

Heilpädagogik

Die Fachzeitschrift im Internet

online

Beiträge:

Walter Grode

Selbstbestimmt Leben und das soziale Modell von Behinderung

Karlheinz Kleinbach

Erzählte Räume – Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt

Stefan Koslowski

Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen im Kontext geistige Behinderung

Interview: Markus Dederich

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial.....	2
Walter Grode Selbstbestimmt Leben und das soziale Modell von Behinderung.....	3
Karlheinz Kleinbach Erzählte Räume – Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt.....	20
Stefan Koslowski Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen im Kontext geistige Behinderung..	45
Interview: Markus Dederich.....	66
Rezensionen.....	78
Veranstaltungshinweise.....	84
Über die Autoren.....	92
Hinweise für Autoren.....	93
Leserbriefe und Forum.....	94

Heilpädagogik online 02/ 03
ISSN 1610-613X

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

[Sebastian Barsch](#)
Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)
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,

was erwartet Sie in dieser Ausgabe?

Behinderung wird in unserer Disziplin vielfach als überwiegend gesellschaftlich bedingt angesehen. Manche Autoren gehen sogar von einer vollständigen sozialen Konstruktion von Behinderung aus. Nun scheint dieses „soziale Modell“ von Behinderung zunehmend kritisch hinterfragt zu werden, wie der Beitrag von Walter Gode zeigt.

Karlheinz Kleinbach fragt nach der Rolle vom Raum- und Orterleben in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Hier sieht er dringenden Nachholbedarf und skizziert eine Didaktik des Raumes.

Menschen mit geistiger Behinderung demonstrieren bisweilen Fähigkeiten, die Vielen aufgrund der Diagnose „geistige Behinderung“ eigentlich als ausgeschlossen gelten. Auf einen Erklärungsansatz weist Stefan Koslowski mit Howards Modell der multiplen Intelligenzen hin.

Auch in dieser Ausgabe können wir Ihnen wieder ein Interview präsentieren. Per Email befragten wir Markus Dederich, Prof. für „Theorie der Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung“ an der Universität Dortmund.

Soweit die einleitenden Worte. Wir wünschen Ihnen eine aufschlussreiche und spannende Lektüre. Bitte beachten Sie auch die Möglichkeit, Leserbriefe zu schreiben bzw. in unserem Forum zu diskutieren.

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Walter Grode

Selbstbestimmt Leben und das soziale Modell von Behinderung

Das soziale Modell von Behinderung schreibt im Wesentlichen der Gesellschaft die Verantwortung für die Genese von Behinderungen zu. Mit dieser völlig überzogenen Position, die alle diejenigen vor den Kopf stoßen muss, die sich auf ein Zusammenleben mit Behinderten eingelassen haben, wird das gesellschaftlich wegweisende Ziel eines selbstbestimmten Lebens langfristig in Frage gestellt. Zur Untermauerung dieser These wird das soziale Modell von Behinderung im Folgenden mit unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen konfrontiert, sowie Eingang mit dem allgemeinen Prinzip der Selbstbestimmung.

Der amerikanische Rechtsphilosoph Ronald DWORKIN (1994) ließ in einer Studie über Abtreibung, Euthanasie und persönliche Freiheit keinen Zweifel daran, dass er von allen Faktoren, die bei der menschlichen Entwicklung eine Rolle spielen, die individuelle Selbstgestaltung am höchsten schätzt. Mit Bewunderung, ja mit Ehrfurcht spricht er von der Anstrengung eines jeden, sein eigenes Leben zu führen. Daraus leitet er Maßstäbe her, wie ein jeder mit sich selbst umgehen darf. Eine Person hat, wie DWORKIN zeigt, „wertebezogene Interessen“, die zum Ausdruck bringen, was es heißt, ein wertvolles, sinnvolles Leben zu führen. Sie unterscheiden sich von „erlebnisbezogenen Interessen“, die auf das gerichtet sind, was unmittelbaren Genuss bereitet.

DWORKINs eindrucksvolles Plädoyer für eine liberale Regelung der Sterbehilfe geht nun von der Feststellung aus, dass wir ein Leben leben und einen Tod sterben wollen, der unseren „wertebezogenen“ Interessen gerecht wird. Es geht dabei also nicht allein um den Wunsch, dass einem unerträgliche Qualen

erspart bleiben. Die Würde einer Person kann auch von einem Lebensende in Mitleidenschaft gezogen werden, von dem sie selbst gar nichts mehr mitbekommt: wenn sie über Jahre mit technischer Unterstützung im „vegetativen Zustand“ gehalten und zu einer bloß biologischen Existenz verurteilt wird, die nichts mehr mit dem zu tun hat, was für sie den Sinn des Lebens ausmachte.

In diesem Sinne ist es durchaus konsequent und keineswegs zynisch, wenn die „Deutsche Gesellschaft für humanes Sterben“ (DGHS) ihre Zeitschrift „Selbstbestimmtes Leben“ nennt.

Autonom, also „Selbstbestimmt Leben“, ist in den vergangenen Jahrzehnten auch für viele behinderte Menschen zur Maxime geworden (vgl. EXNER 2000). Die mutigsten und politisch aktivsten Vertreter dieses neuen Selbstbewusstseins aber gaben sich nicht mit mühsamer (gar konsensorientierter) Interessenabwägung zufrieden, sondern verglichen ihren Protest mehr und mehr mit dem Kampf um Gleichberechtigung von Frauen, Schwarzen und Homosexuellen. Und sie kamen zu dem Schluss, dass sie gar nicht behindert seien, sondern von der Gesellschaft behindert würden. Dieses soziale Modell trat dem medizinischen Modell entgegen, das die Quelle der Behinderung im biologischen Mangel des Individuum sah. Es machte aus Almosenempfängern eine unterdrückte Minderheit, die jetzt lautstark und mit Erfolg ihre Rechte forderte.

Das Ziel eines Selbstbestimmten Lebens bis hin zu Kindern nach eigenem Maß (vgl. SPIEWAK/ VICIANO 2002) schmeichelt natürlich dem Ego von behinderten Menschen gewaltig. Doch ist das rein soziale Modell von Behinderung, das diesem Ziel zu Grunde liegt, schon allein deshalb dringend revisionsbedürftig, weil es außerhalb der ‚disability community‘ auf völliges Unverständnis stößt - und

(weil es sich um kein zufälliges Vermittlungsproblem handelt) auch stoßen muss!

Insbesondere wohlmeinende Zeitgenossen, die sich auf die Kommunikation mit behinderten Menschen einlassen, werden durch die Auffassung, behinderte Menschen würden vor allem von der Gesellschaft - also durch sie selbst - behindert, sehr zurückhaltend gesprochen, immer wieder neu irritiert. Und all diejenigen, die sich gar dafür entschieden haben, gemeinsam mit behinderten Menschen zu leben, müssen sich durch das soziale Modell von Behinderung geradezu vor den Kopf gestoßen fühlen, und sich fragen, ob sie nicht lieber die Optionen der Spaß- und Börsengesellschaft hätten wählen sollen, für ein ganz anderes ‚selbstbestimmtes Leben‘.

Hinzu kommt die meiner Meinung nach mit einer falschen Vorstellung von Autonomie verknüpfte Auffassung, in einer Welt ohne Barrieren vollziehe sich die Integration von Behinderten quasi automatisch. Eher das Gegenteil ist der Fall - zumindest in stressfreien oder stressarmen Situationen (vgl. GRODE 2002b): In der Bibliothek oder im Garten, in der Konzertpause oder im Museum (vgl. HINZ 2002), beim Kaffee trinken oder einfach beim in die Sonne schauen (vgl. GRODE 2002a), schafft fast jede vermeintliche Barriere ganz automatisch (auch) einen Kommunikationsanlass, vermittelt durch ein Lächeln oder ein freundliches Grinsen. Zunächst natürlich über die offenkundige Behinderung bzw. die Barriere - fast immer aber wird daraus für den Gegenüber ein Anlass, um von den eigenen Ängsten, Hoffnungen und Wünschen zu erzählen.

Spiegelbild und Behinderung

Im August 2002 fand sich in der Wochenzeitung *Die Zeit* ein Portrait des britischen Bioethikers und Behindertenaktivisten Tom SHAKESPEARE. Der kleinwüchsige Wissenschaftler arbeitet beim International Center for Life im nordenglischen Newcastle. Dort wird das Leben und wie es funktioniert erforscht, indem Wissenschaft und Biotechnologie, Forschung und Bildung, Unterhaltung und Ethik zusammenwirken. SHAKESPEARE ist einer der Direktoren. Er organisiert Gentechnikdebatten, koordiniert Forschungsprojekte zu ihren sozialen Folgen und sucht nach Möglichkeiten, Paare besser über vorgeburtliche Untersuchungen zu informieren.

Tom SHAKESPEARE, einer der Gründerväter der britischen Selbstbestimmt-Leben-Bewegung propagierte bis vor kurzem ebenfalls das rein soziale Modell von Behinderung. Und er verglich den Protest der Behinderten mit dem Kampf von unterdrückten Minderheiten. Durch eine schreckliche Fügung, schrieb er, mache die Gentechnik zur gleichen Zeit so große Fortschritte, dass die Geburt behinderter Menschen verhindert werden könne. Die Medizin degradiere auf diese Weise das eben erlangte Selbstbewusstsein behinderter Menschen zum Buchstabierfehler im Erbgut. Der britische Behindertenaktivist nahm sogar das Wort Nazi in den Mund, brachte die Horrorvision einer genetisch gesäuberten Zukunft zu Papier: „Der Schluss aus einem großen Teil der Genforschung ist, dass Leute wie ich nicht hätten geboren werden sollen.“ (SCHNEUDER 2002, 28)

Es war nicht nur das Alter, das SHAKESPEARE mäßigte. Es ist der behinderte Körper selbst und seine Gebrechlichkeit, der die Illusion des rein sozialen Modells von Behinderung über kurz oder lang zerstört oder nie aufkommen lässt. SHAKESPEARE machte diese Grunderfahrung, als er 1997 wegen seines geschundenen Skeletts volle sechs Monate sein Bett nicht verlassen konnte. „Das hat mein

Leben verändert“. Vorher hatte er die Gesellschaft für seine Behinderung verantwortlich gemacht, doch die Schmerzen, die er jetzt spürte, kamen nicht von Vorurteilen. „Ich kann verstehen, das Leute nicht so sein möchten“.

Und eine weitere widersprüchliche Einsicht wurde gleich mitgeliefert:

„Für 59 Minuten einer Stunde“, bekennt Tom SHAKESPEARE, „bin ich mir überhaupt nicht bewusst, dass ich nicht bin wie die anderen. Wenn ich in den Spiegel schaue, dann bin ich, na ja, ein bisschen enttäuscht“. Andererseits hat er, ein später Nachfahre des großen Dichters, seine Körperkleine immer als eine „Lizenz zum Auffallen“ verstanden. Ein Privileg, dass in der heutigen multimedialen Gesellschaft, in der nur der Aufmerksamkeitswert zählt, (fast) egal, wie er zustande kommt, kaum zu überschätzen ist. Doch als Behinderter, so meine eigene Erfahrung (und wer hat diese nicht zumindest als Beobachter gemacht?) ist es, als reiße man, egal wo man auch hinkommt, zunächst einmal ein (mehr oder weniger großes) Glas um.

SHAKESPEARE machte sich daran, das soziale Modell der Behinderung zu modifizieren: Behinderte werden von beiden behindert, von der Gesellschaft und ihrem Körper. Er änderte auch seine Ansicht über vorgeburtliche Untersuchungen. Einige seiner früheren Standardargumente zerpfückt er heute selbst. Das brachte ihm aus den Reihen seiner früheren Mitkämpfer drastische Kritik ein, auf die SHAKESPEARE empfindlich reagiert: „Ich möchte geliebt werden - vielleicht mehr als andere“.

Und genau in diesem, natürlich völlig berechtigten Bedürfnis, dürfte der Grund liegen, dass sich der britische Behindertenaktivist lediglich zu einer individuellen Infragestellung des sozialen Modells der Genese von Behinderung durchringen kann, das ja auch die

mehr oder weniger deutlich ausgesprochenen Grundlage der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung in Deutschland ist.

Zuschreibung als gesellschaftliche Sackgasse

Aber dieses Modell ist nicht nur individuell problematisch, sondern, wie schon eingangs angesprochen, vor allem gesellschaftlich dringend revisionsbedürftig. Denn es stößt außerhalb der disability community auf völliges Unverständnis und führt deshalb unweigerlich (zurück) in die gesellschaftliche Isolation, auch wenn dies von vielen Betroffenen als Selbstexklusion missdeutet werden könnte.

Denn so berechtigt die Kritik der Disability Studies an den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen auch ist (vgl. TERVOOREN 2002), um so problematischer ist die ihr zugrunde liegende Methode der Gesellschaftskritik, der so genannte Dekonstruktivismus. Es ist dies - sehr verkürzt gesagt - der Versuch, die Struktur der modernen Industriegesellschaften Schicht für Schicht in Frage zu stellen. Da diese postmoderne Kritik aber - im Unterschied beispielsweise zu kantianisch, marxistisch oder kommunitaristisch inspirierten Entwürfen, die allesamt das Spannungsfeld von Gleichheit und (!) Individualität auszuloten und auszuhalten versuchen - keine eigene Idee vom guten Gemeinwesen besitzt, wirkt sie etwa so als pelle man Schicht für Schicht eine Zwiebel ab.

Wenn es aber - so mein politikwissenschaftlicher Hauptkritikpunkt - an der Vorstellung vom Wesen einer Gesellschaft fehlt und erst recht an einer gedanklichen Alternative, so gibt es auch keinen Maßstab für das Innehalten der berechtigten Kritik an der Moderne (BAUMAN 1992). Und das dekonstruktivistische Abtragen der Schichten von gesellschaftlicher Normalität - ohne die eine

Gesellschaft ja gar nicht funktionieren kann - wird zum nicht enden wollenden Selbstzweck. Mit der Konsequenz, dass vom zu untersuchenden Gegenstand - der modernen Gesellschaft - überhaupt nichts mehr übrigbleibt - gerade wie bei einer Zwiebel, in deren innersten Kern man eine Perle zu finden hoffte.

Jahrhunderte lang haben vormoderne Gesellschaften, deren Bewusstsein, wie es der Schweizer Kulturhistoriker Jacob BURCKHARDT (1989) einmal trefflich formulierte, unter einem Schleier aus Glauben, Kindesbefangenheit und Wahn verborgen lag, ihre eigenen eingekapselten inhumanen Potentiale mit Vorliebe behinderten Menschen zugeschrieben.

Gerade „die Geschichte der Krüppel“ zeigt, in welchem Ausmaß Menschen mit abweichender Physis oder Psyche in den verschiedenen vormodernen Gesellschaften entweder gleich bei der Geburt getötet oder in Ghettos gesperrt oder in anderer, brutalster Weise marginalisiert und unterdrückt wurden.

Naturvölker töteten Neugeborene, die verunstaltet zur Welt kamen. Man erstickte, erwürgte, ertränkte, verbrannte die Kinder, begrub sie bei lebendigem Leibe oder setzte sie in der Wildnis aus. Da man glaubte, Dämonen würden sich in den entstellten Zügen und Körpern der kleinen Krüppel zu erkennen geben, wurde den Leichnamen auch kein formelles Begräbnis zuteil. Man warf sie in den Busch oder verscharrte sie (vgl. MÜLLER 1996).

Auch die Hochkulturen brachten nicht automatisch einen Fortschritt an Humanität mit sich. Platon lässt Sokrates in einem Dialog berichten, dass es Aufgabe der Hebammen sei, „Missgeburten“ zu identifizieren, deren sich die Mütter dann zu entledigen hatten. Und Aristoteles erklärt in „Politik“ bündig: „Was aber die Aussetzung oder Auferziehung der Neugeborenen betrifft, so sei es Gesetz, kein verkrüppeltes Kind aufzuziehen.“

Teile der christlichen Geistlichkeit versuchten dann zwar, der überkommenen Praxis des Ausmerzens Einhalt zu gebieten. Der Glaube jedoch, bei physischer Abartigkeit mit dem Bösen selbst konfrontiert zu sein, das es zu vernichten galt, war tief verwurzelt. Im späten 19. und 20. Jahrhundert erblickte man dann in der Naturgeschichte jene Instanz, die ganz ohne menschliche Einwirkung, kurzen Prozess macht. Die Evolution gibt nur jenen Exemplaren eine Chance, die sich als angepasst und durchsetzungstark erwiesen. Bereits Darwin beklagte jedoch, dass eine allzu human gewordene Menschheit der Natur dabei ins Handwerk pfuschte (BECK 1992). Der Nationalsozialismus war auch in dieser Hinsicht ein, geradezu lustvolle Rückversetzung in vorzivilisatorische Verhältnisse im Gewand einer rein instrumentellen Moderne (GRODE 1994).

Das soziale Modell von Behinderung hat dieses uralte Zuschreibungsverhältnis in fast schon genial zu nennender Weise in sein Gegenteil verkehrt, indem es alle unerfüllt gebliebenen behinderten Wünsche und Hoffnungen den dämonisch wirkenden gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen der modernen Gesellschaft zuschreibt.

Das ist ein, in postmodern-dekonstruktivistischer Verkleidung daherkommender Rückfall in vormodernes Denken (BAUMAN 1995). Ein Rückfall von dem wir, um unserer selbst willen, nur hoffen können, dass er (im wesentlichen) auf den Behindertenbereich beschränkt bleibt und nicht generell Schule macht. Denn sonst werden wir uns sehr schnell wieder eine Gesellschaft wie die gegenwärtige wünschen, in der man ohne (allzu große) Furcht fremd sein kann.

Gesellschaft und Behinderung

Man kann die aktuellen Bemühungen um Integration etwa im Erziehungsbereich, die sozialstaatlichen Leistungen, die Verpflichtung von Arbeitgebern, Schwerbehinderte einzustellen, für noch so unzureichend halten. Dennoch gibt es im historischen Vergleich nur wenige Gesellschaften, die - und sei es als Reaktion auf den Schock des NS-Zivilisationsbruchs - so viel für die Unterstützung von Behinderten getan haben, wie die unsrige:

Behinderte Menschen können sich heute mit Fug und Recht zumindest auf zwei zentralen gesellschaftlichen Feldern als „Gleiche unter Gleichen“, wenn nicht - mit ein wenig Selbstironie - gar als gesellschaftliche Vorreiter fühlen.

Das erste ist das der Automobilisierung und des Massentourismus: Toskana oder Tostedt, Großstadt oder Großglockner. Kein touristisch vermarktbare Reiseziel, das nicht behindertengerecht mit der Autokutsche zu erreichen wäre.

Die Autobahn aber ist heute für jeden „Volksgenossen auf Rädern“ (GRODE 2000), der nach der perfekten Symbiose von individueller Freiheit und gesellschaftlichem Eingebundensein sucht, geradezu ein Paradies. Hier ist er tatsächlich „Gleicher unter Gleichen“ auch wenn ihm das wirkliche Autobahnerlebnis einer Verschmelzung von Mensch und Natur, das einst der NS-Autobahnmythos versprach, heute durch die Kanalisierung des Massenverkehrs ein wenig verstellt ist (vgl. GRODE 1999).

In den letzten Jahren aber wird immer deutlicher: „Gleiche unter Gleichen“ sind behinderte Menschen nicht nur in der Anonymität des Pkw, sondern viel besser noch, in den (Un-)Tiefen des Internet. Denn das gesamte Netz und der E-Commerce sind genau so konzipiert als säßen alle „user“ im Rollstuhl. Statt sich mit meinem Nachbarn rumzuzergern („Meinen Nächsten zu lieben!“), der mich nur zu gut kennt, kommuniziere ich nun (mit täglich neu gewählter

Identität) mit Leuten, die ich noch nie gesehen habe und die mich nie zu Gesicht bekommen werden. Früher dachte ich, dass es vor allem beim Golf von unschätzbarem Vorteil ist, ein anständiges Handicap zu haben. Heute weiß ich, dass dieser Vorteil nicht nur zu Lande gilt: „Von (uns) Behinderten lernen, heißt surfen lernen!“

Fast könnte man meinen, selbst ADORNO (1951) sei durch die gegenwärtigen Entwicklungen widerlegt. Denn der hielt in seinen „Reflexionen aus dem beschädigten Leben“ folgenden bedenkenswerten Satz fest: „Es ist das Wesen des Besiegten, in seiner Ohnmacht unwesentlich, abseitig, skurril zu scheinen. Was die herrschende Gesellschaft tranzendiert, ist nicht nur die von dieser entwickelte Potentialität, sondern ebenso wohl das, was nicht recht in die historischen Bewegungsgesetze hineinpasst“.

Heute sind behinderte Menschen vor allem der personifizierte Ausdruck all derjenigen Probleme und Lebensrisiken - und manchmal sogar ihrer (entfremdeten) Lösungsmöglichkeiten - die die moderne Medizin, die Ernährungs- und die Unterhaltungsindustrie, das Mobilitätsdenken und das Militär zu bewältigen vorgeben.

Moderne Gesellschaften instrumentalisieren allesamt behinderte Menschen als Zerrspiegel ihrer eigenen unreflektierten Normalitätsvorstellungen. Behinderung aber könnte auch wie ein ganz anderer Spiegel wirken: Ein Spiegel, der gesellschaftliche Ängste dekonstruiert. Nämlich dann, wenn in ihm sich „die Verletzlichkeit des Körpers“ (TERVOOREN 2000) als ganz andere Normalitätschance aufschiene. Das hingegen wäre keineswegs eine Instrumentalisierung von Behinderung. Denn viel mehr noch als umgekehrt, benötigen behinderte Menschen eine humane Gesellschaft (GRODE 2001b), um sich selbst und damit auch ihre Defizit-Qualitäten entfalten zu können.

Behindertensorgen ? - Nicht in den USA!

Eine besondere Pointe gewinnt die Diskussion um das soziale Modell von Behinderung dadurch, dass es ursprünglich aus den USA stammt, einem Land voller Behindertenfreundlichkeit: „Für Rollstuhlfahrer aus Deutschland ist der Aufenthalt in den Vereinigten Staaten wie ein Ausflug in eine bessere Welt. Egal ob Flughäfen, Hotels, Restaurants, Kinos, auf der Post oder bei Behörden - alle öffentlichen Gebäude sind problemlos zugänglich“, so der einhellige Tenor (vgl. BRÜCKNER 2000).

Wie aber kommen ausgerechnet Behinderte in einem solchen Land auf die Idee, ihre Behinderung sei keine medizinische Kategorie, sondern ein soziales Konstrukt? Warum sind die *Disability Studies*, die neuen interdisziplinären Behindertenwissenschaften, in denen Juristen nach rechtlichen Benachteiligungen, Historiker nach der Rolle Behinderter in der Geschichte und Literaturwissenschaftler nach der Repräsentation des körperlich Anderen in der Kunst forschen (vgl. TERVOOREN 2002) ausgerechnet in den USA entstanden? Wie konnte gerade dort die *Independent-Living-Bewegung* so wirkungsmächtig werden?

Dies sind in erster Linie Fragen, die sich an die Gesellschaft richten und erst in zweiter Linie an die behinderten Menschen. Deshalb hilft es auch nur wenig weiter, auf das Trauma der Niederlage zu verweisen, das die Vietnam-Veteranen für sich zu nutzen wussten und auf die längst fußkranke Bürgerrechtsbewegung, die sich nun der Rollstuhlfahrer angenommen habe.

Beides mag stimmen, aber es liefert noch keine Erklärung für die Wirkungsmacht der amerikanischen Behindertenbewegung. Zum Erfolg einer gesellschaftlichen Bewegung gehören nämlich immer zwei: diejenigen, die Veränderungen fordern und diejenigen, die sie zulassen, bzw. verhindern. Gesellschaftliche Integration - und das gilt keineswegs nur für behinderte Menschen, ist, wenn sie von

Dauer sein soll, stets ein Ergebnis von Reziprozität, soll heißen: eines wechselseitigen Gebens und Nehmens.

Behinderte in den USA, so meine These, haben in diesem Zusammenhang ihrer Gesellschaft wesentlich mehr zu bieten als beispielsweise Behinderte in Deutschland oder Frankreich. Das liegt weniger oder so gut wie gar nicht an der amerikanischen *Independent-Living-Bewegung*, sondern an den dortigen psychosozialen und soziokulturellen Befindlichkeiten.

Gerade wenn wir die Erfolge der amerikanischen Behindertenbewegung bewundern und anerkennen, so sollten wir uns, mit der berechtigten Forderung nach Selbstbestimmtem Leben, zuvor darauf besinnen, dass wir in Deutschland in einer gänzlich anderen soziokulturellen Tradition stehen. Nach Auffassung des japanischen Philosophen Kenichi MISHIMA, der ich mich weitestgehend anschließen möchte, aber ist es einzig das Gedenken an unsere kollektiven Untaten, das uns zu zivilisieren vermag (GRODE 1994, 1997,1998).

In diesem innergesellschaftlichen Zivilisierungsprozess - der sich viel leichter über den produktiven Umgang (und vermeintlichen Umweg) mit der eigenen Schwäche und dem eigenen Fremdsein, als mit der Unkultur des Erst- und Gegenschlags bewerkstelligen lässt (GRODE 2002c) - haben bei uns behinderte Menschen eine äußerst wichtige Symbolfunktion: Sie signalisieren: „Egal, wie krank, alt und versehrt Du auch immer sein magst, Du wirst von dieser Gesellschaft getragen!“ (GRODE 2001a). Die Folge war und ist, dass Behinderte - namentlich Schwerst- und Mehrfachbehinderte - der Bevölkerungsmehrheit - auch und gerade weil ihnen selbst und der übrigen Gesellschaft dies gar nicht bewusst ist - einen großen Teil des selbst erzeugten Normierungs- und Anpassungsdrucks nehmen.

Der Terror der Normalität

Die USA hingegen waren bis in die 60 Jahre des 20. Jahrhunderts hinein frei von nationalen Traumata, wie sie sich insbesondere Deutschland in nationalistischem Autismus zugefügt hatte. Nicht nur unversehrt, sondern politisch und ökonomisch gegenüber Europa ungeheuer gestärkt aus dem Zweiten Weltkrieg hervorgegangen, schien hier, in „Gottes eigenem Land“, das in der amerikanischen Verfassung verankerte „Recht auf Glück“ überall verwirklicht. Notwendig war nur mehr, es in alle Welt zu tragen.

Es war deshalb kein Zufall, dass der amerikanische Mythos genau in dem Augenblick auch im Inneren zerbrach, als er sich nach außen hin selbst entlarvte: Die amerikanische Krieg in Vietnam, und der Aufstand der Schwarzen, der heute als „Bürgerrechtsbewegung“ verharmlost wird, gehören zusammen. Beide „Aufstände der Habenichtse“ hinterließen tiefe Wunden im nationalen Gefühls Haushalt.

Was das Verhältnis zu Südostasien angeht, so wurden die Gewichte inzwischen wieder ins Lot gerückt: Denn Amerika hat ja nachträglich tatsächlich Vietnam besiegt und zwar ökonomisch: Um wie viel besser geht es heute jedem durchschnittlichen US-Veteranen, misst man sein Schicksal an dem der vietnamesischen Zivilbevölkerung.

Im Nicht-Ökonomischen war und ist dieser „Erfolgsnachweis“ nach wie vor weit schwieriger. Denn der Vietnam-Krieg und seine Folgen führten ja nicht nur in den USA, sondern in vielen reichen Staaten des Nordens, zur Entstehung einer Bürger- und Menschenrechtsbewegung, deren langfristige Wirkungen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden können. Sie propagierte vom Grundsatz her die Gleichheit aller Menschen, eine Vorstellung, die noch heute - oder sollten wir sagen: gerade heute - dem US-amerikanischen Selbstverständnis völlig fremd ist.

Denn was aus nordamerikanischer Perspektive allein notwendig ist, ist allenfalls (!) „die Gleichheit vor dem Gesetz“. Doch schon vor mehr als einhundert Jahren hat Anatole FRANCE einem solchen formalistischen Blickwinkel in unnachahmlich sarkastischer Weise den Spiegel vorgehalten: „Das Gesetz in seiner majestätischen Gleichheit“, so schrieb er damals, „verbietet es Reichen wie Armen, unter Brücken zu schlafen, auf Straßen zu betteln und Brot zu stehlen“ (zit. nach: NITSCHKE/ KRÖBER 1979).

Ich möchte die gesellschaftliche Problematik, die hinter den in den USA (angeblich) nicht vorhandenen „Behindertensorgen“ - und dem Stolz auf die totale Barrierefreiheit mit ihrem verlockenden Autonomieversprechen - steckt, bewusst zuspitzen: Um das in dem Gleichheitsversprechen der weltweiten Menschen- und Bürgerrechtsbewegung innewohnende humane Potential prophylaktisch zu unterlaufen, bietet man in den USA, die ja weltweit eine ‚moralische‘ Führungsrolle beanspruchen, den sozial weißen Mittelschicht-Behinderten, die das amerikanische Prinzip des „survival of the fittest“ tief verinnerlicht haben, „stellvertretend“ optimale Entfaltungsmöglichkeiten, obwohl bzw. gerade weil es doch eigentlich um viel mehr gehen müsste: um die Bürgerrechte der ganz normalen Schwarzen, die Menschenrechte der spanischen Einwanderer und die Überlebensrechte der Dritten, Vierten und Fünften Welt!

Im Gegenzug signalisieren die allseits hofierten amerikanischen Behinderten den saturierten Teilen ihrer Gesellschaft zwar nicht immer unbedingte Leistungsfähigkeit - wer kann dies schon als Behinderter? - dafür jedoch etwas, was für das dortige gesellschaftliche Klima viel wichtiger ist: unbedingte Leistungsbereitschaft. Sie machen sich damit (ungewollt) zum Partner, um nicht zu sagen zum Komplizen, einer, auch in den USA, sehr schmalen Schicht von wirklich Mächtigen: jenem halben Prozent von Großvermögensbesitzern und ihren angestellten Top-

Unternehmern. Denn auf diese Weise setzen die (von ihrem Standpunkt aus völlig unpolitischen) Behinderten die übrige Gesellschaft, die nur zu gut weiß, wie es sich als obdachloser Rollstuhlfahrer in der Bronx lebt, einem ungeheueren Anpassungs- und Normierungsdruck aus, den keine bewusste Politik, und wäre sie noch so zynisch, je erzeugen könnte.

Permanente Selbstanpassung der Mehrheit der Bevölkerung aber wiederum absorbiert genau diejenigen Energien, die notwendig wären, um die eingekapselten sozialen Konflikte der tief zerrissenen amerikanischen Gesellschaft überhaupt nur zu erkennen, geschweige denn auf zivilisierte, und das heißt vor allem gewaltfreie Art auszutragen.

Völlig zu Recht prangern deshalb die *Independent-Living-Bewegung* und die *Disability Studies* den „Terror der Normalität“ und jenen ungeheueren Druck an, der von der „Dominanzkultur“ ausgeht, ohne jedoch sehen zu können resp. zu wollen, dass der Status einer „unterdrückten sozialen Minderheit“, den sie für sich reklamieren, nur in sehr verzerrter Form die Realität widerspiegelt. Das ist natürlich, so will ich einräumen, meine höchst subjektive Sichtweise (vgl. GRODE 2002a). Sie signalisiert aber mehr, als den soziokulturellen Bruch, der zwischen europäischen und amerikanischen Behinderten-Traditionen besteht. Denn sie verweist auch auf einen immer breiter werdenden Riss, der sich auch bei uns in Deutschland und Europa zwischen den Generationen zeigt und zwar völlig unabhängig, ob jemand behindert ist oder nicht. Es ist die Differenz zwischen zwei grundsätzlich unterschiedlichen Erfahrungs- und Wahrnehmungswelten. „Jeder ist seines Glückes Schmied“ steht über der einen, und „Jeder stirbt für sich allein“ über der anderen (vgl. GRODE 1988,1989).

Literatur

- ADORNO, Th. W.: Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a .M. 1951
- BAUMAN, Z.: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg 1992.
- BAUMAN, Z.: Ansichten der Postmoderne. Hamburg, Berlin 1995
- BECK, C.: Sozialdarwinismus, Rassenhygiene, Zwangssterilisation und Vernichtung „lebensunwerten“ Leben. Eine Bibliographie. Bonn 1992
- BRÜCKNER, D.: Behindertensorgen? Nicht in den USA! In: SoVD-Zeitung, 2000, 8
- BURCKHARDT; J.: Die Kultur der Renaissance in Italien. Hrsg. von Horst Günther. Frankfurt a. M. 1989
- DWORKIN, R.: Die Grenzen des Lebens. Abtreibung, Euthanasie und persönliche Freiheit. Hamburg 1994
- EXNER, K.: Das politische Selbstverständnis der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung in Deutschland. Mainz 2000
- GRODE, W.: Das Selbstbestimmungsrecht der Patienten. Zur historischen Kontinuität von spezifischen Denkstrukturen in der Debatte um die „aktive Sterbehilfe“. In: Behindertenpädagogik (BHP) 3/1988, 285-295
- GRODE, W.: Das Lebensrecht behinderter Menschen und die Solidarität der Bevölkerungsmehrheit. Anmerkungen zur aktuellen "Euthanasie". Diskussion am Beispiel faschistischer Ausgrenzungspolitik. In: BHP 3/1989, 287-292
- GRODE, W. Nationalsozialistische Moderne. Rassenideologische Modernisierung durch Abtrennung und Zerstörung gesellschaftlicher Peripherien. Frankfurt a.M. 1994
- GRODE, W.: Das Opfer ist Gott am Kreuz. Freund-Feind-Denken oder Eingedenken fremden Leids. In: Lutherische Monatshefte 9/1997, 6-8
- GRODE, W.: Leidenserinnerung als universelle Ressource des Humanen. In: Politische Vierteljahresschrift 2/1998, 350-358
- GRODE, W. : Straßen des Führers. Nationalsozialistische Autobahnen. Von der Vereinbarkeit des Unvereinbaren. In: Die Zeichen der Zeit / Lutherische Monatshefte (ZdZ/LM) 1/1999, 36-38
- GRODE, W.: Volksgenosse auf Rädern. Motorisierung und Konsumorientierung. In: ZdZ/LM 7/2000, 24-27
- GRODE, W.: Behinderte und Gesellschaft. Welche behinderten Menschen sind welcher Art von Gesellschaft förderlich? In: Gemeinsam Leben (GL) 3/2001, 108-110 (GRODE 2001a)
- GRODE, W.: Widerpart des Sozialdarwinismus. Eine menschliche Gesellschaft braucht die Behinderten. In: zeit-zeichen (zz) 11/2001, 44-45 (GRODE 2001b)

- GRODE, W.: Ein Verzicht auf die Ausschöpfung der Potentiale der Gentechnologie bedeutet die Akzeptanz von Behinderung, Alter und Schwäche. Eine politisch-biografische Skizze. In GL 2/2002, 77-80 (GRODE 2002a)
- GRODE, W.: Behinderte Menschen im Museum. In: kobinet-nachrichten (<http://www.kobinet-nachrichten.org>) vom 12. September 2002 (GRODE 2002b)
- GRODE, W.: Medizin mit Nebenwirkungen. Der Kampf der Kulturen und der Untergang des Abendlandes bei Huntington und Spengler, in: zz 9/2002, 51-53 (GRODE 2002c)
- HINZ, A.: Behinderte Menschen im Museum - (k)eine Selbstverständlichkeit. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/3/2002, 35-44
- MÜLLER, K.E.: Der Krüppel. Ethnologia passionis humanae. München 1996
- NITSCHKE, R. / KRÖBER, W.: Grundbuch zur bürgerlichen Gesellschaft 1. Darmstadt und Neuwied 1979
- SCHNEIDER, R.U: Des Dichters kurzer Enkel. Der kleinwüchsige Bioethiker Tom SHAKESPEARE will zwischen Genforschern und Behindertenvertretern vermitteln. In: Die Zeit 32/2002, 28
- SPIEWAK, M./ VICIANO A.: Wunschkind. Sie sind lesbisch, sie sind taub - und wollten Kinder, die nicht hören können. Ein tauber Samenspender machte es möglich. In: Die Zeit 18/2002, 27-28
- TERVOOREN, A.: Der verletzbare Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. Opladen 2000
- TERVOOREN, A.: Den Diskurs anreizen. Erst eine kulturhistorisch inspirierte Forschung könnte die Komplexität des Phänomens Behinderung erfassen. In: Der Tagesspiegel. Sonderbeilage zur Ausstellung "Der (im)perfekte Mensch" vom 16. März bis zum 2. Juni 2002

Der Artikel von Walter Grode erscheint zeitgleich in der Zeitschrift „Gemeinsam Leben“, GL 1/2003

Zu zitieren als:

GRODE, Walter: Selbstbestimmt Leben und das soziale Modell von Behinderung, in: Heilpädagogik online 02/03, 4-20
http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf,
Stand: 30.03.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Karlheinz Kleinbach

Erzählte Räume – Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt

Wissen wir, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder Benachteiligungen sich in ihren Lebens-Räumen auskennen und orientieren? Wie beeinflusst der tägliche Transit mit dem Schulbus den Aufbau von Raumvorstellungen? Es könnte, so meine These, pädagogisch ertragreich sein, unsere eigenen Vorstellungen über das Raumerleben um den Begriff des Ortes zu erweitern und diesen zeitgeographisch zu bestimmen. Denn deutlicher und anders als Raumerleben wird der Ort durch eigene Erinnerung und soziales Gedächtnis und durch Wege bestimmt, die in ihm enden oder die sich in ihm kreuzen. Wege entstehen erst durch unsere Bewegung und das Nacheinander in unserem Erzählen. Bewegung und Erzählung sind dabei die Modi in denen Wege erzeugt und ‚gepflegt‘ werden. Eine Konsequenz der Berücksichtigung und Einbeziehung des Ortes in didaktisches Denken könnte auch darin liegen - gegenwärtig eher eine Peinlichkeit - neu zu befragen, was mit ‚Heimat‘ im Fach Heimat- und Sachunterricht in sonderpädagogischer Hinsicht gemeint sein könnte.



(Abb. 1)

„verzelt die gschicht von end zu ort“

WALDIS, Es.4,56,91 (GRIMMS Wörterbuch Absatz 1352)

Ein Anfangsverdacht

Mit welchen Konstrukten gehen wir selbst um, wenn wir mit anderen Menschen (solchen mit Einschränkungen und Benachteiligungen zumal) Räumlichkeit thematisieren? Die Unterstützung und Erweiterung der Mobilität ist eine sonderpädagogische Aufgabe sonderpädagogischen Handelns; eine weitere ist die Anfrage danach, wo unsere Schüler 'hingehören', wo sie 'herkommen' und was solches Herkommen und Hingehören für sie selbst bedeutet. Das Aussparen dieser Fragestellung in der Sonderpädagogik ist auffallend. Denn die Aufmerksamkeit für diese Frage ist naheliegend und notwendig gerade in Zeiten von Migration und hoher Mobilitätserwartung und die damit verbundenen Zumutungen für Menschen in prekären Lebenslagen und Benachteiligung. Nun ist jedes *Hingehören* und *Herkommen* durchaus zwiespältig, solange über die Instanz solcher Ortsbestimmung nicht verfügt wird. Dies gilt beispielsweise innerhalb einer sonderpädagogischen Überprüfung. Die Frage nach dem richtigen Lern-Ort wird damit beantwortet, dass dem Schüler bestimmte Orts-Qualitäten attestiert werden. Nun bezeichnet ‚Lernort‘ nicht nur metaphorisch den Schultyp oder Schulart in einer abstrakten ‚Bildungslandschaft‘ sondern *zeigt* auch auf eine konkrete Schule.

Bis vor einigen Jahren konnte jeder Stadtfremde eine Schule für Geistigbehinderte oder eine Schule für Körperbehinderte von einer Grundschule durch das Verkehrsaufkommen vor und nach dem Unterricht unterscheiden. Das hat sich gründlich geändert. Der Unterschied liegt inzwischen nur noch im größeren Fahrzeugsortiment vor der Grundschule. Kinder werden „aus Gründen der Sicherheit“ mit dem Auto der Eltern direkt bis vor die Schultür gefahren, denn schließlich ist ja der Autoverkehr gefährlich¹. Und

¹ Dies setzt sich fort in der Aufmerksamkeit theoretischer Konstrukte zur Mobilität Jugendlicher. So ist der Forschungsansatz der Arbeitsgruppe um Claus Tully vom Deutschen Jugendinstitut völlig

Bedenken keimen auf, ob die Schüler denn überhaupt noch ihr eigenes Lebensumfeld „erlaufen“ oder nur noch „erfahren“. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg reagiert man auf den Trend mit dem „Projekt Mobilitätserziehung an Heidelberger Grundschulen“. Wir Erwachsenen betreiben Mobilitätserziehung, haben das ‚Problem Verkehr‘ aber selbst nicht im Griff.

Schüler an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte werden überwiegend mit dem Schulbus zur Schule gefahren. Was wissen wir über solche Transits zwischen zwei sozialen Treffpunkten? Wie werden Schulwege von Kindern und Jugendlichen erlebt? Und vor allem: Warum ist die Thematisierung solcher ‚Ortswechsel‘ überhaupt notwendig? Lehrerinnen und Lehrer teilen solche Erfahrungen mit ihren Schülern gemeinhin nicht, eher sind es Zivildienstleistende oder junge Frauen, die im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres, Kinder und Jugendliche zur Schule und nach Hause fahren. Dabei erleben sie, wie ‚Fahr-Schüler‘ Verkehrssituationen kommentieren, ihr Vesperbrot essen, einander erzählen von der Schule oder von zuhause, sich und andere ärgern, ihre Schultasche auspacken, sich um- und ausziehen, Mitgebrachtes zeigen. Abwechslung bieten Geschwindigkeitskontrollen, Umleitungen, Pannen, Staus. Solches erleben Fahr-Schüler in der *inneren Unbeweglichkeit* einer Ordnung. Einer Sitz-Ordnung des Busfahrers, die sich vielleicht orientiert an der Reihenfolge des Aussteigens oder an Unverträglichkeiten.

Wie beschreiben solche Kinder, wo sie wohnen? Wie verbinden sie *Orte* miteinander? Wir haben sie alle schon hängen sehen in Klassenzimmern: jene Landkarten, auf denen mit Pfeilen oder Fähnchen die Wohnorte der Schüler markiert sind. Zwar wissen wir längst, dass *Orientierung* – zumal unter den erschwerten Entwick-

abstinent gegenüber der Personengruppe behinderter und sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher (TULLY 1999).

lungsbedingungen unserer Schüler – so nicht zustande kommen kann. Andererseits machen wir schulische und/oder therapeutische Angebote, in denen *Orientierung* ausdrücklich thematisiert wird: die Themenbereiche ‚Räumliche Umgebung‘ und ‚Gemeinde und Öffentlichkeit‘ im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte oder durch Psychomotorik und Motopädagogik. Doch ist uns selbst dabei klar, wie das Erleben von Strecken zu Konzepten des Räumlichen und Topologischen führt²?

Die Frage nach dem Ort wird in (sonder-)pädagogisch einheimischen Theoriebeständen gestellt unter den Titeln ‚*Heimat*‘ (GIEL 2000)‘, ‚*Milieu*‘ (LIPPITZ 1989), ‚*Quartier*‘ (SCHUHMANN 1999) und ‚*Lebenswelt*‘ (SPECK 1993, BRÖCHER 1999). Es erscheint jedoch ertragreich, zunächst den *sozialwissenschaftlichen* Blick auf Räumlichkeit und Ort dazustellen. Dabei fällt auch, dass *Raum* gegenwärtig für die sozial- und kulturwissenschaftliche Reformulierung geisteswissenschaftlicher Perspektiven so etwas wie den theoretischen Fluchtpunkt bildet (WEIGEL 2002, PRIGGE 1998).

Was ist ein Ort?

In seiner Analyse zur ‚*Sprache des Raumes*‘ hatte Georg Simmel bereits zu Beginn des vorigen Jahrhunderts den *Zwischenraum*, den Raum zwischen Menschen, als den eigentlichen Ort in dem sich Soziale und Politisches konstituiert umschrieben. Dabei sind für Simmel die Grundqualitäten der Raumform (Ausschließlichkeit, Begrenzung, Fixierung, Nähe und Distanz, Bewegung) für unterschiedliche Gestaltung sozialer Formen relevant (SIMMEL 1992). Michel Foucault wird diesen Zusammenhang in den siebziger Jahren radikalieren. In seinem Vortrag ‚*Andere Räume*‘ von 1967 werden

² Für das ‚Kartenlesen‘ gilt die Reihenfolge in umgekehrter Richtung: woran erkenne ich den Bezug zwischen der auf der Karte eingetragenen Anhaltspunkte und meinem aktuellen Standpunkt? Psychomotorische Literatur und Mobilitätstraining beschäftigen sich eingehend mit *Orientierung*,

Räume zu Signaturen materieller und symbolischer Praktiken einer Mikrophysik der Macht. Seit FOUCAULT lassen sich Räume im Dispositiv des Überwachens untersuchen und darstellen (FOUCAULT 1991). Beide Konzepte sozial markierter und sozial markierender Räume reformuliert Michel de CERTEAU grammatologisch in seiner „Kunst des Handelns“ (CERTEAU 1988), in dem er den Aspekt der kulturellen Praktiken der Bewohner und Nutzer solcher Räume hervor hebt. ‚Grammatologisch‘ nenne ich seine Perspektive, weil er die alltäglichen Handlungsweisen in einer Art Rhetorik beschreibt. Diese Rhetorik zeichnet neben den materialisierten auch unsichtbare Spuren in Räume ein. Anders als bei Simmel und Foucault ist für CERTEAU der Raum dabei nicht Ursache und Grund sozialer Sachverhalte, sondern er lässt sich als Text betrachten, dessen Zeichen und Spuren semiotisch, grammatologisch und archäologisch entziffert werden können. Simmel, Foucault und CERTEAU stellen nachfolgend gewissermaßen meine eigene Orientierungsachse dar.

Den aktuellen *konzeptionellen* Forschungsstand innerhalb der Soziologie versammeln Regina BORNMANN (2001, 233-306) und Marlo RIEGE/Herbert SCHUBERT (2002). Dabei konstatiert Bornmann u.a. ein verändertes sozialwissenschaftliches Verständnis von ‚Raum‘ und ‚Zeit‘ als den beiden grundlegenden Kategorien menschlicher Erfahrung. Dies zeigt sich für sie nicht zuletzt an der disziplinären Aufmerksamkeit für *kulturelle* Mechanismen und Weltdeutungen in denen sich beide Dimensionen aufeinander beziehen. So hat sich die Soziologie in den vergangenen Jahren erneut „den Subjekten und den kognitiven Territorien ihrer Wahrnehmung“ (BORNMANN 2001, 241) zugewandt, also der Mikroebenen handelnder Menschen und ihren Interaktionen. Deshalb

allerdings gibt es eine auffallende Abstinenz bezüglich dieser Übergangsfrage (vgl. Röttgen/Müllenbruch: Ort und Richtung, 1987)

wurde auch Körperlichkeit und Territorialität wieder zu einem vordringlichen Thema der Soziologie³. Dabei werden etwa zurückgelegte Wege durch den Raum als zeitliche Strukturierungen gefasst und begriffen. Der Lokalitätsaspekt von ‚Geschichte‘ wird hervorgehoben. GIDDENS fasst beides im Ausdruck *Zeitgeographie* (1992) zusammen. Darin zeigt sich eine Verschiebung der theoretischer Aufmerksamkeit, nämlich die Abkehr von ontologisierenden Zugriffen (*Stadt, Region, Quartier* usw.) hin zu sozialen Praxen (*Regionalisierung, Globalisierung, Verstädterung* usw.). Solche Praxen bringen Sozialwelt, deren symbolisches Rüstzeug, ihre materiell-physischen sowie sozialen Konsequenzen allererst hervor (RIEGE 2002, 35). Wenn in der Soziologie gegenwärtig von *epistemologischen* Betrachtungsweisen gesprochen wird, dann ist darin die konstruktiv-produktive Ebene des alltäglichen außerwissenschaftlichen Redens über Räumlichkeit sowie seine analytische Distanzierung im soziologischen Zugriff enthalten.

Woran lässt sich das aktuelle Interesse an ‚Raum‘ außerhalb der Wissenschaft konstatieren?

Es gibt in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur eine neue Aufmerksamkeit für alte Bausubstanz (Denkmalpflege). Ökologie und Umweltschutz wurde zum Oberbegriff für eine Vielzahl unmittelbar erfahrbarer Defizite und entsprechender lokaler Initiativen. Und AKW-Initiativen haben ein neues Verständnis regionalen Agierens entwickelt. ‚Heimat‘ steht nicht mehr unter konservativer Definitionsmacht, sondern kann sich der Aufmerksamkeit von Liedermachern, Mundartdichtung, Theater, Ge-

³ Das Kapitel 5 der Arbeit von Regina Bornmann kann als kommentierte Bibliographie gegenwärtiger soziologischer Konstrukte des Raumes gelesen werden. Unterschiedliche Weiterführungen der sozialgrafischen Raumanalyse versammeln Marlo Riege und Herbert Schubert (2002). Es werden u.a. Beispiele konkreter Sozialraumanalyse vorgestellt. Hierbei werden die Forschungsperspektiven Lebensalter, Migration, Gender berücksichtigt. Erstaunlich ist allerdings, dass es in Deutschland gegenwärtig keine laufenden Forschungsvorhaben gibt, die Mobilität, Raumorientierung, Identität und Verortung aufeinander beziehen und als relevante sonderpädagogische Fragestellung aufzeigen.

schichtswerkstätten sicher sein. In Verwaltungsreformen, wirtschaftlichen Standortfaktoren⁴, politischer Partizipation, Verkehrs- und Infrastrukturentwicklung nimmt eine regionale oder regionalisierende Argumentation zu.

Befinden wir uns in einer „Epoche des Raumes“ (FOUCAULT)? – Aspekte gegenwärtiger Konzeptionalisierung des Raumes

Regina BORNMANN möchte zeigen, dass gegenwärtig keine überzeugende, d.h. konzeptionell ‚saubere‘ Einbindung räumlicher Kategorien in Modelle der Konstruktion sozialer Welt vorliegt. Für sie liegt die Ursache darin, dass gegenwärtige Konzepte ihr Verhältnis zu essentiellen, vormodernen Raumvorstellungen nicht ausreichend klären. Auch die konstruktivistische Wende in den Sozialwissenschaften brachte hier keine Klärung⁵.

Mit seinem Aufsatz über den Raum erweitert FOUCAULT (1991) u.a. auch das sozialwissenschaftliche Begriffsinventar um *Konfiguration*. Die bisherigen Leitbegriffe *Struktur* und *Funktion* werden dadurch nicht abgelöst, denn die Konfigurationen, die Foucault gebraucht sind *relativ, veränderlich* und *kontingent*. Eine Konfiguration enthält ‚ordnende‘ Ladungen und wirkt gleichzeitig epistemisch⁶. Indem FOUCAULT hier die mikrosoziologische Ebene betritt schließt er – nicht nur begrifflich – an Simmel an, der beinahe hundert Jahre zuvor von der sozialen „Wirksamkeit einer besonderen Raumkonfiguration“ ausgeht (SIMMEL 1908, 460; cit. BORNMANN 2001, 258).

⁴ So gilt etwa Regionalspezifität als „weicher Standortfaktor“ (Bornmann 2001, 238)

⁵ So kann man etwa dem psychologischen Holismus des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ von Halbwachs nicht durch eine individualistische Sichtweise entgehen. Benno Werle zeigt im ersten Band seiner Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen (Stuttgart 1995), dass und wie sich in Raumontologien unbemerkt in sozialwissenschaftliche Modelle sozialen Handelns einschleichen und dadurch möglicherweise auch soziales Handeln ‚ontologisieren‘.

⁶ Ein produktiver Begriff zeichnet sich aus durch ordnende und zugleich epistemische Leistung.

Die Wiederaufnahme eines dynamischen und zugleich dynamisierenden Raumkonzeptes der Konfiguration findet man nicht nur in epistemologischen Ansätzen. Diese Perspektive ist auch in handlungsorientierten Ansätzen aufzufinden: Raum gilt dabei sowohl als gestaltende Kraft sozialen Lebens und als Produkt solcher Gestaltungen. Der Raum ist nicht eine statische, fertige Größe mit einer festen Materialität, sondern ist „eine variable Sphäre, die permanent symbolisch neu ausgehandelt und definiert wird“ (BORNMANN 2001, 269). Weil der aktivistische Unterton wenig überzeugend klingt, sind solchen dynamischen Konzepten der Raumorganisation deshalb institutionelle Formen beigegeben, die den ‚variablen Sphären‘ so etwas wie Erwartbarkeiten zuschreiben. So können Konfigurationen, etwa die Gestalt von Orten, als *metasoziale Kommentare* (GEERTZ) gelesen werden. Raum wird als gelebte Örtlichkeit sowohl zum Ausdruck und Ergebnis als auch Anleitung für kulturelle und sozialer Praxis. Der Raum wird zum sozialen Ort, gewissermaßen zugleich Objekt und Subjekt von Ordnungsleistungen. Hier liegt auch Benno WERLENS disziplinübergreifende Aufmerksamkeit, „das alltägliche Geographie-Machen der handelnden Subjekte“ (WERLEN 1987, 2). Er untersucht mit seiner Forschungsgruppe die kognitiven, symbolischen, handlungspraktischen und institutionellen Ebenen von Regionalisierung und die Einschreibung kultureller und sozialer Texturen in konkrete Räumlichkeiten. Der aus der Ethnologie stammende Begriff ‚siting culture‘ beschreibt m.E. treffend das Doppelgesicht dieses Konzepts.

Anders als handlungstheoretische und epistemologische Ansätze betonen *place*-Konzepte die Art sozialer Reproduktion mittels ‚Raum‘. Solche Konzepte beziehen sich auf BOURDIEUs Theorie der Praxis: „Der angeeignete Raum ist einer der Orte, an denen Macht sich bestätigt und vollzieht, und zwar in ihrer sicher subtilsten

Form: der symbolischen Gewalt als nicht wahrgenommener Gewalt“ (BOURDIEU 1993, 27; cit. BORMANN 2001, 295). Entscheidend ist allerdings, dass der Raum nicht nur Zwangscharakter trägt, sondern Handeln ermöglicht, offen ist für reflexive Gestaltung. Hier werden *Ort* und *Region* in neuer und produktiver Weise aufeinander bezogen. So lässt sich ein Haus beschreiben als Ort vielfältiger und zahlreicher Interaktionen und Regionalisierungen. Darin gibt es Stockwerke und Zimmer mit unterschiedlicher Einrichtung. Die Interaktionen der Hausbewohner und Besucher sind nicht nur bestimmten Zonen sondern auch Tageszeiten zuzuordnen. Sie unterscheiden nicht nur öffentliche und private Zonen und Bereiche, sondern ihr Alltag ist raum-zeitlich ausgelegt: manche Zonen (Zimmer, Stellen, Bereiche) werden eher tagsüber, manche nachts genutzt (vgl. GIDDENS 1992, 171f). Regionalisierung erweitert räumliche Konzepte um die zeitliche Dimension. Orte sind in diesem Ansatz deshalb nicht denkbar als absolute Raumpunkte. Vielmehr zeichnet sich ein Ort aus durch ‚Teilnahmebedingungen‘. Diese können durch Praxen kollektiver oder individueller Art, durch Eigentumsrechte, durch Erinnerung hinterlegt und gewährleistet sein. Oder sie werden ausgehandelt („Wer wird als nächster bedient?“).

Die pädagogische Reichweite einer solchen Konzeption lässt sich abschätzen an der gängigen Vorstellung von ‚Schule als Lebensraum‘. Auch bei der Wohnzimmer-Heimeligkeit mancher Klassenzimmer und Schulen⁷ kann diese Pathosformel nicht darüber hinwegtäuschen, dass der *Zugang* zu diesen Räumen für Schüler weitgehend verregelt und verriegelt ist. Denn nur an etwa 190 Tagen im Jahr ist die Schule während der Unterrichtszeit überhaupt

⁷ Damit verbunden ist eine tabuisierte Frage: Sind Sonderschullehrerinnen die besseren Mütter? Meines Wissens gibt es bisher nur eine einzige, allerdings kaum beachtete Untersuchung dazu. Ingeborg Hack-Zürn: Die Sonderschule als Bildungsinstitution mit Familiencharakter, Bielefeld (Kleine) 1994.

geöffnet. Für Schüler mit Körperbehinderung etwa ist sie ohnehin nur mit organisiertem Fahrdienst erreichbar. Dieses ‚Verkehrsleitsystem‘ garantiert für einen großen Teil der Schüler mit einer Behinderung also wohl eher Immobilität. Die in vielen Schulen aufgehängte Karte mit markierten Wohnorten der Schüler dokumentiert so gesehen eher eine Unmöglichkeit.

Versuch einer *formalen* Bestimmung

Ein ähnliches Verständnis wie das der Zeitgeographie wird dem ‚Ort‘ im althochdeutschen Sprachgebrauch zugrunde gelegt. Mit Ort ist eine Grenze, ein Rand, ein Endpunkt, gar ein riskanter Platz gemeint. Seit dem 12. Jahrhundert war die Bedeutung des Ortes gefüllt mit Risiko, Gefährdung, ja sogar Unheimlichkeit⁸. Ein Ort ist nicht gemütlich, sondern entlegen, am Rand gelegen, vielleicht gar in Zonen des Übergangs, der Grenze. Und dies nicht nur in topographischer Hinsicht, sondern durchaus als Stätte, an der einer zu Tode gekommen ist durch Unglück oder Mord⁹. Deshalb gibt es keine ‚natürlichen Orte‘, denn „jede Art von Ortsbestimmung hat im Innersten etwas zu tun mit dem Verständnis für den *Sinn* eines räumlichen Zusammenhangs“ (DEMUTH 2002, 14; herv. Kleinbach). So wie eine Uhr, ehe sie verwendet wird als Wecker oder Stechuhr, die Zeit *informiert* also in Form bringt, so verhält es sich mit Raum und Ort. Orte *informieren* den Raum. „Als Einfaltung und Ausfaltung (oder Entfaltung) des Raums sind sie ein fundamentaler zivilisatorischer Komplex: Raumkomplikation und Raumexplikation. Formal geknickte Dreidimensionalität und sodann formatierte Wahrnehmung“ (DEMUTH 2002, 15). Deshalb können Orte nicht gleich gültig (nichttrivial) sein sondern sind stets singuläre

⁸ Vgl. Grimms Wörterbuch Online-Version: <http://www.dwb.uni-trier.de/index.html> (entnommen 12.12.02)

⁹ Geht es im öffentlichen Streit um den Standort und die Gestaltung des Holocaust-Denkmal in Berlin nicht eigentlich um Formen kollektiven Orts-Gedächtnisses?

Informationsmedien: ihre Signifikanz ist nicht auf eine Skala einzutragen und sie gewinnen Signifikanz auch nicht durch Vergleich mit anderen Orten sondern stets durch Selbstbezüglichkeit. Orte können nicht in Konkurrenz zueinander treten, Konflikte zwischen ihnen ergeben sich eher durch das, was sie trennt, was dazwischen liegt. Dies ist nicht einfach nur Zwischenraum¹⁰. Vielmehr wird *Distanz* zum (technischen) Problem von Erreichbarkeit und Passage. Diese Bedeutung steckt in der Angabe ‚vor Ort‘ für den Bergmann, Lehrer und Streifenbeamten. Treibt jener im Flöz den Förderort voran, so sichern Streifenbeamte und Lehrer die losen Enden einer Organisationsstruktur.

Routen statt Karten

Zunächst eine kleine Urlaubsnachlese. Ich bin zu einem jener berüchtigten Feriendia-Abende eingeladen worden. Der Hausherr öffnet eine Flasche mitgebrachten Rotwein („auf Naxos hat der unvergleichlich viel besser geschmeckt!“). Anschließend werde ich detailgenau vertraut gemacht mit der lokalen Gastronomie („Ein unglaublich nettes Restaurant, und so nahe beim Hotel“) sowie überaus günstigen Einkaufsmöglichkeiten („Für mich gab’s dort gleich einen Preisnachlass“). Weil das gewissermaßen zur Standardrhetorik jeder Urlaubserzählung gehört, kann ich meine erlebnistrunkenen Gastgeber gut verstehen. Denn ebenso wie jene habe auch ich ähnliche Situationen erlebt, an anderen Orten. Dem gastronomischen hours d’oeuvre folgt der visuelle Nachtschisch: Dias, die – wenn ich Pech habe – nur mehr als Stichwortgeber längerer Erzählungen dienen. Diese Erzählungen wiederum führen zu teilweise umfänglichen Auseinandersetzungen der Zurückgekehrten

¹⁰ Um den Zwischenraum kümmert sich in nahezu obsessiver Weise die Kartografie; als das Unvermessene soll es mittels Messrute und Boussole beseitigt werden, die als ‚obscure Örtlein‘ und ‚Schandflecken‘ auf den Karten weiß bleiben (vgl. REICHERT 1999). Thomas Pynchon hat mit seinem Roman „Mason & Dixon“ (dt. Hamburg 1999) zwei Beseitigern ein großartiges Denkmal gesetzt.

über die Chronologie stattgefundenener Ereignisse („vor Delphi“, „nachdem wir das nette Ehepaar aus Castrop-Rauxel...“). Beim Erzählen vom Urlaub geht es nicht um die einfache Formel ‚Dia plus Kommentar‘. Denn was ich an diesem Abend erleben darf ist eine Art Multimedia-Performance möglicherweise mit Doppelmoderation, angefüllt mit *Geschichten* über den Reiseführer („was der nicht alles auf eigene Rechnung macht“), den obligaten Zuspätkommer in jeder Reisegruppe („natürlich Einzelreisender: unglaublich nett, kriegt nichts auf die Reihe, aber immer eine Ausrede“), dem Fluchtverhalten und glücklichen Entdecken unschuldiger Orte („kaum Deutsche“). *Erzählte Räume* bis mir an diesem Abend Hören und Sehen vergeht.

Im Mittelalter waren alle Karten Routenkarten, d.h. gradlinige Spuren von Wegstrecken. Diese Karten dienten als Handlungsanweisungen für Pilger. Welche Städte mussten sie passieren auf ihrem Pilgerweg? Wo konnten sie anhalten, sich ausruhen und beten? Welche Orte sollten sie besser meiden? Aus diesen Karten waren die Entfernungen als Wegetage angegeben. Für Pilger war solch eine Karte eine Art Memorandum das Handlungen vorschreibt wie ‚Tanzschritte‘ einer Liturgie. Die eingezeichnete Route als *medial gespeicherte* Ortsverbindung verschwindet auf späteren Karten ebenso wie die Praktiken, die sie hervorgebracht haben. Die Wegstrecken bleiben jedoch in den *Erzählungen* erhalten. Und die großen Erzählungen sind tatsächlich Reiseberichte (Odyssee, Exodus, Parzival). Erzählte Abenteuer sind Handlungsgeografien. Orte sind dabei Fixpunkte, die durch die Erzählung nacheinander verbunden sind. *Knoten* an denen etwas geschieht, in denen sich etwas verzweigt (etwas möglich ist und auf etwas Tatsächliches reduziert wird). Orte *entstehen* dann und dort, wo Entscheidungen

getroffen werden, wo etwas passiert (Märchen, Kriminalroman). Orte sind demnach Tatorte¹¹ in einer Handlungs- oder Erzählkette. Ist es Zufall, dass Kinder ihr Zuhause eher im Route-Konzept und nicht als Karte beschreiben? D.h. Kinder formulieren eher im ‚du gehst‘-Modus (Nach der Wohnungstür gehst du durch den Gang) und weniger im ‚es gibt‘-Modus (Neben der Küche ist mein Zimmer...). Negativ formuliert würde dies wohl bedeuten: dort wo Erzählungen verschwinden oder unmöglich gemacht werden kommt es zu Raumverlust, zu einem Rückfall in eine beunruhigende, schicksalhafte und ungeschiedene Totalität (HALBWACHS 1985, 130).

Fragen an die Konzeptionalisierung einer *Ortskunde*

„An Augustes Hand ging ich hinaus auf die Strasse. Die Entdeckung der Stadt ist verbunden mit dem Druck von Augustes Hand“ (WEISS 1961, 18.). Da erinnert sich einer ans Hinausgehen auf die Strasse. Hinaus auf *die* Strasse, nicht irgend *eine*. Heraus aus der elterlichen Wohnung, nicht alleine sondern unter Aufsicht der Hausangestellten. Nicht der Mutter, um die „alles unbeständig, kochend, wirbelnd“ war, sondern an der Hand von Auguste, „fest umrissen, mild und bleibend ... von Anfang an alt, uralt“. An der Hand entdeckt der kleine Peter (*1916) die Stadt. Der Druck von Augustes Hand soll die Aufmerksamkeit auf bestimmte Stellen und Situationen lenken. Was werden dies wohl für Stellen und Situationen gewesen sein? Ladengeschäfte, Gassen, Arkaden, Packhäuser, Lastkräne, Schiffe, eisenbeschlagene Räder, das Überqueren der Strasse, einen Park, eine Pferdekutsche, die Eisenbahn, Plakate, den Jahrmarkt, einen Fassadenkletterer. „Ich fragte Auguste, was das sei ein Fassadenkletterer. Sie wusste es nicht Auguste

¹¹ Die Konstitution von Orten geschieht in Korrespondenz mit *Unorten und Abwesenheit*. Das zeigt u.a. Freuds häufig zitierte Holzspulen-Geschichte.

wusste nie mehr als ich, alles sahen wir mit dem gleichen Erstaunen“ (a.a.O., 20).

Selbst wenn Auguste „*nie mehr als ich (wußte)*“, so war doch die Wahrnehmung des kleinen Peter gelenkt. Ist dies eine nichtsprachliche Form des *Zeigens*? Ortskunde als ein gemeinsames Kundigwerden, sich Kundigmachen im Durch-Gang, im Gehen und einander Berühren, das nicht unterschiedslos und gleichbleibend ist. Das ist kein Liebkosen oder Streicheln sondern ein Vergewissern auf ein Drittes hin, eine erstes didaktisches Dreieck. Und auch hier: aus der Erzählung entsteht keine Karte, keine Übersicht aus der Vogelperspektive. Hinzu kommt – und wir alle haben dies schon erfahren – der Orts-Sinn ist nicht nur visuell: der Mief der Metrogänge, Braunkohlengeruch, Baulärm, Polizeisirene, die Straßenbahn in Kurvenfahrt. Lebensräume werden erzählt, sie entstehen in der Kommunikation, indem Menschen einander etwas Zeigen (Deixis), dabei Wege zurücklegen und sich darin vergewissern¹².

Sonderpädagogisches Handeln richtet besonderes Augenmerk auf die Bedingungen, die es Kindern und Jugendlichen erschwert, solche Vergewisserungsformen zu bilden. Solche erschwerten Bedingungen können sich beziehen auf Mobilität/Motorik, Kognition, Ökonomie, Migration und Asyl, familiäre Konstellationen, Modalitäten des Wahrnehmens, auf die Bereiche Arbeit, Wohnen und Freizeit bei Erwachsenwerden. Daraus ergeben sich eine ganze Reihe sonderpädagogisch relevanter Inhalte:

¹² “Each totemic ancestor while travelling through the country, was thought to have scattered a trail of words and musical notes along the line of his footprints, and (...)these Dreaming-tracks lay over the land as <ways> of communication between the most far-flung tribes. „A song“, he said, „was both map and direction-finder. Providing you knew the song, you could always find your way across the country. (...) In theory, at least, the whole of Australia could be read as a musical score. There was hardly a rock or a creek in the country that could not or had not been sung (...) every <episode> was readable in terms of geology...” Bruce Chatwin, *Song-lines, Hamondsworth* 1988 (cit. ASSMANN 1999, 304 Fußnote 7); eine Raumerzählung ist auch der Film *Lisbon Story* von Wim Wenders.

Die Thematisierung des Orts führt zur Frage nach den *Identitätsentwürfen* von Menschen. Wann und unter welchen Bedingungen konstituiert sich der eigene Weg (Biographie)?

Wer ‚Ort‘ sagt, *besetzt* zugleich eine Stelle im sozialen Raum. Fragen nach dem Ort beinhalten deshalb immer *Machtfragen* (z.B. soziale, politische ökonomische Kontrolle).

In *ethischer* Hinsicht geht es um Fragen der Fundierung solcher Geltungsansprüche und deren Formulierung (z.B. Gerechtigkeit, Unverletzlichkeit, Fürsorge, Verantwortung und nicht zuletzt Generation).

Bildungstheoretisch steht Ort für die Frage nach dem Verhältnis von Gedächtnis und Erinnerung, der Tradierung von und Generierung von Wissensbeständen (Praxis-Formen des Lernens).

Nicht zuletzt geht es um den Unterschied zwischen Strategie und Taktik und deren Bedeutung für das eigene Handeln von Kindern und Jugendlichen.

Strategien sind Zuweisungspraktiken, in denen sich ein Raum konkret und symbolisch konstruiert, z.B. eine Sitzordnung, die Einrichtung eines Arbeitsplatzes, eines Warteraumes, einer Vorladung usw. Schnellstrassen, Einkaufszentren, öffentliche Plätze, Treffpunkte, Durchgangslager, Bahnhöfe und Bushalte sind nach solchen Zuweisungsstrategien ausgelegt. *Taktisch* müssen jene mit dem Terrain zurechtkommen, das andere (die sie oft nicht zu Gesicht bekommen) für sie eingerichtet haben. Und sollte dies doch vorkommen, dann werden sie begrüßt mit „Bin schon da“ oder „Besetzt!“. Im Zusammenhang mit Taktik spricht Clausewitz deshalb nicht zufällig von der ‚List des Schwachen‘ und vergleicht sie mit dem *Witz*. Taktik profitiert von Gelegenheiten, Lücken nutzen, wo keine Möglichkeit besteht Gewinne zu lagern.

Ortsbesichtigung: Das Schlafzimmer

Was bedeutet die Frage nach dem erzählten Raum in ethischer Hinsicht? Orte sind der buchstäbliche *Grund* des Verstehens behauptet Aleida Assmann (ASSMANN 1983, 178). Man kann diese Formulierung nicht konkret genug nehmen. Leibphänomenologisch ist der Ort das Unterpfand gemeinsamer Erfahrung. Dass dies nicht zwingend für jeden Menschen gilt zeigt der belgische Film „Am achten Tag“ in dem ein junger Mann mit Down-Syndrom versucht, einen *Weg nach Hause zu finden*.

Gustav MESMER, Flugradbauer und Ikarus vom Lautertal, hat seine ganz eigene und treffende Ortsbestimmung formuliert: „Von der Post weg ist es das dritte Haus, das meinen Weltstand-Ort aufweist“ (Ausstellungskatalog „Der Flugradbauer vom Lautertal“ 1999). Wie weist einer seinen Weltstandort auf?

In einem Brief¹³ an seinen Bruder formuliert van Gogh seinen Weltstand-Ort:

„Diesmal ist es ganz einfach mein Schlafzimmer der Anblick des Bildes soll den Kopf oder richtiger die Phantasie beruhigen....

Die Wände sind blassviolett. Der Fußboden hat rote Ziegel.
Das Holz des Bettes und die Stühle sind frisches Buttergelb.
Das Laken und die Kopfkissen sehr helles Zitronengrün.
Die Bettdecke scharlachrot. Das Fenster grün.
Der Waschtisch orange, das Wasserbecken blau.
Die Tür lila.

Und das ist alles – sonst ist nichts in diesem Zimmer mit den geschlossenen Fensterläden.

(Damit räche ich mich für die erzwungene Ruhe, die ich halten musste.....)

Skizzen von den anderen Zimmern mach ich Dir auch noch.“

¹³ Alle wichtigen Bilder entstehen in der Zeit zwischen 1880 und 1890. Zu Lebzeiten wird nur ein Bild verkauft. Der Briefwechsel mit seinem Lieblingsbruder Theo gehört zur Stilgeschichte seiner Malerei: „Meine guten Gemälde, das versichere ich Dir, wirst du ebenso geschaffen haben wie ich, das heißt, wir machen sie zu zweit“ Brief 538 (Briefwechsel wird 1913 veröffentlicht). Über seine Landschaftsbilder, die zwischen Februar 1888 und Mai 1889 in Arles entstehen schreibt er an den Bruder: „eine kleine Stadt inmitten von gelben und lila Blumen“. Von Paul Auster gibt es in seinem Text ‚Die Erfindung der Einsamkeit‘ (AUSTER 1993, 195ff) eine berührende Beschreibung des Bildes von van Gogh an der sich obiger Text orientiert.



(Abb. 2: Das Schlafzimmer in Arles, 1888)

Diese angekündigten Skizzen sind nie gemalt worden. Stattdessen malt Van Gogh genau *dieses* Zimmer im folgenden Jahr noch ein zweites und ein drittes Mal. Gegenstände werden aufgezählt. Lauter ‚es gibt...‘-Dinge, in einer definierten Farbe. Die Alltagstauglichkeit dieser Dinge kommt ihm gar nicht in den Sinn: das Bett zum Schlafen, zum Ausruhen, das Wasserbecken zum Waschen usw. Die Dingen *kommen vor*, wie auf der Inventarliste eines Hotels. Der Brief *zeigt* auf das Bild (Diskursraum, abwesender Bruder), das Bild *zeigt* auf den Alltag des Malers (Bild-/Lebensraum).

Wie in einem Guck-Kasten sieht man die kleine Kammer, ein helles Zimmer, ein Durchgangszimmer, einen Zwischen-Raum. Doch das Bett versperrt eine Tür, der Stuhl versperrt die andere Tür, die Fensterläden sind geschlossen: man kommt nicht hinein, man kommt nicht heraus. Erdrückt von den Möbeln, den Alltagsgegenständen: unbeweglich, nicht umstellbar, paradox: *immobiles Mobiliar*. Die Möbel haben keine gemeinsame Perspektive. Und für den Betrachter gibt es keinen eindeutigen Fokus. Vielmehr Aufblähung, Schrumpfung, Zerstückelung und gleichzeitig

beunruhigende Vertrautheit. Die Welt – van Goghs ‚*Lebenswelt*‘ – endet an diesen verbarrikierten Türen. Ortsbeschreibungen sind so scheint es Selbstbildnisse: „Und das ist alles – sonst nichts in diesem Zimmer mit den geschlossenen Fensterläden.“¹⁴

Man sagt: „Wo ein Wille ist ist auch ein Weg.“ Ist auch die Umkehrung wahr? Trifft man nicht dort auf einen Willen (und nicht immer ist es der eigene), wo einer einen Weg gegangen ist? Es geht dabei um so etwas wie Herkunft und Hingehören, die sich innerhalb einer Ortskunde artikulieren lässt. Dazu gehört auch, dass sich für viele Kinder und Jugendliche ‚Hier‘ und ‚Anderswo‘ keine Polarität darstellt, sondern dass das Anderswo im Hiersein Irritationen, Brüche und Risse hinterlassen hat (KALLÄNE/SCHILKE 2001).

Vielleicht müsste man in diesem Zusammenhang wieder einmal Peter BICHSELS *Kindergeschichten* lesen. Geschichten, in denen über Räume erzählt wird und von den Schwierigkeiten dabei an einem Ort anzukommen, oder von *Gelegenheiten* den ‚Lebensort‘ wahrzunehmen und zu ergreifen. *Wohnen* heißt einen Grund finden hier zu bleiben. Mobilitätsdruck durch den Wandel von Arbeitsplät-

¹⁴ Michel Certeau zitiert aus einem Interview den lapidaren Satz: „Hier gibt es nichts besonderes, außer mir“ (CERTEAU 1988, 202), keine Bedürfnisse, keine Erwartungen, kein Genuss. Das ist ein helles Zimmer, *la chambre claire* würde Roland Barthes dies nennen, das zugleich eine dunkle Kammer ist, *camera obscura*: hell vom Blau des Himmels und des Wassers, Gelb der Weizenfelder, vom Grün des Waldes und dem roten Sonnenuntergang. Die Oberfläche öffnet sich, ein *transparentes* Bild: ein Landschaftsbild. Es geht dabei um die Frage nach Wirklichkeit. Das Bild enthält eine eigene Medientheorie. Körperlichkeit, Härte, Konstanz, Verlässlichkeit und Widerständigkeit werden gezeigt und gleichzeitig infrage gestellt. Wirklichkeit ist mit einer eigentümlichen Unsicherheit behaftet. „Und wie steht es mit Sonnenuntergängen? Lehrerinnen klagen, die Kinder würden heute nicht die realen Sonnenuntergänge malen, die sie in ihrer eigenen Lebenswelt sehen, sondern sie würden sich der Darstellungsmuster der Medien oder der Werbung bedienen. Ich verstehe ihre Enttäuschung. Aber ich teile sie nicht. Der Enttäuschung liegt der Glaube an eine originäre, an eine kulturell nicht schematisierte Naturerfahrung zugrunde (...) Wir nehmen nichts unschematisiert wahr und stellen daher auch nichts unschematisiert dar.“ (WELSCH 1998, 210). Wann verlieren Dinge ihr Opakes, Undurchlässiges? Solange wir die (Mal-) Oberfläche nicht wahrnehmen. So wie man einen Bildschirm auf zweierlei Art betrachten kann. Und vor allem: es gibt keinen kontinuierlichen Übergang, sondern einen Ruck, *shift*, Riss, den radikalen Wechsel in die andere, zweite (Bild-)Ebene. Das Fokussieren der anderen Fläche, das Scharfstellen der neuen Tiefe ist stets verbunden mit dem gänzlichen Verlust des vorigen Anblicks. Dieser kann gleichwohl wiedergewonnen werden, hervorgeholt im Spiel des Auges, seiner Anpassung. Folgt man Sybille Krämer, dann inszeniert das Bild einen medialen Konflikt. „Medien wirken wie Fensterscheiben: sie werden ihrer Aufgabe umso besser gerecht, je durchsichtiger sie bleiben, je unauffälliger sie unterhalb der Schwelle unserer Aufmerksamkeit verharren. Nur im Rauschen, das aber ist in der

zen, Migration und Aufenthalt sind Anlässe über die pädagogische Produktivität von Heimat nachzudenken. Gerade weil Heimat dem pädagogischen Kitsch so nahe steht, weil seine affirmierende Vergewisserung des ‚Schon-immer-so‘ wieder leicht instrumentalisiert wird (GIEL 2000). Man denke dabei an die Selbstvorführung und Stolzheitsbehauptung mancher Deutscher. Die Fallers, Lindenstrasse und ‚Heimat‘ von Edgar Reitz zeigen jedoch nicht nur quotenschielend Lokalkolorit. Das gilt übrigens auch für die HipHop-Szene, und manch andere Vergewisserung von Jugendlichen wie *Grafitty*.

Wir sind hineingeboren in räumlich strukturierte, historisch situierte gemeinsame Wirklichkeit. Von einem solchen Verständnis konnte Spranger noch ausgehen. Dabei wurde Ganzheit und Totalität der Lebensbedingungen unterstellt im Sinn einer um- und übergreifenden Erfassung gemeinsamer Welt. In diesem vertrauten Lebens-Raum konnten Menschen einander näher kommen, fremd werden oder verlassen. Eduard SPRANGER konnte in seinem Aufsatz über Heimatkunde (SPRANGER 1923 noch ausgehen von einer Ganzheit und Totalität der Lebensbedingungen, einer um- und übergreifenden Erfassung gemeinsamer Welt. In diesem Lebens-Raum kann man sich näher kommen, fremd werden. SPRANGERS ‚Wissensmodell‘ ist ein beschreibendes, organbildendes Verfahren, nämlich Geografie und das Wissen des Ortes (GIEL 2000). Wenn der Alltag als gemachter, gewordener, verlässlicher, gemeinsam erfahren wird. Dazu gehört, dass der Raum auf sozial bedeutsame Orte hin ausgelegt ist. Es sind also nicht Gegenstände und Objekte, die erkannt werden, sondern dass sie *vorhanden* sind, dass sie *vorliegen*. Der soziologische Sammeltitle dafür ist *Milieu*. „Das Fleisch, das gestohlen, gekauft wird usw. ist nicht die Summe von

Störung oder gar im Zusammenbrechen ihres reibungslosen Dienstes, bringt das Medium sich selbst in Erinnerung.“ (KRÄMER 1998, 74)

Zellen, Geweben mit den in ihnen stattfindenden chemischen und physikalischen Prozessen (....) Diese Milieudinge haben zunächst zwei Bestimmungen: sie sind in ihrer <natürlichen Weltanschauungsrichtung> gelegen und in ihren vorfindbaren Dinge, und sie sind als Gegenstände des Handelns stets Werteinheiten und Sachen“ (SCHELER 1980, 153f). D.h. wir ordnen uns den Dingen praktisch unter. Milieu ist das Ingesamt einer „praktisch als wirksam erfahrenen Wertwelt“ (SCHELER 1980, 156). Milieu ist „der qualitativ bestimmte Ermöglichungsgrund eines individuellen nicht austauschbaren In-der-Welt- und bei-den-Dingen-Seins“ (LIPPITZ 1989,120): Milieu ist nicht Hintergrund oder Kulisse, sondern eher ein Container in dem dingliche, soziokulturelle und sozial-räumliche Komponenten vereinigt sind.

Zusammenfassung

Die unterschiedlichen Perspektiven und Zugänge (sozialwissenschaftlich, phänomenologisch, ästhetisch, begriffsgeschichtlich, usw.) lassen sich nicht in einer stimmigen Form zusammenführen (7.). Zumindest in einer solchen negativen Bestimmung ließe sich vorläufig eine noch ausstehende Didaktik des Ortes markieren.

Vincent van Gogh ist in seinem Schlafzimmer *‚außer sich‘*, *‚ausgesetzt‘*, herausgesetzt aus der Welt des Sozialen. Das Farbenspiel seines Bildes ist todernst und so verlieren auch die Wörter des Briefes an den Bruder ihren eingravierten Wert und werden gewissermaßen Abbilder zweiten Grades: die Wände, der Fußboden, das Bett, die Stühle, das Laken, die Fenster, die Tür sind Signaturen von Grenze und Einschluss.

Für behinderte und benachteiligte Menschen sind räumliche ‚Vergewisserungsformen‘ häufig in ganz unterschiedlicher Weise prekär und labil. Für Menschen mit eingeschränkten motorischen

Möglichkeiten verbindet sich Wirklichkeit nicht immer mit Wirksamkeit. Van Goghs Bild könnte auch den Titel tragen ‚Ich kann nicht hinaus!‘. Räumliche Praktiken sind nicht zuletzt auch Signifikationspraktiken, haben zu tun mit Zeichen und Zeigen. Sie verweisen auf weitere Zusammenhänge und Räume. Manche Menschen haben Schwierigkeiten damit, sich in diesem umfassenden Verweisungszusammenhang zu orientieren, diesen kognitiv zu erfassen, zu beurteilen und für sich Folgerungen daraus zu ziehen. Orientierungen können auch durch ökonomische Limitierungen eingeschränkt sein nach dem Motto: wer nichts hat, will nicht weg oder ist ständig und ohne Adresse ‚unterwegs‘. Und eine Adresse, das erfahren manche Kinder und Jugendlichen, garantiert noch kein Zuhause, weil ihnen die familiäre Konstellation deutlich macht ‚Ich bin allein‘. Mit *Migration* und *Asyl* erinnern wir uns, dass es sich dabei keineswegs ausschließlich im individuellen Schicksal handelt. Zunehmend mehr Menschen sind gezwungen, sich in Grensräumen aufzuhalten. Sie fragen sich und die Ausländerpolizei, ob es überhaupt noch eine Bleibe gibt, wie man heimisch werden, *Fuß fassen* (!) kann¹⁵. Und nicht zuletzt gibt es Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung abhängig sind, pflegebedürftig, eingeschränkt in ihren Möglichkeiten gemeinsame Welt zu gestalten oder auch Widerspruch gegen deren konkrete Gestaltung anzumelden: Was gehen mich die Dinge an? Wie gehen sie mich an? Nicht nur durch Bewegung, Kognition und Ökonomie vergewissern wir uns. Es die

¹⁵ Desituierung, nicht-lineares Bewegtwerden oder genötigte Bewegungen, trans-nationale Räume und Zeitverluste zeigt Clara Law in ihrem Film *Floating Life*: „FLOATING LIFE ist für mich die treffendste Beschreibung eines Immigranten. Ein/e Immigrant/in ist von seiner/ihrer Geschichte abgeschnitten, sowohl von der persönlichen als auch von der seines/ihrer Landes. Er/Sie muss lernen, "treibend" zu leben. Als Reaktion darauf schützen sich die Menschen, indem sie sich an ihren kleinen Kreis klammern. Das gilt nicht nur für die Chinesen, sondern ist eine Erfahrung, die alle Immigranten machen. In gewisser Weise gibt es in uns allen eine Angst vor allem Fremden. Solange man sich von dem fernhält, was man nicht versteht, kann man sich vielleicht sicher fühlen. Doch andererseits - je mehr man sich abschottet, desto mehr ist man gefangen“ (Clara Law in: <http://www.hofer-filmtage.de/filmtage/1996/werkschau.php3>)

Sprache, durch die für uns die Welt in Örter aufteilt ist und die wir mit ‚hier‘, ‚da‘ oder ‚dort‘ präzisieren und in Sätzen formulieren.

Worauf also muss sich unsere Aufmerksamkeit richten, wenn man die Not van Goghs sonderpädagogisch buchstabiert? Wo und in welcher Form kann sich sonderpädagogisches Handeln einmischen in Lebenswelt? Welche Kenntnisse, Konzeptionen, Vorbehalte, welche Art ‚schwebender Aufmerksamkeit‘ brauchen Sonderpädagogen für solche Einmischungen in Gemeinde, Quartier, Milieu in denen Kinder und Jugendliche leben? Wie können Sonderpädagogen Raum-Erzählungen anzetteln, Spuren und so etwas wie Biographie durch Kommunikation und Erinnerung ermöglichen? Wenn mit ‚erzählten Räumen‘ eine Folge von Orten gemeint ist, wie können daraus Geschichten werden? An den Philosophen und Mathematiker Gottfried Wilhelm Leibniz denkt man in diesem Zusammenhang nicht unbedingt als Gewährsmann. Doch geht es in seinen Räumen (den Räumen der analytischen Geometrie) darum, verstreute Orten mit einer Kurve ‚auf die Reihe‘ zu bringen und so deren *Funktion* zu ermitteln¹⁶.

In didaktischer Hinsicht stellt sich solches Ermitteln *gegen Lebensunmittelbarkeit* und verlangt nach Verfahren und Repräsentationsformen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene dabei unterstützen, eine Außensicht zu gewinnen durch umfingieren, spielen, repräsentieren des alltäglichen Raumes (NESTLE 1975, MATTENKLOTT 1998). Dann könnte es Kindern und Jugendlichen vielleicht gelingen, durch den Zaun zu steigen und so zu ihrer eigene Erzählung zu gelangen. In unserem Zeigen und ihrem Durchstieg läge nicht zuletzt auch ein Einspruch gegen das ortsvergessene Versprechen des Virtuellen.

¹⁶ Von Berufs wegen mit umfangreichen Kenntnissen im Bergbau: Bergmännisch ist der Ort das Ende eines Grubenbaus, dann auch ein streckenartiger Bau im Gegensatz zu einem Schacht; „vor dem Ort das ist, wo es aufhört“ (Leibniz 1, 468 cit. nach DWB)

Das heißt doch auch, wir können in unseren Raum-Erzählungen etwas *für uns* auf die Reihe bringen und diese Erzählung jenen die jünger sind anbieten („an Augustes Hand....“). Didaktisch bedeutet ‚ortskundig‘ demnach: den Unterschied zwischen Strategie und Taktik unterrichtlich thematisieren. *Kunde* verweist dabei auf die praktische Orientierung (Operation, die konkrete Situation der Kinder und Jugendlichen). Die unterrichtlichen Konsequenzen einer solchen Sichtweise liegen nahe. Es ginge nämlich um eine Wiederaufnahme des *Zeigens* als Operation und Erzählung¹⁷.

Literatur

- ASSMANN, A.: Schriftliche Folklore. Zur Entstehung und Funktion eines Überlieferungsprinzips, in: Aleida und Jan Assmann (Hg) Schrift und Gedächtnis, München 1983, 175-193
- ASSMANN, A.: Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999
- AUGÉ, M.: Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit, Frankfurt 1994
- AUSTER, P.: Die Erfindung der Einsamkeit, dt. Hamburg 1993, engl. New York 1982
- BORNMANN, R.: Raum, Zeit, Identität. Sozialtheoretische Verortung kultureller Prozesse, Opladen 2001, (= Forschung Soziologie Band 115)
- BRÖCHER, J.: Zur Bedeutung jugendkultureller- alltagsästhetischer Prozesse für die Verhaltensauffälligenpädagogik, in: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999)2, 116-129
- CERTEAU, M. de: Kunst des Handelns, dt. Berlin 1988, frz. Paris 1980
- DEINET, U. / KRISCH, R.: Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, in: Riege, M. / Schubert, H. 2002, 133-146

¹⁷ Anschließend lässt sich an Klafkis fast vergessene und doch grundlegende Arbeit über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. Klafki schließt darin – fast überraschend – mit dem eher schlichten Hinweis auf *einfache ästhetische Formen* u.a. die Erzählung, die Fabel, das Märchen (KLAFKI 1963, S. 441ff).

- DEMUTH, V.: Orte und grenzenlose Räume, in: ders. Topische Ästhetik. Körperwelten Kunsträume Cyberspace, Würzburg 2002, 10 - 39
- FOUCAULT, M.: Andere Räume, in: Wentz, M. (Hg): Stadt-Räume, Frankfurt/New York 1991, 65-72 (orig. frz. 1967)
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt 1992
- GIEL, K.: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, in: ders. et al (Hg): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht Band 2, Stuttgart 1975, 8 - 175
- GIEL, K.: Heimatkunde - heute: Versuch über die Topik des gelebten Lebens, in Hinrichs, W. und Bauer, H. (Hg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts, Donauwörth 2000, 95-124
- HALBWACHS, M.: Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt 1985
- KALLÄNE, B. / SCHILKE, K.: Hier und anderswo. Eine Analyse der Lehrpläne für den Sachunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 7. Jg. (2001), 69-81
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 21963 (= Göttinger Studien zur Pädagogik: Neue Folge ; 6)
- KRÄMER, S.: Das Medium als Spur und als Apparat, in: Sybille Krämer (Hg): Medien Computer Realität, Frankfurt 1998, 73-94
- LIPPITZ, W.: Das Milieu. In: Lippitz, W. und Rittelmeyer, C. (Hg): Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989, 117-124
- MATTENKLOTT, G.: Grundschule der Künste. Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung, Hohengehren 1998
- MESMER, G.: Flugradbauer. Ikarus vom Lautertal genannt, (Hg) Büro für Gestaltung, Reutlingen 41999
- NESTLE, W.: Fächerübergreifender Sachunterricht in de Haupt- und Sonderschule. Didaktischer Entwurf für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich, Stuttgart 1975
- PRIGGE, W. (Hg): Peripherie ist überall, Frankfurt/New York 1998 (= Edition Bauhaus - Band 1)
- RIEGE, M. / SCHUBERT, H. (Hg): Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis, Opladen 2002
- SCHELER, M.: Formalismus der Ethik und materielle Wertethik, München ⁸1980
- SCHUHMANN, M.: "... und raus bist du....!?" Zur Alltagsbewältigung von Mädchen und Jungen mit Behinderung und ihren Eltern im Stadtgebiet, Reutlingen 1999 (= Gottfried Dehlinger, Annegret Dieterle, Bernd Götz Hg.: Kinderalltag und Lebensqualität im städtischen Raum Band 3)
- SIMMEL, G.: Sprache des Raumes, in: ders. Soziologie (1908) GA Band 11, Frankfurt 1992, 687-790

- SPECK, O.: Bedeutung und Kritik des ökologischen Ansatzes in der Heilpädagogik, in: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62 (1993)2, 144-157
- SPRANGER, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Rede zur Eröffnungssitzung der Studiengemeinschaft für Wissenschaftliche Heimatkunde am 21. April 1923, Berlin 1923
- TULLY, C. (Hg): Erziehung zur Mobilität. Jugendliche in der automobilen Gesellschaft, Frankfurt/New York 1999
- WEIGEL, S.: Zum ‚topographical turn‘. Kartographie, Topographie und Raumkonzepte in den Kulturwissenschaften, in: KulturPoetik 2 (2002) 2, 151-165
- WEISS, P.: Abschied von den Eltern, Frankfurt 1961
- WELSCH, W.: „Wirklich“ Bedeutungsvarianten - Modelle - Wirklichkeit und Virtualität; in: Sybille Krämer (Hg): Medien Computer Realität, Frankfurt 1998, 169-212
- WERLEN, B.: Gesellschaft, Handlung und Raum: Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie, Wiesbaden ³1987

Abbildungen:

- Abb. 1 Foto: „Junge schlüpft durch Zaun“, aus: Ästhetik und Kommunikation 48 (1982) 13, 97
- Abb. 2 van Gogh: „Das Schlafzimmer in Arles“ (September 1888) 56,5 x 74 cm, Musee d'Orsay Paris,
<http://www.1worldcom.com/wm/paint/auth/gogh/gogh.chambre-arles.jpg> (entnommen 20.12.2002)

Zu zitieren als:

Kleinbach, Karlheinz: Erzählte Räume. Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt, in: Heilpädagogik online 02/03, 20-44
http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf
Stand: 30.03.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Stefan Koslowski

Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen im Kontext geistige Behinderung

Ähnlich dem Paradigmenwechsel innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik – weg von einer defektorientierten Beschreibung der Normabweichungen hin zu einer Orientierung an den individuellen Möglichkeiten und an den sozialen Bedingungen – entstanden auch aus psychologischer Perspektive kompetenzorientierte Denkweisen. Während lange Zeit die Intelligenzminderung bei der Beschreibung von Menschen mit geistiger Behinderung im Vordergrund stand, wehrt sich Howard GARDNER in seinem Buch „Abschied vom IQ“ gegen die Vorstellung einer allumfassenden Intelligenz und entwickelt eine Liste von sieben (inzwischen acht) unabhängig operierenden Intelligenzen. Basierend auf diesen Überlegungen setzt sich GARDNER für eine subjektzentrierte Schule orientiert an einer pluralistischen Sicht des Verstandes ein.

“For every Albert Einstein or Bobby Fischer who is celebrated for his intellect, there is a Forrest Gump or a Chauncey Gardiner who is celebrated for human -- and humane -- traits that would never be captured on any kind of intelligence test.”

GARDNER 1999, b

Vorwort

„Der Herbstnebel kommt angeschwollen.

Der Nebel verkürzt die Landschaft.

Die Blicke verschwinden im Nebeldunst.

Die graue Landschaft drückt einem aufs Gemüt.“

(PAULMICHL 2001, 66)

Dieser Ausschnitt aus einem Gedicht, lässt wohl kaum erahnen, dass der Autor dieses Werkes, Georg PAULMICHL, ein Mensch mit geistiger Behinderung ist. Die Worte zeugen von einer ausgeprägten linguistischen Kompetenz und einer guten Beobachtungsgabe. Doch wie ist eine solche Leistung mit einer geistigen Behinderung vereinbar – steht eine solche nicht der Diagnose „geistige Behinderung“ entgegen?

Tatsächlich kann eine defektorientierte Sichtweise, wie sie in unserer Gesellschaft weit verbreitet ist, keine Antwort auf diese scheinbare Divergenz geben; denn einem Menschen mit geistiger Behinderung werden intelligente Leistungen nicht selbstverständlich zuerkannt, da die wahrgenommene Behinderung meist als die Gesamtheit seines inneren Wesens gedeutet wird.¹⁸ Dadurch wird die komplexe Persönlichkeit eines Menschen mit geistiger Behinderung oft auf das Etikett „Behinderung“ reduziert (vgl. BUNDSCHUH 1995, 18). Doch woher kommt dann dieses „tiefe Gefühl für Sprache“ (BÜRKLE 2001, 95), das einen Georg PAULMICHL auszeichnet? Einen möglichen Erklärungsansatz bietet uns Howard GARDNER¹⁹ mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen.

Kompetenzorientierung

In den letzten 15 Jahren begann sich in der Geistigbehindertenpädagogik international ein Paradigmenwechsel abzuzeichnen; weg von einer defizitorientierten Betrachtungsweise der geistig behinderten Menschen – im Zuge derer vor allem den organischen Schädigungen, kognitiven Entwicklungsverzögerungen und sonstigen Normabweichungen Beachtung geschenkt wurde – hin zu

¹⁸ „Was ich z. B. an einem anderen Menschen nicht verstehen kann, nehme ich wahr als seine Unverstehbarkeit. Meine Verstehensgrenze wird per Projektion auf den anderen zu dessen Begrenztheit.“ (FEUSER 1996, 19)

¹⁹ Der Psychologe Howard GARDNER lehrt an der Graduate School of Education und forscht am Boston Veterans Administration Medical Center.

einer stärkeren Berücksichtigung der Kompetenzen und der sozialen Kontexte dieser Menschen (vgl. FORNEFELD 2000, 47, 161f). Denn man erkannte, dass eine Überbetonung der Defekte und eine einseitige Fokussierung auf die Defizit-Kompensation nicht ausreicht, Menschen mit geistigen Behinderungen in der Ganzheit ihrer Lebens- und Erziehungswirklichkeit mit all ihren individuellen Fähigkeiten zu verstehen; im Gegenteil, die Gefahr einer eindimensionalen Etikettierung war enorm (vgl. SALMON 1999). Deshalb wurde diese Betrachtungsweise im Zuge des Umdenkens innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik als einseitig und mangelhaft abgelehnt und der Blick nun verstärkt auf die Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung gerichtet (vgl. BUNDSCHUH 1995, 14). „Nicht mehr die Defizite der Person, die mit negativ besetzten Begriffen benannt wird, sind maßgeblich, sondern ihre individuellen Möglichkeiten sowie ihre soziale Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.“ (FORNEFELD 2000, 48)

Nicht das Anderssein steht also an erster Stelle, sondern das Gemeinsame; oder anders ausgedrückt: das „Besondere von Menschen mit geistiger Behinderung im Allgemeinmenschlichen“ (FORNEFELD 2000,162).

Unter anthropologischen Gesichtspunkten gesehen verbindet uns alle – Menschen mit und Menschen ohne Behinderung – das Menschsein, welches unteilbar und ohne Einschränkung jedem Menschen zuteil wird und uns deshalb zu gegenseitiger Annahme und Humanität verpflichtet (vgl. SPECK 1999, 42).

Auch aus psychologischer Perspektive wurde lange Zeit die Intelligenzminderung von Menschen mit geistiger Behinderung in den Vordergrund gestellt, was sich auch in der defektorientierten

Abgrenzung und Einteilung geistig behinderter Menschen nach IQ-Werten niederschlägt.

Diese Vorgehensweise geriet allerdings immer mehr in die Kritik, weil sie sich als zu einseitig erwiesen hat. Eine kompetenzorientierte Denkweise wird dagegen durch Howard GARDNERS Theorie der multiplen Intelligenzen geboten.

Der Intelligenzquotient

Seit ca. 100 Jahren, d. h. seit der Entwicklung der ersten Intelligenztestverfahren durch BINET und SIMON versucht man die Intelligenz von Menschen zu messen. Dazu wurde eine Vielzahl von Tests entworfen. Und obwohl niemand genau weiß, was Intelligenz eigentlich ist²⁰, wird dem durch diese Tests ermittelten Intelligenzquotienten²¹ ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt.

Howard GARDNER wehrt sich in seinem Buch gegen die Vorstellung einer allumfassenden Intelligenz, wie sie durch das IQ-Konzept propagiert wird, und übt Kritik an der großen Bedeutung der IQ-Tests. Denn mit diesen verbalen Standardtests werden vornehmlich logische und linguistische Fähigkeiten getestet. GARDNER räumt zwar ein, dass solche Werte etwas über den zu erwartenden Schulerfolg aussagen können (da der Unterricht ebenfalls großen Wert auf Logik und Sprache legt), nicht aber über den weiteren Werdegang und beruflichen Erfolg eines Menschen (vgl. GARDNER 2001, 11f).

GARDNER ist davon überzeugt, dass die anfängliche Euphorie über die Testbarkeit von Intelligenz und den Nutzen solcher IQ-Tests

²⁰ Der Psychologe E. G. BORING brachte diese Unwissenheit in der überspitzten Formulierung zum Ausdruck: "Intelligence is what the tests test." (vgl. GARDNER 1999, a)

²¹ Der Begriff „Intelligenzquotient“ geht auf Wilhelm STERN zurück. Er formulierte 1912 ein Maß für die intellektuelle Begabung, indem er das Intelligenzalter zum Lebensalter ins Verhältnis setzte. (vgl. NEUS/RUDLOFF 1996/97; GARDNER 1999, a)

überzogen war, da diese Tests nur mit großen Einschränkungen wirklich aussagefähig sind (vgl. GARDNER 2001, 27). „Die Aufgaben in einem IQ-Test [sind] fragmentarisch, unzusammenhängend, und ihre Annäherung an den menschlichen Intellekt gleicht einem Schrotschuß“ (GARDNER 2001, 28) schreibt er in sehr bildhafter Sprache. Dies liegt zum einen daran, dass die Tests nicht den Problemlösungsprozess des Probanden in den Blick nehmen, sondern nur darauf achten, ob die gegebene Antwort richtig oder falsch ist; zum anderen haben die meisten dieser Aufgaben kaum Bezug zum realen Leben, sondern sind meist durch eine gut ausgebildete sprachliche Fähigkeit zu bewältigen. Außerdem sind die Tests auf Personen zugeschnitten, die in einem sozialen Kontext aufgewachsen sind, in dem solche Frage-Antwort-Tests mit Papier und Bleistift Gewohnheit sind, und die Gelegenheit hatten sich das dazu nötige Allgemeinwissen anzueignen (vgl. GARDNER 2001, 29).

Die Zweifel, die mit der Vorstellung eines IQ verbunden sind, sowie das Unbehagen, eine universale generelle Fähigkeit zu postulieren, sind nichts neues. Bereits vor GARDNER veröffentlichten z. B. L. L. THURSTONE oder J. P. GUILFORD Alternativ-Konzepte (vgl. GARDNER 1997, 6).

Der erste, oder zumindest einer der ersten, der die Idee mehrerer unterschiedlicher Intelligenzen erwähnte, war J. N. TETENS. In „Philosophische Versuche über die menschliche Natur“ (1777) schreibt er: „Herr Wieland hielt den Geist Shakespeares für größer als den Geist des Newton. Aber welche Waage, welche Gewichte gehören dazu, zwei solche Geister gegeneinander abzuwägen? [...] wenn man dem feinen Gefühl und dem großen Beobachtungsgeist, in gleichem dem Vorzug an Gedächtnis Gerechtigkeit widerfahren lassen will, so muß auf eine ähnliche Art auf alle Dimensionen,

worin die Grundkraft sich dabei beweist, gesehen werden.“ (zitiert nach HOFSTÄTTER 1975, 189)

In dieser Tradition glaubt auch GARDNER, dass „an Intelligenz mehr sein müsse, als was kurze Antworten auf kurze Fragen zeigen könnten“ (GARDNER 2001, 17). Dies versucht er durch drei Beispiele zu veranschaulichen:

Zum einen erwähnt er einen zwölfjährigen Puluwat-Knaben von den Karolinen-Inseln, dem Segeln, Sternkunde und Geographie gelehrt wurden, damit er ein Meistersegler wird und durch Hunderte von Inseln finden kann. Als zweites Beispiel führt GARDNER einen fünfzehnjährigen Iraner an, der den ganzen Koran auswendig lernen will und dazu erst einmal die arabische Sprache erlernen musste; und schließlich noch das vierzehnjährige Mädchen aus Paris, das mit Hilfe eines Computers Musikstücke komponiert. Obwohl alle drei große Fähigkeiten erworben haben und man ihnen durchaus Intelligenz zugestehen muss, werden die Leistungen dieser Jugendlichen durch die Intelligenztests nicht erfasst, da diese Kompetenzen im Rahmen von Intelligenztests nicht als intelligentes Verhalten angesehen werden (vgl. GARDNER 2001, 17f).

Aus diesem Grunde plädiert GARDNER dafür, die bisherige Auffassung von Intelligenz zu revidieren und die Sichtweise zu erweitern.

Er definiert Intelligenz folglich „als die Fähigkeit [...], Probleme zu lösen oder Produkte herzustellen, die in einem oder mehreren kulturellen oder sozialen Kontexten geschätzt werden.“ (GARDNER 1997, 6)

Anknüpfend an diese Vorstellung von Intelligenz forschte Gardner viele Jahren lang, um seine Theorie zu beweisen, dass jeder Mensch nicht nur eine, sondern mehrere Intelligenzen entfalten

kann, wobei die meisten dieser Kompetenzen nicht mit Intelligenztests gemessen werden können.

Hinsichtlich der Intelligenztests heißt das nun, dass für die Messung jeder einzelnen Intelligenz ein eigener Test entwickelt werden müsste, wobei die tatsächlichen Kompetenzen gemessen werden sollen und nicht wieder nur linguistische und logische Fähigkeiten. Beim Testen der Körperintelligenz zum Beispiel sollte der Einsatz des Körpers beim Erlernen eines Spiels oder Tanzes bewertet werden, und nicht die Fähigkeit, Fragen zu diesem Themengebiet beantworten zu können. Genauso sollte bei der Messung der räumlichen Intelligenz bewertet werden, wie sich jemand in einer unbekanntem Gegend zurechtfindet, und nicht, ob jemand verschiedene rotierte geometrische Figuren zueinander in Beziehung setzen kann (vgl. GARDNER 2001, 11).

Auch die musikalische Intelligenz sollte nicht über die Fähigkeit getestet werden, zwei verschiedene Töne oder Klangfarben unterscheiden zu können; sondern man sollte beurteilen, wie jemand mit dem Singen eines neuen Liedes oder dem Erlernen eines Instruments zurechtkommt (vgl. GARDNER 1999, c).

Dies hat nun auch Auswirkungen auf die Geistigbehindertenpädagogik, denn wie bereits gesagt, wurde geistige Behinderung lange Zeit lediglich über die intellektuelle Retardierung definiert. Doch laut GARDNERS Forschungsergebnissen sind Intelligenztests für die Einschätzung intellektueller Leistungsfähigkeiten ungeeignet. Auch Otto SPECK bemerkt: „Kein Kind kann ausschließlich über eine Intelligenz-Testung als geistig behindert diagnostiziert werden.“ (SPECK 1999, 49) Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch der Theologe und Heilpädagoge G.-P. HAHN, wenn er schreibt: „Meines Erachtens ist der Intelligenztest nicht dazu angetan, Menschen mit

geistiger Behinderung auch nur annähernd in das Blickfeld des pädagogischen Zugriffs zu bringen. Denn mit diesen Tests wird bei ihnen nur ein grundsätzliches Fehlen, z. B. der Konzentration, der Begriffsbildung usw. festgestellt. Auf diese Weise wird der betreffende Mensch zu einer Minusvariante menschlichen Lebens. Der Blick auf das Fehlende darf jedoch unsere Sicht nicht sein.“ (HAHN 1991, 11)

Bemerkenswert ist außerdem, dass sich Gardner bei der Begründung seiner Theorie immer wieder auf Untersuchungen retardierter und autistischer Kinder beruft, da diese oft unversehrte Teilkompetenzen aufweisen. Dies belegt die Erfahrungen, die viele Pädagogen in ihrer praktischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen immer wieder sammeln durften; nicht selten wird z. B. über außergewöhnliche musikalische oder zwischenmenschliche Fähigkeiten berichtet (vgl. SPECK 1999, 51).

Gerade in unserer Gesellschaft, die wie keine andere dazu neigt, logisch-mathematische und linguistische Fähigkeiten auf ein Podest zu stellen und andere Leistungen z. B. auf räumlichem, körperlich-kinästhetischem oder musikalischem Gebiet zu verkennen, haben Menschen mit Behinderungen oft keine Chance. Gegen diesen Missstand wendet sich Howard GARDNERS Theorie der Multiplen Intelligenzen, die ein Modell entwirft, nach dem die Kooperation und die Gemeinschaft von Menschen unterschiedlicher Fähigkeiten – statt von Menschen mit bzw. ohne Behinderung – zum Greifen nah scheint (vgl. SALMON 1999).

Abschied vom IQ

In den folgenden Kapiteln will ich nun die wichtigsten Aspekte aus GARDNERS Buch „Abschied vom IQ“, in dem er seine Theorie der multiplen Intelligenzen vorstellt, zusammenfassen.

GARDNERS Hauptanliegen besteht, wie bereits gesagt, darin, die gängige Vorstellung von Intelligenz als ein universales und durch verbale Standardtests zu messendes Leistungsvermögen zu verabschieden. Er führt sieben (inzwischen acht) voneinander unabhängige Intelligenzen des Menschen ein, die anhand von acht zu erfüllenden Kriterien ausgewählt wurden; dabei bezieht sich GARDNER auch auf biologische und ethnologische Ergebnisse (vgl. GARDNER 2001, S. 9f).

Er stellt die Beweise, die er für jede dieser Intelligenzen gefunden hat, vor und versucht deren Funktionsweise anhand ausgewählter Beispiele zu demonstrieren. Aber bevor er sich seiner eigentlichen Theorie zuwendet, beschreibt GARDNER zunächst die Grundzüge der klassischen Sichtweisen über Intelligenz, um damit später das Neue an seiner Theorie umso mehr zu betonen.

Dazu unterscheidet er zwei verschiedene Arten, den Intellekt zu beschreiben. Zum einen die Betrachtung des Intellekts als Einheit (deren Vertreter GARDNER die „Igel“²² nennt); und zum anderen die Meinung, dass der Intellekt aus mehreren Komponenten besteht (deren Vertreter GARDNER als die „Füchse“²³ bezeichnet).

²² GARDNER verwendet diese Bezeichnungen in Anlehnung an ARCHILOCHOS von Paros (vgl. GARDNER 2001, 20). Vermutlich bezieht er sich auf folgendes Zitat des griechischen Lyrikers: „Viel weiß der Fuchs, doch eins der Igel, das genügt.“ (JENS 1998, 616f.)

²³ Die Position der „Füchse“, zu denen auch er selbst zählt, gründet für GARDNER bereits in der Antike, in der zwischen Vernunft, Wollen und Fühlen unterschieden wurde; ebenso im mittelalterlichen Trivium von Grammatik, Logik und Rhetorik und Quadrivium von Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Später postulierten der Phrenologe Franz Joseph GALL siebenunddreißig und sein Zeitgenosse J. P. GUILFORD sogar einhundertzwanzig Fähigkeiten.

Auch in der modernen Hirnforschung unterscheidet GARDNER die Lokalisierer (die „Füchse“), welche die Meinung vertreten, dass jeweils unterschiedliche Bezirke des Gehirns für verschiedene geistige Fähigkeiten zuständig sind; im Gegensatz zu den Holisten (den „Igel“), die daran glauben, dass das Gehirn als Ganzes die meisten geistigen Funktionen ausführt (vgl. GARDNER 2001, 18ff; GARDNER 1999, b). Dementsprechend gibt es auch im Hinblick auf die Intelligenztests zwei große Lager. Die einen (die „Igel“) sind Anhänger der Zwei-Faktoren-Theorie des englischen Psychologen Charles SPEARMAN (1863 – 1945); danach lassen sich alle geistigen Leistungen von einem generellen Intelligenzfaktor (g) und zusätzlich, jede einzelne Leistung für sich genommen, von einem spezifischen Intelligenzfaktor (s) ableiten.²⁴ Die anderen folgen L. L. THURSTONEs (1887 – 1955) multipler Faktoren-Theorie; diese besagt, dass mehrere mentale Begabungsfaktoren²⁵ relativ unabhängig voneinander in unterschiedlichem Maße für die einzelnen Leistungen zuständig sind (vgl. HOFSTÄTTER 1975, 189f; GARDNER 1999, a).

Auch nach GARDNERs Ansicht besitzt der Mensch mehrere geistige Fähigkeiten bzw. Intelligenzen, die relativ unabhängig voneinander sind und die je nach kulturellem Kontext und individueller Situation verschiedenartig ausgebildet und kombiniert werden können.

Doch im Gegensatz zu den Versuchen seiner Vorgänger mehrere autonome Intelligenzen zu postulieren, beruft sich GARDNER bei seiner Theorie nicht nur auf eine oder zwei Argumentationslinien;

²⁴ In Anlehnung an SPEARMANs Sichtweise entwickelte der britische Psychologe Raymond CATTELL in neuerer Zeit eine Theorie, die auf der sogenannten „kristallinen“ und „fluiden“ Intelligenz beruht. Während die „kristalline“ Intelligenz unabhängig von Kultur und Übung ist, stützt sich die „fluide“ Intelligenz auf erlerntes Wissen. (vgl. NEUS/RUDLOFF 1996/97)

²⁵ THURSTONE schlug folgende sieben Begabungsfaktoren vor: numerisches Denken, schlussfolgerndes Denken, Wortverständnis, Wortflüssigkeit, Raumvorstellung, Wahrnehmungsgeschwindigkeit und Gedächtnis. (vgl. NEUS/RUDLOFF 1996/97)

denn dies hatte zur Folge, dass die früheren Theorien zu verschiedenen Ergebnissen kamen und unterschiedliche Kompetenzen auflisteten und somit die Theorie der multiplen Intelligenzen eher als fehlerhaft und unhaltbar erscheinen ließ (vgl. GARDNER 2001, 21f).

Als Indizien für multiple Intelligenzen zieht er viele bis dato noch nicht in Zusammenhang gebrachte Quellen heran; nämlich „Daten über die kognitive Entwicklung, Erkenntnisse der Psychometrie“ (GARDNER 2001, 39) und Studien über „Wunderkinder, idiots savants, autistische Kinder, Kinder mit Lernbehinderungen“ (GARDNER 1997, 7), „Begabte, Hirngeschädigte [...], normale Kinder, normale Erwachsene, Experten auf unterschiedlichen Gebieten und Angehörige verschiedener Kulturen“ (GARDNER 2001, 22) sowie Untersuchungen „bei verschiedenen Tierarten und in drastisch unterschiedlichen Kulturen“ (GARDNER 1997, 7). Diese Quellen kombinierte er mit seinem detaillierten Wissen über die Organisation, die Entwicklung und die Störungen des Nervensystems. Denn seiner Meinung nach stellen „Erkenntnisse der Gehirnforschung [...] die letzte Bastion [...], die oberste Instanz im Fall konkurrierender Darstellungen der Kognitionswissenschaft“ (GARDNER 2001, 39) dar.

Kriterien für eine Intelligenz:

Wir wollen uns nun die zu Beginn des vorhergehenden Kapitels erwähnten acht Kriterien ansehen, die eine intellektuelle Kompetenz erfüllen muss, um zu GARDNERS Katalog von Intelligenzen zu zählen.

Aufbauend auf seiner Definition von Intelligenz, nämlich „die Fähigkeit [...] Probleme zu lösen oder Produkte herzustellen“ (GARDNER 1997, 6) formuliert GARDNER folgende acht Kriterien

für das Vorhandensein einer Intelligenz (vgl. GARDNER 2001, 66ff):

1. Isolierung einer Kompetenz durch Hirnverletzungen

Wenn eine Fähigkeit durch eine Hirnläsion, z. B. durch einen Schlaganfall, – isoliert von anderen – zerstört wird oder erhalten bleibt, ist ihre relative Autonomie als plausibel anzunehmen. Die Forschungen über die Resultate dieser Schädigungen sind die wichtigsten Anhaltspunkte für „distinktive Datenverarbeitungsprozesse“ (GARDNER 2001, 67) und damit „getrennte Arten von Intelligenz“ (GARDNER 1997, 7).

2. Idiots savants, Wunderkinder und andere Ausnahmemenschen

Auch Untersuchungen an Wunderkindern, bei denen eine oder mehrere Fähigkeiten außergewöhnlich ausgebildet sind, und an idiots savants, bei denen eine oder mehrere Fähigkeiten bei ansonsten geringfügigeren Begabungen hoch entwickelt sind, bieten die Möglichkeit, eine relativ isolierte Intelligenz zu beobachten.

3. Identifizierung von Kernoperationen

Ein weiteres Merkmal ist der Nachweis einer oder mehrerer Kernfähigkeiten einer Intelligenz, d. h. „fundamentaler Operationen oder Datenverarbeitungsmechanismen“ (GARDNER 2001, 68). Zum Beispiel ist eine Kernoperation der musikalischen Intelligenz das Gehör für relative Tonhöhen und eine Kernoperation der körperlich-kinästhetischen Intelligenz die Fähigkeit, Bewegungen anderer imitieren zu können.

4. Abgrenzbare ontogenetische Entwicklungen

Eine Intelligenz sollte verschiedene Stufen der Entwicklung beinhalten, die jeder bis zu einem gewissen Grad und eine besonders begabte und ausgebildete Person auch zu extrem hoher Kompetenz durchlaufen kann. Dieses Kriterium ist beson-

ders für Pädagogen im Hinblick auf Formbarkeit und Förderung der Intelligenzen von Interesse.

5. Evolutionsgeschichtliche Hinweise

Wenn es gelingt bestimmte Kompetenzen auch bei anderen Lebewesen zu finden, wie z. B. das Singvermögen bei Vögeln oder bestimmte soziale Muster bei Primaten, dient dies als Anhaltspunkt für das Vorhandensein evolutionärer Vorläufer dieser Intelligenzen und lässt die Existenz abgrenzbarer Intelligenzen evidenter erscheinen.

6. Experimentalpsychologische Befunde

Damit sind zum Beispiel vorhandene bzw. nicht vorhandene Korrelationen zwischen verschiedenen Testaufgaben gemeint; denn durch das Aufspüren solcher Korrelationen kann überprüft werden, ob bestimmte Fähigkeiten auf die selbe Intelligenz zurückzuführen sind.

7. Ergebnisse der Psychometrie, d. h. aus Intelligenztests

Danach müssten Aufgaben, für deren Lösung eine bestimmte Intelligenz vonnöten ist, einen engen, und analog dazu Aufgaben, für die verschiedene Intelligenzen zuständig sind, einen weniger starken Bezug zueinander haben.

8. Symbolische Systeme tendieren zur Verschlüsselung

Als letztes Kriterium führt GARDNER die Möglichkeit an, Intelligenzen in symbolischen Systemen darzustellen. Denn nach Ansicht GARDNERS kann der Mensch eine intellektuelle Kompetenz vor allem in „Organisation durch kulturelle Symbolsysteme“ (GARDNER 2001, 70) anwenden. „Möglicherweise könnte eine Intelligenz auch ohne ein eigenes spezielles Symbolsystem oder ein anderes kulturell geregeltes System auskommen; doch scheint ihr natürlicher Hang zur Darstellung in symbolischen Systemen ein wichtiges Charakteristikum der menschlichen Intelligenz zu sein.“ (GARDNER 2001, 70)

Multiple Intelligenzen

GARDNERS Forschungsarbeit lieferte eine große Menge an Informationen, die er versuchte auf sinnvolle Weise in ein System zu bringen. Daraus ergab sich folgende Liste von ursprünglich sieben, aber mittlerweile acht Intelligenzen (vgl. GARDNER 1997, 7f; GARDNER 2001, 77ff):

- Die linguistische Intelligenz, welche bei Dichtern wahrscheinlich am ausgeprägtesten vorhanden ist. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass viele Kinder mit Behinderungen (abgesehen von Sprachbehinderungen) eine isoliert intakte Sprache aufweisen und in seltenen Fällen sogar schon mit 2 oder 3 Jahren lesen können (Hyperlexie).
- Die logisch-mathematische Intelligenz beinhaltet neben logischer und mathematischer Fähigkeiten auch wissenschaftliche Kompetenzen. Nach GARDNERS Auffassung untersuchte der Entwicklungspsychologe Jean PIAGET genau diese Intelligenz.
- Die räumliche Intelligenz, d. h. die Fähigkeit, „ein mentales Modell der räumlichen Welt auszubilden und manövrieren und operieren zu können, indem man dieses Modell benutzt“ (GARDNER 1997, 7), ist zum Beispiel bei Seeleuten, Technikern, Chirurgen, Bildhauern und Malern sehr ausgeprägt.
- Die musikalische Intelligenz ist v. a. bei Leuten wie Leonard BERNSTEIN und MOZART entfaltet.
- Die körperlich-kinästhetische Intelligenz ist das Vermögen seinen Körper oder Teile davon zur Problembewältigung einzusetzen, so wie es Tänzer, Sportler, Chirurgen und Handwerker tun.

- Die interpersonale Intelligenz, also Fähigkeit andere Menschen zu verstehen, besitzen unter anderem Geschäftsleute, Politiker, Lehrer, Kliniker und religiöse Führer.
- Die intrapersonale Intelligenz ist die Fähigkeit ein präzises, wirklichkeitsgetreues Bild von sich selbst zu entwerfen und erfolgreich einzusetzen.
- Vor einiger Zeit kam noch die naturkundliche Intelligenz hinzu, die z. B. Menschen wie Charles DARWIN auszeichnet.

Da eine wissenschaftliche Theorie nie Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, sondern immer nur Hypothesen abgibt, betont GARDNER, dass er hiermit keinen zweifelsfreien Katalog von Intelligenzen vorlegt. „Es wird nie eine Liste von hundert, sieben oder auch nur drei Intelligenzen geben, die alle Wissenschaftler unterschreiben würden.“ (GARDNER 2001, 64) Bei dieser Liste geht es ihm vor allem darum, für die Pluralität des Intellekts einzutreten.

GARDNER glaubt, dass die verschiedenen Intelligenzen in der Realität immer kooperieren, so dass man sie fast nie einzeln in ihrer Autonomie beobachten kann. Eine Ausnahme stellen lediglich retardierte Menschen dar, bei denen man teilweise eine isolierte Intelligenz beobachten kann (vgl. GARDNER 2001, 12).

Kritik

GARDNER formuliert selbst einige Kritikpunkte an seiner Theorie der multiplen Intelligenzen. Er stellt u.a. fest, dass sich bestimmte kognitive Kapazitäten, nicht allein durch die multiplen Intelligenzen erklären lassen. Z. B. Common sense (die intuitive, aber dennoch präzise Problemlösung), Originalität (die Einführung neuartiger Produkte), metaphorische Kapazität (das Finden von Metaphern

und Analogien, indem man sich durch verschiedene intellektuelle Bereiche bewegt) oder Weisheit (vgl. GARDNER 2001, 262ff).

„Tatsächlich zeichnet sich kein Weg ab, wie die Theorie der multiplen Intelligenzen diese Phänomene erklären könnte, oder wie sie modifiziert werden müsste, um sie zu erklären.“ (GARDNER 2001, 262)

Doch auch von anderer Seite gibt es durchaus Kritik an GARDNERS Theorie; wie der jüngst erschienene Artikel „IQ – Das Maß aller Dinge“ des Psychologen Jochen PAULUS in der Augustausgabe von „Bild der Wissenschaft“ zeigt (vgl. PAULUS 2002, 40ff). Darin behauptet PAULUS, dass GARDNERS Theorie bei der Mehrzahl der Intelligenzforscher „einen schweren Stand“ (PAULUS 2002, 40) habe, demgegenüber aber der g-Faktor SPEARMANs immer mehr an Bedeutung gewinne. Laut Frank SCHMIDT von der Universität Iowa und John HUNTER von der Michigan State University seien die wissenschaftlichen Belege für Maße der generellen Intelligenz „stärker als für jede andere Methode“ (zitiert nach PAULUS 2002, 40). Ihre Forschungen ergaben, dass der IQ-Wert durchaus Aussagen über den voraussichtlich zu erwartenden beruflichen (nicht nur schulischen) Erfolg zulässt. Und auch auf die Frage, was denn Intelligenz nun eigentlich sei, gebe der g-Faktor eine Antwort auf moderne Forschungsergebnisse. Denn mittels der Positron-Emissions-Tomographie konnten die Gehirnforscher John DUNCAN in Cambridge und Rüdiger SEITZ in Düsseldorf eine neuronale Grundlage für den g-Faktor beobachten. Im Wissenschaftsmagazin „Science“ erläuterten sie: „Immer dann, wenn der g-Faktor ins Spiel kam, leuchtete eine bestimmte Region im seitlichen Stirnlappen auf.“ (zitiert nach PAULUS 2002, 42)

Pädagogische Implikationen

Im Folgenden sollen die pädagogischen Implikationen von GARDNERS Theorie multipler Intelligenzen thematisiert werden. Welche Elemente der Theorien GARDNERS haben Bedeutung für die praktische pädagogische Arbeit?

GARDNER selbst äußert sich zu diesem Thema wie folgt: „Meiner Ansicht nach sollte es möglich sein, das intellektuelle Profil eines Menschen (oder seine Neigungen) im frühen Kindesalter zu identifizieren und entsprechend die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu verbessern. Man könnte bei Individuen mit ungewöhnlichen Talenten spezielle Programme durchführen und auf der anderen Seite Programme zur Förderung von Kindern entwerfen, die ein untypisches oder dysfunktionales Profil intellektueller Kompetenzen aufweisen.“ (GARDNER 2001, 22)

Anknüpfend an diese Sicht propagiert GARDNER ein Schulmodell, das von der eindimensionalen Sichtweise des Intellekts und von Pflichtlehrplänen mit bloßem Faktenwissen abkehrt; diese neue subjektzentrierte Schule orientiert sich an einer pluralistischen Sicht des Verstandes, der sich aus vielen unterschiedlichen und autonomen mentalen Fähigkeiten zusammensetzt. Damit werden den Schülern verschiedene kognitive Leistungsfähigkeiten, d. h. unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten, und Stile, d.h. unterschiedliche Lernarten, zugestanden.

Subjektzentriert ist diese Schule deshalb, weil sie das besondere Intelligenzspektrum jedes einzelnen Schülers entwickeln soll und ihn beim Erreichen sowohl von beruflichen als auch außerberuflichen Zielen, die mit dem jeweiligen kognitiven Profil übereinstimmen, unterstützen soll.

Da in einem solchen Schulsystem nicht mehr lediglich die linguistischen und logisch-mathematischen Leistungen beurteilt und getestet werden würden, sondern auch andere Intelligenzen,

würden bald viele Kompetenzen von Schülern zutage treten, die ansonsten unentdeckt geblieben wären. Damit würde die Vorstellung einer allgemeinen Intelligenz wohl bald verschwinden. Andererseits könnte man in einer auf diese Weise orientierten Schule auch die jeweiligen Schwächen eines Schülers ausmachen und diesen durch gezielte Förderung entgegenarbeiten (vgl. GARDNER 1997, 6, 8f; GARDNER/VEENEMA 1996).

Dieses Schulmodell weist eindeutig Parallelen zu dem „edukandenororientierten Konzept“ (BUNDSCHUH 1995, 43) Konrad BUNDSCHUHs auf, der aus heil- bzw. sonderpädagogischer Sicht für eine „Schule für kinderorientiertes Lernen“ (ebd.) eintritt. BUNDSCHUH bemerkt dazu: „Möglicherweise bedarf es überhaupt keiner neuen theoretischen Überlegungen, keines völlig neuen Ansatzes im Bereich der Pädagogik, um eine kindorientierte Pädagogik zu betreiben. Es genügt bereits ein Menschenbild, das jedes Kind in seiner Eigenart und Einzigartigkeit akzeptiert und ernst nimmt. Eine pädagogisch-philosophische Orientierung, die ausgehend von den je individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten sowie konkreten Lebensbedingungen des Kindes, vor allem auch die ureigenen Möglichkeiten unterstützt, fördert – und nicht nur Anpassungsverhalten.“ (ebd.) Und genau hier kommt GARDNERS Theorie der multiplen Intelligenzen ins Spiel, das sich am individuellen So-sein der Menschen orientiert und auf die Stärken und Möglichkeiten einer Person hinweist.

Sehr lehrreich dürften für die praktische Arbeit auch die Untersuchungen über Querverbindungen und Korrelationen zwischen verschiedenen Fertigkeiten sein. Hat z. B. eine musikalische Ausbildung positive Transeffekte auf andere Kompetenzen?

Interessant ist auch die Möglichkeit, jemandem mit einer ausgeprägten Kompetenz über dieses Gebiet Zugang zu anderen Fähigkeiten zu vermitteln. Hat z. B. ein Mensch mit geistiger Behinderung eine besonders ausgeprägte musikalische Intelligenz und somit auch das nötige Interesse an diesem Fach, so könnte man z. B. in Kombination mit Tanz die motorische Entwicklung (körperlich-kinästhetische Intelligenz) fördern. Da Musik und Tanz soziale Aktivitäten sind, könnten sie auch zur Förderung der interpersonalen Intelligenz eingesetzt werden usw. (vgl. SALMON 1999).

Und nicht zuletzt könnte die Theorie der multiplen Intelligenzen auch einen wichtigen Beitrag zu einem der größten Anliegen der Geistigbehindertenpädagogik beitragen: der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung.

Trotz vieler Verbesserungen (z. B. der Integration in einzelnen Schulfächern) konnte sich die Idee der Integration noch nicht vollständig etablieren, da Integration keine Selbstverständlichkeit ist. Dies dürfte auch auf die weite Verbreitung defizitorientierter Betrachtungsweisen zurückzuführen sein. Denn eine ständige Betonung der Inkompetenzen von Kindern mit geistiger Behinderung, lässt z. B. eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung unmöglich erscheinen.

Deshalb ist nicht nur ein Paradigmenwechsel in der Geistigbehindertenpädagogik, sondern ein Perspektivenwechsel in der Gesellschaft notwendig. Nur in der kompetenzorientierten Hinwendung zum Subjekt kann die Idee der Integration als grundlegendes Recht ins Bewusstsein der Bevölkerung rücken. „Integration ist kein Luxus, sondern eine kulturelle Notwendigkeit, eine ethische Verpflichtung mit der Wichtigkeit eines Menschenrechtes.“ (SALMON 1999)

Die Theorie der multiplen Intelligenzen bietet uns als kompetenzorientiertes Kognitionsmodell die Möglichkeit, zu umfassenden Erkenntnissen über Menschen mit geistiger Behinderung zu gelangen, die Pathologisierungen vorbeugen können und somit ein wirklichkeitsgetreueres und komplexeres Bild des jeweiligen Individuums zeichnen. Das bedeutet nicht, dass durch die Theorie der multiplen Intelligenzen Stigmatisierungen Vorurteile grundsätzlich unterbunden werden, aber es steht zu erwarten, dass sie die Toleranz für Menschen mit Behinderungen, aber zusätzlich auch mit besonderen Kompetenzen, fördern würde. Damit könnte diese Theorie dem Integrationsgedanken einen großen Beitrag leisten.

Literatur

- BUNDSCHUH, K.: Heilpädagogische Psychologie. München, 2. Aufl. 1995
- BÜRKLE, M.: strammgefegt - festgeschrieben. In: PAULMICHL, G.: Verkürzte Landschaft. Innsbruck, 6. Aufl. 2001. 89-96
- FEUSER, G.: Geistigbehinderte gibt es nicht! In: Geistige Behinderung. Marburg 1/1996. 18-25
- FORNEFELD, B.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München 2000
- GARDNER, H.: Multiple Intelligenzen. In: Behinderte. Graz. 2/1997, 5-10
- GARDNER, H.: Abschied vom IQ. Stuttgart, 3. Aufl. 2001
- HAHN, G.-P.: Hilfen für das Zusammenleben mit geistig Behinderten. Berlin, 4. Aufl. 1991
- HOFSTÄTTER, P.: Psychologie. Frankfurt, 22. Aufl. 1975
- JENS, W. (Hrsg.): Kindlers Neues Literatur Lexikon. Band 1. München 1998
- MEYERS LEXIKONREDAKTION (Hrsg.): Meyers großes Taschenlexikon. Mannheim, 4. Aufl. 1992
- PAULMICHL, G.: Verkürzte Landschaft. Innsbruck, 6. Aufl. 2001
- PAULUS, J.: IQ - Das Maß aller Dinge. In: Bild der Wissenschaft. Stuttgart. 8/ 2002. 40-45
- SPECK, O.: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München, 9. Aufl. 1999

Online-Quellen:

- GARDNER, H./ VEENEMA, S.: Multimedia and Multiple Intelligences. 1996 <http://www.prospect.org/print/V7/29/veenema-s.html>
(27.09.2002). Erschienen in: The American Prospect. Volume 7, No. 29, 1996
- GARDNER, H.: Who owns intelligence? 1999
a: <http://www.theatlantic.com/issues/99feb/intel.htm>
b: <http://www.theatlantic.com/issues/99feb/intel2.htm>
c: <http://www.theatlantic.com/issues/99feb/intel3.htm>
(je 27.09.2002). Erschienen in: The Atlantic Monthly. Volume 283, No. 2, 1999. 67-76
- NEUS, A./ RUDLOFF, S.: Information zum Intelligenzquotienten. 1996/97 <http://iq.faq.at> (27.09.2002)
- SALMON, S.: Behinderung als Herausforderung. 1999
<http://www2.uibk.ac.at/library/kultur/salmon-herausforderung.html> (25.08.2002).
Erschienen in: Orff-Schulwerk-Informationen. Nr. 62, 1999

Zu zitieren als:

Koslowski, Stefan: Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen im Kontext geistige Behinderung, in: Heilpädagogik online 02/03, 45-64
http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf,
Stand: 30.03.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Interview: Markus Dederich



© Klinkhardt Verlag

Zur Person:

Markus Dederich, Jahrgang 1960, ist über einige Umwege zur Heilpädagogik gekommen. Hier machte er zuletzt insbesondere auf dem Gebiet der Ethik von sich reden, z.B. durch sein umfangreiche Werk „Behinderung - Medizin - Ethik“ (Bad Heilbrunn 2000).

Markus Dederich ist Professor für Theorie der Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung an der Universität Dortmund."

Heilpädagogik online: Herr Dederich, seit Oktober 2002 sind Sie Professor für an der Universität Dortmund. Für all diejenigen, die Sie noch nicht kennen: Stellen Sie sich und Ihren Werdegang doch mal kurz vor!

Markus Dederich: Ursprünglich komme ich, was meinen beruflichen Werdegang angeht, nicht aus der Sonderpädagogik. Ich habe in den 80er Jahren Soziologie und Philosophie studiert und mich bereits zu dieser Zeit u.a. mit Themen wie Soziale Randgruppen, Abweichendes Verhalten, Psychiatrie und Antipsychiatrie, mit der Soziologie Erving Goffmans, mit Michel Foucault, Fragen des Sozialen Konstruktivismus, Ethik usw. beschäftigt. Eher durch Zufall bekam ich an der Uni Köln, und zwar am Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, die Chance, in diesem Bereich zu arbeiten. Über einen Zeitraum von etwa fünf Jahren habe neben

meiner Arbeit an der Universität regelmäßig in verschiedenen (sonder-)pädagogischen Praxisfeldern gearbeitet. Nach zwei Vertretungsprofessuren in Würzburg und Köln und meiner Habilitation in Allgemeiner Heilpädagogik - zu Fragen der ('Bio-')Ethik - habe ich vergangenes Jahr einen Ruf an die Universität Dortmund erhalten und angenommen. Dort vertrete ich das Fach Theorie der Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung, was in etwa der Allgemeinen Heilpädagogik/ Allgemeinen Behindertenpädagogik entspricht, aber den Aspekt der Theoriebildung und theoriegeleiteten Reflexion expliziter betont.

Heilpädagogik online: Um nun zur sachlichen Ebene zu wechseln, möchten wir zwei Behauptungen in den Raum stellen.

- in der Heilpädagogik wird zu wenig kritisch diskutiert
- die Heilpädagogik findet so gut wie keine öffentliche Beachtung

Wie stehen Sie zur Diskussionskultur innerhalb unserer Disziplin und sehen Sie Änderungsbedarf?

Markus Dederich: Es könnte gut sein, dass in den 70er (und vielleicht noch in den 80er) Jahren mehr diskutiert wurde als heute, vielleicht mitunter auch persönlicher und mit härteren Bandagen, etwa über Fragen der (schulischen) Integration. Nach meiner Einschätzung war die letzte wirklich große Diskussion im Fach diejenige um Peter Singer und Christoph Anstötz, die aber an manchen Punkten fragwürdige Formen angenommen hat.

Zu Ihrer zweiten Teilfrage: Ich gebe Ihnen Recht, dass die Heilpädagogik in der Öffentlichkeit wenig Beachtung findet. Im Bereich der Ethik habe ich mich schon gefragt, ob dies eventuell auch mit den bereits angedeuteten öffentlichen Reaktionen der

Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogenschaft auf Singer und Anstötz zusammenhängen könnte.

Die eigentlichen Gründe jedoch liegen tiefer. Sie hängen einmal damit zusammen, dass die Heilpädagogik eine noch recht junge wissenschaftliche Disziplin ist. Noch wichtiger aber erscheint mir die Diagnose, die viele Vertreter der Disability Studies formulieren: 'Behinderung' wird einerseits indirekt in den verschiedensten Wissenschaften, in der Kultur und den Künsten immer wieder thematisiert, aber sehr selten eigens in den Blick genommen. Es ist für viele ein irrelevantes Thema, zumindest für Geistes- und Kulturwissenschaftler. Mir scheint, dass Behinderungen - und Menschen, die behindert sind bzw. werden - immer noch zum Wegsehen veranlassen, weil sie Irritation, Unsicherheit, mehr oder weniger subtile, aber auch tiefgehende Ängste auslösen. Im Großen und Ganzen glaube ich, dass das Thema 'Behinderung' auch in unserer 'aufgeklärten' und 'liberalen' Gesellschaft immer noch weitgehend negativ besetzt und von einer eigentümlichen Aura der Unbehaglichkeit umgeben ist. Das färbt auch auf diejenigen ab, die sich (professionell oder wissenschaftlich) damit beschäftigen. Ein weiterer Punkt ist der, dass Menschen mit Behinderungen immer noch kaum in den Öffentlichkeit präsent sind. Es ist in dieser Gesellschaft eben nicht normal, behindert zu sein, auch wenn wir wünschen, es wäre so. Ebenso könnte eine Rolle spielen, dass es so gut wie unbekannt ist, dass es eine 'wissenschaftliche Heilpädagogik' gibt. Und als weiterer Punkt kommt hinzu, dass die Heilpädagogik eben Pädagogik ist und damit auch mit all jenen Bedenken und Vorurteilen konfrontiert wird, mit denen es die Pädagogik (und Pädagogen) zu tun hat. Ich vermute, das Denken ist weit verbreitet, dass die Heilpädagogik keine 'echte' und 'seriöse' Wissenschaft ist. Ich bin mir aus diesen Gründen sicher, dass viele von denjenigen, die sich beispielweise

mit Probleme der ('Bio-')Ethik befassen, davon überzeugt sind, von der Heilpädagogik seien keine ernstzunehmenden Beiträge zu diesem Themenbereich zu erwarten.

Heilpädagogik online: Mit Blick auf das Interview mit Peter Singer in der letzten Ausgabe greifen wir Ihre Bemerkungen über die Reaktionen der Heilpädagogik auf Singer und Anstötz gerne auf. Was war Ihrer Ansicht nach „fragwürdig“ in dieser Kontroverse?

Markus Dederich: Es wäre natürlich vermessen, wenn ich für mich in Anspruch nehmen würde zu wissen, wie es damals wirklich war und was damals 'richtig' und was 'falsch' gelaufen ist. Trotzdem habe ich nicht nur viel über die Inhalte dieser Debatte nachgedacht, sondern auch über die Art und Weise, wie sie geführt wurde. Das war besonders nach dem Tod von Christoph Anstötz so, obwohl ich zugegebenermaßen nicht weiß, ob und inwieweit sein Freitod mit der Debatte zusammenhing. Klar ist aber doch, dass Anstötz zum Teil massiven Anfeindungen ausgesetzt gewesen ist. Emil E. Kobi hat einmal, wie ich finde sehr treffend, von den „verschreckten Reaktionen traditionalistischer Heilpädagogen“ auf Anstötz und Singer gesprochen.

Viele der damals vorgetragenen Punkte sind mir absolut nachvollziehbar: Dass Singer scharf kritisiert wurde war und ist aus meiner Sicht wichtig und richtig; dass darüber diskutiert wurde, ob ein universitärer Fachbereich für Sondererziehung und Rehabilitation oder die Bundeszentrale der 'Lebenshilfe' die geeigneten Orte sind, Singer seine Thesen vortragen zu lassen; dass insbesondere VertreterInnen der 'Krüppelbewegung' ihre Sicht der Dinge mit großem Nachdruck vorgetragen haben; oder dass auf die NS-'Euthanasie' und Gefahren einer vom gedanklichen oder ideologi-

schen Grundmuster her vergleichbaren Entwicklung verwiesen wurde. Ich denke, gerade hier in Deutschland kann man unsere nationalsozialistische Vergangenheit nicht einfach von der Debatte abtrennen, und der Verweis auf die Geschichte ist um so wichtiger in Zeiten, in denen es starke Bestrebungen gibt, nicht nur die aktuellen 'Bio-Ethik'-Diskussionen zu enthistorisieren, sondern auch die gegenwärtig betriebene Politik. Dennoch fand ich es problematisch, wenn Singer manchmal kurzerhand zu einem faschistoiden Philosophen gestempelt wurde oder gerade in der Anfangszeit immer wieder die gleichen, manchmal auch leicht verdrehten oder modifizierten, Zitate aus dem Zusammenhang gerissen und in Umlauf gebracht wurden.

Vor allem aber hatte ich das Gefühl, dass man zwar Singer und Anstötz zumindest in der kleinen Welt der Sonderpädagogik mundtot machen kann, damit jedoch weder die von ihnen artikulierten Gedanken aus der Welt schafft noch eine angemessene Antwort auf die medizinischen und ethischen Fragen findet, mit denen wir in der Gegenwart in immer neuen Schüben konfrontiert werden. Auch wenn man die Dinge unterschiedlich sieht, sind meiner Meinung nach die Abwertung von Andersdenkenden und Aggression keine Lösung für die anstehenden Fragen.

Heilpädagogik online: Verstehen wir Sie richtig, dass Sie in den Thesen Peter Singers eine gedankliche Ähnlichkeit zum Euthanasie-Programm der NS-Zeit bzw. dessen ideologischer Wegbereitung ausmachen? In der Debatte um Singer wurde und wird von Seiten der Heilpädagogik oft ein in diese Richtung gehender Vorwurf erhoben. Singer selbst bestreitet diesen Zusammenhang entschieden. Wie stehen Sie dazu?

Markus Dederich: Es ist nicht einfach, diese Frage in Kürze zu beantworten. Es ist eine komplexe Frage, die genau und differenziert beleuchtet werden sollte, weil sie verschiedene Ebenen und Aspekte aufweist. Ich halte es einerseits für falsch, Singer einfach zu einem Philosophen zu erklären, der die alte Nazi-Ideologie leicht abgewandelt hat und in einer modernisierten Sprache propagiert. Abgesehen von der Diskussion über Fragen der 'Euthanasie' werden Sie, wenn Sie die 'Praktische Ethik' durchsehen, auf eine ganze Reihe von Thesen stoßen, die absolut nichts mit rassistischem Herrenmenschendenken zu tun haben.

Tatsächlich denke ich, dass auch Singers Argumentation zur aktiven Sterbehilfe anders gelagert ist und andere Ziele verfolgt als die der Nazis und ihrer ideologischen Zulieferer. Andererseits ist diese ganze Thematik natürlich nicht kontextfrei, sie hat eine historische Dimension, die man nicht wegblenden darf. Das Nachdenken über 'Euthanasie' hat ebenso eine Geschichte wie die Praxis der 'Euthanasie'.

Ob man will oder nicht: sie bilden den Horizont und die Wirkungsgeschichte der gegenwärtigen Debatten. Auf dieser Ebene kann man Motive und Denkfiguren bei Singer aufspüren, die meines Erachtens de facto in der historischen Tradition von Ausgrenzungsdiskursen (im Sinne Foucaults) stehen - auch wenn Singer sagt, dies sei ganz anders gemeint und daher nicht vergleichbar. Singer postuliert einen universalistischen Dreh- und Angelpunkt: die theoretische Verwebung von 'Interesse' und 'Person'. Hieraus entsteht eine "Logik des einen Maßstabs", die keinen (oder nur einen untergeordneten) Raum für Differenz oder Andersheit lässt. Singer macht keinen Hehl daraus, dass 'Behinderung' seiner Ansicht nach die individuelle Glücksbilanz negativ beeinflusst, ein auch ethisch signifikanter Faktor der Belastung vor allem für Eltern, aber auch beispielsweise für Ärzte und Pflegepersonal sein kann,

und schließlich auf gesellschaftlicher Ebene zumindest in ökonomischer Hinsicht ein Problem darstellt. Philosophisch ist sein vieldiskutiertes Konzept der 'Person' höchst problematisch, weil es den Kern einer Argumentation bildet, die eine entscheidende Grenzlinie zieht, die, wenn sie zur praktischen Entscheidungsgrundlage wird, über Leben und Tod bestimmen kann. So sehr ich gegen eine vereinfachende Polemik und gegen persönliche Diffamierungen Peter Singers bin, so wichtig finde ich es auch, auf einer subtileren Ebene den Aspekt der philosophischen Legitimation von Ausgrenzung zu untersuchen und ihn historisch zu kontextualisieren. Dies ist aber etwas anderes, als Verschiedenes einfach gleich zu setzen.

Heilpädagogik online: Jetzt konkret: Peter Singer versucht, Handlungslinien z.B. für Ärzte in Entscheidungssituationen über Leben und Tod zu entwerfen und zu begründen. Die Heilpädagogik lehnt diese ab mit dem Hinweis „So geht es nicht!“. Welche Handlungsleitlinie hat die Heilpädagogik denn konkret anzubieten?

Markus Dederich: Auch diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Ich denke, dass Singers Entwurf eine Art ethische „Trivialisierungsmaschine“ ist: Diese Ethik wirkt so, als könne man oben ein Problem einfüllen, und unten kommt eine sauber abgepackte Lösung heraus - alles kein Problem. Jedoch zu Ihrer Frage. Ich kann nicht für „die Heilpädagogik“ sprechen, sondern nur für mich. Ich favorisiere, wie bereits angedeutet, eine Ethik, die insofern nicht-ausschließend ist, als sie von ihrem Denken und ihrer Begründung her ganz anders ansetzt; eine Ethik, die nicht auf die Logik der Grenzziehung und der Grenzwerte einsteigt, die charakteristisch für Singer und weite Bereiche der sog. ‚Bioethik‘ ist. Konkret: Am Anfang muss ein anderes Denken stehen. Wenn ich mit anderen Fragen und einer anderen Sichtweise an ethische

Problemfelder herangehe, stellen sie sich mir auch anders dar. Ethik ist eine Optik. So ergibt sich ein ganz anderer, auch lösungsorientierter Zugang, wenn man bei der interpersonellen Verantwortung ansetzt, die aber gerade nicht in institutionalisierten und fixierten Regel- oder Kriterienkatalogen aufgeht, sondern eine ausgeprägte Kontextsensibilität erfordert, die aber dann nicht in Willkür umschlägt, wenn sie sich am Prinzip des Nichtausschlusses orientiert. Basis der Verantwortung ist der andere Mensch in seiner Verletzbarkeit und seiner Bedürftigkeit. Die konkrete, auch handlungsrelevante Alternative zu Singer besteht in dieser Perspektive darin, Ethik vor allem als Schutzbereich aufzufassen und keine regelhaften Ausschlüsse zu produzieren.

Heilpädagogik online: Welche Relevanz besitzen diese Handlungsleitlinien für die praktische Arbeit von Sonder- und Heilpädagogen?

Markus Dederich: Natürlich muss man diese 'Leitlinien' - Ansetzen beim anderen Menschen, Achtung auch gegenüber seiner Verletzbarkeit, Interpersonalität, Verantwortung und Kontextsensibilität - konkretisieren, damit sie nicht zu Leerformeln werde. Dennoch denke ich, dass sie wesentliche Grundpfeiler einer Berufsethik für Heilpädagogen sein müssten. Sie sind eine Hilfe, den anderen Menschen in der pädagogischen Arbeit auch in dem zu achten, was nicht allgemeinen Erwartungen und Normen entspricht. Das heißt, sie sind eng verbunden mit einer Pädagogik der Vielfalt. Sie sensibilisieren für die Verletzbarkeit des Menschen und dafür, dass individuelle Entwicklung in Kontexte und vor allem in Beziehungen eingebunden ist, die von großer Bedeutung sind. Sie ist auch insofern ein Schutz, als sie auch subtile Formen der Machtausübung minimiert und vermeidet, dass das Individuum im

Räderwerk der Institutionen, z.B. der Institution Schule oder Heim, untergeht.

Heilpädagogik online: Das klingt alles sehr theorielastig und betont „intellektuell“. Worin besteht eigentlich der Nutzwert solcher Überlegungen für die alltägliche Praxis, z.B. auf der Ebene medizinischer Behandlungsentscheidungen? Das ist noch nicht deutlich geworden. Und darüber hinaus: Sie bilden Heil- und Sonderpädagogen für die berufliche Praxis in schulischen und außerschulischen Feldern aus. Welchen Stellenwert messen Sie einer hochtheoretischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Ethik/ Bioethik/ Medizinethik für die spätere berufliche Praxis Ihrer Studenten zu?

Markus Dederich: Zunächst einmal: Ihre Frage beruht auf dem Missverständnis, dass Ethik praktische Handlungsanweisungen gibt. Ethik ist zunächst eine Disziplin, die ganz wesentlich mit Reflexion und Begründung zu tun hat. Deshalb auch finde ich Ihre deutlich abwertenden Kategorisierungen „theorielastig“ und „intellektuell“ nicht gerechtfertigt. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass solche Überlegungen, wie ich sie angestellt habe, auch einen „Nutzwert“ haben, und zwar auf mehreren Ebenen. Zum einen ist es notwendig, einer Ethik wie derjenigen von Peter Singer, der Sie offensichtlich nahe stehen, mit einer fundierten Kritik zu begegnen; denn wenn diese Ethik in ihrer scheinbar schönen handlichen Praktikabilität zum Modell für medizinische Handlungsentscheidungen wird, wird das für nicht wenige Menschen, ja für ganze Gruppen, letal ausgehen. Wenn dieses Denken nicht Schule macht, wäre daher schon einiges gewonnen. Der Nutzwert solcher Überlegungen besteht also beispielsweise darin, dass sie darauf abzielen, dass Kinder mit Down Syndrom und anderen Behinderungen nicht

regelmäßig durch Pränataldiagnostik aussortiert werden. Er besteht darin, dass wir uns nicht an die hemdsärmelige Entsorgung von Menschenleben gewöhnen, die wir als problematisch oder belastend empfinden. Zum anderen besteht der Nutzwert solcher Überlegungen auch darin, einen Beitrag zur Entwicklung praxisnaher alternativer Denkmodelle zu entwickeln. Aber wenn Sie in drei oder vier Sätzen Lösungen für hochkomplexe Probleme präsentiert haben wollen, muss ich zugegebenermaßen passen.

Zu ihrer zweiten Frage: Ich bilde Pädagogen aus, die meines Erachtens neben ihrer im Vordergrund stehenden alltäglichen pädagogischen Arbeit auch einen gesellschaftlichen und im weitesten Sinne politischen Auftrag haben. Mir ist es wichtig, dass unsere Studierenden nicht zu Scheuklappendidaktikern werden, sondern dass sie lernen, gesellschaftliche Entwicklungen wahrzunehmen und auch theoriegeleitet zu reflektieren, dass sie lernen, eine eigene begründete Position zu finden und diese argumentativ vertreten zu können. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Denkmodellen und Strömungen der Zeitgeschichte und eine gute pädagogische Praxis schließen sich nicht aus, sondern sie ergänzen sich.

Heilpädagogik online: Man muss Singer nicht nahe stehen, um den praktischen Nutzwert ethischer Reflexion zu hinterfragen. Man muss ihm auch nicht nahe stehen, um die Art und Weise, wie mit ihm und seiner Arbeit in der Heilpädagogik umgegangen wird, zu kritisieren.

Sie sprechen eine politische Funktion der Heilpädagogik an. Wo sehen Sie besondere Chancen für Heilpädagogen, in einem politischen Sinne wirksam zu werden?

Markus Dederich: So weit ich sehe, wird die politische Dimension der Heilpädagogik bislang nur vereinzelt wahrgenommen, jedenfalls dort, wo der engere Bereich der Schul- und Bildungspolitik verlassen wird. Ein Beispiel für die Chance, politisch wirksam zu werden, ist für mich das neugegründete ["Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft"](#) mit Sitz in Berlin. Es hat sich u.a. zur Aufgabe gemacht hat, im gesellschaftlichen und politischen Diskurs um die 'Bioethik' zugleich kritische und konstruktive Positionen zu entwickeln, sie öffentlich zu vertreten und zur Diskussion zu stellen. Der Wissenschaftliche Beirat des Instituts ist mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen Philosophie, Rechtswissenschaft, Medizin, Biologie, Theologie, Sozialwissenschaften und eben auch der Heilpädagogik bzw. Behindertenpädagogik interdisziplinär besetzt. Auch die Ausstellung ["Der \(Im-\)perfekte Mensch"](#) hat diese politische Dimension, oder Versuche von Sonderschulen, in ihrem Stadtteil Präsenz zu zeigen. Ich habe hier in Köln ganz häufig das Gefühl, dass etwa Kinder, Jugendliche oder Erwachsene mit einer geistigen Behinderung im öffentlichen Raum immer noch weitgehend unsichtbar sind. Insofern wäre es für mich (das ist jetzt vielleicht ein sehr kölsches Beispiel) durchaus auch politisch, wenn Sonderschulen stärker bei den Karnevalsziügen vertreten wären, was bisher eher eine Seltenheit ist.

Auch wenn wir immer wieder auf Widerstand oder Unverständnis stoßen - Möglichkeiten gibt es genügend!

Heilpädagogik online: Ihre Antwort zielt auch auf eine nur sehr geringe öffentliche Wahrnehmung des Sonderschulwesens. Nun hat das Thema Bildungs- bzw. Schulpolitik eine große öffentliche Wahrnehmung durch die PISA-Studien, über deren Ergebnisse und

die daraus zu ziehenden Konsequenzen engagiert und kontrovers debattiert wird. Der Begriff der „Leistung“ ist dabei ein Kernbegriff.

Wäre nicht auch die Heil- und Sonderpädagogik aufgefordert, sich in diese Debatte einzumischen?

Markus Dederich: Das ist sie auf jeden Fall. Wenn aus der PISA-Studie einseitig die Folgerung gezogen wird, dass der Misere durch ein Anziehen der Leistungsschraube abgeholfen werden muss, dann wird sich der Trend fortsetzen, leistungsschwache Schüler im vertikal geordneten Schulsystem nach unten durchzureichen.

Heilpädagogik online: Herr Dederich, vielen Dank für dieses Interview!

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

Literatur

Dederich, M.: Behinderung - Medizin - Ethik. Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und Ende des Lebens. Bad Heilbrunn 2000
Dederich, M.: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn 2001
Dederich, M. (Hg.): Bioethik und Behinderung. Bad Heilbrunn 2003. (Mit Artikeln von Georg Antor, Ulrich Bleidick, Dieter Gröschke, Wolfgang Jantzen, Emil E. Kobi, Therese Neuer-Miebach, Martina Schlüter, Otto Speck, Anne Waldschmidt und Markus Dederich. Erscheint voraussichtlich Mai 2003)

Zu zitieren als:

Interview: Markus Dederich, in: Heilpädagogik online 02/03, 66-77
http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf,
Stand: 30.03.2003

Rezensionen

Zimmer, Renate: Bewegung und Entspannung.
Anregungen für die praktische
Arbeit mit Kindern.
Freiburg 2002

Preis: 13,90 €
ISBN: 3-451-2791-93



Renate ZIMMER, Professorin an der Universität Osnabrück, legt den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die frühkindliche Bewegungserziehung und die Psychomotorik. Von ihr sind bisher zahlreiche Bücher und Aufsätze zu diesem Thema erschienen.

Im vorliegenden Buch befasst sich die Autorin mit den aufeinander bezogenen Aspekten „Bewegung“ und „Entspannung“. Dabei geht sie von der These aus, dass diese beiden Pole sich nicht gegenüber stehen. „Ruhe und Bewegung sind keine Gegensätze, vielmehr ergänzen sie sich gegenseitig.“ (7)

Ruhe und Bewegung sind Grundbedürfnisse von Kindern. Im gegenwärtigen Alltag jedoch ist es oft schwierig, bisweilen sogar unmöglich, Kindern die Befriedigung dieser beiden Bedürfnisse zu ermöglichen.

Im ersten Teil des Buches macht ZIMMER auf die Rahmenbedingungen aufmerksam, unter denen Kinder Ruhe und Bewegung erfahren können. Dabei geht sie sowohl auf Gestaltungselemente von Räumen ein, sowie auf soziale Komponenten wie z.B. Regeln und Rituale. In diesem theoretischen Teil werden auch kurz verschiedene Entspannungsverfahren wie Yoga, autogenes

Training, Meditation und progressive Muskelrelaxation (Entspannung durch Muskelanspannung) angerissen.

Der zweite Teil besteht aus Spielanregungen für den Alltag. Zahlreiche Spiele und Übungen werden detailliert vorgestellt. Dabei wird jeweils das Alter der Zielgruppe genannt, die benötigten Materialien, die geeigneten Orte und eine Skizze der Durchführung. Ein kurzer und nicht wichtiger Seitenblick: in einigen seltenen Fällen nimmt dies jedoch seltsame Züge an, wenn z.B. die herkömmliche Kissenschlacht genauestens beschrieben wird. „Die Wurfgeschosse sollten möglichst weich und handlich sein.“ (45) Klar, kann man sich denken.

Die Spiele sind nach Kriterien geordnet, durch die eine Zuordnung der im ersten Teil theoretisch geschilderten Hintergründe leicht möglich ist:

- Über Bewegung zur Ruhe finden
- Tobespiele und Stilleübungen
- Atemspiele
- Spannung und Entspannung - die Balance finden
- Verbesserung der Wahrnehmung und Konzentration
- Spielerische Massageübungen
- Fantasiereisen und Traumstunden

ZIMMERs Auswahl an Spielen und Übungen ist kindgerecht und verspricht viel Spaß bei der Durchführung. Der Anhang rundet mit weiterführender Literatur und Musikvorschlägen für Entspannungsübungen und Fantasiereisen das durchweg überzeugende Buch ab. „Bewegung und Entspannung“ bietet zahlreiche Ideen für die pädagogische Praxis mit kleineren Kindern. Lohnenswert!

Sebastian Barsch

Maulbetsch, W./ Sowa, M.: So einfach ist das!
Schnell einsetzbare Spiele für
Motopädagogik-, Integrations- und
Behindertensportgruppen. Dort-
mund 2002

Preis: 19,50 €
ISBN: 3-808-00510-6



Ohne Umschweife: Dieses Buch ist sein Geld wert! Es bietet eine große und vielfältige Auswahl an Sport- und Bewegungsspielen, sortiert nach neun Kategorien.

Die Beispiele werden auf jeweils einer Seite knapp und gut nachvollziehbar erklärt. Dabei findet der Leser in einer Spalte im linken Seitendrittel die notwendigen Basisinfos: Wie heißt das Spiel? Mannschaftsspiel? Partnerspiel? Welche Materialien und Geräte? Vorbereitungszeit (Berufsanfänger, die das Chaos im Geräteraum noch nicht überblicken, sollten zu den angegebenen Zeiten noch die eine oder andere Minute hinzu addieren ... Aber länger als 10 min. wird man kaum brauchen!)? Spielzeit? Der Rest der Seite ist einer knappen Beschreibung und einem Foto zur Veranschaulichung vorbehalten. Wo es sich anbietet, werden noch kurze Anregungen für Variationen geliefert. Selber variieren macht aber noch mehr Laune!

Das Buch ist ausdrücklich für Behindertensportgruppen gedacht und somit eine gute Sache gerade auch für Sonderpädagogen. Kompliziert kann es hier werden, wenn Menschen mit schweren oder schwersten Behinderungen am Sport teilnehmen. Diesem Thema widmen die Autoren ein eigenes Kapitel unter der Überschrift „Einbeziehung von Menschen mit schweren und schwersten Beeinträchtigungen“. Dieses bietet natürlich keine Rezeptantwort für jeden Einzelfall, bietet aber dennoch etliche wertvolle Anregun-

gen, Beispiele und Denkanstöße. Eine kurze Übersicht über hilfreiche Materialien und Geräte rundet die Sache ab. Und da das Buch so schön auf den Kopierer passt, kann man den lieben Kollegen noch gleich 'ne Freude machen.

Tim Bendokat

Faller, Kurt/ Kinder können Konflikte klären.
Faller, Sabine: Mediation und soziale Frühförderung
im Kindergarten - ein Trainingsbuch.
Münster 2002
Preis: 16,90 €
ISBN: 3-936-28603-5



Das Thema „Mediation“ ist in den letzten Jahren sehr populär geworden. Die in den USA entwickelte Methode der Streitschlichtung griff etwa in den 90er Jahren auch auf Deutschland über. Die Methode, welche oft auch einfach „Streitschlichtung“ genannt wird, „geht von dem Grundgedanken aus, dass eine dritte Person - die Mediatorin - mit den Konfliktparteien daran arbeitet, wie sie wieder miteinander kommunizieren können.“ (11)

Für den schulischen Bereich ist die Mediation gerade bei der Konfliktlösung zwischen verhaltensauffälligen Schülern stark

fokussiert worden - immer mehr Schulen für Erziehungshilfe haben Mediation in ihrem Schulprogramm verankert. Aber der schulische Bereich ist nur eine von vielen Möglichkeiten, ein solches Programm einzusetzen.

Das Buch „Kinder können Konflikte lösen“ ist auf Kinder im Vorschulalter ausgerichtet. Dem entsprechend muss die Methode der Mediation auf die Kompetenzen der Kinder angepasst werden. Das Programm selbst jedoch ist ähnlich strukturiert, wie andere Streitschlichterprogramme dies auch sind. Eine Übertragung auf andere Bedingungsfelder ist demnach leicht möglich.

Die Autoren beginnen viele Kapitel mit Fallbeispielen aus dem Alltag von Kindertagesstätten. Der Leser wird so unmittelbar in die Thematik eingeführt, ohne durch einen reinen Fallbericht abgeschreckt zu werden; theoretische Hintergründe ergänzen stets die Berichte aus dem Leben.

FALLER und FALLER verstehen es, in einer guten und verständlichen Sprache die Thematik zu erläutern. Verschiedene Konzepte der Mediation für Kinder werden übersichtlich dargestellt und in Exkursen werden auch deren Nachbarbereiche abgehandelt, etwa „Management by Mediation“, d.h. Optimierung der Führungsqualitäten z.B. bei Leiterinnen von Kindertagesstätten durch an eine an Mediation angelehnte Methode.

Eigentlicher Bestandteil des Buches jedoch sind zum einen die zehn Bausteine zur Einführung der Streitschlichtung in Kindergruppen und fünf Module im Rahmen eines Trainingsprogramms für

Erzieherinnen. Schritt für Schritt wird erklärt, wie ein Streitschlichterprogramm in Kindergruppen aufgebaut werden kann. Die dazu vorgestellten Übungen sind allesamt praxisnah und handlungsorientiert.

Das Buch ist all denen zu empfehlen, die in Kindergruppen oder innerhalb des Kollegiums neue Methoden der Konfliktbewältigung ausprobieren möchten. Die Autoren bieten dazu zahlreiche verständliche Tipps und Ratschläge, welche m.E. auch außerhalb von Kindertagesstätten z.B. im schulischen Bereich Anwendung finden können.

Sebastian Barsch

Veranstaltungshinweise

April 2003

Tag des Sports an der Sonderschule - Bewegung, Spiel und Sport im Gemeinsamen Unterricht

Mittwoch, 02.04.2003, 09:00 Uhr Sportinstitut der Universität Dortmund, Otto-Hahn-Str. 3, 44227 Dortmund

1999 hat sich auf Initiative von Fachleiterinnen und Fachleitern für das Fach Sport in der Sonderschule sowie von Dozentinnen und Dozenten für diesen Bereich an den Hochschulen in Köln (DSHS und Universität) und Dortmund der Arbeitskreis "Bewegung, Spiel und Sport in der Sonderschule" gegründet. Ziel des Arbeitskreises ist es, durch berufspolitische Stellungnahmen körper- und bewegungsorientierte Förderung in der Sonderschule und im gemeinsamen Unterricht zu stärken. Zu diesen Themen finden am 02 April 2003 von 9.00 bis 17.00 Uhr Kurse und Vorträge statt.

Nähere Informationen und Anmeldungen:

Universität Dortmund

Zentrum für Weiterbildung

Emil-Figge-Str. 50

44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-2164/ Fax: 0231/7552982

E-Mail: zfw@pop.uni-dortmund

Mein kleines Kind

Ab 10. April

„Sie müssen entscheiden!“, sagt der Facharzt für Pränataldiagnostik nach einer Ultraschalluntersuchung zu der Hebamme und Filmemacherin Katja Baumgarten - ihr ungeborenes Kind hat schwerste Entwicklungsstörungen.

Sie hat die Entscheidung zu treffen: Muss ihr Kind in den kommenden Tagen durch eine vorzeitige Geburtseinleitung sterben oder wird es nach einer zeitgerechten Geburt sein kurzes Leben auf einer Kinderintensivstation verbringen? In ihrem Bauch strampelt das Ungeborene seit einigen Wochen spürbar.

Obwohl in diesem Fall ein Schwangerschaftsabbruch die übliche Lösung wäre, entschließt sich Katja Baumgarten ihren Sohn Martin

zu Hause zur Welt zu bringen - mit dem Rückhalt ihrer Geburtshelfer. Dreieinhalb Stunden lang lebt Martin in ihren Armen - seine Familie, vor allem seine drei Geschwister sind bei ihm.

Der autobiografische Dokumentarfilm weist über das Persönliche hinaus: nicht nur als betroffene Mutter, auch als Hebamme und künstlerisch ausgebildete Filmemacherin bearbeitet Katja Baumgarten die existentiellen Fragen, die diese Lebenskrise aufwirft. Es sind Fragen, die in der Gesellschaft ungelöst bleiben. Ihr persönlicher Film gibt Anregungen in der Diskussion um grundlegende Lebenswerte, die meist von Experten, weniger aus der Lebenserfahrung geführt wird.

Die Welturaufführung dieses Dokumentarfilms fand 2002 zur Berlinale in der neu gegründeten Sektion „Perspektive Deutsches Kino“ statt. Nicht nur auf internationalen Filmfestivals, auch auf Kongressen, wie dem „Internationalen Kongress für Embryologie, Therapie und Gesellschaft“ in Nijmegen und dem „Welt-Hebammen-Kongress“ in Wien wurde „MEIN KLEINES KIND“ vom Fachpublikum viel diskutiert. Das Goethe-Institut hat den Film im Dezember in St. Petersburg in der Eremitage gezeigt. Jetzt kommt er ins Kino.

Termine:

HAMBURG - Abaton-Kino

Allendeplatz 3, 20146 Hamburg

Kartenreservierung: 040 - 41 320 320

Premiere am Montag, 31. März mit Diskussion

ab Donnerstag 10. April: 2 - 3 Wochen im Kino

BERLIN - Filmbühne am Steinplatz

Hardenbergerstrasse 12, 10623 Berlin, Tel: 030 - 312 90 12

ab 10. April: 1 Woche im Kino

KÖLN - Filmhaus Kino Köln

Maybachstraße 111, 50670 Köln, Kartenreservierung: 0221 - 22 27 10 22

ab Donnerstag 10. April: 1 Woche im Kino

STUTTGART - Filmhaus - Kommunales Kino Stuttgart

Friedrichstraße 23 A, 70174 Stuttgart, Tel: 0711 - 30 58 91 60

ab Donnerstag 10. April: 1 Woche im Kino

TÜBINGEN - Filmtheater Museum

Am Stadtgraben 2, 72072 Tübingen, Tel: 07071- 2 33 55
ab Donnerstag, 24. April: 1 Woche im Kino

DORTMUND - Roxy-Kino

Münsterstrasse 95, 44145 Dortmund, Tel: 0231 - 81 63 79
ab 24. April oder 8. Mai: 1 Woche im Kino

weitere Termine in verschiedenen Städten folgen
Informationen: <http://www.meinkleineskind.de/>

Heilpädagogik – Geschichte

Am 15. April nimmt das online Kompendium „Heilpädagogik – Geschichte“ seinen Betrieb auf. Die Inhalte des Kompendiums sind aus Seminaren von Prof. Dr. Michael Klöcker am Seminar für Geschichte der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln entstanden.

Das Kompendium kann jederzeit von jedermann kostenlos genutzt werden.

<http://www.sonderpaedagoge.de/geschichte>

„Über Assistenz selbst bestimmen“

Persönliche Assistenz als Schlüssel zur Selbstbestimmung behinderter Menschen

29.04. bis 30.04.2003 in Mainz

Ist jemand auf persönliche Hilfen im Alltag angewiesen, bedeutet dieses meist persönliche Abhängigkeit, Verlust an Lebensqualität und Fremdbestimmung. Häufig werden die notwendigen Hilfen nur im Heim erbracht oder finanziert. Das Konzept „Persönliche Assistenz“ bricht mit den traditionellen Vorstellungen über Pflege und sonstige Hilfen. Nicht mehr die Erbringer von Dienstleistungen bestimmen über die Art der Hilfe, den Ort der Erbringung, die Auswahl der Person oder den Ablauf der konkreten Hilfeleistung. Die Nutzerin oder Nutzer erhalten selbst die Kompetenzen zur Gestaltung der Hilfen und zur Auswahl der Hilfsperson. In der Form der Arbeitsassistenz hat diese Form der Hilfe bereits Eingang in das

SGB IX gefunden. Eine umfassende persönliche Assistenz, als Leistung der Teilhabe behinderter Menschen am Leben in der Gesellschaft, ist Gegenstand der Diskussion.

In der Nachfolgeveranstaltung mit dem Thema „Persönliche Assistenz“ sollen alle Fragen und Probleme, die mit der gegenwärtigen Organisation persönlicher Assistenz verbunden sind, erörtert werden. Dabei soll insbesondere auf die Erfahrungen des schwedischen Modells zurückgegriffen werden. Instrumente des SGB IX, wie das „Persönliche Budget“ und die Gewährung von „Komplexleistungen“, sind auf ihre Tauglichkeit für eine rechtliche Ausgestaltung der persönlichen Assistenz hin zu prüfen. Dabei sollen die konkreten Erfahrungen der Nutzerinnen und Nutzer mit den Vorstellungen, Anforderungen und Vorbehalten der möglichen Leistungsträger verglichen werden. Praktische Kenntnisse und theoretische Analyse sollen sich dabei ergänzen. Die Themen werden mit Fachvorträgen eingeleitet und in Arbeitsgruppen vertieft. Abschließend soll ein Ausblick auf praktische und politische Handlungsnotwendigkeiten gegeben werden.

Folgende Schwerpunktbereiche werden behandelt:

- Umfang und Bereiche der persönlichen Assistenz
- Finanzierung und rechtliche Verankerung
- Qualitätssicherung und selbstbestimmte Kontrolle
- Arbeitsbedingungen und Entlohnung der Assistentinnen und Assistenten
- Beratung und Unterstützung bei der Organisation der Assistenz

Die Nachfolgeveranstaltung zum Thema „Persönliche Assistenz“ findet vom 29.04. bis 30.04.2003 in Mainz statt. Sie wird von der Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben (ISL) e.V. und Forum selbstbestimmter Assistenz behinderter Menschen (ForseA) e.V. in Kooperation mit dem Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung gestaltet und durchgeführt.

Anmeldung und nähere Informationen:

ISL e.V., Hermann-Pistor-Straße 1, 07745 Jena
Fax: 03641/396262; Tel.: 03641/234795
E-Mail: bvieweg@aol.com

Mai 2003

"Emotionale und soziale Entwicklung"

Fachkonferenz zur Umsetzung der KMK-Empfehlungen

Beginn: Freitag, 9. Mai 2003, 14 Uhr

Ende: Samstag, 10. Mai 2003, 12.30 Uhr

Diese Fachkonferenz soll im wichtigen Umsetzungsprozess der KMK-Empfehlungen „Emotionale und soziale Entwicklung“ bildungspolitische Impulse geben.

Ziel der Veranstaltung ist es, über Stand und Entwicklung der Umsetzung in den einzelnen Ländern zu reflektieren und adäquate Qualitätsstandards in den Kernfeldern Unterricht, Erziehung, Beratung und Diagnostik für alle Organisationsformen schulischer Erziehungshilfe zu erarbeiten.

Dabei werden Fragen nach Leitbild und Zielen, Prinzipien von Unterricht und Erziehung sowie Qualitätssicherung ebenso einbezogen wie Fragen nach Ressourcen, Ressourcen-Management, Vernetzung sowie adäquaten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten.

Die Fachkonferenz wendet sich an alle, die im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“/ Schulische Erziehungshilfe arbeiten. Die Teilnahme von Vertretern aus benachbarten Arbeitsfeldern wie z. B. der Jugendhilfe oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist ausdrücklich erwünscht.

Ort

Parkhotel Kolpinghaus,

Goethestraße 13

Fulda

Telefon: 0661 / 8650-0

Anmeldung:

Anmeldeschluss: 9. April 2003

Die Anmeldung erfolgt schriftlich an das Tagungsbüro:

vds-Bundesgeschäftsstelle

Ohmstraße 7

97076 Würzburg

Telefon 0931 / 24020

Telefax 0931 / 24023

E-Mail: vds.fachverband@t-online.de

Tagungsprogramm und weitere Hinweise, auch zu Übernachtungsmöglichkeiten, erhalten Sie nach Eingang der Teilnehmergebühr.

Tagungsgebühren

60 Euro

40 Euro für Mitglieder des vds und der dgs

Zahlungsmöglichkeiten:

Überweisung auf das Konto 2388346

bei der Sparkasse Mainfranken (BLZ 790 500 00). Stichwort: "Erziehungshilfe". Absender nicht vergessen.

Übersendung der Bankeinzugsermächtigung mit der Anmeldung (bequem für Sie und problemfrei)

Übernachtungen

Übernachtungsmöglichkeiten bestehen direkt im Tagungshotel (Telefon: 0661 / 8650-0). Geben Sie bei der Anmeldung im Hotel bitte auch das Stichwort "Erziehungshilfe" an. Die hierfür anfallenden Kosten sind nicht in den Teilnehmergebühren enthalten.

Weitere Hinweise:

Die Teilnehmerzahl bei dieser Veranstaltung ist begrenzt. Die Anmeldungen werden in der Reihenfolge des Eingangs bearbeitet. Ggf. erhalten Interessenten, die nicht mehr berücksichtigt werden können, eine entsprechende Absage.

„Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?“

10.05.03

Mit dieser schwierigen Frage beschäftigt sich das 9. kinder- und jugendpsychiatrisch Frühjahrssymposium über Entwicklungsstörungen am 10.5.2003 in München. Ziel der Tagung ist es, das Fachwissen über Chancen und Risiken von Kindern mit Entwicklungsstörungen zusammenzutragen, über Auswirkungen auf Lernfähigkeit, Schulerfolg und Berufschancen, aber auch auf die Persönlichkeitsentwicklung einzugehen.

Information und Anmeldung:

E. Maier, Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Nussbaumstrasse 7, 80336 München

Fax: 089 / 51604756

E-Mail: sekramb.kjp@lrz.uni-muenchen.de

Fachtagung „Autismus“

16./17.05.03

Vorträge:

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Erziehung u. Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (Dieter Schwägerl, Sächsisches Staatsministerium für Kultus Dresden)

Wie finde ich für mein Kind die richtige Schule? (Bernd Maaß, Sonderpädagoge)

Möglichkeiten der Schule für geistig Behinderte in bezug auf Förderung von Schülern mit Autismus (Pia Lehmann, Sonderschulleiterin)

Kontaktaufnahme und Kommunikationsanbahnung bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus (Maud Amlang, Diplom-Psychologin)

Strategien für den besseren Lernerfolg bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus (Heinz Sterr, Sonderschulrektor)

Förderung der sozialen Kompetenz auf der Basis des TEACCH-Ansatzes (Dr. Anne Häußler, Diplom-Psychologin (USA), Diplom-Pädagogin)

Rechtliche Ansprüche bei der Beschulung (Timo Prieß, Rechtsanwalt)

Informationen und Anmeldeunterlagen bitte anfordern beim:

Bundesverband HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND
Vereinigung zur Förderung autistischer Menschen e.V.

Bebelallee 141, 22297 Hamburg

Telefon 040 / 5115604, Telefax 040 / 5110813

E-Mail: autismus-bv-hak@t-online.de

Internet: www.autismus.de

Juni 2003

Das leistet Sonderpädagogik für Kinder und Jugendliche mit Behinderung

Donnerstag, 12.06. in Köln

Der sonderpädagogische Kongress steht unter dem Motto:
Das leistet Sonderpädagogik für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen!

Mit diesem Kongress will der Landesverband NRW auf die Leistungen sonderpädagogischer Förderung in unterschiedlichen schulischen Systemen hinweisen und gleichzeitig auf den 40. Gründungstag des Landesverbandes hinweisen.

Der Sonderpädagogische Kongress steht auch im Zeichen der Ergebnisse internationaler Studien über das deutsche Bildungssystem (TIMSS und PISA), der Qualitätsdiskussion und einer notwendigen Reform der Lehrerbildung. Qualität sonderpädagogischer

Förderung in den Schulen zeigt sich sehr deutlich in individueller Förderplanung, die auf einer differenzierten Förderdiagnostik basiert.

Kontakt: <mailto:vds-nrw@gmx.de>
<http://www.vds-nrw.de/Kongress-Inhalt.htm>

Schule und Jugendhilfe auf dem Weg zur Vernetzung
Donnerstag, 12.06. in Bamberg

Unter diesem Motto führt der vds-Landesverband Bayern eine Fachtagung durch.

Link: <http://www.vds-bayern.de/>

Brücken und Tücken – psychoanalytisch-systemische Beratung
Samstag, 14.06. in Berlin

Anlässlich seines zwanzigjährigen Bestehens veranstaltet das Institut Triangel in der Zeit vom 14. bis 15.6.2003 eine Fachtagung in Berlin.

Informationen und Anmeldung:
Institut Triangel, Horstweg 35, 14059 Berlin
Tel.: 030 / 32609328 | Fax: 030 / 32609329
<mailto:info@Institut-Triangel.de>
<http://institut-triangel.de/>

Über die Autoren

Walter Grode

Dr. phil. Walter Grode (Jg. 1949) Politologe in Hannover, ehem. Ingenieur, Offizier und Berufspädagoge. 1986 Promotion über „Euthanasie“ in den NS-Konzentrationslagern. Diverse Publikationen über Wehrmachtsverbrechen, Zeit- und Kulturgeschichte. Feldforschung im Weinberg der Literatur, des Alltags und des Alterns. An Multipler Sklerose erkrankt. Seit mehr als 27 Jahren im Rollstuhl.

Kontakt: walter_grode@hotmail.com
<http://www.resability-forum.de/>

Karlheinz Kleinbach

1950 geboren. Studium der Pädagogik, Kulturwissenschaft, Philosophie und Sonderpädagogik. Danach mehrjährige Tätigkeit Grund- und Hauptschullehrer, Sonderschullehrer an Förder- und G-Schule, 15 Jahre Rektor einer Schule für Geistigbehinderte. Derzeit Hochschullehrer an der Fakultät für Sonderpädagogik der Universität Ludwigsburg/ Reutlingen (Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik).

Kontakt: kleinbach_karl@ph-ludwigsburg.de
<http://home.arcor.de/k./k.kleinbach/index.htm>

Stefan Koslowski

1980 in Straubing geboren. Besuch eines musischen Gymnasiums in Straubing (Anton-Bruckner-Gymnasium), danach Zivildienst an einer Schule für Körperbehinderte in Straubing. Seit dem Wintersemester 2001/02 Studium der Geistigbehindertenpädagogik in München.

Kontakt: stefan.koslowski@web.de

Hinweise für Autoren

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

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

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

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

Sie können natürlich auch 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

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.

Die letzte Ausgabe wurde mit zwei Forumeinträgen kommentiert.