrierte Praxis bis heute im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen nicht bewährt. Daher fühlen sich viele, die mit Problemsituationen konfrontiert sind, oftmals hilflos, ohnmächtig, ratlos und überfordert; und daher sind Wünsche nach Unterstützung sowie die Suche nach geeigneten, Erfolg versprechenden Konzepten allzu verständlich. Genau an dieser Stelle hat die Positive Verhaltensunterstützung ihren

Platz, deren Philosophie, Grundzüge und Bedeutung ich im Folgenden skizziert möchte.

Theoretische Bezugspunkte

Der Begriff der Positiven Verhaltensunterstützung stammt aus den USA (positive behavior support) und steht für einen wissenschaftlich fundierten, behavioral gestützten Ansatz zum pädagogischen Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen (vgl. KOEGEL, KOEGEL & DUNLAP 1996; HORNER & CARR 1997; CARR ET AL. 1999; 2000; 2002; SUGAI ET AL. 2000). Die konzeptionelle Entwicklung begann in den 1980er Jahren im Bereich der schulischen Arbeit mit intellektuell behinderten Kindern und Jugendlichen.

Hierzulande wurde nahezu zeitgleich ein lebensweltbezogener, stärkenorientierter Ansatz zum pädagogischen Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung grundgelegt (vgl. THEUNISSEN 2000; 2003; 2005), der bei genauerer Betrachtung mit dem der Positiven Verhaltensunterstützung weithin korrespondiert. Da sich in den USA unter dem Stichwort der Positiven Verhaltensunterstützung ein facettenreiches Bild an Unterstützungsprogrammen verbirgt, die von eher eng gestrickten, behavioralen Interventionen bis hin zu breit angelegten Konzeptionen reichen, kann ebenso der von mir vertretene Ansatz als ein Beitrag zur Positive Verhaltensunterstützung betrachtet bzw. unter diesem Titel subsumiert werden.

Für die Positive Verhaltensunterstützung lassen sich vier zentrale Bezugspunkte ausmachen (vgl. CARR ET AL. 2002; SUGAI ET AL. 2000):

1. Applied Behavior Analysis (angewandte Verhaltensanalyse)

Mit der Entwicklung der Positiven Verhaltensunterstützung ist es in den USA zu einem Paradigmenwechsel gekommen, indem aversive behaviorale Methoden durch so genannte non-aversive Interventionen abgelöst wurden (HORNER ET AL. 1990). Dieser Umbruch basiert erstens auf Grundprinzipien der „Applied Behavior Analysis“ (ALBERTO & TROUTMAN 2002) und fokussiert eine funktionale Problemsicht. Wie wichtig eine funktionale Betrachtung herausfordernder Verhaltensweisen ist, macht folgendes Beispiel sichtbar: Wenn jemand auf Arbeitsanweisungen immer wieder mit Wut anfällen reagiert und *daraufhin* stets den Raum verlassen muss (ggf. unter Anwendung von Time Out), ist die Intervention (negative Verstärkung) wenig Erfolg versprechend, um das herausfordernde Verhalten abzubauen. Die gleiche Intervention kann aber erfolgreich sein, wenn sie im Kontext weiterer Interventionen präventiv erfolgt, d. h. zum Tragen kommt, *bevor* die Situation eskaliert. Um zu einem solchen passgenauen Unterstützungskonzept zu gelangen, bedarf es der funktionalen Betrachtung verschiedener Informationen (z. B. Befindlichkeit, Mitteilungsverhalten, Arbeitsmotivation und Leistungsvermögen des Betroffenen, Art der Arbeitsanweisungen, Arbeitsstoff u. a. m.). Traditionelle individuumzentrierte Ansätze wie beispielsweise die Verhaltensmodifikation greifen an dieser Stelle viel zu kurz.

2. Persönliche und soziale Stärken und Werte

Zweitens liegt dem durch die Positive Verhaltensunterstützung beförderten Paradigmenwechsel ein Menschenbild zugrunde, wie es vor allem mit der so genannten Stärken-Perspektive im Konzept des Empowerment seinen Ausdruck findet (THEUNISSEN 2007): „Eine Stärken-Perspektive gründet sich auf Würdigung der positi-

ven Attribute und menschlichen Fähigkeiten und Wege, wie sich individuelle und soziale Ressourcen entwickeln und unterstützen lassen... Alle Menschen haben eine Vielzahl von Talenten, Fähigkeiten, Kapazitäten, Fertigkeiten und auch Sehnsüchte... Die Präsenz dieser Kapazitäten für erhöhtes Wohlbefinden muss respektiert werden... Menschen wachsen nicht durch Konzentration auf ihre Probleme – im Gegenteil, dadurch wird das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich auf selbstreflektierende Weise zu entwickeln, geschwächt " (WEICK ET AL. 1989, 352f.). Im Wesentlichen geht es hierbei um Respekt vor dem Personsein des Anderen sowie um Berücksichtigung und Wertschätzung seiner Ressourcen und Lebensziele, seiner Zukunftswünsche und seines Lebensstils (CARR ET AL. 2002, 7, 13). Die Stärken-Perspektive hat jedoch nicht nur den Einzelnen im Blick, sondern sie führt uns auch zu einem Studium sogenannter Umfeld-Stärken, die zur Gewinnung von mehr Lebensqualität im Interesse betroffener Menschen nutzbar und aktiviert werden sollten (vgl. SALEEBEY 1997). Zugleich gilt es neben der Würdigung dieses Spektrums an sozialen Ressourcen ebenso der Beachtung der Lebensstile, Ziele und Interessen von Gemeinschaften (z. B. Familie) und des Gemeinwesens (community), was letztlich bedeutet, dass ein Interventionskonzept im Sinne der positiven Verhaltensunterstützung um einen Interessenausgleich bemüht sein muss (vgl. HIENEMAN, CHILDS & SERGAY 2006). Die Kunst besteht darin, bei einem solchen Balanceakt das Selbstbestimmungsrecht eines Betroffenen mit sozial berechtigten Ansprüchen zu verschalten, ohne dabei die individuellen und kollektiven Entwicklungsmöglichkeiten zu gefährden.

3. Systemökologische Erkenntnisse und Überlegungen

Der funktionalen Problemsicht ist unschwer zu entnehmen, dass kontextuelle Bedingungen zum Verständnis herausfordernder Ver-

haltensweisen eine wichtige Rolle spielen. In dem Zusammenhang bieten systemische, sozioökologische oder gemeindepsychologische Ansätze eine Bezugsbasis, so zum Beispiel BRONFENBRENNERS Konzept der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981). Bekanntlich nehmen unterschiedliche Lebenswelten wie Familie, Kindergarten, Schule, Wohngruppe, Werkstatt, kulturelle Orte sowie gesellschaftliche Normen Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen und werden gleichfalls von ihm reziprok beeinflusst. Diskrepanzen zwischen diesen Systemen, zum Beispiel gegenläufige Interessen, aber ebenso instabile, diffuse, unter- oder überfordernde Lebenswelten erschweren die Entwicklung des Einzelnen, befördern Konflikte und sind womöglich ein fruchtbarer Boden für herausforderndes Verhalten. Deshalb gehört es zu einem wichtigen Anliegen der Positiven Verhaltensunterstützung, auf der Basis der funktionalen Problemsicht geeignete Beziehungsmuster (Interaktionen) und Lebensräume für Menschen mit intellektueller Behinderung zu eruieren und zu fördern. Dies kann auf eine Veränderung (strukturell, klimatisch, materiell) bestehender Lebenswelten (Familie, Schule, Arbeits- oder Wohnbedingungen) zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit und Lebensqualität im Interesse aller involvierten Personen hinauslaufen. Solche Maßnahmen werden insbesondere unter *präventiven Gesichtspunkten* gesehen (vgl. CARR ET AL. 2002, 8; auch SUGAI ET AL. 2000, 136). Wenn zum Beispiel bekannt ist, dass bestimmte Systemzwänge oder Alltagsroutine Verhaltensauffälligkeiten provozieren, macht es Sinn, die Abläufe oder Bedingungen so zu verändern und zu gestalten, dass sie möglichst keinen oder nur wenig Anlass zu Beschwerden oder Widerstand bieten (als so genannte ‚least restrictive environments‘). Dadurch lassen sich (unnötige) Probleme im Vorfeld (präventiv) vermeiden. Des Weiteren legt die systemökologische Perspektive nahe, nicht einzig und allein mit einem Betroffenen zu arbeiten, sondern stets

die relevante Bezugswelt (verschiedene lebensweltliche Systeme) mit einzubeziehen bzw. als Adressat zu betrachten. Manchmal führt allein die an der Positiven Verhaltensunterstützung orientierte Arbeit mit einem Mitarbeiterteam schon zur Auflösung des beklagten Verhaltens. Ein solcher systemischer Effekt (durch Bewusstseinsbildung, neue Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsmuster) bedarf freilich der Stabilisierung, was dadurch erreicht werden kann, dass (gleichfalls) der Betroffene zu einem alternativen (positiven) Verhalten angeregt und befähigt wird. Diese praktischen Konsequenzen werden in der Positiven Verhaltensunterstützung weitaus höher bewertet als Versuche, das Problemverhalten direkt anzugehen. Folgerichtig ist eine *Partizipation* wichtiger Bezugs- und Umkreispersonen (z. B. auch ehrenamtliche Helfer, Geschäftsleute, Nachbarn) am Prozess der Positiven Verhaltensunterstützung geboten (CARR ET AL. 2000, 8; SNELL, VOORHEES & CHEN 2005), und es bedarf einer guten *Zusammenarbeit* (collaboration) zwischen den Systemen und *Teamarbeit* – und zwar nicht nur auf Gruppenebene (in Bezug auf Wohnen, WfbM etc.), sondern ebenso übergreifend in einem erweiterten sozialen Bezugskontext (z. B. zwischen Eltern, pädagogischen und therapeutischen Fachkräften).

4. Inklusion

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Menschenrechte und insbesondere des Rechts auf gesellschaftliche Zugehörigkeit können die anvisierten Lebensräume nur „inklusive“ gedacht werden. Insofern hat sich die Positive Verhaltensunterstützung der Leitidee der Inklusion verschrieben, wie sie heute weltweit in Vereinen mit Empowerment als Wegweiser zeitgemäßer Behindertenarbeit ausgewiesen wird (vgl. THEUNISSEN & SCHIRBORT 2006). Das Recht auf volle gesellschaftliche, ja uneingeschränkte Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen beginnt mit der Geburt und gilt nicht

etwa nur für den vorschulischen oder schulischen Bereich, sondern ebenso für die Teilhabe am Arbeitsleben oder Lebensgestaltung im Erwachsenenalter und Alter. Hierzu hat die Behindertenarbeit das notwendige Maß an Unterstützung anzubieten, um dem Einzelnen einen Zugang zu gesellschaftlichen „Regelkontexten“, eine Teilhabe an gesellschaftlichen Bezügen sowie ein Leben in ihrer vertrauten (natürlichen) Lebenswelt zu ermöglichen. Diese Aufgabe ist der Positiven Verhaltensunterstützung quasi einverleibt. Daher findet sie in realen Lebenswelten statt (z. B. in der Familie, Wohngruppe, Schulklasse, Arbeitsstätte) und erteilt Sondersystemen (einer ausgrenzenden, speziellen Behandlung in einem therapeutischen bzw. heilpädagogischen Setting oder klinischen Milieu) eine Absage.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es der Positiven Verhaltensunterstützung im Unterschied zu traditionellen (individuum-zentrierten) Interventionen nicht primär um den bloßen Abbau herausfordernden Verhaltens oder um eine möglichst reibungslose Anpassung eines behinderten Menschen an soziale Gegebenheiten zu tun ist. Vielmehr geht es um die Schaffung von Situationen, in denen ein Betroffener seinen Lebensstil entwickeln und seine Persönlichkeit entfalten, sich sozial positiv einbringen und soziale Bestätigung und Wertschätzung erfahren kann. Hiermit soll zugleich ein prominenter Beitrag zur sozialen Inklusion und Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen geleistet werden. Diese Zielsetzung wird priorisiert (CARR ET AL. 2002, 4) und schließt quasi als einen Nebeneffekt den Abbau herausfordernder Verhaltensweisen mit ein. Ein weiteres wichtiges Ziel ist die Zufriedenheit der Bezugswelt, deren Sicht und Interessenlage konzeptionell miteinbezogen wird (vgl. HIENEMAN, CHILDS & SERGAY 2006), ohne dabei die Rechte und Lebensperspektive derjenigen, denen Verhaltensauffälligkeiten nachgesagt werden, zu ignorieren.

Grundeinsichten

Die Positive Verhaltensunterstützung definiert sich als ein kreativer Prozess, der auf folgenden Grundeinsichten basiert:

- Alle (herausfordernden) Verhaltensweisen haben einen subjektiv bedeutsamen Zweck oder Sinn.
- Alle (herausfordernden) Verhaltensweisen sollten in Bezug auf Umwelt/Umgebung und physiologische/personelle Bedingungen funktional betrachtet werden.
- Herausfordernde Verhaltensweisen haben oftmals eine kommunikative bzw. Mitteilungsfunktion.
- Viele (herausfordernde) Verhaltensweisen haben nicht nur eine, sondern mehrere funktionale Bedeutungen.
- Viele (herausfordernde) Verhaltensweisen beziehen sich auf Umgebungsaspekte oder soziale Bedingungen und sollten daher in größeren Lebenszusammenhängen gesehen werden.
- Verhaltensweisen sind in der Regel erlernt, somit veränderbar, und sie sollten immer auch unter Entwicklungsaspekten gesehen werden.
- Herausfordernde Verhaltensweisen lassen sich am besten im Rahmen eines „ganzheitlichen“, lebensweltbezogenen Kontextes aufbereiten und verstehen.
- Interventionen im Sinne der Positiven Verhaltensunterstützung sollten sich grundsätzlich an individuellen und sozialen Stärken, Ressourcen und Interessen orientieren, dabei das individuelle Recht auf Autonomie, Wahlmöglichkeiten, Teilhabe und Inklusion beachten sowie auf die Verbesserung von Lebenssituationen und Lebensqualität zielen und präventive Maßnahmen (Kontextveränderungen) anstelle bloßer reaktiver Interaktionen (Veränderung der Konsequenzen) priorisieren.

- Der Erfolg von Interventionen lässt sich nicht losgelöst von den gegebenen Bedingungen betrachten und hängt insbesondere auch von der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit derjenigen ab, die sich der Herausforderung stellen bzw. mit der als auffällig etikettierten Person zusammenarbeiten oder zusammenleben.

In diesem Sinne kommt die Positive Verhaltensunterstützung als ein lebensweltbezogenes Konzept in unterschiedlichsten Kontexten (z. B. Schule, Elternhaus, Werkstatt, Wohngruppe, Kaufhaus, Spielplatz, Pausenhof) zur Anwendung.

Inzwischen liegen zahlreiche Forschungsarbeiten vor, die die Wirksamkeit der Positiven Verhaltensunterstützung untersucht haben und zu positiven Ergebnissen gekommen sind. Einer Metaanalyse (auf der Grundlage von 109 Studien mit 230 Einzelhilfe-Programmen) ist beispielsweise zu entnehmen, dass bei einer Vorgabe einer 90 %-igen Reduktion des Problemverhaltens in 50 % der Fälle, bei einer Reduktion um 80 % des Problemverhaltens in 2/3 der Fälle Interventionen im Sinne der Positiven Verhaltensunterstützung bei Menschen mit intellektueller Behinderung erfolgreich waren (vgl. CARR ET AL. 1999). Ebenso werden hierzulande durch qualitative Studien und Dokumentationen im Rahmen der lebensweltbezogenen Behindertenarbeit die Grundannahmen der Positiven Verhaltensunterstützung gestützt (vgl. THEUNISSEN 1994; 1997; 2000; 2003). Viele Beiträge, die die Praxis der Positiven Verhaltensunterstützung als Erfolg versprechend ausweisen, beziehen sich nicht nur auf Personen mit leichten oder mäßigen Formen einer intellektuellen Behinderung, sondern ebenso auf Menschen mit schweren intellektuellen Beeinträchtigungen (z. B. DURAND 1990; KOEGEL, KOEGEL & DUNLAP 1996; HORNER & CARR 1997; O'NEILL ET AL. 1997; WESTLING & FOX 2004; CARR ET AL. 1999). Dabei handelt

es sich nicht nur um Kinder und Jugendliche, die vorschulische Einrichtungen, Regelschulen oder Sonderklassen besuchen, sondern ebenso um Erwachsene, die einer unterstützten Beschäftigung nachgehen oder in speziellen Werkstätten tätig sind, in eigenen gemeindeintegrierten Wohnungen oder noch in Institutionen oder bei ihren Eltern leben. Zudem berichten immer mehr Studien über positive Ergebnisse bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen. Dies hat in jüngster Zeit dazu geführt, die Positive Verhaltensunterstützung nicht auf Personen mit intellektuellen Behinderungen zu beschränken, sondern ebenso nichtbehinderte Kinder und Jugendliche, denen Verhaltensstörungen nachgesagt werden, als Zielgruppe einzubeziehen.

Funktionales Assessment

Ausgangspunkt der Positiven Verhaltensunterstützung ist der Wunsch von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Sonder- bzw. Heilpädagogen oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Einrichtungen der Behindertenhilfe nach Unterstützung im Umgang mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, deren Verhalten als problematisch bzw. „untragbar“ angesehen wird. In dem Falle sieht das Konzept der Positiven Verhaltensunterstützung die Bildung eines *Unterstützerkreises* (circle of supports) mit Schlüsselpersonen (z. B. zuständige Lehrer, Berater, Therapeuten, Familienmitglieder) vor, dessen Aufgabe es ist, sich zunächst einen Überblick über den beklagten Sachverhalt zu verschaffen, um geeignete Arbeitsschritte festzulegen und Absprachen in Bezug auf Durchführung eines Assessment sowie Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Unterstützungsplans zu treffen. Zudem hat der Unterstützerkreis darauf zu achten, dass alle Überlegungen mit dem individuellen Förderplan (für Erziehung, Bildung oder Unterricht) oder der persönlichen Zukunfts- oder Lebensstilplanung (für den Übergang

von Schule in ein Arbeitsverhältnis sowie für ein Leben im Erwachsenenalter) Hand in Hand gehen, um Antinomien bzw. widersprüchliche Zielsetzungen zu vermeiden. Am besten ist es, die Positive Verhaltensunterstützung als Bestandteil der Zukunfts- oder Lebensstilplanung zu betrachten, um eine „traditionelle programm-zentrierte Planung“ (CARR ET AL. 2002, 6) zu vermeiden.

Um Interventionen im Sinne der Positiven Verhaltensunterstützung zu entwickeln, müssen zunächst Bedingungen erfasst werden, die mit dem Problemverhalten in Verbindung stehen. Ein solcher Prozess wird als funktionales Assessment bezeichnet. Häufig wird der Begriff des funktionalen Assessment mit dem der funktionalen Analyse synonym benutzt. Nach ERVIN ET AL. (2001, 193) sollte jedoch zwischen einem funktionalen Assessment „im weiteren Sinne“ (z. B. mit Blick auf Erhebungen, die zu Bildung von Arbeitshypothesen führen) und einer funktionalen Analyse „im engeren Sinne“ (v. a. in Bezug auf eine experimentelle Prüfung der Arbeitshypothesen) differenziert werden.

Bezüglich des Assessment wird eine indirekte und direkte Form unterschieden. Beide Formen laufen auf das gleiche Ziel hinaus und sollten drei Fragen fokussieren:

1. Was ist *vor* dem beklagten Verhalten geschehen?
2. Wie verhält sich die Person, was macht sie?
3. Was hat sich *nach* dem Verhalten ereignet?

Um die Problemsituation genauer zu erfassen, lassen sich so genannte W-Fragen nutzen:

Wer hält sich in der Nähe des Betroffenen auf bzw. wer ist mit der Auffälligkeit verstrickt?

Welche Anforderungen bestehen bzw. was wird in der gegebenen Situation vom Betroffenen verlangt oder erwartet?

Wo ereignet sich die Auffälligkeit?

Wie ist die gegebene Situation gestaltet?

Welche Arbeitsmaterialien werden in der Situation genutzt?

Wann tritt die Auffälligkeit auf?

Welche Konsequenzen ergeben sich?

Wie lange hält das Problemverhalten an?

Mitunter bezieht sich ein Problemverhalten auf Ereignisse, die nicht die unmittelbare Situation betreffen, sondern die einige Zeit zurückliegen. Wir sprechen hier von „*setting events*“, sogenannten hintergründigen Ereignissen (z. B. eine zurückliegende Misshandlung, ein Streit am Vorabend, fehlender Schlaf in der vorausgegangenen Nacht). Als hintergründig lassen sich darüber hinaus Begleiterscheinungen betrachten, die die physische bzw. gesundheitliche Verfassung des Betroffenen betreffen (z. B. organisch bedingte Beeinträchtigungen, Zahnschmerzen, körperliche Beschwerden als Auslöser für Auffälligkeiten).

Ebenso wichtig wie die vorausgegangene Kontextbeschreibung ist die Erfassung des beklagten Verhaltens. Nicht selten neigen Umkreispersonen dazu, anstelle einer exakten Verhaltensbeschreibung Bewertungen vorzunehmen, die kaum zum Verständnis von Verhaltensweisen beitragen und den Betroffenen allzu leicht als „Täter“ denunzieren. Zudem sind Aussagen wie „Manfred ist aggressiv“ wenig hilfreich, um die beklagten Verhaltensweisen positiv zu konnotieren (z. B. Stärken herauszulesen) sowie positive, funktional äquivalente Verhaltensweisen zu eruieren, deren Aufbau in einem Unterstützungsprogramm Eingang finden soll. Zeigt sich zum Beispiel Manfreds Aggressivität in Form eines Zerstörens von Tischen, Stühlen oder anderen Gegenständen, stellt sich die Frage, wie Manfred seine körperliche (Schlag-)Kraft und Ausdauer (positive Konnotation des Zerstörens von Gegenständen) sinnvoll nutzen kann (z. B. Umgraben, Erde schaufeln, Holz häckseln o. ä. als äquivalentes Verhalten).

Des Weiteren gilt es die Reaktionen der Umkreispersonen auf das Problemverhalten bzw. die Konsequenzen zu erfassen. Oftmals berichten Bezugspersonen, wenn sie hinsichtlich ihrer Reaktionen auf das beklagte Verhalten befragt werden, über Bestrafungen, Sanktionen (z. B. Streichung von Vergünstigungen), Gruppenausschluss oder Time Out. Sollen solche Interventionen vermieden werden, ist es wichtig, ein breites Verständnis von Konsequenzen in den Blick zu nehmen (z. B. auch Nichtbeachtung, natürliche und logische Konsequenzen²).

Indirektes funktionales Assessment

Beim indirekten Assessment werden „breite Informationen“ (KNOSTER 2000, 204) im Rahmen von Gesprächen mit relevanten Personen gesammelt sowie vorhandene Aufzeichnungen ausgewertet. Im Zentrum der Gespräche sollen - wie oben anskizziert - Fragen stehen, die sich auf den Entstehungszeitpunkt des Problemverhaltens, auf hintergründige Aspekte, auf Personen, durch deren Anwesenheit sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verhaltensproblemen erhöhen kann, auf situative Bedingungen und Tätigkeiten, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens auffälligen Verhaltens erhöhen können sowie auf die Konsequenzen beziehen. Zudem sollen aber auch die kommunikativen Fähigkeiten der betroffenen Person (wichtig bei Menschen mit intellektuellen oder mehrfachen Behinderungen), ihre sozialen Kompetenzen, Stärken, Vorlieben, Bedürfnisse und Wünsche sowie sogenannte konfliktfreie Zeiten erfasst werden, Situationen, unter denen das Problemverhalten nicht oder in weitaus abgeschwächter Form in Erscheinung tritt. Daraus lassen sich häufig wichtige Erkenntnisse erschließen, die später für die Entwicklung eines Konzepts genutzt werden können.

² Natürliche Konsequenzen: wenn z. B. ein Kind ein Spielzeug zerstört, kann es damit nicht mehr spielen. Logische Konsequenzen: wenn z. B. jemand viel Zeit zur Bewältigung einer Aufgabe benötigt, verliert er Zeit für andere, vielleicht für ihn sehr bedeutsame Aktivitäten.

Direktes funktionales Assessment

Das direkte Assessment fokussiert die konkrete Problemsituation. Dabei stehen Verhaltensbeobachtungen im Vordergrund, um Situationen und Bedingungen zu erfassen, die das Verhalten verstärken und aufrechterhalten. Hierzu soll verteilt über mehrere Tage (z. B. in 30 Minuten-Blöcken) die betreffende Person beobachtet werden, um auslösende Bedingungen, Verhaltensauffälligkeiten und auch Konsequenzen zu erfassen. Eine Metaanalyse (auf der Grundlage von 20 Studien mit 43 Einzelhilfe-Programmen) hat ergeben, dass für ein funktionales Assessment durchschnittlich 17 Stunden an Beobachtungszeit zwischen 3 bis 20 Tagen aufgebracht werden mit einer täglichen Dauer bis zu 90 Minuten (vgl. CRIMMINS & FARRELL 2006, 38).

Zum einen empfiehlt es sich, ein sogenanntes S-A-B-C-Schema zu nutzen, das der Erfassung hintergründiger Ereignisse (*setting events*), der Beschreibung von auslösenden Bedingungen (*antecedent conditions*), des Problemverhaltens (*behavior*) und der Konsequenzen (*consequences*) dient (vgl. folgende Abbildung). Zum anderen sollten Schemata bzw. Strichlisten entworfen und genutzt werden, um die Häufigkeit, Dauer und Intensität des auffälligen Verhaltens zu erfassen (vgl. WESTLING & FOX 2004, 300f.; THEUNISSEN 2005, 70f.). Solche Listen sind hilfreich, um die Wirksamkeit eines Unterstützungsprogramms prüfen und dokumentieren zu können. Mit der gezielten Erfassung der beklagten Verhaltensweisen wird eine sogenannte Baseline (Ausgangssituation) erstellt, die für eine experimentelle Analyse oder später im Rahmen einer Prüf- oder Kontrollphase, in der die Listen erneut zur Anwendung kommen sollen, zum Vergleich herangezogen werden kann. Nicht selten wird dieses systematische Vorgehen in der alltäglichen Praxis als aufwändig (kaum durchführbar) betrachtet. Erfahrungen zeigen allerdings auf, dass solche Messungen, wenn sie gewissenhaft erfol-

gen, eine lohnenswerte Angelegenheit vor allem im Hinblick auf Transparenz, Zielorientierung und Selbstkontrolle sind.

Beispiel eines S-A-B-C-Bogens

Name: Gerd Vogel

Gruppe 2

Datum: 17.09.2005

Beobachter/Berichterstatter: Paul Klotz (Gruppenleiter); Ute Kohl (Erzieherin)

S	A	B	C
Müdigkeit und erhöhte Reizbarkeit durch erhebliche Schlafstörungen und Kopfschmerzen	Herr Vogel begibt sich mürrisch und unmotiviert zu seinem Arbeitsplatz. Herr Klotz fordert ihn auf, zügig mit seiner Arbeit zu beginnen.	Herr Vogel wehrt ab, steigert sich bei wiederholter Aufforderung in eine Erregung, brüllt, schlägt mit seinen Fäusten auf den Tisch, wirft die Arbeitsmaterialien auf den Boden und versucht, Herrn Klotz zu treten und zu schlagen.	Frau Kohl kommt hinzu, ermahnt Herrn Vogel mit Nachdruck – ohne Erfolg, dann schicken Herr Klotz und Frau Kohl Herrn Vogel aus dem Raum mit der Anweisung sich im Gang zu beruhigen und der Androhung von weiteren Sanktionen (Kürzung des Arbeitsgeldes).

Funktionale Problemanalyse und Bildung von Arbeitshypothesen

Das funktionale Assessment mündet in die funktionale Problemanalyse. Dabei kommt es darauf an, die subjektive Bedeutung, den Sinn oder Zweck der beklagten (herausfordernden) Verhaltenswei-

sen durch eine positive Konnotation des Verhaltens sowie durch eine funktionale Betrachtungsweise der S-A-B-C-Faktoren zu erfassen. Da das herausfordernde Verhalten häufig mehrere Funktionen haben kann (z. B. andere in der Wohngruppe stören: um Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, um im Mittelpunkt zu stehen, um die Situation zu bestimmen, aus Eifersucht, Langeweile u. a.), werden Arbeitshypothesen gebildet. Diesbezüglich lassen sich spezifische und globale Annahmen unterscheiden (vgl. KNOSTER 2000, 206): *Spezifische Annahmen* fokussieren die Problemsituation auf der Grundlage der S-A-B-C-Faktoren und so genannten W-Fragen. Mit Hilfe spezifischer Annahmen sollen passgenaue Interventionen für konkrete Situationen gewonnen werden (z. B. durch Modifikation der auslösenden Bedingungen, Veränderung der Konsequenzen, Erwerb einer Handlungsalternative für das Problemverhalten). Spezifische Arbeitshypothesen allein können jedoch noch nicht ein umfassendes Bild über die Komplexität der Problemsituation vermitteln. Daher macht es Sinn, auch so genannte *globale Annahmen* zu formulieren, die weitere Einflüsse auf das herausfordernde Verhalten beschreiben (z. B. Systemzwänge, fremdbestimmte Alltagsroutine, fehlende Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten im Rahmen des alltäglichen Lebens) und zu einem umfassenderen Verständnis der Problemsituation beitragen können. Darüber hinaus sollen globale Arbeitshypothesen über individuelle und soziale Ressourcen, Stärken, Lebensziele oder Präferenzen sowie über so genannte konfliktfreie Zeiten Aussagen machen.

Experimentelle funktionale Analyse

Um die spezifischen Arbeitshypothesen zu erhärten, können (sollten) mit Hilfe von funktionalen Analysen experimentelle Situationen hergestellt werden, in denen bestimmte Bedingungen oder Konsequenzen gezielt verändert werden. Dabei müssen genaueste Ver-

haltensbeobachtungen erfolgen, um jede Veränderung zu erfassen. Wenn das Problemverhalten zu einer relativ hohen Rate nur unter einer bestimmten Bedingung (Original) im Vergleich zu einer anderen (experimentelle Bedingung) vorkommt, würde dies für die angelegte Hypothese sprechen. Daraus können dann Schlussfolgerungen für Veränderungen im Umfeld oder bezüglich des Verhaltens eines Betroffenen gezogen werden.

Entwicklung eines Unterstützungsprogramms

Ausgangspunkt der Entwicklung eines Unterstützungsprogramms sind die Annahmen, die im Rahmen des funktionalen Assessment erarbeitet wurden.

Greifen wir hierzu unser Beispiel auf. Herr Vogel leidet unter einer Schlafstörung. Daher bestehen erhebliche Durchschlafprobleme, die seine Müdigkeit, Kopfschmerzen und Empfindlichkeit begründen. Bevor ein funktionales Assessment durchgeführt wurde, versuchten die Mitarbeiter das Problem der Arbeitsunlust und Wutausbrüche dadurch zu bewältigen, indem sie Herrn Vogel zunächst scharf zu-rechtwiesen, ihn dann aber letztlich aufforderten, die Gruppe zu verlassen, um sich zu beruhigen. Diese Anweisung erfolgte, *nachdem* er jeweils schrie, tobte, Gegenstände zerstörte oder Personen zu schlagen versuchte. Dadurch aber wurden seine sozialen Auffälligkeiten verstärkt. Durch das funktionale Assessment, welches die Schlafproblematik zur Kenntnis brachte, war es möglich, die Tage und Anfangszeit des Unwohlseins, der Unlust und erhöhten Reizempfindlichkeit genauestens zu bestimmen. Vor dem Hintergrund dieses Wissens wurde ein Programm erstellt, nach dem Herr Vogel jeweils *vor* Beginn seiner Arbeit eine Ruhepause gewährt wurde. Dadurch konnten die Auseinandersetzungen und Wutausbrüche vermieden werden. Zudem konnte eine bessere Arbeitsleistung als zuvor erreicht werden.

Für die Entwicklung eines Unterstützungsprogramms kommt es freilich nicht nur darauf an zu wissen, was uns ein Betroffener mit seinem Verhalten sagen will (Frage nach der Funktion von Auffälligkeiten), welche Umstände das Problemverhalten provozieren und welche Konsequenzen üblicherweise erfolgen. Ebenso relevant ist die konzeptionelle Einbeziehung von Erfahrungen aus konfliktfreien Zeiten, von individuellen Stärken, Bedürfnissen, Vorlieben oder Lernmöglichkeiten zur Erweiterung des Repertoires an Verhaltensweisen, so dass zum Beispiel ein neues positives (prosoziales) Verhalten erlernt werden kann, das als funktionales Äquivalent das Problemverhalten ersetzen (überflüssig machen) kann. Wird der Aufbau eines funktional äquivalenten Verhaltens in den Blick genommen, muss auf Passgenauigkeit geachtet werden. Ersucht sich zum Beispiel jemand durch Schreien oder Kopfschlagen Aufmerksamkeit und Hilfe (Zweck des Verhaltens), wäre es ein funktionales Äquivalent, wenn ihm der Gebrauch eines Signals für Hilfe (z. B. Handzeichen; grüner Punkt) beigebracht würde, das im Falle der Nutzung unmittelbar beachtet werden sollte.

Alles in allem sollten für die Planung eines Programms fünf Handlungsebenen aufbereitet werden (vgl. KNOSTER 2000, 207f.):

1. Präventive Maßnahmen und Veränderung problemauslösender Bedingungen

(z. B. Einführung prosozialer Regeln; Veränderung von Kontextfaktoren; Vermeidung überfordernder und unterfordernder Situationen; Beachtung und Würdigung positiver informeller Botschaften und Aktivitäten; umsichtige, flexible Hilfestellungen zur Förderung von Selbsthilfe; Zulassen und Förderung von Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, Vermeidung von Momenten, die das Problemverhalten provozieren, z. B. durch Zurücknahme, Modifikation, Um-

stellung, Ergänzung oder Neutralisierung von Angeboten bzw. Verhaltensweisen)

2. Aufbau oder Förderung wünschenswerter Verhaltensweisen

(v. a. in Orientierung an individuellen Stärken, Interessen, Potentialen etc.; als funktionales Äquivalent, als attraktives „Ersatzverhalten“, als Erweiterung des Verhaltensrepertoires; als Bewältigungsmuster (Coping); mit Hilfe sozialer und/oder materieller Verstärker)

3. Veränderung von Konsequenzen

(v. a. unter Verzicht auf Strafmaßnahmen, ggf. unter Berücksichtigung natürlicher oder logischer Folgen; z. B. durch Nichtbeachtung auffälligen Verhaltens und unmittelbare Beachtung bzw. Verstärkung der funktional äquivalenten, neu erworbenen, positiven Verhaltensweisen)

4. Krisenbewältigung

(v. a. durch Beachtung erster Anzeichen oder Signale, die auf ein spezifisches Problemverhalten bzw. auf die Entwicklung einer Krise hinweisen, und Rückgriff auf deeskalierende, beruhigende Aktivitäten und Maßnahmen z. B. unter Einbeziehung eines Ruhe- oder Entspannungsraums; Nutzung eines Krisenplans)

5. Lebensstilbezogene Unterstützung

(bezieht sich v. a. auf die globalen Annahmen, auf langfristige Ziele, auf die generelle Verbesserung von Lebensbedingungen, z. B. durch Schaffung einer angenehmen Lern- oder Arbeitsatmosphäre; durch Unterstützung von Freundschaften, Aktivitäten, gesellschaftliche Partizipation; durch Gewinnung und Unterstützung freiwilliger Helfer etc.).

Mit diesen fünf Handlungsebenen unter Berücksichtigung des funktionalen Assessment positioniert sich die Positive Verhaltensunterstützung als ein umfassendes, multiperspektivisches und modernes Konzept, das angesichts seiner wissenschaftlichen Fundierung durch empirische Forschung und Evaluationen größeren Erfolg verspricht und „more valuable“ (ERVIN ET AL. 2001, 194) ist als eng gestrickte verhaltensmodifikatorische, traditionelle heilpädagogische, personenzentrierte, psychotherapeutische oder psychiatrische Ansätze.

Umsetzung und Durchführung

Nicht selten muss die Positive Verhaltensunterstützung als ein *langfristig angelegtes Programm* konzipiert werden. Dies gilt insbesondere im Falle verkrusteter Verhaltensauffälligkeiten, deren Entstehungszeit weit zurückliegen kann. Zudem muss damit gerechnet werden, dass nach einer kurzfristigen Besserung erneut Verhaltensprobleme auftreten können.

Üblicherweise sollen die Unterstützungsprogramme (Interventionen) von Personen durchgeführt geführt werden, die mit der betreffenden Person alltäglich zusammenarbeiten oder zusammenleben (z. B. Lehrer/innen, Mitarbeiter/innen, Eltern). Das setzt jedoch voraus, dass diejenigen, die auf die Positive Verhaltensunterstützung zurückgreifen, ausreichende Kenntnisse mitbringen und entsprechend geschult sind. (In Kürze wird es für den deutschsprachigen Raum eine Homepage geben (www.positive-verhaltensunterstuetzung.de), die über Fortbildungen auf dem Gebiet der Positiven Verhaltensunterstützung informiert.) Oftmals sehen es aber Lehrer/innen oder Mitarbeiter/innen gar nicht als ihre Aufgabe an, mit Menschen, denen herausfordernde Verhaltensweisen attestiert werden, gezielt und systematisch zu arbeiten. Nicht wenige sind der Ansicht, dass hierfür Psychologen, Psychiater oder Therapeuten

zuständig seien. Die positive Verhaltensunterstützung schreibt hingegen Lehrkräften oder Mitarbeiter/innen aus Einrichtungen sowie Eltern eine pro-aktive Rolle zu. Daraus darf freilich nicht geschlossen werden, dass eine Zusammenarbeit mit Psychologen oder Psychiatern gänzlich unbedeutend sei. Im Falle schwerer Verhaltensauffälligkeiten sollten auf jeden Fall Mediziner oder Psychologen in Unterstützernetzen hinzugezogen werden. Aber auch in dem Falle, wo Psychologen oder Mediziner als Berater oder Unterstützer fungieren, sollten zentrale Bezugspersonen wie Eltern, Gruppenmitarbeiter/innen oder Lehrkräfte die Hauptverantwortung für ein Unterstützungsprogramm tragen.

Programm- und Ergebnisüberprüfung (monitoring)

Um den Erfolg eines Unterstützungsprogramms zu sichern, ist eine Verlaufskontrolle notwendig. Hierzu sollten täglich Notizen gemacht werden (z. B. Eintragungen in ein Dokumentationsbuch; Beobachtungen mit Hilfe von Strichlisten). Die Programmevaluation ist Aufgabe des Unterstützernetzes. Werden trotz gewissenhafter Durchführung des Programms keine nennenswerten Verhaltensänderungen beobachtet, stellt sich die Frage nach Modifikationen. In dem Falle sollten mit Sorgfalt die funktionalen Zusammenhänge und bisherigen Arbeitshypothesen überprüft werden. Möglicherweise kann auch eine *Programmerweiterung* das Gebot der Stunde sein, wenn zum Beispiel erkannt wird, dass eine Ressourcen- oder Stärkenaktivierung zu kurz kommt, dass zu wenig Wahl- oder Entscheidungsmöglichkeiten bestehen oder dass ein spezielles Lernangebot hilfreich ist.

Zwei Metaanalysen (jeweils auf der Grundlage von 100 Studien) ist zu entnehmen, dass bislang die meisten Unterstützungsprogramme auf die Veränderung von Konsequenzen hinauslaufen. In der einen Untersuchung wurden Maßnahmen in Bezug auf Konsequenzen zu

42%, auslösende Bedingungen zu 31%, Verhaltenstraining (skills training) zu 21% und Kombinationen zu 36% ermittelt, in der zweiten Metastudie Maßnahmen in Bezug auf Konsequenzen zu 63% und in Bezug auf auslösende Bedingungen nur zu 21% (vgl. CRIMMINS & FARRELL 2006, 37; ERVIN ET AL. 2001, 202).

Programmbeendigung (fading out)

Üblicherweise gilt die Positive Verhaltensunterstützung (was gleichfalls für eine Therapie gilt) dann als beendet, wenn sich das Unterstützungsprogramm als erfolgreich erwiesen hat. Das ergibt sich zum Beispiel aus Effektivitätsmessungen mit Hilfe der systematisch ermittelten Beobachtungsdaten. Diese sagen allerdings nichts über den Langzeiteffekt eines Programms aus. Insofern sollte die Dauer einer speziellen Maßnahme so lange wie notwendig sein, das heißt, erst dann behutsam zurückgenommen und beendet werden, wenn sich die Veränderungen stabilisiert haben. Zudem kann es geboten sein, bestimmte Aspekte oder Strategien dauerhaft zu implementieren, wenn es sich hierbei zum Beispiel um grundsätzliche Erkenntnisse oder Einsichten handelt (z. B. bei Herrn Vogel die Schlafprobleme; z. B. die Beachtung und Wertschätzung positiver Botschaften und Interaktionen, mehr Lob als Ermahnungen; positive Verstärkung konfliktfreier Zeiten und prosozialer Verhaltensweisen).

Schlussbemerkung

Inzwischen gibt es in den USA zugenügte Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, die darauf schließen lassen, dass ein erfolgreicher Abbau von Verhaltensproblemen erwartet werden kann, wenn ein funktionales Assessment und ein darauf abgestimmtes Programm im Sinne der Positiven Verhaltensunterstützung durchgeführt werden. Wenngleich diese Erkenntnis recht weit verbreitet ist

und zum Beispiel in die US-amerikanische Schulgesetzgebung (IDEA: P.L. 105-17) im Falle von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Behinderung Eingang gefunden hat (vgl. SUGAI ET AL. 2000, 131F.; SNELL, VOORHEES & CHEN 2005, 140), mangelt es noch an der Implementierung der Positiven Verhaltensunterstützung sowohl in schulischen als auch außerschulischen Arbeitsfeldern. Dies hängt damit zusammen, dass Lehrkräfte noch wenig Bereitschaft zeigen, sich entsprechend fortzubilden und zu engagieren. Oftmals fehlt die Überzeugung, dass nur ein systematisches und gezieltes Vorgehen zum Erfolg reichen kann. Außerdem neigen nicht wenige Lehrkräfte wie auch Mitarbeiter/innen aus der Behindertenhilfe dazu, ihre primäre Zuständigkeit an externe Fachkräfte (Therapeuten) abzugeben. Die Positive Verhaltensunterstützung ist hingegen ein Konzept, das primäre Bezugspersonen in die Verantwortung nimmt und lebensweltbezogene Maßnahmen fokussiert. Gerade dadurch ergeben sich Vorteile dieses Ansatzes gegenüber anderen pädagogisch-therapeutischen oder auch psychotherapeutischen Ansätzen, die häufig individuumzentriert (täterorientiert) angelegt sind und/oder Kontextfaktoren als zu verändernde Momente außer Betracht lassen.

Trotz dieser Vorzüge der Positiven Verhaltensunterstützung möchte ich zu guter Letzt einige Punkte kritisch anmerken:

1. Nicht wenige Konzeptdarstellungen und Anregungen der Positiven Verhaltensunterstützung verleiten dazu, ein Unterstützungsprogramm ohne Einbeziehung des Betroffenen zu entwerfen. Die mangelnde Berücksichtigung der *Stimme eines Betroffenen* in Programmen der Positiven Verhaltensunterstützung wird auch empirisch bestätigt (vgl. ERVIN ET AL. 2001, 200; SNELL, VOORHEES & CHEN 2005, 145). Damit besteht die Gefahr, einen subtilen Paternalismus (Fremdbestimmung) zu betreiben, der – vor allem mit Blick auf behinderte Menschen im Erwachsenenalter – Grundzügen

einer zeitgemäßen Behindertenarbeit im Sinne von Empowerment widerspricht (dazu THEUNISSEN 2007).

2. Wenngleich im Rahmen der Positiven Verhaltensunterstützung immer wieder die Bedeutung von *Teamarbeit* herausgestellt wird, scheinen hier ähnlich wie zuvor noch Anspruch und Wirklichkeit auseinander zu klaffen. Das gilt ebenso für die Zusammenarbeit mit relevanten Bezugspersonen bzw. deren Einbeziehung in Programmplanungen und -implementationen. Metaanalysen bestätigen dieses Problem und signalisieren einen entsprechenden Veränderungs- bzw. Nachholbedarf (SNELL, VEERHOOS & CHEN 2005, 149).

3. Auch im Rahmen der Positiven Verhaltensunterstützung spielt die Beziehung zwischen Betroffenenem und Unterstützer (Lehrer/in, Erzieher/in u. a.) eine wichtige Rolle (vgl. O'NEILL ET AL. 1997, 27; CARR ET AL. 2000, 111ff.; THEUNISSEN 2005). Fehlt eine vertrauensvolle, emotional haltgebende Basis, sind die Chancen einer erfolgreichen Unterstützung eher gering einzuschätzen. Dieser Erkenntnis wird in der einschlägigen Literatur und Praxis der Positiven Verhaltensunterstützung oft kaum Rechnung getragen. Wie wichtig aber die *zwischenmenschliche Beziehung* einzuschätzen ist, zeigt die Psychotherapieforschung auf, die das positive Verhältnis zwischen Therapeut und Klient als Wirkfaktor ausweist (vgl. GRAWE 2004; GRAWE & GRAWE-GERBER 1999).

4. In einigen Beiträgen zur Positiven Verhaltensunterstützung, vor allem in Programmen, die sich eng an den spezifischen Arbeitshypothesen orientieren, kommt der Blick für individuelle Stärken oder Ressourcen zu kurz. Ist es erklärtes Ziel der Positiven Verhaltensunterstützung anstelle einer bloßen Eliminierung herausfordernder Verhaltensweisen eine gezielte Erweiterung des Repertoires an prosozialen Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien und Fähigkeiten, die der Entwicklung und dem Lebensstil des Betroffenen die-

nen, in den Blick zu nehmen, so sollte mit gleicher Sorgfalt wie bei der funktionalen Erfassung der Verhaltensauffälligkeiten ein *Stärken-Assessment* durchgeführt werden (hierzu THEUNISSEN 2005; LINGG & THEUNISSEN 2000). Die Bedeutsamkeit der so genannten Stärken-Perspektive wird unter anderem auch daran sichtbar, dass sie im Sinne einer Ressourcenaktivierung als ein wichtiger psychotherapeutischer Wirkfaktor nachgewiesen wurde (vgl. GRAWE & GRAWE-GERBER 1999; auch GRAWE 2004).

5. Nach Erfahrungen von MÜHL (2001, 171) muss damit gerechnet werden, dass „sich in einigen Fällen trotz längerer Beobachtungszeit keine eindeutigen, direkt bedingenden Umweltvariablen finden lassen bzw. SVV (selbstverletzendes Verhalten, d. A.) in einer Vielzahl von verschiedenen Situationen ohne eindeutige Funktion gezeigt wird.“ An dieser Stelle wird deutlich, dass es Sinn macht, ebenso die *individuelle Lebensgeschichte* aufzubereiten, um Anhaltspunkte zum Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten sowie für (versandete) Stärken zu finden. Wer die lebensgeschichtlichen Hintergründe nicht kennt, wird viele Verhaltensauffälligkeiten (v. a. „automatisierte“, verselbstständigte Muster ohne erkennbare Auslöser) und Bedürfnisse eines Betroffenen kaum verstehen. Denn frühe kritische Lebenserfahrungen (Belastungen etc.) kehren nicht selten in verschlüsselter Form im aktuellen Erleben und Verhalten wieder (setting events). Gleichfalls lassen sich verschüttete oder verkümmerte Fähigkeiten, Potenziale oder Stärken, positive Erinnerungen und Ereignisse durch eine biographische Rückschau aufspüren.

6. Neben einem Stärken-Assessment sowie der Berücksichtigung der Lebensgeschichte macht es oftmals Sinn, auch ein *medizinisches Assessment* durchzuführen, um den gesundheitlichen Zustand zu erfassen, zum Beispiel Erkrankungen oder körperliche Beschwerden als hintergründige Aspekte eines Problemverhaltens zu

eruiieren und einzuschätzen (LINGG & THEUNISSEN 2000; THEUNISSEN 2005). Das medizinische Assessment wäre freilich eine ärztliche Aufgabe mit einem breiten Untersuchungsprofil (allgemeinmedizinisch, internistisch, neurologisch, ggf. psychiatrisch).

7. Praxisberichten zufolge scheint es mitunter schwierig zu sein (v. a. bei Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen), passgenaue Verhaltensweisen zu finden, einzuüben oder zu nutzen, die für das Problemverhalten als funktionales Äquivalent gelten können. In dem Falle sollten mit Blick auf die subjektive Bedeutung und funktionale Betrachtung des Problemverhaltens Annäherungen in einem breiter angelegten (alltagsbezogenen) Konzept in den Blick genommen werden (z. B. bei Zuwendung: mehrfach täglich positive Signale oder Verhaltensweisen wertschätzen, so dass ein Betroffener in seinem Lebensalltag weitaus mehr Lob und positive Bestätigung als Tadel oder Ermahnung erfährt).

Literatur

- ALBERTO, P.; TROUTMAN, A. (2002): Applied behavior analysis for teachers: Influencing student performance. (6th Ed.) Upper Saddle River, NJ
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart
- BOWEN, G.: Challenging Behaviors (IPEVI Conference Jan. 2005) online: <http://www.svrc.vic.edu.au/ChallengingBehaviours.doc> (Stand 28.03.2006)
- CARR, E.G. ET AL. (1999): Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis. Washington, D.C. (AAMR)
- CARR, E.G. ET AL. (2000): Communication-based interventions for problem behavior: A user's guide for producing behavior change. Baltimore (4. ed.)
- CARR E. G. ET AL. (2002): Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science, in: Journal of Positive Behavior Interventions, Vol. 4, 4-16, 20
- CRIMMINS, D.; FARRELL, A. (2006): Individualized Behavioral Supports at 15 Years: It's Still Lonely at the Top, in: Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, Vol. 31, 31-45

- DIECKMANN, F.; HAAS, G. (Hrsg.) (2007): Beratende und therapeutische Dienste für Menschen mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. Stuttgart
- DURAND, V.M. (1990): Functional communication training: An intervention program for severe behavior problems. New York
- EMERSON, E. AT EL. (2001): The prevalence of challenging behaviours: a total population study, in: Research in Developmental Disabilities, Vol. 22, Nr. 1, 77-93
- ERVIN, R. A.; EHRHARDT, K. E.; POLING, A. (2001): Functional Assessment: Old Wine in New Bottles, in: School Psychology Review, Vol. 30, 173-179
- ERVIN, R. A. ET AL. (2001): A Descriptive Analysis and Critique of the Empirical Literature on School-based Functional Assessment, in: School Psychology Review, Vol. 30, 193-210
- GRAWE, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen
- GRAWE, K.; GRAWE-GERBER, M. (1999): Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie, in Psychotherapeut, 44, 63-73
- HIENEMAN, M.; CHILDS, K.; SERGAY, J. (2006): Parenting with Positive Behavior Support. Baltimore
- HORNER, R.H. ET AL. (1990): Toward a technology of "nonaversive" behavioral support, in: Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15, 125-132
- HORNER, R.H.; CARR, E.G. (1997): Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention, in: Journal of Special Education, 31, 84-104
- KOEGEL, L.K.; KOEGEL, R.L.; DUNLAP, G. (eds.) (1996): Positive Behavioral Support: Including People with Difficult Behavior in the Community. Baltimore
- KNOSTER, T. P. (2000): Practical Application of Functional Behavioral Assessment in Schools, in: Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, Vol. 25, 201-211
- LINGG, A.; THEUNISSEN, G (2000): Psychische Störungen und geistige Behinderung. Freiburg
- MÜHL, H. (2001): Zum pädagogischen Umgang mit selbstverletzendem Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung, in: WÜLLENWEBER, E.; THEUNISSEN, G. (Hrsg.): Handbuch Krisenintervention bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart, 163-189
- O'NEILL, R.E. ET AL. (1997): Functional assessment of problem behavior: A practical assessment guide. Pacific Grove, CA
- SALEEBEY, D. (ed.) (1997): The Strengths Perspective in Social Work Practice, New York (2. veränderte u. ergänzte Auflage)

- SNELL, M. E.; VOORHEES, M. D.; CHEN, L.-Y. (2005): Team Involvement in Assessment-Based Interventions With Problem Behavior, in: Journal of Positive Behavior Interventions, Vol. 7, 140-152
- SUGAI, G. ET AL. (2000): Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools, in: Journal of Positive Behavior Interventions, Vol. 2, 131-143
- THEUNISSEN, G. (1994): Wege aus der Hospitalisierung. Förderung und Integration schwerstbehinderter Menschen. Bonn (3. Aufl.)
- THEUNISSEN, G. (1997): Lebensweltorientierte Interventionen bei hospitalisierten älteren Menschen mit geistiger Behinderung, in: G. WEBER (Hrsg.): Psychische Störungen bei älteren Menschen mit geistiger Behinderung, Bern, 132-155
- THEUNISSEN, G. (2000): Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment schwerstbehinderter Menschen. Bonn
- THEUNISSEN, G. (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Stuttgart
- THEUNISSEN, G. (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Bad Heilbrunn (4. stark veränderte u. erw. Aufl.)
- THEUNISSEN, G. (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion, Bildung, Heilpädagogik, Soziale Arbeit, Freiburg
- THEUNISSEN, G; KULIG, W.; SCHIRBORT, K. (2006): Verhaltensauffälligkeiten und Stärken bei Menschen mit geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen der Lebenshilfe e. V. Eine Studie aus Sachsen-Anhalt, in: DGSGB-Materialien Band 12, Berlin, 7-21
- THEUNISSEN, G.; SCHIRBORT, K. (2003): Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In: THEUNISSEN, G.: Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Stuttgart, 37-65
- THEUNISSEN, G.; SCHIRBORT, K. (Hrsg.) (2006): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote, Stuttgart
- TONGE, B. J. (2001): Psychopathology of children with developmental disabilities, in: BOURAS, N. (ed.): Psychiatric and behavioural disorders in developmental disabilities and mental retardation. Cambridge (2. edition), 157-174
- WEICK, A. ET AL. (1989): A strengths perspective for social work practice. In: Social Work 7, 350-354
- WESTLING, D.L.; FOX, L. (2004): Teaching students with severe disabilities (3rd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey

Über den Autor:

Georg Theunissen

Prof. Dr. päd. Georg Theunissen, Ordinarius für Geistigbehindertenpädagogik am Institut für Rehabilitationspädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt:

Prof. Dr. Georg Theunissen

Institut für Rehabilitationspädagogik

Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

06099 Halle

E-Mail: georg.theunissen@paedagogik.uni-halle.de

Zu zitieren als:

THEUNISSEN, Georg: Positive Verhaltensunterstützung – ein pädagogisch-therapeutisches Konzept zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit intellektueller Behinderung. In: Heilpädagogik online 01/08, 21-52

http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf,

Stand: 01.01.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Gisele Melenk und Uwe Findeisen

Die Praxis des lauttreuen Leselehrgangs von der Silbe bis zum Text - von Leseschwierigkeiten und Leseunlust bis zum Lesen und zum Leseinteresse

Lesenlernen ist eine Frage der Lesemotivation und des dafür gestalteten Lesematerials. Um Überforderungen zu vermeiden wurde eine Methode der Auswahl von abgestuften Leseaufgaben anhand von Bildzeichen entwickelt und die bewährte Gliederung der lauttreuen Leseübungen für das Lesematerial beibehalten. Außerdem wurde die Silbenform als Lesehilfe auf alle Wortlisten, Sätze und Texte angewandt. Um zu entscheiden, ob die Kinder mit Silben, Wörtern, kleinen Sätzen oder schon Texten ihr Lesenlernen üben sollen, hilft der Test TEDEL 1./2. Klasse (Test zur Dekodierungsleistung), der im Anhang beschrieben wird und per E-Mail frei zur Verfügung gestellt wird.

***Schlüsselwörter:* Lesen, Dekodierung, lauttreue Leseübungen, Leseinteresse, Lesetest, Silben**

Learning how to read is a question of motivation and the material designed for reading. In order to avoid excessive demands we developed a method of choosing graded reading tasks from picture signs and we kept the worthwhile structure of the „Lauttreue Leseübungen“ for the new reading material. In addition, we applied the syllable structure to wordlists, phrases and texts as reading help. The TEDEL test (which examines the ability of decoding) helps to decide whether children should practise reading with syllables, words, small phrases or even texts. The test is described in the appendix and will be put to disposal per e-mail without further costs.

***keywords:* reading, decoding, „Lauttreue Leseübungen“, reading motivation, reading test, syllables**

1. Einführende Gedanken zu Leseschwierigkeiten und Leseunlust

Man kann nicht davon ausgehen, dass es für Kinder, die beim Lesenlernen in einer Lerngruppe große Defizite zeigen, allein ausreicht, wenn sie zusätzliches Fördermaterial erhalten. Es wäre damit nämlich unterstellt, dass neben der Leseschwierigkeit ihr Wille Lesen zu lernen nicht betroffen sei. Aber gerade das „Verhältnis von Lernen und Emotionalität (ist) bedeutsam.“ (RUTH 2007, 158) Das heißt, dass Lernschwierigkeiten im Allgemeinen und Leseschwierigkeiten im Besonderen verbunden sind mit lerndistanzierenden Verhaltensweisen. MAY hat darauf verwiesen, dass die Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwäche durch die Lerndistanzierung selbst die Lernzeit verringern, die gerade sie nötig hätten, „weil sie dem Schreiben überhaupt auszuweichen versuchen, also sich dem Problem nicht stellen. (...) Die Mehrzahl dieser Kinder zeigt deutliches Ausweichverhalten und ‚Notfallreaktionen‘ gegenüber Schreibproblemen. Und damit versagen sie sich selbst einen wichtigen Erfahrungsgewinn. Neben erheblich längerer Lernzeit benötigen diese Kinder auch Hilfen zur Veränderung ihres Problemlöseverhaltens.“ (MAY 1990, 65) Was für das Schreiben gilt, das trifft auch auf das Lesen zu.

Dabei bezieht sich die Lerndistanzierung nicht nur auf den Lerninhalt, sondern sie ist beeinflusst durch die Erfahrung und Selbsteinschätzung der im Lernvergleich der Lerngruppe/Schulklasse hergestellten Anerkennung der Person. Da die schulischen Lernprozesse durch die Methode des Vergleichs von Lernprozessen in vorgegebener Zeit – und nicht Lernen in ausreichender Zeit – organisiert sind, messen sie den Lernunterschied als Abweichung vom Durchschnitt. Schüler/-innen übernehmen dieses Messen und sprechen über sich selbst als gute/r oder schlechte/r Schüler/in. (vgl. GRUNDSCHULE AKTUELL 2007, Nr.99) Da Lernprozesse durch die Methode der Be-

wertung mit der Anerkennung der Person verknüpft werden, ist langsameres Lernen immer verbunden mit Prozessen des Selbstbildes und des Fremdbildes von anderen. Die Schüler/-innen reagieren sozusagen psychisch, indem sie den Anforderungen schulischen Lernens ausweichen, und ihren Selbstwert versuchen zu retten.

Es sind also zwei Gesichtspunkte beim Leselernprozess bei Kindern zu beachten, die in der Schule schon schlechte Erfahrung gemacht haben. Es ist erstens eine Frage des aufzubauenden Lerninteresses - die Kinder haben mit Lerndistanzierung reagiert - und zweitens eine Frage der Differenziertheit des Leselehrgangs, um auf alle Lernstufen eingehen zu können. Mit der Neuüberarbeitung der Lauttreuen Leseübungen (FINDEISEN/MELENK/SCHILLO 2007) haben wir versucht, diesen Ansprüchen gerecht zu werden.

2. Das Material

2.1 Die Methode der Selbstinstruktion mit Bild-Zeichen

Kinder mit Leseschwierigkeiten fühlen sich oft überfordert. Sie selbst würden sich die verlangten Aufgaben nicht aussuchen. Das bedeutet, dass sie eine neue Lernerfahrung machen müssen, die sich an ihren Lernmöglichkeiten orientiert und sie sich das Aufgabenniveau selbst wählen können. Wir haben versucht für das Lesenlernen Teilschritte zu benennen, die wir in Bild-Zeichen zusammengestellt haben. Es sind insgesamt 40 Bild-Zeichen, die einfach gemalt sind, so dass sie auch von den Kindern abgemalt werden können. Die Kinder können damit selbst auswählen, wie sie an diesem Lesematerial arbeiten wollen.

Da man nicht einfach Wortbilder lernt, sondern an Wortbildern Kompetenzen der Dekodierung und Sinngebung, kann man mit diesen Strategien dann neue Wörter analysieren. Lesen ist nicht Speichern bekannter Wörter, sondern neben dem Wiederholungseffekt auch immer ein Neulernprozess, ein Kombinationsprozess von Ele-

menten für das Lesen neuer Wörter, Sätze, Texte und deren Sinnverständnis. Daher ist das Ziel der Symbole doppelt: 1. Freie Lesemethode, 2. Wiederholungen von Denkschritten – Zuordnung von Buchstaben und Lauten, von Silben und Lautfolgen, Sortieren von Silbenformen und Mitlautkombinationen, Unterscheiden der betonten und unbetonten Wortsilben, Erkennen von Lang- und Kurzvokalen, Satzmelodien erfassen, Wortsinn erfassen und ergänzen u.a. -, um eine Kompetenz oder Fähigkeit zu erlernen, die übertragbar ist. Die Bild-Zeichen geben Analyseschritte an und zielen auf solche Leistungen, die auf alle weiteren Lesetexte übertragen werden können.

In der Praxis sind Kinder oft zu schnell mit einer Übung fertig. Wenn sie etwas gelesen haben, dann wollen sie am Satz oder Text nichts Zusätzliches überlegen. Dagegen ist es wichtig, an den kleinen Kompetenzschritten festzuhalten, die an Wörtern und Texten erlernt werden. Durch die Silbenkennzeichnung z. B. beginnen sie zu lernen, dass eine Blickgewohnheit entsteht für die Segmente, in die die Wörter gegliedert sind und dass diese mit Betonung und Rhythmus des Sprechens verbunden ist. Das Methodenblatt bietet sozusagen Kompetenzaufgaben beim Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten an. Und es erlaubt den Kindern, selbst das Niveau ihres Lesenlernens zu bestimmen.

2.2 Die Dekodierungsleistung und ihre Analyse mit dem Test TEDEL

Eine Entscheidung wurde bei dem lauttreuen Leselehrgang bewusst getroffen: Es wird damit nicht nach dem Erfahrungsansatz lesen gelernt, nicht die Vorbereitung auf das Lesen durch die Wahl von in der Erfahrung existierenden Themen in den Vordergrund gestellt. Mit diesem Vorwissen lesen Kinder oft Wörter, die schwierig bei der Analyse sind, ratend und damit nicht auf Basis einer Dekodierung.

An Lesefehlern merken Kinder nicht immer, dass sie falsch gelesen haben, da sie passende Wörter aus dem Vorsinn ergänzen. Oder sie überlesen ein für sie unverständliches Wort und haben den Sinn nur in groben Zügen verstanden.

Die Dekodierung ist Basis der Sinnkontrolle, sonst fantasiert man, um schwierige Lesestellen zu lösen. Natürlich wissen die Kinder, dass es beim Lesen um Sinnverständnis geht und sie können dennoch nicht mit ihrer Sinnerwartung die Wörter erlesen, da sie nicht wissen, wie man aus der Sinnerwartung die richtigen Wörter aussucht, damit man auch das Wort trifft, das gerade da steht. Daher suchen sie an den Wörtern Buchstaben, die sie mit bekannten Wörtern gedanklich zusammenbringen und raten dann den Rest. Sinnerwartung kann das Lesen schneller machen, es kann zum ratenden Lesen führen, was aber keine wirkliche Leseleistung ist. Sinnerwartung muss sich eben doch am Wort orientieren, sie muss sich sozusagen am Wort korrigieren lassen. Damit aber ist der zweite Faktor des Lesens genannt: die Dekodierung, die geleistet sein muss, um das richtige Wort zu entschlüsseln. Die Dekodierung ist eine Kombinationsleistung von visueller Analyse, phonologischer Bewusstheit und der Zuordnung zu Lautmustern. Dekodierung ist eine feinere Formanalyse als die Wahrnehmung des Wortbildes, sie betrifft Segmente im Wort, die sie in eine Lautfolge umsetzt.

Um zu prüfen, ob die Dekodierung vorhanden ist und welche Komplexität der Dekodierung Kinder schon beherrschen, haben wir einen Test zur Dekodierungsleistung (TEDEL) entwickelt, der zur Zeit noch in der Erprobung ist, aber hier in einer verkürzten Form dargestellt wird. Er ist für die 1. und 2. Klasse einsetzbar. Mit diesem Test kann man feststellen, ob die Kinder die Buchstabenformen differenzieren, ob sie Silben lesen können, ob sie passende

Silben zu einem sinnvollen Wort zusammenfügen können und ob sie in einem Wort die Buchstaben/Laut-Fehler erkennen können. Der Test ist im Anhang zu diesem Beitrag abgedruckt und kann von Lehrerinnen und Lehrern für die eigene Klasse genutzt werden. Das Urheberrecht liegt bei den Autoren. Eine gewerbliche Nutzung ist untersagt.

2.3 Das systematische Lesematerial von der Silbe bis zum Text

Was heißt lauttreu? Es wird hier im Sinne eines didaktischen Schrittes definiert, der die Wörter nach alphabetischer Strategie und Regelstrategie unterscheidet. Eine Lautschrift hat eindeutige Laut-Buchstabenverbindungen und uneindeutige. Das Latein z. B. ist mit der Sprechstrategie sehr gut zu lesen. Das Deutsche ist eindeutiger als das Englische oder Französische. Wie eng zieht man die Grenze der Eindeutigkeit? Es gibt Varianten, wo die Aussprache und der Buchstabe von seiner Normlautung abweichen: die Endungen „er – a“, die Vokalisierung des „r“ nach „o“ usw. Diese Besonderheiten sind aber kein Widerspruch zur Lauttreue, sondern sind in den gegliederten Leselehrgang eingeordnet und werden als Besonderheit auf Basis der Normlautung behandelt.

Die lauttreue Wortwahl erleichtert die ersten Lernschritte, da noch nicht die durch Regeln bestimmten Lautmuster vorkommen (ie, h, Doppelvokale, Doppelkonsonanten), sondern die wichtigste Strategie zum Erlernen der Lautschrift: die Laut-Buchstaben-Verbindungen. Und die liegen im Alphabet vor und daher geht es zuerst um das Alphabet und der zu diesem passenden Lautstrategie.

Die neuen lauttreuen Leseübungen sind nun systematisch mit der Silbenform ergänzt. Es ist klar, dass man beim Lesen die Buchstabenfolge in eine Lautfolge bringen muss, um die Alphabetschrift überhaupt zu verstehen. Dabei passt man sie dem Sprechrhythmus

an, den man mit dem Hören schon als Kleinkind aufnimmt und später sozusagen automatisch beim Sprechen erlernt. Der Sprechrhythmus orientiert sich dabei nicht an den einzelnen Phonemen, sondern an der Silbeneinheit. Zwischen unserem Sprechrhythmus und der Silbengliederung von Wörtern besteht sozusagen eine unmittelbare Beziehung. Die graphische Form ist unmittelbar eine mit dem Sprechen gelernte Rhythmusform, so dass das Silbensegment auch beim Lesen die beste Information bietet, besser als eine Abfolge von einzelnen Graphemen, die man erst zusammenschleifen müsste und besser als ein Wort, das man erst in seinen Sprechrhythmus zerlegen muss. Die Silbengestaltung ist also die Gliederungsform, die es den lesen lernenden Kindern am leichtesten macht vom Bild der Buchstabenfolgen, dem visuellen Eindruck zu einer Ausspracheform zu kommen, die ihrer „natürlichen“ Sprechweise entspricht (vgl. [RÖBER-SIEKMEYER 2002](#)).

Der lauttreue Leselehrgang berücksichtigt also bei der Stufe des Wortlesens deren Wortstruktur und bietet den Kindern im ersten Teil nur Wörter mit einfachem Aufbau und daher Silben mit einem langen Vokal. Dann werden im zweiten Teil Wörter mit einer Mitlauthäufung am Wortanfang eingeführt und im dritten Teil die Wörter mit Mitlauthäufungen im Wort und mit diesen wird die Einführung des kurz gesprochenen Vokals notwendig. Im vierten Teil können dann alle Aufbauformen von Wörtern benutzt werden.

Die Gestaltungsformen für Buchstaben, Silben und Wörter sind: das Leseband, der Silbenblock, die Silbentreppe, die Reimwörter, die Wortpyramide, die Wortschlange, die Wortstrukturen und die wiederkehrenden Silben.

Die Gestaltungsformen für Sätze und Texte sind: die Einwortzeile, die Überschauzeile, die Satzpyramide, die Gelenkwort-Sätze, die Satzumstellung, die Satzerweiterung und die Sinnschrittgliederung.

2.4. Zusatzmaterial

Man benötigt neben den kopierten Leseseiten, die man in einen DIN A5 Ordner heften kann, noch einige zusätzliche Hilfsmittel.

Das Lese-Arbeitsheft

Das Lese-Arbeitsheft ist ein liniertes Heft, in dem die jeweiligen gewählten Aufgaben aufgeschrieben werden und alle Sortier-, Such- und Klebeaufgaben durchgeführt werden. Jede Sitzung beginnt mit diesem Heft. Es wird das Datum eingetragen, dann werden die Seitenzahlen der ausgewählten lauttreuen Leseübungsblätter eingetragen und es werden die auf dem Bild-Zeichen-Blatt ausgewählten Symbole abgemalt oder ausgeschnitten und aufgeklebt. Damit werden die Übungen mit den Leseseiten festgelegt: markieren, lesen, zuhören, mit Sinn ergänzen, sortieren, Besonderheiten plakatieren, zählen, bewerten usw.

Eine Lesehilfe oder der Lesefinger

Da unser Auge beim Lesenlernen erst die Links-rechts-Bewegung lernen muss, und auch die Fixation der Segmente eines Wortes erst gelernt wird, ist die Führung des Auges durch einen Finger, ein Lineal o.ä. wichtig. Man sollte es den Kindern erlauben, so lange sie das nutzen wollen. Man sollte nicht darauf drängen, die Lesehilfe zu überwinden, nur weil man endlich „richtig“ lesen sollte. Neben dem Leselineal enthält der Leselehrgang viele graphische Hilfsmittel für eine leichtere Dekodierung: Großdruck, Silbenform, große Zeilenzwischenräume und die Kurz- oder Treppenform der Zeilen.

Der LesePASS

Der LesePASS kann mit einem Vokabelheft oder aus kleinen zusammengehefteten Blättern selbst hergestellt werden. Auf die Titelseite schreiben die Kinder ihren Namen, ihre Klasse, das Datum des Beginns des LesePASSes, ein Foto von ihnen, einen Aufkleber oder Ähnliches, womit sie sich identifizieren. Die anderen Seiten werden mit einem Lineal in jeweils vier Spalten gegliedert, die erste für das Datum, die zweite zum Eintragen der Anzahl der gelesenen Segmente, die dritte für Wörter und die vierte für ihre Selbsteinschätzung.

3. Beispiele aus der Praxis des lauttreuen Leselehrgangs

Die folgende Beispiele sind Momentaufnahmen, wie Kinder in der Förderung mit dem Lesen umgegangen sind und zeigen in einzelnen Fällen auch die Lerndistanzierungen, mit denen diese Kinder reagieren. Indem die Situationen beschrieben werden, erhalten die Leser/-innen Hinweise auf den Umgang mit den Schwierigkeiten der Leselernprozesse und die Angebote für die Praxis des lauttreuen Leselehrgangs.

3.1 Die Silbenform und das Zusammenschleifen von Lauten

Der Schüler D. kommt Mitte der ersten Klasse zu uns und kann einzelne Buchstaben lesen. Eine Silbe kann er nicht zusammenhängend lesen, sondern spricht die einzelnen Buchstaben addierend hintereinander aus. Er setzt bei jedem Sprechen eines Lautes neu an. Manche Laute spricht er mit ihrem Buchstabennamen, manche mit ihrem Lautwert. In den meisten Fällen wird also der einzelne Laut in seinen Sprechmomenten des Anglitts, des Höhepunkts und des Abglitts gesprochen. Bei so einer expliziten Aussprache der einzelnen Laute liegt für die Vokale eine Besonderheit vor. Die Vokale

beginnen immer mit einem Glottallaut, also einer Art Verschluss, der mit einem knackenden Geräusch geöffnet werden muss, er heißt auch „Knacklaut“. Es muss also der Verschluss dieses Glottallautes geöffnet werden, um zu der Lautung des Vokals zu kommen. Dieser glottale Verschlusslaut hindert D. daran, Konsonanten und die folgenden Vokale in einem Sprechfluss zu artikulieren.

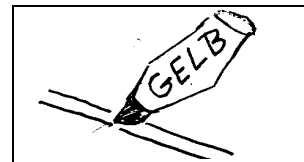
Die Leseübungen können also nicht mit Silben beginnen, bei denen der Vokal an zweiter Stelle steht, was der offenen Silbe entspricht. Wir müssen die Silbenform benutzen die mit einem Vokale beginnt, dem ein Konsonant folgt, da dieser Übergang vom Vokal zum Konsonanten nicht durch einen Glottallaut beeinflusst ist. In der Silbenform aber, in der der Vokal an erster Stelle und der Konsonant an zweiter Stelle steht, also in einer geschlossenen Silbe, wird der Vokal in der Regel kurz gesprochen. Da aber für D. die lang gesprochenen Vokale sicher sind, benutzen wir trotz dieser Silbenform die lang ausgesprochenen Vokale. Obwohl man z. B. die Silbe „em“ wie [em] spricht und nicht [e:m], muss man beim Zusammenschleifen diesen funktionellen Gesichtspunkt der Vokalbetonung zunächst unberücksichtigt lassen. Für das Erlernen des Zusammenschleifens von Konsonanten und Vokalen wird also ein Zwischenschritt nötig, in dem der Vokal vor einem Konsonanten lang gesprochen wird. Da wir hier auf einer Ebene sind, in der noch keine Wörter gelesen werden, kann man das als isolierte phonologische Übung einsetzen. Durch die Berücksichtigung der leichteren sprechmotorischen Bewegung in der Abfolge Vokal und Konsonant erleichtert man für D. den Lernprozess des Zusammenschleifens. Das Beispiel auf der Seite 9 des lauttreuen Leselehrgangs zeigt drei Gestaltungsformen:

a -> m	am	am				üm
e -> m	em		em			um
i -> m	im			im	öm	
o -> m	om				om	

3.2. Die Anzahl der Segmente oder Wörter auswählen

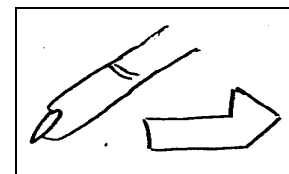
Zu der Gestaltungsform und der Wahl der Buchstabenkombinationen kommt die Auswahl der Anzahl der zu lesenden Teile. Das Bild-Zeichen mit dem Textmarker symbolisiert diesen Anfangsschritt, mit dem man die Silben und Wörter markiert, die gelesen und bearbeitet werden sollen.

Dieses Bild-Zeichen wird aus der Vorlage der 40 Bild-Zeichen ausgesucht und in das Arbeitsheft gemalt oder aus einer Kopie ausgeschnitten und



aufgeklebt. Damit ist die erste Aufgabe eine Such-, Entscheidungs- und Malaufgabe. D. kann sich also selbst entscheiden, welche und wie viele Silben er lesen will. Nach der Entscheidung, mehrere Silben gelb zu markieren, führen wir nun den Lesefinger oder alternativ den Leseschieber ein, um konkret die Silbe zu zeigen, an der nun das Zusammenschleifen geübt wird.

Mit diesen zwei Bild-Zeichen sind sozusagen die Arbeitsmethoden vorgegeben. Zuerst werden die Buchstaben und Silben gelb markiert, die bei dem nächsten Arbeitsschritt gelesen werden. Mit dieser Möglichkeit der Auswahl kann D. frei entscheiden, welche Schwierigkeitsstufe er sich zutraut. Durch diese Möglichkeit, be-



stimmte Buchstaben und Silben selbst zu markieren, erscheint eine Seite, die bedruckt ist, nicht als eine vorgegebene Norm, die nun zu lesen ist. Das Aussuchen ist nicht zu unterschätzen, da die Kin-

der so ihren Lernprozess selbst bestimmen und dann auch eher bereit sind, sich Mühe zu geben und bei Fehlern nicht gleich aufzugeben, weil man von ihnen zu viel verlangt hat.

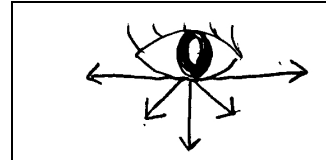
3.3 Vorlesen und Lesen des Lautmusters

Nach dem Markieren zeigt der Schüler nun das Segment, an dem er mit dem Lesen beginnt. Häufig sprechen wir zuerst vor und demonstrieren so die richtige Aussprache und lassen nachsprechen. Da kein Sprachfehler vorliegt, ist das addierende Lesen eine Unsicherheit der Übertragung einer Buchstabenfolge in die Lautfolge. Er erfasst nicht die unserem Rhythmus entsprechende Aussprache eines Wortes, die wir ja spontan nutzen, wenn wir die Wörter gleich in der richtigen Betonungsfolge des Trochäus sprechen, also „Dame“ als [Da:me] aussprechen. D. erfasst jeden Buchstaben für sich, so als wären es einzelne Ziffern und kommt so zu einem addierenden Lesen. Daher ist zuerst die kleinste rhythmische Einheit zu lernen und zu üben. Also wird gelesen: a-> m [a: m], e-> m [e: m] usw. Das Lernziel ist also, dass die zwei Buchstaben als Einheit gesprochen werden. Man spricht vor, D. spricht nach. Das Nachsprechen ist weniger ein Lesen, als eine visuelle Identifikation einer Silbe mit den durch den Finger geführten Augen und eine kinästhetische Erfahrung, d.h. hier Bewegungserfahrung des Sprechflusses. Sobald aber andere Silben genommen werden, die nicht vorgesprochen werden, wird das Verhältnis von Sprechinformation und visueller Information umgekehrt. Nun ist die visuelle Analyse einer Silbe der Ausgangspunkt für sein eigenes Sprechen. Man hört zu und verbessert oder bestätigt ihn. So wird im Wechsel von Vorlesen und selbstständigem Lesen ein Silbenblatt bearbeitet. Der Übergang einer Kombination von Vokal und Konsonant zu einer Kombination von Konsonant und Vokale muss ausprobiert werden. Jedesmal hat

man von beiden Varianten ein Angebot aus dem lauttreuen Leselehrgang.

3.4 Die freie Reihenfolge

Da wir es auf den Leseblättern zu dieser Übung nicht mit Satzfolgen zu tun haben, gibt es keine Notwendigkeit, eine Zeile von links



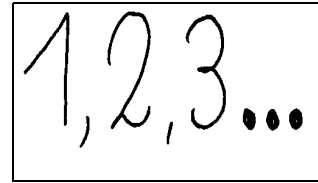
nach rechts zu lesen. D. hat die freie Wahl, welche Silbenkombinationen er lesen will. Auch diese Wahlmethode ist mit einem Bild-Zeichen visualisiert, das dann in das Lese-Arbeitsheft gemalt oder aufgeklebt wird.

Diese Methode des freien Wählens ist für D. wichtig, da ihm so nicht eine Seite vorgegeben ist, sondern er ganz in Abhängigkeit von seiner Selbsteinschätzung die Anzahl der Silben bestimmt, die er diesmal lesen will. Ein anderer Schüler, B., lässt sich zum Beispiel langsam vom Stuhl unter den Tisch gleiten, als er eine ganze Seite sieht, die sich für ihn als Überforderung darstellt. Er kann sich dann entscheiden, einige Wörter zu markieren und zu lesen, bleibt aber zunächst in seinem „Schutzraum“. In der nächsten Sitzung verkriecht er sich nicht mehr und liest mehrere Segmente auf einer Seite.

Wenn das Lesen beendet ist, folgt eine Zusammenfassung der Silben, die während der Lesestunde gelesen wurden. Entweder werden diese Silben ausgeschnitten und in das Heft geklebt, oder sie werden abgeschrieben. Silben, die sich wiederholen, werden nicht doppelt geschrieben. Diese Wiederholungsübungen werden als Hausaufgaben zu Hause durchgeführt, wobei es das Ziel ist, dass jeden Tag ein feste Zeiteinheit daran gearbeitet wird.

3.5 Die Selbsteinschätzung

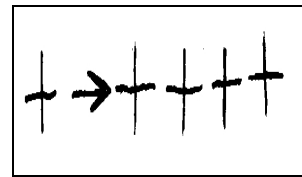
Am Ende folgt die Selbstbeurteilung des Lesens. Dafür werden zwei Bild-Zeichen benutzt.



Einmal das Bild-Zeichen mit den Zahlen

1,2,3..., das bedeutet, dass die Anzahl der Buchstaben, Silben oder Wörter, die gelesen werden, gezählt werden und dass man diese in seinen LesePASS einträgt.

D. zählt und kommt auf 42 Zeichen (Buchstaben und Silben). Diese Zahl schreibt er in sein Arbeitsheft. Nun folgt noch die Beurteilung, wie er



die Mühe einschätzt, die er sich in dieser Stunde gegeben hat. Auch hierzu existiert ein Bild-Zeichen, das mit den 1-4 +-Zeichen.

Er hat sich nach seiner Einschätzung viel Mühe gegeben, so dass er sich 4+-Zeichen gibt. Am Ende dieser Sitzung kennt D. nun schon fünf Bild-Zeichen, die ihn bei der nächsten Stunde in der Auswahl und beim Leselernprozess leiten werden.

Bei dem Schüler B. beginnt schon beim ersten Einführen der Pluszeichen-Selbstbewertung eine differenzierte Selbstbeobachtung. Er hat auf zwei Seiten jeweils 10 Wörter in Silben gelesen, also pro Seite 20 Segmente/Teile. Diese Anzahl schreibt er in sein Arbeitsheft: 1. Seite: 20 und 2. Seite: 20. Dann überlegt er, wie intensiv er gelesen hat. Bei der ersten Seite gibt er sich 4 Pluszeichen, weil er beim Lesen ruhig auf dem Stuhl gesessen habe und weil er schnell, er meint damit hintereinander ohne anderes zu tun, gelesen habe. Beim Lesen der zweiten Seite hat er sich auf den Stuhl gekniet und die Lehne zum Aufstützen benutzt und war unruhiger. Er bemerkt diesen Unterschied selbst und gibt sich für das Lesen der zweiten Seite nur drei Pluspunkte, da er ja wegen der Art sei-

nes Sitzens und seiner Bewegungen dabei nicht so schnell gelesen habe. Es ist also mit der Einführung der Selbstbewertung auch der kleinsten Lernschritte nicht das Messen der Intensität des Lesens durch eine andere Person nötig, sondern die Kinder können selbst Unterschiede erkennen, gemessen an dem Maßstab ihres eigenen intensiveren, konzentrierteren Lesens. Im Zuge der Förderung lernen sie durch ihre eigene Verhaltensbeobachtung, wie ihre Konzentration ihr Lesen beeinflusst. B. weiß nun, dass er bei der Entscheidung, „schnell“ lesen zu wollen, besser eine normale Sitzhaltung einnehmen sollte.

Mit den Bild-Zeichen ist der Leselernprozess strukturiert. Die nächste Stunde beginnt damit, in das Lese-Arbeitsheft nach dem Eintragen des Datums die fünf Bild-Zeichen anzuschauen, sich für eines zu entscheiden und mit dem darin visualisierten Arbeitsschritt zu beginnen. Auch die Eltern werden in die Interpretation der Bild-Zeichen eingeführt, um sie zu Hause einsetzen zu können.

3.6 Von der Pseudosilbe zum Wort

Die Schülerin S. ist in der ersten Klasse, kann Silben lesen, aber bei Wörtern ist ihr die Vielfältigkeit der Silbenfolgen ein Problem, so dass sie nach der ersten Silbe meist das Lesen ratend und fantasierend fortsetzt. Wenn sie die Geschichte kennt, dann ist ihre Trefferquote viel besser, als bei neuen Texten. Sie will daher immer, dass man ihr erst den Text vorliest und sie danach liest. Also wählen wir beim Lesen zuerst Wörter, bei denen eine Silbe gleich ist. Zuerst arbeiten wir mit Namen, bei denen sich die Silben wiederholen und dann suchen wir aus dem lauttreuen Leselehrgang die Wörter, deren zweite Silbe „-en“, „-er“ und „-el“ ist, so dass sie sich ganz auf die erste konzentrieren kann.

Bei der Hinführung zu Wörtern setzen wir das Lesespiel mit den Clowns ein. Die Clowns haben alle einsilbige Namen. Sie heißen:

Fa, Fe, Fi, Fo, Fu. Die zweite Clownsfamilie heißt Ma, Me, Mi, Mo, Mu und so weiter, bis man mehrere Familien hat. Nun haben sie alle einen Nachnamen, der immer gleich ist mit dem ersten Clownsamen: Fa Fa, Fe Fa, Fi Fa, Fo Fa, Fu Fa usw. Spontan will S. erst die Wiederholung Fa Fa, Fe Fe usw. lesen, da sich hier der Wiederholungseffekt erleichternd geltend macht. In der nächsten Sitzung lassen wir die Clownsfamilien sich vermischen, so dass es nun Fa Ma, Fi So, Fo Ni usw. gibt. Sie hat bald Lust, verschiedene Clownsamen zu tauschen und schreibt sie an die Tafel. Auch in das Lese-Arbeitsheft wird geschrieben und es werden Bilder dazu gemalt. S. malt ein Zirkuszelt mit einem Clown. Zwei Beispiele aus ihrem Arbeitsheft, die hier in Druckform übertragen sind, verdeutlichen die Übungsform.

F	M	S	R
FA FA	MA MA	SA SA	RA RA
FE FE	ME ME	SE SE	RE RE
FI FI	MI MI	SI SI	RI RI
FO FO	MO MO	SO SO	RO RO
FU FU	MU MU	SU SU	RU RU

Die Clowns tauschen ihre Namen: FA FA und MO MO werden FA MO und MO FA

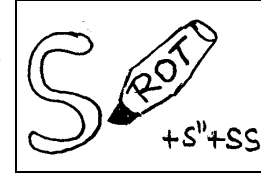
FA FU	FU PA	RA SE	SA SU
MI FI	RE FA	LO LU	KA KU
PE RE	RU FU	MA MI	MI FU

Nach fünf Sitzungen ist die Kombinationsleistung so gut entwickelt, dass S. nun aus den lauttreuen Leseübungen alle möglichen Wörter gelb markiert und liest. Das phonologische Üben von Silbenkombinationen hat seinen Zweck erfüllt. Der Übergang vom Pseudowort zum sinnvollen Wort ist so erreicht.

Auch der Schüler D. ist schnell auf der Stufe des Silbenlesens und auch bei ihm wollen wir mit dem Lesen der Clownsnamen und ihrer vielfältigen Kombination die Dekodierungskompetenz aufbauen. D. will aber schon nach einer Stunde lieber richtige Namen lesen und schreiben. Wir setzen ein Schreibprogramm ein, in das er tippen kann und innerhalb von drei Sitzungen tippt er alle Namen seiner Familie und die seiner Freunde und zeigt das Ergebnis stolz seiner Mutter. Wir drucken die Seiten aus und kleben sie in sein Lese-Arbeitsheft.

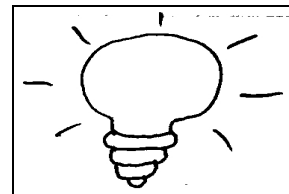
Zurück zu S. Sie will nun richtige Wörter lesen, die nicht mehr in Silben gedruckt sind. Natürlich erlaubte wir das im Wissen, dass sie sich zugleich überfordert. Da sie mehrsilbige Wörter noch nicht richtig durchgliedern kann, versteht sie diese auch nicht. Wir führen die Silbengliederung als eigen Lernschritt ein. S. muss nun jedes Wort, das wir vorlesen, in Silben sprechen und die erste Silbe ins Lese-Arbeitsheft übertragen. Dabei trennt sie einsilbige Wörter oder die zweisilbigen häufig an einer falschen Stelle. Um eine Sicherheit im Erkennen von Lesesilben zu erreichen, konzentrieren

wir uns auf die Silben in den lauttreuen Leseübungen. Die erste Schreibübung dazu ist dann, auf den Seiten die Silben und einsilbigen Wörter zu finden, diese mit einer Farbe zu markieren und ins Heft zu übertragen. Dadurch lernt sie, dass in Silben nur immer ein Vokal/Selbstlaut steht. Dieser wird mit einer Farbe markiert. Das Bild-Zeichen stellt diese Aufgabe dar.



3.7 Die Ergänzung des Silbenlesens mit Sinneinheiten

Das folgende Bild-Zeichen bedeutet, dass die Kinder zu den Segmenten, die für sich keinen Sinn haben, ein Wort finden. Das ist natürlich da nicht notwendig, wo bei der Clownsfamilie dieser Sinn gegeben ist und sich die Namen auch sehr willkürlich anhören können.



Durch den Arbeitsschritt der Ergänzung des Lesens von Silben mit dem Sinnverständnis lernen die Kinder, dass sie es hier mit einzelnen Segmenten von Wörtern zu tun haben.

Beim Lernen der Silben setzen wir auch ein normales Schreibprogramm am Computer ein. Natürlich geschieht das in großer Schrift und wird dann ausgedruckt. Das ist ein Produkt der Kinder, ein für sie wichtiger Gesichtspunkt.

Beim Tippen am Computer entwickelt sich auch der Spieltrieb. Die Tastatur reizt zum willkürlichen und zum falschen Tippen. Kinder wollen wissen, wie dieses Programm reagiert, wenn man auch einmal Quatsch tippt, den sie ja von Pseudowörtern kennen. Also gibt es neben der Übungsdatei für die Kinder auch ein Quatschdatei, in der sie zusammenhangslose Buchstaben- und Zeichenfolgen tippen können. Durch die Trennung von Quatsch- und Lerndatei haben die Kinder selbst die Entscheidung zu treffen, was sie nun tun. Und der

Quatsch hält sich immer in Grenzen. Warum sollte man ihn verbieten?

Mit der Übungsform, zu den Silben sinnvolle Wörter mündlich zu finden, wird der gesamte Wortschatz benutzt, der in der Erfahrungswelt der Kinder vorhanden ist. Da den Kindern unterschiedliche Wörter einfallen, wird dieser Wortschatz auch weiterentwickelt. Dieses Vorgehen ist eine Umkehrung des Erfahrungsansatzes beim Lesen, bei dem man davon ausgeht, dass man erst nach der Besprechung eines Themas als Hinführung zum Lesen mit dem Lesen beginnt. Bei den lauttreuen Leseübungen geht es um Dekodierung noch unbekannter Segmente und zu ihnen werden nachträglich sinnvolle Ergänzungen gesucht.

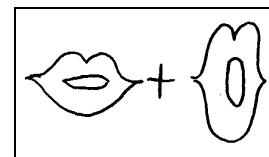
Die Situation, in der D. schon kleine Geschichten von der Länge einer Seite lesen will und auch alle Wörter auf der Seite gelb markiert – er will zeigen, dass er sich Mühe gibt und nicht nur so einfache Sachen wie Silben liest –, aber viele Wörter noch nicht richtig erliest, lassen wir zu, dass er zunächst alles anstreicht. Danach wählen wir mit ihm eine weitere Farbe von Buntstiften oder Textmarkern aus und lassen ihn aus dem Text – in Anwendung der Aufgabe der freien Wahl von Wörtern mit dem Bildzeichen Auge-Pfeile – fünf Wörter zusätzlich anstreichen und zu diesen einen neuen Sinnzusammenhang finden. Danach nehmen wir eine dritte Farbe und suchen fünf andere Wörter usw. Durch diese Übungsform und die farbige Markierung nimmt D. die kleine Geschichte als Arbeitsaufgabe, bei der man mehr macht, als nur den Sinn der Geschichte zu verstehen. Da Lesenlernen die Wiederholung braucht, ist es wichtig, dass Kinder einen Lesetext bearbeiten lernen und nicht nur auf den Sinn und allein die Deutungsstrategie achten. Auch wenn das Ziel des Lesens das Sinnverständnis ist, so wirkt dieses Ziel für den anfänglichen Leselernprozess einschränkend. Kinder halten es

dann oft für unnötig, sich noch mit dem Text zu beschäftigen, da sie ja den Sinn verstanden haben, trotz der vielen Lesefehler. Man will aber erreichen, dass sie die Dekodierung verbessern und sich genauer mit dem Wortaufbau und der Lautstruktur beschäftigen. Dafür sind farbige Markierungen ein ganz wichtiges Mittel, da diese ihnen den Text sozusagen zu anderen Aufgaben erschließen. Bei D. zeigt sich dann beim Heraussuchen von Wörtern aus einem Text, dass er kurze Wörter nimmt, die er sicher erlesen kann. Er kennt also selbst den Unterschied zwischen sicherem Lesen und unsicherem Erkennen von Wörtern. Er lernt durch die Wortisolierung und die Silbengliederung eine Strategie der Dekodierung. Lesenlernen ist nicht Fotografieren von Wortbildern, sondern eine Kombination aus Dekodierung von Wortsegmenten, von der die Silbe das wichtigste ist und deren Zuordnung zu einer Lautfolge notwendig ist, um zu einem sinnvollen Wort zu kommen.

3.8. Die unterschiedliche Aussprache der Laute und der Wortrhythmus

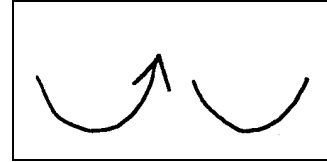
Die Schülerin L. und der Schüler L. können schon Silben lesen und auch Wörter, die in Silben gegliedert sind. Bei ihrem spontanen Sprechen und dem spontanen Lesen sind sie sich nicht bewusst, dass sie zwischen betonten und unbetonten Silben unterscheiden.

Wir beginnen daher zuerst mit Lautübungen und benutzen dafür das folgende Bild-Zeichen.



Bei dieser Aufgabe wird es ganz schön laut, wenn L. und L. einzelne Silben in verschiedensten Arten der Aussprache sprechen. Da wird mit piepsender Stimme, mit zugehaltener Nase, hell, dunkel, singend, leise und natürlich laut jede einzelne Silbe artikuliert. Es macht ihnen Spaß, die verschiedensten Varianten der Wiedergabe von Lauten auszuprobieren. Nach der Phase des Spaßes beginnt die

Phase der Benutzung dieser Ausspracheweisen. Nun kommt es darauf an, die zweisilbigen Wörter richtig zu analysieren, indem man sie singt, schnell spricht, laut ruft, um dadurch den Unterschied im Rhythmus der Aussprache dieser Wörter zu erfassen. Diese Übung ist zusammengefasst in dem folgenden Bild - Zeichen.



Der Silbenbogen mit dem Pfeil muss unter die passende Silbe gemalt werden und kennzeichnet so die betonte Silbe im Unterschied zu der unbetonten Silbe. In den lauttreuen Leseübungen des Leselehrgangs sind die Wörter in Silben getrennt, aber die Art der Betonung ist nicht gekennzeichnet. Die Kennzeichnung soll selbst Teil eines Lernprozesses sein. Auf der Seite 17 z. B. stehen schon sehr viele Namen, an denen man diese Übung des betonten Sprechens beginnen kann. Während man bei den Namen auf die richtige Betonung abzielt, kann man mit den Lautübungen, die auf Seite 21 und 22 enthalten sind, spielerische Übungen zur Verschiebung der Betonung einsetzen. Man kann die Silben gleich betonen, das wäre, als würde man die Silben der Wörter klatschen, man kann die erste Silbe betonter sprechen und man kann die zweite Silbe betonter sprechen.

Die Kinder achten nicht bewusst auf den Unterschied der langen und kurzen Aussprache von Vokalen. Auf die Frage, doch einmal ein kurzvokalisches [o] zu sprechen, antworten Sie mit dem gleichen Laut, nur dass sie ihn kürzer aussprechen. Die verschiedenen Aussprachen des Lautes /o/ haben sie sich nicht bewusst gemacht: [o:] und [o], die geschlossene und gespannte sowie offene und ungespannte Sprache Aussprache ist nicht bewusst einsetzbar.

Die Notwendigkeit des Erlernens dieses Unterschiedes ist, dass das Sinnverständnis an die richtige betonte Aussprache gebunden ist. Ein Kind, welches die Silben des Wortes „Tomate“ gleich betont als

[To: ma: te:] liest, behindert damit das Sinnverständnis (was bedeutet Toma-té? Ein Teesorte?) und muss erst in einem zweiten Schritt die Lautfolge im Gedächtnis mit einem bekannten Wort vergleichen. Der Betonungsunterschied macht sich auch an der Silbenform fest. Endet sie mit einem Vokal, so ist dieser lang zu sprechen, endet sie mit einem Konsonanten, ist der Vokal davor kurz zu sprechen. (Funktionswörter und einige Einsilber sind als Ausnahmen zu betrachten: der, wer, das, in, um, auf, Tal usw.) Also führen wir die Übung nicht an einzelnen Silben, sondern an zweisilbigen Wörtern durch. Der erste Schritt ist die Kennzeichnung der betonten Silbe mit dem Pfeil-Silbenbogen. Dann sortieren wir die Wörter in das Lese Arbeitsheft in zwei Spalten. Die Wörter, die in der betonten Silbe ein offene Silbe haben, kommen in die erste, die mit einer geschlossenen Silbe in die zweite Spalte. Damit erkennen die Kinder eine Regelmäßigkeit: Der lange Vokal steht in der offenen Silbe, der kurze Vokal in der geschlossenen Silbe.

Tü - te	Tin - te
---------	----------

Durch die Trennung sehen L. und L. die Ausspracheweise sozusagen bildlich dargestellt: „Tüüüüü - te gegenüber Tinnnnn - te“. Es macht Spaß nun diese Silbenformen überartikuliert zu sprechen. Dabei ist es dann auch laut, für den Lerneffekt durchaus sinnvoll. Sie bekommen ein Gefühl, ob die Silbe mit einem a, e, i, o, u endet und sie dieses lautlich halten können, oder ob man erst noch einen Konsonanten spricht und dann eine Sprechpause macht.

3.9 Die Kinder bewerten ihre Leistung selbst

D. zählt, wie viele Laute der Einzelbuchstaben er zusammengeschliffen hat und trägt das in die Silben-Spalte seines Lesepasses ein. Dann überlegt er, wie stark er sich dabei angestrengt hat. Er

meint, dass es für ihn sehr anstrengend war und trägt in die Selbsteinschätzungs-Spalte vier Pluszeichen ein. Hätte er sich weniger Mühe gegeben, dann hätte er sich auch weniger Pluszeichen aufgeschrieben. L. und L. bewerten ihre Anstrengung mit drei Pluszeichen, da sie meinen, doch beim lauten Sprechen auch Quatsch gemacht zu haben. Auch sie zählen alle ausgesprochenen Silben und tragen die Anzahl in die Silben-Spalte ein.

Diese Selbstbewertung schließt jeden Lesevorgang ab. Dabei ist wichtig, dass dies nicht ein Messen an einem vorausgesetzten Standard oder Ziel ist, sondern eine individuelle Bewertung der eigenen Anstrengung beim Lernen. Kinder lernen selbst die Ablenkung als solche zu erfassen und sich zu ihr zu stellen.

3.10 Formale Anstrengung und Selbstbewertung

D. erfindet eine intelligente Ausnutzung unserer Lesepasseinträge. Da man ja die zu lesenden Buchstaben, Silben und Wörter vor dem Lesen markieren kann und nach dem Lesen zählt, wie viele man gelesen hat, markierte er zu Hause erst einmal alle Segmente auf den nächsten 5 Seiten, also die ganzen Seiten und zeigt uns, dass er das alles gelesen habe. Da müssen wir staunen und ungläubig schauen. Dann lacht er, und bestärkte durch übermäßiges Kopfnicken, dass er alles gelesen habe. Die Menge der Leistung kennzeichnen zu können, ohne es wirklich lesen zu müssen, ist ein Anreiz, so die Anerkennung zu erreichen. Also wird sozusagen das Lob selbst zum Inhalt des Lernprozesses. Auch eine Strichliste an der Tafel, die angibt, wie viel man gelesen hat, ergänzt er nach einiger Zeit mit einer Unzahl von Strichen - er will doch nur gut sein. Das macht er auch noch in der dritten Stunde, indem er weiter auf den ausgewählten Seiten die Wörter und Sätze anstreicht. Er liest dann auch die kurzen Sätze, hat aber bei vielen zweisilbigen Wörtern noch Probleme, die rhythmische Sprechmelodie zu erfassen. Er

merkt selbst, dass er diese Wörter nicht richtig lesen kann, da er häufig den Sinn nicht versteht. Das ist dann auch der Ansatzpunkt, ihn zu überzeugen, dass er noch Wörter in Silben lesen muss, um seine Lesekompetenz zu verbessern.

Aber dem Interesse, möglichst viel anzustreichen und damit zu belegen, dass er viel gelesen habe, müssen wir in der Stunde nachgeben. Und mit jeder neuen Seite, die angestrichen ist, freut er sich: „Jetzt bin ich schon bis Seite 20, das zeige ich meiner Mama, die will, dass ich mir Mühe geben und viel lesen soll.“ Damit ist auch der äußere Antrieb klar: Er will seiner Mutter den Erfolg zeigen und sie hat das Lesenlernen in seinen Gedanken gleichgesetzt damit, dass er viele Wörter lesen solle. Er will ihr zeigen, dass er sich in der Therapie Mühe gibt. So ist also der formale Lesebeweis durch das Anliegen der Mutter erzeugt worden.

Falsche Zielangaben des Lernens werden bei Kindern zu Gedanken und Maßstäben für ihr Lernen, die zu Lernblockaden führen können. Wenn Kinder sich an falschen äußeren Maßstäben messen, werden sie in eine Sackgasse gelenkt. Als ein Beispiel sei auf eine Gefahr des in Schulen bekannten Stolperwörterlesetests verwiesen. Kinder müssen in 5 Minuten bis zu 45 Sätze lesen und in jedem Satz ein unpassendes Wort finden und durchstreichen. Der Test misst die Leistung an der Menge der bearbeiteten Sätze in 5 Minuten. Eine Kinderzeitung veröffentlicht in jedem Heft neue Varianten, die dann in der Schule eingesetzt werden. Der Schüler F., mit dem wir eine Differenzialdiagnose durchführen, äußert vor dem Beginn des Lesetests, dass er nicht lesen könne, weil er in der Schule nur 15 von den vorgegebenen 45 Sätzen gelesen habe. Auf die Frage, wie viele Stolperwörter er denn in den 15 Sätzen nicht gefunden habe, antwortete er, dass er in den gelesenen 15 Sätzen alle gefunden habe, er aber die übrigen Sätze nicht gelesen habe. Obwohl

er von den gelesenen Sätzen alle richtig gelesen hat, stellt er, weil es von der Lehrperson so gemacht wurde, einen Vergleich zu den schnelleren Lesern an und beurteilt durch diesen äußeren Vergleich sich als schlechten Leser, wo er doch nur langsamer liest. So entsteht ein falsches Urteil über die Leseleistung und das Kind versteht Lesenlernen als Lesepensumlernen, also vermengt es die Zeit mit dem Inhalt. Hier zeigt sich, wie das Leistungslernen, in dem an vorgegebenen und nicht den individuellen Inhalten gemessen wird, den objektiven Unterschied zwischen Lernen und unter vorgegebener Zeit lernen verdeckt und die Kinder langsames Lernen als Nichtkönnen sehen, also mit einer negativen Motivation zu ihrem Lernprozess stehen. Der Vergleich enthält nämlich keinen Hinweis auf konkrete Lernschritte, außer der vergleichenden Aufforderung, dass man eben besser = schneller werden müsse.

Vergleicht man das mit der oben beschriebenen Selbstbeurteilung des Schülers B. mit + Zeichen, so zeigt sich der Unterschied klar. Die äußere Festlegung, wie viel man lesen muss, führt zu einem falschen Urteil und im schlimmsten Fall zur Ablehnung, lesen zu lernen. Um B. zu motivieren, ist gerade die eigene Auswahl des Anspruchs wichtig, da er sich so Ziele wählt, die er auch realisieren kann. Im anderen Fall ist es eine Überforderung. Da es nur Pluszeichen sind, zwischen deren Anzahl man entscheidet, gibt es auch keine negative Bewertung, sondern nur Bewertungen innerhalb der gemachten Anstrengungen.

Jeder Leseschritt, wie gering und fehlerhaft er auch sein möchte, ist eine positive Leistung und nur der äußere Vergleich kennt die negative Beurteilung.

Literatur

- RUTH, J. (2007): Triangulierung – zu den emotionalen Grundlagen des Lernens, in: RUMPLER, F. / WACHTEL, P. (Hrsg.), Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten, Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007, Würzburg, 158 – 169
- MAY, Peter (1990): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner, in: BRÜGELMANN, H., BALHORN, H. (Hrsg.), Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten, Frankfurt, 58 -66
GRUNDSCHULE AKTUELL 2007, Nr. 99, Kinder vermessen? VERA und die Unterrichtskultur
- FINDEISEN, U., MELENK, G., SCHILLO, H. (2007): Lauttreue Leseübungen, 3. überarbeitete Auflage, Bochum
- MELENK, G., FINDEISEN, U. (2007): Förderung der Lesefähigkeiten, in: Sprachrohr Lerntherapie – Zeitschrift für integrative Lerntherapie, Nr. 17/2007, 10-16
- FINDEISEN, Flita (2005): Till Eulenspiegel und seine frechen Streiche – ein Silbenlesebuch, Bochum
- FINDEISEN, U., MELENK, G. (2000): Gestaltungsformen von Lesematerial, in: Sprachrohr Lerntherapie – Zeitschrift für integrative Lerntherapie, Nr. 1/2000, 16-24
- FINDEISEN, U., MELENK, G. (2004): Augenbewegung, Sinnverständnis und Textgestaltung – Lesen lernen mit lauttreuen Leseübungen, in: Hertzstell, I. u.a. (Hrsg.), Vom Nürnberger Trichter zum Laptop, Kongressbericht der 16. Bundeskonferenz 2004 in Nürnberg, 211 – 226

Anhang: Der freie Test zur Prüfung der Dekodierungsleistungen (TEDEL) für die 1. und 2. Klasse in einer Kurzform

Lehrerinnen und Lehrer erhalten hiermit einen Test, um festzustellen, wie Kinder ihrer Klasse schon die Dekodierung beherrschen. Mit der Kurzform eines Lesetestverfahrens können sie drei Dekodierungsleistungen kurz und einfach prüfen. Es ist die Kurzform des von FINDEISEN, MELENK, HANKE entwickelten TEDEL, der zur Zeit in der Erprobungsphase ist.

1. Die Differenzierung der Buchstabenformen, ihrer Raumlage und ihrer Abfolge in Silben in einem vergleichenden Verfahren. Man kann feststellen, ob Kinder die visuelle Analyse beherrschen: ap = ab?
2. Die Zuordnung von Silben zu einem sinnvollen Wort. Man kann feststellen, ob Kinder schon Silben lesen können und – vermittelt über das Kurzzeitgedächtnis – eine erste Silbe der richtigen Silbe aus zwei weiteren Silben zuzuordnen: **Na** te se.
3. Prüfung, ob Kinder in einfachen Wörtern aus dem lauttreuen Wortschatz einen falschen Buchstaben erkennen: der Hurnd.

Der Test hat drei Seiten. Alle Kinder der Klasse sollten diesen Test durchführen, um einen Mittelwert errechnen zu können und davon abweichende Leistungen erkennen zu können.

Zählung der Lesefehler

Es werden alle Fehler=Rohwerte der Klasse gezählt, dann die Summe der Rohwerte durch die Anzahl der Schüler dividiert, womit man den Mittelwert erhält. Die leichten und starken Abweichungen lassen sich so leicht feststellen. Wenn man bei dem Test nicht die Zeit einbeziehen will, sondern nur die Dekodierungsleistung analysieren will, dann erklären sich die Unterschiede in der Regel aus den wirklichen Wissensunterschieden der Kinder, da ja kein Zeitdruck entwickelt wird.

Zählung der Lesezeit

Es ist auch sinnvoll, die individuelle Lesezeit zu beachten. Bei **freier Lesezeit** können die Kinder oben auf den Bogen die Anfangszeit und dann die Endzeit aufschreiben. So erhalten sie durch die Addition aller Zeiten und die Division durch die Anzahl der Kinder die

Durchschnittszeit und damit auch die kleinen und großen Abweichungen.

Lehrerinnen und Lehrer haben auch die Möglichkeit die Zeit selbst vorzugeben, um herauszufinden, wie schnell die einzelnen Kinder sind. **Für jedes Blatt werden zwei Minuten** vorgegeben, so dass die drei Blätter in sechs Minuten bearbeitet werden sollen. (Die Methode wird auch bei der Würzburger Leise Leseprobe benutzt, die nach 5 Minuten beendet wird.) Zählen Sie in dem Zeit-Verfahren die Anzahl der nicht gelösten Aufgaben, teilen sie die Summe durch die Anzahl der Schüler. Sie erhalten damit den Mittelwert der nicht gelösten Aufgaben in dem Zeitmaß und können nun die leichten und großen Abweichungen feststellen.

Der Test in seiner Kurzform hat keine Prozenträge, da er der qualitativen Analyse und Information dienen soll. Eine Langform ist in Arbeit. Sollten Lehrerinnen und Lehrer Interesse an einer Teilnahme an der Testentwicklung haben und die von ihnen erhobenen Ergebnisse zur Verfügung stellen wollen, so können sie sich mit den Autoren in Verbindung setzen. Der kurze Test zur Dekodierung kann eine genaue Diagnose der visuellen Wahrnehmung von Bildern, Zeichen, Buchstaben oder der phonologischen Bewusstheit nicht ersetzen. Er gibt den Lehrpersonen eine erste Information über einige Momente der Dekodierungsleistung.

Interpretation der drei Testaufgaben:

1. Falsche Kennzeichnungen beim Buchstabenvergleich verweisen auf eine eindeutige visuelle Problematik. Größere Differenzen in der Lösung dieser Aufgaben während des Tests und weniger Fehler beim Schreiben während des Unterrichts verweisen dann nicht auf ein visuelles Problem, sondern auf eine

kognitive Zuordnungsproblematik von Zeichen und Laut. Es betrifft dann die Gedächtnisleistung der Benennung von Zeichen und Laut. Phonologische Übungen zu einzelnen Buchstaben/Lauten und einfache Silben/Lautfolgen sind sinnvoll.

2. Falsche Zuordnung von Silben: Eine Silbe wird nicht richtig erlesen oder das Kurzzeitgedächtnis ist nicht trainiert, da das Kind, sich beim richtigen Lesen der ersten Silbe dann beim Lesen der zweiten nicht mehr an die erste erinnert. Durch lautes Lesen ist zu prüfen, ob das Kind eine einfache Silbe, quasi wie ein Pseudowort, erlesen kann oder die Lautfolge rät. Im ersten Fall ergibt sich das Leseproblem aus der fehlenden Sicherheit des Kurzzeitgedächtnisses, im zweiten aus der fehlenden Zuordnung von Zeichen und Laut.

3. Werden die falschen Buchstaben in Wörtern nicht gefunden – und die Aufgabe 2 war richtig gelöst, dann hat das Kind schon eine zu starke Deutungsstrategie, durch die es das ganze Wort überblicksmäßig erfasst und nicht mehr eine visuelle Feindurchgliederung durchführt. Dieses Kind findet schwer die eigenen Rechtschreibfehler. Die Silbengliederung ist wichtig, um die Buchstabenfolge aufzugliedern und so verbunden mit dem lauten Sprechen auf die Lautfolge der Silben zu achten.

Der Test wird frei zur Verfügung gestellt und kann von Lehrpersonen für die eigene Klasse eingesetzt werden. Jede gewerbliche Nutzung ist untersagt. Das Urheberrecht liegt bei den Autoren Uwe Findeisen, Gisela Melenk, Andrea Hanke, Institut für Legasthenie- und Lerntherapie, Stockenstraße 1-5, D 53113 Bonn , Tel.: 0228 – 658687, E-Mail: ilt-bonn@legasthenie-therapie.de

Über die Autoren:

Gisela Melenk

Gisela Melenk M.A. (Kommunikationsforschung und Phonetik)
Lerntherapeutin (FiL – Fachverband für integrative Lerntherapie)
Seit 1982 Leiterin, des Instituts für Legasthenie- und Lerntherapie
Stockenstraße 1-5, 53113 Bonn
Autorin der Lauttreuen Leseübungen und der lauttreuen Diktate

Kontakt:

Institut für Legasthenie- und Lerntherapie Stockenstraße 1-5,
53113 Bonn
E-Mail: ilt-bonn@legasthenie-therapie.de

Uwe Findeisen

Uwe Findeisen M.A. (Erziehungswissenschaft)
Kinder- und Jugendpsychotherapeut
Lerntherapeut (FiL – Fachverband für integrative Lerntherapie)
Autor der Lauttreuen Leseübungen und der lauttreuen Diktate
Hrsg. des Silbenlesebuches „Till Eulenspiegel und seine frechen
Streiche“

Kontakt:

Institut für Legasthenie- und Lerntherapie Stockenstraße 1-5,
53113 Bonn
E-Mail: ilt-bonn@legasthenie-therapie.de

Zu zitieren als:

MELENK, Gisela; FINDEISEN, Uwe: Die Praxis des lauttreuen Leselehrgangs von der Silbe bis zum Text - von Leseschwierigkeiten und Leseunlust bis zum Lesen und zum Leseinteresse. In: Heilpädagogik online 01/08, 53-82
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf,
Stand: 01.01.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Brigitte Schumann

„Ich schäme mich ja so!“: Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte

Die Autorin hat in einer empirischen Studie untersucht, welche Effekte die Überweisung zur Sonderschule für die betroffenen Schüler hat. Sie fand heraus, dass ihre eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten - aufgrund ihrer deprivierten familiären Situation und/oder ihres ethnischen Minderheitenstatus - zusätzlich reduziert werden durch ihre soziale Scham als Sonderschüler. Migrantenkinder sind davon besonders betroffen. Die immer noch vorhandene Vorstellung, die Sonderschule könne leistungsschwachen Schülern ein positives Selbstkonzept vermitteln, erweist sich als falsch. Den Befunden zufolge werden sie in ihrem Menschenrecht auf Bildung verletzt. Politisch hängt die Verwirklichung ihres Rechts von ihrer individuellen Förderung in einer Schule für alle ab.

Schlüsselwörter: Sonderschulüberweisung, Sonderschulbesuch, Selbstkonzept, Stigmatisierung, soziale Scham, Effekte auf Migranten, Verletzung des Menschenrechts auf Bildung

The author has explored the effects of the referral to special schools from the perspectives of students in an empirical study. She has found that their restricted scope of action - due to their deprived family background and/or their ethnic minority status - is additionally reduced by their feelings of social shame as special school pupils. Migrant children are especially affected. The still existing belief that special schools can provide failing students with a positive self-concept is proved wrong. According to the scientific findings these students are violated in their human right to education. Politically the realization of their human right depends on their individual support in a school for all.

keywords: referral to special school, special school attendance, self-concept, stigmatization, social shame, effects on migrants, violation of the human right to education

1973 forderte der Deutsche Bildungsrat die Überwindung der „Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen“ durch eine Konzeption, die „die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte“ herstellen sollte. Mehr als 30 Jahre später ist Deutschland - abweichend von der internationalen Entwicklung und entgegen der völkerrechtlich verbindlichen UN-Kinderrechtskonvention - mit einem Anstieg der Sonderschulbesuchsquote auf insgesamt 4,8 % im Jahr 2003 immer noch integrationspädagogisches Entwicklungsland.

Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen bzw. Sonderklassen

<1%	1-2%	2-4%	≥4%
Cyprus	Austria	Belgium (DE)	Belgium (F)
Greece	Denmark	Estonia	Belgium (NL)
Iceland	Ireland	Finland	Czech Rep.
Italy	Liechtenstein	France	Germany
Norway	Lithuania	Hungary	Switzerland
Portugal	Luxembourg	Latvia	
Spain	Netherlands	Poland	
	Sweden	Slovakia	
	UK		

Quelle: European Agency for Development in Special Needs Education: Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. January 2003, 10

Das gilt auch für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Bei abnehmenden Schülerzahlen in den allgemeinbildenden Schulen ist ihre Zahl gewachsen und in allen Bundesländern mit Ausnahme von Bremen dominiert die sonderpädagogische Förderung in der Sonderschule.

Die Sonderschule: „Schonraum“ oder „Schonraumfalle“?

Die Notwendigkeit, schulleistungsschwache Kinder aus dem Regelschulsystem auszuschließen, wird bildungspolitisch und (sonder-)pädagogisch bis heute in der Tradition der Hilfsschulpädagogik mit der optimalen Förderung im Schutz- und „Schonraum“ der Sonderschule begründet. Dort sollen die Betroffenen vor Leistungsdruck, Versagensangst und Misserfolgen geschützt und in der Entwicklung eines positiven allgemeinen und leistungsbezogenen Selbstkonzeptes unterstützt werden. Mit dieser These werden jedoch die Armutssituation und die extreme Bildungsbenachteiligung dieser Kinder als Ursachen ihrer Lern- und Leistungsprobleme in unserem Schulsystem verschleiert.

90 % der Schüler/innen an der Sonderschule für Lernbehinderte kommen aus Familien, deren sozioökonomischer Status nach Untersuchungen von WOCKEN (2005) unter dem Niveau der Arbeiterschicht liegt. Die herkunftsbedingten Leistungsschwächen werden meist schon in der Grundschule sichtbar, aber nicht ausgeglichen. Ihr Risiko, in eine Sonderschule überwiesen zu werden, ist nach einer Langzeitstudie der AWO über die „Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“ (2005) dreieinhalb mal so groß wie das von Kindern, die nicht in Armut leben. Dort aber sind sie, wie wissenschaftlich nachgewiesen, aufgrund des sozial verarmten Lernmilieus im Kompetenzerwerb extrem benachteiligt und zur Erfolglosigkeit verurteilt. Als gering Qualifizierte und damit normabweichende Minderheit sind sie in der modernen Bildungsgesellschaft von sozialem Ausschluss bedroht und der Stigmatisierung ausgesetzt.

Sonderschulabschlüsse im Bereich G/H

Abschlussjahr	Abschluss								
	ohne Haupt- schulab- schluss		Hauptschulab- schluss Kl.9		Hauptschulab- schluss Kl.10		Fachober- schulreife		Insgesamt
	in%		in%		in%		in%		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
1999	5.161	57,8	3.097	34,5	565	6,3	118	1,3	8.923
2000	5.236	60,9	2.805	32,6	481	5,6	78	0,9	8.600
2001	5.774	66,0	2.469	28,2	439	5,0	66	0,8	8.748
2002	5.943	66,3	2.322	25,9	593	6,6	102	1,1	8.960
2003	6.146	66,0	2.462	26,4	625	6,7	80	0,9	9.313
2004	7.002	68,1	2.649	25,8	551	5,4	81	0,8	10.283

Quelle: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2004/05. Statistische Übersicht Nr. 347, 143

Da die Schonraumthese für den Erhalt des eigenständigen Sonderschulsystems im Dienste des selektiven und auf Homogenität ausgerichteten Regelschulsystems zentral ist, habe ich die Schonraumthese einer wissenschaftlichen Überprüfung unterzogen.

197 Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte im Ruhrgebiet wurden schriftlich befragt und 41 Schüler/innen interviewt. Es wurde erkundet, welche emotionalen und sozialen Belastungen bzw. Entlastungen sie mit der Überweisung zur Sonderschule und dem Sonderschulbesuch verbinden und wie sich diese auf ihr Selbstkonzept auswirken. Zu diesem Zweck wurde u.a. erfragt, welches Bewältigungsverhalten ihnen in Alltagssituationen möglich ist, wenn sie mit ihrem niedrigen Sonderschulstatus konfrontiert werden. Unterschieden wurde zwischen den in die Sonderschule eingeschulten und als „originär“ bezeichneten Sonderschülern (eine statistisch sehr kleine Gruppe) und den Seiteneinsteigern aus der Grundschule bzw. den weiterführenden Schulen. Als Variablen für

die statistische Analyse und die qualitative Inhaltsanalyse wurden das Geschlecht und der Migrationshintergrund berücksichtigt.

Übersicht über die Stichprobe (Angaben der Prozentwerte in Klammern)

Originäre Sonderschüler/innen (N=55)		Seiteneinsteiger/innen (N=142)	
weiblich	männlich	weiblich	männlich
24 (43,6)	31 (56,4)	56 (39,4)	86 (60,6)
		Schülerzahl Gesamt(N=197)	
ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
47 (85,5)	8 (14,5)	103 (73,0)	38 (27,0)
		Schülerzahl Gesamt (N=196)*	

* bei 1 Seiteneinsteiger/in fehlt die Angabe zum Migrationshintergrund

195 Eltern wurden ebenfalls schriftlich befragt und 10 Eltern interviewt. Sie sollten einerseits Auskunft geben, wie sie die Wirkungen des Sonderschulbesuchs für ihr Kind einschätzen, welche psychosozialen Be- und Entlastungen der Sonderschulbesuch ihres Kindes ihnen bedeutet und welches Schulsystem sie sich für ihr Kind wünschen. Die auf Mehrperspektivität angelegte explorative Studie konnte durch die schriftliche Befragung von 73 Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen auch ihre professionelle Perspektive einbeziehen.

Sonderschüler/innen: beschämt und beschädigt

Die Auswertung der aus quantitativen und qualitativen Methoden gewonnenen Daten ergab, dass die Überweisung zur Sonderschule eine institutionelle Beschämung für fast alle Sonderschüler/innen darstellt. Sie wird begleitet von informellen Beschämungen durch Mitschüler/innen, Gleichaltrige und andere Akteure in ihrem Umfeld. Auch Lehrer/innen und Freunde werden zu den Personen ge-

zählt, von denen Beschämungen ausgehen. 21 % der schriftlich Befragten machen wegen der Sonderschulüberweisung negative Erfahrungen mit ihren Freunden. Diese machen sich lustig über sie oder brechen den Kontakt zu ihnen ab. 34,8 % fühlen sich zur Sonderschule abgeschoben und haben den Eindruck, dass ihr Klassenlehrer sie „loswerden“ will. Über Erfahrungen der Bloßstellung und Missachtung ihrer Würde wissen auch die Schüler und Schülerinnen in Interviews zu berichten. Nur 8 Schüler/innen von insgesamt 41 geben an, dass sie keine Beschämungserfahrung mit dem Sonderschulbesuch verbinden.

Die Interviewauswertung machte deutlich, dass der stigmabehaftete Sonderschulstatus fast alle Beschämten dazu zwingt, ihren Schülerstatus in Alltagssituationen zu verschweigen bzw. zu verleugnen. Diese Reaktionen verweisen auf ein negatives Selbstkonzept. Im günstigeren Fall sind sie als äußere Anpassung an die negative Fremdtypisierung zu deuten, im ungünstigeren Fall drückt sich darin die Übernahme des negativen Fremdbildes in das Selbstkonzept aus. Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die negative Selbstwahrnehmung durch die statusgebundene Scham Schüler/innen der Sonderschule darin behindert, ein positives belastbares Selbstkonzept zu entwickeln.

Obwohl den „originären“ Sonderschülern und -schülerinnen die Beschämung durch den Ausschluss aus dem Regelschulsystem erspart geblieben ist und sie die längste Verweildauer im „Schonraum“ der Sonderschule haben, können sie keinen erkennbaren Vorteil für ihr Selbstkonzept daraus ziehen. Es gibt Hinweise, dass sie potenziell besonders beschädigt sind durch die an den Sonderschulstatus gebundenen Scham.

Schambelastung der Migranten

Die Schambelastung ist bei Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund (die meisten befragten und interviewten Schüler/innen sind türkischer Abstammung) stärker als bei herkunftsdeutschen Schülern und Schülerinnen. Migrantenkinder werden nach eigener Wahrnehmung sehr viel häufiger und ausgeprägter mit der Scham, aber auch der Enttäuschung und Traurigkeit ihrer Eltern wegen des Sonderschulbesuchs konfrontiert. Die Wahrnehmungen der Kinder decken sich mit den Angaben der Eltern. Fast doppelt so viele Migranteltern wie herkunftsdeutsche Eltern geben in der schriftlichen Befragung an, dass es ihnen sehr bzw. ein bisschen peinlich ist, über den Sonderschulbesuch ihres Kindes zu sprechen.

Migranteltern befürchten eine doppelte Diskriminierung und Stigmatisierung, wenn zu dem ethnischen Minderheitenstatus noch der Sonderschulstatus hinzugefügt wird. Zusätzlich müssen insbesondere türkische Familien mit Diskriminierung durch ihre eigenen Landsleute rechnen. Die Folge ist, dass der Sonderschulbesuch aus Scham häufig zum absoluten Familiengeheimnis wird.

Vor diesem Hintergrund haben Migrantenkinder es schwerer, ihre Schamgefühle zu bewältigen. In der Elternscham werden ihre eigenen Schamgefühle verstärkt. Während Migrantenmädchen die Schamgefühle eher gegen sich selbst richten, mit sozialem Rückzug reagieren und unter großem Leidensdruck stehen, wenn sie teilweise jahrelang den Sonderschulbesuch zu verschweigen suchen, agieren die Jungen ihre Schamgefühle eher in Ärgerreaktionen aus. Sie leiten so ihre Unterlegenheitsgefühle in aggressives Verhalten um. Die Gefahr, dass sie sich Cliques mit negativer Werteorientierung anschließen, sich Schulleistungsnormen entgegenstellen und deviantes Verhalten zeigen, ist infolge ihrer massiv untergrabenen

Männlichkeitsvorstellung groß. Dagegen sind Migrantinnen der Gefahr ausgesetzt, sich dem negativen Fremdbild anzupassen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit der Scham sind bei herkunftsdeutschen Schülern und Schülerinnen in dieser Ausprägung nicht nachweisbar. Bei herkunftsdeutschen Mädchen fehlt der enorme Leidensdruck. Sie erleben ihren niedrigen Status weniger stark als sozialen Pranger und herkunftsdeutsche Jungen erleben die Scham- und Unterlegenheitsgefühle weniger stark als Angriff auf ihre Männlichkeitsvorstellung.

Aus der dargestellten Bedeutung der Elternscham für das Schamerleben und die Schambewältigung der Kinder darf nicht fälschlicherweise geschlossen werden, dass die Eltern letztlich die Verantwortung für die psychosoziale Belastung ihrer Kinder tragen. Das hieße, die Ursache mit der Wirkung zu vertauschen und die negativen Schameffekte der strukturell erzeugten und gesellschaftlich legitimierten Beschämung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern zu individualisieren.

Schlussfolgerung

Vielmehr gilt es herauszustellen, dass soziale Beschämungen wie der Ausschluss aus dem Regelschulsystem und die Zuschreibung eines stigmabehafteten Status besonders wirksame gesellschaftliche Instrumente sind, soziale Ungleichheit über das Schamgefühl und die negative Selbstwahrnehmung aufrechtzuerhalten.

Der „Schonraum“ ist eine Falle. Es gelingt in der Aussonderung nicht, die Entwicklung eines positiven allgemeinen Selbstkonzeptes zu fördern. Die Zuweisung des Sonderschulstatus bedeutet - aus menschenrechtlicher Sicht gesprochen - für die Betroffenen eine

Verletzung ihres Menschenrechts auf Bildung und auf Würde. Die am 13.12. 2006 von der UN-Vollversammlung verabschiedete Convention on the Rights of Persons with Disabilities macht unmissverständlich deutlich, dass wir eine nichtaussondernde allgemeine Schule für alle brauchen, die jedes Kind in seiner Unterschiedlichkeit wertschätzt und unter Einbeziehung der sonderpädagogischen Förderung individuell fördert.

Während die schriftlich befragten und interviewten Eltern diese Forderung unterstützen, sind es bei den befragten Sonderschullehrern und -lehrerinnen nur ca. 10 %, die ihren „Schonraum“ aufgeben wollen.

Literatur

HOLZ, G./SKOLUDA, S.: Armut im frühen Grundschulalter. In: Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungsverhalten von Kindern im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Frankfurt am Main 2003

KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994-2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 177. November 2005

UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar über: <http://www.kidweb.de/kiko.htm> (Datum des Zugriffs: 18.12.2007)

UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Verfügbar über: http://untreaty.un.org/English/notpubl/IV_15_english.pdf (Datum des Zugriffs: 18.12.2007)

WOCKEN, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht) Mai 2005

Über die Autorin:

Brigitte Schumann

Brigitte Schumann war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium und 10 Jahre Bildungspolitikerin im Landtag von NRW. Derzeit ist sie als freie Bildungsjournalistin tätig.

Die Dissertation ist im Verlag Klinkhardt 2007 unter dem Titel: „Ich schäme mich ja so!“ – Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“ erschienen.

Kontakt:

Brigitte Schumann

E-Mail: ifenici@aol.com

Zu zitieren als:

SCHUMANN, Brigitte: „Ich schäme mich ja so!“: Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Heilpädagogik online 01/08, 83-92

http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf,

Stand: 01.01.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

Waldschmidt, Anne, Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld Bielefeld: Transcript Verlag 2007

Preis: 29,80 €
ISBN: 978-3-89942-486-7



Die ursprünglich aus den USA und Großbritannien stammenden Disability Studies - ein interdisziplinärer Ansatz zur Erforschung des gesellschaftlichen Konstruktes „Behinderung“ auf Grundlage eines sozialen bzw. kulturellen Modells von Behinderung - werden seit 2001 auch in Deutschland diskutiert. Ab diesem Jahr verlegt der transcript Verlag eine Buchreihe „Disability Studies: Körper - Macht - Differenz“ mit den HerausgeberInnen Anne WALDSCHMIDT, Thomas MACHO, Werner SCHNEIDER und Heike ZIERDEN. Im Rahmen dieser Reihe ist nun der Sammelband „Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung“ von Anne WALDSCHMIDT und Werner SCHNEIDER mit kulturwissenschaftlichen Beiträgen zu unterschiedlichen Aspekten der Disability Studies erschienen.

Das Buch lädt die Leserin und den Leser zu „Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld“ ein. Hierzu geben zunächst WALDSCHMIDT und SCHNEIDER eine Einführung in die „kultursoziologischen Grenzgänge“ zwischen Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Danach werden in fünf Kapiteln Beispiele für die Umsetzung des Ansatzes der Disability Studies in unterschiedlichen Bereichen gegeben. Das erste Kapitel beinhaltet eine körpersociologische Grundlegung zum behinderten Körper in den Disability Studies, eine Analyse der dortigen Foucault-Rezeption sowie einen Bei-

trag, der sich mit Behinderung als „Erfahrung und Ereignis“ auseinandersetzt. Im zweiten Kapitel werden Querverbindungen zu den Cultural Studies und den Queer Studies her- und die sich daraus ergebenden wissenschaftlichen Perspektiven dargestellt. Der „deformierte“ und der „kriegsversehrte“ Körper stehen im Fokus des dritten Kapitels, das sich mit „historischen Rekonstruktionen des Blicks auf den ‚anderen‘ Körper“ beschäftigt. Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bildet der Themenkomplex „Medizinische Praxis, Selbstbestimmung im Alltag und biographische Erfahrung“. Hier werden Arbeiten zu Alltagsinszenierungen von Blindheit, der interaktiven Konstruktion von Selbstbestimmung bei NutzerInnen Persönlicher Assistenz und dem Zusammenhang von wissenschaftlichem Diskurs und Biographie im Leben contergangeschädigter Menschen vorgestellt. Abgerundet und beendet wird dieser Reigen interessanter Beiträge mit dem Schwerpunkt „Institutionen der Inklusion / Exklusion“, wo es unter anderem darum geht, welche Rolle die Schule im Prozess der Konstruktion von Behinderung spielt.

Anne WALDSCHMIDT und Werner SCHNEIDER ist es gelungen, in diesem Band viele ansprechende und anspruchsvolle Texte zu versammeln. Die Autoren und Autorinnen, die aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen kommen, zeigen auf, welche Bereicherung ein kulturwissenschaftlicher Zugang, der „Behinderung als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft“ benutzt (15), für die Diskussion um Behinderung und Normalität darstellen kann.

*Swantje Köbsell
Universität Bremen*

**Borchert, Johann
(Hrsg.):** Einführung in die Sonderpädagogik.
München: Oldenbourg Verlag
2007
Preis: 36,80 €
ISBN: 978-3-486-58212-3



Es gibt auf dem Buchmarkt zahlreiche Einführungen in die Sonderpädagogik, und das vorweg: die meisten anderen sind billiger, was für Studierende ein nicht unerhebliches Entscheidungsmerkmal für oder gegen ein Buch sein dürfte. Davon abgesehen bietet dieses Lehrwerk auf knapp 330 Seiten einen umfassenden Überblick über die klassischen Felder der Sonderpädagogik: nach der Thematisierung sonderpädagogischer Grundfragen werden die einzelnen Behinderungsdisziplinen von akademischen Vertretern ihres Faches vorgestellt. Anders als in den meisten anderen Einführungen findet sich hier auch ein Kapitel über die Hochbegabung - ein Bereich, der zunehmend von Interesse für die pädagogische Forschung ist.

Im einführenden Kapitel - den sonderpädagogischen Grundfragen - umreißt BORCHERT die verschiedenen Strömungen dieser pädagogischen Subdisziplin. Diese werden weit gehend neutral einander gegenüber gestellt. Er verweist auf bereits Erreichtes im Rahmen einer sonderpädagogischen Wissenschaft, ebenso auf offensichtliche Mängel in Forschung und Lehre, wenn er feststellt, dass „noch erhebliche sonderpädagogische Forschungsdefizite zu beklagen sind“ (6) oder erwähnt, dass die „plausibel erscheinende Erwartung, dass Sonderpädagogen (besser als als Grundschullehrkräfte) über sonderpädagogisches Wissen verfügen, nicht bestätigt werden“ kann (6). So etwas liest man selten.

Die folgenden Kapitel, welche die einzelnen sonderpädagogischen Disziplinen thematisieren, bauen auf einem einheitlichen Schema auf: nach einer allgemeinen Einführung folgen Definitionen und Klassifikationen der von den jeweiligen Fachdisziplinen behandelten Population, deren Verbreitung, Ursache und Diagnostik ihrer Behinderungen bzw. Äußerungen sowie pädagogisch-therapeutische Interventionsformen. Abgeschlossen wird jedes Kapitel mit Textfragen zur Verständniskontrolle und Literaturhinweisen. Alle Autoren beziehen neueste Ergebnisse in ihre Darstellungen ein, wobei diese - je nach Fach - nicht unbedingt neue Erkenntnisse beinhalten. Für eine Einführung in den jeweiligen aktuellen Stand einer sonderpädagogischen Disziplin ist dies jedoch vollkommen ausreichend. Neuer ist - wie schon erwähnt - das von Christoph PERLETH verfasste Kapitel über die Hochbegabung. Zu Beginn stellt er fest, dass dieses Themenfeld möglicherweise bislang so wenig von Sonderpädagogen beachtet wurde, da diese traditionell die „Heilbarkeit“ von Behinderungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellten, Hochbegabung jedoch nicht geheilt werden kann (149). Überzeugend führt er daraufhin die Gründe auf, die für eine Hinwendung der Sonderpädagogik zum diesem Phänomen sprechen: wie Behinderte fallen Hochbegabte in Extrembereiche der Verteilung eines bestimmten Merkmals (hier der Intelligenz), auch unter behinderten Menschen gibt es natürlich Hochbegabte (Menschen mit Körper- oder Sinnesbehinderungen) und manche hochbegabten Kinder benötigen spezielle psychologische und pädagogische Zuwendung (150). Auch wenn das Thema Hochbegabung an den sonderpädagogischen Instituten der Universitäten erst in letzter Zeit Beachtung fand und bislang nur ein Randdasein fristet, ist es gut und richtig, dass dieses Kapitel in ein Lehrbuch für Studierende Einzug gehalten hat.

Insgesamt handelt es sich bei der „Einführung in die Sonderpädagogik“ um ein solides Lehrbuch, in dem der aktuelle Stand und Tendenzen der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Sonderpädagogik im Allgemeinen angemessen dargestellt werden. Der Preis ist jedoch zu hoch.

Sebastian Barsch

Fassbender, K.-J. &**Schlüter, M. (Hrsg.):** Pflegeabhängigkeit und Körperbehinderung. Theoretische Fundierungen und praktische Erfahrungen.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007

Preis: 19,80 €

ISBN: 3781515516

Ein gelungenes Buch. Eine spannende Herausgeberschrift. Ein ungewöhnliches Konzept zu einer Thematik, die bis heute nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern auch in den Nachbarwissenschaften, zu wenig Beachtung findet: Pflegeabhängigkeit von Menschen mit schwersten körperlichen Schädigungen, die weder kommunikative noch kognitive Einschränkungen haben. Ungewöhnlich an dem Konzept des vorliegenden Buches ist die Verknüpfung von theoriegeleiteten Beiträgen mit Lebensberichten von bzw. über Menschen, die dem o.g. Personenkreis angehören. Es ist nicht alleine ein Buch, in dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für ihre Arbeitsgebiete wichtige theoretische Positionen finden und diskutieren können, in dem Praktikerinnen und Praktiker wertvolle Hinweise für ihre Tätigkeiten aus erster Hand erhalten. Dieses Buch wird durch die konzeptbedingte Struktur auch wissenschaftlich tätigen Personen durch die Lebensberichte von pflegeabhängigen Menschen sehr wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der noch jungen Pflegewissenschaften geben. Darüber hinaus erweitert diese Veröffentlichung die Wissenschaftsdisziplin Körperbehindertenpädagogik um einen weiteren wichtigen Baustein. Trüge dies auch zu einer Verstärkung der interdisziplinären Kooperation der beteiligten Nachbarwissenschaften bei, wäre damit eine wichtige Weiche zur Verbesserung der Situation pflegebedürftiger Menschen gestellt. Nicht zuletzt profitieren die Fachkräfte in der Praxis von diesem Buch, denn sie finden hier wichtige, weil theoretisch fundierte Argumente

für eine längst fällige Aufwertung ihrer Tätigkeiten und sie können hier durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten ihre Arbeit neu überdenken und ausrichten. Besondere Bedeutung kommt auch den Artikeln der beiden Herausgeber zu; beide sind körperbehindert und Karl-Josef FASSBENDER selbst braucht in vielen Lebensbereichen assistierende Hilfe und Unterstützung. Dies macht die von beiden Autoren dargestellten Theorien und Modelle sehr authentisch.

Die Herausgeber gliedern in fünf Themenbereiche, denen jeweils zwei oder drei Artikel zugeordnet sind. Die *Grundlegungen* werden eröffnet mit der Zusammenfassung eines Gesprächs mit Fredi SAAL, dem inzwischen über 70-jährigen, sich selbst als „Spastiker“ bezeichnenden Pionier im Engagement für eine selbstverständliche gesellschaftliche Inklusion von Menschen mit Behinderung. Die weitreichende Bedeutung der aus seinen eigenen Veröffentlichungen bekannten Positionen wirken hier in der Zusammenfassung noch eindringlicher. Es schließt sich ein Artikel von Christel BIENSTEIN an, in dem die Beziehung zwischen Pflege und Wissenschaft thematisiert und die Notwendigkeit einer Pflege-Wissenschaft aufgezeigt wird. Welches große Forschungspotenzial sich gerade auch für den Bereich der Körperbehindertenpädagogik ergibt, wird deutlich in den von ihr vorgestellten Schwerpunkten aus der noch jungen deutschen Pflegewissenschaft, die für Menschen mit Behinderung bedeutsam sein können. Schließlich folgen grundlegende Analysen zu Körperbehinderung und Pflegeabhängigkeit von Martina SCHLÜTER, der es damit gelingt elementare Perspektiven zu formulieren, die Pflege innerhalb der Theorie der Körperbehindertenpädagogik wissenschaftlich zu positionieren.

Auch der zweite Themenbereich *Assistenz, Beruf und Wohnen* wird durch eine Zusammenfassung eines Interviews eröffnet. Günter SEECK, der in seinem Alltag auf Grund einer Poliomyelitis Assistenz

benötigt. Er hat ein sehr weites Verständnis von Pflege, wenn er darunter all das subsumiert, was er selbst nicht kann. Sehr persönliche Erfahrungen schildert Benjamin WEISS aus seiner Perspektive eines Assistenten eines an ALS erkrankten Kinderchirurgen (die Amyotrophe Lateralsklerose ist eine progrediente degenerative Erkrankung des motorischen Nervensystems). Karl-Josef FASSBENDER beschließt dieses Kapitel mit einem Überblick über verschiedene Pflegemodelle in Verbindung mit der Berufs- und Wohnsituation. Seine Perspektive ist die eines auf Pflege angewiesenen Menschen, der verschiedene der vorgestellten Modelle selbst gelebt und mitgestaltet hat.

Im dritten Themenbereich *Ethische und juristische Implikationen* werden zum einen von Dieter GRÖSCHKE sehr differenziert und sensibel ethisch-anthropologische Fragestellungen zum Recht auf Pflege diskutiert. Zum anderen erhält der Leser einen kenntnisreichen und kritischen Überblick über die aktuellen rechtlichen Grundlagen in Deutschland zum Thema Pflege.

Ein wichtiges Kapitel, weil noch immer nicht ganz tabufrei, ist die *Geschlechtsspezifik und Sexualität*. Michael KNUFFMANN äußert sich hier aus der Perspektive eines Mannes, der bedingt durch eine schwere Tetraspastik in vielen Bereichen auf Hilfe angewiesen ist. Er betont die große Bedeutung der Beziehungsqualität zwischen ihm und der ihn pflegenden Person. Sven JENNESSEN diskutiert in seinem theoretisch fundierten Text verschiedene Aspekte einer geschlechtersensiblen Pflege, die für Menschen mit körperlichen Schädigungen relevant sind. Barbara ORTLAND verfolgt mit ihrem Beitrag das Ziel für das Spannungsverhältnis zwischen Pflegeabhängigkeit und Sexualität zu sensibilisieren, ein durch ein hohes Maß an Individualität geprägtes Gefüge, das zudem kaum erforscht ist. Der letzte Teil dieser Herausgeberschrift widmet sich der Frage nach den *Schulische(n) Aufgaben und Möglichkeiten zur Vorberei-*

tung der nachschulischen Lebenssituation mit zwei Beiträgen. Auch hier steht zu Beginn ein Lebensbericht. Die Zwillinge Claudia und Ilona BRANDT schildern hier ihre eigenen Erfahrungen auf dem Hintergrund ihrer genetischen Erkrankung Spinale Muskelatrophie. Auch hier sind, wie bereits in den anderen Lebensbildern dieses Bandes, sehr persönliche und eindrückliche Erfahrungen körperlich geschädigter Menschen nachzuspüren. Der besondere Humor der beiden Schwestern prägt diesen Bericht in beeindruckender Weise. Am Ende steht ein Beitrag von Reinhard LELGEMANN, der für die Körperbehindertenpädagogik zum ersten Mal nach Möglichkeiten sucht, das Thema Pflege im Rahmen der Vorbereitung auf die nachschulische Situation von Menschen mit schweren Körperbehinderungen anzusprechen.

So wie dieser abschließende Artikel ist das gesamte Buch ein wichtiger Schritt, der Pflege als pädagogisches Handlungsfeld endlich die notwendige Aufmerksamkeit und fachliche wie öffentliche Anerkennung zukommen zu lassen.

Es ist zu hoffen, dass diese neuen Impulse sowohl die fachwissenschaftliche Diskussion beleben als auch in der Praxis zu spürbaren Verbesserungen für die von Pflege oder Hilfe abhängigen Menschen führen wird.

*Dr. Volker Daut, Akademischer Direktor
Institut für Sonderpädagogik
Julius-Maximilians-Universität Würzburg*

**Georg Theunissen,
Wolfram Kulig,
Kerstin Schirbort:**

Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik
Stuttgart: Kohlhammer 2007



Preis: 32,00 €
ISBN: 978-3-17-019349-9

Fachwörterbücher sind eine sehr nützliche Sache und erfreuen sich dementsprechend bei Fachleuten verschiedenster Berufsgruppen einiger Beliebtheit. Auch in der Heil- und Sonderpädagogik liegen verschiedene Bücher dieser Art vor, in denen zentrale Begriffe in meist kurz gehaltenen Artikeln erklärt werden. Da die Diskussion fachlicher Begrifflichkeiten nach wie vor eine wichtige Rolle innerhalb unserer Disziplin spielt, stellen derlei Bücher auch eine wichtige Hilfe für Studierende dar, um im allgemeinen Begriffechaos nicht den Überblick zu verlieren.

Georg THEUNISSEN (Professor für Geistigbehindertenpädagogik an der Universität Halle-Wittenberg), Wolfram KULIG und Kerstin SCHIRBORT (beide wissenschaftliche Mitarbeiter an selbiger Universität) haben nun das „Handlexikon Geistige Behinderung“ herausgegeben, welches unter der Mitarbeit von insgesamt 81 Autoren aus unterschiedlichen Fachbereichen und Disziplinen entstanden ist. Das teilen die Herausgeber dem Leser in ihrem Vorwort mit, wobei sie zunächst ein Loblied auf die Geistigbehindertenpädagogik anstimmen, welche aus ihrer Sicht eine innovativere Entwicklung in den letzten Jahren aufweist als jeder andere Bereich der Heil- und Sonderpädagogik (13). Ähnliche Sätze werden gerne als Einleitung für Grundlagenwerke verwendet. Vermutlich erheben alle Fachrichtungen für sich denselben Anspruch.

Bemerkenswert erscheint die Zusammenstellung der Autoren aus verschiedenen Bereichen, welche die Artikel zu insgesamt 260 Begriffen geschrieben haben. Dies weist auf ein besonderes Merkmal

des Buches hin: Dem Leser bietet es neben dem bereits aus vergleichbaren Werken bekannten Aufbau – Erklärung der alphabetisch geordneten Begriffe in meist kurz gehaltenen Fachartikeln unter Angabe weiterführender Literatur – eine möglichst interdisziplinäre Annäherung an das Phänomen geistige Behinderung und die mit ihm verbundenen Arbeitsfelder. Der Horizont des Buches geht somit deutlich über den der Heilpädagogik hinaus, die viel beschworenen Nachbardisziplinen Soziale Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie mischen kräftig mit. Zusätzlich schreiben hier nicht nur die etablierten Vertreter der verschiedenen Disziplinen, sondern es kommen auch junge Nachwuchswissenschaftler zu Wort.

So entsteht ein ausgewogenes Gesamtwerk, welches sich durchaus positiv von rein heilpädagogischen Werken abhebt. Der Blick über den Tellerrand macht hier den Unterschied.

Die einzelnen Artikel, in welchen die Fachbegriffe erläutert werden, sind dabei durchweg möglichst kurz gehalten und zeichnen sich überwiegend durch eine lesefreundliche sprachliche Klarheit aus. Eine ausführliche Diskussion kritischer Aspekte findet dabei natürlich nicht statt, dennoch werden diese Aspekte durchaus angesprochen, so dass der Leser auch wichtige Basisinformationen über ungeklärte bzw. strittige Fragen, Brüche und Widersprüche erhält. Die Literaturhinweise am Ende jedes Artikels runden die Sache ab.

Über die inhaltliche Qualität einzelner Texte kann man vielleicht streiten. Sicher wird nicht jeder Leser in jedem Text genau die Fragen beantwortet finden, die ihn persönlich gerade beschäftigen, und es wird auch nicht jeder denkbare Begriff aus der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigt, dennoch meine ich, dass das Handlexikon Geistige Behinderung ein gelungenes Grundlagenwerk darstellt, welches für Studierende und in der Praxis Tätige ein nützliches Hilfsmittel sein kann.

Tim Bendokat

Veranstaltungshinweise

Januar 2008

Learntec 2.0

Dienstag, 29.01.2008 bis Donnerstag, 31.01.2008

Ort: Karlsruhe

16. Internationaler Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie.

Weitere Informationen:

E-Mail: frank.pflugfelder@kmsg.de

Website: <http://www.learntec.de/>

Februar 2008

Fachtagung Teilhaben 2008

Freitag 29.02.2008, 09:00 Uhr bis Samstag 01.03.2008, 20:00 Uhr

Ort: Berlin, Humboldt-Universität

Arbeit ist der wesentliche Schlüssel zur Teilhabe in und an unserer Gesellschaft. Arbeiten ist Sinn stiftend. Arbeit haben ist mehr als nur den Lebensunterhalt verdienen, sondern vor allem auch Selbstbestätigung und Selbstwertgefühl. Dies gilt in besonderem Maße für behinderte junge Menschen.

teilhaben2008.de bietet ein breites Forum für Diskussionen und Erfahrungsaustausch. In Referaten und Workshops stehen Fragen zur Feststellung von Förderbedarf und auf Diagnostik basierter Zugangssteuerung im Vordergrund, werden Integration fördernde Ausbildungsformen und Wege der Teilhabe vorgestellt, geht es um partnerschaftliche Brücken von Schule in Ausbildung und Ausbildung in Beruf sowie um Erfahrungen mit erfolgreicher schulischer Methodik und Didaktik und nicht zuletzt um biographische Stationen behinderter und benachteiligter junger Menschen.

Informationen und Anmeldung:

<http://teilhaben2008.de/>

März 2008

Therapie von Entwicklungsstörungen. Was wirkt wirklich?

Samstag, 08.03.2008

Ort: München

Entwicklungsstörungen sind keine Seltenheit und da das Aufwachsen des einzelnen Kindes immer aufmerksamer verfolgt wird, fallen Besonderheiten immer früher auf und betroffene Kinder werden immer häufiger behandelt. Doch was bringt eine Therapie und welche Behandlung ist die richtige? Sind durch eine gezielte Förderung Entwicklungssprünge zu erreichen oder müssen die Erwartungen niedriger angesetzt werden? Was wirkt überhaupt und was ist eher überflüssig oder schadet gar?

Auf der Tagung werden ausgewiesene Experten Therapiemöglichkeiten für häufig vorkommende Entwicklungsstörungen diskutieren und deren Effektivität kritisch hinterfragen. Die Veranstalter hoffen, dass im Laufe des Symposiums die vielfältigen und kaum noch zu überschauenden Behandlungsangebote transparenter werden und dass deutlich wird, welche Therapie von tatsächlichem Nutzen ist. Die Tagung soll dazu beitragen, dass sich sinnvolle Interventionen schneller in der Praxis durchsetzen und dass dies betroffenen Kindern unmittelbar zugute kommt.

Weitere Informationen:

<http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/veranstaltungen/fsym2008.php>

Vorankündigung für 2008

„Mit Herz und Kompetenz“

Ort: Bathildisheim in Bad Arolsen

Die Fortbildungsangebote des Rehasentrums Bathildisheim bieten praxisnahes Fachwissen. Den Schwerpunkt des Angebotes bilden Konzepte, Methoden und Medien zur Entwicklungsbegleitung und -förderung. Da Nachhaltigkeit in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit im Wesentlichen immer auch eine Frage der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung ist, finden diese Aspekte eine besondere Beachtung.

Für das Jahr 2008 sind u. a. Veranstaltungen zu folgenden Themenbereichen geplant:

Konzepte, Methoden und Medien zur Entwicklungsförderung

Motopädagogik mit älteren behinderten Menschen; Gebärden im Rahmen der Unterstützten Kommunikation; Entspannung mit Kindern; Aggressionstraining; Selbstbehauptungstraining für Frauen und Mädchen; Förderung bei entwicklungsverzögerten, wahrnehmungsgestörten und autistischen Kindern und Jugendlichen; Kinder mit Körperbehinderungen fördern und begleiten; Entwicklungsbegleitung: Die Einheit von Körper, Seele und Geist bei schwer behinderten Kindern; Die entwicklungsfreundliche Beziehung; Was mache ich, wenn Kinder „stören“?; Kinder stärken – Ressourcenorientierung in Diagnostik und Entwicklungsbegleitung; Spieltherapie; Diagnostische Verfahren zur Händigkeitüberprüfung; Mobilitätstrainingskurse für Kinder und Jugendliche mit dem Rollstuhl; ...

Behinderungsformen, Entwicklungsstörungen und -auffälligkeiten

Geistige Behinderung und Demenz; Umgang mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten; Dyskalkulie; LRS; Konzentrationsstörungen bei Kindern und Jugendlichen; Aggressionstraining für pädagogische Fachkräfte; Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schweren mehrfachen Behinderungen; ...

Kommunikation und Leitung

Gesprächsführung; Konfliktgespräche mit Angehörigen; Fallbesprechungen; Konfliktgespräche meistern; Kommunikationsgestaltung u. Entscheidungsprozesse; Person, Rolle und Funktion; Elternarbeit - Begleiten statt bevormunden; Coachingangebote für Leitende; Verstehen, was auch gesagt wird; ...

Spezielle Fragestellungen

Auch Kinder sterben und trauern; Sexualität; Kinaesthetics-Grundkurs;

Fortbildungsreihen

Spezielle Fragestellungen und heilpädagogische Ansätze in der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen; Unterricht unter erschwerten Bedingungen; Menschen mit geistiger Behinderung und psychischen Erkrankungen; Älter werdende und alte Menschen mit Behinderung; Leitung: Praxisnah, kreativ u. effektiv; Elternarbeit ist Maßarbeit;

Weitere Informationen:

Bathildisheim e.V., Bathildisstrasse 7, 34454 Bad Arolsen

Telefon: 05691/8990

Fax: 05691/899296

E-Mail: seminare@bathildisheim.de

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

Hinweise für Autoren

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

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser ist weiterhin ein kurzes Abstract auf Deutsch und Englisch mit Schlüsselwörtern zu jedem Beitrag erforderlich (Umfang max. 10 Zeilen).

Leserbriefe und Forum

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

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

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

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

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