

# Heilpädagogik

Die Fachzeitschrift im Internet

online

## Beiträge:

Thelma von Freymann

Sonderpädagogische Förderung in Finnland

Stefan Anderssohn

Strukturen und Themen: Bausteine eines  
„integrativen“ Modells zur Erforschung  
und Interpretation von Religiosität

Arnd Münster

FC – eine Methode rüttelt am Bild der  
geistigen Behinderung

Interview: Peter Singer

---

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

# Inhalt

Editorial.....	2
Thelma von Freymann Sonderpädagogische Förderung in Finnland.....	3
Stefan Anderssohn Strukturen und Themen: Bausteine eines „integrativen“ Modells zur Erforschung und Interpretation von Religiosität.....	14
Arnd Münster FC – eine Methode rüttelt am Bild der geistigen Behinderung.....	33
Interview: Peter Singer.....	49
Rezensionen.....	60
Veranstaltungshinweise.....	67
Über die Autoren.....	72
Hinweise für Autoren .....	73
Leserbriefe und Forum .....	74

Heilpädagogik online 01/ 03  
ISSN 1610-613X

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

[Sebastian Barsch](#) | [Tim Bendokat](#)

Rathenauplatz 6  
50674 Köln

Meister Gerhard-Str. 24  
50674 Köln

[Markus Brück](#)

Lida-Gustava-Heymann-Str. 13  
50321 Brühl

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

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

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, Ihnen die zweite Ausgabe von *Heilpädagogik online* präsentieren zu können.

Mit PISA wurde Finnland von deutschen Bildungsexperten als wahres Schlaraffenland entdeckt. Thelma VON FREYMANN hat in diesem Zusammenhang einiges zur sonderpädagogischen Förderung dort zu sagen.

Stefan ANDERSSOHN berichtet von seiner Forschungsarbeit zur Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung.

Das Thema „Gestützte Kommunikation“ wird innerhalb der Heilpädagogik kontrovers diskutiert. Der Journalist Arnd MÜNSTER stellt diese Debatte aus der Sicht eines Außenstehenden dar.

1989 begann in der Heilpädagogik die Debatte um den australischen Moralphilosophen Peter SINGER. Dessen Arbeit wurde und wird vielfach als behindertenfeindlich gedeutet. Georg FEUSER z.B. schrieb: „Ich meinerseits muß gestehen, daß ich nur wenig von Herrn Singer kenne, zu wenig (...)“<sup>1</sup>. Und weiter: „(...) diese Thesen von Singer und Kuhse sind blanker Aufruf zum Mord.“<sup>2</sup> So geht es nicht. In dieser Ausgabe ein Interview mit Peter SINGER.

Wir möchten Sie auf die Möglichkeit hinweisen, [Leserbriefe](#) zu schreiben oder in unserem [Forum](#) zu diskutieren.

Viel Spaß beim Lesen!

---

<sup>1</sup> FEUSER, G.: Offener Brief an Prof. Dr. Chr. Anstötz, die Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit sowie die Bundesvereinigung Lebenshilfe. In: *Behindertenpädagogik* 28/1989, 292 - 297

<sup>2</sup> ebd.

Thelma von Freymann

## Sonderpädagogische Förderung in Finnland

Finnland hat 5,2 Mill. Einwohner auf einer Fläche von 337.000 qkm. Die meisten von ihnen sind Finnen. Alteingesessene Minoritäten bilden die Saamen (früher „Lappen“ genannt) im hohen Norden, die Roma und – im Süden und Westen des Landes konzentriert – die Finnländer. Letztere sprechen Schwedisch und müssen Finnisch als Fremdsprache lernen. Auf die Gesamtbevölkerung gerechnet machen sie nur knapp 6% aus, jedoch gibt es Gebiete, in denen sie ganz dominieren. Schulpolitisch sind die beiden Landessprachen gleichgestellt. Darum existiert das gesamte Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Universität „in doppelter Ausführung“, wenn auch nicht flächendeckend. Der organisatorische und finanzielle Aufwand ist beträchtlich. Andererseits haben die Implikationen der multikulturellen Gesellschaft Mitteleuropas Finnland noch nicht erreicht. Einwanderer machen knapp 2% der Bevölkerung aus.

16 – 17 % aller finnischen Schüler in schulpflichtigen Alter erhalten im Laufe eines Schuljahres in irgendeiner Form sonderpädagogische Förderung.

Wenn man diesen einen Satz gelesen hat, dann weiß man schon: In Finnland muss alles anders sein – die Definition des Begriffes „Förderbedarf“, die Organisation der Bedarfsdeckung, die Formen der Förderung. Wenn die nämlich so wären wie hier, könnte man dabei niemals auf 16 % kommen. (Vgl. hierzu OPP 1996. Der Beitrag enthält differenzierte Angaben über einschlägige Statistik im internationalen Vergleich. Welche Rolle das Definitionsproblem bei dem Versuch der Bestandsaufnahme spielt, geht daraus klar hervor.)

In der Tat: Es ist alles anders. Die Einzelheiten fügen sich aber nur dann zu einem sinnvollen Bild, wenn man vorweg einige Informationen über das Schulsystem als Ganzes mitsamt seinen demographischen Bedingungen erhält.

Auf der Systemebene ist das finnische Schulwesen unkompliziert. Für die Zeit der Schulpflicht – sie beginnt in dem Kalenderjahr, in dem das Kind sein 7. Lebensjahr vollendet – gibt es keine parallelen Schulformen. Es gibt nur eine Schule; sie umfasst die Klassen 1 – 9. Wenn man das finnische Wort „peruskoulu“ nach dem Lexikon übersetzt, heißt sie „Grundschule“; ich werde sie im Folgenden aber nicht so nennen, weil dieser Name auf Deutsch inhaltlich anders belegt ist. (Das gilt übrigens auch für „Gesamtschule“). Tatsächlich kommen 9jährige Schulen kaum vor. Die Unterstufe (Klasse 1 – 6) gibt es als selbständige Schule ca. 3700 Mal, die Oberstufe (Klasse 7 – 9) ca. 600 Mal. Wer Abitur machen will, geht anschließend auf eine *lukio*; deren gibt es ca. 400.

Die größten Schwierigkeiten erwachsen dem finnischen Schulwesen aus zwei Voraussetzungen, die es in Deutschland so überhaupt nicht gibt: der extrem dünnen Besiedlung weiter Landesteile und der ungleichmäßigen Verteilung der Bevölkerung. Nördlich des Polarkreises kommen auf einen Quadratkilometer statistisch 0,7 Einwohner. Auch deren Kinder sind schulpflichtig. Im Ballungsraum Helsinki herrschen dagegen mitteleuropäische Verhältnisse. Dazwischen gibt es alle denkbaren Varianten. Jedoch ist der größte Teil des Landes weit dünner besiedelt als Pommern oder der Hunsrück, die bei uns als geradezu „menschenleer“ gelten. Die Voraussetzungen für Schulehalten sind also in verschiedenen Teilen des Landes derartig unterschiedlich, dass konkrete Entscheidungen sinnvoll nur „vor Ort“, nicht von einer Zentrale in der Hauptstadt gefällt werden können. Die Schulen haben darum ein hohes Maß an

Autonomie. Sie selbst stellen Lehrkräfte ein und können sie ggf. auch entlassen (keine Verbeamtung). Sie selbst verfügen über all ihre Ressourcen. Schulträger sind die Gemeinden.

Die Regelung führt dazu, dass sich die Schulen untereinander weit stärker unterscheiden als deutsche Schulen jeweils gleicher Schulform innerhalb eines Bundeslandes. Das gilt insbesondere für das Fächerspektrum (z.B. Sprachenfolge) und das Kursangebot, das über die grundlegenden Pflichtkurse hinausgeht. In Bezug auf Unterrichtsinhalte gibt der Staat zwar Richtlinien vor, aber nicht detaillierte Lehrpläne für jedes einzelne Fach. Über den Lehrplan, der den örtlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten Rechnung tragen soll, entscheidet jedes Kollegium selber.

Das Gesetz verpflichtet die *peruskoulu*, eine Schule für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu sein. Jedem Kind, das besondere Probleme hat, schuldet sie Hilfe. Das dafür notwendige Personal hat sie bereitzustellen. In jedes Kollegium gehören grundsätzlich „Speziallehrkräfte“ (Die Bezeichnung „Speziallehrkraft“ ist die lexikalische Übersetzung des finnischen Wortes „erityisopettaja“. Die Verwendung des deutschen Ausdrucks „Sonderschullehrer“ wäre irreführend, da der finnische Kollege in der Mehrzahl der Fälle gerade NICHT in einer Sonderschule arbeitet.), und zwar je eine für die Schuljahre 1 – 3, 4 – 6 und 7 – 9. In der ersten Klasse ist die SPL hauptsächlich mit logopädischen Aufgaben, später vorwiegend mit Lese- und Schreibproblemen beschäftigt. Ist eine Schule klein, beschäftigt sie die Speziallehrkräfte nicht auf voller Stelle, sondern gemeinsam mit anderen kleinen Schulen. Jedoch muss die SPL in jeder Schule mindestens einen Tag die Woche präsent sein.

Dass Erstklässler bestimmte Laute der finnischen Sprache nicht korrekt bilden können, kommt relativ häufig vor. Bei uns wird eine Grundschullehrerin einem einheimischen Kind, das nicht sauber spricht, sondern z. B. lispelt, vielleicht zu einer logopädischen Behandlung verhelfen, die Verantwortung für die Beseitigung eines Sprachfehlers liegt aber grundsätzlich bei den Eltern, nicht bei der Schule. In Finnland bekommt das Kind die logopädischen Stunden vom hauseigenen Speziallehrer. Der Schwerpunkt für die Behandlung von Lese- und Schreibschwierigkeiten liegt in den Schuljahren 1 – 3. In den höheren Klassen geht es dann um Leistungsschwäche in einem oder zwei Fächern, z. B. der Muttersprache (Finnisch hat eine extrem komplizierte Grammatik, im Schwedischen wiederum klaffen Phonetik und Orthographie sehr weit auseinander) und einer Fremdsprache, oder um Mathematik. In Deutschland muss der schwache Schüler Privatstunden nehmen, oder er bleibt eben sitzen. In Finnland erhält er in seiner Schule so viel Sonderunterricht, wie er braucht, um das Klassenziel zu erreichen. Auch sehr schwache Schüler sollen möglichst in ihrer Klasse bleiben. Ein „mangelhaft“ auf dem Zeugnis kommt fast nicht vor. Allerdings umfasst die Zensurenkala nicht wie bei uns nur vier Stufen, die „über dem Strich“ liegen, sondern sechs, und die unterste von ihnen läuft in Bezug auf den Lernerfolg durchaus auf das Selbe hinaus wie eine „Fünf“ bei uns – nur braucht man auch bei zwei Noten dieses Niveaus das Schuljahr nicht zu wiederholen.

Dass man bei solchen Regelungen auf 16 – 17 % Schüler kommt, die zeitweise irgendeine Form von Sonderförderung erhalten, wundert nicht. Dieser Prozentsatz dürfte zu einem erheblichen Teil Fälle erfassen, die hierzulande gar nicht als „förderbedürftig“ im Sinne des Schulrechts gelten. Für sie sieht unser System keine

besondere didaktische Fürsorge vor, und das Ergebnis hat PISA aufgedeckt: eine „Risikogruppe“ von beinahe 23 % der Probanden.

Was bringt das finnische System für lernschwache oder verhaltensgestörte Kinder, die bei uns in die Sonderschule gehen?

Der entscheidende Punkt ist die Ausstattung der Regelschulen mit einer oder mehreren Lehrkräften, die über eine Spezialausbildung verfügen, und mit den Arbeitsräumen, die sie brauchen. Sie sind voll ins Kollegium integriert, die laufende Kooperation mit den Klassenlehrern versteht sich von selbst. Das führt erstens dazu, dass Störungen von Leistung/Verhalten schon in einem frühen Stadium fachkundig beobachtet und beurteilt werden können. Es ist wesentlich leichter, der Kollegin im Lehrerzimmer zu sagen: „Schau doch bitte mal ein paar Stunden in meiner Klasse zu, ich hab da ein Kind, das neuerdings jede Mitarbeit verweigert“, als einen von außen kommenden Schulpsychologischen Dienst um Hilfe zu bitten, gar nicht davon zu reden, dass die Fachfrau dann vielleicht erst im nächsten viertel Jahr einen Termin frei hat. Frühe Erkenntnis macht frühes Eingreifen möglich; im günstigen Fall lässt sich eine ungute Entwicklung von vornherein verhüten. Aber auch wenn das nicht gelingt: Wenn das Kind weder mit einer wildfremden Person konfrontiert wird, deren bloßes Auftauchen in der Schule schon auffällt, noch selbst zwecks Förderung an irgendeinen fremden Ort fahren muss, sondern in der eigenen Schule von einer Lehrkraft des Hauses Unterstützung bekommt, sind schon mehrere belastende Momente ausgeschaltet. Diese Sonderstunden dürfen auch nicht dazu führen, dass sich der Schultag des Kindes verlängert. Teils erhielten sie dann aus seiner Sicht die Qualität einer Strafe, teils verbietet es sich, weil praktisch alle Schüler



außerhalb städtischer Regionen an Busfahrpläne gebunden sind. Sie haben oft einen weiten Weg.

Zweitens kann die Förderung unkompliziert „dosiert“ werden: Ist das Kind z.B. nach Besserung einer Sprachstörung probeweise aus der Behandlung entlassen worden, dann aber erneut in den alten Fehler verfallen, lässt sich die therapeutische Arbeit nahtlos wieder aufnehmen und so lange fortsetzen, wie das eben nötig ist. Die beteiligten Personen sind bereits miteinander vertraut, der bürokratische Aufwand gering. Entsprechendes geht natürlich bei Störungen jeglicher Art, sei es der Leistung, sei es des Verhaltens.

Trotz solcher Möglichkeiten vorbeugender und stützender Maßnahmen gibt es aber auch in Finnland Kinder, für die das alles nicht ausreicht. Darum richten Schulen, die dafür groß genug sind oder mit anderen Schulen kooperieren können, von Speziallehrkräften geführte Sonderklassen ein. Schüler mit Behinderungen wechseln bei entsprechender Diagnose und nach Beratung mit den Eltern auf begrenzte oder auch unbegrenzte Zeit in solche über. Sie gehen aber nach wie vor in dieselbe Schule wie alle anderen. Sie sind nicht für außenstehende als „Sonderschüler“ erkennbar. Und – sehr wichtig! – sie wissen, dass sie bei günstiger Entwicklung sogar mitten im Schuljahr in eine Normalklasse zurückkehren können. In jedem Fall lässt sich die Versetzung in eine Sonderklasse leicht und zu jedem Zeitpunkt revidieren, wenn damit kein Schulwechsel verbunden ist. Das ist gegenüber deutschen Verhältnissen ein ganz immenser Vorteil.

Es gibt aber noch einen, und der ist vielleicht noch wichtiger: im Rahmen dieses Systems ist „Integration“/„Segregation“ keine

absolute Alternative. Dafür ein Beispiel, das ich der mündlichen Mitteilung einer „Speziallehrerin“ verdanke:

„Ich führe im 9. Schuljahr eine Sonderklasse für acht emotional gestörte Jugendliche mit schweren Verhaltensproblemen. Sie ertragen es nicht, Fächer wie Mathematik oder Englisch in einem normalen Klassenverband mit vielen anderen Kindern zusammen zu lernen, von den Unterrichtsmethoden ganz zu schweigen. Sie brauchen den Schutzraum einer kleinen Lerngruppe und die Zuwendung einer Lehrkraft, die nur für sie da ist. Sie wissen, dass ich in keiner anderen Klasse unterrichte.

Aber andererseits brauchen sie inzwischen auch die Gelegenheit, sich auf die Welt vorzubereiten, in der sie nach Ende der Schulzeit zurecht kommen sollen. Das können sie nur schrittweise einüben. Darum praktiziere ich gestufte Integration: In bestimmten Fächern – Sport, Technik, Hauswirtschaft – nehmen sie am Unterricht einer Regelklasse ihres Jahrgangs teil. Das klappt zunehmend besser. Den Stundenplan meiner Klasse darf ich nach eigenem Ermessen gestalten. Dabei richte ich mich soweit nach dem der Regelklasse, dass ich jederzeit Schüler, die inzwischen genug psychische Stabilität aufgebaut haben, fächerweise in die Integration entlassen kann, ohne an organisatorischen Hürden zu scheitern. Das Schuljahr hat gerade angefangen. Ich bin gespannt, wie viele meiner Schüler am Ende aus einer Regelklasse entlassen werden. Es werden nicht alle sein, aber hoffentlich einige.“

Dieser Bericht liegt einige Jahre zurück. Eine Schülerin aus der Spezialklasse hat inzwischen Abitur gemacht.

Dass schulische Integration sein soll, wo sie das Kind fördert, versteht sich. Genauso versteht sich aber, dass sie nicht jedem Kind zu jedem Zeitpunkt gut tut. Es kann zeitweise oder auf Dauer

den Schutz eines Schonraums und die Kompetenz einer Speziallehrkraft benötigen, und beides schuldet ihm dann zunächst einmal die eigene Schule. Stellt sie sie zur Verfügung, treten die Stigmatisierungsprozesse, die durch Überweisung an eine andere Schulart provoziert werden können, nur in sehr geringem Maße oder überhaupt nicht ein. Sonderklassen innerhalb der Regelschule lösen viele Probleme.

Viele – nicht alle. Auch in Finnland gibt es für Kinder mit schweren oder speziellen Behinderungen Sonderschulen, und sie sind – der Bevölkerungsdichte entsprechend – dünn gesät. Wer sie besuchen will, kann meist nicht zu Hause wohnen. Aber im menschenleeren Nordeuropa – also auch in Schweden und Norwegen – war es von jeher selbstverständlich, dass die gewünschte Schule nicht unbedingt „vor der Haustür“ stand. Wer nicht in der Stadt wohnte – und das waren bis in die 60er Jahre hinein über 70 % der finnischen Bevölkerung – und für sein Kind mehr als Volksschulabschluss wollte, musste es am Schulort unterbringen, sei es im Internat, sei es privat. Eine solche Schülerin war ich selbst. Dabei hatte ich noch Glück – ich wurde jedes Wochenende nach Hause geholt. Viele meiner Klassenkameradinnen sahen ihre Familie nur in den Ferien. Darin kann man durchaus eine Form der Segregation sehen – das Wort als solches bedeutet ja weiter nichts als „Trennung“. Getrennt waren sie in der Tat von ihren Angehörigen, den Spielkameraden der Vorschulzeit, dem ganzen sozialen Umfeld ihrer Kindheit, und sie gehörten, soweit sie im Internat wohnten, auch am Schulort nirgendwo so richtig dazu. Darunter mag mancher gelitten haben – aber es war nun einmal so und ist es z.T. noch heute. Dieses Los trifft also keineswegs nur Behinderte und wirkt sich deshalb nicht stigmatisierend aus. Wer sein Kind, ob es nun behindert ist oder nicht, anderswo zur Schule schickt, bewegt

sich völlig innerhalb gängiger Sozialnormen. Die so konstituierte Unbefangenheit kommt der gesamten Diskussion in Sachen „Integration in der Schule“ zu gute. Es ist selbstverständlich, dass die Frage immer lauten muss: „Was ist unter den hier und jetzt gegebenen Bedingungen für gerade dieses Kind am besten?“ Es gibt keine a priori postulierte Priorität für die eine oder die andere Lösung. In diesem Zusammenhang sei auch daran erinnert, dass Finnland keine nationalsozialistische Vergangenheit hat. Wer etwa darauf aus wäre, die Sonderpädagogik als Fachgebiet oder die Sonderpädagogen als Berufsgruppe in Misskredit zu bringen, könnte bei seiner Argumentation nicht auf das Schreckensarsenal der Geschichte zurückgreifen.

Auch nach langen Jahren der Integrationsarbeit im Rahmen der Regelschule steht der Bestand herkömmlicher spezialpädagogischer Einrichtungen nicht zur Debatte. Weder Elternschaft noch Fachkreise erklären ihre Abschaffung für ein wünschenswertes Fernziel. Stichprobenuntersuchungen sprechen vielmehr dafür, dass ihr Image nicht nur bei diesen, sondern auch bei ehemaligen Schülern (!) positiv ist; hierbei ist allerdings zu bedenken, dass die oben dargestellte Diversität der Schulen untereinander auch für die Qualität spezialpädagogischer Arbeit gilt. Die Stichproben waren klein und nicht repräsentativ, mehr als eine Art „Hinweischarakter“ können die Befragungsergebnisse nicht beanspruchen. Im Einzelfall gibt es auch laute öffentliche Kritik an bekannt gewordenen Missständen. Der These, dass man eigentlich ganz ohne Spezialklassen und -schulen auskommen könnte und das im Namen von Humanität und Menschenwürde auch sollte, bin ich bei meinem Recherchen aber nicht begegnet. Es ist eher umgekehrt: Zumindest bei Lehrkräften scheint die Skepsis gegenüber einer allzu weit

getriebenen schulischen Integration mit der Erfahrung zu wachsen. Hieb- und stichfeste Ergebnisse liegen dazu aber noch nicht vor.

„Das sind ja paradiesische Zustände!“ Mit diesen Worten kommentierte ein deutscher Fachmann meine Darstellung. Ausdrücklich möchte ich deshalb unterstreichen, dass sie sich auf den Idealtypus bezieht. Schon aus den eingangs zitierten demographischen Daten geht hervor, dass das Ideal nicht überall realisiert sein kann, und in Finnland ist es wie überall: Die Zuweisungen der öffentlichen Hand schrumpfen von Jahr zu Jahr. Das bekommen auch die Schulen zu spüren und sie beklagen bereits, dass sie je nach den örtlichen Gegebenheiten dieses und jenes nicht mehr anbieten können, was ehemals selbstverständlich war. Für Deutsche ist aber nicht interessant, wie die Gemeinden Itämäki oder Pöllösalmi solche Probleme lösen, sondern nur das finnische Fördermodell „als solches“.

So weit, so gut. Aber in Deutschland liegen völlig andere Voraussetzungen vor. Was haben wir davon, dass die Finnen alles anders machen können als wir? Es mag ja besser sein, aber was können wir daraus lernen?

Zwei Aspekte erscheinen mir bedenkenswert:

Erstens die Selbstverständlichkeit, mit der eine einschlägige Fachausbildung als unerlässliche Voraussetzung für die Arbeit mit förderbedürftigen Kindern gilt. Ich habe es als peinlich blamabel empfunden, auf Anfrage zugeben zu müssen, dass bei uns sogar schwer behinderte Schüler auch dann in die Regelschulklassen aufgenommen werden können, wenn keine für den betreffenden Fall kompetente Lehrkraft in der Schule zur Verfügung steht. Die finnischen Kollegen konnten es schier nicht fassen.

Zweitens die Vorteile einer kompetenten Förderung von wie auch immer speziell belasteten Kindern im organisatorischen Rahmen der eigenen Schule. Vereinzelt Fälle von systematischer Kooperation zwischen Sonderschulen und Grund-/ Hauptschulen, die „unter einem Dach wohnen“, gibt es in Deutschland bereits, und auch die Integration einer Sonderschullehrkraft im Kollegium einer Regelschule, die keine benachbarte Sonderschule hat, kommt vereinzelt vor. Jedoch wäre es wohl ein Novum, eine solche so einzusetzen, wie es in Finnland geschieht. Vor allem aber scheint die Einrichtung von Sonderklassen innerhalb statt außerhalb der Regelschulen eine höchst interessante Lösung zu sein. In Deutschland wäre sie in allen Schularten außer Realschule und Gymnasium (wo man sie auch nicht braucht) realisierbar, wenn schon nicht flächendeckend, so doch prinzipiell; die Probleme, die sich bei geringer Schülerpopulation ergeben, wären hierzulande gewiss nicht schlimmer als im dünn besiedelten Nordeuropa. Vielleicht könnte man darüber nachdenken.

#### Literatur:

OPP, G.: Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/96, S. 354 – 359

Finnische Kolleginnen und Kollegen haben mir Fachliteratur zur Verfügung gestellt, mit großer Geduld meine vielen Fragen beantwortet und eindrucksvolle Schilderungen ihrer täglichen Arbeit gegeben. Ihnen schulde ich Dank. Stellvertretend für alle nenne ich hier die Speziallehrerin Frau Eeva Larmo, Helsinki. Sie vor allem hat diesen Beitrag ermöglicht. Alle verwendete Literatur existiert nur auf Finnisch. Darum nenne ich die Titel nicht.

Zu zitieren als:

FREYMANN, Thelma von: Sonderpädagogische Förderung in Finnland, in: Heilpädagogik online 01/03, 3-13  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik\\_online\\_0103.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0103.pdf),  
Stand: 27.12.2002

Stefan Anderssohn

## Strukturen und Themen: Bausteine eines „integrativen“ Modells zur Erforschung und Interpretation von Religiosität

„Erst verstehen, dann erziehen!“ Unter diesem Motto des Schweizer Heilpädagogen Paul MOOR (1974, 277) geht es hier um ein Thema, das in der Religionspädagogik der vergangenen zwei Jahrzehnte zunehmend Beachtung erfuhr: Es handelt sich um empirische Forschung, die uns ein religionspädagogisches Tatsachenwissen für die praktische Arbeit verschaffen soll. Noch genauer geht es um die religionspädagogisch bedeutsame Frage, wie wir die Religiosität von Menschen unterschiedlichen Alters und Erfahrungshintergrundes interpretieren können. Mit dem Ziel, diese Personen angemessen zu begleiten oder zu erziehen<sup>3</sup>.

Wenngleich zum Aspekt religiöse Entwicklung bereits eine Reihe umfangreicher Arbeiten vorliegt, habe ich eine Zielgruppe gewählt, die innerhalb dieses Forschungsgebietes bislang so gut wie gar nicht berücksichtigt wurde: Menschen mit geistiger Behinderung<sup>4</sup>. Obgleich es sich damit wissenschaftlich wie fachdidaktisch um eine Randgruppe handelt, sind die hier gewonnenen Ergebnisse keineswegs randständig. Meiner Ansicht nach bedeuten sie eine Weiterentwicklung und Bereicherung der Religionspädagogik: einer Religionspädagogik, die den Anliegen behinderter und nicht behinderter Menschen gleichermaßen Rechnung trägt. Einen konzeptionellen Ansatz hierzu möchte ich im Folgenden darlegen.

---

<sup>3</sup> Dieser Aufsatz gibt einen grundlegenden Abriss der aktuellen Forschungsarbeit zu diesem Thema. Eine ausführliche Darstellung ist bei ANDERSSOHN (2002) nachzulesen.

<sup>4</sup> In Bezug auf diese Zielgruppe möchte ich keine Erörterung des in der Tat diskussionswürdigen Begriffs „geistige Behinderung“ geben, sondern nur grob skizzieren, dass es sich dabei im gegenwärtigen Verständnis um eine sich vor dem Erwachsenenalter manifestierende, umfängliche kognitive Beeinträchtigung handelt, die mit umfassenden Erschwernissen der Lebensgestaltung und Selbstversorgung einhergeht.

## Ein fiktives Gespräch

Statt überblicksartig die drängenden Fragen der Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung zu skizzieren, beginne ich mit einem fiktiven Gespräch: Es hat zwar so nie stattgefunden und auch die Gesprächsteilnehmer existieren nicht real. Die einzelnen Aspekte und Argumente jedoch sind mir in vielen Diskussionen mit Kolleg/innen aus der Praxis und bei der Sichtung von Literatur begegnet. Daher möchte ich es als eine „fiktive komprimierte Zusammenschau“ dieser Erfahrungen ansehen. Und damit gebe ich meinen beiden Kollegen das Wort, die gerade auf den Höhepunkt ihrer Diskussion zusteuern: Sind Menschen mit geistiger Behinderung religiös – und wenn ja, wie?

*Frau B.:* „... also ich glaube, die haben da so eine natürliche Religiosität, die Geistigbehinderten, meine ich, so ein Zugang zu Gott ... als wäre denen das so mitgegeben.“

*Herr W.:* „Meine Erfahrungen sind da ganz andere. Also ich finde immer, wenn unsere geistigbehinderten Schüler da im Gottesdienst auftreten, bei diesem Herrn ... , dann hat das irgendwie immer was Aufgesetztes. Also ich kann deren Religiosität nicht ganz ernst nehmen, wie wollen Sie Religiosität überhaupt definieren?“

*Frau B.:* „Also Herr W.! Definieren lässt sich das meiner Meinung nach überhaupt nicht. Und gerade die Religiosität geistigbehinderter Menschen ist etwas ... ich würde sagen ... ganz Komplexes.“

*Herr W.:* „Wie komplex...?“

*Frau B.:* „Na ja, ich denke so zum Teil ... Sozialisation ... und Entwicklung, aber auch viel Spirituelles ...oder so was wie religiöse Identität.“

*Herr W.:* „... das sich untersuchen und klar auseinander dividieren ließe, nehme ich an.“



*Frau B.:* „Wo denken Sie hin! Schon bei Nichtbehinderten ist Religiosität eine ganz komplexe Angelegenheit. Wie viel mehr dann erst bei geistigbehinderten Menschen, die sich zum Teil gar nicht auszudrücken vermögen! ... da können Sie nicht mit einer empirischen Versuchsanordnung kommen. Da müssen Sie sich mehr intuitiv nähern, ich meine im Sinne von hineinversetzen und -fühlen!“

*Herr W.:* „Was dann auf solche Schlagworte hinausliefere wie bei diesem religionspädagogischen Buchtitel: 'Sie brauchen Liebe', oder wie darf ich das verstehen?“

*Frau B.:* „Ich lasse mich von Ihrem Sarkasmus nicht beirren: Man kann auch gut die allgemeinen religionspädagogischen Modelle auf Menschen mit geistiger Behinderung übertragen. Ich sage nur: Symboldidaktik, Korrelationsdidaktik oder Handlungsorientierter Religionsunterricht. Allerdings gebe ich zu, dass uns so gut wie kein gesichertes Wissen über die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung zur Verfügung steht.“

### Was wissen wir über die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung?

Das fiktive Gespräch macht zunächst zwei Grundpositionen deutlich: Frau B., die ebenso vehement wie intuitiv Menschen mit geistiger Behinderung als 'natürlich' religiös erklärt und dazu eine Vielzahl unterschiedlicher Interpretationsmodelle anreißt. Auf der anderen Seite Herr W., der Religiosität – aufgrund der in seinen Augen mangelnden Messbarkeit – bei dieser Personengruppe eher in Zweifel ziehen möchte. Würde ich hinzu gezogen, das Gespräch zu moderieren, würde ich darauf hinweisen, dass beide Gesprächspartner nicht über ihre subjektiven Ansichten hinaus kommen; ihnen fehlt also eine dritte Position, die ihnen objektivere und gesicherte Informationen zur Verfügung stellt.

Nun mag heutzutage niemand ernsthaft die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung in Frage stellen. Gleichwohl ist es eine Tatsache, dass diese bis in die Gegenwart nahezu unerforscht blieb. Auf der anderen Seite wurde Theorie aus der Allgemeinen Religionspädagogik innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik auch ohne empirisches Wissen fleißig adaptiert<sup>5</sup>.

Dieser Tendenz entgegen lieferte der Pfarrer Hans SOMMERER bereits im Jahre 1932 einen ernstzunehmenden Ansatz, die Religiosität geistigbehinderter Menschen zu erforschen. Dieser Ansatz wurde von Ruth WINTERGERST stringent ausgebaut, die ihre Ergebnisse 1945 im Rahmen einer Dissertation veröffentlichte. Dabei bediente sich die Autorin eines wissenschaftlichen Ansatzes, der für damalige Verhältnisse durchaus auf der Höhe der Zeit war.

Also liegt die wissenschaftliche Entdeckung der Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung mindestens sieben Jahrzehnte zurück. Verwunderlich allein, dass dieses Forschungsfeld nach 1945 nie wieder ernsthaft bearbeitet wurde.

Stattdessen wurde das bereits vorhandene Wissen allein durch zwei punktuelle und zudem wenig umfangreiche Studien bruchstückhaft ergänzt, die wenigen Arbeiten des angloamerikanischen Sprachraumes wurden nicht zur Kenntnis genommen.

Was für die Religionspädagogik blieb, war die Forderung nach „umfassenden Untersuchungen“, wie sie beispielsweise von Norbert HEINEN (1989) gestellt, aber nicht eingelöst wurde.

---

<sup>5</sup> Ich verweise dabei exemplarisch auf die Veröffentlichungen von KRENZER & ROGGE (1978) und BUCHKA (1984)

## Probleme religionspsychologischer Theoriebildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung

Um hier einen Anfang zu machen, liegt es nahe, den Markt an religionspsychologischen Theorien zu durchstöbern, mit dem Ziel, diese im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung zu adaptieren.

Denn was nichtbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene betrifft, so konnte die Religionspädagogik auf Ergebnisse zurückgreifen, die ihr die religionspsychologische Forschung zur Verfügung stellte<sup>6</sup>. Aktuell für den deutschsprachigen Raum zu nennen sind etwa das Glaubensentwicklungsmodell von James FOWLER und der Ansatz des religiösen Urteils nach OSER & GMÜNDER sowie eine Reihe von größeren Forschungsarbeiten. Nun sind auch diese religionspsychologischen Theorien zaghaft auf Menschen mit geistiger Behinderung übertragen worden – ohne dass eigens empirische Forschung bei dieser Personengruppe betrieben worden wäre. Es liegt vielmehr eine Spielart dessen vor, was der Religionspädagoge ZIEBERTZ „rezipierte Empirie“ (ZIEBERTZ 1994, 22) genannt hat. Andersherum ist seitens der Religionspädagogik in geistigbehindertenpädagogischen Arbeitsfeldern eine Art Zurückhaltung, gar Zwiespalt im Umgang mit religionspsychologischen Forschungsergebnissen zu erkennen.

Meiner Erkenntnis nach ist diese Zurückhaltung eine unreflektierte, eher intuitive Reaktion auf das Ungenügen religionspsychologischer Theorien. Die Ursache ist darin zu sehen, dass die genannten religionspsychologische Theoriebildungen in der Tat Schwachstellen aufweisen: Schwachstellen, die angesichts der untersuchten nichtbehinderten Personen zu weitergehenden Forschungsfragen

---

<sup>6</sup> Ich verweise hier auf die Arbeiten von FOWLER (1991), OSER & GMÜNDER (1992) und BUCHER (1990) sowie die profunde Übersichtsarbeit von HYDE (1990)

provozieren, bei Menschen mit geistiger Behinderung allerdings ernsthafte Probleme aufwerfen.

Ich möchte mich im Rahmen dieses Aufsatzes auf ein Phänomen konzentrieren, was ich als „Dominanz des religiösen Strukturbegriffs“ bezeichne: Die Mehrzahl der richtungweisenden Forschungsarbeiten zur religiösen Entwicklung greift auf das Konzept der kognitiven Struktur nach Jean PIAGET zurück. So verstanden ist eine Struktur zunächst ein inhaltsleeres mentales Raster, das auf beliebige Inhalte angewendet werden kann<sup>7</sup>.

Obschon diese Auffassung im religiösen Verwendungszusammenhang allgemein nicht unproblematisch erscheint, verschärft sich die Problematik angesichts der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung: Nämlich wenn davon auszugehen ist, dass Menschen mit geistiger Behinderung und nicht behinderte Menschen sich nicht in ihren kognitiven Strukturen unterscheiden, sondern nur in dem Tempo, in welchem diese sich auseinander entwickeln und der Höhe des erreichbaren Stufenniveaus<sup>8</sup>. Konkret kann ein 40jähriger Mann mit geistiger Behinderung dieselben religiösen Strukturen aufweisen wie ein Grundschüler. Wäre er damit religionspädagogisch auch anzusprechen wie ein Grundschüler? Diese Frage dürfen wir jetzt schon verneinen, wobei deutlich wird, dass der Strukturbegriff im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang durch einen weiteren Aspekt ergänzt werden muss.

---

<sup>7</sup> Nach diesem Verständnis kann die Struktur des Gleichnisverständnisses auf beliebige Gleichnisse übertragen werden, was dazu führt, dass unterschiedliche Gleichnisse nach demselben Muster (etwa in wortwörtlicher Bedeutung oder aber in übertragener Bedeutung) wahrgenommen werden (vgl. die Arbeit von BUCHER 1990).

<sup>8</sup> Jedoch merkte der "geistige Ziehvater" späterer religionspsychologischer Strukturmodelle, Lawrence KOHLBERG, bereits 1971 an, dass ein regelgerechter Entwicklungsverlauf der Strukturen auch bei vielen nicht behinderten Erwachsenen Utopie sei – ohne m.W. hieraus jedoch für das Modell weitere Folgerungen zu ziehen. NOAM (1993) und STREIB (1997) haben die Konsequenzen für die Religionspsychologie aufgezeigt.

## Empirische religionspädagogische Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung am Beispiel Gottesbilder

Das Anliegen empirisch-religionspädagogischer Forschung  
Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen war es mein Anliegen, ein Forschungsprojekt zu konzipieren, welches empirische Ergebnisse innerhalb eines religionspädagogischen Fragehorizontes zutage fördert.

Ich nenne diese Forschungsrichtung „empirische religionspädagogische Forschung“, um damit zu verdeutlichen, dass sie ihren Ausgangspunkt im Schnittpunkt von pädagogischen und psychologischen Prozessen innerhalb des religionspädagogischen Kontextes besitzt.

Dabei geht es nicht nur um Ergebnisse, die es erlauben, die religiöse Erziehung 'effektiver' zu gestalten; religionspädagogisches Handeln (auch in geistigbehindertenpädagogischen Arbeitsfeldern) sieht sich auch vor die Aufgabe gestellt, Menschen zu begleiten. Beides kann nur gelingen, wenn wir die Religiosität der zu erziehenden und zu begleitenden Personen verstehen lernen.

Hierzu wollte ich mit meiner Forschungsarbeit einen Beitrag leisten und hatte die Gelegenheit, mit 85 Menschen mit geistiger Behinderung im Alter von 6 bis 43 Jahren ausführliche Interviews durchzuführen, die durch das Anfertigen von Zeichnungen und der Auswahl aus vorgegebenen Bildangeboten (sog. Gottesbildtest; BASSETT et al. 1994) ergänzt wurden.

### Gottesbilder als ein möglicher Forschungsgegenstand

Einen zentralen Forschungsgegenstand meines Projektes stellten Gottesbilder von Menschen mit geistiger Behinderung dar. Ich möchte anhand dieses Forschungsgegenstandes erläutern, welche

Möglichkeiten es gibt, die Religiosität eines Menschen empirisch begründet zu interpretieren<sup>9</sup>.

Wenn der Begriff „Gottesbild“<sup>10</sup> fällt, dann möchte ich dazu anmerken, dass ich hier nicht die simple grafische Darstellung dessen meine, „was man sich so unter Gott vorstellt“. Obwohl der zeichnerische Ausdruck hier aufschlussreich sein kann, so geht es doch beim Gottesbild zuallererst um eine geistige Repräsentation, die sich bereits in früher Kindheit aus unterschiedlichen Erfahrungen (Gespräche mit Erwachsenen, Kirchenbesuch, Teilnahme an religiösen Riten, religiöse Unterweisung u.ä.) zusammensetzen, die z.B. HULL (1997) oder RIZZUTO (1979) beschrieben haben. Diese Repräsentation kann dann wiederum zeichnerischen, verbalen, körperlichen oder musikalischen Ausdruck finden.

## Die Bausteine empirisch–religionspädagogischer Forschung: Strukturen und Themen

Zur Verdeutlichung meines Forschungsansatzes möchte ich die Metapher des Bausteins wählen. Ich will damit verdeutlichen, dass der Zugang zur Religiosität nicht nur durch ein einziges Forschungskonzept erfolgt, sondern in der Kombination zweier Konstrukte wortwörtlich „aufgebaut“ werden muss: durch die Zusammenschau religiöser „Strukturen“ und „Themen“.

### Strukturebenen des Gottesbildes

Gleichwohl in Abschnitt 4 dieses Aufsatzes festgestellt wurde, dass der Strukturansatz für sich allein genommen nicht hinreicht, die

---

<sup>9</sup> Mein weiteres Forschungsinteresse zielte auf die interaktive Dimension des Gottesbildes, nämlich das Thema Gebetskonzepte. Hier wäre Gelegenheit, den Aspekt der religiösen Symbolik genauer zu betrachten - was allerdings in der gebotenen Kürze dieses Aufsatzes unterbleiben muss.

<sup>10</sup> Ein Aspekt der Religiosität, der zwar sehr häufig, aber selten systematisch erforscht wurde und der nach Ansicht aktueller Religionspsychologen wieder den Rang eines zentralen religionspsychologischen Konstruktes einnimmt.

Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung interpretativ zu erfassen, liefert er wichtige Teilaussagen zu ihrer Beschreibung: Strukturen als geistige Erkenntnismuster entwickeln sich bei nicht behinderten Menschen in einer gewissen Abhängigkeit zum Lebensalter, wenngleich sie wenig von den existenziellen Ereignissen affiziert werden, die einem auf dem Lebensweg widerfahren. Strukturen sind praktisch abstraktere Gebilde, die biographischen oder sozialen Faktoren wenig Rechnung tragen. Wir können davon ausgehen, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung dieselben erkenntnisleitenden Strukturen besitzen wie Nichtbehinderte, mit dem Unterschied, dass ihre Entwicklung langsamer verläuft und auf einem früheren Stufenniveau zum Abschluss gelangt.

Bei aller Problematik, die damit impliziert ist, kann aufgrund meiner Forschung aber andererseits als gesichert gelten, dass das Gottesbild geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher kein passiv aufgenommenes Sozialisationsprodukt der Eltern darstellt (vgl. ANDERSSOHN 2002, 416 ff.). Vielmehr ergeben sich qualitative Unterschiede in der Wahrnehmung des Gottesbildes. Diese lassen sich meiner Meinung nach auf unterschiedliche geistige Strukturen, quasi „mentale Raster“ zurückführen.

Im Folgenden möchte ich die verschiedenen Strukturebenen<sup>11</sup> des Gottesbildes aufzeigen, die ich in den Gesprächen und bildlichen Darstellungen von Menschen mit geistiger Behinderung identifizieren konnte. Während diese Strukturebenen bei nicht behinderten Menschen sich aufeinander aufbauend parallel zum Lebensalter entwickeln, lassen sich die Strukturebenen bei Menschen mit

---

<sup>11</sup> Ich spreche von Strukturebenen, um zu markieren, dass es hier nicht um eine Höher- bzw. Minderwertigkeit der Strukturen geht, sondern um eine funktionelle Gleichwertigkeit. Die einzelnen Strukturebenen stellen für die jeweilige Person eine Möglichkeit dar, Erfahrungen, Bilder oder Zusammenhänge sinnvoll zu organisieren.

geistiger Behinderung nicht einem bestimmten Lebensalter zuordnen (vgl. Tabelle 1).

### Undifferenzierte Strukturebene

Diese Strukturebene findet man in der Regel bei Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen und so genannten „Schwerstbehinderten“: Eine sprachliche Verständigung über die Aspekte des Gottesbildes ist nicht möglich, da ein geistiges Konzept über den Begriff Gott nicht vorliegt. Dennoch darf aufgrund der methodologischen Probleme nicht gefolgert werden, dass keine religiös qualifizierbaren Erfahrungen gemacht werden.

Relevante Erfahrungen sind:

- Beziehungserfahrungen (direkte Ansprache, Körperkontakt)
- Erfahrungen mit konkreten, elementaren Symbolen, z.B. Licht, Wärme, Dunkelheit, Wasser (vgl. GERUM et al. 1990).

### Intuitive Strukturebene

Die grundlegende Fähigkeit zur Symbolisierung von Erfahrungen ermöglicht die zeichnerische und sprachliche Vergegenwärtigung verschiedener Aspekte des Gottesbildes in ausdrucksstarken Bildern. Diese Aspekte werden allerdings nicht in ein kohärentes Bild integriert, sondern assoziativ miteinander kombiniert: Anthropomorphe (menschliche) und nicht-anthropomorphe Aspekte Gottes können problemlos nebeneinander bestehen. Dabei wird Gott nicht notwendigerweise in den Himmel verortet, sondern kann auch auf der Erde als Mensch erscheinen, als Jesusfigur beispielsweise. Überhaupt erweist sich das Weltbild auf der intuitiven Strukturebene als sehr flexibel. Diese Flexibilität des Denkens ist charakteristisch für Vorschulkinder im Alter von rund 3 bis 6 Jahren. Der Erfahrungsraum, aus dem das Gottesbild



hervorgeht, bezieht sich auf das nahe Umfeld in Familie, Schule oder Arbeitsstelle.

#### Konkrete Strukturebene

Diese Strukturebene ist durch das Bemühen gekennzeichnet, die Repräsentationen von Aspekten des Gottesbildes in einen sinnvollen, umfassenderen Zusammenhang zu bringen. Dies ist bei nicht behinderten Kindern etwa im Alter von 7 bis 8 Jahren der Fall. Dazu trägt die Fähigkeit bei, die Erfahrungen erzählend zu organisieren. Wenngleich das imaginative Element eine wichtige Rolle spielt, steht aber die Anpassung des Gottesbildes an die erfahrene Realität im Vordergrund. Es tritt damit die Fähigkeit zu einer kritischen Distanznahme bzw. Realitätsprüfung des Gottesbildes ein. Mensch und Gott leben in einem gegenseitigen Beziehungsverhältnis. Die Erfahrungen, die im Gottesbild zu einem mehr oder weniger zusammenhängenden Ganzen integriert werden, entstammen einem weitreichenden Lebensfeld, welches das Wissen um andere Menschen, Länder, Krieg, Armut u.ä. einschließt.

#### Abstrakte Strukturebene

Diese Strukturebene, die sich bei Nichtbehinderten nicht vor dem 14. Lebensjahr antreffen lässt, konnte ich auch bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung beobachten. Gott wird als ort- und gestaltlose Größe aufgefasst, die überall in der Welt anwesend ist und den Menschen jederzeit und allerorten nahe sein kann. Sein Wesen ist nicht-menschlicher Natur, und Gottes Handeln wird an Zeichen erkannt. Ebenso besteht die Fähigkeit, Gott symbolisch (übertragen-metaphorisch) darzustellen.

Andererseits besteht auf der abstrakten Strukturebene die Möglichkeit, dass die Gottesidee zu einem pantheistischen Prinzip gerät, ohne den Aspekt des persönlichen Gegenübers.

Altersgruppen	Strukturebenen des Gottesbildes							
	Undiff.	Über- gang	intuitiv	Über- gang	kon- kret	Über- gang	ab- strakt	Ge- samt
6-9 J. Anzahl	7	2	6	3	1	0	0	19
%	36,8%	10,5%	31,6%	15,8%	5,3%			100,0%
10-13 J. Anzahl	2	2	14	2	2	0	0	22
%	9,1%	9,1%	63,6%	9,1%	9,1%			100,0%
14-16 J. Anzahl	2	3	13	3	7	2	0	30
%	6,7%	10,0%	43,3%	10,0%	23,3%	6,7%		100,0%
20-29 J. Anzahl	0	0	0	1	2	3	1	7
%				14,3%	28,6%	42,9%	14,3%	100,0%
30-43 J. Anzahl	0	1	2	0	2	0	2	7
%		14,3%	28,6%		28,6%		28,6%	100,0%
Gesamt Anzahl	11	8	35	9	14	5	3	85
%	12,9%	9,4%	41,2%	10,6%	16,5%	5,9%	3,5%	100,0%

Tabelle 1: Verteilung der Strukturebenen (mit Übergängen) des Gottesbildes über die Altersgruppen

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Strukturebenen über die verschiedenen Altersgruppen meiner Forschungsgruppe hinweg. Allgemein lässt sich bei den Menschen mit geistiger Behinderung aus meiner Forschungsgruppe kein Zusammenhang zwischen Lebensalter und Strukturebenen des Gottesbildes ableiten; es lässt sich nur sagen, dass die Strukturebenen bei dieser Gruppe nicht früher auftreten, als es bei einer Vergleichsgruppe Nichtbehinderter der Fall wäre.

## Themen des Gottesbildes

Betrachten wir die Zeile der 30–43jährigen in Tabelle 1, dann fällt auf, dass 5 Personen eine intuitive bzw. konkrete Gottesbildstruktur entwickelt haben, die in etwa dem Stand von Vor- bzw. Grundschulkindern entspricht. Würden wir uns zur Beschreibung rein auf die Strukturen des Gottesbildes festlegen, so könnte man behaupten (ich formuliere dies überspitzt), dass diese Personen religionspädagogische Angebote benötigen, wie sie Vor- und Grundschulkindern zuteil werden. Bereits intuitiv mag man diese Folgerung verneinen, was uns dazu führt, nach einem zweiten Bestimmungsstück der Religiosität zu suchen.

Ich schlage vor – und nehme dabei Anregungen auf, die NOAM (1993) und STREIB (1997) in Bezug auf ähnliche Probleme der Religionspsychologie bei Nichtbehinderten gegeben haben –, den Begriff des „Themas“ oder „Lebensthemas“ einzuführen. Strukturen sind nicht in der Lage, der biografischen Komponente eines Menschen Rechnung zu tragen, da sie derartige Faktoren quasi 'abstrahieren'. Nun ist die Religiosität eines Menschen immer auch eine biografische Angelegenheit. Einmal gibt es im Leben solche markanten Ereignisse, die fast jede/n im ungefähr gleichen Lebensalterzeitraum betreffen: etwa die Einschulung mit 6 Jahren, erste andersgeschlechtliche Freundschaften im Jugendalter, Arbeitsweltorientierung mit 16 bis 18 Jahren usw. Dies wären kollektive biografische Ereignisse, die durch soziale Normen oder biologische Prozesse oder beides zusammen hervorgerufen werden. Individuelle biografische Ereignisse wären solche, die außerhalb dieser Normen und Prozesse aufgrund der individuellen Lebensgeschichte stattfinden, etwa der Verlust eines geliebten Menschen. Das Konzept des „Themas“ beabsichtigt somit, die biografische Komponente der Religiosität zur Sprache zu bringen und ist hierin

den Strukturen überlegen: weil es Aspekte der Persönlichkeit zutage fördert, die strukturell nicht erfasst werden. Bezogen auf die Ausgangsfrage, wie erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung auf einer bspw. konkreten Strukturebenen anzusprechen sind, möchte ich einen kurzen Interviewausschnitt mit einem 30jährigen Gesprächspartner auf einer konkreten Strukturebene des Gottesbildes anführen, der in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen arbeitete:

[Auf die Frage hin, was er Gott gerne einmal sagen möchte: ]

*Interviewpartner:* Dass wir, ... dass wir Arbeit haben.

*Interviewer:* Hmm.

*Interviewpartner:* Und nicht ohne Arbeit sind \* auf der Erde.... Das ist 'n schönes Gefühl denn.

*Interviewer:* Was ist ein schönes Gefühl?

*Interviewpartner:* Wenn, ... wenn jetzt hier Gott weiß, dass man Arbeit hat, ... also nicht ohne Arbeit ist.

Das gesamte Gespräch mit diesem Mann machte deutlich, wie eng verknüpft sein Gottesbild mit dem Thema Arbeit war. Obschon rein strukturell mit einem Schulkind vergleichbar, waren thematisch für ihn ganz andere Inhalte angesagt. Folglich darf man nicht bei Strukturen stehen bleiben: Bei der Konzeption religionspädagogischer Angebote ist es ebenso wichtig, zu wissen, welche Themen bestimmend sind. Und diese sind bei Schulkindern andere als bei erwachsenen Menschen, die sich im Arbeitsleben befinden.

Abbildung 1 [auf folgender Seite, Anm. der Red.] gibt einen Überblick über das Zusammenspiel von Themen und Strukturen innerhalb der von mir untersuchten Personengruppe. Dabei stehen der Strukturast und der Themenast (Lebensalter) rechtwinklig

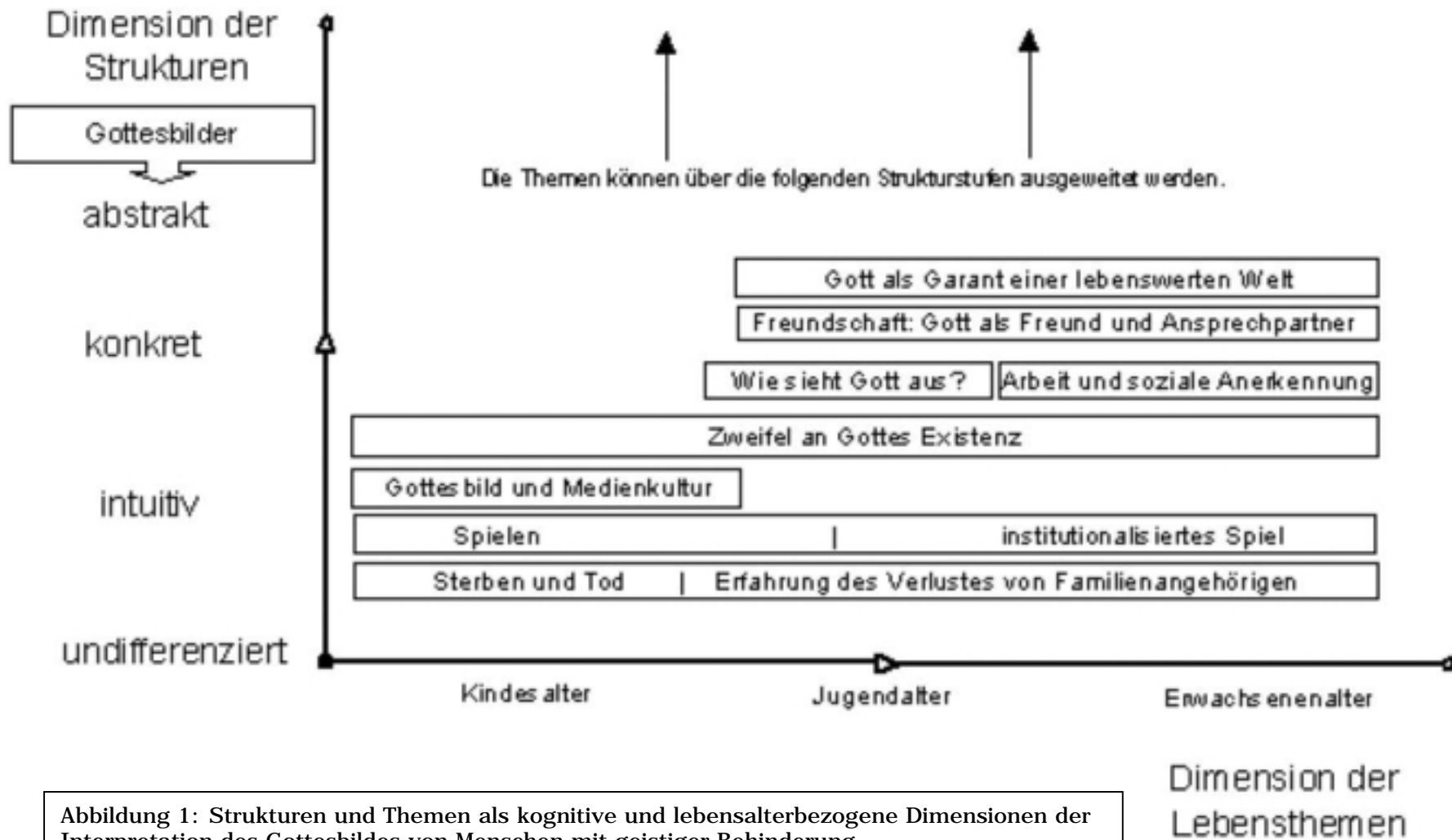
aufeinander, um die relative Unabhängigkeit der beiden Dimensionen zu verdeutlichen.

Wir sehen, dass es Themen gibt, die im Kindesalter vorherrschen, wie etwa Spiel oder die Verquickung des Gottesbildes mit zahlreichen Gestalten der Medienkultur.

Im Jugendalter wird das Thema Freundschaft und lebenswerte Welt (Umweltschutz, Gerechtigkeit) virulent, im Erwachsenenalter der Bereich Arbeit und soziale Anerkennung.

Andere Themen, wie Sterben und Tod, ziehen sich durch alle Lebensalter hindurch.

Das Schaubild will schließlich noch einmal das Bausteinprinzip verdeutlichen: Die Interpretation der Religiosität vollzieht sich im Rahmen einer flexiblen Kombination von Strukturen und Themen, die in ihrer jeweiligen Zusammenstellung eine individuelle Religiosität abbilden können.



## Ausblick: Eine integrative Perspektive der Religionspädagogik

Dieser Aufsatz sollte einen kleinen Einblick in die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit geben. Über die konkreten Ergebnisse hinaus habe ich aber versucht, einen größeren Rahmen abzustecken:

Mit dem konzeptionellen Ansatz von Strukturen und Themen liegen Grundlagen eines Interpretationsmodells vor, welches ich in intensiver Auseinandersetzung mit zeitgenössischer religionspsychologischer Forschung erarbeitet habe.

Ich machte die verblüffende Entdeckung, dass der Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung die konzeptionellen Probleme dieser Theoriemodelle deutlicher werden ließ. Folglich resultierte meine Arbeit mit dieser Personengruppe nicht in einer simplen Anwendung vorhandener Modelle, sondern erforderte ihre Weiterentwicklung.

Das konzeptionelle Ergebnis, das Zusammenspiel von Lebensthemen und Strukturen im Baukastenprinzip, ist meiner Meinung nach kein Sonderweg, sondern eignet sich auch hervorragend für die Interpretation der Religiosität nicht behinderter Menschen.

Somit führt uns empirische religionspädagogische Forschung bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht in die Randzonen wissenschaftlichen Interesses, sondern kann Impulse direkt in das Zentrum religionspsychologischer resp. -pädagogischer Theoriebildung zurückgeben.

Der übergreifende Ansatz des dargestellten Modells gibt Anlass zu der Hoffnung, dass religionspädagogisches Denken und Handeln in Zukunft Orte sein könnten, wo behinderte und nichtbehinderte Menschen gleichermaßen berücksichtigt werden können. Damit wäre das Ziel „Integration“ ein Stück näher gerückt.

## Literatur

- ANDERSSOHN, S.: Religionspädagogische Forschung als Beitrag zur religiösen Erziehung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung. Frankfurt/M., Berlin, Bern 2002
- BASSETT, R.L./ PERRY, K./ REPASS, R./ SILVER, E./ WELCH, T.: Perceptions of God among Persons with Mental Retardation: A Research Note. In: *Journal of Psychology and Theology* 22, 1, 45-49. 1994
- BUCHER, A.A.: Gleichnisse verstehen lernen. Fribourg 1990
- BUSCHKA, M.: Katechese und Religionsunterricht bei Geistigbehinderten. Frankfurt/M. 1984
- FOWLER, J.W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991
- GERUM, H./ HOLZBECK, T./ KUNKEL, C.: Ganzheitlich, körperorientierte religiöse Erziehung mit schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Adam, G./ Pithan, A. (Hg.): *Wege religiöser Kommunikation - kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen*, S. 257-280. Münster 1990
- HEINEN, N.: Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und Erwachsenen. Aachen 1989
- HULL, J.M.: *Wie Kinder über Gott reden! Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher*. Gütersloh 1997
- HYDE, K.E.: *Religion in Childhood and Adolescence: A Comprehensive Review of the Research*. Birmingham, Alabama 1990
- KRENZER, R./ROGGE, R. (1978): *Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter*. Lahr: Kaufmann; München: Kösel
- MOOR, P.: *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. 3., unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien 1974
- NOAM, G.: *Selbst, Moral und Lebensgeschichte*. In: Edelstein, W./ Nunner-Winkler, G./ Noam, G. (Hg.): *Moral und Person*, S. 171-199. Frankfurt/M. 1993
- OSER, F./ GMÜNDER, P.: *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. 3. Auflage. Gütersloh 1992
- RIZZUTO, A.-M.: *The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study*. Chicago: Chicago 1979
- SOMMERER, H.: *Die religiöse Struktur des Schwachsinnigen. Eine religionspsychologische und evangelisch-theologische Untersuchung*. *Zeitschrift für die Behandlung Anomaler* 52 (1932), 7/8, 97-101; 113-126



**STREIB, H.: Religion als Stilfrage. Zur Revision struktureller Differenzierung von Religion im Blick auf die Analyse der pluralistisch-religiösen Lage der Gegenwart. Archiv für Religionspsychologie 22 (1997), 48-69**

**WINTERGERST, R.: Religiöse Erziehung des geistesschwachen Kindes als Aufgabe des Heilerziehers. Affoltern am Albis 1945**

**ZIEBERTZ, H.-G. (1994): Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim 1994**

Zu zitieren als:

ANDERSSOHN, Stefan: Strukturen und Themen: Bausteine eines „integrativen“ Modells zur Erforschung und Interpretation von Religiosität, in:

Heilpädagogik online 01/03, 14-32

[http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik\\_online\\_0103.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0103.pdf),

Stand: 27.12.2002

Arnd Münster

## FC – eine Methode rüttelt am Bild der geistigen Behinderung

Neue Forschungsergebnisse, flankiert von entwaffnenden Patienten-Äußerungen, die Einblick in bislang verschlossene Wahrnehmungs- und Erlebniswelten geben, revolutionieren und relativieren das Bild der „geistigen Behinderung“. Maßgeblichen Anteil an dieser Entwicklung hat die Kommunikationsmethode FC (Facilitated Communication), zu deutsch: Gestützte Kommunikation.

Wir bringen morgens den elektronisch fiependen Wecker mit einem Klaps zum Schweigen, gratulieren, noch während wir uns anziehen, mit in die Schulter eingeklemmtem Schnurlos-Telefon Tante Hildegard zum 80igsten, um dann auf der Fahrt zur Arbeit per Handy-Freisprechanlage den Kollegen zu bitten, den ausländischen Gast doch bitte vom Flughafen abzuholen. Schnell werden im Büro am Laptop die neuesten E-Mails gelesen, ein Angebot per Fax versandt und im Internet nach einem Update für den Organizer gefahndet. Am Handy meldet sich eine vertraute Stimme mit dem Ansinnen, die reservierten Opernkarten für heute Abend nicht zu vergessen...

Immer und überall erreichbar sein, kommunizieren, womit, wohin und mit wem man will – so selbstverständlich für die meisten der Umgang mit den Errungenschaften der Informationstechnologie heute ist, so einzigartig, neu und elementar erleben andere die bloße Möglichkeit, sich mitzuteilen: Menschen mit schweren Kommunikationsstörungen.

Der 38-jährige M. zählt zu diesem Personenkreis. Er lebt im Auhof, einer großen Einrichtung im mittelfränkischen Hilpoltstein, die „Hilfen für Menschen mit Behinderungen“ anbietet.

Von einer Betreuerin wird er im Rollstuhl in einen freundlich-hellen Raum gefahren, direkt an einen Tisch, auf dem ein Computer steht. Die Heilerziehungspflegerin stellt ihm mündlich eine Frage.

M. beugt sich ein wenig vor, am linken Unterarm von der Betreuerin gestützt, und beginnt Buchstabe für Buchstabe seine Antwort in die Tastatur zu tippen. Dieses Vorgehen wirkt durchaus routiniert; welche inneren Widerstände M. dabei jedoch zu überwinden hat, das lässt sich allenfalls ahnen.

M. ist ein so genannter FC-Nutzer. Das Kürzel steht für „Facilitated Communication“ (wörtlich: „Erleichterte Kommunikation“). Den Begriff prägte die australische Therapeutin Rosemary CROSSLEY. Inzwischen hat sich im deutschsprachigen Raum hierfür die Bezeichnung „Gestützte Kommunikation“ eingebürgert.

Die Methode wird in Einzelfällen seit über zwanzig Jahren eingesetzt und hat durch die Arbeit CROSSLEYS in den letzten zehn Jahren weltweit Verbreitung gefunden – in Familien, Schulen, Werkstätten und anderen Einrichtungen.

Kommunikation kann, ganz allgemein gesagt, als ein Prozess aufgefasst werden, bei dem ein Sender seine Botschaft/ Information verschlüsselt und über einen Informationsträger (Sprache, Schrift, Gestik/ Mimik) dem Empfänger übermittelt, der sie nach seinen Möglichkeiten und Bezugssystemen entschlüsselt.

Der Kommunikationsprozess lässt sich also verstehen als Umwandlung persönlicher Gedanken und Gefühle in Symbole, Zeichen oder Wörter, die andere (Menschen) erkennen und ihrerseits wieder in Vorstellungen und Ideen zurückverwandeln können.

Vier Kommunikationssysteme transportieren unsere Botschaften: die natürliche Sprache (Wörter, die gesprochen, geschrieben,

gezeichnet, gesungen werden), künstliche Sprachen (Musiknoten, mathematische Gleichungen, Computerprogramme), visuelle Kommunikation (Bilder, Diagramme) und nonverbale Kommunikation durch Körperbewegungen (Mimik, Gestik, Gebärden).

Bei der Gestützten Kommunikation nun handelt es sich um eine Methode zur Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten von Menschen, die sich nicht oder nur sehr begrenzt lautsprachlich mitteilen können. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass diese Menschen Lautsprache verstehen können; und dass potenzielle FC-Nutzer wesentlich kompetenter sind, als bisher von den Bezugspersonen und Fachleuten angenommen wurde, dies aber vor dem Einsatz der Methode nicht offenbaren konnten, da die Handlungskontrolle gestört ist.

Facilitated Communication zählt zur großen Gruppe von Methoden, die unter dem Sammelbegriff „Unterstützte Kommunikation“ (englisch: Augmentative and Alternative Communication, kurz AAC, zu deutsch: sprachergänzende und sprachersetzende Kommunikation) seit geraumer Zeit auch in Deutschland bekannt sind.

Auf Außenstehende, die erstmals mit dieser Methode konfrontiert werden, wirkt FC oftmals fremdartig, ein wenig eigentümlich. Irgendwie fällt es schwer, sich vorzustellen, dass eine berührende Hilfestellung, die so genannte Stütze, Ausdrucks-Barrieren zu überwinden hilft, mithin Kommunikation erst ermöglicht.

Auf die Frage, wie er das Schreiben mit FC erlebt und einschätzt, antwortete M.: „bin bereit zum schreiben. richtig gut möchte ich erzählen. der wesentliche punkt am anfang war juhu ich kann reden. das war nicht richtig. mein reden verstand keiner. der

dolmetscher fehlte. der musste ich selbst werden. suppe im kopf war unsortiert und falsch bezeichnet. Ich musste eure worte einfügen, dann kam die ordnung. heute finde ich mit euren worten meine gedanken zusammen. das ist was ihr hier lesen könnt.“

Und er fügt auf die Frage, inwieweit FC-Schreiben für ihn schon Routine sei, hinzu: „monate vergingen am anfang schnell mit viel mühe und kraftaufwand. Eine steigerung ist ich tippe leicht und schnell. [...] seiten könnte ich füllen.“

Diese Ausführungen deuten an, dass der Einstieg in FC für jeden Benutzer ganz spezifische Probleme mit sich bringt.

Den größten Teil von FC-Nutzern bilden Menschen mit autistischen Störungen. Und diese zeigen sich in unterschiedlichsten Ausprägungen, wie Christiane NAGY, Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft FC der Regionalverbände „Hilfe für das autistische Kind“, bestätigt. Störungen im Handlungsbereich, ungewöhnliche, teils drastische Reaktionen, unangepasstes Verhalten: Solche unter Autisten häufig anzutreffende Erscheinungen entziehen sich simplen Erklärungsmustern. Dementsprechend schwierig ist es denn auch, adäquate Therapiekonzepte und Hilfsangebote zu entwickeln. Eines indes lassen die erwähnten Probleme nicht zu: Vorschnelle Rückschlüsse auf die Intelligenz der Betroffenen. Genau das habe man jedoch bisher bei nicht sprechenden autistischen Menschen getan, wenn man sie auf Grund ausbleibender sprachlicher oder verhaltensmäßiger Reaktionen als „schwer geistig behindert“ eingeordnet habe. Über FC beginnen sie sich nun zu artikulieren und ihre Probleme zu schildern: „Ich möchte mehr handeln können, aber mein Körper macht nicht, was ich sollähnlich im Kopf habe.“ (Lutz B.) „ich werde dann ganz wirr und steuere

nicht richtig.“ (Christoph N. über den Versuch, eine Handlung zu beginnen).

Nach Meinung der Diplom-Pädagogin Elisabeth EICHEL erscheint es jedoch generell problematisch, Personen allein aufgrund ihrer Diagnose als geeignete FC-Kandidaten vorzuschlagen. Die bisherigen Erfahrungen untermauern die Auffassung, dass FC von Personen erlernt und angewandt werden kann, die folgende Diagnosen und Störungsbilder aufweisen:

- Menschen mit autistischen Störungen, insbesondere frühkindlicher Autismus
- Menschen mit autistischen Zügen
- Menschen mit Chromosomenanomalien (z.B. Down-Syndrom, Rett-Syndrom)
- Menschen mit schweren Körperbehinderungen (z.B. Cerebralparesen)
- Menschen mit geistigen Behinderungen bzw. Hirnschädigungen unklarer Genese

An dieser Stelle seien nur einige, unter FC-Nutzern mit oben beschriebenen Diagnosen besonders weitverbreitete neuromotorische Störungen genannt, die durch die Stütz-Funktion ausgeglichen bzw. in ihren Erscheinungsformen positiv beeinflusst werden können.

Hierzu zählt eine schlechte Auge-Hand-Koordination. Das bedeutet, die Betroffenen können ihre Augen nicht dazu benutzen, ihren Handbewegungen zu folgen und diese zu regulieren.

Häufig tritt zudem die Schwierigkeit auf, dass die Bewegungskontrolle durch eine zu niedrige Muskelspannung (Hypotonus) beeinträchtigt ist. Hand und Arm fühlen sich schlaff an. Der Gegendruck beim Stützen hilft beim Tonusaufbau und verbessert dadurch die Bewegungssteuerung.

Im Gegensatz dazu kommt es bei zu hoher Muskelspannung (Hypertonus) oftmals zu kräftigen, überschießenden Bewegungen, die durch die Stütze gleichsam auf- bzw. abgefangen werden müssen, damit eine kontrollierte Zeigebewegung möglich wird.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass ein Teil der FC-Schreiber seine Bewegungen nicht selbstständig initiieren, „von sich aus“ starten kann. Zudem können FC-Nutzer oft nur schlecht einschätzen, wo sich ihr Körper im Raum befindet. Ihre kinästhetische Wahrnehmung ist eingeschränkt.

Die Aufgabe des Stützers besteht bei der FC-Methode nun darin, dem Benutzer physische, verbale und emotionale Hilfestellungen, kurz „Stütze“, zu geben. Dabei ist es individuell sehr verschieden, welche und wie viel Hilfe der einzelne Schreiber benötigt.

Gerade am Anfang stehen motivationsfördernde Maßnahmen im Vordergrund. Viele FC-Kandidaten haben jahrelang das Scheitern ihrer Kommunikationsbemühungen erlebt, und müssen erst ein neues Selbstvertrauen aufbauen.

Alles in allem bleibt es das Ziel des FC-Trainings, die physische Stütze, die anfangs zumeist an Hand oder Arm gegeben wird, soweit wie möglich zu verringern und die eigenständige Benutzung eines Kommunikationsgerätes (Buchstabentafel, Schreibmaschine, Computer, Notebook, Laptop, Organizer) zu ermöglichen.

Christiane NAGY kennt mehrere FC-Nutzer, die mittlerweile ganz ohne physische Stütze schreiben oder nur noch eine leichte Berührung an Rücken oder Knie brauchen, um auf einer Tastatur tippen zu können.

FC ist kein „Wundermittel“, sondern eine Methode, die sowohl Stützender wie auch Gestützter lernen müssen. Je mehr Übung beide haben, desto größer sind die Erfolgsaussichten.

Das schrittweise kennen lernen, die so genannte „Anbahnung“ der Gestützten Kommunikation bei einem Menschen mit starken Kommunikationsbeeinträchtigungen kann weitreichende Konsequenzen sowohl für den FC-Kandidaten wie auch für seine Bezugspersonen haben.

Deshalb sollte sichergestellt sein, dass die Kommunikation via FC dauerhaft gewährleistet werden kann, mindestens zwei Stützer zur Verfügung stehen und alle wichtigen Bezugspersonen des Kandidaten über die Methode ausführlich informiert worden sind und der Methode FC aufgeschlossen gegenüberstehen.

„FC darf eben auch nicht übergestülpt werden“, meint Christiane NAGY, die für ein möglichst sorgfältiges Vorgehen mit FC plädiert, und fügt hinzu: „Auch aus Sicht der behinderten Menschen ist das Bedürfnis, FC kennen zu lernen bzw. zu praktizieren unterschiedlich. Das muss man auch respektieren.“

Reichhaltige und detaillierte Informationen zu FC finden Interessierte in den „Empfehlungen für den Umgang mit der Methode der Gestützten Kommunikation (FC)“, herausgegeben von der Arbeitsgruppe FC des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“ e.V. Kompetente Anlaufstelle für Fragen zur Aus- und Weiterbildung von Stützern, Seminarangebote und Beratung bietet das vor zwei Jahren gegründete „FC Netz Deutschland“, einem Zusammenschluss von FC-Seminarleitern aus ganz Deutschland (<http://www.fc-netz.de/>).



Mit zunehmendem Bekanntheits- und Verbreitungsgrad wuchs auch die Kritik an dieser relativ jungen Methode. Ende der 70er Jahre entwickelte Rosemary CROSSLEY in Australien in ihrem Bemühen, schwer mehrfachbehinderten Kindern neue Kommunikationswege zu eröffnen, diese Methode. Mitte der 80er Jahre erkannte CROSSLEY, dass vor allem autistische Personen positiv auf ihr Kommunikationssystem reagierten. 1986 gründete sie das DEAL-Zentrum (Dignity through Education and Language Communication Centre). Douglas BIKLEN, US-Professor für Sonderpädagogik an der Universität von Syracuse (New York), verfasste eine vielbeachtete Studie über Crossleys Zentrum und sorgte für eine rasche Verbreitung der FC in den USA. Inzwischen leitet er das „Facilitated Communication Institute“ an der „Syracuse University“.

Seine damalige Mitarbeiterin, die Sprachtherapeutin Annegret SCHUBERT, brachte die Methode 1990 nach Deutschland, in dem sie eine Reihe von FC-Seminaren, u.a. in Berlin, veranstaltete. Durch die beiden autobiographischen Bücher von Birger SELLIN, dessen Mutter SCHUBERTs Seminar besuchte, wurde FC weit über Fachkreise hinaus bekannt, und es kam zu ersten kontroversen Diskussionen.

Kein Wunder, wurde doch am festgefügtten Bild über die Fähigkeiten bzw. Unfähigkeiten Geistigbehinderter nachhaltig gerüttelt. Allein dadurch, dass via FC erstmals Dinge *zur Sprache kamen*, die Menschen aufgrund ihrer Kommunikationsstörung auf anderem Weg nicht mitteilen konnten, wurden überkommene Sichtweisen zur Lebenssituation Geistigbehinderter ins Wanken gebracht. Zentraler Kritikpunkt in der Diskussion um die Validität von FC war und ist die nachprüfbare Autorenschaft der FC-Äußerungen.

Zusätzliche Brisanz erhielt dieser Disput durch aufsehenerregende Fälle in den USA: Nachdem sich dort zu Beginn der 90er Jahre, ausgelöst durch euphorische Fernsehberichte, vielerorts ein sehr

naiver und unkritischer Umgang mit der neuen „Wundermethode“ ausgebreitet hatte, kam es immer wieder zu Fällen, in denen FC-Nutzer von sexuellem Missbrauch berichteten. Da sich der Verdacht in manchen Fällen als unbegründet erwies, geriet die Gestützte Kommunikation insgesamt in Misskredit. Die Vorkommnisse veranlassten einige Gerichte, die Wirksamkeit der FC wissenschaftlich untersuchen zu lassen, um die Beweiskraft der mittels FC vorgebrachten Aussagen sicherzustellen.

Seitdem haben zahlreiche Studien – pro und contra FC – den Weg in die Öffentlichkeit gefunden. Befürworter in der „authorship controversy“, wie sie Professor BIKLEN nennt, berichten – teilweise voller Begeisterung – über enorme Fortschritte der FC-Nutzer, während Kritiker der Methode die Kommunikationsfähigkeiten der behinderten Menschen via FC in Frage stellen und das Entstehen der Texte mit (unbewusster) Beeinflussung durch die Stützpersonen erklären.

Die vorgebrachten Zweifel sind durchaus verständlich, da es für einen Beobachter von FC nicht eindeutig erkennbar ist, von wem der Zeigeimpuls ausgeht. Wer dieses Zeigen jedoch genau studiert, seine Funktionsweise nachvollzieht, erkennt alsbald die Vorzüge der Methode und wird sie schwerlich als untauglich bezeichnen können.

Nach rund zehn Jahren Erfahrung mit FC und teils hitzigen Debatten scheint sich, zumindest in Deutschland, das durchzusetzen, was die Verfasser einer großangelegten Studie der Ludwig-Maximilians-Universität München, Professor BUNDSCHUH und Andrea BASLER-EGGEN, zur Validität von FC ausführten: „Gestützte Kommunikation stellt bei korrekter und fachkompetenter Anwendung der Methode für manche Menschen mit schweren

Kommunikationsbeeinträchtigungen eine valide und effektive Kommunikationsmethode dar.“

Gerhard SCHAER, Fachdienstleiter im Auhof (Wohnen, Arbeiten, Fördern, Lernen), Hilpoltstein, gibt vor diesem Hintergrund zu bedenken:

„Wenn die der Methode FC zugeschriebenen Eigenschaften und Expressionsmöglichkeiten zutreffen, müsste FC:

1. von früher Kindheit an angewandt werden, um eine genaue Ausdifferenzierung von Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen
2. entsprechend im Schulsystem berücksichtigt werden
3. Erwachsenen angeboten werden – unterstützt durch geeignete Bildungsangebote und Kommunikationshilfen.“

Wenn also die Erkenntnis vorliegt, dass Menschen über Schriftsprache kommunizieren können, sind auch die Bedingungen dafür zu schaffen. Im § 57 des SGB (Sozialgesetzbuch) IX wird die Förderung der Verständigung ausdrücklich benannt. „Bedürfen [...] behinderte Menschen mit besonders starker Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit [...] zur Verständigung mit der Umwelt aus besonderem Anlass der Hilfe anderer, werden ihnen die erforderlichen Hilfen zur Verfügung gestellt [...].“ Gebärdensprache, FC, Unterstützte Kommunikation u. a.

Die jahrelangen Bemühungen um die rechtliche Anerkennung von FC führten nun zum Erfolg: Zum neuen Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG) ist Mitte Juli eine Rechtsverordnung (RVO) erlassen worden; als mögliche Kommunikationsmethode für Menschen mit Autismus in Verwaltungsverfahren wird in § 3 der

RVO zu § 9 BGG ausdrücklich die Gestützte Kommunikation genannt.

Die Bedeutung von Kommunikation für Menschen, die sich nicht oder nur eingeschränkt lautsprachlich äußern können, wird nach Auffassung von Christiane NAGY zunehmend als Thema erkannt und auch entsprechend berücksichtigt.

„Früher“, so NAGY, „wurde dies als Ziel gar nicht so sehr gesehen. Da stand die Pflege ganz im Vordergrund. Hier zeichnet sich schon ein Bewusstseinswandel ab. So sind beispielsweise in den Hilfsmittelkatalogen der Krankenkassen Kommunikations-Hilfsmittel nun deutlich stärker vertreten, in den Lehrplänen an Geistigbehinderten-Schulen gewinnt das Thema Kommunikation zunehmend an Gewicht. Seit kurzem gibt es in Leipzig einen Lehrstuhl für Unterstützte Kommunikation. Der erste in Deutschland.“

Im Begriffs-Dschungel von Anspruchsgrundlagen, sozialer Teilhabe, Leistungsbeschreibungen, Eingliederungshilfen und Krankenkassenbestimmungen ist es für FC-Verantwortliche oft nicht leicht, zuständige Ansprechpartner zu ermitteln und die Kostenübernahme für FC-Programme zu gewährleisten.

Eine Mitarbeiterin des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung betont jedoch, dass man bemüht sei, für mehr Transparenz in der zugegebenermaßen sehr komplexen Materie zu sorgen.

In jedem Fall wichtig ist, eine Kontinuität des FC-Schreibens zu gewährleisten, und die Methode in den Alltag zu integrieren. Dies im einzelnen auszuführen, würde den Rahmen hier sprengen. Christiane NAGY empfiehlt in diesem Zusammenhang: „Hat der FC-Benutzer [...] eine größere Sicherheit erreicht, ist es

natürlich erstrebenswert, dass das Schreiben zu einem ganz normalen Bestandteil seines Lebens wird, wie bei uns das Sprechen. Die erlernte Fähigkeit sollte an möglichst vielen Orten, über möglichst viele Themen und mit möglichst vielen Stützern eingesetzt werden [...].“

Die Ergebnisse, die im Rahmen eines im Jahr 2000 gestarteten Projektes zur Einführung von FC im Auhof, Hilpoltstein, gewonnen wurden, sind durchweg ermutigend.

In der mittelfränkischen Einrichtung wohnen rund 180 Personen (Stand: November 2001) mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. Circa 80 Personen, auch mit schweren Körperbehinderungen, von denen nur knapp 10% die WfB (Werkstatt für Behinderte) besuchen können, wurde FC angeboten. „Es ist“, wie Projektleiter Gerhard SCHAER erläutert, „ein unerklärliches Phänomen, dass sich über 80% mit Hilfe von FC – nach der Anbahnungsphase oder spontan – schriftsprachlich mitteilen können.“

Im Rahmen einer Studie der Basler Sprachwissenschaftlerin Andrea ALAFARÈ äußerte sich 1999 der damals 28-jährige, autistische FC-Schreiber RETO zur Frage, wie er die 25 Jahre vor FC erlebt habe: „es war nicht so schlimm als kleines kind. Nachher schon. Ich wollte reden, aber konnte nicht. Alle liebten mich zwar, aber hielten mich für geistig behindert. Behandelten mich entsprechend. Das macht einen verrückt. Ich war innen normal. Nur von aussen sah ich aus wie ein idiot. Mit fc kann ich mein innen nach aussen tragen, zumindest zu denen, die mich sehen wollen.“

Am Ende des Gesprächs zieht er das Resümee: „Wir behinderten sind innen normal. Wir denken wie ihr. Wir fühlen wie ihr. Macht uns also nicht zu idioten.“

Dieser Appell macht deutlich, dass mit RETO Tausende so genannter „Geistigbehinderter“ über viele Jahre in stigmatisierender – weil bestehende Fähigkeiten absprechender – Weise betrachtet und entsprechend auch behandelt wurden.

Stellt man die einfache Frage, was denn eine „geistige Behinderung“ ist, geraten Erklärungsversuche aus Medizin, Pädagogik und persönlichem Umfeld der Betroffenen alsbald ins Straucheln. Es zeigt sich zudem, dass klassische Definitionen aus der Geistigbehindertenpädagogik nicht mehr so recht greifen. Man versucht vielmehr, sich dergestalt abzugrenzen, indem man abzirkelt, wer *nicht* geistig behindert ist.

All diese – teils hilflos wirkenden – Bemühungen scheinen vielmehr zu offenbaren, wie durchlässig diese Grenzen sind, vor allem dann, wenn wir uns mit der Welt der als behindert titulierten Menschen zu beschäftigen beginnen.

Der Österreicher Erich PAMMER bemerkt hierzu: „Jahrzehntelang war der Intelligenzquotient oft das einzige Kriterium bei der Feststellung geistiger Behinderung. Die moderne Diagnostik berücksichtigt aber noch viele andere Faktoren, wie Sozialverhalten, emotionales Verhalten, die Art der Wahrnehmung, die Motorik – um gezielte Maßnahmen einer qualitativ guten Förderpädagogik einleiten zu können.“

Beginnt sich also das Bild von der „geistigen Behinderung“ in der Öffentlichkeit zu wandeln? Der Pädagoge und in der Behindertenarbeit erfahrene Diakon Gerhard SCHAER meint dazu: „In der Fachdiskussion weicht, unter anderem auch durch FC, der Begriff der geistigen Behinderung. Die Begrifflichkeiten werden sich ändern: von einer eher bewertenden zu einer eher beschreibenden Diagnostik.“

Die im Frühsommer präsentierte Berliner Ausstellung „Der imperfekte Mensch“ legte den Fokus unter anderem auf die Kategorie „behindert“ als integralen Bestandteil von Kultur, als Kehrseite unserer Vorstellungen vom „Normalen“ oder „Perfekten“. Im Vorwort zur Ausstellung heißt es treffend: „Jede Kultur definiert immer wieder neu, welche Körper (und welcher Geist, Anm. d. Autors) als vollkommen gelten sollen. Die Bilder, die sich eine Gesellschaft vom perfekten Körper (und vom intakten Geist, Anm. d. Autors) macht, entscheiden darüber, wer sozial anerkannt oder ausgeschlossen ist.“

Die Grenzlinie zwischen „normal“ und „behindert“ wird in diesem Kontext durch das Scheitern gewohnter Kommunikationsformen markiert. Jeder weiß: Nobody is perfect. Doch nicht jeder ist behindert. „Behinderung“ bezeichnet einen gesellschaftlichen Ernstfall, markiert die Grenze, an der Verschiedenheit zum Problem wird.

Begriffe wie „verrückt“, „autistisch“, oder „geistig behindert“, heißt es im Ausstellungskatalog weiter, konstatieren einen Bruch zwischen allgemeinem Alltagsverständnis und einem individuellen Zugang zur Welt, der sich dem Verständnis anderer nicht ohne weiteres erschließt. Die Betroffenen partizipieren nicht oder nur eingeschränkt an der gemeinsamen Sicht auf die Welt, die erst die Basis für Kommunikation liefert.

Über die verfügbaren Worte und Zeichen ist ihre spezifische Erfahrung nicht zu vermitteln. Oder besser: war nicht zu vermitteln.

Denn FC eröffnet zumindest die Möglichkeit, die bis dahin herrschende Sprachlosigkeit zu beenden, die oft zur Folge hatte, dass Wahrnehmungsverschiebungen nur als „falsches Bewusstsein“

erschieden, als Defizit, nicht aber als besondere Formen des Erkennens oder besondere Form der Sicht auf die Welt. Bleibt die Frage, wie viele Formen des Denkens neben dem uns vertrauten rationalen Zugang existieren?

„Solange wir nicht überprüfen können, ob jemand eine geistige Behinderung hat, solange dürfen wir nicht davon ausgehen, dass er geistig behindert ist“, meint hierzu Gerhard SCHAER.

Bezogen auf die bisherige medizinische, therapeutische und pädagogische Praxis, fragt er: „Haben wir in der Vergangenheit nicht immer die Diagnose gestellt: ‚Geistige Behinderung‘ oder nach dem ICD-10 (= Int. Klassifikation psychischer Störungen) schwere oder schwerste Intelligenzminderung? Haben wir nicht gedacht, geistig behinderte Menschen sind nicht so intelligent wie wir, ihre Hirnstrukturen, ihr Denken sei nicht so differenziert wie bei uns, grober und oberflächlicher? Die Erfahrungen mit FC zeigen, dass der Geist, das Denken, oft nicht behindert sind.“

Durch seine langjährige Praxis in der Arbeit mit behinderten Menschen ist Gerhard SCHAER „bewusst geworden, wie trügerisch unsere Bilder, unsere Vorstellungen sind, die wir uns von anderen Menschen machen.“

Allzu oft schloss man vom äußeren Erscheinungsbild, vom abweichenden, teilweise extremen, insgesamt „unangepassten“ Verhalten auf kognitive Defizite, sprach diesen Menschen wegen ihres Unvermögens, bestimmte Handlungen auszuführen, geistige Fähigkeiten ab. Zu Unrecht, wie sich in vielen Fällen zu bestätigen scheint.

Sich zu lösen von stigmatisierenden, ausgrenzenden Begriffen wie „geistige Behinderung“ verträgt sich wohl am ehesten mit einem Menschenbild, das größtmögliche Offenheit anstrebt.



FC leistet auf diesem Weg wertvolle Hilfe. Die kritische Auseinandersetzung mit dieser Methode wird weitergehen. Wünschenswert wäre zudem eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit dem Ziel, die noch bestehenden Schwächen und Kritikpunkte aufzugreifen, zu untersuchen und durch neue Erkenntnisse zu einer Optimierung der Methode beizutragen.

Der 12-jährige FC-Nutzer Martin steckt schon mal den Rahmen ab. In seinem im Internet veröffentlichten Text „Der gute Umgang“ heißt es u.a.: „Gute Fähigkeiten zu erkennen erfordert es geradezu Grenze festgefahrener Denkstrukturen zu durchbrechen.

Das gelingt nur wenn man geradezu die Fähigkeit besitzt deretwegen man auf Erden ist nämlich sich bewusstseinsmäßig zu revolutionieren“.

#### Informationen zu FC im Internet (Auswahl):

DEAL-Centre:

<http://home.vicnet.net.au/~dealccinc/>

Studie von Konrad Bundschuh et al.:

<http://www.stmas.bayern.de/behinderte/kinder/gestkomm.pdf>

FC-Netz Deutschland:

<http://www.fc-netz.de>

Bundesverband Hilfe für das autistische Kind:

<http://www.autismus.de>

Zu zitieren als:

MÜNSTER, Arnd: FC – eine Methode rüttelt am Bild der geistigen Behinderung, in:

Heilpädagogik online 01/03, 33-48

[http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik\\_online\\_0103.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0103.pdf),

Stand: 27.12.2002

## Interview: Peter Singer



© harald fischer verlag gmbh

### Zur Person:

Peter Singer, 1946 in Melbourne geboren, zählt zu den weltweit bekanntesten Moralphilosophen. In seiner Arbeit stellen Fragestellungen aus dem bioethischen Bereich einen Schwerpunkt dar, wobei insbesondere seine Überlegungen zu Abtreibung, Euthanasie und Lebensrecht für Aufregung und Empörung in der Heilpädagogik sorgen. Vielfach wurde und wird die These vertreten, dass Singer für die sog. „Neue Behindertenfeindlichkeit“ stehe. Diese Ansicht teilen die Herausgeber dieser Zeitschrift nicht.

Wir dokumentieren das Interview in der Form, in der es geführt wurde. Wir fragten auf Deutsch, Singer antwortete auf Englisch.

*Heilpädagogik online:* Herr Singer, Ende der 80er Jahre wurden Sie als Referent zu verschiedenen Veranstaltungen im deutschsprachigen Raum eingeladen. Bestimmte Thesen, die Sie vorstellen wollten, haben heftige Reaktionen hervorgerufen, insbesondere auch von Vertretern der deutschsprachigen Heilpädagogik.

Wie haben Sie die damaligen Ereignisse erlebt und wie bewerten Sie diese im Rückblick?

Peter Singer: It was extremely unpleasant to be prevented from speaking, shouted down, and on one occasion, even physically attacked to the point of having my glasses deliberately thrown on the floor and stamped on. Perhaps even more upsetting than that, however, was the thought that the people opposing me had very little idea of what my views were. Most of them had read only brief quotations. They had no grasp of the reasons why I take the positions I do. Many of them assumed me to be part of the radical right, when politically I have always been part of the left, and more recently green, part of the political spectrum. They even associated me with Nazi ideas, and were completely unaware that I am the son of Jewish refugees from Vienna, who lost three grandparents in the Holocaust.

Now, in hindsight, this memory is still painful, but I can see that some good came from it. Sales of my books in Germany increased dramatically, and additional works were translated and published in German. I have made contacts with many people in German-speaking countries who have read and understood what I am saying, and who think that these ideas need to be discussed. Some people suggest that the reaction to my ideas is a healthy sign of the strength of anti-fascist feeling in Germany. But I think that, instead, it shows that many people in Germany still do not really understand what it is to be anti-fascist. For surely to be anti-fascist is to work towards building a climate that favors tolerance of diverse ideas and is hostile to coercive and even violent efforts to restrict freedom of expression.

*Heilpädagogik online:* Sie erwähnen vermehrte Kontakte in den deutschsprachigen Ländern. Haben Sie solche Kontakte auch zu Heilpädagogen?

Wir fragen das auch deswegen, weil wir den Eindruck haben, dass Sie noch immer eine "persona non grata" für viele Heilpädagogen sind. So schreibt z.B. Urs HAEBERLIN, Professor am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz), in einem kürzlich erschienenen Aufsatz:

„Wer heute ein Sonderpädagogik-Studium beginnt, wird mit Thesen der präferenzutilitaristischen Ethik konfrontiert. Ich erinnere mich, wie uns diese in den 80er Jahren zutiefst schockiert hatte. Wir hatten die Auftritte des Bioethikers Peter SINGER in den 80er und 90er Jahren als Anzeichen für jenen Dambruch gedeutet, der eine Flut gegen die Achtung des menschlichen Lebens auslösen kann. Schon zu Beginn der 80er Jahre hatte SINGER in seiner Ethik geschrieben, schwer geistig behinderte Menschen hätten weniger Intelligenz als Tiere und deshalb keinen Anspruch auf den Status einer „Person“ mit garantiertem Lebensrecht (1984). Der in unseren Religionen verankerte Glaube daran, dass ein Wesen, das von Menschen gezeugt und geboren ist, unter allen Bedingungen ein absolutes Lebensrecht hat, steht seither zur Debatte.“ (401)

Ihr Kommentar dazu interessiert uns.

Weiterhin stellt HAEBERLIN die Frage:

„Welche Antwort geben wir den heutigen Studierenden der Sonderpädagogik auf die Frage, ob und wie der präferenzutilitaristische Dambruch noch verhindert werden kann?“

Welche Antwort würden Sie HAEBERLIN auf diese Frage geben?

Peter Singer: Since the tragic death of Professor Christoph Anstoetz, I have had relatively little contact with people in special education in Germany.

Regarding the comments from Mr Haeberlin, the most significant point to note is that he quotes a factual claim of mine [that there are some severely intellectually disabled humans who are less intelligent than some nonhuman animals] and does not seek in any way to show that it is false. [Indeed, it is quite obviously true.] He then responds to the ethical question I raise [why a right to life should go simply with being a member of a particular species, rather than with a being's actual capacities] by referring to a religious belief, as if that is something that cannot be questioned - and indeed, any attempt to question it, or raise it as an issue for debate, must be prevented.

That is quite an extraordinary claim for someone to make. It would suit an authoritarian religious state, as perhaps in mediaeval Europe, or in the Taliban's Afghanistan, rather than a society that believes in freedom of thought and expression.

*Heilpädagogik online:* Möglicherweise ist vielen Vertretern der Heilpädagogik nicht ganz klar, welche Intentionen Sie als Moralphilosoph verfolgen. Zunächst einmal decken Sie moralische Widersprüche im menschlichen Handeln auf. Zum Beispiel: Tolerierung der selektiven Nichtbehandlung schwerstgeschädigter Neugeborener / „Liegenlassen“ einerseits, striktes Verbot der Früheuthanasie/ des Infantizids andererseits.

Peter Singer: One of the useful roles of moral philosophy is to disturb our intellectual and moral complacency. You only have to read Plato to see that this is merely a continuation of a tradition started by Socrates. (Who, of course, paid a heavy price for it.

Fortunately, modern times are a little less punitive.) We often hold a range of moral views that are unclear, or do not sit well together, but until someone comes along and points this out, we just muddle along. Sometimes it is new technology - like our capacity to keep more and more severely impaired infants alive - that sharpens the questions for us. For example, it makes us re-examine the idea that every human life is of equal value. If it is, then it would seem to follow that we should be prepared to make the same use of our medical technology in the case of a normal infant that temporarily needs a respirator, and in the case of, say, an anencephalic infant. But in practice, no one wants to do that. My work is based on the assumption that clarity and consistency in our moral thinking is likely, in the long run, to lead us to hold better views on ethical issues.

*Heilpädagogik online:* Sie als Moralphilosoph stellen also fest, dass die Praxis der Liegenlassens schwerstgeschädigter Neugeborener einen Widerspruch darstellt zum Verbot der Früheuthanasie. Sie schlagen in diesem Punkt vor, dass die Früheuthanasie in bestimmten Fällen die bessere Handlung sein kann.

Kritik von Seiten der Heilpädagogik daran bezieht sich oft auf zwei Aspekte:

Zum einen ist das der Aspekt der individuellen Folgen. Monika SEIFERT (Heilpädagogische Fakultät der Universität Köln) schreibt z.B. dazu:

„Sein Leben [das des Neugeborenen, Anm. d. Red.] für nicht lebenswert zu erachten und aus „Mitleid“ zu beenden, heißt Vorenthalten von Entwicklungsmöglichkeiten durch Verweigerung persönlicher Beziehung und Ausgrenzung von der Teilnahme an der Gemeinschaft seiner Mitmenschen“ (146).

Darüber hinaus wird befürchtet, dass eine praktische Anwendung Ihrer Thesen eine Verschlechterung der gesellschaftlichen Situation von Menschen mit Behinderungen nach sich zieht.

Peter Singer: Monika Seifert, like many of my other critics, makes the mistake of thinking that because I defend both prenatal diagnosis followed by abortion, and euthanasia soon after birth, I am assuming that the lives of the children aborted or killed are "nicht lebenswert." But that is just as false as assuming that the withdrawal of thalidomide [I think you call it Contergan] from the market is a judgment that the life of children born without limbs is "nicht lebenswert". On the contrary, such decisions are comparative judgments: that life with limbs is, other things being equal, better than one without limbs; that having a child without Downs syndrome is, other things being equal, better than having one with Downs syndrome - and so on. No absolute judgment is being made about whether life without limbs, or with Downs syndrome, is worth living. Undeniably, many people without limbs and with Down's syndrome do have lives that are worth living. Nevertheless, most pregnant women told that their child has such a condition will terminate the pregnancy, and attempt to have another child without such a condition. That is, I believe, a reasonable judgment to make.

[Heilpädagogik online: Darüber hinaus wird befürchtet, dass eine praktische Anwendung Ihrer Thesen eine Verschlechterung der gesellschaftlichen Situation von Menschen mit Behinderungen nach sich zieht.]

My answer to this second question follows from the first. Once it is understood that these practices do not deny that life with such conditions is often still worth living, there should be no deterioration in the social situation of people with these conditions. I do not believe that the mere fact that there are fewer people with these conditions will itself make their situation worse. On the contrary, when government budgets are limited, if the money available has to be spread over fewer people, we could expect each person to receive better assistance. Schoolteachers, too, will be better able to integrate into normal classes a relatively small number of people with disabilities than they would if there were many more. I realise, of course, that this is not all there is to say about this question. In some respects, smaller numbers may lead to a less effective lobby group, and to people with disabilities being more likely to be seen as "freaks". Obviously, that would be very regrettable, and steps should be taken to educate people better. But I think we have to look at both sides of the picture, and it is not all dark.

*Heilpädagogik online:* Ein neugeborenes Kind hat nach Ihrer „Praktischen Ethik“ kein Recht auf Leben. Sie begründen diese Behauptung, indem Sie sagen, dass ein Neugeborenes weder über Selbstbewusstsein noch über Rationalität verfügt.

Ist das nicht genau der Dammbbruch, den Urs HAEBERLIN meint, besonders dann, wenn Sie sagen, dass alles, was Sie über Neugeborene sagen, sich „auch auf ältere Kinder oder Erwachsene anwenden läßt, die auf der geistigen Reifestufe eines Säuglings stehengeblieben sind“ (Praktische Ethik [Neuausgabe 1994], 232)?

Peter Singer: No, there is no slippery slope likely here. Anyone who can express, whether verbally or in any other way, an



awareness that he or she has preferences for the future will have a stronger claim to life than the infant or older person who is not capable of having such an awareness. Obviously, this means that everyone who wants to go on living has this stronger claim. And I would also add that in the case of older people who once were, but are no longer, capable of expressing preferences about their future, we should respect their past preferences.

*Heilpädagogik online:* Ihre Argumentation baut auf eine streng rationale Analyse der vorliegenden Fakten. Aber menschliche Interaktion erfolgt nicht ausschließlich rational-analytisch. Die Diskriminierung behinderter Menschen basiert eher auf der Ebene der oft negativen Empfindungen diesen Menschen gegenüber. [Eine solche Empfindung kann z.B. Mitleid sein - wobei oft nicht gefragt wird, ob der betreffende behinderte Mensch tatsächlich leidet. Sein Leid wird, da er eben behindert ist, regelrecht voraus gesetzt.]

Halten Sie es für ausgeschlossen, dass eine Argumentation pro Früheuthanasie zur Verstärkung dieser negativen Empfindungen behinderten Menschen gegenüber beitragen kann?

Peter Singer: No, of course I can't rule out that possibility. And I think we should do what we can to prevent such negative feelings. But I don't think we can prevent such negative feelings by refusing to acknowledge that virtually everyone would prefer not to be disabled, and that virtually all parents would prefer not to have children who are disabled. From this point of view there is no difference between selective abortion following prenatal diagnosis, and euthanasia for infants with disabilities. And for that matter, trying to prevent the conception of impaired fetuses – for example, by banning thalidomide [Contergan] sends the same message.

And so do disabled people like Christopher Reeve, who campaigns for more research into ways to cure paraplegia. People with disabilities may not be suffering, and may not need or want our sympathy, but nevertheless, most of us – including, it seems, most people with disabilities - would prefer not to be disabled.

*Heilpädagogik online:* Skizzieren Sie doch einfach eine idealtypische Gesellschaft, auch für Menschen mit Behinderungen.

Peter Singer: “People with disabilities” is too broad a category for any single answer to apply to all of them. At a minimum, we need to distinguish between people who have intellectual capacities that are sufficient for them to be able to choose how they wish to live, and those who lack such capacities.

In an ideal society, people with such intellectual capacities who have other disabilities would not face discrimination or social stigma, nor would they be marginalized. Social and physical impediments to their integrating with the rest of society would be eliminated or reduced, as far as reasonably possible given other demands on our resources. For people who lack the intellectual capacity to choose how they wish to live, much would depend on their condition. If they are able to enjoy life, then ideally there would be people who would wish to care for them, and assist them in their enjoyment of life. But if there is great physical suffering or distress, or if their capacities are so limited that they are not able to obtain any enjoyment from life, then an ideal society would not be misled by ideas of the sanctity of (merely biologically) human life into believing that it was wrong to end a human life when it can contain only suffering, or has no positive experiences. Furthermore, in an ideal society parents would be able to decide, without prejudice but with full information, whether a child born with

serious disabilities would live or die. If the child would be able to have a reasonable quality of life, without constant suffering, parents who did not wish to keep the child would be encouraged to give it up for adoption, and there would be other couples who would be ready to adopt such a child. But if the prospects were more gloomy, it would be acceptable to end the life of such a child before the child had any awareness of its own life.

*Heilpädagogik online:* Wie kommen wir dahin?

Peter Singer: How do we get there? We have made a lot of progress, in the past 20 or 30 years, in being more open in our discussions about people with disabilities, and in recognizing the mistakes we have made in the past. We have also become more open about the way in which judgments of the quality of human life enter into medical decisions about life and death. I hope that continuing this open dialogue will eventually lead to attitudes about people with disabilities that are both more honest and less prejudiced.

*Heilpädagogik online:* Herr Singer, vielen Dank für das Interview!

Das Interview führten S. Barsch, T. Bendokat und M. Brück

## Literatur

**HAEBERLIN, U.: Sonderpädagogik studieren - eine Herausforderung an den ganzen Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/2002, 398-403**

**SEIFERT, M.: Zur Rolle des schwerstbehinderten Kindes und seiner Eltern im Kontext der Euthanasie-Debatte - ein Beitrag aus familiärer Sicht. In: Dörr/ Grimm/ Neuer-Miebach: Aneignung und Enteignung. Der Angriff der Bioethik auf Leben und Menschenwürde. Düsseldorf 2000**

### **Bücher von Singer (Auswahl)**

**SINGER, Peter: Praktische Ethik. 2. Auflage, Stuttgart 1994**

**SINGER, Peter: Wie sollen wir leben? Ethik in einer egoistischen Zeit. Erlangen 1996**

**SINGER, Peter/ KUHSE, Helga: Muss dieses Kind am Leben bleiben? Das Problem schwerstgeschädigter Neugeborener. Erlangen 1993**

**SINGER, Peter: Leben und Tod. Der Zusammenbruch der traditionellen Ethik. Erlangen 1998**

Zu zitieren als:

Interview: Peter Singer, in: Heilpädagogik online 01/03, 49-59

[http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik\\_online\\_0103.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0103.pdf),

Stand: 27.12.2002

## Rezensionen

Müller, Klaus E.: Der Krüppel. Ethnologia passionis  
humanae. München 1996  
Preis: 9,90 €  
ISBN: 3-406-41146-0



Menschen machen sich ja so ihre Gedanken. Über sich, ihre Nachbarn, die Natur, die sie umgibt - sie ordnen ihre Welt. Da beschäftigen sich die Menschen also mit Fragen wie: Wieso eigentlich ist unser Menschenschlag (sei er nun europäisch, afrikanisch, asiatisch...) der Menschenschlag, den die Götter gesegnet haben? Gesegnet wahlweise mit Schönheit, Klugheit, der besten und fruchtbarsten Natur, den schönsten Frauen...?

Zum Beispiel auf diese Fragen gibt das Buch von Klaus E. Müller jede Menge Antworten. Um eine meiner Lieblingsantworten auf die Frage zu nennen, wieso eigentlich Menschen roter Hautfarbe die schönsten unter den Menschen sind:

„Nach einer mythischen Überlieferung der Semiolen in Florida ließ der Große Geist das Lehmmodell des ersten Menschen mangels Erfahrung zu lange im Feuer, so daß die Oberfläche verbrannte, rußig und krustig wurde. Ungewollt schuf er so die Schwarzen; sie gefielen ihm zwar nicht, aber er ließ sie am Leben. Bei einem erneuten Versuch verfiel er ins andere Extrem und brach den Brennungsprozeß zu früh ab, so daß sein Geschöpf zu fahl geriet: er hatte den Ahnherrn der Weißen erschaffen. Der entsprach zwar mehr seiner Vorstellung, aber doch nicht ganz dem, was ihm eigentlich vorschwebte. Also machte er sich ein drittes Mal an die

Arbeit. Und nunmehr hatte er die Technik vollends im Griff - herauskam der rote Mensch, der genau die Mitte zwischen Schwarz und Weiß hielt. Mit ihm war ihm sein Meisterstück gelungen, ‚dieser gefiel ihm‘.“ (206)

Wieso ist das interessant, wenn man sich mit Menschen mit Behinderung beschäftigt?

Menschen mit Behinderung fallen auf; sie entsprechen nicht dem „Normalen“. Und gerade deswegen waren sie auch immer schon Gegenstand plausibler und weniger plausibler Theorien. Einige solcher Theorien führt Müller über Wechselbälge an: Diese missgestalteten, verkrüppelten Kinder waren irgendwie des Bösen; vermutlich entsprangen sie dem Beischlaf einer Frau - vielleicht eine Hexe? - mit Dämonen oder dem Teufel selbst...

„Wenn den Geistern oder dem Bösen mal nicht nach Buhlen war, standen ihnen noch andere ‚Optionen‘ offen. Sie warteten die Geburt eines Kindes ab, griffen, eine Unachtsamkeit der Anwesenden nutzend, blitzschnell zu und tauschten das Neugeborene gegen einen eigenen Sprößling - oder auch lediglich beider Seelen - aus; [...] Verantwortungsbewusste Eltern trafen daher ihre Vorkehrungsmaßnahmen. Man [...] band Mutter und Kind abwehrkräftige Amulette um oder suchte die Geister auf andere Weise zu täuschen, indem die Eltern zum Beispiel die Kleider wechselten oder der Vater gar, wie das in weiten Teilen Europas, Asiens und Südamerikas Usus war, das Lager hütete und die Geburt, manchmal auch noch das Wochenbett simulierte (Couvade, bzw. ‚Männerkindbett‘). Bei den Kaukasiern mit ihren ausgeprägten ritterlichen Traditionen zog es der Gatte [...] vor, während der kritischen Zeit, die Flinte schussbereit in der Hand, auf dem Dach

des Geburtshauses Platz zu nehmen und gelegentlich, auch der Abschreckung halber, kräftig in die Nacht hinaus zu feuern.“ (46-47)

Müller geht es aber nicht nur um solche Theorien - denn aus solchen Theorien resultierten immer auch soziale Praktiken, soziale Räume und soziale Beziehungen. Also zum Beispiel das Phänomen, dass Herrscher neben sich einen Narren duldeten - gerade weil er verkrüppelt war und so die strahlende Erscheinung des Herrschers dem Volke nur noch deutlicher werden musste!

Wer solche Theorien mag, wer sich an solchen Erklärungen, Anekdoten und Fakten zu erfreuen mag, der wird sich in Müllers Buch vertiefen. Und in seine Sprache! Jede Menge solcher Anekdoten sind im „Krüppel“ versammelt.

Schwer fällt es den roten Faden vor lauter Geschichtchen nicht zu verlieren! Und wer schnell meint: „Jetzt komm´ mal auf den Punkt!“, der wird von Müller nicht wirklich gut bedient...

Eine Rezension von Markus Brück

Bock,  
Angelika: Leben mit dem Ullrich Turner-Syndrom.  
München 2002  
Preis: 19, 90 €  
ISBN: 3-497-01618-7



Beim Ullrich-Turner-Syndrom (kurz: UTS) handelt es um eine genetische Veränderung, die nur Mädchen bzw. Frauen betrifft. Zu den wichtigsten Symptomen gehören Kleinwuchs und das Ausbleiben einer spontanen Pubertät. Es handelt sich hierbei um ein wenig bekanntes Syndrom. Damit ist auch ein zentrales Anliegen des vorliegenden Buches angesprochen. Angelika BOCK ist selbst vom UTS betroffen. Dieses Buch ist gleichzeitig Biographie und Ratgeber. Die Autorin schildert eindrucksvoll die Erfahrungen, die sie in ihrem Leben mit UTS gemacht hat und macht. Sie zeigt auf, mit welchen Schwierigkeiten eine betroffene Frau oder ein Mädchen zu kämpfen hat. Diese Schwierigkeiten liegen dabei natürlich teils in der körperlichen Symptomatik des Syndroms begründet. BOCK macht jedoch unmissverständlich klar, dass die Reaktionen anderer Menschen auf diese Symptomatik den bei weitem größeren Anteil der Probleme ausmachen. Sie spricht sehr offen über negative Erfahrungen, die sie selbst hat machen müssen. Nicht selten gibt sie Einblick in sehr persönliche Bereiche ihres Lebens, z.B. wenn sie das Verhalten ihrer Eltern ihr gegenüber anspricht und ohne jede Beschönigung aufzeigt, an welchen Stellen diese Fehler gemacht haben, unter deren Folgen sie z.T. heute noch leidet.

Nun sind solche Passagen allerdings nicht als eine Art "Abrechnung" gemeint. Vielmehr sollen sie wesentlich zum Ratgeber-Charakter des Buches beitragen. Eltern von Mädchen mit UTS können einiges falsch machen im Umgang mit ihrer Tochter. Die Folgen können gravierend sein, und es ist vordringliches Anliegen von Angelika BOCK, anderen Betroffenen und deren Eltern Hilfen zu



geben, um mit all den Schwierigkeiten, welche UTS mit sich bringt, besser umgehen zu können und bestimmte Negativ-Erfahrungen eben nicht machen zu müssen.

Viele Menschen mit Behinderungen werden häufig mit offen demonstriertem Mitleid konfrontiert, weil ihre Mitmenschen kaum etwas über Behinderungen wissen und sich ein Leben mit Behinderung eben nur als schlimm denken können. Daraus resultiert dann häufig eine Form von überflüssigem Leiden für behinderte Menschen, denen ein normaler zwischenmenschlicher Umgang vorenthalten wird. BOCK macht sich in ihrem Buch viele Gedanken über die Situation behinderter Menschen in der Gesellschaft, welche sie als eine allseits auf Leistungsfähigkeit fixierte und durch das Streben nach Perfektion gekennzeichnete Gesellschaft charakterisiert. Immer wieder greift sie in diesem Zusammenhang auf die bestehende Praxis der Pränataldiagnostik und die Überlegungen zur Zulassung der Präimplantationsdiagnostik zurück.

Dabei beantwortet sie die - auch in der Heilpädagogik viel diskutierte - Frage, ob die Praxis der Pränataldiagnostik eine Diskriminierung behinderter Menschen nach sich ziehe, mit einem klaren Ja. Ihre Herangehensweise an diese Fragestellung ist dabei nicht die einer streng rationalen Analyse aller Fakten, sondern sie argumentiert vielmehr aus Sicht einer persönlich Betroffenen, und stellt fest, dass sie sich in ihrer Existenzberechtigung durch die bestehende Praxis in der Tat in Frage gestellt fühle.

Nun muss man solchen Überlegungen sicher nicht in allen Punkten zustimmen, um das vorliegende Buch gut zu finden. Die knapp hundert Seiten (für die mit fast 20 Euro ein sehr "ambitionierter" Preis verlangt wird ...) enthalten jedoch etliche Anregungen, um das eigene Nachdenken anzukurbeln. Daher empfehle ich das Buch auch gerne weiter.

Eine Rezension von Tim Bendokat

Dinges, Erik: Kartoffel. 3.-4. Schuljahr. Kopiervorlagen und Materialien. Berlin 2001  
Preis: 16,95 €  
ISBN: 3-589-21214-4



Die beste Knolle der Welt ist die Kartoffel, das wusste schon unser aller Großmutter Inge Meysel. Aus ihr (der Kartoffel) können diverse Salate hergestellt werden, vorzügliche Sonntagspetersiliensalzkartoffeln oder auch einfach nur Kartoffelchips. Weiter gibt es die Möglichkeit, sie in Stäbe zu schneiden und zu frittieren, wobei die Qualität des Endproduktes sich ganz nach den Fähigkeiten des Frittierers richtet, wie [hier](#) eindrucksvoll gezeigt wird.

Wir sehen also, die Kartoffel hat für unsere Breitengrade und Kultur eine enorme Bedeutung als Nahrungsmittel, und so ist auch verständlich, dass sie im Unterricht thematisiert werden sollte.

Gleich vorweg, damit die vielen Sonderpädagogen, die das hier lesen, nicht auf dumme Gedanken kommen: in diesem Heft aus der Reihe „Lernen an Stationen in der Grundschule“ wird wesentlich mehr geboten als Kartoffeldruck. Dieser kommt nur auf vier Seiten zu Wort, und da auch nur in Verbindung mit Geometrie. Also: keine Chance für produktorientierten Kunstunterricht.

Die Arbeitsaufgaben erfordern für den Fall der selbständigen Durchführung vom Schüler große Lesekompetenz. Dabei werden auf anschauliche und spannende Weise diverse Aspekte der Knolle in den Mittelpunkt gestellt: ihre Geschichte, ihr Wachstumsverhalten, die richtige Lagerung, wesentliche Merkmale der Kocheigenschaften usw. Bei allen Arbeitsschritten wird darauf geachtet, dass

sie den Schüler zu möglichst eigenständiger Arbeit verleiten. So sind die Arbeitsanweisungen klar formuliert und lassen keinen Raum für Spekulation.

Zwar entstammt das Heft aus einer Reihe zum Stationenlernen, die einzelnen Arbeitsblätter lassen sich jedoch auch unabhängig von diesem Verfahren verwenden.

Um es kurz zu machen: Dem Autor ist es sichtlich gut gelungen, dass Thema „Kartoffel“ für den Unterricht aufzubereiten. Es wird bei den Schülern (die über o.g. Kompetenzen verfügen) sicher keine Langeweile aufkommen. Kartoffeln sind gut!

Eine Rezension von Sebastian Barsch

## Veranstaltungshinweise

Januar 2003

6. Bundesweiter Workshop zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung an der Universität Magdeburg am 17./18.01.03

Das Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet zum 6. Mal den Workshop zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Anknüpfend an die positiven Erfahrungen der letzten Jahre soll mit dieser Veranstaltung dem wissenschaftlichen Nachwuchs ein Forum geboten werden, um sich mit neuesten forschungsmethodischen und interdisziplinär-grundlagentheoretischen Erkenntnissen vertraut zu machen.

Der Workshop richtet sich vor allem an Interessentinnen und Interessenten, die sich mit einer Qualifizierungsarbeit (Diplom, Magister, Promotion oder Habilitation) beschäftigen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können eigenes empirisches Material mit einem kurzen Exposé über ihr Forschungsvorhaben einbringen. Die Arbeit wird in zwölf Arbeitsgruppen stattfinden, in denen nach dem Muster von Forschungswerkstätten am Material der Teilnehmer exemplarisch einzelne Arbeitsschritte durchgeführt werden.

Auch in der Heil- und Sonderpädagogik nimmt die qualitative Sozialforschung eine zunehmende Bedeutung ein. Interessentinnen und Interessenten aus diesem Bereich sind ausdrücklich zu einer Mitarbeit einladen. Ab 2004 ist eine spezielle Arbeitsgruppe „Qualitative Forschung in der Heil- und Sonderpädagogik“ geplant.

Detaillierte Informationen zum Workshop unter:

<http://www.zbbs.de>

Auskünfte in Bezug auf die Heil- und Sonderpädagogik:

Dr. Ernst Wüllenweber, 030 / 891 85 24 oder

[ernst.wuellenweber@gse-w.uni-magdeburg.de](mailto:ernst.wuellenweber@gse-w.uni-magdeburg.de)

## Februar 2003

**Sexualität behinderter Menschen: Wie gehen wir als berufliche Bezugspersonen damit um?**

Seminar des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte (BVKM) vom 3. - 5. Februar 2002 für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Einrichtungen; Kosten 245 bzw. 280,- € inkl. Unterbringung und Verpflegung.

Informationen und Anmeldung:

Tel.: 0211/64004-0

Fax: 0211/64004-20

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

Internet: [www.bvkm.de](http://www.bvkm.de)

**Die Vermittlung von Bioethik und Biopolitik in einer Demokratie**

Vortrag am 07.02.2003, 16:00-18:00 Uhr im Hörsaal 1b (Rostlaube), Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Es spricht: Dr. Frank Schirmacher (Herausgeber der Frankfurter Allgemeinen Zeitung); Prof. Dr. Peter Glotz (Politik- und Kommunikationswissenschaftler, Universität St. Gallen)

Wie biologisches Wissen mit philosophischen Wertschätzungen sich verbindet oder ringt, davon handelt die Ringvorlesung "Bioethik und Biopolitik. Eine Folgenabschätzung der neuen Technologien". Wie keine andere Technologiesdisziplin verändern die neuen Biotechniken mit dem Eingriff in die physische Natur des Menschen auch das Selbstverständnis unserer auf Regulation und Kontrolle basierenden Gesellschaften. Der anhaltende Streit um das Für und Wider der Technologien macht deutlich, dass es keinen verbindlichen Wertekonsens mehr gibt, auf den man sich berufen könnte. Alle Parteien nehmen für sich in Anspruch, die Natur des Menschen verbessern und die Zukunft der Menschheit verantwortlich gestalten zu wollen.

Kontakt:

Dr. Mirjam Schaub ([schaub@zedat.fu-berlin.de](mailto:schaub@zedat.fu-berlin.de)) und Sascha Karberg ([karberg@jb-schnittstelle.de](mailto:karberg@jb-schnittstelle.de))

<http://www.netzeitung.de/bioethik>

<http://www.fu-berlin.de/presse/fup/index.html>

<http://www.jb-schnittstelle.de>

## **Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderung Nationale Eröffnungsveranstaltung am 21. und 22. Februar in Magdeburg**

Das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderung“ wird im Februar 2003 auch in Deutschland eröffnet. Nach dem Motto „Nicht über uns ohne uns“ dreht es sich bei dieser Veranstaltung um ganz praktische Themen wie Selbstbestimmt Leben, Barrierefreiheit, Assistenz und Diskriminierung. Außerdem werden ethische Fragestellungen erörtert.

Dazu finden am Freitag, den 21.2.2003 Grundsatzreferate, am Samstag, den 22.2.2003 Arbeitsgruppen statt. Freitag abends ist zudem ein Kulturprogramm vorgesehen.

Weitere Informationen:

<http://www.bma.de> (Hier auch Anmeldung!)

<http://www.eypd2003.org>

## **38 Jahre Sonderschullehrerausbildung in Marburg**

Anlässlich der Schließung des Instituts für Heil- und Sonderpädagogik laden Lehrende, Studierende und Mitarbeiter ein - zu „Rückblick und Abschied“ am Freitag, 7. 2. 2003 um 16 Uhr c. t. in der Alten Aula der Philipps-Universität Reitgasse.

Mit Redebeiträgen von Prof. em Dr. Franz Amrhein, Prof. em Dr. Karl-Heinz Bönner, Prof. Dr. Georg Feuser, SoR Peter Stier, OStR i. H. Gerhard Wacker, mit Beiträgen der Studierenden und mit musikalischen Darbietungen.

Infomail:

[heiluson@mail.uni-marburg.de](mailto:heiluson@mail.uni-marburg.de)

## **6. Würzburger Aphasie-Tage**

20.-22. Februar 2003, Würzburg

Kontakt:

Aphasiker-Zentrum Unterfranken Würzburg

Tel.: 09 31/29 97 50

<http://www.aphasie-unterfranken.de/>

## März 2003

**Fit fürs Leben! - Didaktische Konzepte der Oberstufe der Schule für Lernbehinderte. Fachvorträge – Workshops – Präsentationen**

Tagung des vds, Fachverband für Behindertenpädagogik, und der Humboldt-Universität Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften am 07. und 08.03.2003

Die Anmeldung erfolgt schriftlich an das Tagungsbüro:

vds-Bundesgeschäftsstelle  
Ohmstraße 7  
97067 Würzburg  
Tel.: 0931/ 24020  
Fax: 0931/ 24023  
Mail: [vds.fachverband@t-online.de](mailto:vds.fachverband@t-online.de)

**12. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium „Rehabilitation im Gesundheitssystem“**

Bad Kreuznach, 10.-12. März 2003

VDR, LVA Rheinland-Pfalz, DGRW, DGSMF, DVFR

E-Mail:

[irma.balazs@vdr.de](mailto:irma.balazs@vdr.de)

<http://www.vdr.de/>

**Werkstättenmesse 2003**

Offenburg, 13.-16. März 2003

Kontakt:

BAG: WfB, Sonnemannstr. 5, 60314 Frankfurt a. M.

Tel.: 0 69/94 33 94-0, Fax: -25

E-Mail: [moehle@bagwfb.de](mailto:moehle@bagwfb.de) und [info@bagwfb.de](mailto:info@bagwfb.de)

**Die Kunst der Beratung aus der Position des Nicht-Wissens  
Der kreative Dialog zwischen Experten (27. – 29. 03. 2003)**  
Das Projekt ISaR der Universität Dortmund (Integration von Schüler/innen mit einer Sehschädigung an Regelschulen) bietet in Kooperation mit dem Zentrum für Weiterbildung der Universität Dortmund eine Fortbildung für Kolleginnen und Kollegen, die in der mobilen Beratung und Unterstützung von Schüler/innen mit einer Sehschädigung in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten tätig sind an.

Ort: Universität Dortmund

Kosten: 150 Euro

Referentin: Regina Klaes, Mitarbeiterin im Zentrum für systemische Bewegungstherapie und Kommunikation. Bewegung im Dialog e.V. Eigene Praxis, Tübingen Arbeitsschwerpunkte: Systemische Beratung, Team-Supervision, Systemische Bewegungstherapie und Beratung mit Familien mit blinden, sehbehinderten, mehrfachbehinderten, verhaltensoriginellen Kindern.

Infos und Anmeldungen:

<http://isar.reha.uni-dortmund.de/>

Universität Dortmund  
Zentrum für Weiterbildung  
Emil-Figge-Str. 50  
44227 Dortmund

Telefon : 0231 / 755 2164

Telefax : 0231 / 755 2982

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

## 5. Deutscher REHA-Kongress 2003

München, 21. 03. 2003

Kontakt:

IIR Deutschland GmbH, Postfach 1050, D-65836 Sulzbach/Ts.

Tel.: 0 61 96/585-460, Fax: -485

Mail: [bjassmann@iir.de](mailto:bjassmann@iir.de)

Netz: <http://www.iir.de/>



## Über die Autoren

### **Thelma von Freyermann**

1932 in Helsinki, Finnland, geboren. Ihre Schulzeit verteilte sich auf Finnland, Schweden, Deutschland und die Schweiz.

1961 - 1965 unterrichtete sie als Studienassessorin an der St. Ursula Schule in Hannover. 1975 - 1995 gehörte sie - zuletzt als Akademische Oberrätin - dem Lehrkörper der Universität Hildesheim (Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik) an und ist seit 1995 im Ruhestand.

### **Dr. Stefan Anderssohn**

Dr. sc. paed., geboren 1970, studierte Deutsch, Religionspädagogik, Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik und Sprachheilpädagogik in Kiel. 2001 interdisziplinäre Dissertationsarbeit mit dem Titel: „Religionspädagogische Forschung als Beitrag zur religiösen Erziehung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung“. Seit 1998 in der Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern tätig, zurzeit Sonderschullehrer an einer Schule für Körperbehinderte. Mitbegründer des interdisziplinären Arbeitskreises „Forum Religionspädagogik & Geistigbehindertenpädagogik“, der sich der Verbindung geistigbehindertenpädagogischer und religionspädagogischer Fragestellungen widmet. Das Forum ist im Internet erreichbar unter: <http://www.reliforum.de>

Kontakt: [Anderssohn@debitel.net](mailto:Anderssohn@debitel.net)

### **Arnd Münster**

Arbeitet als freier Journalist. Zu seinen Themenschwerpunkten zählen Kunst, Kommunikationskultur, Informations- und Wissensgesellschaft, Medienpädagogik und -ethik sowie interkulturelle Wissenschaft. Der gebürtige Münchner ist seit über 15 Jahren für verschiedene Medienunternehmen, TV-Stationen und Presseagenturen im In- und Ausland tätig.

Kontakt: [amuenster@t-online.de](mailto:amuenster@t-online.de)

## Hinweise für Autoren

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

[sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com](mailto:sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com)

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

[markus.brueck@heilpaedagogik-online.com](mailto:markus.brueck@heilpaedagogik-online.com)

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

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

Sie können natürlich auch Ausdrucke an uns senden, die Adresse finden Sie unter dem Inhaltsverzeichnis.

## Leserbriefe und Forum

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

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

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

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

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.