

behinderte menschen

Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten

**ABO-
GEWINNSPIEL**
Wir verlosen 2x3 Gratis-Flüge!

Seite 92



zum Thema

Kooperation

Georg Feuser, Claudia Maier-Höfer, Eva Prammer-Semmler, Wilfried Prammer

im Magazin

Gelebtes Miteinander – Kinder und behinderte Menschen

Mein Leben mit Menschenstärken – Alltag mit Assistenz

Belgrad auf den zweiten Blick – Menschen mit Behinderungen machen Stadtführungen

für die Praxis

Dieter Fischer: Genießen – eine Königsdisziplin menschlichen Lebens!

- Spielerschutz
- Verantwortung
- Verlässlichkeit
- Nachhaltigkeit

Ein Gewinn für die Zukunft

Corporate Social Responsibility. Vom Spielerschutz über den schonenden Umgang mit Ressourcen bis hin zur Unterstützung zahlreicher Organisationen und Projekte im Interesse der Allgemeinheit: Die Österreichischen Lotterien leben Nachhaltigkeit seit ihrer Gründung vor mehr als 26 Jahren. Aus Überzeugung. Für Mensch und Umwelt.



Gut für Österreich.

österreichische
LOTTERIEN

Sinn und Zweck
des Streifens:
Sie müssen
schlanker



Jede(r) ist fast überall fremd ...

... lieber gleich



lesen!

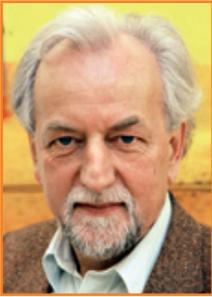
zebratl – Informationen zu Asyl und Migration

**Bestellen Sie unser Fachmagazin jetzt –
informieren Sie sich und helfen Sie uns!**

Einzelheft: € 4,-
 Einsteiger-Abo (3 zum Preis von 2 Ausgaben!): € 8,-
 zebratl-Jahresabo (5 Nummern): € 15,-

Alle Ausgaben unter: www.zebra.or.at/zebratl.html
 Rufen Sie uns an: 0316 / 908070-25
 oder senden Sie uns eine E-Mail: zebratl@zebra.or.at

Kooperation



*Menschen kooperieren
miteinander auf eine
Weise, die wir von
keiner anderen Spezies
kennen.*

Aus den vielen Lauten der Primaten wurden immer mehr, so habe sich die menschliche Sprache entwickelt, meint der Hausverstand. Doch er irrt. Die Sprache hat sich aus kooperativen Gesten entwickelt, zeigen die Forschungen von Michael Tomasello. Menschen stimmen ihre Wahrnehmungen und Absichten untereinander ab, sie kooperieren miteinander auf eine Weise, die wir von keiner anderen Spezies kennen. Aus diesen Kooperationen, in denen der Mensch nicht nur seine eigenen Absichten durchsetzt, sondern auch die Absichten des anderen mit einbezieht, entwickelten und entwickeln sich spezifisch menschliche Eigenschaften.

Georg Feuser hat schon mit Beginn der Integrationsentwicklung eine international anerkannte „Allgemeine Pädagogik“ vorgelegt, die durch eine umfassend human- und subjektwissenschaftlich begründete „Entwicklungslogische Didaktik“ die Grundlagen für einen inklusiven Unterricht schafft. In seinem mächtigen Beitrag fundiert er die Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“.

Claudia Maier-Höfer beobachtet das Zusammenspiel von Mädchen und Jungen in einer integrativen Kindergartengruppe. „Es geht um Lust, Spaß, Spielfreude und ein Sich-Miteinander-Verbinden. In diesem Komplex von Impulsen, Bewegungen und Blicken in Sanftheit und Heftigkeit verbinden sich Menschen, um dann gemeinsam einer Tätigkeit nachzugehen, die sie interessiert, genauso wie das, was die je andere Person gerade tut. In diesen Momenten entstehen Bedingungen der gemeinsamen Existenz, die Unterschiedlichkeit (noch) nicht befremdlich werden lässt“.

Eva Prammer-Semmler und **Wilfried Prammer** spüren dem Begriff Kooperation nach, um ihn für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen.

Genießen Sie den Beitrag von **Dieter Fischer!** Denn genießen ist „eine Königsdisziplin menschlichen Lebens“.

*Josef Fragner
Chefredakteur*

MAGAZIN **MITgestalten**

4 Report

Gerhard Einsiedler
Gelebtes Miteinander
Kinder und behinderte Menschen musizieren, schwimmen, gebärden und feiern seit Jahren miteinander ...



Foto: Tages/werk/stätte

6 Aus meinem Leben

Katharina Müllebner
Mein Leben mit Menschenstärken
Ein kleiner Abriss über meinen Alltag mit Assistenz

8 Geschichte

Christian Mürner
„Die Natur macht nichts Inkorrektes“
Wie der vor 300 Jahren geborene Diderot Behinderung beschreibt

11 Technik

David Hofer
Fun.tast.tisch – Forschungsprojekte von LIFEtool

12 Bericht & Kommentar

Aus der Behindertenanwaltschaft Österreichs
Gerichtsurteil stellt fest: Land Oberösterreich diskriminiert blindes Paar



Über eine Hebebühne auf Augenhöhe

11 Report

Reinfried Blaha
Barrierefreies Bauen an der TU Graz

THEMA **NEUESwissen** Kooperation

16 Georg Feuser

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“

36 Claudia Maier-Höfer

Gefühlte Zukunft

Begegnungen und Entwicklungen im Kontext von Zusammensein von Mädchen und Jungen in integrativen Kindergartengruppen

48 Eva Prammer-Semmler Wilfried Prammer

Kooperation ist nicht alles, aber alles ist ohne Kooperation nichts

Impressum

auf der inneren Umschlagseite hinten

PRAXIS WISSENnutzen

60 Nach dem Thementeil

Dieter Fischer

Genießen – eine Königsdisziplin menschlichen Lebens!

MOBILITÄT

69 Grenzenlos reisen

Kristin Oeing

Belgrad auf den zweiten Blick

Menschen mit Behinderung führen Touristinnen und Touristen durch die Stadt.



Foto: Sascha Montag

76 Freak-Vater-Tagebuch

Franz-Josef Huainigg

Bilder, die eine Geschichte erzählen

Teil 49: Rückblick über zehn Jahre Freak-Vater-Tagebuch

80 Le petit fils

Martin Habacher

Wie spricht man mit Rollifahrern?

81 Aus Grolls Skizzenbuch

Erwin Riess

Der Dozent hält einen Vortrag



Foto: Huainigg

82 Sport

Felix Lill

William Tan: Ein Beispiel für den menschlichen Willen

86 Bücher

- Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht
- Basales Leben
- Ungehindert Kind – Kinderrechte und Behinderung
- Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie

KALENDER

89

Veranstaltungen und Kulturtipps

92

Gratisflüge für (Neu-)AbonentInnen unserer Fachzeitschrift



Foto: Lazarus Union

MAGAZIN

Zeitschrift „Behinderte Menschen“
Alberstraße 8, 8010 Graz
Tel: 0316 32 79 36
sekretariat@eu1.at



Das Miteinander zwischen dem Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz mit der Tages/werk/stätte Bruder Klaus der Barmherzigen Brüder Kainbach zeigt sich im gemeinsamen Musizieren ... Foto: Tages/werk/stätte

Gerhard Einsiedler

Begegnet hat das Miteinander vor vielen Jahren – der Pfarrkindergarten und die Tages/werk/stätte waren im selben Haus untergebracht. Man lief sich quasi über den Weg – Kontakt unausweichlich. „Und schon damals war zu bemerken, dass diese nachbarschaftliche Nähe zwar anfangs Berührungängste brachte, dann aber immer wieder zu schönen Begegnungen führte“, erinnert sich Ingrid Tösch, die seit 1980 im Kindergarten Graz-Ragnitz als Kindergartenpädagogin arbeitet und ihn mittlerweile leitet. Die Initialzündung für die Kooperation aber erfolgte im Oktober 2008 durch den Neubau. Seither gibt es zwei Häuser, die zwar getrennt voneinander, durch archi-

Gelebtes Miteinander

Kinder und behinderte Menschen musizieren, schwimmen, gebärden und feiern seit Jahren miteinander – ein Bericht einer einmaligen Kooperation des Pfarrkindergartens Graz-Ragnitz mit der Tages/werk/stätte Bruder Klaus der Barmherzigen Brüder Kainbach.

tektonische Feinheiten aber eng miteinander verbunden sind. So kann durch große Fensterscheiben von beiden Seiten aus Kontakt aufgenommen werden – und oft wird freundlich und herzlich gewunken. Die Kinder und die Klientinnen und Klienten der Tages/werk/stätte lernen

das gemeinsame Tun als selbstverständliches Element ihres Alltags kennen und verlieren so zunehmend ihre Berührungängste. Für die Kinder eine Erfahrung, die sie ihr ganzes Leben lang prägen wird, „ein nachhaltiger Beitrag zur Inklusion“, wie Tösch und Mag. Barbara Götz, Leite-

rin der Tages/werk/stätte, unisono betonen. Und beide berichten von denselben Beobachtungen: Vor allem die Kinder seien anfangs manchmal auch irritiert von den für sie bislang unbekanntem Mustern, wie sich Menschen eben auch ausdrücken können. „Gespräche mit den Kindern und die gelebte Praxis aber verändern die anfängliche Irritation in Freude auf die gemeinsame Begegnung“, sind sich Tösch und Götz einig. Beiden ist es wichtig zu betonen, dass alle Aktivitäten für die Kinder und die Klientinnen und Klienten freiwillig sind. „Sie dürfen das Tempo der Annäherung selbst bestimmen und dürfen so lange in der Beobachterrolle bleiben, wie sie es brauchen“, so Tösch und Götz. Und noch eines wird bei diesen gemeinsamen Tätigkeiten sichtbar: dass es immer einen Weg der Verständigung gibt, wenn man sich auf sein Gegenüber einlässt.

Gemeinsam gebärden

Diese Berührungspunkte zwischen dem Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz

und der Tages/werk/stätte Bruder Klaus zeigen sich in einigen fixen Programmpunkten: So treffen sich Kinder aus den verschiedenen Gruppen, die im letzten Kindergartenjahr sind, dienstags und donnerstags in der Tages/werk/stätte, um spielerisch einzelne Gebärden zu erlernen und somit eine neue Sprache und Kommunikationsform kennen zu lernen – und der Mehrwert für Kinder und behinderte Menschen ist bereits offenkundig. „Ein gehörloser Autist hat sich seit diesen Treffen verändert“, berichtet Götz nicht ohne Stolz. „Er geht jetzt mehr aus sich heraus, bringt sich zu Hause mehr ein und lacht mehr.“ Eine andere Klientin der Tages/werk/stätte wiederum hat zuvor Gebärden abgelehnt. Da sie aber Kinder sehr gerne mag, nimmt sie an den Treffen teil und profitiert von der Lebendigkeit der Kinder. Und diese setzen das Gelernte dann sehr gerne im Alltag des Kindergartens ein, etwa um „Guten Appetit“ zu wünschen oder Farben und Tiere zu benennen. Und als Draufgabe nehmen die Kin-

dergartenpädagoginnen bereits seit zwei Jahren Unterricht in Gebärde.

Gemeinsam musizieren

Einmal im Monat wird im Kindergarten gemeinsam musiziert und gesungen. Denn bei diesen Zusammenkünften zeigen die Klientinnen und Klienten der Tages/werk/stätte Bruder Klaus ihre Musikwünsche sehr eigen – ohne Worte; mit Mimik und Gestik. „Es gibt eben so unendlich viele individuelle Kommunikationsformen“, bringt es Götz auf den Punkt. Und bei gemeinsamen Festen im Jahreskreis vertieft sich diese Erfahrung vor allem für die Kinder.

Gemeinsam schwimmen

Ein besonderes Zuckerl ist das gemeinsame Schwimmen am Mittwoch – dafür steht das Hallenbad des Pflegezentrums der Barmherzigen Brüder in Kainbach zur Verfügung. Zirka eine Stunde lang tummeln sich jeweils drei Kinder und zwei bis vier Klientinnen und Klienten der Tages/werk/stätte im Wasser – zwanglos.

... oder auch im gemeinsamen Tanzen. Foto: Tages/werk/stätte



„Einige Klientinnen und Klienten sowie Kinder sind dabei sehr neugierig und offen und nehmen schnell und aktiv Kontakt auf. Andere beobachten die ihnen fremden Kinder oder Erwachsenen lieber aus der Ferne“, schildert Götz ihre Beobachtungen.

Sonja

Ein besonderes Highlight für die Kinder ist der Montag. Denn da kommt Sonja Mauerhofer vom Pflegezentrum Kainbach auf Besuch. Sie sitzt im Rollstuhl und spielt und bastelt mit den Kindern. Und wenn sie da ist, dann geht es mitunter rund: Die Kinder schieben den Rollstuhl und kurven damit in den Gängen herum – und eines ist sicher: Sonja hat immer ein Kind auf ihrem Schoß sitzen, das die Fahrt im Rollstuhl liebend gerne mitmacht. Und dabei geschieht eines implizit: Die sozialen Kompetenzen der Kinder werden nachhaltig geschult. „Denn die Kinder lernen dabei, dass man den Rollstuhl nicht einfach nach Lust und Laune herumschieben kann. Und sie lernen, auf die Bedürfnisse einer Rollstuhlfahrerin ganz selbstverständlich Rücksicht zu nehmen“, so Tösch.

Dass dieses Miteinander für beide Seiten eine Bereicherung ist, macht die Kooperation zwischen dem Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz und der Tages/werk/stätte Bruder Klaus so wertvoll und einzigartig. Andere Menschen in ihrer Einzigartigkeit und in ihrem Anderssein kennen und schätzen lernen und erkennen, dass es normal ist, verschieden zu sein – das sind Erfahrungen, die die Kinder ihr ganzes Leben prägen werden. Und eines wird dabei auch offensichtlich: Es braucht vor allem Idealismus, Begeisterungsfähigkeit, Kreativität und den festen Willen, es einfach anzugehen. Nachahmung dringend empfohlen!

Mein Leben mit Menschenstärken

Ein kleiner Abriss über meinen Alltag mit Assistenz



Vor einem halben Jahr hat Katharina Müllebner (re) ihr Leben auf Persönliche Assistenz umgestellt.

Katharina Müllebner

Ich bin 28 Jahre alt und seit Beginn meines Lebens Rollstuhlfahrerin. Seit 2004 hat mein Leben zusätzlichen Schwung erhalten durch meine Persönlichen Assistentinnen. Ich entdeckte Assistenz zunächst mit Beginn meines Studiums als Begleitung auf die Uni. Auch wenn ich Assistenz damals hauptsächlich als Unterstützung und Begleitung während meiner Ausbildung nutzte, begann sich mein Leben Schritt für Schritt zu verändern. Statt auf dem Hin- und Heimweg von der Uni in einem Fahrtendienstbus zu sitzen und passiv hin und her gekarrt zu werden, konnte ich jetzt Tempo, Zeitpunkt und Art der Heimfahrt selbst bestimmen. Ich konnte die Welt auf eigene Faust erkunden, konnte

unpünktlich sein, konnte Dinge unternehmen, ohne zu warten, bis jemand aus meiner Familie Zeit hat. Denn bald danach nutzte ich die Assistenz auch in der Freizeit.

Heute lebe ich in meiner eigenen Wohnung und meistere den Alltag weitgehend alleine, was in meinem Fall heißt ohne Unterstützung durch meine Eltern, denn meine Assistentinnen sind meine Hände und Füße. Ich bin der Kopf, der alles koordiniert und plant.

That's my life!

Früher musste ich nicht viel tun und auch nicht viel mitdenken. Mein Zimmer war sauber, meine Wäsche gewaschen und der Kühlschrank voll. Jetzt habe ich das Ruder in der Hand, was manchmal heißt, dass die Wohnung nicht ganz so blitzsauber ist,

weil ich Staubwischen jeden Tag unnötig finde, oder dass hin und wieder das eine oder andere Ablaufdatum übersehen wird. But that's life! Oder besser gesagt: That's my life! Mein Horizont hat sich auf jeden Fall erweitert. Ich unternehme mehr, mein Sparschwein ist schlanker geworden, da ich mehr Geld ausbe. Aber es gibt auch Aspekte, die anfangs nicht ganz so leicht waren, als ich im Dezember 2012 mein ganzes Leben auf PA-Modus umgestellt habe. Die neue Devise hieß ab diesem Zeitpunkt: „Zu mehr allein sein.“ Mit anfangs fremden Menschen den Alltag verbringen, von Aus-dem-Bett-Heben und Duschen bis zum Zu-Bett-Gehen – mehr oder weniger alles gemeinsam machen, das heißt, sich im wahrsten Sinne des Wortes „hautnah“ zu kommen.

Vertrauen

Das verlangt eine ordentliche Portion Vertrauen von beiden Seiten und es bedeutet auch Freiräume zu schaffen, damit man nicht ständig beieinander hockt.

Anfangs hatte ich Angst. Zum Beispiel: Muss ich mir meinen kleinen Wutausbruch über meinen immer mal wieder unkooperativen Computer verkneifen? Kurz: Kann ich noch die sein, die ich bin, wenn mir jemand über die Schulter schauen könnte? Heute, da die erste Testphase vorbei ist, kann ich sagen: Ja! Ich kann die bleiben, die ich bin. Ich habe fünf bis sechs Assistentinnen, die mich unter der Woche im Alltag unterstützen. Wir kommen gut miteinander aus, die Assistentinnen haben ihren kleinen Rückzugsort in der Küche und ich behalte weitestgehend meine Privatsphäre. Doch es sind die Dinge, die man gemeinsam erlebt, die dem Alltag die kleine Portion Abenteuer verleihen, die es braucht, damit es kein grauer Alltag wird. Ich erinnere mich an eine

Tagung, wo ein Teilnehmer meine Assistentin scherzhaft als Pferdestärke bezeichnete und ich entgegnete: „Nein, es ist Menschenstärke.“ Ich erinnere mich an die kleinen und großen Hürden des Alltags, die wir gemeinsam überwunden haben, an zu hohe Gehsteigkanten, hohe Toiletensitze, an ein Treppenhaus ohne Aufzug und an all das, was eben nicht barrierefrei ist. Diese Dinge lassen einen mit den Assistentinnen zusammenwachsen und sich einander näherkommen.

Nähe & Distanz

Das Thema Nähe & Distanz ist immer wieder ein Thema zwischen mir und KollegInnen, die ebenfalls AssistentInnen im Alltag nutzen. Wie viel emotionale Nähe darf man zulassen in einer Arbeitgeber-Angestellten-Beziehung, wo eine gewisse Nähe zum Tätigkeitsfeld gehört? Jeder hat eine andere Meinung dazu. Ich kann nur sagen, wie es für mich ist. Natürlich entwickelt man für eine Person, mit der man viel zusammen und

Mit anfangs fremden Menschen den Alltag verbringen, von Aus-dem-Bett-Heben und Duschen bis zum Zu-Bett-Gehen – mehr oder weniger alles gemeinsam machen, das heißt, sich im wahrsten Sinne des Wortes „hautnah“ zu kommen: das verlangt eine ordentliche Portion Vertrauen.

zwangsläufig sehr nahe zusammen ist, auch Gefühle. Ohne dass man sich sympathisch ist, würde die Assistent-Kunden Beziehung ja von Haus aus nicht funktionieren. Doch allzu große emotionale Nähe versuche ich trotzdem zu vermeiden. Das klingt jetzt zwar hart, aber trotz all der Nähe ist es ja nach wie vor ein Arbeitsverhältnis. Natürlich sollte man die AssistentInnen gern haben, aber sich zu tief in Gefühle zu verstricken, ist meiner Meinung nach nicht gut, denn dann ist es für beide schwierig, die Grenze zwischen Arbeitsverhältnis und Freundschaft zu

ziehen. Es wäre für mich schlimm, wenn neben der körperlichen Abhängigkeit von Assistentinnen auch noch eine emotionale dazukäme.

Das heißt nicht, dass es mir nicht sehr nahe geht, wenn langjährige Assistentinnen, mit denen man sich immer gut verstanden hat, mit denen man einen gemeinsamen Rhythmus entwickelt hat und einen Großteil des Alltags geteilt hat, gehen. Das Abschiednehmen und das Willkommenheißen von Menschen ist eben auch ein immer wiederkehrender Teil vom Leben mit Assistenz. Man muss sich immer wieder auf neue Leute einstellen, die man an sich ranlässt. Das ist interessant, beängstigend und lustig zugleich.

Abenteuer

Es ist immer wieder ein eigenes kleines Abenteuer, wenn man sich auf der Suche nach einem passenden Teammitglied durch eine große Anzahl von Bewerbungen, mit der einen oder anderen Kuriosität darunter, wühlen muss, wenn man quasi

eine Art Marathon absolviert, bei dem man über Wochen hinweg immer wieder neue Menschen kennenlernt, immer wieder dieselben Handgriffe erklärt und zeigt – und schließlich die Endphase, wo man sich füreinander entscheidet und man wieder neu zusammenwachsen muss. Meine Assistentinnen sind wie Pferdestärken, die ich brauche, um weiter in Richtung Selbstständigkeit fahren zu können, aber besser gefällt mir eigentlich der Ausdruck Menschenstärken. Denn es sind starke Menschen, die es braucht, um das Leben mit Assistenz zu meistern.

Christian Mürner

„Die Natur macht nichts Inkorrektes“

Wie der vor 300 Jahren geborene Diderot Behinderung beschreibt

Sitze ich im Sommer in einem Straßencafé oder auch nur in einem Wartezimmer und achte auf die vorübergehenden Menschen, staune ich über die Vielfältigkeit der Bewegungen und Gesichter, Haltungen und Ausdrücke, über die Unterschiedlichkeit der Kleidungen und Accessoires, auch wenn es manchmal eine auffallend dominierende Mode und Farbe gibt. Doch die Diversität verhindert eine Klassifikation, denn ich käme mit bestimmten Regeln oder Ordnungsmustern, die etwas taugten, nicht nach. Verweisen diese Zweifel also auf die zuverlässigere „Natur“?

Wieso wird die lädierte Venus von Milo als Ideal klassischer Schönheit gesehen, während die Behinderungen von Mary Duffy und Alison Lapper als Bloßstellung empfunden werden?

„Die Natur macht nichts Inkorrektes.“² So beginnt Denis Diderot 1765 seinen „Versuch über die Malerei“, aus dem auch der anfänglich zitierte Satz stammt. „Jede Gestalt, sie mag schön oder hässlich sein, hat ihre Ursache“, fügt Diderot hinzu, es sei so, wie es sein müsse. Damit gehe Diderot davon aus, kommentiert der Übersetzer aus dem Französischen, Friedrich Bassenge, „dass hinter den Bildungen der Natur eine Gesetzmäßigkeit steht, von der nicht abgewichen werden kann“.

„Wir sagen von einem Menschen, den wir vorbeigehen sehen, er sei übel gemacht,“¹ schreibt der französische Philosoph und Schriftsteller Denis Diderot (1713–1784). Er ergänzt, dass wir dies aufgrund „unsern armen Regeln“ sagen würden, „aber nach der Natur beurteilt, wird es anders klingen“. Die Frage ist, wie wird es nach der Natur anders klingen? Oder gibt es heute angemessene Regeln? Die Betrachtung von Menschen, insofern sie erwartungswidrig erscheinen, fördert eine Sensibilität, die die Beschreibung individueller Abweichungen mit den Befähigungen und sozialen Situationen verbindet.

Doch wurde Diderots Essay zuerst von einem anderen, sehr berühmten Übersetzer übertragen: Goethe. Und Goethe kann den ersten Satz Diderots nicht stehen lassen. Goethes Übersetzung der ersten beiden Kapitel von Diderots „Versuch über die Malerei“ hat eher Exzerptcharakter. Direkt in den Text von Diderot schreibt Goethe, dass das Inkorrekte oder Korrekte von Menschen selbst erfahrungsgemäß bestimmte Regeln voraussetze, „die Gesetze hingegen, nach denen die Natur wirkt, fordern den strengsten innern organischen Zusammenhang“, deshalb müsse es heißen: „Die Natur macht nichts Inkonsequentes.“³ Worum es in diesem Begriffsstreit geht, machen die beiden Beispiele deutlich, die Diderot anführt.

„Seht diese Frau an, die in ihrer Jugend ihre Augen verloren hat“, notiert Diderot und beschreibt detailliert, wie durch das „fehlende Organ“ das ganze Gesicht, die Augenbrauen, die Wangen, die Oberlippe, „gestört“ worden seien. Mehr noch, zwar kön-

ne unsere Anschauung glauben, die Auswirkungen seien auf das Gesicht begrenzt, aber nicht die Natur, diese würde die verlorenen Augen auch an Hals, Schulter und Brust erkennen. „Wendet einen Blick auf diesen Mann“, schreibt Diderot als zweites Beispiel, „dessen Rücken und Schultern eine erhobene Gestalt angenommen haben.“ Auch hier betont Diderot, dass sich dadurch „alle Glieder“, Kopf, Hände, Ellenbogen, verschoben hätten und dass das Gesicht „darüber einen Zug von Zwang und Mühseligkeit angenommen“ habe. Würde man diese Gestalt bedecken und der Natur nur die Füße zeigen, behauptet Diderot, diese würde zweifellos antworten: „Es sind die Füße eines Bucklichten.“

Es ist bei diesen Beispielen zunächst wichtig, an den Titel der Abhandlung zu erinnern: „Versuch über die Malerei“. Dann wird deutlich, dass es um die Bestimmung des Verhältnisses von Natur und künstlerischer Ausdrucksweise oder Darstellung geht. Es ist nicht ganz klar, ob Diderot wirk-



Jean-Baptiste Greuze: Der Gelähmte, 1763

liche Menschen beschreibt oder Bilder von Menschen betrachtet. Dass die Nachahmung der Natur aus Unkenntnis nicht glückt, rechtfertigt aber nach Diderot nicht, „unsere armen Regeln“ und Konventionen der genauen Beobachtung zu vernachlässigen. Dabei entstehe eine „verfängliche Zweideutigkeit“,⁴ wirft ihm Goethe vor.

Diderot sagt, eine „krumme Nase beleidigt nicht die Natur“, würde man aber einer antiken Figur wie Antinous die Nase verdrehen, „würde es übel aussehen“. Dann schreibt Diderot: „Es sei mir erlaubt, den Schleier von meinem Bucklichten auf die Mediceische Venus überzutragen, so dass man nur die Spitze ihres Fußes gewahr werde. Übernehme die Natur, zu dieser Fußspitze eine Figur auszubilden, so würdet ihr vielleicht mit Verwunderung unter ihrem Griffel ein hässliches und verschobenes

Ungeheuer entstehen sehen; mich aber würde es wundern, wenn das Gegenteil geschähe.“⁵ Dagegen spricht Goethe im Namen der Natur: „Ich habe die Fußspitze selbst gemacht, denn ich lehrte den Künstler, der sie bildete.“ Das heißt, nach Goethe würde auch nach der Verhüllung dieselbe göttliche Statue entstehen. Goethe ist für die klare Trennung von Natur und Kunst, von Lebendigem und Totem, von Wirklichem und Scheinbarem.⁶ Künstlerinnen wie die Amerikanerin Mary Duffy oder die Britin Alison Lapper, die ohne Arme und behindert geboren wurden, bringen sich

heute in Performance und ihrem künstlerischen Arbeiten in direkten Zusammenhang mit der Venus von Milo, deren Arme im Laufe der Zeit verloren gingen. Die Entstehung vergleichbarer Umrisse unterstützt die Diskussion um die Bewertung der Darstellung und der Betrachtung. Wieso wird die lädierte Venus von Milo als Ideal klassischer Schönheit gesehen, während die Behinderungen von Mary Duffy und Alison Lapper als Bloßstellung empfunden werden? Ist es der Unterschied zwischen stilisierter Skulptur und lebendiger Person? Oder zwischen dem Körperbild und leiblicher Präsenz? Oder zwi-

„Das Sichtbare zu akzeptieren und nicht selbst zu erschrecken und sich zu verstecken, diese Position zu bewahren und die Kompetenz im alltäglichen Handeln zu behalten – das waren die Kernpunkte der Idee von einem selbstbestimmten Leben“, schreibt Udo Sierck.

schen Außen- und Innenperspektive? Diderot geht es um Folgendes: „Ich habe niemals gehört, dass man eine Figur übel gezeichnet nenne, wenn sie ihre äußere Organisation deutlich sehen lässt, wenn das Alter, die Gewohnheit und die Leichtigkeit, tägliche Beschäftigungen auszuüben, wohl ausgedrückt ist. Diese Beschäftigungen bestimmen die vollkommene Größe der Figur, die Proportion jedes Gliedes und des Ganzen: daher sehe ich das Kind entspringen, den erwachsenen Mann und den Greis, den wilden sowie gebildeten Menschen, den Geschäftsmann, den Soldaten und den Lasträger.“⁷ Die Mannigfaltigkeit der Menschen, auch wenn Diderot die männliche Form bevorzugt, steht im Zentrum des künstlerischen Ausdrucks, dem „Abbild eines Gefühls“,⁸ wie Diderot sagt. Fehle das Gespür für die Unterscheidung und Vielfalt posierender oder arbeitender, einsamer oder sich beobachtet fühlender Menschen, dann rät Diderot unverblümt: „werf eure Pinsel ins Feuer.“⁹ Die mangelnde Differenzierung ähnelt dem „Gelbsüchtigen, der alles gelb sieht“¹⁰ und dann natürlich auch einen grünen Baum gelb malt. Das gehört jedoch zu seiner Eigenart. Die Kunst kann etwas „Wildes, Ungeschliffenes, Erstaunliches und Ungeheures“¹¹ beanspruchen. Dabei steht nur ein „Augenblick“¹² zur Verfügung, das heißt ein Bild muss für einen Betrachter nach Diderot sofort verständlich sein. Nicht Stereotypen kommen dabei zum Zug, sondern differenzierte und autonome Darstellungen erscheinen „Natur“-gemäß. „Die Gestalt wird nicht dann vortrefflich sein“, schreibt Diderot, „wenn ich an ihr die Genauigkeit der Proportionen feststellen kann, sondern vielmehr dann, wenn ich ein System von Formabweichungen sehe, die eng zusammenhängen und höchst notwendig erscheinen. Wenn wir genau wüssten,

wie in der Natur alles miteinander verknüpft ist: wahrhaftig, was würde dann aus allen Konventionen der Symmetrie?“

Diderot hat Recht mit seiner in der rhetorischen Frage versteckten Kritik. Als Beleg lassen sich einerseits naturwissenschaftlich die berühmten Krönchen anführen, die sich für einen Sekundenbruchteil bilden, wenn ein Tropfen in eine Pfütze fällt und aufspritzt und die von Auge gar nicht zu sehen sind. Als es gelang, diese Krönchen mikroskopisch zu fotografieren, hat man der Regel der Symmetrie folgend, stets nur die regelmäßigen Bilder reproduziert und die Vielfalt der Abweichungen aussortiert.¹³ Andererseits lässt sich sozialwissenschaftlich sagen: „Die eigene Art der Fortbewegung ist für Menschen mit Behinderung normal, weil sie selbstverständlich rund um die Uhr vonstatten geht. Wenn man sich aber unverhofft im Schaufenster spiegelt, schleicht sich der unangenehme Gedanke des Andersseins an. Das eigene Erscheinungsbild, die eigenen Bewegungen weichen ganz offensichtlich von der Normalität der Umgebung ab. [...] Das Sichtbare zu akzeptieren und nicht selbst zu erschrecken und sich zu verstecken, diese Position zu bewahren und die Kompetenz im alltäglichen Handeln zu behalten – das waren die Kernpunkte der Idee von einem selbstbestimmten Leben“, schreibt Udo Sierck, ein Aktivist der deutschen „Krüppelbewegung“.¹⁴ „Jeder Krüppel hat seine eigene Art zu laufen“ („Every cripple has his own way of walking“) – so wird der irische Dichter und IRA-Attentäter Brendan Behan in einem Blog von Constantin Seibt¹⁵ zitiert. Seibt schreibt in seinem Blog, dass die „Beschreibung des Aussehens“ einer Person allgemein und auch in Zeitungsartikeln Sinn mache, weil man pointieren („rote Nase“), aber auch die „Genauigkeit seines Blicks bewei-

sen“, also eine bewusste Beobachtung wiedergeben könne. Aber entspricht dies nicht oft gleichzeitig einer moralischen Bewertung, oft Abwertung?

„Mir gefällt vor allem das Genre. Das ist moralische Malerei“, würde Diderot vielleicht antworten. Damit charakterisiert und lobt Diderot ein Bild (s. S. 9) des Salonmalers Jean-Baptiste Greuze (1725–1805): „Der Gelähmte“ von 1763. Diderot stellt zunächst ganz sachlich fest: „Das Gemälde hat eine Breite von 4 Fuß 6 Zoll und eine Höhe von 3 Fuß.“ Doch dann fährt er fort, unter der Hand von der Beschreibung in Teilnahme übergehend: „Die Hauptperson, die Gestalt, die die Mitte der Szene einnimmt und die Aufmerksamkeit auf sich zieht, ist ein gelähmter Greis, der in seinem Lehnstuhl ruht, mit einem Kissen unter dem Kopf und einem Schemel unter den Füßen. Er ist angekleidet. Seine kranken Beine sind in eine Decke gehüllt. Er ist von seinen Kindern und Enkeln umgeben. Die meisten von ihnen drängen sich, ihn zu bedienen. Sein schöner Kopf hat einen so ergreifenden Charakter, er scheint so dankbar für die Dienste, die man ihm leistet, das Sprechen fällt ihm so schwer, seine Stimme ist so schwach, sein Blick so zärtlich, seine Gesichtsfarbe so bleich, dass man kein Inneres haben müsste, wenn man davon nicht erschüttert würde.“¹⁶

Diderot weist noch auf das große Laken hin, das im Bildhintergrund ausgebreitet über einem Treppengeländer hängt. „Dieses Tuch ist ein guter Einfall, sowohl im Hinblick auf das Sujet des Bildes als auch im Hinblick auf den künstlerischen Effekt.“¹⁷ Trotz der kunstkritischen Anspielung entsteht in Diderots Beschreibung mehrheitlich der Eindruck, als ob er beim Treffen der Kinder und Enkel mit dem behinderten Vater und Großvater dabei gewesen wäre. In

seinem lebendigen Gedankenexperiment integriert Diderot die künstlerische Intention und die betrachtende Teilnahme. Er beschreibt den „Gelähmten“ eher durch seine Umgebung, ähnlich wie man heute Behinderung nicht mehr allein als individuelles Schicksal begreift, sondern im Rahmen sozialer Aufgaben.

Christian Mürner, Dr. phil, geboren 1948 in Zürich, seit 1977 in Hamburg, freier Autor und Behindertenpädagoge, letzte Veröffentlichung (zusammen mit Udo Sierck): „Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts“, Beltz Juventa, Weinheim 2012.

Fußnoten

- 1 Denis Diderot: Ästhetische Schriften, Herausgegeben von Friedrich Bassenge, Erster Band, Europäische Verlagsanstalt Frankfurt a.M. 1968, S. 636.
- 2 Ebd., S. 635.
- 3 Ebd., S. 699.
- 4 Ebd., S. 705.
- 5 Ebd., S. 636.
- 6 Ebd., S. 701.
- 7 Ebd., S. 637.
- 8 Ebd., S. 658.
- 9 Ebd., S. 663.
- 10 Ebd., S. 643.
- 11 Ebd., S. 673.
- 12 Ebd., S. 671.
- 13 Siehe Lorraine Datson/Peter Galison: Objektivität, Suhrkamp Frankfurt a.M. 2007, S. 169ff.
- 14 Udo Sierck: Die Vorkämpfer, in: Menschen Das Magazin 2.2013, S. 52.
- 15 blog.tagesanzeiger.ch (17. April 2013).
- 16 Denis Diderot: Ästhetische Schriften, Herausgegeben von Friedrich Bassenge, Erster Band, Europäische Verlagsanstalt Frankfurt a.M. 1968, S. 462.
- 17 Ebd., S. 463.

Fun.tast.tisch

Forschungsprojekte von LIFEtool



Mag. David Hofer,
Geschäftsführer
von LIFEtool
gemeinnützige
GmbH,
www.lifetool.at

Wussten Sie, dass LIFEtool neben der Beratung für Menschen mit Behinderung zu Assistierenden Technologien und Unterstützter Kommunikation vor allem auch im Bereich Forschung und Entwicklung tätig ist? So wird im Projekt „fun.tast.tisch“ gemeinsam mit den Partnern FH Oberösterreich Campus Hagenberg, der FH Gesundheitsberufe OÖ, Artgroup Advertising, software gmbh, Transparent Design und der Therapeutin Irene Schacherl-Hofer der Einsatz von Tisch-Computern in der Rehabilitation von Patienten mit Hirnschädigungen in Folge von Unfällen oder Schlaganfällen erforscht. Mithilfe des von Microsoft und Samsung entwickelten Computertischs „PixelSense“ wollen wir die Therapie von PatientInnen mit erworbenen Hirnschäden unterstützen. Das betrifft vor allem SchlaganfallpatientInnen, aber auch Menschen, die an den Folgen von Sauerstoffunterversorgung oder eines Unfalls leiden. Dabei kommen keine neuen Therapieformen zum Einsatz, sondern es werden bestehende Übungen für den Einsatz am elektronischen Tisch konzipiert. In diesem Zusammenhang bringt LIFEtool die in 15

Jahren gesammelten Erfahrungen zu computergestützten Trainings- und Therapiemöglichkeiten ein. Der Vorteil von „PixelSense“ ist, dass die Oberfläche auch den Einsatz von Objekten erlaubt, da der Touch-Tisch aufgelegte Gegenstände sowie die Interaktion mit diesen erkennt. Das erlaubt PatientInnen, die sich mit der Bedienung eines herkömmlichen PCs schwer tun, die intuitive Bedienung von Touch-Oberflächen zu verwenden. Zudem sind existierende Therapieformen ohnehin auf die Arbeit an einem Tisch ausgelegt. Aber auch die TherapeutInnen profitieren von der Arbeit mit den intelligenten Tischen. Der Wechsel zwischen Übungen, das Ändern des Schwierigkeitsgrades oder die statistische Erfassung des Fortschritts von PatientInnen sind weitaus einfacher, als wenn die Übungen auf herkömmliche Art gemacht werden. Zwischenzeitlich wurden erste prototypische Anwendungen in Form von „Tangram“-Trainingseinheiten fertiggestellt. Ziel dieser Übungsreihe ist es, aus einfachen geometrischen Bausteinen komplexe Figuren zu konstruieren. Für mehr Informationen, Bilder und Videos zu innovativen und zukunftsorientierten Forschungsprojekten von LIFEtool besuchen Sie bitte unsere Website www.lifetool.at.



Foto: REHAB

REHAB 2013 in Karlsruhe erfolgreich etabliert

Umdenken in Richtung ganzheitlicher Sichtweisen der Rehabilitationsziele gefordert: Hilfsmittelbedarf muss im Alltagskontext stehen.

Die REHAB Karlsruhe (25.–27.4.2013) ist auf einem gutem Weg, ihren Platz als Süddeutsche internationale Messe für Rehabilitation, Prävention und Therapie weiter auszubauen: Dabei sind die betroffenen Besucher und ihre Angehörigen und Betreuer informierte, interessierte und selbstbewusste Gesprächspartner für die Aussteller, der interdisziplinäre Austausch mit Fachbesuchern fand auf einem hohen Niveau statt. Die 504 Aussteller aus elf Ländern präsentierten den 20.702 Besuchern – darunter in verstärktem Umfang Therapeuten – ein breites Spektrum an interessanten Hilfsmitteln und Dienstleistungen, aber der Fokus der Fachmesse ist viel breiter und hat gesundheitspolitische Ausstrahlung: Die REHAB versteht sich als Spiegelbild der medizinisch/technischen Leistungen und Möglichkeiten.

Die nächste REHAB findet vom 23. bis 25. April 2015 in Karlsruhe statt. Aktuelles zur REHAB 2015 unter www.rehab-karlsruhe.com

Gerichtsurteil stellt fest: Land Oberösterreich diskriminiert blindes Paar

Die Behindertenanwaltschaft Österreich hat in dieser Zeitschrift im Sommer 2011 über die Diskriminierung eines blinden Paares in Oberösterreich berichtet, das bei der zuständigen Bezirkshauptmannschaft einen Antrag zur Vormerkung zur Adoption eines (blinden) Kindes eingebracht hatte. Nach Absolvierung der erforderlichen Untersuchungen und vorgeschriebenen Seminare wurde der Antrag abgelehnt. Nach Überzeugung der Behindertenanwaltschaft ein klarer Fall von Diskriminierung aufgrund von Behinderung. Daher wurde auf Anraten und mit Unterstützung der Behindertenanwaltschaft Klage gegen das Land Oberösterreich beim Bezirksgericht Linz eingebracht.

Nun liegt das Urteil des Gerichtes vor. Darin wurde das Land Oberösterreich schuldig gesprochen, die Adoptionsbestätigung zu erteilen und es wurde Schadenersatz wegen Diskriminierung aufgrund von Behinderung zuerkannt. Das Gericht stellt in seiner Urteilsbegründung fest, dass nicht das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz, sondern das Oberösterreichische Antidiskriminierungsgesetz anzuwenden ist.

Bei der Art und Weise, wie die Bezirkshauptmannschaft das Verfahren um Vermittlung eines Kindes zur Adoption abgeführt hat und aufgrund von Form und Inhalt der getroffenen Entscheidung sei das blinde Paar ungleich und somit diskriminierend behandelt worden. Eine sachliche Begründung für die Ablehnung konnte letztlich nicht geliefert werden. Vielmehr hat das Gericht erkannt, dass „mit einer äußerst schwammigen Scheinbegründung“ versucht wurde, die einzige wirkliche Begründung für die ablehnende Haltung der Bezirkshauptmannschaft, nämlich die körperliche Behinderung des Paares, zu verschleiern. Dem Land sei die Entkräftung dieses Umstandes nicht einmal ansatzweise gelungen. Die Bezirkshauptmannschaft sei bei der Bearbeitung des Ansuchens des blinden Paares „nicht vorurteilsfrei an die Sache herangegangen, sondern (habe) auf Grund der bekannten Blindheit der Kläger gezielt Scheinbegründungen gesucht (...), welche jedoch einer seriösen wissenschaftlichen und fachlich fundierten Überprüfung nicht standhielten...“.

Kommentar von Erwin Buchinger, Behindertenanwalt des Bundes



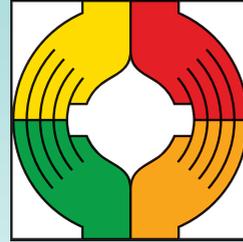
Erwin Buchinger

Foto: Behindertenanwaltschaft

Einmal ist wohl nicht genug!

Das Urteil des Bezirksgerichtes lässt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Es ist gut und schlüssig begründet und kommt hinsichtlich der Diskriminierung und des daraus folgenden Schadenersatzes zum – bei dieser Sach- und Rechtslage – unausweichlichen Ergebnis. Eigentlich wäre nun seitens des Landes Schämen, Zeigen von Einsicht und eine Entschuldigung gegenüber dem blinden Paar angebracht. Stattdessen hat das Land Oberösterreich Berufung erhoben. Wahrscheinlich wird es hinsichtlich jenes Teils des Urteils, in dem das Land schuldig gesprochen wurde, die Adoptionsbestätigung auszustellen, aus formalen Gründen sogar Recht bekommen. Das OÖ Antidiskriminierungsgesetz sieht nämlich – ähnlich wie das Behindertengleichstellungsgesetz – als Rechtsfolge einer festgestellten Diskriminierung „nur“ Schadenersatz vor, nicht jedoch die Beseitigung der Diskriminierung selbst. Dass durch das Vorgehen der Bezirkshauptmannschaft das blinde Paar diskriminiert worden ist, wird jedoch aller Voraussicht nach auch das Landesgericht bestätigen, zumal die Beweislast (für eine Nichtdiskriminierung) beim Land Oberösterreich liegt und wie im Urteil des Bezirksgerichtes treffend festgestellt wurde, „nicht einmal ansatzweise“ gelungen ist. Damit wird sich das Land Oberösterreich wohl ein zweites Mal gerichtlich bestätigen lassen, dass es ein blindes Paar diskriminiert hat und gegen das eigene (!) Antidiskriminierungsgesetz verstoßen hat.

REHACARE®
INTERNATIONAL



Fachmesse und Kongress



Düsseldorf, Deutschland
25. – 28. September 2013

www.rehacare.de

Gesell GmbH & Co. KG

Sieveringer Straße 153 _ A-1190 WIEN

Tel.: (01) 3205037 _ Fax: (01) 3206344

office@gesell.com _ www.gesell.com



Messe
Düsseldorf

Reinfried Blaha

Barrierefreies Bauen an der TU Graz

Aufgrund der gesetzlichen Anforderungen und der wachsenden gesellschaftspolitischen Bedeutung wächst das Verständnis für barrierefreie Maßnahmen in unserer gebauten Umwelt zunehmend.

Dennoch werden die barrierefreien Prinzipien in den architektonischen Planungsprozessen zumeist etwas stiefmütterlich behandelt. Oft werden gegenwärtig Projekte mit einer gut gemeinten, aber lückenhaften barrierefreien Ausformung umgesetzt, bei denen sich nachträgliche barrierefreie Adaptierungen zusätzlich zu Buche schlagen. Mit einer vorausschauenden guten Planung wären diese zusätzlichen Kosten vermeidbar gewesen. Aus dieser Ecke kommt wahrscheinlich auch das Vorurteil, dass Barrierefreiheit teuer ist und aus Kostengründen nicht realisiert werden kann. Eine Studie der ETH Zürich hat aber gezeigt, dass sich die durchschnittlichen Mehrkosten für Barrierefreiheit bei 1,8 % der Baukosten belaufen – ein vernachlässigender Betrag, wenn relativ dazu der dadurch entstandene Mehrwert für alle NutzerInnen betrachtet wird.

Wichtige Entwurfsphase

Bei größeren oder staatlich geförderten Bauvorhaben wird die Barrierefreiheit in der Regel spezialisierten Fachplanern überlassen, die sich dann fertig durchorganisierten Projekten gegenübersehen, bei denen sehr oft in der Entwurfsphase die wichtigsten barrierefreien Prinzipien nicht oder nur rudimentär berücksichtigt werden. Um eine lückenlose barrierefreie Zugänglichkeit und Nutzbarkeit aller Bereiche zu gewähr-

Die Architekturfakultät in Graz hat „Barrierefreies Bauen“ bereits vor mehreren Jahren als Wahlfach in den Studienplan aufgenommen. Zusätzlich wurde heuer erstmals eine Lehrveranstaltung abgehalten, bei der in einer Projektübung schwerpunktmäßig der praktische Umgang mit Barrierefreiheit thematisiert wurde.

leisten, ist es dann manchmal erforderlich, tief in die vorliegende Planung einzugreifen und teilweise Gestaltungskonzepte zu verletzen oder manchmal auch zu zerstören. Es kann sein, dass sich daraus das Vorurteil entwickelt hat, Barrierefreiheit sei nicht schön oder mit ästhetisch anspruchsvoller Gestaltung nicht kompatibel. Das kann einfach widerlegt werden, denn es gibt ein paar

Eine Studie der ETH Zürich hat aber gezeigt, dass sich die durchschnittlichen Mehrkosten für Barrierefreiheit bei 1,8 % der Baukosten belaufen.

hervorragende Bauwerke, wo die für Barrierefreiheit notwendigen Grundvoraussetzungen frühzeitig im Entwurfsprozess berücksichtigt wurden und dadurch stilvoll in die Gesamtkonzeption integriert werden konnten. Genau das war auch das Ziel bei einem architektonischen Entwurfsstudio für ein Hotel in Graz in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. DI Hans Gangoly am Institut für Gebäudelehre der Technischen Universität Graz.

Vorbild TU Graz

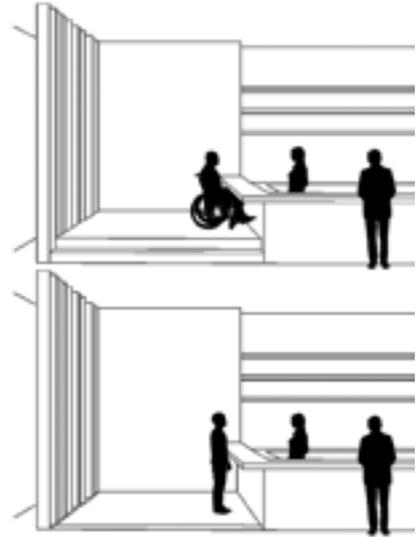
Die Architekturfakultät in Graz hat Barrierefreies Bauen bereits vor mehreren Jahren als Wahlfach in den Studienplan aufgenommen. Im Zuge der

Entwicklung des steirischen Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung ist dieses Thema 2012 auch verpflichtend in die Grundlagen der Architekturausbildung aufgenommen worden. Zusätzlich wurde heuer erstmals eine Lehrveranstaltung abgehalten, wo in einer Projektübung der praktische Umgang mit Barrierefreiheit verselbstständlicht und das Thema als zusätzlicher Entwurfsparameter in die grundlegende Gestaltungsphase integriert werden sollte.

Blick über den Tellerrand

Aus meiner Sicht als Lehrbeauftragter für „Barrierefreies Bauen“ ist es dabei gelungen, den Studierenden die Ziele und Hintergründe der genormten Mindestanforderungen so verständlich zu machen, dass die Entwicklung der barrierefreien baulichen Strukturen einen Blick über den Tellerrand ermöglichte. Dabei wurden die gesetzlichen und normativen Vorgaben der Regelwerke des barrierefreien Bauens nicht nur blind abgezeichnet, sondern auch gezielt hinterfragt und in dem dadurch entstandenen gestalterischen Freiraum geschickt in innovativen Lösungen – unter Einhaltung voller barrierefreier Funktionalität – umgesetzt. Die Arbeiten der Studierenden zeigen, wie mit fundiertem Wissen über

Die Hotelanlagen sind in sämtlichen Bereichen barrierefrei gestaltet (Zimmer, Lobby, Restaurant, Bar, Wellnessbereich, etc.) Hier werden zwei Einzelsituationen aus Projekten von Studenten gezeigt:



TeilnehmerInnen:

Anvidalfarei Evelyn
Baumgartner Marco
Bierbauer Nadin
Frühwirth Walter
Gasser Philipp Paul
Huber Karoline
Janka Isabel
Keusch Mario
Klotzner Markus
Koller Michaela
Leingang Felix
Mayrhofer Ulla
Mössner Markus
Pils Melanie
Reinalter Elisa
Routil Ines
Skrebic Ana
Strobl Bianca

In der Standardkonfiguration des mit knapp 25m² recht schlanken Hotelzimmers ist ein kleines WC räumlich von einem offenen Badezimmer getrennt. Die Toilettenwand – ein Drehelement mit Schiebetüre – kann aber zur Badezimmerwand umfunktioniert werden und gibt in dieser Variante ein abschließbares und gleichzeitig barrierefreies Badezimmer frei. (Projekt: Philipp Paul Gasser)

die technischen Grundlagen des barrierefreien Bauens Projektplanungen mit scheinbarer Mühelosigkeit und Einfachheit sämtlichen barrierefreien Anforderungen entsprechen können.

Initialzündung

Diese Lehrveranstaltung soll als Initialzündung verstanden werden und in Zukunft weitere Wellen schlagen. Wir verstehen sie nicht als Lösung der existierenden Probleme, sondern als

Eine Hebeplattform verwandelt einen sonst ebenen Vorbereich der Bar zu einem mit zwei Stufen erreichbaren erhöhten Sitzbereich. Diese Lösung ermöglicht, dass auch Menschen mit Mobilitätseinschränkung an der Bar mit dem Barkeeper auf Augenhöhe sitzen können. (Projekt: Markus Klotzner)

kleinen Puzzleteil, der zur Entwicklung einer barrierefreien und inklusiven Umwelt beitragen wird, in der für alle Menschen ein selbstbestimmtes Leben möglich ist.

Mag. arch. Reinfried Blaha ist Lehrbeauftragter für „Barrierefreies Bauen“ an der TU Graz und für Fragen erreichbar unter: reinfried.blaha@gmx.at

THEMA ▶ Kooperation

„Maxima von Holland“

Die Einstiegsbilder zu den Fachartikeln stammen von Julia Petsch (Portrait auf Seite 47).

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“

Georg Feuser

Nahezu vier Jahrzehnte der Bemühungen um Integration (und jüngst um Inklusion) haben im deutschsprachigen Raum bis heute zu keinen im Sinne der Begriffe befriedigenden Formen eines inklusiven Unterrichts in einer Schule für alle geführt, die auch den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention zu entsprechen vermag. Im Gegenteil: Zentrale Dilemmata können in der Fortschreibung eines defektorientierten Verständnisses von Behinderung gesehen werden, darin, Inklusion in Strukturen und mit Mitteln eines exkludierenden Systems realisieren zu wollen und im Kontrollverlust der Pädagogik über ihre dafür zentralen Begriffe.

1. Das Gegenteil von „richtig“ ist nicht „falsch“, sondern die gute Absicht¹

Das vierte Jahrzehnt der Entwicklung der Integration/Inklusion im Feld von Erziehung, Bildung und Unterricht im deutschsprachigen Raum nähert sich seinem Ende, wenn man den Beginn eines entsprechenden Zeitpfeiles Mitte der 1970er Jahre mit dem Integrationsmodell der Fläming-Grundschule in Berlin in Verbindung bringt (Projektgruppe Integrationsversuch 1988). Dem voraus ging eine entsprechende Initiative der Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder des „Kinderhauses Friedenau“. Wie immer man den Zeitraum bis heute betrachtet, mag er als eine kurze Entwicklungsphase erscheinen, wenn man bedenkt, dass noch bis 30 Jahre zuvor im Hitlerfaschismus Menschen aller Altersstufen, die als schwer behindert, psychisch krank bzw. als erbkrank galten, aus biologisch-rassistischen Orientierungen einer menschenverachtenden Bevölkerungspolitik und aus ökonomischen Kosten-Nutzen-Kalkülen heraus brutal ermordet oder durch Entzug der Lebensgrundlagen vernichtet wurden. Betrachtet man diese Zeitspanne aber unter Aspekten der gerade auch im deutschsprachigen Raum zahlreichen Schulversuche zur Integration ab den 1980er Jahren und zieht man die Tatsache, dass die Integration/Inklusion im Feld der Pädagogik mit einer überwältigenden Fülle an Ergebnissen pro Integration/Inklusion für alle Kinder und Schüler weltweit die am umfassendsten erforschte Unterrichtsform ist, die eine heute wohl nicht mehr überschaubare Fachliteratur hervorgebracht hat, bleibt nur noch ein betroffenes Erstaunen ob eines fachlich gesehen sehr desolaten Zustandes der Integration/Inklusion sowohl im Bereich dessen, was sich Theoriebildung nennt, als auch bezogen darauf, dass nicht nur trotz der Integration/Inklusion, sondern durch sie weiterhin selektiert und segregiert wird, obwohl jedem Menschen, der damit befasst ist, der darin bestehende Widerspruch geradezu im Hals stecken bleiben müsste. So hat im Kanton Zürich in der Schweiz die „Integrative Sonderschulung (IS)“ Rechtskraft. In Bremen, wo wir mit dem so genannten „Bremer Modell“ (Feuser 2008) in Kindergarten und Schule die Integration aller

Kinder, ohne dass Art und/oder Schweregrad einer Behinderung ein Ausschlusskriterium gewesen wären, realisiert und die bis heute nicht widerlegte, wohl aber, wie ich vielen Befassungen damit entnehmen muss, nicht wirklich verstandene Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ grundgelegt und praktiziert haben, erfolgte die Rückführung der Integration, die von Anfang an allen Kriterien gerecht wurde, wie sie heute mit dem Inklusionsbegriff verbunden werden, in ein „Koop-Modell“. Noch zu meiner Zeit in Bremen wurde für Schüler, mit denen man im gemeinsamen Unterricht mehr oder weniger scheiterte, die Einrichtung von „Reintegrationsklassen“ und für Kinder mit schweren Beeinträchtigungen im Bereich der Frühen Bildung die Einrichtung von „Kompetenzzentren“ diskutiert. Wie immer man es sieht, das sind seitens der Politik – aus meiner Sicht – willkommene, begrifflich kaschierte Strategien der Rückführung der Integration/Inklusion bzw. des Erhalts des überkommenen selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (EBU). Gleichwohl spiegeln sich darin aber auch inadäquate pädagogische Bewältigungsversuche, Integration/Inklusion mit den Mitteln des selektierenden und segregierenden Schul- und Unterrichtssystems bewältigen zu wollen, didaktische Abstinenz und voraus-eilenden Gehorsam den Schulverwaltungen und Schulträgern gegenüber, die es der Politik leicht machen, das alte System, versehen mit neuen Etiketten, zu der die Pädagogik mächtig beiträgt, fortzusetzen. So ist die Freie Hansestadt Bremen auf dem besten Weg, das Schlimmste zu schaffen, zu dem Integration/Inklusion führen kann: nämlich eine *Rest-Sonderschule* für die Kinder und Jugendlichen, die wir in der 1968er Bewegung und im Rahmen der Auflösung der so genannten „Schlangenruben“ in den Psychiatrien und Heimen als „harten Kern“ bezeichnet haben, wenn sie mit dem Bremischen Schulgesetz, für die „Spezialförderzentren“ und die Werkstattschule eine Bestandsgarantie vorhält.

Bezieht man nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März

2009 in Deutschland, die damit nationales Recht wurde, die bis heute andauernden kulturministeriellen Verrenkungen in der Umsetzung der UN-BRK mit ein, entlarven sich diese als Kunststücke deren Missachtung und Umgehung zugunsten der Sicherung des einer Demokratie unwürdigen ständisch gegliederten und in seinen Zugängen zu bestimmten Bildungsgängen auch ständisch segregierenden Bildungssystems, das sich über Ausgrenzung reproduziert und steuert.

Es gibt sicher eine Fülle an erklärenden Gründen für einen, bleibt man ehrlich, heute noch desaströsen Zustand der Integration/Inklusion, an dem die Ersetzung des Begriffes der Integration durch den der Inklusion rein gar nichts geändert hat. Einige zentrale Dilemmata zeichnen sich ab, die kurz angeschnitten sein sollen.

Ein zentrales Dilemma ist der *Kontrollverlust* der Heil-, Sonder- und Regelpädagogik über die Begriffe, mit denen sehr präzise zu beschreiben wäre, was Ausgangspunkt, Prozess der Veränderung und anzustrebendes Ziel des Veränderungen schaffenden Prozesses ist. Das Problem, in das sich die Pädagogik begeben hat, dürfte u.a. in Verlagerungen der Problematik nach zwei Seiten bestehen, auf die kein Veränderungen schaffender Zugriff genommen werden kann. Ein Moment zeigt sich darin, dass das Ziel der Veränderung einem Mythos gleich in eine Welt außerhalb der real existierenden verlegt wird dadurch, dass die bestehende, das Gegenteil des Gewollten, zu einer Unwelt stilisiert wird, wie das in Abhebung des mit dem Begriff der *Inklusion* bezeichneten von dem mit dem Begriff der *Integration* Beschriebenen zum Ausdruck kommt. Damit wird der unabwendbar und einzig reale Ausgangspunkt des auf Inklusion orientierten Veränderungsprozesses, die Wirklichkeit eines selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Bildungssystems im Grunde jenen überlassen, die es nicht verändern wollen und damit im Grunde die Idee selbst als das noch nicht Wirkliche, aber nur aus dem Wirklichen heraus zu schaffende Mögliche geradezu als ehrenrührig distanziert. Damit bleibt man bezogen auf die Übergänge und notwendigen Transformationen von

Gesellschaftlichem und Fachlichem, um nur zwei Felder zu benennen, in den angestrebten Zustand wirkungslos. Daraus erklärt sich meines Erachtens eine doch sehr illusionäre, partiell geradezu euphorische Erwartung, die UN-BRK als nationales Recht könnte schon alles schaffen und es gleichwohl gesellschaftlich und fachlich richten, weil man ja weiß, was das Richtige ist. Es dürfte aber jeder und jedem klar sein, dass die richtige Erkenntnis keinen Automatismus der Veränderungen in Richtung dieses Richtigen bewirkt oder, anders gesagt, eine der Erkenntnis entsprechende Praxis ist mit dieser nicht identisch, sondern ein eigener Bereich, der entwickelt, erprobt, bezogen auf die Zielsetzung evaluiert und schließlich breit vermittelt werden muss, um eine kritische Größe zu erreichen, durch die ein qualitativer Umschlag vom Wirklichen ins Mögliche stattfinden kann.

Ein anderes Moment ist, was Agamben (2002) als die „Teilung der Teilung“, die Aussonderung der Aussonderung beschreibt und konsequent zu einer Rest-Sonderschule führt. Ich habe das an anderer Stelle am Beispiel des Kollegen Hans Wocken² aufzuzeigen versucht, der in seiner Tätigkeit im Projekt Inklusion in Deutschland im Rahmen eines Beitrages in der Frankfurter Rundschau am 09.11.2011 unter der Überschrift „Die Sonderschulen gehören aufgelöst“ auf die zuletzt an ihn gestellte Frage: „Würden Sie tatsächlich alle Sonderschulen auflösen?“, antwortete: „Wenn ich entscheiden könnte, dann blieben in Deutschland nur sehr, sehr wenige für eine sehr kleine Gruppe von Kindern mit schweren Behinderungen übrig.“³ Ich denke, es dürfte nicht zu spekulativ sein, dass damit die Gruppe der so genannten (schwer/schwerst) Geistigbehinderten gemeint ist.

Dieser „Rest“, so zeigt Agamben schlüssig auf, bringt unter Bezugnahme auf die Biopolitik, wie sie Foucault (2006) in seinen Vorlesungen von 1978/79 grundgelegt hat, das „nackte Leben“ hervor, den „homo sacer“ als denjenigen, wie Agamben (2002) schreibt, [...] „dem gegenüber alle Menschen als Souveräne handeln“, während der Souverän der ist, [...] „dem gegenüber alle Menschen potentiell *homines sacri* sind“ (S. 94). Das kennzeichnet den „homo sacer“,

das heilige Leben, [...] „das nicht geopfert werden kann und dennoch getötet werden darf“ (S. 92). Inklusion, die sich dem verweigert, was der Begriff in letzter Konsequenz bedeutet, begibt sich in eine Ausnahmebeziehung, die mit einer Entscheidung über die „Schwelle“ einhergeht, „jenseits der das politisch relevante Leben aufhört, um nur noch ‚heiliges Leben‘ zu sein und als solches straflos eliminiert werden zu können“ (Agamben 2002, S. 148). Sie macht sich also mit jenen gemein und vollzieht deren Diktum der Ausgrenzung, von denen sie sich, wie im ersten Moment beschrieben, elitär abhebt. Die „Teilung der Teilung“ bedeutet die Aussetzung eines Menschenrechtes, einen Rückfall hinter die Erklärung der Menschenrechte von 1789, für die das reine Faktum der Geburt dafür ausschlaggebend ist, Träger von Rechten zu sein. Agamben schreibt: „Die Erklärung der Menschenrechte stellt die originäre Figur der Einschreibung des natürlichen Lebens in die juristisch-politische Ordnung des Nationalstaates dar“ (S. 156). Wie ist dies damit zu verbinden, dass auch nach dem Begriffswandel hin zur Inklusion Rest-Sonderschulen eine ausgemachte Sache zu sein scheinen?

Was nicht begriffen wird, ist der angedeutete und notwendige Prozess der Transformation des Bildungssystems im Sinne des Doppelprozesses der Befreiung der Betroffenen aus den Institutionen des „Restes“ dort, wo sich diese dem Transformationsprozess verweigern und deren Platzierung im regulären Bildungssystem – durch Integration. Dies als Voraussetzung, dass sich dort überhaupt das entwickeln kann, was mit Inklusion angestrebt wird. Das aber verlangt die Überwindung einer kategorialen Heil- und Sonderpädagogik wie die Verlagerung deren historisch angesammelten Wissens in das Feld der Regelpädagogik, die sich einem vergleichbaren Transformationsprozess zu einer „Schule für Alle“ ohne Ausschluss unterziehen muss. Damit stoßen wir in dreifacher Weise auf die fachliche Dimension: Zum einen bezüglich der Überwindung der Spaltung der Pädagogik in Heil- und Sonder- und Regelpädagogik, zum anderen die Positionierung auf eine subjektwissenschaftlich orientierte und vom Subjekt ausgehende Pädagogik, wie sie mit der *Behindertenpädagogik*

(Jantzen 2007) entwickelt ist und schließlich auf das Kerngeschäft der Pädagogik, die Didaktik. Ich beschreibe sie als einen erziehungswissenschaftlichen Operator für einen doppelten Transformationsprozess, nämlich den der Transformation von Bildungs- und Gesellschaftsfragen in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und der Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrung in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung. Dies stets auf dem Hintergrund des aktuellen Erkenntnisstandes der Humanwissenschaften und deren naturphilosophischen Hintergründe. Darauf bezogen ist es sehr interessant, dass – von wenigen Ausnahmen abgesehen – ein wirklich solider Diskurs der Didaktikfrage auch unter dem Diktum der Inklusion nicht zustande gekommen ist. Wie auch, wenn sie das Handwerk der Exklusion betreibt? Darin zeigt sich in besonderer Weise der Kontrollverlust der Pädagogik über ihre Ausgangs- und Zielpositionen *und* über ihre Praxis.

Ein weiteres Dilemma ist die *Entpolitisierung* der Entwicklung von Integration/Inklusion, eine dem fachwissenschaftlichen Versagen durchaus vergleichbare Größe. Damit ist nicht nur der weitgehende Verlust der Solidarität der großen gemeinsamen Bewegungen von Betroffenen, Eltern und Fachpersonen in Deutschland und Österreich gemeint, was sich dort im Zusammenbruch der Elternvereinigung „Integration:Österreich (IÖ)“ besonders eindrücklich gezeigt hat, sondern vor allem das im Schweigen verborgene Agreement vor allem bezogen auf die Strukturfragen (z.B. bezogen auf Schulformen, Schul-/Sonderschultypen, Jahrgangsklassen, Fächerunterricht im Stundentakt, Lehrpläne) und die Ressourcenfragen (z.B. LehrerInnen-Teambildung, Ko-Teaching, Kooperationsfragen, therapeutische Erfordernisse, Assistenzen) des Bildungssystems, die – allen voran in Deutschland durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) – schon seit der Diskussion um die niederschmetternden Ergebnissen der OECD-Studien geradezu tabuisiert worden sind. Derweil dürfte leicht einzusehen sein, dass einerseits von Vielfalt, Differenz und Heterogenität zu sprechen, sich

z.B. nicht mit einer völlig lebensfremden Organisation der Schulen in Jahrgangsstufen mit auf diese bezogenen Lehrplänen vereinbaren lässt. Man redet vom einen und ignoriert, was darauf bezogen sich ausschließt – genau so, wie von Inklusion geredet und Integration dazu in Opposition gesetzt wird, wo, so weist die Soziologie schon lange nach, dies die Exklusion ist. Die restriktiven staatlichen Vorgaben und Kontrollen seitens der Bildungspolitik und die Mechanismen einer willkürlich agierenden Bildungsadministration bis in kleinste lokale Vorgaben hinein koppeln sich an die durch Eltern und Lehrerschaft negierten Widersprüche, die selbst durch die Bildungsgewerkschaften ohne Aufklärung bleiben und wohl als in der Natur der Sache liegend angesehen werden. Mittels der in der Pädagogik über alle Systeme hinweg historisch zum kollektiven Habitus gewordenen Haltung eines vorauseilenden Gehorsams der in diesen Systemen Tätigen werden in die Versuche einer inklusiven Erziehungs- und Bildungspraxis mehr oder weniger alle Systemkomponenten des bestehenden (auch in Sondersysteme) ausgrenzenden Bildungssystems inkludiert. Das begründet die große Inklusionslücke, die ich darin sehe, unter Beibehaltung der Mittel und ordnungspolitischen Strategien des Schulsystems Inklusion zu praktizieren; ein Widerspruch in sich. Das verweist einerseits auf die oben angesprochene Rest-Sonderschule und andererseits auf die angedeutete Tabuisierung der Erkenntnis, dass Inklusion nicht eine Frage von behinderten und nichtbehinderten Schülern oder von solchen mit Migrationshintergrund ist, auch nicht die von langsam oder schnell Lernenden bzw. als hochbegabt ausgewiesenen Kindern und Jugendlichen und auch nicht die von Kindern aus so genannten bildungsfernen Familien, sondern schlicht die einer adäquaten Pädagogik, einer „Allgemeinen (nicht aussondernden) Pädagogik“, die äußere Differenzierung nicht erlaubt, weil sie dadurch selektieren, ausgrenzen und segregieren würde. Sie ist deshalb auf eine Didaktik angewiesen, die die Logik menschlicher Entwicklung zur Grundlage hat und mithin eine innere Differenzierung durch Individualisierung der in gemeinsamer Kooperation zu bearbeitenden Fragen, Inhalte und Vorhaben zu praktizieren hat. In der Fixie-

rung des Blicks auf die Kategorisierung der beobachtbaren Erscheinungen steckt schon der Verrat an der eigenen Sache, so sie wirklich gemeint ist.

In das fachwissenschaftliche Vakuum, das die Pädagogiken hinterlassen haben, stoßen heute die Neurowissenschaften (*Caspary 2009, Herrmann 2009, Hüther 2012/a,b, Jäncke 2009, Roth 2011, Spitzer 2010* – um nur auf einige Publikationen aufmerksam zu machen) und auch die Philosophie, wie sich in der Debatte um die Auffassungen des Philosophen Precht (2013) zeigt. Bei aller Kritik, dass sie für die berechtigten Ansprüche, wie Lernen und damit Schule zu gestalten sei, der didaktischen Realisierung entbehren, stellen sie ein Armutszeugnis der Pädagogik dar, die noch immer meint, den Spagat, einerseits den Herrschenden und Anstellungsträgern zu dienen und andererseits den Lernenden gerecht werden zu wollen, bewältigen zu können. In ihrer Herrschaftsförmigkeit lässt sich die Pädagogik nicht nur von anderen Disziplinen die Butter vom Brot nehmen, sondern hält um den Preis, dass Lehrpersonen in der Praxis an ihren inneren Widersprüchen erkranken und arbeitsunfähig werden, ein humanwissenschaftlich nicht mehr vernünftig und rational zu begründendes Bildungssystem aufrecht, aus dem nicht nur die „Unangepassten“ ausgeschlossen, sondern alle in ihm Lernenden in ihren Entwicklungspotentialen massiv eingeeengt und beschnitten werden. Dies der eine Spagat, der andere könnte als der absurde Versuch der Integration der Selektion in die Inklusion bezeichnet werden.

Ich spreche der Debatte um die Umsetzung der UN-BRK eine in den letzten Jahren zaghafte Wiedergewinnung einer politischen Perspektive nicht ab, bleibe aber bei meinem wiederholt geäußerten Beispiel, dass sie zwar eine gute Brise Wind ist, das Schiff der Integration in den Hafen der Inklusion zu bringen, aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, damit sie wirksam werden kann.

Ein weiteres Dilemma ist nach nahezu vier Jahrzehnten der Integrationsentwicklung eine noch immer inadäquate *Lehrerbildung*, die dringend durch eine LehrerInnen-**Bildung**

ersetzt werden müsste (Feuser 2013b). Mit *Bildung* verweise ich auf den grundsätzlichen Charakter der Aufklärung mit dem Ziel, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen bedienen zu können – als Möglichkeit des Ausganges aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, wie Kant (1784) definiert und im Sinne von v. Hentig (1996) darauf, dass Bildung heißt, sich bilden (39), also als eigenaktiver Prozess zu verstehen ist. Worum es geht, ist eine subjektwissenschaftlich fundierte und – bezogen auf die humanwissenschaftlichen Grundlagen – qualitativ hochstehende Lehrerbildung. Hätten wir diese, bedürfte, was heute z.B. mit den Begriffen Diversität, Differenz, Vielfalt, Heterogenität verknüpft und diskutiert wird, überhaupt keiner besonderen Erwähnung und inklusiver Unterricht wäre selbstverständlich, sofern man die Kinder und Schüler in einem Kindergarten und einer Schule so zusammenkommen lässt, wie sie sind und wo sie wohnen und leben.

Die Lehrerbildung, das soll damit aufgezeigt sein, ist unmittelbar mit den Entwicklungen und Verhinderungsstrategien verflochten, wie sie auch für die Integrations- und Inklusionspraxis angemerkt wurden. Sie ist eine sensible und sehr bedeutende Einfallstelle der Bildungspolitik dadurch, dass sie in ihrer Gesetzgebung zur Lehrerbildung und hinsichtlich der Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen einen mächtigen Zugriff auf die Sicherung des bestehenden Bildungssystems hat, was in der Bundesrepublik Deutschland durch die Kultushoheit der Länder gleich in 16-facher Variante genutzt wird. Diese Nutzung kann ich, bezogen auf die Umsetzung grundlegender Dimensionen einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik, nur als eine missbräuchliche bewerten. Das zeigen auch die kultusministeriellen Verrenkungen in der Umsetzung der UN-BRK. Sie sind Kunststücke deren Missachtung und Umgehung zugunsten der Sicherung des einer Demokratie unwürdigen ständisch gegliederten und in seinen Zugängen zu bestimmten Bildungsgängen auch ständisch segregierenden Bildungssystems, das sich über Ausgrenzung steuert und reproduziert.

Bude (2010) betont in seiner Abhandlung über das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft mit dem Titel: *Die Ausgeschlossenen: „Die Frage ist nicht, wer oben und wer unten, sondern wer drinnen und wer draußen ist“* (13). Im soziologischen Diskurs wird längst deutlich, was Bildungspolitik und Pädagogik noch nicht wirklich wahrzunehmen scheinen: dass Menschen darunter leiden, dass ihnen Zugänge verwehrt werden und dass sie das als Missachtung erfahren, was in ein Gefühl der Unabänderlichkeit und Aussichtslosigkeit einmündet, das sie lähmt – auch im Lernen. Es geht nicht nur um soziale Ungleichheit und materielle Armut, sondern, so Bude, um den in der Soziologie mit dem Begriff der „sozialen Exklusion“ gekennzeichneten Prozess. Was, um den Gedankengang von Bude fortzusetzen, diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen „[...] können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner und was sie fühlen, kümmert keinen“ (15). Wie sehr dürfte das Kinder und Jugendliche kränken und sie völlige Aussichtslosigkeit erleben lassen? Das sollten zukünftige Lehrpersonen und alle, die in inklusiven Zusammenhängen arbeiten, ganz gleich in welcher Funktion in den ohnehin erforderlichen multiprofessionellen Teams, nicht nur wissen, sondern begriffen und verinnerlicht haben (siehe auch Feuser & Maschke 2013). Dies im Gegensatz zu einer Lehrerbildung als „Halbbildung“, die Adorno (1998, Bd. 8) in seiner „Theorie der Halbbildung“ von 1960 wie folgt definiert: „Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (576) und er schreibt: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (94).

Entscheidend für Integration und Inklusion im hier beschriebenen Sinne ist, ob sich Lehrerinnen und Lehrer weiterhin im Sinne Basaglias (1980) zum „Befriedungsverbrecher“ funktionalisieren lassen und sich gegen die stellen, die sich ihrer Solidarität sicher sein sollten, nämlich die Ausgesonderten und alle Menschen in prekären Lebenslagen, oder ob sie sich dem verweigern, in der späteren beruflichen Tätigkeit eben nicht als „Zustimmungsfunk-

tionäre“, als Angestellte der Herrschaft“ und „Techniker des praktischen Wissens“ den falschen Herren zu dienen. So begrüßenswert die gegenwärtig breiten Bemühungen um die Lehrerbildung sind, bleiben diese doch an Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsfächern mit minimalen Qualifikationen in Pädagogik, allgemeiner Didaktik, Lern- und Entwicklungspsychologie und parallel dazu – allenfalls als Wahlpflichtfach – an einem von vornherein selektierenden Angebot in Sachen Inklusion orientiert. Dies vielleicht alles noch ein wenig aufgepeppt durch Halbwissen in Neurodidaktik (die es als erziehungswissenschaftliche Domäne nicht geben kann; es geht um didaktische Entscheidungen auf der Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse zu Fragen von menschlichem Lernen und menschlicher Entwicklung). *Inklusion ist keine Spezialisierung in der Lehrerbildung, sondern deren notwendige Grundlage in Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen.* Analysiert man die Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern in Deutschland und Österreich, zeichnet sich in der Lehrerbildung mit dem Fokus Inklusion derzeit allenfalls ein bunter Flickenteppich mit Einlagen zur Inklusion ab. Auch die erforderliche Vereinheitlichung von Sonderschullehrer- und Regelschullehrerbildung ist noch in weiter Ferne (was nicht die Aufhebung notwendiger fachlicher Differenzierungen z.B. auf Masterebene auf der Basis eines gemeinsamen Bachelor-Studiums meint).

Ein nicht zu unterschätzendes Problem ist dabei, dass auch Hochschulen und Universitäten in das Gesamt des Bildungssystems eingebundene Bildungsinstitutionen und keine davon abgehobene, über oder außerhalb des Bildungssystems stehende und mithin Sonderschulen sind. Ihnen kommt zwar aufgrund ihres Forschungspotentials und der Einflussnahme über die Lehre auf zukünftige kulturtragende Mitglieder unserer Gesellschaft eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Umsetzung der UN-BRK und der Realisierung der Menschenrechte zu. Aber deren Realisierung ist nicht denkbar, ohne dass sich die Institutionen der Lehrerbildung selbst den Transformationen unterziehen, die für das Bildungssystem als solches mit Blick auf Inklusion erforderlich



sind. Davon ist praktisch nichts zu bemerken. Die Modelle der Exzellenzuniversitäten und die äußerst restriktive Umsetzung des Bologna-Prozesses stehen nahezu im direkten Widerspruch zu einer Studienorganisation, die eine inklusionskompetente Pädagogik zu vermitteln und entsprechende Praxisfähigkeiten zu schaffen vermag (Banscherus et al. 2009). Schließlich gibt es auch noch keine wirklich inklusionserfahrene Lehrende, was bei diesen eine besondere persönliche Integrität und Bereitschaft zur gemeinsamen Forschung und Praxis mit den Studierenden voraussetzt – eine gleichberechtigte Kooperation einer lernenden Organisation.

Nur ein selbst inklusives Lehramtsstudium wird solche Kompetenzen schaffen können. Das erfordert, dass zukünftig Menschen mit Beeinträchtigungen unterschiedlichster Art nicht nur zum Studium zugelassen und, mit den erforderlichen personalen und technisch-assistiven Hilfen und Nachteilsausgleichen

versehen, in einem barrierefreien Feld, auch bezogen auf die Lehr- und Lernmittel, studieren, sondern auch als LehrerInnen bzw. Fachpersonen in Bildungsinstitutionen angestellt werden und unterrichten können, so wie das in Europa erstmals durch Pablo Pineda Wirklichkeit geworden ist.⁴ Auch Menschen mit erheblicheren Lernbeeinträchtigungen können im Bildungssystem, eingebettet in multiprofessionelle Teams, bedeutende Funktionen im Sektor Erziehung und Unterricht wahrnehmen und im Rahmen des Pädagogikstudiums in Kooperation mit nichtbehinderten Studierenden und nicht in gesonderten Abteilungen oder Kursen angemessene Abschlüsse erreichen.

Nimmt man Integration und Inklusion in den Fokus pädagogischer Betrachtungen, so dürfte mit dem ersten Punkt deutlich geworden sein, dass es damit letztlich um die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ im weitesten Sinne des Begriffes geht – bis in die Belange politischer und fachlicher Zusammenhänge hinein. Zur Realisierung einer inklusionskompetenten Pädagogik wird eine Betrachtung des Komplexes im engeren Sinne erforderlich – als zentrale didaktische Kategorie inklusiven Unterrichts. Darauf sei nun der Blick gerichtet.

2 Die erziehungswissenschaftliche Dimension der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“

Schon seit Jahrzehnten betone ich, dass die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „Innere Differenzierung durch Entwicklungsniveau-/biographiebezogene Individualisierung“ [der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand] das didaktische Fundamentum einer „Allgemeinen Pädagogik“ konstituieren (Feuser 1989, 1995) Beide Momente bilden eine dialektisch vermittelte Einheit, die ich ihrerseits mit dem Begriff „Entwicklungslogische Didaktik“ gefasst habe. Sie reflektiert Erkenntnisse der Humanwissenschaften, wie sie vor allem im Kontext der Aufarbeitung der Kulturhistorischen Schule in der kritischen und materialistischen *Behindertenpädagogik* ausformuliert wurden (Jantzen 2007) und wie sie unter subjektwissenschaftlicher Perspektive besonders seitens der Neurowissenschaften

und im Kontext naturphilosophisch begründeter und empirisch gesicherter Annahmen zur Selbstorganisation lebender Systeme, durch die Systemtheorie und Synergetik und partiell auch durch einen kritischen Konstruktivismus gewonnen werden konnten (Feuser 1995). Dies in Orientierung auf die Transformation dieser Erkenntnislage in didaktische Dimensionen mit dem Ziel der Schaffung von *Möglichkeitsräumen* (Feuser 2009), in denen für das Lernen eines jeden Kindes und Jugendlichen

- ohne Selektion, Ausgrenzung und Segregation nach vermeintlichen Persönlichkeitsmerkmalen und
- ohne den für das vertikal und hierarchisch gegliederte Schulsystem typischen Bildungsreduktionismus sowie
- bezogen auf seine Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse optimale Bedingungen geschaffen werden können.

Anliegen einer entwicklungslogischen Didaktik ist es, Lern-Handlungsfelder im Sinne inklusiver sozialer Räume zu eröffnen, in denen sich Menschen unterschiedlichster Biographie, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveaus in Kooperation miteinander arbeitsteilig mit verschiedenen erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit befassen. Letzteres kennzeichnet, was im Sinne des didaktischen Fundamentums einer Allgemeinen Pädagogik mit dem Begriff *Gemeinsamer Gegenstand* gefasst ist und was darüber hinaus im Sinne inklusiven Lernens als *Unterricht* bezeichnet werden kann.⁵ Er ist im Sinne Vygotskij's (1987) nicht an ein bestimmtes Alter oder an eine bestimmte Institution gebunden, sondern daran, dass sich *Entwicklung* realisiert. Diese wiederum realisiert sich nur durch ein Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Jantzen 2008a/b). Sie ist keine individuumsbezogene Entität, die sich in beobachtbaren Merkmalen ausdrückt und als solche auch nicht zu diagnostizieren. Sie entsteht im Kontext differenzbasierter kooperativer Prozesse und kann als eine raum-zeitliche Dimension verstanden werden, in der Entwicklung möglich wird. Vygostkij beschreibt sie sehr plastisch wie folgt: „Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiv

tiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (1987, 300).

Damit verbunden ist ein auf Erkenntnisgewinn hin angelegtes Lernen, um neues Wissen über die Welt zu generieren und vorhandenes Wissen hinsichtlich dessen, was es konstituiert, transparent und erfahrbar zu machen. Mit Wissen ist nicht in herkömmlicher Weise der Unterrichtsstoff gemeint, der als Wissen kaum länger im Gedächtnis bewahrt wird, als es die nächste Klassenarbeit erfordert und, ist diese bestanden, seinen subjektiven Sinn verliert und damit auch seine kulturelle Bedeutung, weil er nicht in Erkenntnissen gründet. Lernen in der nächsten Zone der Entwicklung gründet sowohl in sinngebenden Motiven, die durch arbeitsteilige gegenständliche Tätigkeiten, eingebettet in komplexe Handlungsverläufe und in eine Vielzahl differentieller Operationen das ihnen zu Grunde liegende Erlebens- und Erkenntnisinteresse zu befriedigen suchen als auch in kulturellen Bedürfnissen, die sich im Laufe der Biographie herausgebildet haben. Dabei geht es schlicht um das Lernen des Lernens.

Aus philosophisch-ethischen, sozial- und kulturwissenschaftlichen und juristischen Aspekten, die vielschichtig miteinander verwoben sind, zeichnen sich vor allem drei Momente ab, die für die Transformation des gesellschaftlichen Phänomens von Integration und Inklusion in die Pädagogik von zentraler Bedeutung sind:

- Allem voran ist die uneingeschränkte *Anerkennung* der Identität eines jeden Menschen zu nennen. Sie ist unmittelbar mit der Ermöglichung der Erfahrung der *Selbstwirksamkeit* verbunden, was nur im Rahmen einer reziproken Gestaltung der Austauschbeziehungen gelingen kann, bildlich gesehen, in Beziehungen auf gleicher Augenhöhe. Art und Schwe-

regrad einer Behinderung legitimieren keine Ausnahme, zumal durch die Ermöglichung advokatorischer Assistenz (*Brumlik* 1992, *Feuser* 2011b) auch für schwer beeinträchtigte und tiefgreifend entwicklungsgestörte Menschen die Erfahrung der Selbstwirksamkeit realisiert und damit das Erleben von Anerkennung ermöglicht werden kann. Diese beiden Dimensionen konstituieren das *Humanum* einer Allgemeinen Pädagogik.

- In Verbindung mit den vorgenannten Dimensionen steht die in der kritischen und materialistischen *Behindertenpädagogik* grundlegende und mit den Disability Studies durch die Betroffenen selbst erfolgende Dekonstruktion eines traditionellen Verständnisses von Behinderung als einer Person innewohnenden, biologisch manifestierten Eigenschaft. Das heute mögliche Verständnis des Begriffes „Behinderung“ in seiner aktiven Form der *Be-Hinderung* von Menschen hinsichtlich der bedürfnis- und motivbasierten Realisierung ihrer eigenen Lebensperspektive durch Ausgrenzung in die Randzonen unserer Gesellschaft und eine segregierende Prekarisierung verlangt die Aufhebung der Sonderinstitutionen und eine strukturelle Neuorganisation des gesamten institutionalisierten Bildungssystems. Diese Dimensionen konstituieren das *Demokratiegebot* einer Allgemeinen Pädagogik, das sie zusammen mit dem oben bezeichneten Humanum als Reformpädagogik qualifiziert.
- Das von Hans Heinz Holz (2010) postulierte Erfordernis eines „eingreifenden Begreifens der Polis, d.h. der Gesellschaft in ihren staatlichen, bürgerschaftlichen Formen der Organisation menschlichen Gemeinschaftslebens“ (7), wie es sich vor allem in der UN-BRK ausdrückt, begründet juristisch das Erfordernis der *Bildungsgerechtigkeit* für alle als behindert geltende Menschen (*Brenner* 2010). Sie erfordert die mit dem Begriff der „Integration“ verbundene gesellschaftspolitische und zivilgesellschaftliche Durchsetzung einer für alle zugänglichen, gleichberechtigten und gleichwertigen *Teilhabe aller an Bildung für Alle*, deren vollzogene pädagogi-

sche Praxis mit dem Begriff der *Inklusion* bezeichnet werden kann.

Schon Rousseau (1712–1778) hat im zweiten Buch des „Emile oder Über die Erziehung“ das Humanitätsgebot auf menschenrechtlicher Basis eindeutig in der Pädagogik verankert, was er mit der Forderung zum Ausdruck bringt: „Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe. Seid es jedem Lebensalter gegenüber, allen Ständen und allem, was menschlich ist. Welche Weisheit habt ihr denn noch außer der Menschlichkeit“ (2009, 185)? Durch seine Ausführungen im „Contrat Social“ zur Frage eines Gesellschaftsvertrages, mit dem er aufruft, eine Form des Zusammenschlusses zu finden, „[...] die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitgliedes verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genau so frei bleibt, wie zuvor“ (2008, 17), ist skizziert, was in der Pädagogik als Demokratiegebot verstanden werden kann. Der Zusammenhang aller drei genannten Momente impliziert im kooperativen Miteinander durch uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe in allen kulturellen Feldern auch die Erfahrung kollektiver Selbstwirksamkeit und realisiert wechselseitige Anerkennung.

Es geht mit Bezug auf Inklusion nicht um Toleranz, sondern um uneingeschränkte Anerkennung eines jeden Menschen, die der von mir vertretenen Konzeption der Integration von Anfang der Integrationsentwicklung an deren immanente Grundlage war. Damit von Kooperation im hier vertretenen Sinne gesprochen werden kann, muss das anerkennungsbasierte Miteinander auf ein übergeordnetes Ziel bzw. Produkt bezogen sein – als sichtbare Realisierung einer Dimension des Gemeinsamen Gegenstands. Erst das schafft die Voraussetzung, dass sich den Lernenden durch Kooperation ihre je „nächste Zone der Entwicklung“ öffnet. Die schon angedeutete lernende Organisation bedarf der höchst entfalteten Sozialform, des *Kollektivs*, das durch subjektiv sinnhafte und gesellschaftlich-kulturell bedeutsame Kooperationen gekennzeichnet ist und in dem jedes Mitglied Anleitungs-

und Führungsfunktionen übernehmen und den Prozess vorantreiben kann. (KorczaK 1978, 1979, Petrowski 1983, Suchomlinski 1984). In der Pädagogik kann Inklusion darauf bezogen als kooperative (Lern-) Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv beschrieben werden – die Lehrpersonen und andere Fachkräfte eingeschlossen. Eingeschlossen auch die als personale und/oder advokatorische Assistenz zu realisierenden Kooperationen in der Kooperation an einem *Gemeinsamen Gegenstand*.⁶

Damit rückt diese von mir grundgelegte Dimension, die in vielen Rezeptionen erhebliche Fehlinterpretationen erfahren hat, in den Fokus der Betrachtung. Es handelt sich mit dem Begriff des „Gemeinsamen Gegenstandes“ um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff und nicht um die Attribuierung von „Gegenstand“ durch das Wort „gemeinsam“. Im Sinne klassischer didaktischer Orientierungen und der Assoziation mit dem „Unterrichtsgegenstand“, dem „Bildungsinhalt“ oder den „Themen des Unterrichts“, richtet sich das Verständnis häufig fälschlicherweise auf die Materialien in der Hand der Schüler. Schon 1989 habe ich in Bezug auf den Gemeinsamen Gegenstand eindeutig festgehalten, er „... ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, 32). Damit sind zwei sich dialektisch vermittelnde Dimensionen verbunden. Unter Bezug auf die Postulierung einer objektiven Realität auch außerhalb menschlicher Erkenntnistätigkeit, die aber nur in Abhängigkeit von dieser beschrieben werden kann, was heißt, sie begrifflich zu unterscheiden und zu benennen, fasst der Begriff die *erkenntnisrelevante* Seite eines bestimmten Ausschnittes der Welt, der uns mittels unserer Wahrnehmungsorgane, die im Prozess der Evolution selbst aus dieser hervorgegangen sind, zugänglich ist. Unter Bezug auf die gegenständliche Tätigkeit der handelnden Subjekte fasst er auch die *erlebensrelevante* Seite eines bestimmten Ausschnittes der Welt, wodurch diese bewusstseinsmäßig erfasst und das Individuum sich selbst als davon abgrenzbare Entität, als Ich-Selbst begreifen kann,

was auf höheren psychischen Ebenen eine bewusstseinsbasierte *Bewusstheit* konstituiert. Sie ermöglicht, das eigene Bewusstsein mit dem Mittel der Bewusstheit als „Objekt“ derselben zu reflektieren. Wenn hier von „Welt“ die Rede ist, so ist damit der Zusammenhang von Sach- und Dingwelt mit der Person-Welt als nicht aufzutrennende Einheit gemeint.

Der Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ ist eine über alle Niveaus menschlicher Entwicklung, die bezeichnet werden können, hinweg gültige Kategorie und keine durch verschiedene Bildungsinstitutionen zu modifizierende. Er kennzeichnet Erlebensweisen und Erkenntnisse, die durch das Zusammenwirken von Menschen unterschiedlichster Entwicklungsniveaus (z.B. in jahrgangsübergreifenden Mehrstufenklassen/altersgemischtes Lernen) in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachverhalten in vergleichbarer Weise gewonnen werden können, so wie z.B. im Erkenntnisfeld der sichtbaren Welt die Ausweitung bzw. Verbesserung des menschlichen Sehvermögens in Relation zu der optisch mit dem Auge erfassbaren Wirklichkeit durch ein Mikroskop, ein Fernglas, ein Teleskop oder eine Brille erreicht werden kann. Die tätigkeitsstrukturanalytische Seite als eine Dimension der dreidimensionalen didaktischen Struktur bezieht sich auf für diese Analyse relevante entwicklungspsychologische Theorien (Feuser 2011a, 94), wie sie vor allem Leont'ev, Piaget, Spitz und Vygotskij entwickelt haben und hinsichtlich der Handlungsstrukturanalyse vorrangig auf Gal'perin (1967, 1969, 1980, Jantzen 2004, Ferrari & Kurpiers 2001) und Lompscher (2004); sowie auf andere, kulturhistorisch orientierte Konzeptionen (Jantzen 2012). Dass die „Entwicklungslogische Didaktik“, wie Hoffmann (2008) schreibt, ihre theoretische wie praktische Relevanz verliert, weil sie „sich nicht auf eine klar bestimmbare Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte beziehen lässt“ (178), ist hinsichtlich ihres Begründungsansatzes schlicht falsch. Auch wäre zu klären, was hier unter einer klar bestimmbaren Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte verstanden wird.





THEMA

NEUER STUDIENGANG
DISABILITY & DIVERSITY STUDIES – DDS*

Das berufsbegleitende BA-Studium vermittelt Fachkompetenz für die steigende Vielfalt in unserer Gesellschaft und die Inklusion von Menschen mit Behinderung. Diskurse rund um diskriminierende Normalitätsmuster, die Genderdebatte sowie Fragen der Interkulturalität stehen dabei im Vordergrund. Berufsperspektiven: Beratung, Begleitung und Assistenz von Menschen mit besonderen Lebenserschwernissen und deren Angehörigen; Beratung zur Technikentwicklung und Barrierefreiheit; Netzwerkkoordination und Personalmanagement in (Non-)Profit-Unternehmen und Behörden.

www.fh-kaernten.at/dds

ES IST NORMAL VERSCHIEDEN ZU SEIN! MIT UNSERER VISION VERFOLGEN WIR KONSEQUENT DAS GESELLSCHAFTSPOLITISCHE ZIEL DER INKLUSION. UNSER GESAMTES HANDELN BAUT DARAUF AUF. MIT DEM NEUEN STUDIENGANG „DISABILITY/DIVERSITY STUDIES“ REAGIERT DIE FH AUF DIE DIESBEZÜGLICH STEIGENDEN ANFORDERUNGEN UND UNTERSTÜTZT UNS AUF DIESE WEISE MIT KÜNFTIG ENTSPRECHEND QUALIFIZIEREND MITARBEITERINNEN UND MITARBEITERN.



ANDREAS JESSE, MBA
GESCHÄFTSFÜHRER AUTARK

* vorbehaltlich der Genehmigung von AQ Austria

WWW.FH-KAERNTEN.AT/SOZ

Die skizzierten Prozesse schlagen sich in den verschiedensten Erscheinungen nieder, die ihrerseits wahrnehmbar, beobachtbar, klassifizierbar und beschreibbar sind und systematisch (wissenschaftlich) erfasst, analysiert und interpretiert werden können. Und zwar in der gesamten Spanne erlebens- und verhaltensdeskriptiver Erkennensvorgänge. Die in der Evolution herausgebildeten und in der Ontogenese sich diversifizierenden Erkenntniswerkzeuge, die in Bezug auf jedes menschliche Entwicklungsniveau als Wahrnehmen, Erfahren (Erleben und Empfinden), kategorisieren und symbolisieren, d.h. als Denken beschrieben werden können und als deponierte Information Wissen bedeuten, modifizieren die bisherige Erfahrung und so auch das zukünftige Handeln. Dies z.B. nicht nur im Sinne genauer Messung unter Anwendung bestimmter Methoden, sondern auch im Sinne spekulativer Ideen, wie etwas sei, wie das in einem Gespräch von Piaget (1994) mit einem sechsjährigen Jungen (Hub, 6;6) wunderbar zum Ausdruck kommt:

Ist der Mond immer rund?

Nein.

Wie ist er denn?

Wie ein Hörnchen. Er ist stark abgenutzt.

Warum?

Weil er hell gegeben hat.

Wie wird er wieder rund?

Weil man ihn neu macht.

Wie?

Mit Himmel. (S. 249)⁷

Mit der *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* ist intendiert, die erfahrene Welt in ihren strukturellen und funktionalen Zusammenhängen und nicht nur in ihren kausalen Wirkungen im Bewusstsein widerzuspiegeln, d.h. sie (mit den Mitteln des Gehirns) rekonstruieren zu können, so dass sie als *Erkenntnis* zur Bewusstheit kommen und in *Wissen* resultieren. Mit der „erfahrenen Welt“ können die begrifflich fassbare, mithin unterscheidbare und beschreibbare (auch symbolisierbare) Ding-, Sach- und Personwelt *und* die darauf bezogenen Bedürfnisse und Motivationen seitens des Subjekts in einen erlebensbezogenen Zusammenhang gebracht werden, der sich

auch in Affekten und Emotionen ausdrückt. Es sind letztere, die die Wahrnehmung fokussieren, steuern und modifizieren, aber in einem „dominierenden Motiv“ ihren Anlass haben, in eine handelnde Auseinandersetzung mit der Sach- und Personwelt einzutreten. Da im Prozess der Phylogenese nicht ein bestimmtes Ereignis eine Art erste Erfahrung bildet, sondern mit der Herausbildung des zentralen Nervensystems dessen diskriminierende, assoziierende und integrierende Tätigkeit von Anfang an nicht nur mittels Signalen, sondern immer auch mittels Symbolen erfolgt (Black 1993), gibt es eine Art Nullpunkt in der Erfahrung des Menschen nicht. Damit ist – für den Unterricht in besonderer Weise bedeutend – immer schon „Wissen“ dem Erkenntnisprozess und dessen Materialisierung in Wissen (im Sinne dessen gedächtnismäßiger Verankerung) vorausgesetzt vorhanden. Das ist eine didaktisch relevante Seite hinsichtlich der Möglichkeit des Einstiegs in ein Entwicklung induzierendes Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand.

Es bleibt festzuhalten: Der *Gemeinsame Gegenstand* fasst das zu Erkennende. Pädagogisch intentional geht es um das, was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der in einem Projekt oder Vorhaben sich realisierenden Themen, Sachverhalte und Gegenstände des Unterrichts erkannt werden kann und nicht um die Sachverhalte bzw. Gegenstände an sich, wie das in der Unterrichtspraxis oft zu beobachten ist. Sie sind sozusagen der Hintergrund, auf dem das zu Erkennende wahrgenommen, erlebt und handelnd erfahren werden kann. Die gegenständliche Tätigkeit (hier bezogen auf die hinreichend bekannte Formel *Subjekt – Tätigkeit – Objekt*, die sowohl die Mensch-Mensch-Beziehungen wie die Mensch-Welt-Beziehungen einschließt) ist Basis und Voraussetzung der Erkenntnisbildung. Vereinfacht ausgedrückt setzt Erkenntnisbildung in gleicher Weise handelndes Wirken in der Welt wie wirkende zwischenmenschliche Beziehungen voraus. Ich fasse das in der Aussage zusammen: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.* Zerbricht der

Zusammenhang beider Momente, wäre der Sachverhalt nahezu totaler (materieller und sozialer) Isolation gegeben, die in kürzester Zeit zum Zusammenbruch einer höher strukturierten lebenden Organisation führt und/oder zu massiven, Neulernen wiederum sehr erschwerenden kompensatorischen Handlungen, die noch immer nicht als Folge dieser Problematik, sondern weit eher als Symptom der vorliegenden Beeinträchtigung gesehen werden.

2.1 Aspekte des Zusammenhangs von Kooperation und Entwicklung

Wie deutlich geworden sein dürfte, sind drei Momente in ihrer sie verknüpfenden Dialektik grundlegend für die Entwicklung von evolutionär höher organisierten Lebensprozessen, die durch ein zentrales Nervensystem aufrecht erhalten und reguliert werden:

1. Die *Tätigkeit* des lebenden Systems auf der Basis seiner Sensibilität, die sich in motorischen Aktionen ausdrückt, die als natürliche Prozesse notwendige Grundlage und subjektive Bedingung sind, dass psychische Neubildungen entstehen können, die durch diese aber in ihrer Entwicklung nicht determiniert werden.
2. Eine spezifische *soziale Umwelt*, die in reziproker Korrespondenz zu den vitalen und psychischen Bedürfnissen diese nicht nur befriedigt und sichert, sondern den zu antizipierenden psychischen Neubildungen voraussetzt und ein Feld eröffnet, das
3. als *kulturelle Umwelt* in handelnder Auseinandersetzung mit ihr gesellschaftliche Bedeutungen offeriert, in und durch die sich der persönliche Sinn ausdrücken kann.

In exemplarischer Weise und für alle Entwicklungsniveaus relevant ist dies in folgender Aussage von Vygotskij ausgedrückt: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (1987, 302). Die Kooperation im Sinne „funktio-

onsteiliger Abstimmung individueller Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin“ ist nicht nur eine Bedingung menschlicher Entwicklung, sondern drückt zwei Wesenseigenschaften des Menschen in ihrer elementarsten Weise aus, nämlich „den gesellschaftlichen Charakter des menschlichen Wesens“ und „die Arbeit als die wesentliche Lebenstätigkeit der Menschen“, worauf Clauß et al (1983, 339) unter Bezugnahme auf Hiebsch und Vorweg verweisen. Kooperationsprozess sind deshalb auch ihrer ökonomischen Dimension im Sinne des Marx’schen Arbeitsbegriffes nicht zu entheben, zumal Arbeit im Sinne der Leont’evschen Theorie der „dominierenden Tätigkeit“ (Leont’ev 1973, 402) mit Erreichen des Niveaus der „Gegenständlichen Tätigkeit“ und mit der Möglichkeit zu gegenständlichen Handlungen entwicklungspsychologisch grundgelegt ist. Zwei Richtungen der Kooperation sind zu verzeichnen:

- Zum einen hinsichtlich der sich in Affekten und Emotionen ausdrückenden Bedürfnisse nach Anerkennung, die durch soziale Einbettung und Teilhabe im Sinne von *Bindung* auf basalster Ebene reziproke Kommunikation in Form des Dialogs ermöglicht (primäre Intersubjektivität) und diese Bedürfnisse befriedigt, was bis auf die biologische Ebene reicht und im Entwicklungsprozess von ihr ausgehend im Sinne von Leont’ev *Sinn* generiert. Er schreibt: „Wir wollen die Beziehung einer einwirkenden Eigenschaft zur Befriedigung eines organischen Bedürfnisses als biologischen Sinn der gegebenen Einwirkung bezeichnen“ (Leont’ev 1973, 156).
- Zum anderen – begrifflich unter Aspekten des Klafki’schen Ansatzes der „doppelseitigen Erschließung“ gesehen, da es ja um die Übertragung dieses allgemein Menschlichen in den Bereich der Pädagogik geht – *erschließen* kooperative Prozesse den Menschen für diese seine Welt als Voraussetzung, sich dieser unter Aspekten kognitiver Dimensionen von Wahrnehmen, Denken und Handeln annähern und Hindernisse durch willensgeleitetes Handeln überwinden zu können. „Die gegenständliche Wirklichkeit erschließt sich dem Individuum demnach schon in der ersten

Etappe seiner Entwicklung über die Beziehung zu seinen Mitmenschen; *deshalb* offenbart sie sich ihm nicht nur in ihren sachlichen Eigenschaften und in ihrem biologischen Sinn, sondern auch als eine Welt von Gegenständen, die dem Kinde in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung durch seine menschliche Tätigkeit allmählich zugänglich wird“ (*Leont'ev* 1973, 285).

Vom Standpunkt eines „äußeren Beobachters“ aus und bezogen auf die verhaltensmäßigen Erscheinungen wurde die Einheit beider Momente in der Ethologie mit dem Konzept des „angeborenen Auslösemechanismus (AAM)“ beschrieben. Sinz (1976) schreibt: „Der AAM ist ein rezeptorisches Analysatorsystem. Seine Informationsverarbeitungsleistung besteht in einer Ausfilterung verhaltensrelevanter Merkmale und in deren Zuordnung zu einem angeborenen Schema dieser Merkmalskonfiguration. Der AAM klinkt bei Übereinstimmung der gefilterten und typisierten Eingangsinformation mit der dem Artgedächtnis entstammenden und in einer neuronalen rezeptorischen Schaltung manifestierten Information eine reizbezogene Verhaltensweise aus“ (40). Schon diese Sichtweise verdeutlicht, dass die Aktivierung dieser als „funktionelles System“ zu betrachtenden Funktionen im Gegensatz zu einer aus der Einheit von Erbkoordination und Taxis sich generierenden Instinkthandlung, einer Auslösung bedürfen, sie also ein aus einem kooperativen Verhältnis resultierendes Produkt sind. René Spitz (1972) hat das mit seinen Maskenversuchen zur Auslösung der Lächelreaktion bei Kleinkindern umfassend filmisch dokumentiert und analysiert.

Unter entwicklungsneuropsychologischen Gesichtspunkten und aus der Perspektive eines „inneren Beobachters“ findet die Einheit beider Momente in dem von Trevarthen und Aitken (2001) beschriebenen Modell primärer und sekundärer Intersubjektivität ihre Erklärung. Aitken und Trevarthen (1997) schreiben: „The dependence of the child on cooperative understanding and cultural learning is part of human genetic inheritance. It is a persisting need in the child's brain and is motivated by a powerful appetite for human company and

effectively regulated interaction. This need must have its origin in development and integration of extensive systems of brain structures, receptors, and bodily effectors that are formed before birth“ (*Aitken & Trevarthen* 1997, 672). Die Autoren verorten diese Funktionen strukturell in „coherent mechanisms of motives“, in „an Intrinsic Motive Formation (IMF) [...] ready at birth to engage with the expressed emotions of adult companions“ (655), eine Art Möglichkeit der Suche nach anderen Gattungsgliedern, nach der Widerspiegelung seiner selbst im gattungsspezifisch anderen, was als Grundlage soziokulturellen Lernens angesehen werden kann. Ausdruck findet die IMF im System des ESM. „Their output in dynamic displays of emotion and changing moods involves a great Emotional Motor System (EMS) [...], reaching from the spinal cord to the relatively ancient 'limbic' regions of the cerebral cortex [...]“ (*Trevarthen et al.* 1998, 67). Damit und unter Aspekten der Funktion der Spiegelneuronen (*Gallese* 2001) sind von Seiten beider Partner im Sinne primärer Intersubjektivität eine reziproke Kommunikation und – dieser übergeordnet – Bindung und Dialog abgesichert. Da diese Prozesse ihrerseits in Kontexten kultureller Umwelt mit ihren Sachverhalten und Objekten stattfinden, werden sie in gemeinsame Aktionen integriert. Die Beziehung vermittelt sich über den handelnden Umgang mit den Objekten und konstituiert, was Trevarthen als „sekundäre Intersubjektivität“ fasst. Er schreibt mit Bezug auf Hubley: „Thus an infant becomes capable, before the development of symbolic, linguistic communications, of joint interest in objects an joint task performance, in the person-person-object fluency of Secondary Intersubjectivity“ (*Trevarthen* 1997, 656). Ausgehend davon wie darauf aufbauend führt das Kontinuum der Entwicklung zu weiteren Differenzierungen von Affekten und Emotionen im Erleben und über Sprachhandlungen zur Fähigkeit zu sprachlich-symbolischer Abstraktion, wie dies in verschiedenen Entwicklungspsychologien gefasst ist. Jantzen (2013) verdeutlicht den zentralen Sachverhalt knapp wie folgt: „Das auf Sozialität gerichtete Erleben ist Basis jeglicher Form von Entwicklung“ (337).

Die Störungen dieser Prozesse haben, wie das Trevarthen und Aitken aufzeigen, weitgehende Folgen für die Entwicklung des Menschen über alle Entwicklungsstufen hinweg, vor allem auch hinsichtlich der Blockierung kognitiver Funktionen. Dies bereits auf der Ebene der Erfahrung seiner selbst und des Anderen im Sinne der internen Repräsentation seiner selbst („Virtual Self“) und des Anderen („Virtual Other“); u.a. ein Moment der Ausbildung einer autistischen Persönlichkeitsstruktur (Feuser 2013a).

2.2 Der „Gemeinsame Gegenstand“ und Entwicklung induzierendes Lernen

Die aufgezeigten Zusammenhänge sind hinsichtlich ihrer grundlegenden Funktionen der Regulation der Austauschverhältnisse invariant, erfahren aber bezogen auf ihre Diversifikation und hinsichtlich der Steigerung ihres Komplexitätsgrades, was Entwicklung kennzeichnet, ständige Veränderungen. Sie sind auf Basis der durch Kooperation bedingten synergetischen Effekte emergenter Natur. Systemtheoretisch gesehen konstituieren sie aufgrund synergetischer Prozesse der in einem gemeinsamen Möglichkeitsraum miteinander kooperierenden Personen im Sinne der Feldtheorie einen überindividuellen Phasenraum (Feuser 2009). Dieser umfasst für alle in ihm Kooperierenden das deren gegenständlichen Tätigkeit und den einzelnen Handlungen übergeordnete Gemeinsame, das mehr ist als die Summe der Elemente der zum Handeln bewegenden dominierenden Motive, die sie hervorbringenden Bedürfnisse und die emotionalen Tönungen hinsichtlich der Möglichkeit, diese in der gegebenen Situation befriedigen zu können. Um es in einem Bild zu verdeutlichen, sei auf das Wickeln des Säuglings durch die Mutter verwiesen, das das Ziel hat, mittels entsprechender hygienischer Standards und Maßnahmen die Gesundheit ihres Babys zu sichern und für das Wohlergehen des Kindes Sorge zu tragen. Das Baby hat durch ein der Mutter lesbares Schreien seine durch die nasse und riechende Windel unangenehmen Empfindungen mitgeteilt. Im Prozess des Wickelns verschwinden seine negativen Emotionen. Die Nähe der Mutter, ihre Stimme, ihr Geruch

aktipp



Bilderbox

AK-Expertin
Petra Rockenschaub

Auch Jugendliche mit Lernproblemen oder Benachteiligungen haben die Chance, einen Beruf oder einen Teilberuf zu lernen. Die sogenannte Integrative Berufsausbildung bietet zwei Wege an: die Ausbildung in einem Lehrberuf mit einer um bis zu zwei Jahren verlängerten Lehrzeit und die Berufsausbildung in einer Teilqualifikation in einer Zeitdauer bis drei Jahren. In beiden Ausbildungswegen wird die Berufsschule besucht.

»Die Integrative Berufsausbildung«

Die Ausbildung des Jugendlichen wird im Betrieb oder in der Ausbildungseinrichtung sowie in der Berufsschule durch eine Ausbildungsassistenz begleitet und unterstützt. Bei der Ausbildung mit verlängerter Lehrzeit steht am Ende die Lehrabschlussprüfung. Beim Erwerb einer Teilqualifikation werden die erworbenen Kenntnisse bei einer Abschlussprüfung überprüft.

AK
www.akstmk.at

Telefon: 05 7799-0

Werbung

u.v.a.m. schaffen Vertrautheit und ermöglichen dem Baby, sich wohlfühlen zu können. Differentielle positive Emotionen stellen sich ein. Das Baby drückt das in Lachen und freudigen Lauten aus (kommunikativer Aspekt) und unterstützt zunehmend durch seine Verhaltensweisen aktiv die Handlungen der Mutter, das Hochnehmen, das Waschen, das Abtrocknen, das Eincremen z.B. (interaktiver Aspekt). Das ist eine Bestätigung für die Mutter, die diese ihrerseits an das Kind zurück spiegelt, was das Baby bestätigt und zu weiteren Aktivitäten ermuntert (ein zeitsynchronisierter Prozess). In dessen Folge entwickelt sich ein freudiges gemeinsames Spiel, das räumlich und zeitlich über die „eigentliche“ Zielsetzung hinausreicht und eine neue, bisher in dieser Form noch nicht mögliche Qualität ausdrucksstarken Beziehungsgeschehens ermöglicht, das seitens der Mutter und des Babys eine grundlegend neue Erfahrung im wechselseitigen Austausch ermöglicht, die sich emergent im gemeinsamen, überindividuellen Phasenraum gebildet hat. Diese Erfahrung und die damit verknüpfte Erkenntnis auf beiden Seiten – auf der einen auf Niveaus der Bewusstheit, auf der anderen auf Niveaus bewusstseinsbildender und -erweiternder, aber noch nicht in Bewusstheit sich ausdrückender perzeptiver Tätigkeit, sind sozusagen der Attraktor, der der Entwicklung beider im Kooperationsprozess ihre Richtung gibt. Es ist der (den Sachverhalten, den Gegenständen der Handlung übergeordnete, immaterielle) Gemeinsame Gegenstand. Es bedarf für die Kooperation eines Gemeinsamen Gegenstandes, der dem Kooperationsprozess eine Drift verleiht, die die Zone der nächsten Entwicklung aller in diesem Prozess Handelnden öffnet und in Folge ein Entwicklung induzierendes Lernen ermöglicht – für Lehrende wie für Lernende.

3 Wohin des Weges?

Mit den vorstehenden Ausführungen sollte verdeutlicht werden können, wie im Feld der Pädagogik die für die menschliche Entwicklung grundlegenden humanwissenschaftlichen Sachverhalte in didaktische Dimensionen transformiert und in Formen eines inklusiven Unterrichts realisiert werden können. Unter-

richt hier verstanden als die Realisierung einer optimalen Form eines auf Entwicklung hin orientierten Lernens (Siebert 2006), das nicht auf schulischen Unterricht im tradierten Sinne reduziert werden kann. Die Entwicklung der Integration/Inklusion in den vergangenen vier Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum hat diese Transformationsprozesse (erkenntnis-)theoretisch noch nicht nachvollzogen, obwohl die Realisierung der Integration/Inklusion unmittelbar davon abhängig ist, was zu den zahllosen *Integrationspädagogiken* führt, die weder dem Begriff der Integration noch dem der Inklusion gerecht zu werden vermögen. Unter anderen erscheinen mir folgende Momente dafür verantwortlich:

- Das Festhalten an der Auffassung von Begabung, Leistungswillen und Behinderung als inhärente Eigenschaft der Person, an der die dafür kodierenden Merkmale beobachtbar sind bzw. das Fortwirken dieser Orientierungen im gesellschaftlichen Habitus. Vygotskij kommt schon 1935 zu dem Schluss, „[...] dass der intellektuelle Akt der Strukturveränderungen an und für sich bei einem schwachsinnigen Kind in allen grundlegenden Eigenschaften eben die selbe Natur zeigt, wie auch bei einem normalen Menschen“ (2001, 138). Sehen wir die Frage nicht mehr darin gründend, dass es eine defektive, abweichende und eine normale Entwicklung gäbe, sondern dass es sich bei behinderten wie nichtbehinderten Lernenden um je unterschiedliche Ausgangs- und Randbedingungen ein und derselben Prozesse handelt, nämlich um Entwicklung, wären schon erste, nicht nur das Denken, sondern auch die Praxis bzw. den Unterricht betreffende Konsequenzen in den Blick genommen.
- Der im professionellen Feld der Pädagogik äußerst defizitäre Informations- und Wissensstand bezüglich der naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Grundlagen der Evolution lebender Systeme und der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen vor allem unter Aspekten entwicklungsneuropsychologischer Erkenntnisse von Lernen und Entwicklung. Leont'ev führte 1959 Im Rahmen

eines Vortrages bei der Weltorganisation für Gesundheitsschutz in Mailand aus: „Man vertritt falsche theoretische Ansichten über die psychische Entwicklung des Kindes und erklärt demzufolge auch das Wesen des „Subnormalen“ nicht richtig“ (1973, 447). Hier ist besonders eine antiquierte, an Stoff- und Lehrplänen sowie an den Unterrichtsmitteln orientierte und in Folge auf das Nebeneinander eines Fächerunterrichts ohne inhaltliche Querverbindungen fixierte Lehrerbildung als ordnungspolitischer Vollzug der gesellschaftlichen Orientierungen auf ein hierarchisch und ständisch gegliedertes, auf Privilegiensicherung orientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes Bildungssystem zu nennen, worauf ich schon verwiesen habe.

- Eine Pädagogik, die den je individuellen Biographien, Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotentialen, die die Kinder und Jugendlichen in die Bildungsinstitutionen einbringen, gerecht zu werden trachtet, erfordert (a) den Umbau des Regelschulsystems, das in seiner derzeitigen Struktur (hierarchische Gliederung ständischen Gepräges) und diesbezüglichen Funktionsweise (Jahrgangsklassen, Fächerunterricht, schulform- und schulstufenspezifische Curricula, Leistungsstandards, Ziffernbenotung und Abschlüsse) nur die Funktion der Selektion nach individuellen Merkmalen, vor allem hinsichtlich eines normativ vorgegebenen Leistungsprofils erfüllen kann, (b) die Auflösung aller sonderpädagogischen Institutionen für alle Altersstufen und Funktionsbereiche (Sonderkindergarten, Sonderschule/ Förderzentren mit Schülern/Spezialförderzentren, Wohnheime, Werkstätten für Behinderte u.a.m.) und (c), dem vorausgehend, die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik und deren Integration in die allgemeine Erziehungswissenschaft.

Die drei benannten Erfordernisse sind bis heute nicht realisiert. Dadurch ist eine adäquate Befassung mit den didaktischen Grundfragen eines „*Entwicklung induzierenden Lernens in und durch Kooperation an einem Gemeinsamen*

gegenstand“ und deren Realisierung weitgehend verunmöglicht. Die Fehldeutungen der Konzeption entwicklungslogischer Didaktik können auch als Artefakte eines Denkens und einer Praxis gesehen werden, die die *Inklusion aller in einer Schule für Alle* realisieren möchte, aber auf dem besten Wege ist, die Integration der Selektion und Segregation in die Inklusion zu betreiben. Exemplarisch scheint das in den Fragen auf, die Hoffmann (2008) in seiner Arbeit vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik aufwirft, wenn er schreibt: „Folgt man der (sonder-)pädagogischen Diskussion der letzten zehn Jahre, so erscheint allerdings umstritten, was dieser „gemeinsame Gegenstand“ genau ist und welcher didaktische Stellenwert ihm beigemessen werden soll: Wie ist der gemeinsame Gegenstand strukturiert und wie lässt sich diese Struktur bei der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen? Handelt es sich dabei um ein Lernen mit denselben Dingen im selben Raum, um ein Lernen an der gemeinsamen Sache, am selben Thema, Inhalt oder Begriff“ (176)?

Es bleibt zu hoffen, dass die Befassung mit den Forderungen der UN-BRK dazu führt, dass viele Kräfte in Politik und vor allem in der Zivilgesellschaft an den erforderlichen bildungs- und schulpolitischen Veränderungen arbeiten. Die Pädagogik selbst hat keine Expertise zur Lösung der gesellschaftspolitischen Fragen der Integration und Inklusion. Sie kann nur deutlich kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es politisch gewollt ist und ermöglicht wird. Dazu muss die Pädagogik aber endlich ihre Larmoyanz aufgeben und ihre eigene Domäne auf einen Stand bringen, bezogen auf den der Begriff der Inklusion überhaupt in den Mund genommen werden kann.

Fußnoten

1 In diesem Beitrag verwende ich aus Gründen vereinfachter Schreibweise grammatikalisch die männliche Sprachform. Wenn das Genus für den Sinn des Gemeinten oder das Verständnis einer Passage von Bedeutung ist, wird auch die Bezeichnung entsprechend spezifiziert.

2 Prof. Dr. Hans Wocken war bis 2008 an der Univ. Hamburg tätig und mit dem Hamburger Schulversuch von 1983 an mit der Integrationsentwicklung in der BRD befasst.

3 Download: <http://www.fr-online.de/wissenschaft/-8222-die-sonderschulen-gehoren-aufge-loest--8220-,1472788,11119720.html> (11.02. 2012)

4 Pablo Pineda, ein Mann mit einem Down-Syndrom, hat an der Universität Malaga studiert und sein Diplom in Pädagogik abgelegt. Er ist heute in Cordoba (Spanien) als Lehrer tätig. Er dürfte durch den Film „Me too“ heute sehr bekannt sein.

5 Es sei nur kurz darauf verwiesen, dass ich hier die bezogen auf Integration und Inklusion oft bemühte Forderung nach einem so genannten zieldifferenten Unterricht nicht in Betracht ziehe, weil einer entwicklungslogischen Didaktik die Subjektorientierung und damit die Zielorientierung auf die nächste Zone der Entwicklung der Lernenden inhärent ist und nicht vom Dogma einer Lehrplanherrschaft ausgegangen werden kann. Menschliches Lernen und die resultierende Entwicklung läuft auch nicht nach Maßgabe von Seitenabfolgen in Lehrmitteln ab. Diese können im Projektunterricht hilfreich sein, wenn sie zerschnitten werden können und zutreffende Passagen z.B. dazu dienen, den eigenen Lernverlauf in einem Portfolio zu dokumentieren. Auch sei angemerkt, dass nur ein Projektunterricht die Einheit affektiv-emotionaler und kognitiver Entwicklungsbereiche und Kompetenzen sowie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft entfalten und sichern kann.

6 Hier tut sich eine zweifache Bedeutung des Begriffes der Kooperation in dieser Konzeption auf. Verkürzt gesagt handelt es sich bei (personaler und/oder advokatorischer) Assistenz um kooperative Prozesse und um Unterricht in und durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand.

7 Es ist sehr oft zu beobachten, dass solche Äußerungen in unterschiedlichsten Zusammenhängen seitens der Lehrpersonen als „falsch“ beantwortet werden und nicht bemerkt wird, welche Wahrnehmungs- und Denkprozesse ein Kind dazu führen, solches zu äußern. Nur die Analyse des Prozesses, der zu einer solchen Erkenntnis – oder auch zu einem nicht richtigen Rechenergebnis – führt, gibt Auskunft über das Denken und die Problemlösungsstrategien eines Kindes, an denen hinsichtlich des weiteren Lernens anzusetzen wäre und nicht am so genannten Output.

Literatur

- **ADORNO, T. W. (1998):** Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor, W.: Soziologische Schriften I. Darmstadt, 93–121
- **AGAMBEN, G. (2002):** Homo sacer. Frankfurt am Main.
- **AITKEN, K. & TREVARTHEN, C. (1997):** Self/other organization in human psychological development. In: Development and Psychopathology. 9, 653–677
- **ANOCHIN, P. K. (1978):** Beiträge zur allgemeinen Theorie des Funktionellen Systems. Jena
- **BANSCHERUS, U.; GULBINS, ANNEROSE; HIMPELE, K. & STAACK, SONJA (2009):** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung). Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/Main
- **BASAGLIA, F. & BASAGLIA-ONGARO, FRANCA (1980):** Befriedigungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al (Hrsg.): Befriedigungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11–61
- **BAUMANN, Z. (2005):** Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
- **BLACK, IRA (1993):** Symbole, Synapsen und Systeme. Heidelberg/Berlin/Oxford
- **BRENNER, P. (2012):** Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart
- **BRUMLIK, M. (1992):** Advokatorische Ethik. Bielefeld
- **BUDE, H. (2010):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München
- **CASPARY, R. (HRSG.) (2009):** Lernen und Gehirn. Freiburg
- **CLAUSS, G. (HRSG.) (1983):** Wörterbuch der Psychologie. Köln
- **FERRARI, DANIELLE & KURPIERS, SONJA (2001):** P.J. Gal'perin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel
- **FEUSER, G. (1987):** Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen
- **FEUSER, G. (1989):** Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28,1, 4–48
- **FEUSER, G. (1995):** Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- **FEUSER, G. (2008):** Bremer Modell. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1. Bochum/Freiburg, 27–33
- **FEUSER, G. (2009):** Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog – Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. In: Behinderte Menschen 6, 19–35
- **FEUSER, G. (2011A):** Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 86–100
- **FEUSER, G. (2011B):** Advokatorische Assistenz. In: Erzmant, T. & Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main, 203–218
- **FEUSER, G. (2013A):** Autismus. In: Feuser, G.; Herz, Birgit & Jantzen, W. (Hrsg.) Emotion und Persönlichkeit. Band 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart [im Druck]
- **FEUSER, G. (2013B):** Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser & Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Gießen [erscheint im Herbst 2013]

- FEUSER, G. (2013C): Gedächtnis und Gedächtnistheorien. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 203–213
- FEUSER, G. & MASCHKE, T. (HRSG.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Gießen [erscheint im Herbst 2013]
- FEUSER, G. & MEYER, HEIKE (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel
- FOUCAULT, M. (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Bd. 1/2. (4. Auflage). Frankfurt/Main
- GALLESE, V. (2001): The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. In Psychopathology 36, 171–180
- GAL'PERIN, P. (1967): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der stufenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E.A. (Hrsg.): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin, 81–119
- GAL'PERIN, PJOTR (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): Erkenntnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart, 367–405
- GAL'PERIN, P. (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln
- HENTIG, H. VON (1996): Bildung. München
- HERRMANN, U. (HRSG.) (2009): Neurodidaktik. Weinheim
- HOFFMANN, T. (2008): Gegenstand und Motiv – Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Oberhausen, 173–194
- HOLZ, H.H. (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Bonn
- HOLZ, H. H. (2010): Von Hegel zu Marx. Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie, Band 1, Berlin
- HÜTHER, G. (2012): Jedes Kind ist hochbegabt: die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München
- JÄNCKE, L. (2009): Macht Musik schlau? Bern
- JANTZEN, W. (HRSG.) (2004): Die Schule Gal'perins. Berlin
- JANTZEN, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin
- JANTZEN, W. (2008A): Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet. In: Jantzen, W.: Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin, 231–244
- JANTZEN, W. (2008B): Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Jantzen, W.: Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin, 171–195
- JANTZEN, W. (2008C): Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Oberhausen, 15–33
- JANTZEN, W. (HRSG.) (2012): Kulturhistorische Didaktik. Berlin
- JANTZEN, W. (2013): Neuropsychologie der geistigen Behinderung. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 327–334
- KANT, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Dezember-Heft, 481–494
- KORCZAK, J. (1978): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen
- KORCZAK, J. (1979): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel
- LEONT'EV, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main
- LOMPSCHER, J. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Berlin
- PETROWSKI, A. (1983): Psychologische Theorie des Kollektivs. Berlin
- PIAGET, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988): Das Fläming Modell. Weinheim/Basel
- PRECHT, R.D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. München
- ROTH, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart
- ROUSSEAU, J.-J. (2008): Gesellschaftsvertrag. Stuttgart
- ROUSSEAU, J.-J. (2009): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart
- SIEBERT, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Berlin
- SINZ, R. (1976): Lernen und Gedächtnis. Stuttgart
- SPITZ, R. (1972): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart
- SPITZER, M. (2010): Medizin für Bildung. Heidelberg
- SUCHOMLINSKI, W. (1984): Die weise Macht des Kollektivs. Berlin
- TREVARTHEN, C. & AITKEN, K. (2001): Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. In: J. Child Psychol. Psychiat. 42, 1, 3–48
- TREVARTHEN, C.; AITKEN, K.; PAPOUDI, DESPINA & ROBARTS, JAQUELINE (1998): Children with autism. London/Philadelphia
- VYGOTSKIJ, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin
- VYGOTSKIJ, L.S. (1985): Ausgewählte Schriften, Bd. 1. Köln
- VYGOTSKIJ, L.S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Köln
- VYGOTSKIJ, L.S. (2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen. Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin
- ZIEMER, KERSTIN (HRSG.) (2008): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen

Der Autor



Prof. Dr. Georg Feuser lehrte an den Universitäten Bremen und Zürich Behindertenpädagogik unter Aspekten gesellschaftlicher und sozialer Dimensionen, der Didaktik, Therapie und Integration/Inklusion von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen.

Bühlstrasse 47 b
CH-8055 Zürich

THEMA ▶ Kooperation

„Johanna von den Jacob-Sisters“

Die Einstiegsbilder zu den Fachartikeln stammen von Julia Petsch (Portrait auf Seite 47).

Gefühlte Zukunft

Begegnungen und Entwicklungen im Kontext von Zusammensein von Mädchen und Jungen in integrativen Kindergartengruppen

Claudia Maier-Höfer

Die Bedeutung der Strukturen, die Mädchen und Jungen in ihrer Existenzweise miteinander und mit den Erwachsenen verbinden, spielt eine besondere Rolle in dem Kontext, in dem sich Pädagoginnen und Pädagogen Gedanken darüber machen, wie Heterogenität im Alltag einer Kindertageseinrichtung funktioniert. In der Darstellung einer kurzen Episode einer gemeinsamen Tätigkeit zweier Mädchen an einer Kugelbahn wird die Bedeutung der Strukturen erkennbar. Das Aufeinanderbezogensein der Kinder geschieht nach Systematiken, die der Regulierung von Begegnungen durch moralisch-ethische Konstrukte vorgeordnet ist, wie Henri Wallon es beschreiben würde. Es geht um Lust, Spaß, Spielfreude und ein Sich-Miteinander-Verbinden. In diesem Komplex von Impulsen, Bewegungen und Blicken in Sanftheit und Heftigkeit verbinden sich Menschen, um dann gemeinsam einer Tätigkeit nachzugehen, die sie interessiert, genauso wie das, was die je andere Person gerade tut. In diesen Momenten entstehen Bedingungen der gemeinsamen Existenz, die Unterschiedlichkeit (noch) nicht befremdlich werden lässt.

Die folgenden Gedanken beziehen sich auf die Erarbeitung eines theoretischen Rahmens, um eine Forschung einordnen zu können, bei der das Zusammensein von Mädchen und Jungen mit und ohne „Behinderung“ untersucht wurde. Es wurden Videoaufnahmen davon gemacht, wie Mädchen und Jungen im Alter von zwei bis sechs Jahren in sog. Integrationsgruppen in Kindertagesstätten zusammen sind. In diesen Integrationsgruppen waren immer ein bis zwei Kinder, die als behindert bezeichnet wurden. Die Unmöglichkeit, dass man hier von Inklusion sprechen kann, ergibt sich nicht schon allein aus der strukturellen-institutionellen Rahmung des Zusammenseins vor dem Hintergrund von Integrationsgruppen, die sich in Bezug zu einem Stigma als solche ergeben. Eine weitere Unmöglichkeit ergibt sich daraus, dass eine Form von Miteinander, die alle möglichen Formen von Miteinander ermöglichen würde, nicht entsteht. Es wäre notwendig, alle Bewegungen und Begegnungen als Zusammenhänge zu begreifen, die eine Gemeinschaft anhand der Teilhabe Aller stabilisiert. Jegliche Form von Leiblichkeit (alle Möglichkeiten, sich aktualisiert, realisiert oder virtuell zu bewegen, erregt zu sein, Impulsen nachzugehen, sich etwas zu wünschen und darauf zu robben, zu krabbeln, zu rollen, zu gehen usw.) und Expression (alle Möglichkeiten, dass die Bewegungen, Erregungen, Spannungen, Impulse, das Entspannen und Zurückziehen etc. Resonanz von anderen Menschen bekommen) wäre dann ein Beitrag zum gemeinschaftlichen Leben. Dass auf dieser Ebene manchmal etwas am Entstehen ist – zwischen den Mädchen und Jungen –, macht es notwendig, genau diese Ebene der ineinander verflochtenen Bewegungen, die Gesten des Miteinander zu beachten. Das, was an Verbindung über Expression und Resonanz am Entstehen ist, hat einen Eigenwert.

Diesen Aspekt des Kollektiven, d.h. den Beitrag des einzelnen Subjekts durch seine Leiblichkeit und Expression zur Gemeinschaft, der sich im emotio-motorischen Austausch, wie es der Neurologe und Psychologe Henri Wallon genannt hatte, verdichtet, möchte ich an dieser Stelle in den Vordergrund stellen. Das Kollektive hat dabei zwei Ebenen: zum einen sichert sich eine Generation – in diesem Fall

die Mädchen und Jungen – einen Rahmen, um ihr Zusammenleben zu stiften. Zum anderen sichert sich die Generation der Mädchen und Jungen einen Rahmen, um ihre eigene Zukunft virtuell in den Gesten, die sie miteinander verbinden, zu stiften, jedoch um den Preis, sich den Erwachsenen gegenüber, auf die sie doch angewiesen sind, als eigene „Körper“ in ihrer Leiblichkeit zu etablieren. Sie sind eben nicht die Körper der Pflege und der Regulierung durch die Erwachsenen. Es sind eigene Impulse und eigene Wünsche, was die Generation der Kinder ausmacht. Das Angewiesensein auf die Erwachsenen, um durch das intragenerationale Symbolschaffen eine Kohäsion als Gruppe zu erreichen, liegt woanders, jenseits des Bedürfnisses. Die intergenerationale Verknüpfung der Generationen verläuft über die Anerkennung dieses Symbolschaffens als Beitrag zur Gestaltung und Stabilisierung von Gemeinschaft Aller.

Diese Kohäsion betrifft keine Schwüre und Versprechen, sondern die Körper in ihren Bewegungen, Erregungen, Impulsen und in ihren Gesten, die am Entstehen sind, um verbindende Bedeutung zu erlangen. Mädchen und Jungen sind keinesfalls „Objekt-Körper“, die angesehen und interpretiert werden oder die etwas Psychologisches über den Menschen dahinter verbergen oder enthüllen, je nach dem Anspruch an Deutungshoheit, den die Blickenden aufwerfen. Die Körper sind Sinnbilder der Lebendigkeit und Zwischenmenschlichkeit, die sich im Rahmen von gemeinschaftlichem Miteinander ausbreiten und Bezugspunkte des Selbstverständnisses werden. Dass gerade Körper, die nicht „reguliert“ sind und sich nicht so richtig regulieren lassen, auffallen, macht die Bedeutung der emotio-motorischen Begegnungen noch umfassender. Bewegungen zueinander zu koordinieren und sich in einem Kontext von Kohäsion und Resonanz zu bewegen, ist – so Henri Wallon – die Grundlage für Entwicklung überhaupt. Von diesem Standpunkt aus kann man Bildung auch begreifen. Das Wachstum und das Gefühl für sich selbst, wie es über andere vermittelt ist, gehören zusammen. Biologische Grenzen des Wachstums sind nicht identisch mit den sozio-emotionalen Grenzen von und für Entwicklung. Die Differenz zwischen den Möglichkeiten

des Werdens, die durch die Bestimmung einer biologisch-medizinischen Ausgangslage verdinglicht werden, und den Möglichkeiten des Werdens, die in der Transparenz der Begegnungen zwischen Menschen nicht verdinglicht werden können, weil sie nicht vorhersehbar sind oder fabriziert werden können, ist wesentlich. Die Begegnungen, die einen „Entwicklungseffekt“ haben können, sind singular. Es gibt sie nur als Augenblicke, die oft doch nicht durch ein Bewusstsein oder eine Bewusstwerdung verdoppelt werden können, weil sie zu schnell passieren und überraschend sind. Ein Bewusstsein dafür zu bekommen als erwachsene Person, die Mädchen und Jungen in ihrem „Miteinander“-Werden begleitet, ist wichtig. Darauf sind die Kinder angewiesen. Diese Effekte, die Entwicklung ermöglichen und mit Entwicklung einhergehen, lassen ein Gefühl für eine Zukunft in der Gemeinschaft entstehen. Sie sind rar – in den Videoaufnahmen, auf die sich diese Gedanken beziehen.

Im Folgenden werde ich einen Ausschnitt aus einer Filmaufnahme vorstellen, an dem ich die Gedanken in aller Kürze besonders anschaulich machen kann. Dabei wird es darum gehen, ein Bewusstsein für die Gesten und die zwischenmenschlichen Resonanzphänomene zu schaffen, um darauf bezogen zu begreifen, dass dieses das Milieu von Entwicklung überhaupt ist. Wichtig wird es sein, neben dem psychomotorischen bzw. emotio-motorischen Aspekt drei Dimensionen zu berücksichtigen (ohne dass ich sie an dieser Stelle deutlich ausführen kann), die sozialwissenschaftlich ausgerichtet sind.

- Die *generationale Ordnung* (Alanen, Leena 2011) beschreibt die Macht der Erwachsenen, das Leben der nachfolgenden Generation mit Mitteln der Überlegenheit ihrerseits und der Abwertung von Kindern, insbesondere ihrer Leiblichkeit, Expression und Existenzweise andererseits, zu regulieren.
- Nach der *Kinderkultur* (Corsaro 1997) werden Begegnungen in Raum und Zeit als spannungsvolle, impulsive Strukturierung von Raum und Zeit von den Mädchen und Jungen selbst gestiftet.

- Die *Entwicklung der Mädchen und Jungen wird in ihrer Leiblichkeit* begründet. Leiblichkeit ist ein Sinnbild für Individualität, Lebendigkeit und Vitalität, wie es ein menschlicher bzw. ein zwischenmenschlicher Eigenwert ist. (Entwicklung hat nichts mit Produktivität zu tun, sondern eher mit Verausgabung und Geschenken, vgl. Bataille 2001.)

Mädchen und Jungen gestalten ihr Zusammenleben gemeinsam bzw. eigenständig in ihrer Art und Weise, sich aufeinander zu beziehen und Zeit-Räume des Miteinanders zu entwerfen. In diesem Rahmen formen sie nicht nur ihre Kultur, sondern auch die Gemeinschaft mit den Erwachsenen. Was haben die Erwachsenen, die Pädagoginnen und Pädagogen dann zu tun?

Vorweggreifend möchte ich folgende These voranstellen:

Jede Begegnung im Kontext der Inklusion ist tief im Kern immer eine Überraschung. So eine Begegnung lässt ein Gefühl für eine eigene Zukunft entstehen.

Bildung in genau diesem Kontext zu verankern, ist sicherlich gewagt. Sie wird als ein Lernen, eine Entwicklung und als eine Aneignung von Selbst- und Weltbildern dorthin getragen, wo Mitmenschlichkeit ethisch als Bekenntnis der Gemeinschaften zu Allen begründet ist.

Das Bildungsziel liegt außerhalb der pädagogischen Mittel-Zweck-Beziehung, die Erwachsene und Kinder über einen gegenseitigen Arbeits- und im weitesten Sinne (aber vielleicht auch nicht soweit) Produktivitätsanspruch miteinander verbindet. Das Ziel liegt aber innerhalb der normativen Umfassung dessen, was als grundlegende Bildung allen zugänglich gemacht werden muss.

Diese Verankerung von Bildung verweist auf den Kern der Wallonschen Entwicklungstheorie. Es geht dabei um Entwicklung, die nur in einem Kontext stattfinden kann, der sozial und emotional die Leiblichkeit und Expressivität der Mädchen und Jungen annimmt und in die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit aufnimmt. Diese Entwicklungstheorie stellt

den Körper in den Vordergrund, aber eben nicht den Körper der Pflege, des Bedürfnisses, der Handlungsmacht und der Deutungshoheit durch die Erwachsenen unterstellt ist. In dieser Weise funktioniert die „Psychomotorik“ von Wallon nicht. Der Körper ist in seinen Spannungen und Bewegungen immer emotional mit der Welt verbunden. Die Expression des Subjekts liegt in seiner Emotionalität und der Resonanz der anderen darauf begründet. Diese Expressivität und all die Variationen des Handelns, die mit ihr verbunden sind, ermöglichen Entwicklung.

Henri Wallon geht davon aus, dass die ersten nützlichen Beziehungen, die ein Kind mit seiner Umgebung eingeht, nicht die Beziehungen zur physikalischen Welt sind, die dann, wenn sie beginnen, rein spielerisch sind. Es sind die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Beziehungen der Verständigung, die die notwendigen Möglichkeiten der Expression darstellen. Und darum, so sagt Wallon, ist das Kind zwar kein bewusstes Mitglied der Gesellschaft, aber ein Mensch, der auf sehr ursprüngliche Weise und ganz und gar auf die Gesellschaft hin orientiert ist. Seine Verbindungen mit dem Milieu haben nichts von einer Vernunft oder einer intuitiven Logik, so Wallon. Sie stellen eine Teilnahme an Situationen dar, wo es sich eingebunden fühlt bzw. eingebunden werden kann oder eingreifen kann, in Bezug zu was auch immer es von dieser Situation ausgehend herausfordert. Ein Kind verwechselt sich quasi mit der Situation. Wallon sagt, dass er immer auf die Wichtigkeit hingewiesen hat, die seit den ersten Monaten die emotionalen Reaktionen des Kindes und ebenso der Bezugsperson bzw. der Umgebung einnehmen. Von da aus etabliert sich eine Art affektive Gemeinschaft, die beim Kind und in der Geschichte der Menschen überhaupt den ideologischen Beziehungen voraus geht.

Merci

Merci ist drei Jahre alt und kann von Geburt an nicht hören und nicht sprechen.

Im Kindergarten spielt sie mit einem anderen Mädchen Lydia, das ebenfalls drei Jahre alt

ist, an einer Zickzack-Kugelbahn. Die Kugelbahn steht zwischen den beiden Mädchen. Merci kommt dazu, als Lydia bereits eine Zeit lang daran tätig war. Sie schaut zu, was Lydia macht. Lydia hat die Kugel an den Beginn der offenen Strecke gelegt, hat aber ihre Hand als Sperre vor das erste Loch platziert, durch das die Kugel in die nächste schiefe Ebene fallen würde, um dann im Zickzack hinunter zu rollen und dann auf einem kleinen Glockenspiel mit fünf Platten auszulaufen. Sie nimmt dann die blockierte Kugel mit der anderen Hand und beginnt das Spiel von neuem. Merci guckt eine Weile zu und greift dann die Hand von Lydia, um sie vom Loch wegzunehmen, so dass die Kugel ihren üblichen Weg nehmen kann. Lydia schüttelt aber ihre Hand aus Mercis Hand ab und versucht erneut zu blockieren. In dieser Zeit hat sich Merci die Kugel genommen. Die beiden Mädchen schauen sich kurz an und lachen. Dann nimmt Merci die Kugel und versteckt sie in ihrer Bewegung deutlich und übertrieben anzeigend mit ihren beiden Händen von vorne rechts hinter ihrem Rücken und schaut verschmitzt. Die ganze Bewegung ist ein „Zick-Zack-Tanz“ und Mercis Blick ist herausfordernd auf Lydia gerichtet. Lydia wartet einen Moment, so lange der Zick-Zack-Tanz gedauert hat und macht ihn dann ebenfalls nach. Nach dem gleichen Moment macht Mercis wieder den Zick-Zack-Tanz, dann wieder Lydia, wobei sie sich zur Kamerafrau dreht und fragend guckt und sich dann wiederum dreht und auf Mercis Tanz wartet.

Nach dieser Szene experimentieren Merci und Lydia weiter an der Kugelbahn. Sie erfinden Möglichkeiten, die rollende Kugel in Fahrt zu stoppen oder sie aufzufangen, bevor sie auf dem Glockenspiel auftrifft und auf den Teppich rollt.

Tonische Dialoge

Ich möchte behaupten: Begegnungen und Entwicklungen von Mädchen und Jungen im Kindergartenalter sind miteinander verwoben. Das, was die Nähe zwischen Menschen an Entwicklungsmöglichkeiten schafft, kann man mit Wallon als einen „tonischen Dialog“ beschreiben. Die Entwicklung von Kindern findet in einem Rahmen statt, in dem sie sich



mit anderen Menschen zusammen bewegen bzw. in Bewegung sind. Das, was Körper ist und sich entwickelt, ist dabei nicht ein reiner Reflex, noch ein Gegenstand, der durch Willen in Gang gesetzt wird, weder durch den eigenen, noch durch den von jemand anderem. Was Körper ist, ist in dieser Theorie das, was als quasi-Körperliches, wie es Brian Massumi nennt, der einzigartige Beitrag von Menschen zu einer Komposition des Sozialen wird. Diese Komposition des Sozialen besteht aus einer Struktur von Beziehungen, die als Bewegungen und Körperhaltungen miteinander und aufeinander bezogen stattfinden. Die Quelle dieser Bewegungen und Haltungen ist die Emotionalität, die wiederum auf das soziale Milieu bezogen ist.

Zu bedenken ist in diesem Kontext, dass nicht alle Körper immer gleich „funktionieren“ – weder im Sozialen noch in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen. Hier hilft mir der Begriff der Leiblichkeit, das ganze Spektrum

von Bewegungen bis hin zu Zuckungen als soziale, affektive Handlungen zu beschreiben, die auf die Gemeinschaft gerichtet sind. Dieses Spektrum muss nicht normiert und reguliert sein, damit ein emotio-motorischer Austausch entsteht. Die Handlungen stellen keine Inszenierung von vorher vereinbarten Codes dar. Sie sind auf sich selbst und die anderen gerichtet, zugleich und immer neu und anders. Es sind expressive Handlungen. Als Ausdruck des eigenen Seins und der eigenen Existenzweise sind sie mit dem Milieu und den Möglichkeiten, sich dort in seinen Bewegungen und Begegnungen wiederzuerkennen, verbunden.

Das Sich-Wiedererkennen gelingt durch ein Bewusstsein für die Momente der Begegnungen, in einer Art Verdopplung des Bewegungsmusters, das es „von außen“ sichtbar macht. Das Zusammenspiel, wie es zwischen Merci und Lydia stattgefunden hat, stellt ein Beispiel dafür dar.

Die Strukturen von Beziehungen sind raumzeitliche Organisationen von Spannung, Entspannung, Lust und Impulsivität. Man würde diese Strukturen von Beziehungen als lustvolles Spielen bezeichnen: Guck-da-Spiele, Vitalitätsaffekte wie sie Daniel Stern beschreibt, spannungsvoller Austausch (*Stern* 1998, S. 198–204). Diese Bewegungen sind nicht zielorientiert im Sinne einer Verfeinerung der Geschicklichkeit zur Manipulation von Gegenständen. Die Bewegungen haben eine Bedeutung für die Herstellung einer affektiven Gemeinschaftlichkeit, verbunden mit motorischer Empathie: das Versteckspiel um die Kugel, das Merci erfunden hat und das dann zu einer imitierten Geste wird, die sich wiederholt und Bewusstsein für die Situation als gemeinsame Situation erzeugt, die im gemeinsamen Tun mündet. Wallon unterscheidet drei Formen von Bewegungen:

1. Bewegungen, die durch äußere Krafteinwirkung, insbesondere durch die Wirkung der Schwerkraft, entstehen. Diese Bewegung ist eher passiv und entsteht in Bezug zu einem äußeren Ereignis als Kompensation einer Lageveränderung, z.B. beim Hochgenommen- und Getragen-Werden und als Wiederherstellung eines körperlichen Gleichgewichts durch Muskelanspannung derjenigen Muskeln, die Kopf und Rumpf in Bezug zueinander stabilisieren. Ausgehend von ursprünglichen Reflexen erlernen Mädchen und Jungen darüber, dass sie diese Notwendigkeit, eine stabile Haltung ihres Körpers zu organisieren, annehmen können, die Sitzposition zu erreichen und sich auf den Knien krabbelnd voran zu bewegen. Für diese Form von Bewegung erkennt Wallon die Bedeutung der zervikalen Reflexe und ihre Überlagerung im Kontext von Begegnungen, im Sinne von Gehalten-Werden, Getragen-Werden etc., die mit vestibulären Empfindungen zu tun haben. Die Bereiche im Gehirn, die mit der gesteuerten willkürlichen Bewegung zu tun haben, werden mit der Zeit, in der sich dieser Austausch strukturiert hat, vorrangig und steuern dann wiederum andere Bereiche im Gehirn durch Hemmung und Enthemmung von Reflexen.

2. Aktive Bewegungen, die zu einer Fortbewegung führen oder zu einem Ergreifen und Erforschen von Gegenständen.

3. Ortsveränderung von körperlichen Segmenten, z.B. Arme, Kopf, Rumpf, Beine in Bezug zu ihrer Verortung im Räumlichen zueinander in bestimmten Bewegungskonstellationen. Diese Bewegungen finden teilweise im gleichen Kontext wie die Bewegungen der ersten Art statt. Die Stabilisierung des Körpers ist aber eine Expression und trägt Mimik und Gestik. Ich muss mich stabilisieren, um expressiv agieren zu können, um z.B. den Blick von jemand anderem zu suchen und zu halten, um Laute zu erzeugen, um jemanden anzufassen, um jemanden auf mich aufmerksam zu machen, der gerade nicht her sieht etc. Diese Bewegungen haben einen differenzierteren und psychologischeren Charakter, sagt Wallon. Sie gehen der Imitation voraus, und ebenso der Repräsentation und der Symbolisierung.

Was Imitation und Symbolisierung ermöglichen, entsteht aus diesen drei Bewegungsspektren heraus. Wenn man das Bewegungsspektrum in seiner gehirn-, im Grunde körperphysiologischen Eigenart anschaut, (denn wozu sollte man das Gehirn extra anschauen und den Rest des Körpers, die Organe, die Gelenke, die Sehnen und die Muskeln auslassen?), dann sticht etwas Entscheidendes ins Auge: Die Bewegung ist in erster Linie an die Emotionalität gebunden und diese wiederum an zwischenmenschlichen Austausch und darin finden sich inhärente Botschaften an das Subjekt im Sinne einer Wertschätzung und Anerkennung. (Daraus folgt, dass man sich im Grunde überhaupt nicht nur den Körper und die Emotionen und das Soziale einzeln anschauen kann. Das würde den Bildungsbegriff insgesamt auch aus seiner traditionellen Verankerung lösen.)

Die Organe der Bewegung, von denen alle drei Formen ausgehen, sind die Muskeln und unterschiedlichen Muskelgruppen. Wallon unterscheidet zwei Funktionen:

- Die klonische Funktion: Bewegung und Ortsveränderung der Gliedmaßen in Bezug zu Kopf und Rumpf

- Die tonische Funktion: das Erhalten von Muskeln in einem bestimmten Tonus, also in einem bestimmten Spannungszustand, um z.B. den Kopf zu drehen, wenn man mit den Augen etwas erfassen möchte, was nicht direkt im Blickfeld ist.

Die klonische Funktion umfasst so etwas wie das Körperschema, das der Phänomenologe Merleau-Ponty (*Merleau-Ponty* 1974) beschrieben hat. Man kennt seine Ausmaße, man weiß irgendwie, wo man anfängt und aufhört und wie weit z.B. die Arme reichen. Man kann sich auf etwas beziehen, womit man die eigenen Bewegungen vorhersehen und steuern kann. Die tonische Funktion umfasst sowohl das affektive Leben als auch die Steuerung der Bewegungen und zwar vor dem Hintergrund von Impulsen und Wünschen und einer Orientierung des Interesses nach außen, z.B. der Neugier. Während die klonische Funktion wie eine „Kompetenz“ aussieht – man kann das sehen, wenn sie sich den eigenen Ausmaßen entsprechend durch den Raum bewegen können, ohne etwas an der Seite umzureißen oder ohne sich den Kopf anzustoßen, wenn sie unter etwas durchgehen, weil sie sich rechtzeitig bücken. Die tonische Funktion ist ein Zusammenspiel zwischen Menschen: Man spürt den Tonus von sich selbst und anderen, wenn man einander begegnet, z.B. in der Heftigkeit einer Geste, der Anspannung von Gesichtszügen – über eine Form von körperlich-emotionaler Einfühlung sind Menschen auf diese Weise miteinander verbunden.

Nach der Hypothese von Jaak Panksepp: „Emotion ist die Fähigkeit zu spontaner Aktion“ liegt Handlungen allgemein ein Gefühlsleben zugrunde, das sich eben nicht „in“ einem Menschen befindet und dort von einem Menschen selbst quasi im „emotionalen Alleingang“ regulierbar wäre. Affektivität ist in diesem Sinn immer expansiv und expressiv – und überraschend.

Panksepp folgt der vorangegangenen Tradition der Neurowissenschaften und erreicht am Ende des 20. Jahrhunderts eine umfassendere Konzeption von Emotionalität als „affektive Vitalität“, wie ich es nennen möchte. Diese affektive Vitalität ist der Bezugspunkt eines aktiven Selbst (*Panksepp* 1998). Entwicklung trägt sich

dabei im Spielraum der Vernetzungsmöglichkeiten von Bewegungssystemen, emotionalen Systemen und kognitiven Systemen und der Fähigkeit, neues Verhalten in neuen Situationen zu generieren, zu. Emotionalität sichert die Bezogenheit des Organismus sowohl zu sich selbst als auch zu seiner jeweiligen Umgebung. Viszeral-affektive Systeme von innerkörperlichen Spannungen, Erregungen und Impulsen und Handlungssysteme, die gerichtete und Haltung stabilisierende Bewegungen darstellen, sind dabei aufeinander bezogen: Das ist die Fähigkeit zu spontaner Aktion. Emotionalität ist dann immer auch eine Bewegungsform. Gleichzeitig ist Emotionalität die Suche nach Begegnung und das Erhalten von Begegnungen in einem System von Kontingenzen – das sind aufeinander bezogene Handlungen, die ein Miteinander und aufeinander abgestimmte Tätigkeiten ermöglichen. In dem Eingebunden-Sein in aufeinanderfolgenden sich wiederholenden Mustern entsteht ein Gefühl für die Dauer und ein Bewusstsein.

Henri Wallon hat diese Dimensionen bereits 1925 in „L'Enfant turbulent“ beschrieben: Aus den gleichen Quellen, aus denen die Emotionen hervorgehen, entsteht eine Art von Reaktionen, deren Orientierung genau entgegengesetzt ist. Anstatt, dass sich die initiale Expression, wenn sie sich entlang der viszeralen und Haltungssysteme ausbreitet, vergrößert, vergrößert sich der Effekt, auf den das emotive Bewusstsein bezogen ist. Und die initiale Expression tendiert dazu, die Geste, die aus der Erregung hervorging, wiederherzubringen, wiederherzustellen, auf sich selbst zu konzentrieren; und zwar in der Art, sie zu verlängern, sie zu reproduzieren, sie gewissen Variationen zu unterziehen, derer sie fähig ist.

Was ist dieser Effekt, auf den sich das Bewusstsein bezieht? Der Effekt ist das Dialogische. Auf diesen sozialen und emotionalen Rahmen bezogen, entsteht eine zwischenmenschliche Rahmung für alles, was an Existenzweise für alle Menschen möglich ist.

Bewusstsein entsteht dann, wenn die Automatismen des Körpers in ihren Funktionen im Erleben von sich mit anderen zusammen „nachgespürt“ werden können. Durch die willentliche Wiederholung der Bewegung, die man

sich irgendwie gemerkt hat, kann diese Bewegung beliebig nach eigenem Wunsch in einer entsprechenden Situation, die die Möglichkeit bietet, wiederbelebt werden. Ich betone «wiederbelebt», weil es sich um ein Repertoire an Bewegungen handelt, das alle Möglichkeiten bereits in sich birgt. Die Aktualisierung dessen, was alles möglich ist, hängt von der Situation ab. Die Situation ist aber weniger eine von mehr oder weniger anregenden Gegenständen und räumlichen Bedingungen für Bewegung als vielmehr eine emotional-soziale Situation, die dann das Interesse über die Möglichkeiten des Miteinanders aufschließt.

Die Bedeutung der sozio-emotionalen Basis für die Tätigkeit und das Denken sind nicht zu unterschätzen. Die Arbeiten von Alan N. Schore, die grundlegende Erkenntnisse über die Bedeutung von Beziehungsaspekten für die Entwicklung darstellen, unterstützen diese These. Er schreibt:

„The maturation of the orbitofrontal affect regulatory structural system which governs internal inhibition (...) and performs a delayed response function (...) is critical to the inaugurator emergence at the end of the practicing stage of the protoautoregulatory nascent self which supports autonomous function.“ (Schore 1994, S. 478)

Schore beschäftigt sich mit der Frage, wie das vegetative Nervensystem im Laufe der Entwicklung überlagert wird und auf welche Weise physiologische Muster durch Hemmung und Enthemmung von kortikalen Gehirnstrukturen gesteuert werden können, was dann eine autonome, sich selbst regulierende Persönlichkeit ergeben würde. Die Steuerung des Erlebens wird nie gelingen, davon würde ich ausgehen. Aber es wird immer mehr möglich sein, in emotio-motorischen Prozessen eine eigene Expressivität zu entwickeln, die es ermöglicht, sich selbst über zwischenmenschliche Prozesse der Empathie und der Symbolisierung als Persönlichkeit in soziale Kontexte einzubringen und Gemeinschaft „mit“-zu stiften.

Aus der Emotionalität, die im Körper funktioniert, entsteht das Bewusstsein dafür, wie man sich bewegt hat und dann bewegt man sich nochmals, verändert die Bewegung etc. Man wird mehr als die Emotionen und mehr als der Körper, eine Verlängerung der aktuellen Exis-

tenz in eine virtuelle Zukunft und eine für alle offene Gemeinschaft.

Was macht aber die Verbindung zwischen Emotionalität und Bewusstsein aus? Der bezeugende Blick, die kommentierende, den Wert eines Menschen unterstützende Stimme. Schore hat eindrucksvoll herausgearbeitet, dass der Kontakt einer erwachsenen Person zu einem Mädchen und einem Jungen im Alter der beginnenden selbstgesteuerten Motorik sehr wichtig ist für die Entwicklung des Denkens und des positiven Selbstgefühls. Ein bestätigender, nicht ein beschämender und erniedrigender Blick fördert die Entwicklung des Orbitofrontalen Kortex. Dieses Gehirngbiet reift am allerlängsten. Es ist erst mit ca. 18 Lebensjahren ausgereift und stellt etwas her, was ein Wohlgefühl der eigenen Person im Zusammensein mit anderen Menschen auslöst. Durch einen emotional positiv gefärbten Kontakt werden körpereigene Opiate ausgeschüttet, die ein inneres Muster von Zuwendung zu sich und den anderen Menschen mit sich bringt. In dem Moment, wo der eigene Wille und das Experimentieren mit Bewegungsformationen in Raum und Zeit entstehen, geht dieser Blick der Erwachsenen auf die Kinder besonders tief. In Kontexten von Bildung ist das unbedingt zu bedenken.

Emotio-motorische Stabilisierung von Gemeinschaftlichkeit und Bildung

Die affektiv-motorische Expressivität und die Koordination der Gesten im Rahmen von Interaktionen und Abstimmungen zwischen Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Lebensaltern haben die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Montagner, Restoin. Koch und Soussignan untersucht (Montagner, Restoin, Koch & Soussignan: 1986, S. 201–232). Sie gehen von den Arbeiten von Henri Wallon aus. Seiner Theorie zufolge hängen Motorik und biologischer Rhythmus mit sozialem, emotionalem und motorischem Lernen zusammen. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler übertragen diese Faktoren auf Situationen zwischen Mädchen und Jungen in einer Kinderkrippe, einem Kindergarten und einer Grundschule. Die Bedeutung der Rolle der Bewegung und Bewegungssteuerung für die Beziehung, die die Mädchen und Jungen miteinander ein-

gehen, steht dabei im Vordergrund. Dazu wurden Filmaufnahmen gemacht.

Es konnte gezeigt werden, dass der Prozess der Entwicklung der Mädchen und Jungen in einem sozialen Milieu geschieht – und zwar in Abhängigkeit der simultanen Stimulation der motorischen Aktivitäten und der Aktivitäten der Kortexbereiche, in denen das zentrale Nervensystem und die emotionalen, motorischen und kognitiven Prozesse zusammenlaufen.

In ihrer Arbeit machen sie deutlich, dass die Kommunikation unter kleinen Kindern und die Art und Weise ihres Zusammenlebens stark von den motorischen Fähigkeiten abhängen, die sich nach und nach entwickeln. Die Möglichkeiten, die die Mädchen und Jungen in bestimmten Momenten ihres Lebens haben, um ihre Hand-Motorik so steuern zu können, dass sie für die anderen Kinder eindeutige Kommunikationssignale ergeben, stellt die Grundlage dafür dar, in diesem frühen Alter miteinander Begegnungen zu strukturieren und gleichzeitig wiederum Bewegungen zu verfeinern. So ist es zum Beispiel erst in einem Alter von zehn bis zwölf Monaten möglich, dass kleine Kinder ihr Handgelenk drehen können, so dass sie die Geste des Gebens mit nach oben geöffneter Hand, auf der etwas liegt, verwirklichen können. Vor dieser Zeit sieht es, wenn man einem anderen Kind ein „Geschenk“ geben will, das man in der Hand hält, so aus, als würde man mit z.B. einem Bauklotz in der Hand das andere Kind in den Bauch boxen wollen, wenn man mit dem Geschenk auf es zugeht. Erwachsene, die rein die Motorik aus der Sicht der Kommunikationsstrukturen der Erwachsenen deuten würden, würden das als Aggression des einen Kindes gegen das andere interpretieren. Wenn man aber weiß, dass die „Gebe-Geste“ einfach noch nicht möglich ist, dennoch aber der emotionale Wunsch nach Austausch besteht, können zum einen Mädchen und Jungen in ihrer frühen aufeinander bezogenen Interaktion erkannt und in ihrem sozialen Engagement wertgeschätzt werden. Es ist dann auch möglich, bei Unsicherheit der Mädchen und Jungen, weil sie die „Geste“ nicht einschätzen können, zu vermitteln und den Mädchen und Jungen verbal unterstützend, den Wunsch nach Gemeinschaft und Begegnung zu vermitteln.

In der Art, wie Lydia es gebraucht hat, in der Kontaktaufnahme eine Versicherung durch die erwachsene Person zu bekommen, die bestätigt, dass das Gestenspiel mit Merci als empathische Imitation ein gemeinsames Spiel darstellt und eine lustvolle Begegnung stattfinden kann – und das auch trotz der Differenz „darf“. Die Differenz besteht zu den mit den Erwachsenen bereits eingeübten regulierten, oft auch regulierenden Gesten, die schon so eingeübt sind, dass sie in ihrer Spontanität und Affektivität „abgeschliffen“ sind! Es lassen sich eigene Muster von Beziehungen erzeugen, die es bisher nicht gab. So wie es Merci und Lydia erfunden haben. Dafür müssen die Erwachsenen zur Bewusstwerdung zur Verfügung stehen, um mit ihrer Aufmerksamkeit, ihrer Vermittlung und Zeugenschaft, den einzelnen, singulären Beitrag zum Stiften einer Gemeinschaft anzuerkennen.

An dieser Stelle ist die Macht der Erwachsenen zu bedenken und gleichzeitig die Kraft der Kinder, ihre eigenen Muster der Gemeinschaftstiftung über ihre je besondere Leiblichkeit zu stabilisieren, auch wenn diese Stabilisierung und Leiblichkeit die Erwachsenen in ihren gewohnten Kommunikationsräumen stört.

Für Wallon liegt der Beweis für seine These über die Entwicklung im dialogischen Kontext darin begründet, dass man jemandem einen Gegenstand anbieten kann, damit sie oder er aufmerksam darauf wird, dass Abschweifung durch Impulsivität aber immer möglich ist, trotz der „lehrenden Geste“, die eben ohne Vitalität und nicht im Sinne eines die Zeit mit Spannungsrhythmen skandierenden Musters auskommen muss, weil sie sich dem Gemeinschaftsgefühl zu entziehen angeschickt hat (z.B. durch Beschämung und Erniedrigung und entsprechende strukturelle Kontexte).

Wenn die Impulsivität nicht an den Gegenstand gebunden ist, so schreibt Wallon (Wallon 1925, S. 828–829),

1. dann ist die Aufmerksamkeit reduziert und die mentale Aktion, das Nachdenken, sinkt ab.
2. Wird jemand zur Unbeweglichkeit gezwungen, tritt diese Person in einen Zustand intellektueller Lethargie. Wenn man einem Kind in dessen Zustand der erwachenden

Intelligenz seinen Reaktionen freien Raum lässt, dann wird es auf passende Art für den Gegenstand entzündet.

3. Diese Impulsivität seiner Reaktion ermöglicht es dann auch einem Mädchen oder einem Jungen, aus der Erstarrung wieder heraus zu kommen. Dann gelingt es den Kindern aber dann nicht mehr, Interesse und Aufmerksamkeit aufzubauen und auf den Gegenstand bezogen zu fokussieren.

Was Wallon hier beschreibt, klingt so, als würden Mädchen und Jungen in diesen Inszenierungen von Bildung, aus denen Leiblichkeit, Expressivität und Impulsivität herausgelöst werden, sich verweigern und eine oppositionelle Haltung einnehmen: eine systematische Haltung von Verteidigung und Widerstand. Dies entspräche einer Veranlagung zu Schläflichkeit und Schläfrigkeit, die halbwillkürlich gesteuert ist als Haltung des Desinteresses und der Langenweile – aber auch reflexhaft: ein Sich-emotional-ausgeschlossen-Fühlen, in seiner Leiblichkeit und Expressivität weggenommen von sich selbst, sich nicht dem, was an Erfahrung dort entsteht, bewusst werden zu dürfen und es im Bewusstsein nach verfolgen zu können, sich handelnd nicht zusammen mit den Anderen spüren, dann ein emotionales Sich-Abkapseln von den Inszenierungen der Erwachsenen.

Leiblichkeit, so wie ich den Begriff auffassen möchte, bedeutet in diesem Sinne, Körperlichkeit nicht als organische Einheit oder isolierte Subjektivität, sondern Expressivität, die sich in Netzen von Begegnungen, Zusammenfügungen von Ereignissen und im in die Zukunft hinein offenen Werden ereignet. Systeme der Leiblichkeit sind Prozesse von Lust, Leidenschaft, Neugier, Impulsivität, Wille, Aktivität, Verweigerung und alles Verhalten und alle Bewegungen, die noch möglich sein können. Diese Systeme bilden feine Linien von unvorhersehbaren Netzwerken von Gemeinschaftlichkeit und Identität, die der gesprochenen Sprache der Erwachsenen in ihrer Expressivität gleichgestellt sind und sich mit dieser und anderen noch möglichen Sprachen verbinden. In diesem Kontext sind neurophysiologische Diskussionen zur Entwicklung der Persönlichkeit im Rahmen von dialogischen und wechselseitigen

Beziehungskonstellationen zu begreifen. Und eben hier ist inklusive Bildung anzusiedeln – und zwar sowohl sozialwissenschaftlich vor dem Hintergrund des Einschlusses von allen Formen von Expressivität, wie es Deleuze und Guattari als Rhizomatische Sprachenverbindung bezeichnen (*Deleuze, Gilles und Guattari, Félix* 1992), als auch emotio-motorisch, d.h. in einer Reflexion über die Zusammenhänge von Affektivität, Bewegung und aufeinander bezogener Bewusstwerdung der Strukturierung von Zeiträumen durch die Skandierung mithilfe von affektgeladenen Gesten, die Gemeinschaft beleben und für das gemeinsame Lernen miteinander verbinden. Diese Leiblichkeit ist nicht an eine Norm und an vorgeformte Formate der Expressivität gebunden. Sie verweist auf den Anderen. Nur eine Unendlichkeit der Variationen von Verständigungsformen und die Unvorhersehbarkeit machen Sinn. Die Geste, die eine Begegnung stiftet, ist frei, zufällig, gratis! – ein Geschenk!

Derrida begreift die Begegnungen zwischen Menschen auf diese Weise. Er bezieht sich auf Emanuel Levinas und George Bataille. Levinas vereinnahmt die Anderen nicht, um die „Selben“ zu stabilisieren, sondern lässt einen freien Raum des Blicks, um das Miteinander immer wieder neu für Alle begreifbar zu machen. Bataille erkennt die Notwendigkeit sich immer wieder selbst zu verschenken, um im Rahmen einer Gesellschaft, Zugänge zu kreativen Quellen von Lebendigkeit in einer besonderen Allgemeinen Ökonomie der Verausgabung im Gegensatz zu einer beschränkten Ökonomie der Produktivität zu schaffen, bzw. diese Lebendigkeit unter Menschen zu kanalisieren (vgl. *Maier-Höfer* 2012). Begegnungen zwischen Menschen und das Miteinander, auch im Sinne von Kooperation und gemeinsamer Tätigkeit, kann niemals „vorgedacht“ oder „vorgesagt“ werden. Genauso wenig kann das Gegenüber benannt und in Begriffe gefasst werden. Gerade die Anderen ermöglichen eine Begegnung in der Präsenz der Blicke, Gesten und Bewegungen, weil sie das intuitive Miteinander das durch Vorerfahrungen und Ideologien geprägt ist, überschreiten: Die Begegnung geht als „Getrennt sein der Gesellschaft, der Kollektivität, der Gemeinschaft voraus und über sie hinaus“, schreibt

Derrida (*Derrida* 19977, S. 147) und ist „als die Begegnung des Unvorhersehbaren *selbst* die einzig mögliche Öffnung der Zeit, die einzig reine Zukunft, die einzig reine Verausgabung *jenseits* der Geschichte der [beschränkten, die Verfin.] Ökonomie. Diese Zukunft, dieses Jenseits ist jedoch nicht eine andere Zeit, kein Morgen der Geschichte. Sie ist im Herzen der Erfahrung *gegenwärtig*.“

Literatur

- **ALANEN, LEENA:** Generational Order. In: Qvortrup, Jens, Corsaro, William A., Honig, Michael-Sebastian (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave & Macmillan: Hampshire & New York 2011, S. 159–174.
- **BATAILLE, GEORGES:** *Die Aufhebung der Ökonomie*. Matthes & Seitz: München 2001.
- **CORSARO, WILLIAM:** *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks u.a. 1997.
- **DELEUZE, GILLES UND GUATTARI, FÉLIX:** *Tausend Plateaus*. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve 1992.
- **DERRIDA, JACQUES:** *Die Schrift und die Differenz*. Fischer: Frankfurt a.M. 1997.
- **MAIER-HÖFER, CLAUDIA:** (2012) Münze oder Apfel – ab wann ist ein Kind reif für die Schule. In: Schwendemann, Wilhelm & Puch, Hans-Joachim (Hrsg.): *Welt-Geld-Gott*. Evangelische Hochschulperspektiven, Band 8, in Zusammenarbeit mit Alexa Köhler-Offierski & Richard Edtbauer. Freiburg: Verlag für Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 186–197.
- **MERLEAU-PONTY, MAURICE:** *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1974.
- **MONTAGNER, H., RESTOIN, A., KOCH, P. & SOUSSIGNAN, R.:** Les systèmes relationnels et le rythmes biologiques du jeune enfant accueilli en crèche, à l'école maternelle et à l'école élémentaire. In: M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.): *L'art et la science de l'enseignement*. Editions Labor/ Education 2000: o.O.1986, S. 201–232.
- **PANKSEPP, JAAK:** *Affective Neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press: Oxford 1998.
- **SCHORE, ALAN N.:** *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development*. Laurence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey (USA) & Hove (UK) 1994.
- **STERN, DANIEL:** *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- **WALLON, HENRI:** *L'enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*. Paris: Félix Alcan 1925.

Die Autorin



Prof. Dr. phil. Claudia Maier-Höfer

Zweifalltorweg 12
64293 Darmstadt
Tel. +49 (0)6151 8798-76
maier-hoefer@eh-darmstadt.de

KÜNSTLERPORTRAIT

Julia Petsch

Geboren am 6. Jänner 1991 in Wien

Julia Petsch besucht seit 2011 die künstlerische Werkstätte „Flip-Flap“ von Jugend am Werk, Ayrenhoffgasse 5, 1090 Wien.

Petsch machte 2008 den Hauptschulabschluss über „Assist“ und war dann in der Bürogruppe beschäftigt. 2011 fand sie Aufnahme in der künstlerischen Werkstätte „Flip-Flap“.

Bereits in ihrer Zeit bei „Assist“ erkannte Petsch ihre Vorliebe für die Malerei. Ihre Vorbilder sind Franz Xaver Winterhalter und Bruder Hermann. Wie diese arbeitet sie sehr konzentriert an naturgetreuen Wiedergaben verschiedener Motive. Andererseits experimentiert sie aber auch sehr gerne mit verschiedenen Materialien, wobei freie, abstrakte und unkonventionelle Bilder entstehen. Ihr Interesse an Königshäusern und an ihren Mitgliedern gibt ihr immer wieder Anlass, Porträts zu malen.

Karen

THEMA ▶ Kooperation

„Janine“

Die Einstiegsbilder zu den Fachartikeln stammen von Julia Petsch (Portrait auf Seite 47).

Kooperation ist nicht alles, aber alles ist ohne Kooperation nichts

Eva Prammer-Semmler, Wilfried Prammer

Der Begriff der Kooperation wird in derart vielen Zusammenhängen verwendet, dass es schwer fällt, zu einem gemeinsamen Verständnis als Grundlage pädagogischer, sozialpolitischer, aber auch ethisch-moralischer Diskurse zu kommen. Die Frage der sozialen Angewiesenheit des Menschen auf Kooperation muss unter einem gemeinsamen Verständnis immer wieder diskutiert werden, wobei Kooperation unter den Aspekten gemeinsamer Handlungen in einem sozialen Raum entwickelt werden muss. Die Tendenz, Kategorien zu bilden und Menschen Kategorien wie z.B. Fremdheit und Ähnlichkeit zuzuordnen, verlangt, dass Kooperation einen ethischen Reflexions- und Bezugsrahmen braucht, um inklusive Prozesse vorantreiben zu können.

Kooperation ist ein in alltäglichen und wissenschaftlichen Kontexten vielfältig gebrauchter und daher in seinem Bedeutungsgehalt verschwommener Begriff. Als Kooperation können sozial-ökonomische Organisationsformen und Vereinigungen zur gemeinsamen Produktion von Gütern oder Dienstleistungen verstanden werden oder eine soziale Norm, als Ausdruck der Verpflichtungen, sich bestehenden Verhältnissen unterzuordnen oder Kooperation als Teamfähigkeit, mit dem Ziel, – wie auch immer definierte – Arbeitsergebnisse zu erhalten. Wir beschäftigen uns mit einem Kooperationsbegriff als eine soziale Einstellung, deren Motivation die Angewiesenheit des Menschen auf den Menschen darstellt, also durchaus einen normativen Charakter hat. Kooperation entsteht nicht in kontextfreien Räumen, sondern in Räumen, die sich durch bestimmte Interdependenz- und Verteilungsstrukturen ausweisen. Dies erscheint uns vor allem im Hinblick auf benachteiligte Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen in Kooperationsprozessen benachteiligt oder überhaupt ausgeschlossen sind, von Bedeutung. Wir versuchen, die Bereitschaft des Menschen zur Kooperation aus unterschiedlichen Perspektiven (anthropologisch, entwicklungspsychologisch...) zu beleuchten und stellen unseren Weg, einen ethisch-moralischen Rahmen zu begründen, der es allen Menschen gestattet, an Kooperation teilzuhaben und sie mitzugestalten, zur Diskussion.

Tatsächlich ist der Mensch von Geburt an, schon um zu überleben, auf einen anderen ausgerichtet. Es ist typisch menschlich (Tomasello 2010), zu kooperieren. Als Menschen sind wir sozial situiert und „(...) die Genese der Person und ihrer Identität wird in ihren komplexen sozialen Bezügen, in ihrer Geschichtlichkeit und ihrer Einbettung in eine kulturelle Lebensform gesehen.“ (Fragner, 2001, S. 12) Trotzdem scheinen die modernen Gesellschaften einen Sog entwickelt zu haben, in dem kooperative Fertigkeiten verschwinden, behauptet Sennett (2012). Er analysiert die Gegenwart als eine Zeit, die geprägt ist von Ungleichheit und sozialen, ethnischen oder in der Weltanschauung großen Unterschieden. Er stellt sich die Frage, wie Menschen unter diesen Voraussetzungen

zusammenleben und zusammenarbeiten können.

Kooperation – der Versuch einer Definition

Im Zusammenhang mit Kooperation finden sich Synonyme wie Gemeinschaft, Team, Kollaboration, Kollektiv, Hand in Hand, Schulter an Schulter... – ausschließlich positive Bedeutungen.

Tomasello (2010) beschäftigt sich als Verhaltensforscher mit der Evolution der menschlichen Sprache und der Kooperation. Für ihn ist Kooperation dem Menschsein innewohnend und zeichnet sich durch ein gemeinsames Ziel verschiedener Beteiligter in allgemein anerkannten Rollen aus, wobei sich alle Beteiligten bewusst sind, dass ihr Erfolg vom gegenseitigen Einsatz abhängig ist. Mit Sennett (2012, S. 17) lässt sich Kooperation nüchtern als „Austausch, von dem alle Beteiligten profitieren“ definieren. Kooperation ist nach diesen Definitionen eine beliebige Kategorie. Das Ziel, der Einsatz, der Profit, den alle Beteiligten haben, selbst der Schulterschluss werden nicht näher definiert. Kooperation könnte demnach z.B. auch dem Wettbewerb als profitsteigerndes Werkzeug untergeordnet werden.

Um Kooperation aus der Beliebigkeit herauszulösen, nehmen wir eine Dimension hinzu, die wir als gemeinsam geteilten Raum bezeichnen. Tomasello (2010) sieht das „typisch Menschliche“ im Verständnis der subjektiven Intentionen des Gegenübers, und erst die geteilte Intentionalität führt zu kooperativen Aktivitäten mit geteilten Zielen und gemeinsamen Absichten.

Schönberger setzt sich im Rahmen der „Kooperativen Pädagogik“ mit dem Begriff der Kooperation auseinander. Für ihn gründet jede Kooperation, also auch die sensomotorische, in der gemeinsamen Lösung eines gleichen Problems und ist „ein solidarisches Handeln gleichberechtigter Partner“. (Schönberger 1987, S. 119) Er sieht in der Kooperation mehr als das bloße „Miteinandertun“, weil sie verlangt, dass „Beteiligte ihre Handlungsziele einbringen, koordinieren und gemeinsam vereinbaren können, dass sie sich – nicht zuletzt als Voraussetzung für eine solche Zielkonstruktion – an

gemeinsamen Wertkonzepten orientieren und dass sie ihre Handlungspläne im Hinblick auf die vereinbarten Ziele abstimmen und zur Geltung bringen.“ Dabei geht es nicht nur um das äußere Handeln und die Abstraktion durch die Sprache, sondern um die emotionale Qualität. Sie eröffnet die Qualität des gemeinsam geteilten Lebensraumes, in dem Kooperation „Existenzwahrnehmung, Existenzanerkennung und Existenzbestätigung [...] (er)schafft.“ (Kobi, 2002, S. 20)

Kooperation in diesem Sinne kann die Lebenswelt nur insofern prägen, als dass gesellschaftliche Machtverhältnisse Gleichberechtigung und Freiheit ermöglichen. Für Jantzen ist Kooperation anthropologisch ein Wesensmerkmal des Menschen und der Vergesellschaftung. Kooperation an sich sagt aber noch nichts über die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, aus. Für Jantzen ist deshalb „Kooperation als ein arbeitsteiliger Prozess, aber auch gemeinsamer Prozess anzusehen, der durch Dialog und Kommunikation vermittelt ist, aber die Möglichkeit der Übernahme der Leitungsfunktion beinhaltet, wobei der Einzelne seine Fähigkeiten einbringt und gleichzeitig neue erwirbt“. (Jantzen 1990, S. 220) Den Austragungsort einer wie oben beschriebenen Kooperation sieht Jantzen im Kollektiv, als eine überindividuelle Einheit subjektiven Handelns, das durch die Sinnbildung und Bedeutungsstiftung der Individuen entsteht und diese organisiert.

Kooperation ist als ein gemeinsamer Einiigungsprozess zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen, Sichtweisen und Fähigkeiten zu sehen, wobei es letztendlich zu einer gemeinsamen Zielvereinbarung kommt. Das Ziel wird gemeinsam und/oder arbeitsteilig verfolgt, wobei die Übernahme der Leitungsfunktion allen Beteiligten gleichermaßen möglich sein muss. Kooperation wird durch Kommunikation und Dialog vermittelt. Sie verlässt aber auch die abstrakte Ebene der Analyse und Sprache und bringt bewusst die emotionale Qualität mit ein. Die Qualität von und die Möglichkeit zur Kooperation wird durch die jeweiligen Machtverhältnisse geprägt. Kooperation an sich ist wertfrei und braucht einen ethischen Rahmen, der Prozesse der Annäherung und Abgrenzung auf der Basis der Wertschätzung und Anerkennung der Individualität des anderen zulässt.

Von Geburt an kooperativ?

Der Mensch ist zutiefst auf sein soziales Gegenüber angewiesen. Schon der menschliche Körper ist von Anfang an ein Ort der Vermittlung von Sozialem und Individuellem (vgl. Jantzen 2002, S. 102). Säuglinge lernen ihr Verhalten an das der Mutter – etwa beim Stillen – zu antizipieren. Im Alter von zwei Jahren interagieren Kleinkinder mit anderen Kindern, indem sie auf deren Bewegungen reagieren bzw. ihre Bewegungen antizipieren. Antizipation und Reaktion aktivieren neuronal Pfade, sodass Kooperation die mentale Entwicklung des menschlichen Kindes ermöglicht.

Im zweiten Lebensjahr erfahren die Kleinkinder auch, dass materielle Dinge wie auch Personen ein Eigendasein führen, das sich von ihrem eigenen unterscheidet. Junge Kinder machen also schon sehr früh die Erfahrung von Unterschieden und von Komplexität. Dies lernen Kinder aber nur in der Auseinandersetzung mit der dinglichen und personalen Umwelt, indem sie experimentieren und kommunizieren. Kinder lernen dadurch sehr früh, „Mehrdeutigkeiten“ zu verhandeln. Die Auseinandersetzung mit Dingen und Personen, die anders sind als das eigene Ich, erzeugen Selbstbewusstsein. Eriksons entscheidende These ist, dass die Kooperation der Individuation vorausgeht. Folgt man dieser These, dann – so selbstverständlich das auch klingen mag – kann die Individuation nicht aus der Isolation entstehen (vgl. Erikson 1976, S. 241–245). Kooperation setzt voraus, die Intentionalität der jeweils anderen zu erkennen und in Folge arbeitsteilig gemeinsame Ziele zu verfolgen. Wenn Kooperation nicht wertfrei ist, muss sie bewertet werden. In welcher Weise sie bewertet wird, hängt von der moralisch-ethischen Einstellung der Bewertenden ab. Die Entwicklung der Fähigkeit zur moralischen Beurteilung lässt sich beschreiben. Aber die Maßstäbe für Bewertungen sind immer in einen interpersonalen sozialen Raum eingebettet und können nur durch ihn definiert werden.

Die Entwicklung des dafür notwendigen prosozialen Verhaltens im Sinne der Entwicklung von Fürsorglichkeit, Altruismus und Empathie werden von Oerter (2002, S. 249ff) so charakterisiert, dass anfänglich prosoziales

Verhalten zur der Verminderung des eigenen Unbehagens resultiert, dem folgen eine Kooperation als Austausch von Hilfeleistungen und der Wunsch nach sozialer Akzeptanz. In weiterer Folge kommt eine internalisierte Verantwortung auch gegen äußere normative Vorgaben zum Tragen, die die Maximierung des Nutzens für alle zum Ziel hat, und eine Balance sozialer Beziehungen und die Gewährleistung der Rechte und Pflichten aller anstrebt. Als übergeordneten Bewertungsmaßstab können moralische Normen, wie auch Rechts- und Konventionsnormen genannt werden. Für eine gelingende Kooperation, wie oben beschrieben, ist es entscheidend, wie normative Urteile moralisch begründet werden. Diese sind handlungsleitend und entscheiden letztendlich, ob geteilte Intentionalität in kooperativen Prozessen entstehen kann. Kohlberg sieht in der Suche nach allgemeingültigen ethischen Prinzipien im Sinne eines allgemeingültigen Verfahrens zur Prüfung normativer Entscheidungen die höchste moralische Entwicklung. (vgl. Oerter 2002, S. 635ff) Dies stößt auf Kritik. So fordert Habermas eine Diskursethik als Stufe, in der die autonom entscheidende Person als Endziel der Moralentwicklung als unzureichend abgelehnt wird. Vielmehr sollte das Prinzip der Rechtfertigung von Normen nicht mehr nur der monologisch anwendbare Grundsatz der Verallgemeinerungsfähigkeit, sondern das gemeinschaftlich verfolgte Verfahren der diskursiven Einlösung von normativen Geltungsansprüchen sein. (vgl. Habermas 1983, in Oerter 2002, S. 638)

Kooperation scheint also „typisch menschlich“ zu sein und ist die Grundlegung für die Individuation. Kooperative Fähigkeiten entwickeln sich aber nicht „per se“, sondern sind in Kontexte eingebettet. Dies setzt ein „Gemeinschaftsmilieu“ voraus. „Denn nur ein soziales Leben [...], ein möglichst umfassendes Self-government vermag Persönlichkeiten heranzubilden, die ebenso zur Selbstbestimmung und zur gegenseitigen Achtung befähigt sind.“ (Piaget 1975g, S. 46ff, zit. nach Bloh 2000, S. 457)

Anthropologisch sind Menschen auf Kooperation angelegt

Tomasello setzt sich mit der seit Jahrhunderten gestellten Frage nach der Natur des Menschen auseinander, die von zwei grundsätzlichen Positionen bestimmt ist: Hobbes' Meinung, dass die Menschen egoistisch zur Welt kommen und die Gesellschaft sie zur Kooperation erziehen muss, und Rousseaus Darstellung, nach der Menschen von Natur aus kooperativ sind und später von ihrem Umfeld zu Egoisten gemacht werden. Er beschäftigt sich in Studien mit Kindern und Schimpansen und versucht damit, neues Licht auf diese uralte Frage zu werfen und gleichzeitig herauszuarbeiten, was typisch menschlich ist.

Es gibt zwei deutlich erkennbare Besonderheiten der menschlichen Kultur, die sie qualitativ einmalig machen. Die erste ist die sogenannte kulturelle, in der menschliche Artefakte und Verhaltensweisen im Laufe der Zeit an Komplexität zunehmen, indem sie von anderen übernommen, aber auch verbessert werden. Dies führt zu einer Art „kulturellem Wagenhebereffekt“. (Tomasello 2010, S. 10)

Die zweite Besonderheit der menschlichen Kultur, die sie als einzigartige kennzeichnet, ist die Schaffung sozialer Institutionen. Soziale Institutionen bestehen aus einer Reihe von Verhaltensweisen, die durch verschiedene, wechselseitig anerkannte Normen und Regeln bestimmt werden, z.B. kulturell abhängige für Partnerwahl und Heirat. Beide genannten Besonderheiten der menschlichen Kultur – kumulative Artefakte und soziale Institutionen – basieren auf einer Reihe von artspezifischen Fähigkeiten und Motivationen zur Kooperation. (vgl. Tomasello 2010, S. 11f)

Aufgrund seiner Studien kommt Tomasello zu folgenden Schlüssen:

Kollektive Aktivitäten bei Menschen basieren aus der Sicht beider Partner/innen auf generalisierten Rollen, die potenziell vom jeweils anderen übernommen werden können.

Im Rahmen kollektiver Aktivitäten richten die Teilnehmer/innen nicht nur ihre Aufmerksamkeit auf Dinge, die für das Erreichen eines gemeinsamen Zieles relevant sind, sondern sie verfügen jeweils auch über eine andere Perspektive. Das Konzept der Perspektive

beruht darauf, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Ziel fokussiert wird, das dann unterschiedlich betrachtet werden kann. Die menschliche Kommunikation entwickelte sich zunächst im Rahmen kollektiver Handlungen, welche den entsprechenden Hintergrund für die Entstehung gemeinsamer Themen bildeten und gleichzeitig die kooperativen Motive lieferten. Die einmalige Struktur der kollektiven Handlungen bei Menschen zeichnet sich also dadurch aus, dass es ein gemeinsames Ziel und individuelle Rollen gibt, die durch gemeinsame Aufmerksamkeit und individuelle Perspektiven koordiniert werden. Toleranz und Vertrauen sind dabei von grundlegender Bedeutung und stehen für eine Vielzahl von menschlichen Eigenschaften, die bei Tieren, die ständig miteinander um Nahrung konkurrieren, erst gar nicht entfaltet wurden. An irgendeiner Stelle müssen also zunächst Toleranz und Vertrauen entstanden sein, um das Entstehen komplexer Fähigkeiten zur Kooperation bei unseren Vorfahren zu ermöglichen. In der Kooperation sind sich alle Beteiligten bewusst, dass ihr Erfolg vom gegenseitigen Einsatz abhängig ist. Hierin liegt sowohl der Ansatz für die normative Beurteilung von Rechten und Pflichten als auch die Grundlage für die vielfältigen Formen der Arbeitsteilung und der Statuszuordnung. Tomasellos Forschungen zur Kooperation bei Kindern konzentrieren sich auf zwei grundlegende Phänomene: Altruismus – jemand unterstützt jemanden und hilft jemand anderem uneigennützig – und Kooperation: mehrere Individuen arbeiten zum gegenseitigen Nutzen zusammen. Dabei bedienen sich Kinder unterschiedlicher Tätigkeiten – dem Helfen, dem Teilen und dem Informieren und in weiterer Folge dann dem Kommunizieren.

Kleinkinder im Alter zwischen 14 und 18 Monaten begegnen einem nichtverwandten Erwachsenen, den sie erst kurz kennen. Der Erwachsene steht vor einem kleinen Problem und die Kleinkinder helfen ihm, es zu lösen. Sie unternahmen alles Mögliche, vom Herbeiholen nicht erreichbarer Gegenstände bis zum Öffnen von Schranktüren, wenn der Erwachsene keine Hand frei hatte. Für jede dieser Situationen gab es entsprechende Kontrollbedingungen.

Ein Erwachsener warf z.B. eine Heftklammer absichtlich zu Boden, anstatt sie aus Versehen fallen zu lassen. In diesen Fällen reagierten die Kinder nicht, und das zeigt, dass sie nicht einfach nur gerne Klammern aufheben.

Tomasello schlussfolgert aus diesen Studien (ebd. S. 21ff), dass es in der Natur des Menschen liegt, anderen bei der Lösung einfacher Probleme zu helfen. Das relativ frühe Auftreten dieses Verhaltens spricht dafür, weil in diesem frühen Alter die meisten Eltern noch nicht ernsthaft damit begonnen haben, prosoziales Verhalten von ihren Kindern zu erwarten oder sie dazu zu erziehen. Allerdings sehen Kleinkinder schon sehr früh, wie Erwachsene einander helfen. Interessant ist vielmehr, dass Belohnungen oder Ermutigungen durch die Eltern das hilfsbereite Verhalten nicht zu steigern scheinen. Dieses Verhalten erfolgt altruistisch.

Mit Kindern wurde eine Studie durchgeführt, in der sie Süßigkeiten aufteilen sollten. Anders als Schimpansen, mit denen dieselbe Versuchsanordnung durchgeführt wurde, spielte für die Kinder die Anordnung der Süßigkeiten keine Rolle. Sie verteilten sie nach Fairnessprinzipien. Manchmal nahm eines mehr, aber wenn es zu einer gerechten Verteilung aufgefordert wurde, gab das erste Kind fast immer nach. Beide Kinder versuchten es wieder miteinander und vertrauten darauf, dass sie eine gemeinsame Lösung finden können.

Es gibt eine spezielle Form des Helfens, die nur bei Menschen vorkommt: die Weitergabe notwendiger Informationen. Dabei ist das Vorhandensein einer Lautsprache nicht notwendig, Kinder informieren andere schon mit ungefähr zwölf Monaten durch Zeigegesten. (Ebd., S. 26ff)

In einer Studie wurde eine Situation geschaffen, in der zwölf Monate alte Kinder zusahen, wie eine erwachsene Person einer für sie üblichen Tätigkeit nachgeht, z.B. dem Abheften von Unterlagen. Sie verließ den Raum und eine andere Person kam herein und räumte die Gegenstände in ein Regal. Anschließend kam der erste Erwachsene mit weiteren Unterlagen in der Hand, die abgeheftet werden sollten, zurück ins

Zimmer: Er suchte, ohne zu sprechen, mit fragenden Gesten nach dem zuvor weggeräumten Hefter. Die Kinder erfassten das Problem, indem sie dem Erwachsenen dabei halfen und auf das gesuchte Klammergerät zeigten. Wenn sie mit Zeigegesten konfrontiert werden, scheinen sich Kinder zu fragen: „Warum denkt er, dass es für mich relevant ist, meine Aufmerksamkeit auf dies oder das zu lenken?“

Den wichtigsten Anteil an der Entstehung von Kooperation hatte das gemeinsame Lösen von Problemen, und am Anfang standen Zeigegesten, die bei Aktivitäten im Rahmen gemeinsamer Aufmerksamkeit verwendet wurden. Es wurde jedoch notwendig, über Dinge außerhalb des Hier und Jetzt zu kommunizieren, wodurch noch nicht konventionalisierte Gesten entstanden sind.

Obwohl der gezeigte Altruismus nicht als Ergebnis von kultureller Prägung oder irgendeiner Art von Sozialisierung ist, spielt die Sozialisierung eine kritische Rolle, wenn die Kinder älter werden (vgl. ebd., S. 36ff). Unterschiedliche Individuen haben unterschiedliche Erfahrungen und unterschiedliche Kulturen haben unterschiedliche Werte und Normen – und das hat Auswirkungen. Dies führt letztlich dazu, dass Kinder im Anschluss an eine rein altruistische Phase zunehmend unterscheiden, wem sie ihre Hilfe gewähren. Im Alter von rund drei Jahren beginnen sie entsprechende Urteile zu treffen und sind eher bereit zu teilen, wenn die Empfängerin/der Empfänger zuvor nett zu ihnen war oder aus ihrer Gruppe kommt.

Altruismus findet sich dann eher in Freundschaften oder Partnerschaften und heißt in ihrer Idealform, dass Menschen uneigennützig große Bedeutung füreinander haben. „Amicalität [...] reagiert auf scharfe Asymmetrie durch freundschaftliche Symmetrisierung, die aber nicht einfach Gleichheit herstellt, sondern das ‚Gelten-Lassen‘ von Verschiedenheit durch Relevanzmarkierung (Inklusion) und den Ausschluss der Markierung der Nicht-Relevanz (Exklusion).“ (Dederich / Schnell 2011, S. 254ff) Wenn Kinder beginnen, ihre Angebote zum Helfen an bestimmte vertraute Menschen zu richten, dann orientieren sie sich nicht nur an Kooperationsnormen, sondern auch an Konformitätsregeln und an Konventionalität auf

Grundlage der Normen und Werte der jeweiligen kulturellen Gruppe.

In der Entwicklungsgeschichte wurde es für die Mitglieder einer Gruppe wichtig, sich gleich zu verhalten und es entstand Anpassungsdruck. Das Motiv könnte sein, so wie die anderen sein zu wollen, Teil des Wir-Gefühls der Gruppe zu sein. Um als Gruppe zu funktionieren, müssen bestimmte Verhaltensmuster befolgt werden, die sich in der Vergangenheit als effektiv erwiesen haben. Imitation und Konformitätsbestrebungen können in vielerlei Hinsicht eine zentrale Rolle für den Richtungswechsel in der menschlichen Evolution gespielt haben, die gleichzeitig zu Homogenität innerhalb der Gruppe und zu großen Unterschieden zwischen einzelnen Gruppen hätte führen können. Sowohl Kooperations- als auch Konformitätsnormen werden durch Schuld- und Schamgefühle untermauert, die soziale Normen voraussetzen.

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kam Ytterhus (2008) durch eine genauere Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe im Kindergarten. Als eine wesentliche Kooperationsform in diesem Alter gilt das Spielen. Spielen heißt Teilnahme in dem System geteilter Muster und Bedeutungen, die in dieser Aktivität kreiert werden. Spielen verlangt den Zugang zu einem symbolischen Kontext von Annahmen, verlangt die Fähigkeit zu verstehen und an Transformationsprozessen teilzunehmen und die Fähigkeit, die doppelte Erscheinung von Realität und Fantasiertem zu handhaben. Letztendlich ist Partizipation auf Zugang zu einem sozial-kommunikativen Kontext angewiesen, in dem Transformationen ausgehandelt werden, in dem das Drehbuch erfunden, Regie geführt und gehandelt wird. Das Wichtigste für die Kinder in diesem Alter ist der Wunsch, jemanden zu finden, „der mit mir zusammen sein will“. (Ytterhus 2008, S. 117)

Es gibt aber eine große Bereitschaft unter den Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, einander miteinzubeziehen und „spielbar“ (ebd., S. 124) zu machen. Wenn sich Einzelne als aktuelle Handlungspartner/innen anbieten, können die anderen sehr flexibel in ihrem Rollenrepertoire sein. Die Kinder setzen „Spielbarkeit“ voraus. Die nicht „Spielbaren“ sind

Zu verkaufen

AQUATEC-Badewannenlifter

Der Sitzlifter Minor wurde nur sehr wenig benutzt, hohe Belastbarkeit. Zubehör: AQUATEC Trans – Dreh- und Übersetzhilfe für leichtes Drehen und Gleiten in die gewünschte Sitzposition, Rückenstütze, Handsteuerung, Bed.-Anleitung, Sporttasche. Nur Selbstabholung. **Preis: 120 Euro**

Fußmassagegerät FM-2838

Kaum gebrauchtes Fußmassagegerät FM-2838 der Marke BEST POINT – bei Selbstabholung – günstig zu verkaufen. **Preis: 20 Euro**

Zu erfragen: Tel.: 0699 / 12 05 14 83 E-Mail: georg.freund@chello.at

diejenigen, die keine verständliche Reaktion zeigen, wenn jemand versucht, Kontakt zu ihnen aufzunehmen. Diese Einschätzung wird von Interaktionsregeln beeinflusst. Interaktionsregeln sind Regeln, die in variierendem Grad an die formellen Regeln des Kindergartens und der Gesellschaft geknüpft sind. Die Regeln sind allgemeingültig mit den Kindern ausgehandelt. Die offenkundigsten und vielleicht am wenigsten überraschenden Regeln waren: Du sollst anderen keine physischen Schmerzen zufügen und du sollst kein laufendes Spiel verderben. Das war eine überaus absolute Regel mit sofortigen Sanktionen. Kinder jagten die Regelbrecher/innen buchstäblich weg, und viele kontaktierten auch Erwachsene. Hier waren sowohl nicht beeinträchtigte Kinder als auch Kinder mit Behinderung inbegriffen. Kinder, die es bewusst darauf anlegten, anderen ihr Spiel zu verderben, wurden von ihren Gleichaltrigen mit Vertreibung und demonstrativer Entfernung sanktioniert. Kinder mit geistiger Behinderung konnten Mühe haben einzusehen, dass sie etwas zerstört hatten und sie riskierten, Störungen zu wiederholen. Nicht beeinträchtigte Kinder zeigten sich manchmal verunsichert, ob sie dieses Verhalten sanktionieren oder auf die „Andersartigkeit“ zurückführen sollten.

Kinder beginnen – geleitet von den Interaktionsregeln – bald, Kategorien zu bilden. (Vgl. Ytterhus 2008, S. 124ff). Die beobachteten Kinder ordneten einander in Kategorien ein. Sie sprachen von Netten und Komischen. Als „nett“ und „komisch“ wurden „spielbare“ Kinder bezeichnet. Die „Komischen“ waren Kinder, die den anderen in der Situation zweideutig oder gänzlich unverständlich vorkamen. Einzelne Kinder mochten in der einen Situation als „nett“ und in einer anderen als „komisch“ dastehen, und so gesehen waren die Kategorien flexibel. „Nur komisch“ wurden Kinder bezeichnet, die ungewöhnlich reagier-

ten, den Spielablauf anderer aber nicht störten. „Komisch und krank“ als Kategorie traf auf Kinder zu, die sichtbar verschieden zur Mehrheit waren. Ihre sichtbare Verschiedenheit von der Mehrheit schien sich mildernd auf die Einschätzung der anderen auszuwirken. Die Kinder mäßigten bei ihnen ihre Ansprüche an Fähigkeiten und sie definierten Rollen, von denen sie meinten, dass sie zum gezeigten Verhalten des Einzelnen passten. Kinder, die als „komisch und langsam“ bezeichnet wurden, waren unterschiedliche Kinder mit oder ohne Beeinträchtigung. Diese Kinder waren eher langsam und unbeholfen und wurden in bestimmten Situationen, in denen sie die Entfaltung der anderen einschränkten, von den Gleichaltrigen abgelehnt. „Komisch und gemein“ wurde auf Kinder angewandt, die anderen psychischen Schaden zufügten, was nichts mit Behinderung oder Nichtbehinderung zu tun hatte. Diesen Kindern fiel es schwer, die Feinfühligkeit im Spiel (nur so zu tun, als würde man jemanden verletzen oder etwas kaputt machen) und im Initiieren von Spielen zu finden. Eine weitere norwegische Studie (Janson in Ytterhus, S. 133ff) beschäftigt sich mit Integration und Teilhabe an der Peer-Kultur von Kindern im Kindergartenalter. Janson stellt fest, dass jüngere Kinder eher darauf reagieren, was andere Kinder tun und nicht so sehr darauf, was sie sind. (Vgl. ebd., S. 134) Beiträge zu Aktivitäten und Übereinstimmung mit in der Gruppe etablierten sozialen Normen sind entscheidend dafür, wie das andere Kind eingeschätzt wird.

Die auf Gleichaltrige bezogene soziale Kompetenz ist ein signifikanter Faktor in der Entwicklung von Peer-Beziehungen. Kontextueller Zugang und die Beziehungen zwischen Aktivitätsbedürfnissen und individuellen Fähigkeiten sind die primären Voraussetzungen für Partizipation und Kooperation.

Spezifische Beeinträchtigungen implizieren spezifische Aktivitätsbeschränkungen. Wenn eine Aktivität, die in einer Gruppe von Kindern hoch eingeschätzt wird, das verlangt, was eingeschränkt ist, dann beinhaltet die Ermöglichung der Interaktion und Kooperation von Teilnehmer/innen mit solchen Beschränkungen Herausforderungen für die gesamte Gruppe.

Werden diese Aktivitäten von Erwachsenen unterstützt, so Janson, besteht die Aufgabe darin, den sozialen Prozess des stattfindenden Spiels so zu beeinflussen, dass die Zugangsmöglichkeiten vergrößert und/oder der Abstand zwischen Bedürfnis und Fähigkeit verringert wird. Da das Ziel die Teilnahme an einer Aktivität der Bezugsgruppe ist, sollte dieses verfolgt werden, ohne den Anspruch der Kinder auf ihre Aktivität, ihre kulturelle Autonomie als Autor/innen, Regisseur/innen und Akteur/innen des Drehbuches in Frage zu stellen.

Ergebnis der Studie ist, dass Kinder mit Beeinträchtigungen an demselben Ort physisch präsent wie die anderen Kinder sind, sie nähern sich an und reagieren, sie leisten ihre Beiträge und erhalten Einladungen — aber in unterschiedlicher Weise. Sie nähern sich an und reagieren in geringerem Maße, sie erfahren weniger Ansprache und ihnen wird seltener geantwortet. Zugangsversuche werden in stärkerem Maße ignoriert oder als störend wahrgenommen. In der Kind-Kind-Dimension haben Kinder mit Beeinträchtigung mehr Schwierigkeiten in der Peer-Orientierung, in der Aktivitätsorientierung, in der Annäherung und in der Erfolgsquote bei Aktivitätsvorschlägen. Nur in der Suche nach Aufmerksamkeit zeigen Kinder mit Beeinträchtigung mehr Erfolg. Wenn Kinder mit Beeinträchtigungen sich selbst in abhängige und hilflos orientierte Positionen begeben, sind sie mit positiven Reaktionen konfrontiert. Die Ausrichtung solcher Aktivitäten auf erwachsene Zielpersonen erhöht die Wahrscheinlichkeit noch mehr. Auch diese Kinder zeigen — ähnlich wie die Ergebnisse aus Tomasellos Forschung — die gesamte Bandbreite von Vertrauen, Verzeihen und Kooperation. Sie kategorisieren aber auch über Erwartungen reziprokes Verhalten, die Anerkennung von Interaktionsregeln und

sanktionieren unter Umständen bis zum Ausschluss aus einer Spielhandlung. Die Struktur im sozialen Umgang der hier untersuchten Kinder ist instabil. „Dass etwas instabil ist, bedeutet, dass es leicht geändert werden kann, sowohl zum Besseren als auch zum Schlechteren. Die Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang ist dünn.“ (Ebd., S. 127) Es hängt — so schlussfolgert Ytterhus (ebd., S. 130) wie Janson (ebd., S. 150) — von kompetenten Erwachsenen ab. Sie müssen den Kindern Anregungen und Beispiel geben, indem sie Deutungshilfen für den kontextuellen Zugang geben und helfen, die Beziehungen zwischen Aktivitätsbedürfnissen und individuellen Fähigkeiten so weit wie möglich (wieder) herzustellen.

Ist die Kooperation gefährdet?

Als Menschen sind wir radikal sozial situiert, aber die Angewiesenheit auf andere ist ständig gefährdet. Bei kooperativen Aktivitäten müssen die Partner/innen zu allererst empfänglich für den intentionalen Zustand der/des jeweils anderen sein. Darüber hinaus gibt es zwei weitere Merkmale: Die Partner/innen haben ein gemeinsames Ziel und koordinieren ihre Rollen- und Handlungspläne, einschließlich der Möglichkeit, der/dem anderen — wenn nötig — in der jeweiligen Rolle zu helfen. Aus kulturanthropologischer Sicht ist das Zusammenleben der Menschen im Sinne wechselseitigen Gebens und Nehmens gekennzeichnet. „Getauscht werden kann prinzipiell nur dann, wenn der Tausch über ein gemeinsames Drittes reguliert wird. Irgendetwas muss ein Äquivalent, etwas Gleichwertiges, darstellen, das zwischen den Individuen vermittelt.“ (Jantzen 2002, S. 43)

Ziemen (*Dederich / Jantzen* 2009, S. 96ff) beschreibt, dass dieses Geben und Nehmen sozialen Beziehungen Stabilität verleiht, Kooperation immanent ist, jedoch durch Ungleichheit verzerrt sein kann. Kooperationen als Form des sozialen Tausches sind gefährdet, wenn z.B. Möglichkeiten der Kommunikation eingeschränkt sind, wenn Wahrnehmungsverarbeitung durch eine Behinderung erschwert ist, wenn die zeitliche Synchronisation der beteiligten psychischen Systeme nicht hin-

reichend gelingt, wenn soziale Routinen stark gestört sind. Die Gegengabe kann nicht verstanden werden, die Freiheit der beteiligten Personen wird eingeschränkt. Es scheint keine Handlungsoptionen zu geben, Zeitverluste müssen toleriert und Probleme oder gar die Unmöglichkeit der Ausräumung von Missverständnissen müssen hingenommen, als eingeschränkt oder nicht mehr vorhanden empfunden werden.

Ähnlich wie bei den Kindern in den angeführten Studien ist Kooperation dann gefährdet, wenn der „Rhythmus zwischen Geben und Nehmen“ aus dem Takt kommt, weil etwas erwartungswidrig verläuft und nicht geht. (Vgl. Weisser 2005)

Ungleichheit ist sozial konstruiert. Sie erzeugt „gruppenspezifische und historisch wandelbare Sets von Schlechterstellungen, Nicht-einbeziehungen, Behinderungen, Aussonderungen, Ausgrenzungen, Einschließungen, Abwertungen, Rechtfertigungsdiskursen, Gewaltanwendungen, bis hin zu systematischen Vertreibungen und Ermordungen“. (Vgl. Bukasa, Görg 2013, S. 7)

Auch wenn die betroffenen Gruppen von Menschen nicht konstant bleiben und Vehemenz, Form und Umfang der sozialen Ungleichheit variabel sind, so gibt es doch Gruppen, die davon überdauernd betroffen sind, wie z.B. Menschen mit einer schweren Behinderung. Bukasa und Görg sehen gegenwärtig in den allgemeinen Bedingungen einer durchkapitalisierten Gesellschaft mit nichtpluralistischen Bewertungsmaßstäben die Ausschluss- und Diskriminierungstendenzen stark forciert. „Der systemimmanente Drang zum Erzielen von profitablen Resultaten eröffnet bzw. verschließt Kooperationschancen. Tendenziell werden die Kooperationsmöglichkeiten mit den Personen in Positionen mit mehr Zugängen bzw. weniger ‚Handycaps‘ größer. Die Definition von ‚Handycaps‘ ist wiederum eine hegemonial-normalisierte. Durch die selbstverständliche Reproduktion von Bewertungsmaßstäben wird die Tendenz verstärkt, dass die fremden ‚Handycaps‘ nicht zu Vorteilen umgedeutet werden.“ (Ebd. 2012, S. 8)

Auch Sennett betont die soziale Ausgerichtetheit des Menschen, sieht aber gegenwärtig die Kooperationsbereitschaft bzw. Kooperati-

onsfähigkeit als geschwächt und brüchig und beschreibt Entwicklungen, die er als kooperationsmindernd bezeichnet. (Sennett 2012, S. 241)

Dazu führt er mehrere Begründungen an, wie die soziale Ungleichheit oder die neue Form des Kapitalismus, bei der kurzfristige Arbeitsverhältnisse und eine institutionelle Fragmentierung betont werden. Das erschwert oder verunmöglicht es, dauerhafte soziale Beziehungen einzugehen.

Situationen, die instabil und für Einzelne schwer oder gar nicht deutbar sind, veranlassen Menschen, sich aus der Kooperation zurückzuziehen. Unterschiedliche Motive für den Rückzug, wie Angst, Verleugnung, Obsession können bewirken, dass ein Mensch zu einem „unkooperativen Ich“ (Sennett 2012, S. 241) wird. Menschen verinnerlichen in Folge den Rückzug und den Ausschluss und haben dann tatsächlich das Gefühl, sie würden an andere nicht heranreichen.

Das Scheitern dem Gelingen gegenüber stellen

Mit zunehmender Individualisierung öffnet sich die Biografie der/des Einzelnen, wird als Aufgabe in die Hand Einzelner gelegt. Das Präkäre der Individualisierung liegt darin, dass Selbstgestaltung und Selbstinszenierung der eigenen Biografie, Einbindung in Netzwerke, Anpassung an die Vorgaben des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes, ... als Aufgabe Einzelner gesehen wird bzw. der Misserfolg auch Einzelnen zur Last gelegt wird. Somit steigen nicht nur die individuellen Chancen, sondern gleichzeitig auch biografische Risiken und mit ihnen Exklusionsrisiken (vgl. Beck, 1986). Damit wird das Individuum auf sich selbst gestellt. Den Menschen als ein sich selbst gestaltendes, ausschließlich autonomes, sich selbst verwirklichendes Subjekt zu konstruieren, scheint zu Desintegration, Exklusion größerer und immer wieder neuer Gruppen zu führen. Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse als Folge der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen führen vermehrt zu Erosionen stabiler sozialer Netzwerke und damit zu individuellen und gruppenbezogenen Exklusionsrisiken.

Das durch mündige Selbstverwirklichung autonome Individuum scheint zusehends mehr zu einer emanzipatorischen Utopie zu werden. Diese Utopie ist zum Scheitern verurteilt, sind doch die Möglichkeiten, Risiken, Problemlagen bewältigen zu können, noch immer ungleich verteilt bzw. bringen neue Ungleichheiten hervor.

Es ist die Angst vor den Anforderungen, vor Abstieg, Versagen und Ausgesondert-Werden, nicht dazu zu gehören, denen sich Menschen nicht gewachsen fühlen, und die sie zum Rückzug zwingen. (Vgl. *Sennett*, 2012, S. 181ff)

Dies zeigt eine Seite gegenwärtiger Entwicklung, die der Individualisierung, die isolierende Effekte aufweist und mit Angst und Rückzug verbunden ist und in einer radikalen Simplifizierung des sozialen Lebens zur Abgrenzung gegen andere Gruppen führen kann.

Sennett sieht Möglichkeiten der „Reparatur“ und vergleicht die Rückbesinnung der Menschen auf Kooperation mit einem Bild der Werkstatt. Er setzt dabei auf Rhythmen und Rituale, auf informelle Gesten, auf die Sprache und auf den Umgang mit Widerständen, auf Nähe und Dialog und auf Empathie, mit deren Hilfe es gelingt, „auf wechselseitige Unterschiede und Unstimmigkeiten zu achten“. (*Sennett*, 2012, S. 371)

Gegenwärtig lassen sich zumindest im deutschsprachigen Raum auch andere Tendenzen feststellen. Man scheint sich darauf zu besinnen, dass die Grundlage menschlichen Daseins wieder in das Bewusstsein der Menschheit gerückt werden muss. Die lokale Gemeinschaft scheint als guter Ort entdeckt zu werden, um einen kooperativen Prozess, in dem Menschen den Wert direkter persönlicher Beziehungen herausarbeiten und die Grenzen solcher Beziehungen bearbeiten, wieder in Gang zu bringen. In der gegenwärtigen Bildungsdebatte ist es die „Inklusive Region“, der dieses Denken zugrunde liegt. In dem Sinn, dass es für die Erziehung und das Aufwachsen von Kindern ein ganzes Dorf braucht, erscheint es plausibel, dass es bei Schüler/innen mit ganz unterschiedlichen Lernausgangslagen erst recht notwendig ist, dass über den „Tellerrand der Schule hinaus kooperiert und gehandelt werden muss“. (*Dlugosch* 2013, S. 28)

Kooperation kann die tiefe Sehnsucht des Menschen nach Solidarität und Anerkennung erfüllen. Kooperation impliziert eine positive Zielinterdependenz, Abstimmung in der Aufgabenorientierung und Rollenteilung, wechselnde Leitung und setzt normative Reziprozität voraus: gegenseitigen Respekt, reziproke Verpflichtung zur aktiven Partizipation sowie Kommunikation und Akzeptanz. (Vgl. *Bloh* 2000, S. 456)

„Die wahre Zusammenarbeit ist deshalb selten und zerbrechlich in einem sozialen System, das aus Interessen und Unterwerfungen besteht [...]“ (*Piaget* 1975f, S. 250, zit. n. *Bloh* 2000, S. 456) Kooperation in der gegenseitigen Anerkennung stabilisiert soziale Beziehungen, kann Entwicklungen unterstützen und kennzeichnet Begegnungen bzw. gemeinschaftliches Miteinander. Jeder Mensch ist auf die Anerkennung durch andere angewiesen, man wird anerkannt, wenn man anerkennt. „Für die Anerkennungsbeziehung kann das nur heißen, dass in sie gewissermaßen ein Zwang zur Reziprozität eingebaut ist. [...] Wenn ich meine Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt fühlen.“ (*Honneth*, 1994, S. 64f)

Anerkennung in der Kooperation braucht solidarische Lebenskontexte der Achtung und Wertschätzung individuellen So-Seins und des jeweiligen Beitrags zu einem Gemeinwesen, das Werte teilt, also einen gemeinsamen Wertehorizont hat, ergänzt um den Aspekt wechselseitiger, affektiver Anteilnahme und der Fürsorge.

Mit Antor schlagen auch Dederich und Jantzen vor, dass es „(...) Gemeinschaften bedarf, in denen die Überzeugung vom Lebenswert eines Lebens mit Behinderung die gemeinsame Wertebasis darstellt [...]. In dem Zusammenhang gehört sicherlich auch die integrative Schule, die sich neuerdings auch als Beitrag zur Stärkung des Gemeinwohls zu präsentieren sucht.“ Er plädiert dabei für Gemeinwesenorientierung und „(...) Selbstverwirklichung in gemeinschaftlicher Lebenspraxis oder Realisierung individueller Freiheitsrechte in mit anderen geteilten Lebensformen.“ (*Antor*, 1996, S. 380, zit. n. *Dederich*, 2009, S. 216)

Literatur

- **ARBEITSKREIS KOOPERATIVE PÄDAGOGIK (AKOP) E.V. (HRSG.) 2002:** Vom Wert der Kooperation – Gedanken zu Bildung und Erziehung, Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien
- **BECK, ULRICH (1986):** Risikogesellschaft. Frankfurt
- **BLOH, EGON (2000):** Entwicklungspädagogik der Kooperation. Münster: Waxmann Verlag
- **BUKASA, DI-TUTU / GÖRG, ANDREAS (2012):** Empowerment. Theoriestudie zu Macht gegen Diskriminierung. <http://www.enara.at/wp-content/uploads/2011/03/Empowerment020228.pdf> [7.6.2013]
- **DEDERICH, MARKUS (HRSG.) (2009):** Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer
- **DEDERICH, MARKUS (2011):** Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript Verlag
- **DEDERICH, MARKUS/GREIVING, HEINRICH/MÜRNER, CHRISTIAN/RÖDLER, PETER. (HRSG.) (2006):** Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag
- **DLUGOSCH, ANDREA (2013):** Inklusion als Mehrebenenkonstellation. In: Behinderte Menschen. Graz: Verein Initiative für behinderte Kinder und Jugendliche. S. 20–34
- **ERIKSON, ERIK (1976):** Kindheit und Gesellschaft, Ernst Klett Verlag Stuttgart; Auflage: 6. Auflage
- **FRAGNER, JOSEF (2001):** Von der Anerkennung zur Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Graz: Verein 1% für behinderte Kinder und Jugendliche. 2/2001 S. 11–18
- **HONNETH, AXEL (1994):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- **JANSON, ULF (2008):** Partizipation im Vorschulbereich als sozialer Prozess. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhard Verlag, S. 132–153
- **JANTZEN, WOLFGANG (1990):** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim / Basel: Beltz
- **JANTZEN, WOLFGANG (1992):** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz
- **JANTZEN, WOLFGANG (2002):** Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 4: Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 317–394
- **KOBI, EMIL E. (2006):** Kooperation von vornherein und in Nachhinein zu Integration In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. (Hrsg.) 2002: Vom Wert der Kooperation – Gedanken zu Bildung und Erziehung
- **OERTER, ROLF (2002):** Kindheit als Erzeugnis der Kultur und Geschichte. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S. 209–258
- **SCHÖNBERGER, FRANZ / JETTER, KARL HEINZ / PRASCHAK, WOLFGANG (HRSG.) (1987):** Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Stadthagen: Bernhardt-Pätzold
- **SENNETT, RICHARD (2012):** Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München: Carl Hanser Verlag
- **WEISSER, JAN (2005):** Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript Verlag
- **YTTHERUS, BORGUNN (2008):** „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 112–131
- **ZIEMEN, KERSTIN (2009):** Sozialer Tausch. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 96–105

Die Autorin, der Autor



Eva Prammer-Semmler, M.A.

Sonder-, Volks- und Beratungslehrerin, M.A. Inklusive Heilpädagogik/Inclusive Education, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
Eva.Prammer-Semmler@ph-ooe.at
Privat: Brunwald 5, 4190 Bad Leonfelden, evpra@aon.at



Wilfried Prammer, M.A.

Sonder- und Volksschullehrer, M.A. Inklusive Heilpädagogik/Inclusive Education, Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums Urfahr-Umgebung, Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
Wilfried.Prammer@ph-ooe.at
Privat: Brunwald 5, 4190 Bad Leonfelden, wipra@aon.at

PRAXIS

60 m lang – 12 m hoch – 1700 qm Angebots- und Verkaufsfläche –
2500 verschiedene Produkte aus der Region. Unglaublich!



Foto: Genussregal Vinofabrik Südsteiermark, www.genussregal.at

Genießen – eine Königsdisziplin menschlichen Lebens!

Dieter Fischer

Das voraus

Wer einen Urlaub in der Steiermark plant, darf auf keinen Fall an dem erst 2011 eingeweihten „Genussregal“ vorbeifahren. Vorbeifahren kann man eigentlich nicht. Es liegt nahe der Straße E 59 und gehört zur Gemeinde Vogau. Als imposantes, 60 Meter langes und beeindruckendes zwölf Meter hohes Stahlgerüst, in dem

Man kann einen seligen, seligsten Tag haben, ohne etwas anderes zu gebrauchen als blauen Himmel und grüne Erde.

Jean Paul

containerartige, meist begehbare und zeitlich wie auch inhaltlich variabel genutzte wie gestaltete Räume eingefügt sind, stellt es ein wahres Denkmal regionaler Genusswelten dar – eingebettet in die singuläre steirische Landschaft, unmittelbar mit der Vinofabrik Vogau verbunden und dieser vorgelagert. Auf seiner

Ebene findet man neben einem schicken Café, einer gemütlichen Weinstube und einem kleinen, aber feinen Restaurant eine riesige Ausstellungs- und Verkaufsfläche mit 1700 qm für ca. 2500 Produkte aus der Region. Wie gesagt – ein Besuch lohnt sich in jeglicher Hinsicht. Abends in warmes Licht getaucht und nachts fast bengalisch beleuchtet, lädt das Genussregal an fast allen Tagen des Jahres bis in den Abend zum Schauen, Verweilen und Verkosten wie auch zum Staunen oder Kaufen ein.

Natürlich könnte man auf den Gedanken kommen, hier einem Genuss-Tempel zu begegnen, der bestens in unsere Zeit passt. Denn Konsum ist wohl das Zauberwort unseres wirtschaftlich geprägten und sich präsentierenden Lebens. Abwertend denkt jedoch nur jener, der mit Genuss und Genießen auf Kriegsfuß steht. Man könnte sich an den bekannten Slogan erinnern „Wer nicht genießen kann, wird selbst ungenießbar“ (Peter Hahne). Auch wenn an diesem Satz Richtiges dran sein mag, halte ich ihn insgesamt für fragwürdig und gar als Orientierung für heilpädagogisches Arbeiten mit behinderten, belasteten oder schwierigen Menschen als wenig hilfreich. Bestenfalls steigert sich seine Stimmigkeit, wenn man den Satz umdreht. Wer ungenießbar ist oder sich als ungenießbar erlebt, wird Mühe mit Genuss und Genießen haben. Man könnte aus dem Originalsatz den plumpen, ja fordernden Impuls herauslesen, Lebenserschwerungen oder Lebenshindernisse auf der einen Waagschale mit Genuss bzw. Genießen auf der anderen mehr oder weniger aufwiegen oder gar ausgleichen zu sollen oder zu wollen. Viele Menschen handeln tatsächlich so – auf der einen Seite beklagen sie ihre stressige Arbeitswoche, auf der anderen Seite erhoffen sie sich von einem Wellness- und Genuss-Wochenende Entlastung, um spätestens ab Montag wieder in gewohnter Weise in die beklagte Arbeitswoche einzutauchen. Die Türe zu mehr Qualität im Leben ist damit noch lange nicht aufgestoßen. Genießen ist weitaus subtiler und inhaltsreicher, als dieses zum Seelenpflaster für gestresste Gemüter zu erklären, auch wenn uns die vielen „Genussangebote“ all überall das Gegenteil suggerieren. Selbst Genießen muss verantwortet werden.

Ob nachfolgender Kalenderspruch schon die ganze Wahrheit ist, wäre noch zu überprüfen: „Wer die Fähigkeit besitzt, jeden Moment zu genießen, ist bedeutend reicher, als er im Moment noch glauben mag. Denn er benötigt keine großen Taten, um in sich das Gefühl von Erfüllung und Bedeutsamkeit zu erzeugen“. Es geht hier nicht primär um *Entlastung vom Alltag* und auch nicht um Wiedergewinnung von Kraft *für den Alltag*, sondern um persönliche Erfüllung. Das Wort „Bedeutung“ allerdings kann man zusätzlich über die persönliche Wertschätzung hinaus auch als Hinweis auf jene Momente oder Situationen verstehen, die in der Lage sind, Menschen „Erfüllung“ zu schenken. Man wird in der Folge dann vielerlei „Genussregale“ – bedeutsame wie bescheidene – gänzlich unerwartet in seinem persönlichen Umfeld wie in der kleinen oder großen Welt entdecken.

Was aber ist „genießen“?

Genuss gilt als **positive Sinnesempfindung**, die mit körperlichem; emotionalem und / oder geistigem Wohlbehagen verbunden ist. Beim **Genießen** ist mindestens ein **Sinnesorgan** angesprochen. Man kann **kulinarische** (leiblich-sinnliche) Genüsse als Bestandteil der Ess- und **Trinkkultur**, **geistige** Genüsse wie das Hören von Musik oder das **Lesen** interessanter **Lektüre**, **körperlichen** Genuss, zum Beispiel als Teil der **Sexualität**, als Bewegung oder bei einer **Massage** und **emotionale** Genüsse als das Erleben einer angstfreien, wohlthuenden, weil wertschätzenden Atmosphäre unterscheiden. Wichtig aber ist vor allem das: Was als Genuss empfunden wird, ist **subjektiv** und damit **individuell unterschiedlich**. Als Voraussetzung gilt die **Genussfähigkeit**. (Verkürzt nach wikipedia)

Wir sind immer wieder auf der Suche nach solchen Highlights – sei es beim Essen und Trinken, bei körperlichen und sonstigen sinnlichen wie auch geistigen oder emotionalen Aktivitäten – doch scheint mir eher die Sehnsucht nach dem Ganz- und Heilwerden hinter all diesem Bemühen zu stehen. Es muss doch etwas geben, wo die Welt noch „in Ordnung“, schön, anregend, ja faszinierend ist, um sich selbst- und weltvergessend den Sinnen, der Sinnlichkeit und dem Sich-Ereignen zu überlassen.

„Manchmal, in Azad Kaschmir, am Morgen, wenn die Sonne die Frühnebel über den Bergen mit diesem unbeschreiblich warmen Gold erfüllt – der Morgenwind ist frisch, die Luft so zärtlich klar –, denke ich, o Herr, warum kann ich nicht einfach *so* wegfliegen in diese golden-leichte Herrlichkeit hinein!“

(Ruth Pfau – aus: „Das Herz hat seine Gründe“ – 2009, 238 f.)

Genießen jedoch erschöpft sich keineswegs nur in konkreten Situationen. Es reicht über bloße „sinnliche Ereignisse“ hinaus. Rein sinnliches Erleben drängt zur Wiederholung. Die Enttäuschung ist damit vorprogrammiert. Wirkliches Genießen gewinnt seine Qualität durch dessen Einmaligkeit und in der Erinnerung wirkt sie noch lange in uns fort, ohne an Strahlkraft auf unser ganz normales Leben einzubüßen.

„Es ist mit dem Lesen wie mit jedem anderen Genuss: Er wird stets desto tiefer und nachhaltiger sein, je inniger und liebevoller wir uns ihm hingeben. Man muss seine Bücher als Freunde und Lieblinge behandeln, jedes in seiner Eigenart schätzen und nichts von ihm verlangen, was dieser Eigenart fremd ist.“

Hermann Hesse

So sehe ich auch das Leben. Der häufig zu hörende und nur selten zu erfüllende Traum, endlich einmal „das *Leben* genießen“ zu können, setzt Genießen in Gegensatz zu dem, was unser Leben sonst ausmacht: Anstrengung, Stress und Frust, vielleicht auch Langeweile und Leere. So zu denken, spaltet das Leben in zwei sehr unterschiedliche Teile. Mit jenem Traum verbindet man schöne Stunden unter Palmen am Meer, Relaxen auf dem Balkon oder im eigenen Garten, eine rasante Autofahrt mit dem Motorrad, ein singuläres, überwältigendes Konzert oder Zeiten der Muße und Stille mit größter Selbstvergessenheit – und das alles jenseits aller Anstrengung und Pflicht. So sympathisch, einladend und wegträumend solche Bilder auch sein mögen – wer möchte sie nicht teilen? –, doch ganz und gar überzeugend erscheinen sie uns nicht. Die Wirklichkeit – sie zeigt sich härter, das Leben selbst ist genau anders und eben doch ganz selten nur ein Traum.

Zur Genussfähigkeit

Wir sind heute gewohnt, nahezu jegliche menschliche Regung hirnpfysiologisch zu erklären. Das Genießen macht hier keine Ausnahme – im Gegenteil. Durch Genießen schaffen wir Bahnen im Gehirn und schulen unsere Empfindsamkeit. Das mag richtig sein. Schon Jean Piaget schrieb, wir sähen nur das, was wir schon einmal gesehen oder hören nur das, was wir schon einmal gehört haben. Doch damit erklärt sich noch nicht das persönliche Erleben eines Sinneseindrucks, der uns durch Farben oder Klänge, durch Düfte oder ein Geschmackserlebnis entgegen kommt. Es ist eben nicht nur und schon gar nicht primär unsere Wahrnehmung für unser Genießen verantwortlich. Genusserebnisse sind *persönliche Antworten* auf das, was uns als Menschen begegnet, uns staunen oder erschüttern, zugreifen oder abwehren, uns freuen oder fürchten lässt. Es ist etwas, das in uns aufscheint; man kann es sich zwar vornehmen, doch keinesfalls machen oder bewirken. Staunen und auch Genießen ist ein „hermetisches“ und kein hermeneutisches Geschehen. Heinrich Rombach unterschied beide Formen der Wahrnehmung von Welt dahingehend, dass er die erste mit dem Wörtchen „ach!“ verband im Gegensatz zum hermeneutischen Erleben, das er mit „Aha!“ charakterisierte. Das eine eröffnet, das andere schließt ab. Übertragen im Hinblick auf Genießen und den Genuss stellt das Staunen den Kern dar. Man wird aus seiner Befindlichkeit herausgerissen, das Leben stockt für einen Augenblick: Ach, schau! – hier blühen ja schon die Schlüsselblumen – oder: Was, du hast sogar ein Dessert für heute Mittag zubereitet? Wunderbar!

Genießen wäre dann ein nach innen gekehrtes Staunen, das für Nachhaltigkeit dieses ersten Eindrucks sorgt und uns neue Lebensqualität erahnen oder auch erleben lässt.

Staunen allerdings kann man grundsätzlich lernen. Jedes Kind lehrt uns das – wenngleich man besonders als Kind hier auf „Lehrmeister“ angewiesen ist. Sie „sagen“ uns, dass ein Fell zu streicheln „schön“ ist oder der Duft einer Blume „gut“ riecht oder etwas „fein“ schmeckt

– und mit „hm“ zu begleiten oder zu beantworten ist. Lernt ein Kind im Gegensatz dazu nur, die Dinge zu gebrauchen, wird auch sein Blick in die Welt einer des Benützens und Verbrauchens sein.

Voll Blüten

In Blüten steht der Apfelbaum,
Nicht jede wird zur Frucht,
Sie schimmern hell wie Rosenschäum
Durch Blau und Wolkenflucht.

Wie Blüten gehn Gedanken auf,
Hundert an jedem Tag –
Lass blühen! Lass dem Ding den Lauf!
Frag nicht nach dem Ertrag!

Es muss auch Spiel und Unschuld sein
Und Blütenüberfluss,
Sonst wär die Welt uns viel zu klein
Und Leben kein Genuss.

Herman Hesse

Die Dinge werden zu Objekten, ihre Qualität erschöpft sich in Information und der Weg, die Welt vorwiegend feststellend, ja diagnostisch, be- und verurteilend, wahrzunehmen, ist gebahnt. Damit schaltet man alle Zwischentöne aus und stumpft ab gegenüber allen Botschaften und nicht nur sinnlichen Reizen, die einem im Alltag, ja in jedem Moment entgegenkommen. Ihr Überraschungspotenzial gerät in die Fänge kognitiver Beurteilung; kein Zauber stellt sich mehr ein. Eigene Unsicherheit oder gar Angst wirken wie ein Schutzschild Fremden und Fremdem gegenüber; man vergleicht bestenfalls die Dinge oder Situationen mit dem, was man bereits kennt und hält der Sicherheit wegen am Bekannten fest – am eigenen Wein, an seinen Blumen aus eigenem Garten, an gewohnten Speisen oder an Urlaubserlebnissen vergangener Jahre. Je mehr wir uns um unser Selbst kümmern, ja sorgen müssen, umso weniger sind wir auch offen für das, was auf uns – zudem meist unvermutet – zukommt. Und deshalb reicht es auch nicht aus, im Hinblick auf Genussfähigkeit lediglich Offenheit zu fordern oder das Freisein von Vorurteilen. Sich von etwas bewegen zu lassen außerhalb der eigenen Person, dazu Fremdes, Anderes oder Ungewohntes anzuerkennen, das größer,

toller und interessanter ist als man selbst, öffnet erst die eigentliche Tür zum Staunen und nachgeordnet zum Genuss. Egozentrismus ist der größte Feind des Genießens. Solche Menschen können dann am Ende ein wunderbares Essen nur noch nach bestimmten Kategorien beschreiben oder vom Preis-Leistungs-Verhältnis sprechen. Den gleichen Abend als unvergesslich zu erleben, gelingt nur jenseits davon. So ist es ja meist auch mit der Sucht. Menschen, die sich vom Alkohol oder anderen Drogen usw. einen gelösteren Seelenzustand erhoffen, verstricken sich bei ihrer Jagd nicht selten in sich selbst. Sie stumpfen ab und büßen mit der Zeit ihre Empfindsamkeit wie ihre Empfänglichkeit für jegliches „Genießen“ gänzlich ein. Nur vordergründig wirken sie so, als wären sie Genießer. Anfängliche Heiterkeit wird rasch zur Fassade und überdeckt die immer grausamer sich gebärdende Leere.

Insofern hat Genießen nie nur etwas mit beschreibbaren Fähigkeiten zu tun, sondern vom Grundgedanken her ist Genießen eine **Haltung** dem Leben gegenüber – nämlich stauend und fragend durch die Welt zu gehen. Diese ist genau nicht beschränkt auf Südsee oder heimische Spätzle oder auf die eigene Musik. Sie ist aber auch nicht beschattet von der Sorge um das eigene Selbst in all seinen Schichten, Abgründen und Schmerzen. Das Festhalten am Eigenen führt rasch zur Erstarrung. An ihr prallt alles Neue ab. Man pflegt seine narzisstische Grundbefindlichkeit und entgeht so der Be-seelung durch Überraschendes und Schönes. Das Genussregal wird dann zur „verrückten Idee“ und reicht bestenfalls zur Frage, inwieweit man so etwas braucht und ob es nicht die Landschaft verschandelt. Das Gegenteil wäre, sich einladen zu lassen, die unterschiedlichen Ebenen zu erkunden, das eine oder andere regionale Gericht im Restaurant oder eine der vielen südsteierischen Weine zu probieren. Es ist ein unbe- bzw. unverschattetes, freies, neugieriges, vielleicht auch zutiefst dankbares „Durch-die-Welt-Gehen“ – und es ist ein Leben, das nicht aufteilt in Genießen und Anstrengen, in Wohlfühlen und Eingespanntsein, in Freisein und Verpflichtetsein. Genießen als Grundhaltung durchzieht das gesamte Leben – das, was auf einen zukommt, und das,

was man selbst in die Welt einbringt. Alles ist auf seine ganz eigene Weise beseelt und schön. So kann der Ball zu einem „schönen Ball“, das Gedicht zu einem „berührenden Gedicht“ oder der frisch gepresste Saft zu einem „köstlichen Saft“ werden.

Es wäre zu kurz gedacht, würde dank Genießens aus dem Ball nur „ein schöner Ball“, aus dem verkosteten Wein „ein herrlicher Rotwein“ oder aus dem frisch gepressten Saft ein „köstlicher“ werden, auch wenn hier die Person als individuell bewertend und erlebend die entscheidende Rolle spielt. Ihre Leistung ist klar und überzeugend zugleich. Sie hat eine *qualitative* „Umwandlung“ vorgenommen und vom bloßen Beurteilen und Erklären, vom rationalen Einordnen oder Diagnostizieren Abstand genommen. Das ist viel und doch noch lange nicht genug. Wirklich erlebter Genuss im Sinne der Hermeneutik führt über den konkreten Genuss zu anderen Wahrheiten, Schichten und Tiefen. Dann wird aus der „schönen Musik“ *Trost*, aus dem „unerwarteten Brief“ ein Zeichen der *Anerkennung* oder aus den am Waldesrand wie dahingestreuten Frühlingsblühern – auf seine Weise auch ein „Genussregal“ – ein schier überwältigender *Zauber*. Genussregale gibt es nämlich überall, vielleicht kein so kunstvoll errichtetes und gestaltetes wie das eingangs geschilderte in der Steiermark.

Eine **Haltung** als durchgängige Einstellung dem Leben gegenüber formt nicht nur positive Gewohnheiten aus, sondern mündet letztlich in einen anderen **Lebensstil**. Stil gilt als Ausdruck der jeweiligen Persönlichkeit. Sie setzt „Duftmarken“ in der Welt und gleichzeitig solche für andere, die ihr begegnen.

In einer größeren Arztpraxis erlebte ich Ende März, wie drei verblühte Weihnachtssterne vor sich dämmerten; an den verdorrten Stängeln hingen kaum mehr als zehn rote und ehemals grüne Blätter. Der Frühling ist dort noch nicht angekommen und bzgl. des Stils lassen sich ebenfalls Fragen stellen. Erst eine mitgebrachte Frühjahrsprimel setzte einen Gegenpol und ließ einen dieser „weihnachtlichen Reste“ verschwinden. Die anderen warten wohl noch auf ebenso wahrnehmende, denkende und empfindende Patienten.

Wenn wir vorhin das Genießen als ein nach innen gewandtes Staunen mit großer Nachhaltigkeit bezeichneten, kann dieses laut oder leise nach außen dringen, zudem in ein Gedicht oder in ein Lied münden – als Ausdruck davon in seiner Seele berührt worden zu sein. Insofern lässt sich auch der Satz von Christian Morgenstern fortführen: Schön ist alles, was einem Liebe schenkt bzw. Liebe in einem entzündet.

Genuss und Behinderung

Diese Gegenüberstellung mutet mich selbst eigenartig an – und dennoch gibt es sie. So erinnere ich mich selbst an Situationen, die mir vor allem als Berufsanfänger auf Grund noch geringer Erfahrung weit über den Tag hinaus sehr zu schaffen machten.

(1) Für Maria (12) wollte ich einen Geburtstag besonders schön gestalten; alles, was man finden konnte und was man selbst als festlich-schön empfand, bot ich auf. Doch die Wirkung war genau konträr: Die Musik war zu laut, in den hübsch gerichteten Kuchenteller griff sie einfach hinein, die Blumen flogen vom Tisch und die Kerzen überlebten nicht die festliche Stunde. Schnell begriff ich, vor allem schwerer behinderte Kinder und Jugendliche müssen Feiern und in der Fortsetzung Genießen insgesamt erst lernen. Nicht alle ertrugen die Unterbrechung des gewohnten Alltags. Und Rücksicht auf die zu nehmen, die jetzt feiern wollten oder Geburtstag hatten, war auch nicht immer ihr Ding. Der Weg zum leisen, gerne aber auch zum lauten Staunen, Sich-Freuen und Genießen war mühevoll und nicht selten sehr lang.

(2) Immer noch ist mir ein anderes Erlebnis mit einem 42-jährigen Mann – durch einen tragischen, selbst verschuldeten Unfall auf der Heimfahrt von einer Kneipe querschnittgelähmt – in Erinnerung. Seiner Frau wurde das neue Leben zu schwer. Mit den beiden gemeinsamen Kindern zog sie in eine andere Stadt. Der Mann selbst blieb in Würzburg wohnen und zog ins Souterrain eines älteren, nicht sehr ansehnlichen Hauses. Meine Studenten gaben sich alle Mühe. Sie wollten ihm schöne Gardinen an die Fenster hängen, Blumen aufstellen und auch für Bilder an der Wand sorgen. Doch seine Antwort war klar und deutlich: „Wenn ich schon behindert bin, dann will ich richtig behindert sein!“ – und in

Wozu sind Grenzen da?

Um sie zu erkennen und zu überwinden!

Hohe Berge, glasklare Seen, sanfte Hügel, die Faszination des Wein- und Thermenlandes, die Heilkraft der heißen Quellen, sie alle wollen erlebt werden.

Wo auch immer die Behinderung des Gastes, der die Steiermark erleben möchte, liegt: ob in seiner eingeschränkten Mobilität, ob beim Erfassen und Lernen. Ob Allergien, Herz-Kreislaufprobleme oder Hör- und Sehbehinderungen seine Begleiter sind – die Steiermark nimmt die große Verantwortung, die sie mit dem Logo des Grünen Herzen wahrgenommen hat, ernst.

Das Grüne Herz Österreichs ist Garant, dass auf jeden Gast speziell eingegangen wird – mit Herzlichkeit!

www.steiermark.com/fuer-alle – das ist die Adresse für Ihren speziellen Urlaub:

vom Dachstein bis ins Thermenland, vom Joggland in die Schilchergegend, auf Entdeckungsreise zu den vielen Schlössern und Burgen oder zu der weltweit größten Klosterbibliothek im Benedik-



Foto: Steiermark Tourismus

tinerstift Admont, an denen jeder Gast ablesen kann, ob der Betrieb seinen besonderen Anforderungen entspricht.

Die Zeiten sind vorbei, in denen Menschen, deren Flexibilität – in welcher Form auch immer – eingeschränkt ist, die schönsten Wochen im Jahr nicht ebenso entspannt und erlebnisreich genießen können wie jeder andere auch. Und das bedeutet für die steirischen Gastgeber bauliche und organisatorische Hürden zu nehmen. Das Grüne Herz, das jeder stolz trägt, ist der beste Garant für einen unvergesslichen Aufenthalt.

STEIERMARK TOURISMUS
Steirische Tourismus GmbH
St.-Peter-Hauptstraße 243, A-8042 Graz
T +43 316 4003 0, F +43 316 4003 10
info@steiermark.com, www.steiermark.com

Bezahlte Einschaltung

der Folge auch auf alles sog. Schöne und sonstige Beiwerk verzichten. Er ließ sich einen ausgedienten Spielautomat einbauen und spielte oft stundenlang gegen sich selbst. Solange ich mit ihm zu tun hatte, ergaben sich keine Veränderungen – bis auf einen Brief nach vielen Monaten am Ende unseres Bemühens. In diesem schrieb er sehr berührend von seiner Sehnsucht nach einem „schönen Leben“. Eine deutliche Ahnung davon ist in ihm wohl geblieben. Ob er noch Menschen gefunden hat, die ihn auf diesem Wege mit brauchbaren wie auch akzeptablen Ideen unterstützend und hilfreich begleiteten???

(3) Und noch eine dritte Geschichte ist mir im Gedächtnis haften geblieben. Der „Titelheld“ Johannes, 10, war ein schwerst mehrfach behindertes Kind mit stark autistischen Zügen. Immer wieder versank er hingebungsvoll in seine Verhaltensmuster, kratzte, biss und schlug sich selbst – vor allem dann, wenn man ihm keine direkte Zuwendung zuteilwerden ließ. Ab und an roch er alle Dinge an, die er erreichen konnte oder leckte an ihnen. Außerhalb dieser seiner Welt fand er von sich aus kaum Kontakt.

Lange bemühten wir uns, sein Wahrnehmen mit dem gebündelten Lichtstrahl einer Taschenlampe zu lenken. Wir versuchten ihn an warme Gegenstände – z.B. einen in der Mikrowelle vorgewärmten Backstein oder an mit warmem Wasser gefüllte Flaschen – zu gewöhnen und ihn Wärme als etwas Angenehmes erleben zu lassen. Mit der Zeit ließ er auch brennenden Kerzen stehen, genoss mit gebührendem Abstand ihre Wärme und fügte sich allmählich in die „genießende Gruppe“ ein.

Es ist wohl so:

Sein Selbsterleben, vielleicht auch seine Bedeutsamkeiten und seine Entlastung verschaffte sich Johannes selbst. Anknüpfend daran – und weitgehend ohne Verbote auskommend – konnten wir einige Elemente daraus mit Musik, mit besonderen Farben der Sets und mit einer Atmosphäre der Zuwendung verknüpfen. Unser Ziel war, dass er besondere Stimmungen wie ein Fest oder einen Spaziergang in der Natur nicht mehr als erlebte Bedrohung abwehren musste, sondern sich diese mit der Zeit auch gefal-

len ließ. Ob er sie wirklich genoss und somit sich sein Wohlbefinden steigerte, das mochte ich damals nicht zu beurteilen. Für wärmende Zuwendung, ruhiges Sprechen, behutsames Berühren oder eine weiche Decke wurde er zunehmend empfänglicher.

Vielfach – auch in der Psychiatrie – erlebte ich, dass Genießen erlebtes inneres Freisein notwendig macht. Ein von Sorgen, Ängsten oder wahnhaften Alpträumen durchfurchtes und geplagtes Leben versperrt den Weg tatsächlich zum Genuss und lässt für Botschaften und Bedeutungen von außen kommend unempfindlich wie auch unempänglich werden. Eher strömt eigenes negatives Befinden nach außen und lähmt auch das der Anderen. Man fühlt sich an Erich Fromm erinnert, der zwischen biophilen und nekrophilen Menschen unterscheidet und letzteren in seiner Wirkung einmal sehr drastisch „wie nasse Lappen am Tisch der anderen“ beschrieb. (Erich Fromm: Anatomie der menschlichen Destruktivität. 1977, 366 ff.)

(4) Eine Heilpädagogin, in der Jugendpsychiatrie arbeitend, berichtete eindrucksvoll, wie belastend der gemeinsame Mittagstisch für sie sei, wenn magersüchtige Mädchen mit am Tisch sitzen. „Man kann kochen oder zubereiten, was man will – kaum steht das Essen auf dem Tisch und schon beginnt meine Paula drin herumzustochern und mit spitzer Gabel alle die Dinge auszusortieren und an den Tellerrand zu schieben, die sie diesmal wieder nicht essen will. Sie dürfen mir glauben, da vergeht mir jedes Mal wieder der Appetit! Man kann ihr nahezu mit nichts eine Freude bereiten!“

Für Angehörige wie für Betreuer ist es schwer, eigenes Genießen, Freuen und Wohlbefinden nicht teilen zu können. Es geht ja schließlich um Bedeutsamkeiten, Werte und geschätzte Inhalte. Man erlebt dies fälschlicherweise rasch als Angriff auf die eigene Person, auf das „gefühlte Betroffen- und Angerührtsein“ und damit auf den Kern seines eigenen Werte-Systems.

Eindrücklich sind dagegen die Mitteilungen des armlosen UNTHAN: „Ich fühle mich dem Vollmenschen gegenüber in nichts verkürzt... Noch nie habe ich einen Menschen gefunden, mit dem ich nach

Betrachtung der Umstände hätte tauschen mögen. Gekämpft habe ich redlich – mit mir selbst – mehr noch als mit der Umwelt; aber die feinsten Genüsse, die mir gerade aus dem Kämpfen infolge einer Armlosigkeit erwachsen sind, möchte ich um keinen Preis der Welt hergeben.“ (zit. von Peter Sloterdijk: „Du musst dein Leben ändern“ – 2009, 75)

Was für eine „Prophetie des Schwachen“! (nach Helmut Rockenschaub)

Genießen wie der Genuss sind gemeinhin so unmittelbar mit dem Schönen, Angenehmen und Positiven verbunden, dass es schwer fällt, sich das Gegenteil vorzustellen – Lust an Schmerzen, an der Depression oder an der Selbstverletzung (z.B. bei vor allem jungen Menschen, die sich selbst schneiden) zu erleben und dieses auch noch zu „kultivieren“.

Doch es ist so: Genießen ist ein überaus subjektives Erleben. „Die Bedingung dafür liegt im Individuum selbst!“ (Sören Kierkegaard; in: „Entweder-Oder“ – 2005, 732). Gleichzeitig dient es dem eigenen Selbst, beschenkt und bekräftigt es. Inwieweit man Genießen oder den erfahrenen Genuss mit einem anderen teilen oder es ihm auch nur vermitteln kann, gehört zu den eher offenen Fragen. Man sagt zwar „geteilte Freude sei doppelte Freude“ und „wem das Herz voll ist, dem geht der Mund über“. Zuerst jedoch gehört dieses Erleben der jeweiligen Person selbst, auch wenn es zur Mitteilung drängt. Der gemeinsame Applaus nach einem Konzert eint zwar die unterschiedlichen Besucher in diesem Augenblick zu einer wahren, fast verschworenen Konzert- oder Fangemeinde; dennoch geht man nachher wieder seine Wege – ein jeder in seiner Art bewegt, berührt oder auch beglückt. Gemeinsames Kennen und Erleben verbindet und dennoch bleibt man im Tiefsten seiner Seele für sich allein. Das ist der Preis, den wir als Individuen zu zahlen haben. Selbst zu sein – sei es in Trauer oder Freude – ist selten reines Vergnügen. Es kostet seinen Preis. Der Preis heißt letztlich bei aller Freude sehr oft Einsamkeit.

Was lernen wir daraus?

Ansprechen und zum Genießen einladen können meist nur Dinge und Situationen, die der eigenen Kultur bzw. der eigenen Welt entstammen. Zu große Fremdheit vermag Neugier zu wecken, vielleicht auch Staunen zu erzeugen; fürs Genießen allerdings fehlen meist der sichere Boden, die notwendige innere Ruhe und eine gemeinsame kulturelle Basis. Angst, Abscheu oder auch nur Missbefinden und Befremden vergrößern zusätzlich die Distanz. Man schiebt das Essen an den Tellerrand oder hält sich im übertragenen Sinne die Ohren zu, um bei sich und seiner Welt zu bleiben. Je mehr das Eigene dominiert, umso schwerer haben es ein Lied, eine Pflanze oder ein Ritual, ein Bild oder ein Bauwerk den anderen anzusprechen und ihn als Person in seinen Tiefen zu erreichen.

Doch so muss es nicht bleiben. Nicht nur bei behinderten Kindern hilft es, den möglichen Neins einladend wie auch auffordernd ein „Schau!“ oder „Horch!“ oder „Spürst du es?“ entgegenzusetzen und/oder **Spürinformationen** mit einem „fein“, „schön“ oder einem „mmm“ zu begleiten wie auch zu bestätigen.

Die Lust an sinnlichem Erleben ist so lange zu wecken, so lange sie durch Lebensumstände nicht total einzementiert und zur lähmenden Unbeweglichkeit geronnen ist. Es gilt aber auch auf *Grenzen* bzgl. sinnlicher Angebote zu achten. Sie sind dort erreicht, wo Sinnlichkeit versucht, die Souveränität des Selbst von anderen zu dominieren. Zu laute bedrängende Musik, zu massive Farben oder zu intensive Gerüche und Düfte stellen selbst das bestgemeinte heilpädagogische Wollen infrage. Wahre und inspirierende Beseelung kommt in anderem Gewande daher. Sie will den anderen in eine fein gestimmte innere Bewegtheit bringen und ihm zu neuen Empfindungs- und Erlebnisräumen verhelfen. Verzweckt präsentierte und instrumentalisierte Sinnlichkeit tritt entsprechend entschiedener und direkter, ja sogar berechnender auf und strebt gezielt nach einer fremdbestimmten Verhaltensänderung. Mir selbst hilft im Gegensatz dazu ein ungewöhnlicher Hinweis von Angelus Silesius:

„Ist der Mensch müßig, begreift ihn die Sache!“
Mit allzu viel Wollen geraten wir rasch in die Sackgasse und unser Bemühen an ein Ende. Einerseits ist das Wollen wichtig und richtig – andererseits aber ohne die Implementierung des Scheiternkönnens ideologiefähig. Es muss verantwortet werden. Und dennoch: Über noch so feste Mauern kann man ab und an vielleicht doch – symbolisch oder konkret – „Papierflieger“ hinüberschicken und so zumindest ein Zeichen des Lebens wie der Lebendigkeit senden.

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich für den heilpädagogischen Alltag ganz klare Orientierungsmomente. Wer Staunen wie auch Genießen anregen will, sollte

1. sich allem voran um das Selbst des anderen wie auch dessen Stabilisierung und Kräftigung bemühen
2. zur Sensibilisierung aller Sinne vielfältig beitragen
3. Staunen wie auch Sinnlichkeit als Haltung immer wieder anregen
4. die Welt des anderen durch „Zeigen“ (Prange) neuer Inhalte bereichern
5. die Atmosphäre möglichst angstfrei gestalten
6. insgesamt für eine anregungsreiche, sinnliche Umwelt sorgen
7. wo immer es geht, sich um eine angstfreie Atmosphäre bemühen
8. die „sinnliche Umgebung“ weitgehend selbst sprechen lassen
9. den anderen Möglichkeiten vermitteln, Erlebtes gemäß dem eigenen Vermögen auszudrücken und so ein Sich-Isoliert-Fühlen zu verhindern
10. jede sinnliche Überforderung vermeiden – ganz im Sinne von „weniger ist mehr“!
11. vor allem aber selbst als Mensch wie als professioneller Helfer staunend, fragend, genießend und zutiefst dankbar durchs Leben zu gehen, um auf diese Weise selbst beseelend in der Welt zu sein

Genussfähigkeit als Schlüssel zum Wohlbefinden und Glück lässt sich leicht empfehlen; doch anordnen lässt es sich nicht. Sie steht in der Freiheit des einzelnen Menschen begründet und ist eng verknüpft mit dessen bisher gelebtem und erlebtem Leben.



Für einen selbst gilt: Sich zu verabschieden vom Definitiven und Diagnostischen, vom Feststellen und Bescheid-Wissen, will man sich immer wieder neu spüren und sich von dem, was man selbst nicht ist, ansprechen und berühren lassen. Das Ich sucht sein Pendant und der Mensch für sich formuliert Antworten – im Sinne von Wohlbefinden und Glück. Askese und Genuss wie auch Verzicht und Genießen sind sich dabei gerne übersehene und doch so notwendige, ja unverzichtbare Partner.

So lange Leistungen unser Leben dominieren und wichtiger sind als Gefühle, Erlebnisse und Empfindungen, haben wir es schwer, „Genussregale“ im eigenen Leben wie in der uns umgebenden Welt zu entdecken. Am Ende fahren wir wirklich an ihnen vorbei – und nicht nur in der Steiermark, sondern ganz konkret an einer bunt blühenden Wiese, am Nest brütender, sich streitender junger Spatzen, an einem Ort mit tröstlicher Musik oder am Bild eines Kindes mit hingebungsvoll gemalter Sonne. In der Folge bleibt das Buch unaufgeschlagen, das Gedicht nicht aufgesagt, das Märchen nicht erzählt, das Lied nicht gesungen, die Küche kalt und das Kind nicht geliebt. Reichtum wie auch Armut relativieren sich, werden sie vom Genießen im beschriebenen Sinne durchdrungen – vorausgesetzt, man erkennt im Einfachen einen großen Schatz und weiß diesen auch für sich schätzend zu genießen.

Vergessen wir nicht:

Jeder Sommer bringt leuchtende Farben, köstliche Früchte und würzigen Duft – dazu lassen jedes flache Land wie auch das Meer innehalten dank des weitgespannten, schier endlosen Himmels über uns.

Staunen und Genießen finden letztlich deshalb nie zu einem Ende – selbst „die Gräslein können den Acker nicht begreifen, aus dem sie sprießen“ (Hildegard von Bingen) – und dies nicht nur in der Steiermark, sondern überall dort, wo wir augenblicklich arbeiten, uns mühen und leben.

Der Autor



Dr. Dieter Fischer

Akad. Direktor, Dozent, Sonderpädagoge, Autor
(ehemals Universität Würzburg; FH Linz)

Altenbergring 58
D-97999 Igersheim
dgf-fischer@t-online.de

Dieser Artikel von Dr. Dieter Fischer wurde zuerst veröffentlicht in: Orientierung, Fachzeitschrift der Behindertenhilfe, herausgegeben vom Bundesverband evangelische Behindertenhilfe (BeB), Ausgabe 3/2013: Lebensqualität. Seiten 16 bis 19.
Mehr Infos zur Orientierung finden Sie unter www.beb-orientierung.de

MOBILITÄT



Stadtführerin Maja Marković (Mitte) zeigt Orte, die – wie sie – von der Gesellschaft schnell vergessen werden. Foto: Sascha Montag

Belgrad auf den zweiten Blick

Menschen mit Behinderung führen Touristinnen und Touristen durch die Stadt.

Kristin Oeing

Serbiens Hauptstadt boomt. Von überall her strömen Touristen nach Belgrad, um sich von ihrem Charme verzaubern zu lassen. Neuerdings können sie sich dabei auf alternativen Stadtführungen von Menschen mit Behinderung leiten lassen.

Belgrad, die serbische Perle an der Mündung der Save in die Donau, schwitzt. Das Wasser der Klimaanlage tropft auf die Bürgersteige und läuft in kleinen Rinnsalen auf die Straße. Es ist Hochsommer in der weißen Stadt. Die Bordsteine sind leergefegt, nur an den öffentlichen Trinkbrunnen tummeln sich Men-

schon, sammeln Wasser in ihren Handflächen und lassen es über ihr Gesicht laufen. Wer kann, verlässt die klimatisierten Gebäude erst, wenn die lauen Sommerabende ein wenig Abkühlung spenden. Die Stadtführerin Maja Marković ist trotz der hohen Temperaturen schon früh am Morgen unterwegs. Mit



Mal ernst, mal heiter: Maja Marković im Gespräch mit Künstlern.

Foto: Sascha Montag

einem Taxi fährt sie quer durch die Stadt, vorbei am Hauptbahnhof, der 1884 am Ufer der Save eröffnet wurde, über die Brankos Brücke, hinein in Belgrads modernsten Stadtteil Novi Beograd, Neu-Belgrad, mit seinen Shoppingcentern, modernen Apartment-Komplexen und Bürotürmen. Gleich hinter der Brücke, im Prijeteljstva-Park, dem Park der Freundschaft, hält der Wagen an. Der Taxifahrer steigt aus, öffnet den Kofferraum und hebt einen roten Rollstuhl heraus, den er neben die geöffnete Beifahrertür stellt. Maja, eine kleine, kräftig gebaute Frau, zieht sich am Türrahmen hoch, macht mühsam zwei Schritte und lässt sich mit einer gekonnten Drehung in den Rollstuhl fallen. Der Blick der 45-Jährigen wandert nach links. Sie winkt einer jungen blonden Frau mit weißem Sommerhütchen zu: Valentina Malinova, 30, stammt aus Weißrussland und arbeitet seit vier Jahren als Dolmetscherin für das Projektteam. Drei Küsse, links rechts links, dann zupft Valentina Majas Bluse mit zwei Handgriffen zurecht.

Leicht vergessen

Hier, am Rande des Parks, nicht weit entfernt vom Ufer der Save, weht ein

leichter Wind, der der Hitze ihre Kraft nimmt. Der Anblick der Altstadt Belgrads auf der anderen Seite des Flusses hat etwas Magnetisches, man will, nein man muss diese Stadt erkunden, die sich eindrucksvoll an die Steinfelsen schmiegt. Die Zahl der Touristen steigt, im letzten Jahr strömten mehr als eine halbe Million Gäste in die Stadt. Doch Majas Tour beginnt abseits der üblichen Touristenpfade. Heute hat eine Gruppe italienischer und serbischer Künstler ihren Weg hierher gefunden. Alle blicken Maja erwartungsvoll an. „Ich möchte Sie in unserer Stadt willkommen heißen“, sagt Maja auf Serbisch, während sie ihre Hände kräftig knetet. Valentina, die seit sieben Jahren in Belgrad lebt, übersetzt Majas Worte ins Englische. Die beiden Frauen sind ein eingespieltes Team. Ein kurzer Blick, eine kleine Geste genügt. „Ich gehöre einer Randgruppe dieser Gesellschaft an und möchte ihnen heute Orte zeigen, die – wie ich – leicht vergessen werden.“ Maja zeigt auf ein klobiges Gebäude mit heruntergelassenen Jalousien, das mitten im Park verloren und verlassen wirkt. „Das ist Belgrads Museum für Zeitgenössische Kunst, das derzeit leider, wie so viele Kultureinrichtungen,

wegen fehlender finanzieller Mittel geschlossen ist.“ Ein kleiner Teil der Kunst sei aber dennoch sichtbar, sagt Maja, „wir befinden uns nämlich in einer Freiluft-Galerie.“ Die Besucher schauen sich um und entdecken nach und nach verschiedene Kunstwerke, wie die Blumenskulptur des Bildhauers Lidije Misić oder das Mahnmal mit dem Namen „Ewige Flamme“, das an die Opfer des NATO-Bombardements erinnern soll. Manche Kunstwerke finden sie erst auf den zweiten Blick, da einige mit Graffiti besprüht, andere halb hinter Gras und Büschen versteckt sind.

Vor fünf Jahren hat Maja bei ihrem Job als Radiomoderatorin vom Projekt „Der zweite Blick“ erfahren, in dem Menschen mit unterschiedlicher Behinderung Touristen durch Belgrad führen. Initiiert hat das Projekt der gebürtige Belgrader Dejan Atanacković. Der 43-jährige Künstler wollte die Menschen und ihre Behinderungen sichtbar machen, sie aus ihrer Isolation herausholen. Maja hörte Dejans Aufruf und meldete sich bei ihm. „Ich wusste, es wird eine Herausforderung für mich. Aber ich liebe es, mich mit Menschen aus aller Welt auszutauschen.“ In Seminaren, die von Historikern, Architekten und Kunsthistorikern geleitet wurden, lernten Maja und ihre Kollegen nicht nur mehr über die Geschichte und Architektur ihrer Stadt, sondern auch, wie sie die Aufmerksamkeit einer Gruppe gewinnen können. „Meine erste Tour habe ich im Dezember 2008 an eben dieser Stelle gestartet. Es war furchtbar kalt, mindestens minus zehn Grad. Heute haben wir fast 40 Grad“, sagt Maja und blickt ernst in die Runde. „Sie sehen, unsere Touren finden generell nur unter extremen Bedingungen statt.“ Die Gäste kichern. Die Führung beginnt.

Der betonierte Weg, auf dem die Gruppe geht, ist an vielen Stellen aufgeplatzt, Grasbüschel haben sich



Vor den Mauern der Belgrader Festung erzählt Sebastijan Asimouski aus seinen Kindheitserinnerungen. Foto: Sascha Montag



Stadtführer Sebastijan Asimouski erblindete im Alter von neun Jahren. Foto: Sascha Montag

durch den Beton gefressen. Maja muss mit ihrem Rollstuhl öfter den Weg verlassen und auf dem Rasen weiterfahren. Das trockene Gras und die verdorrten Blätter knistern unter den Rädern. „Für mich als Rollstuhlfahrerin ist es manchmal schwer, in Belgrad zu leben. Unser Transportsystem ist unzureichend auf die

Bedürfnisse von Menschen mit einer körperlichen Behinderung eingestellt, etliche Wege sind für mich unpassierbar, viele Gebäude kann ich nicht betreten. Gerne würde ich meine Gäste auch durch den alten Teil der Stadt führen, aber das ist derzeit noch nicht möglich.“ Treppen, steile Straßen und fehlende Rampen bilden unüberwindliche Hindernisse. Aber es tut sich etwas. Kürzlich hat die Stadt neue Straßenbahnen mit Einstieghilfen bestellt und erste Treppenlifte angebracht.

Eine Stunde dauert Majas Tour. Sie spricht von den Unterschieden zwischen dem alten und dem neuen Belgrad, das schnell wächst und dem sie den Namen „Baby-City“ gegeben hat, da hier nichts älter ist als 60 Jahre. Die Gruppe nickt, fotografiert. Niemand unterbricht Maja in ihrem Redefluss. Zu fesselnd sind ihre Geschichten. Mehr als 20 Touren hat die diplomierte Sonderschulpädagogin und Mutter eines Sohnes bereits als Stadtführerin begleitet. Nicht nur

Touristen, sondern auch Unternehmen, Schulen, Sport- und Kulturinstitutionen buchen ihre Führungen. Maja zeigt hinüber auf das andere Ufer der Save. „Sehen Sie die große Festungsanlage auf dem Hügel?“, fragt sie in die Runde, „das ist die Belgrader Festung mit dem Kalemegdan-Park. Mein Kollege Sebastijan wird Sie am Abend durch die Anlage führen.“ Am Ende ihrer Tour bekommt Maja viel Applaus von den Teilnehmern. Eine florentinische Professorin schließt sie in ihre Arme: „Ich fühle mich so inspiriert von Ihnen, es war einfach wunderbar.“ Viel wichtiger als die 30 Euro, die Maja für diese Tour bekommt, sind ihr solche Worte, die Anerkennung der Zuhörer für ihre Arbeit.

Markenzeichen?

„In Belgrad haben die politisch Verantwortlichen jahrzehntelang so getan, als ob es hier keine Menschen mit Behinderung gäbe. Dabei kamen diese nur deshalb nicht im Stadtbild



Nach Sonnenuntergang beginnt das bunte Leben im Bohemenviertel Skadarlija. Foto: Sascha Montag

vor, weil sie keine Möglichkeit hatten, die Stadt zu erreichen. Heute ändert sich das Schritt für Schritt“, sagt Dejan Atanacković und streicht sich seine kinnlangen, braunen Haare aus dem Gesicht. „Unsere Stadtführer sind authentisch. Sie reden nicht über soziale Probleme, sie sind ein soziales Problem.“ Der Aufwand für die Touren sei groß, neben finanziellen Nöten seien vor allem Transportprobleme ein Dauerthema. Die staatlichen Behindertentransporte sind sehr schlecht organisiert, Taxen nur selten auf die Bedürfnisse behinderter Fahrgäste eingestellt. „Momentan können wir die Führungen daher nur auf Anfrage durchführen.“ Warum die Stadt selbst das Projekt nicht unterstützt, ist Dejan schleierhaft. „Heute redet die ganze Welt über Markenzeichen – warum sollten unsere Touren nicht das Markenzeichen von Belgrad sein?“ Dejan wünscht sich ein großes Netz von Führungen in allen Teilen der Stadt, organisiert von den Stadtführern selbst. „Sebastijan, ein blinder junger Mann, hat seit Kurzem einen Teil der Organisation übernommen. Bald wird er die gesamte Verantwortung für das Projekt tragen.“ Dieses Engagement seiner Stadtführer, das Herzblut mit dem sie arbeiten, lässt Dejan am Projekt festhalten.

Für den 23-jährigen Belgrader Sebastijan Asimovski, der seit vier Jahren Stadtführungen im Ethnographischen Museum und auf der Festung durchführt, ist die Übernahme der Organisation ein großer Schritt gewesen. Inzwischen bereitet ihm die Planung ebenso viel Freude wie der Gang durch seine Heimatstadt selbst, auch wenn der nicht immer leicht ist. Den weißen Blindenstock benutzt er erst seit einem halben Jahr, vorher hatte er sich mit einem Stockschild beholfen. Beim Überqueren der Straßen muss sich Sebastijan auf sein Gehör verlassen. „Wenn die Autos anhalten, laufe ich los.“ Heute führt ihn der Weg entlang der Pulsader der Stadt, der Terazije, vorbei am berühmten Hotel Moskau, das im vergangenen Jahrhundert vorübergehend als Hof des Königreichs Serbien diente, weiter ins Herz der Metropole, der Knez Mihailo-Straße. Sie ist der prächtige Einkaufsboulevard der Stadt, in dessen reichen Bürgerhäusern der Jahrhundertwende neben traditionellen Geschäften internationale Modemarken eingezogen sind. Nur wenige Gehminuten von der prunkvollen Einkaufsstraße entfernt, füllen sich jetzt am frühen Abend die Belgrader Kaffeehäuser, die Kafanas, und Restaurants im Bohemenviertel Skadarlija. Hier schlürfen die Menschen hoch-

prozentigen Rakija, serbischen Obstbrand, und genießen die traditionelle Küche, die vor allem aus Fleischgerichten besteht. Der Duft und die Geräusche der Kaffeehäuser, das Gurren der Tauben, die romantischen Lieder der Straßenmusiker – das ist Sebastijans Belgrad. Die Seele der serbischen Hauptstadt offenbart sich für ihn in den Geräuschen auf ihren Straßen.

Scherze und Anekdoten

Fliegende Händler haben ihre Waren auf dem Boden ausgebreitet: selbstgestrickte Klamotten, Bücher, Schmuck. An ihnen vorbei passiert Sebastijan den Platz der Republik, der seinen Namen nach den Kriegsschrecken im Jahre 1945 erhielt und auf dem heute Volksfeste gefeiert werden. Pünktlich um 19.30 Uhr erreicht er den Eingang zum Kalemegdan, dem einstigen Stadtkern Belgrads, der heute eine parkähnliche Anlage vor den Toren der Belgrader Festung ist. Auch die Künstlergruppe hat sich mittlerweile eingefunden, ebenso wie Valentina, die Dolmetscherin. Schon bei seiner Begrüßung weist Sebastijan darauf hin, dass dies keine gewöhnliche Führung wird: „Dobrodshli! Herzlich willkommen! Heute möchte ich nicht nur historische Fakten, sondern auch meine Kindheits-

erinnerungen mit ihnen teilen. Ich bin wenige Straßen von hier aufgewachsen und erblindete erst mit neun Jahren“, sagt Sebastijan. Er legt seine Hand auf Valentinas Schulter und lässt sich von ihr ein Stück führen. „Sehen Sie auf die andere Seite der Straße, dort steht die Französische Botschaft.“ Er streckt seine Hand aus und zeigt auf ein prunkvolles, weißes Gebäude, an dem die französische Flagge weht. „Auf dem Dach stehen drei steinerne Damen. Ihnen muss furchtbar schlecht sein, denn sie sind schon ganz grün angelaufen.“ Es sind solche Scherze und Anekdoten, gepaart mit seinen präzisen Erinnerungen und Beschreibungen, die Sebastijans einstündige Tour zu einem besonderen Erlebnis machen. Den Höhepunkt der Führung bewahrt er sich für den Schluss auf. An der Siegesstatue, hoch über dem Zusammenfluss von Save und Donau, sehen die Gäste die Sonne über der Stadt untergehen. „Schauen Sie sich diesen Ausblick an“, sagt Sebastijan, „keine meiner Worte könnten den Anblick ersetzen. Also schweige ich.“

Kontakt zum Projekt „Der zweite Blick“ und Tourbuchungen unter: datanac@yahoo.com

Sieger im EDEN Award 2013: Das Kaunertal

Die Tiroler Naturparkregion Kaunertal hat das Rennen um den Österreich-Sieg bei der Ausschreibung für den EDEN Award 2013 – einem Preis der EU-Kommission für nachhaltige Tourismusdestinationen – für sich entschieden.

In diesem Jahr ging es bei dem Award um barrierefreie und innovative Tourismusprojekte, die das Destinationsangebot für Alle, eben auch für behinderte Gäste, erlebbar machen. Das Kaunertal übt bereits seit den 70er Jahren eine Vorreiterrolle in Österreich aus. So werden u. a. nicht nur barrierefreies Wandern, Langlaufen für Rollstuhlfahrer und Alpinski fahren für querschnittgelähmte Menschen, sondern auch Mobilitätshilfen angeboten. Auf den Lorbeeren will man sich aber im Kaunertal nicht ausruhen – es stehen für die Zukunft zahlreiche weitere Projekte für mobilitätseingeschränkte Menschen auf dem Plan. Die stetig steigenden Umsatzzahlen bei den Nächstigen durch behinderte Menschen geben den Verantwortlichen Motivation zu noch mehr Anstrengungen.

Veronika Freund

Eröffnung: Naturerbe-Zentrum Rügen in Prora

Barrierefreier Baumwipfelpfad und Aussichtsturm

Rügen hat eine neue Attraktion: Vor kurzem wurde in Prora (Mecklenburg-Vorpommern) das Naturerbe-Zentrum Rügen eröffnet. Mit einem Finanzvolumen von 13,5 Millionen Euro entstand dort auf 1200 Quadratmetern ein Informationszentrum mit Erlebnisausstellung. Sichtbares Wahrzeichen des Zentrums ist ein 40 Meter hoher Turm. Aus einer Höhe von 82 Metern erlaubt er einen freien Blick über die einzigartige Landschaft der Insel Rügen. Um seine Aussichtsplattform zu erreichen, müssen Besucher einen 1250 m langen Baumwipfelpfad hinaufsteigen, der sich um eine Buche windet. Barrierefrei und familienfreundlich ist das Zentrum vor allem auch für Familien, Senioren und Menschen mit mobiler Einschränkung geeignet. Der Baumwipfelpfad und die Ausstellung sind mit Rollstuhl und Kinderwagen erreichbar. Öffnungszeiten: täglich 9:30 bis 19:30 Uhr.

Veronika Freund

Der Caddy. Viel Platz und individuelle Lösungen nach Maß.



Das in Zusammenarbeit mit professionellen Umrüstern konzipierte Angebot an Fahrzeugadaptionen reicht von der einfachen Lenkhilfe über unterschiedlichste Einstiegshilfen, Rollstuhlfixierung, Personensicherung bis zu flexiblen individuellen Mehrausstattungen.

Ihr VW Betrieb berät Sie gerne!



Das Auto.

Der Produktname Caddy® ist ein eingetragenes Markenzeichen von Caddie S.A. und wird von Volkswagen Nutzfahrzeuge mit freundlicher Genehmigung von Caddie S.A. benutzt. Symbolfoto.

Verbrauch: 5,1 – 6,8 l/100 km. CO₂-Emission: 134 – 177 g/km.

„Das Sparpaket hat die Arbeit der Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung wesentlich beeinflusst“, so der steirische Anwalt für Menschen mit Behinderung, Mag. Siegfried Suppan, bei der Präsentation seines Tätigkeitsberichtes für die Jahre 2011 und 2012 unlängst in Graz.

Die meisten der rund 2500 Fälle aus den letzten beiden Jahren hätten das Steiermärkische Behindertengesetz und die mit dem Sparkurs verbundenen Leistungskürzungen sowie das Pflegegeld betroffen. „Aufällig ist der stark steigende Anteil von Problemen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die an uns herangetragen wurden“, so der Behindertenanwalt. „Viele verunsicherte und besorgte Eltern holen daher Rat und Unterstützung bei der Suche nach oder um die Sicherung von Geld- oder Sachleistungen ein.“ Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt in der Altersgruppe bis 20 waren Schwierigkeiten beim Schulbesuch, wo sich zunehmend Hürden für behinderte Kinder, ihr Recht auf Inklusion im Regelunterricht wahrzunehmen, auf tun. Erheblich vergrößert hat sich auch die Anzahl an konkreten Beschwerden über Personen oder Institutionen. Hier zeigt sich für Suppan eine kontinuierliche Entwicklung zu mehr Selbstbewusstsein behinderter Personen, sich gegen diskriminierendes Verhalten zu wehren. Ein Problemfeld stellt auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt dar: Während 2011 entgegen dem bundesweiten Trend die Arbeitslosigkeit bei behinderten Dienstnehmern in der Steiermark noch rückläufig war, ist sie 2012 um sechs Prozent deutlich gestiegen. „Die Privatwirtschaft ist nach wie vor in viel zu geringem Ausmaß bereit, ihre Verpflichtungen zur Beschäfti-

Das Sparpaket und seine Folgen

Tätigkeitsbericht der Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung in der Steiermark



Mag. Siegfried Suppan leitet seit Beginn im Jahre 2005 die Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung in der Steiermark:

www.behindertenanwalt.steiermark.at Foto: steiermark.at/Schüttbacher

gung von Menschen mit Behinderungen zu erfüllen“, kritisiert Suppan.

Politik reagiert auf Vorschläge

Es gibt aber auch Positives zu berichten: So wurde der Anregung der Anwaltschaft, einen Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ins Leben zu rufen, nachgekommen. 54 inhaltlich und zeitlich detailliert ausformulierte Maßnahmen sollen in einer ersten Phase bis 2014 umgesetzt werden. „Mit diesen Vorhaben wird zum Teil langjähriger Forderungen der

Anwaltschaft Rechnung getragen, wie zum Beispiel mit der Etablierung einer umfassenden Selbstvertretungsorganisation oder der Einrichtung eines Überwachungsgremiums auf Landesebene“, betont Suppan. Weitere Zeichen auf dem Weg zu einer modernen Behindertenpolitik seien auch mit dem Enthospitalisierungsprojekt für die Bewohner und Bewohnerinnen des Landespflegeheimes Schwanberg sowie mit der Einführung des „Persönlichen Budgets“ gesetzt worden.

„Frisches Geld für mehr soziale Wirkung“

atempo-Thementag „Social Investment. Social Impact“

Nicht das Geld, sondern die soziale Wirkung entscheidet zunehmend, ob Privatpersonen oder der Staat in soziale Projekte investieren. Diese Erkenntnis lässt die Steirische Sozialfirma atempo neue Wege gehen, die Mitte Juni auch bei einer Veranstaltung in Graz präsentiert wurden. Wie können sich Sozialvereine auf diese Entwicklung einstellen? Welche Haltungen muss man mitbringen? Welche Partner gibt es dafür? Wie kann man soziale Wirkung messen? Antworten auf solche Fragen und praktische Beispiele brachten ExpertInnen aus Deutschland und Österreich ein. Unter anderem war dabei von so manchem Irrtum zu hören, z. B. von jenem, dass gesamtwirtschaftlich gesehen der Anteil an Sozialausgaben steigen

würde. Dem widersprach Mag. Hanna Schneider von der Wirtschaftsuniversität Wien mit dem Hinweis, dass sich der Anteil von Sozialausgaben im Verhältnis zum BIP (Gesamtwirtschaftsleistung eines Landes) mit 29 Prozent seit 1994 „nicht gravierend geändert“ habe. Der Sozialbereich sei außerdem ein Konjunkturmotor und Beschäftigungsmultiplikator und habe bessere Produktivitätswerte als z. B. die Bauwirtschaft. Was die Messung von sozialer Wirkung betrifft, gibt es nach Mag. Schneider schon geeignete Instrumente. atempo hat heuer erstmals einen „wirkungsorientierten“ Geschäftsbericht für 2012 erstellt und prüft alle seine Angebote auf Wirksamkeit. Außerdem ist atempo mit BonVenture, einer deutschen Stiftung, die neue unternehmerische Ideen im

Sozialbereich mit Risikokapital unterstützt, eine Partnerschaft eingegangen. Vor kurzem erst wurde atempo vom Österreichischen Franchise-Verband in der Kategorie „Newcomer“ mit dem Award 2013 ausgezeichnet. Weitere Infos: www.atempo.at

Peter Rudlof

Herzliche Gratulation!

Wir freuen uns, wenn renommierte Journalisten mit uns zusammenarbeiten und bei uns schreiben. Noch mehr, wenn sie ausgezeichnet werden, so unser Redaktionsmitglied **Felix Lill**. Erhielt er bereits im Vorjahr eine ehrende Anerkennung, überzeugte er heuer beim ÖZIV Medienpreis 2012 die Jury vollends, die ihm den Preis in der Kategorie Print überreichte.

Förderpreis Leben pur

Das Wissenschafts- und Kompetenzzentrum der Stiftung Leben pur schreibt zum siebten Mal den Förderpreis Leben pur aus. Dieser Preis ist mit 3000 Euro dotiert und wird am 21. März 2014 auf der interdisziplinären Tagung Leben pur 2014 in München vergeben. Ausgezeichnet werden Konzepte, innovative und anwendungsorientierte Arbeiten aus der Praxis, Praxisberichte über neue Projekte und herausragende wissenschaftliche Arbeiten zum Thema „Alternde Menschen mit Komplexer Behinderung“. Alle Eltern, Fachkräfte, Studenten und Wissenschaftler sind eingeladen, ihre neuen Konzepte, Projekte, Ideen oder Abhandlungen zum Thema einzusenden.

Einsendeschluss: 30. November 2013 (Poststempel).

Weitere Informationen:

www.stiftung-leben-pur.de/navigation-links/wissensaustausch/foerderpreis.html,
Gerhard Grunick, Tel.: 0049 89 35 74 81-18
grunick@stiftung-leben-pur.de



Anwaltschaft
für Menschen mit
Behinderung

**Beratung
und Information**
**Bearbeitung
von Beschwerden**
**Unterstützung
bei Konflikten**

Hofgasse 12 / EG • 8010 Graz
Tel. 0316 / 877-2745 • Fax 0316 / 877-5505
e-mail: amb@stmk.gv.at

Die Ombudsstelle für
Menschen mit Behinderung
in der Steiermark



Das Land
Steiermark

Franz-Joseph Huainigg

Bilder, die eine Geschichte erzählen

Teil 49: Rückblick über zehn Jahre Freak-Vater-Tagebuch

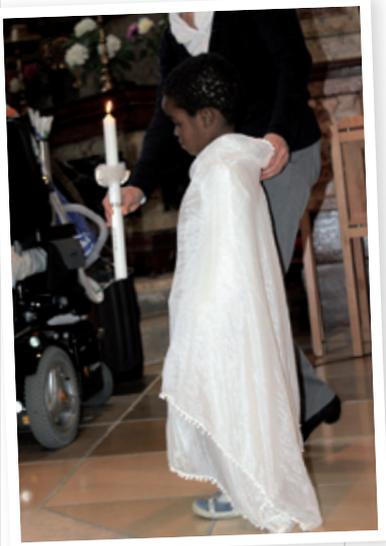
„Mein Gott, wie die Zeit vergeht“, sagte meine Großmutter immer, ihre Worte klingen mir noch heute im Ohr. Jetzt bin ich geneigt, dasselbe zu sagen. 2002 kam unsere Tochter Katharina zur Welt und ich begann das Freak-Vater-Tagebuch zu schreiben. Vor fünf Jahren kam unser Sohn Elias zu uns

Unser Freak ist jetzt seit über zehn Jahren Vater von Katharina und seit fünf Jahren Vater von Elias. In dieser Serie erzählte er seine Erlebnisse als Vater im Rollstuhl.

in die Familie. Viele Geschichten erzählten von unserem Familienalltag. Es ist Zeit, ein Resümee zu ziehen. Bilder sagen mehr als 1000 Worte. Sehen Sie nachfolgend Fotos

aus unserem freaking Familienleben. Die 1000 Worte bleiben Ihnen aber nicht erspart, denn: Lesen Sie das nächste Mal in Teil 50: Ein Freak-Vater zieht Bilanz.







Von Mann bis Jaguar Erfolgreiche NEBA-Schnuppertage

Mehr als 600 Angebote von über 100 Unternehmen in über 170 Standorten – das ist die bisherige Bilanz der vom Bundessozialamt erstmals österreichweit organisierten NEBA-Schnuppertage-Aktion.

Die Berufsentscheidung ist eine zentrale Weichenstellung im Leben jedes Menschen. Um Jugendliche mit unterschiedlichsten Benachteiligungen bei der Berufsorientierung zu unterstützen, hat das Bundessozialamt heuer erstmals im Rahmen des Netzwerks Berufliche Assistenz (NEBA) Schnuppertage organisiert. Die österreichweite Aktion startete am 17. Juni in Wien und ermöglichte – gestaffelt bis zum 19. Juli – Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren, aus über 90 verschiedenen Berufsbildern ihren Wunschberuf auszuwählen, einen Tag lang zu testen und so auch erste Anknüpfungen an den Arbeitsmarkt zu finden.

Dabei wurden die „Schnupperlinge“ von den Beratern und Beraterinnen des NEBA-Netzwerks gezielt auf diesen besonderen Tag vorbereitet.

Matching mit Erfolgsaussichten

Bei der Organisation der Aktion wurde erstmals das sogenannte Matchingverfahren angewendet. Das bedeutet, dass die jugendlichen Teilnehmer/innen ihre Fähigkeiten und Talente angeben mussten, und auch die Unternehmen jene Berufe vorstellten, in denen sie mittel- oder langfristig tatsächlich neue Mitarbeiter/innen suchen. Sind die Angaben beider Seiten in hohem Maße

deckungsgleich, ist das ein perfektes Matching. „Durch dieses besondere Matchingverfahren soll sich nicht nur die Berufsorientierung der Jugendlichen verbessern, sondern auch deren Chance auf eine Lehrstelle oder Anstellung in dem Unternehmen, in dem geschnuppert wird“, erklärt Dr. Günther Schuster, Leiter des Bundessozialamts.

Dass das Matchingverfahren der NEBA-Schnuppertage große Erfolgchancen hat, zeigten bereits die NEBA-Schnuppertage in Wien sowie in den Bundesländern Niederösterreich und Burgenland. Denn schon nach nur einem Tag im Unternehmen ergab sich für etliche Jugendliche die



Schnuppern in verschiedenen Berufsfeldern bringt Jugendlichen Orientierungshilfe und neue Chancen.

Möglichkeit auf eine Lehrstelle, ein Langzeitpraktikum oder einen konkreten Arbeitsplatz.

Auch die teilnehmenden Unternehmen konnten sich sehen lassen.

Mit dabei waren u.a. JAGUAR, Siemens, OPEL, WISAG, ÖBB, SPAR, Guardi, dm, der REWE-Konzern, Kühne & Nagel, Columbus Reisen, die Bäckerei Mann sowie viele KMU wie Tätowier Studios, Gärtnereien und viele mehr.

Unterstützt wurde die Aktion von der Wirtschaftskammer, der Industriellenvereinigung, dem Österreichischen Gewerkschaftsbund und der Arbeiterkammer sowie dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesweiten Netzwerk Offene Jugendarbeit (BOJA).

Erfolgreiches Netzwerk Berufliche Assistenz

Im NEBA-Netzwerk Berufliche Assistenz bieten rund 140 Organisationen in ganz Österreich insgesamt vier Beratungs-, Unterstützungs- und Serviceleistungen für Menschen mit Behinderung sowie Jugendliche mit Benachteiligungen am Arbeitsmarkt

an. Das Motto der NEBA-Leistungen Jugendcoaching, Berufsausbildungsassistenz, Jobcoaching und Arbeitsassistenz lautet in jedem Fall: Fit für den Arbeitsmarkt.

NEBA ist eine Initiative des Bundessozialamts, das dem NEBA-Netzwerk 2012 insgesamt 50 Millionen Euro zur Verfügung gestellt hat.



BUNDESSOZIALAMT



NETZWERK BERUFLICHE ASSISTENZ

Le petit fils

DER KLEINE MANN



Martin Habacher

Ich verbringe sehr viel Zeit im Netz und treffe dort viele Menschen. Einer dieser Menschen heißt Teal Sherer. Sie ist eine Schauspielerin, die in Hollywood lebt und selbst einen Rollstuhl fährt. „Getroffen“ habe ich sie auf Youtube. „My Gimpy Life“ ist der Titel von Teals Youtube-Mini-Serie. Darin nimmt sie den Zuschauer mit auf ein Blinddate, ein Casting oder in einen Club. Die gezeigten Szenen aus ihrem Alltag sind allesamt real, authentisch und absolut zum Brüllen komisch. Um eine zweite Staffel drehen zu können, sammelte sie 50.000 Dollar auf Kickstarter.com. Kickstarter ist eine Plattform, die Projekte wie „My Gimpy Life“ und Menschen wie mich, denen solche Ideen gefallen, zusammen bringen. Jeder kann dort ein Projekt anlegen und versuchen, Geld für die Realisierung zu sammeln. Und jeder kann ab einem Dollar/Euro dabei sein und sein Lieblingsprojekt unterstützen. Ich habe mich entschlossen 25 Dollar zu investieren, mehr ist einfach nicht drinnen. Aber, um Teal zu unterstützen, habe ich zehn Videos gedreht, die der Frage nachgingen „Wie spricht man eigentlich mit Rollstuhl-

Wie spricht man mit Rollifahrern?

fahrern?“ Am Ende jedes Videos habe ich den Zuseher aufgefordert, Teals Projekt zu unterstützen.

Was sagt man nun zu Rollstuhlfahrer? Was darf man auf keinen Fall sagen? Wie verhält man sich richtig?

Punkt 1: Man nennt Elektrorollstuhlfahrer niemals Flitzer oder Rennfahrer und auf keinen Fall nennt man sie Schumi! Das eine sind Autos und die anderen beiden werden fürs Fahren bezahlt!

Punkt 2: Rollstuhlfahrer kennen nicht jeden Rollstuhlfahrer persönlich. Wir kennen sie meistens nicht einmal vom Sehen! Anzunehmen, dass man als Rollstuhlfahrer jeden anderen Rollstuhlfahrer kennt, wäre genauso, als nehme man an, dass jede Blondine alle Blondinen kennen würde oder jeder Mensch, der Nike-Schuhe trägt, jeden Nike-Schuh-Träger kenne. Ich grüße auch keine mir unbekanntem Rollstuhlfahrer. Ich bin doch kein Biker!

Jeder Mensch, dem ich bisher die Ferse mit dem Vorderrad abgehackt habe, hat sich anschließend bei mir entschuldigt.

Punkt 3: „Gut gemacht.“ „Das freut mich für dich.“ „Wie du das alles schaffst, bewundernswert!“

Sprüche wie diese sind der totale Killer! Man stelle sich nur vor, ein Lehrer korrigiert Hausaufgaben übers Wochenende. Am Montag erhält er von allen Eltern eine Mail, in der sie ihm zu seiner Leistung gratulieren. Oder man ist bei einem Bewerbungsgespräch und die erste Frage, die man gestellt bekommt, lautet:

„Haben Sie es ganz alleine hier rauf in den 12 Stock geschafft?“

Einen nichtbehinderten Bewerber würde man diese Frage niemals stellen! Also bitte nicht applaudieren, wenn ich meinen Gin Tonic ohne Strohhalm trinke!

Punkt 4: Jeder Mensch, dem ich bisher die Ferse mit dem Vorderrad abgehackt habe, hat sich anschließend bei mir entschuldigt. Der Glückliche krümmt sich vor Schmerzen, das Blut läuft in Strömen und die abgeschürften Hautfetzen kleben in meinem Reifenprofil. Bitte entschuldigt euch nicht immer für Dinge, die euch widerfahren sind, nur weil der Verursacher im Rollstuhl sitzt! Auch Rollstuhlfahrer können Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen.

Punkt 5: Der Alkoholkonsum ist für Elektrorollstuhlfahrer wesentlich einfacher als für Handrollstuhlfahrer. Die einen brauchen nur eine Hand, um zu gehen, während die anderen beide benötigen und somit keine Hand mehr für den Drink frei haben. Somit haben E-Rollifahrer und Fußgeher eines gemeinsam. Beide können trinken und fahren!

Wer mehr darüber wissen möchte „Wie man mit Rollstuhlfahrern spricht“, dem lege ich einen Besuch auf meinem Youtube-Kanal ans Herz: <http://www.youtube.com/user/mabacherTV>

Ich möchte auch jedem die erste Staffel von „My Gimpy Life“ empfehlen. Teal Sherer hat es geschafft, die zweite Staffel wurde von mehr als 880 Menschen aus allen Teilen der Erde finanziert.

À bientôt – Le petit fils

Der Dozent hält einen Vortrag

„Wie Sie wissen, werde ich morgen an einem Symposium über ‚Minderheiten in der Stadt‘ teilnehmen“, sagte der Dozent, nachdem er Groll am Floridsdorfer Spitz getroffen hatte. „Da Ihnen als Angehöriger einer Minderheit auf diesem Gebiet Expertenstatus zukommt, würde ich gerne mit Ihnen reden.“

Er sei sich nicht bewusst, Angehöriger einer Minderheit zu sein, entgegnete Groll. In Floridsdorf gebe es derartige Leute nicht.

Er habe sich vielleicht unklar ausgedrückt, meinte der Dozent; der rezente Minderheitenbegriff sei erst nach dem Ersten Weltkrieg entstanden und habe auch da nur ethnische Minderheiten umfasst; kleine Völker Mittel- und Osteuropas, die unter der Wahnvorstellung litten, bei der Staatenbildung zu kurz gekommen zu sein. Der rezente Minderheitenbegriff würde demgegenüber auch Angehörige unterschiedlicher sexueller Orientierung, Flüchtlinge, Migranten- und deren Nachkommen sowie Menschen mit unterschiedlichen körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderungen umfassen, wobei Mischformen eher die Regel als die Ausnahme seien. „Ich habe ein wenig recherchiert, und bin auf einen bemerkenswerten Umstand gestoßen“, sagte der Dozent. „Der Begriff ‚körperlich behindert‘ taucht erstmals in Nazi-Deutschland auf, und zwar im Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens vom 3. Juli 1934, das nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1938 auch in Österreich Geltung erlangte. In § 3 Abs 1 lit f wird festgelegt, dass den Gesundheitsämtern die Durchfüh-



eric '13

Floridsdorfer BUNCH

rung der ärztlichen Aufgaben, die Fürsorge für Tuberkulose, für Geschlechtskranke, körperlich Behinderte, Sieche und Süchtige obliegt. Im Reichsanzeiger Nr. 155 wird dazu als Begründung aufgeführt, dass diese Aufgaben nun von den mit der Erb- und Rassenpflege betrauten Amtsärzten wahrgenommen werden müssten. Im Reichsschulpflichtgesetz (Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich) vom 6. Juli 1938 wird in § 6 bereits von ‚geistig und körperlich behinderten Kindern‘ gesprochen. Dies allerdings mit dem Bemühen, einen Sammelbegriff für jene Kinder zu finden, die nicht ‚die für den Schulbesuch erforderliche geistige und körperliche Reife besitzen‘ (§ 2). In § 7 dieses auch im okkupierten Österreich geltenden Gesetzes wird die Möglichkeit zwanghafter Internierung eröffnet. Die spätere Vernichtung behinderten Lebens

war also von Anfang an geplant.“ Der Dozent sah Groll forschend an und fragte: „Wie steht es denn heute um die Minderheiten jenseits der Donau?“

„Ich sagte bereits, in Floridsdorf sind Minderheiten unbekannt“, antwortete Groll. „Angehörige der transdanubischen Nation sind per definitionem ungebildet, ungleich und unreich und gehören daher der einzigen Bevölkerungsgruppe an, die auf der Höhe der Zeit ist, sie zählen zur größten gesellschaftlichen Gruppe, jener der armen Schlucker, die im Bestreben, das Beste aus ihrer begrenzten Existenz zu machen, nur selten Teilerfolge erzielen, welche sie in den Buschenschenken Transdanubiens ausgiebig, ausgelassen und niemanden ausschließend feiern.“ Der Dozent notierte Grolls Aussagen und zeigte sich befriedigt. Er freute sich schon auf seinen Vortrag.

Felix Lill

„Drei Anläufe habe ich gebraucht“, sagt William Tan zurückhaltend, aber selbstzufrieden. Er sitzt in seiner Wohnung in Singapur und erzählt von einem der vielen Erfolge seines Lebens. Vor fünf Jahren stellte Tan den Rekord des „Marathon Grand Slams“ auf. In 26 Tagen und 17 Stunden hatte er es geschafft, je einen Marathon auf jedem der acht Erdteile zu laufen, Nord- und Südpol eingeschlossen. Tan lag damit vier Tage unterhalb der bisherigen Bestmarke. Und das, obwohl William Tan aufgrund einer Polio-Erkrankung seit seiner Kindheit vom Unterleib abwärts gelähmt ist. Jeden seiner heute weit über 100 Marathons hat der praktizierende Arzt im Rollstuhl absolviert.

Einzigartige Biographie

Tan hat eine Biographie, die ihresgleichen sucht. Neben drei Weltumrundungen für zahllose Marathons und Ultramarathons im Rollstuhl startete er 1988 für Singapur bei den Paralympischen Spielen von Seoul. Außer drei Goldmedaillen auf Mittel- und Langdistanzen bei den Asian Games schaffte er es auch als erster Mann im Rollstuhl, einen Marathon rückwärts zu absolvieren, stellte diverse Bestleistungen auf dem Handrad auf und sprang als erster gelähmter Mann seines Landes Fallschirm. Tan ist auch der erste Athlet Singapurs, der überhaupt einen Marathon im Rollstuhl absolvierte. 1981 machte ihn das zum Pionier, dessen Leistungen nicht nur ihn selbst verändern sollten, sondern ein ganzes Land. In die Wiege gelegt war ihm nicht viel. In den 1950er Jahren kamen die Eltern aus China nach Singapur. Als das Land 1960 eine Epidemie erlitt, wusste Familie Tan nicht, dass ein Polioimpfstoff verfügbar gewesen

Ein Beispiel für den menschlichen Willen



Foto: Lill

Der Ausdauersportler William Tan hat wohl mehr Rekorde aufgestellt als jeder andere Rollstuhlfahrer. In Singapur gehört Tan zu den beliebtesten Persönlichkeiten des Landes, auch weil er sich unermüdlich für Barrierefreiheit einsetzt. Felix Lill traf Tan, der seit drei Jahren gegen Leukämie kämpft, in dessen Heimat.

wäre. Der zweijährige William erkrankte, nach und nach setzten Lähmungen ein. Die großen Probleme begannen spätestens, als er eingeschult werden sollte. „Keine Schule wollte mich aufnehmen. Aber meine Eltern haben so lange gestritten, bis eine Grundschule mich nahm.“ „Als ich klein war, konnten wir uns noch keinen Rollstuhl leisten, ich hatte nur Stützen.“ Mehrmals am Tag

musste der kleine William in der Schule die Treppenstufen hinauf- und hinunterkrabbeln, zwischen all seinen Klassenkameraden, die ihn dabei manchmal fast zertrampelt hätten. Auch sonst war nichts für Schüler wie ihn gemacht. Beim Schulsport musste William immerzu auf die Taschen seiner Klassenkameraden aufpassen. Als 17-Jähriger hörte Tan schließlich von einem ehemaligen Polizisten, der

ebenfalls vom Unterleib abwärts gelähmt war und allein Sport betrieb. „Ich habe auf eine Taxifahrt gespart und bin zu ihm gefahren.“ Mit Wahid Baba trainierte Tan fortan unermüdlich. Baba erkannte das Talent von Tan. „Nur von einem Marathon hatte er mir abgeraten“, erinnert sich Tan und schmunzelt. „Zum Glück habe ich dieses eine Mal nicht auf ihn gehört.“ Als Tan seinen ersten Marathon überstanden hatte, machten seine Leistungen Schlagzeilen.

Promotion

Fortan absolvierte Tan ein Rennen nach dem anderen. Nachdem ihm aber die Nationale Universität Singapur ob seiner Behinderung keinen Studienplatz gegeben hatte, obwohl er die Schule als Klassenbester abgeschlossen hatte, ging es ins Ausland. In Oxford, Harvard und weiteren großen Institutionen studierte er Physik und Medizin. Später kam die Promotion in Neuseeland, ehe Tan als Arzt zurückkehrte.

Durch die akademischen Bemühungen blieben einige sportliche Medaillenträume auf der Strecke. Stattdessen machte er Karriere auf längeren Distanzen. 2005 kam Tan auf die Idee, auf allen Kontinenten der Welt Marathons zu absolvieren. Die Motivation war nicht nur eine sportliche. Weil ihm als Kind nicht mehr als ein kostengünstiger und leicht verfügbarer Impfstoff gefehlt hatte, um seine Lähmung zu vermeiden, wollte Tan jüngere Generationen vor ähnlichen Problemen bewahren. „Mit meinen Erfahrungen musste ich etwas tun. Wenn nicht ich, wer dann?“ „Es war klar, dass ich durch den Marathon Grand Slam großes Medieninteresse bekommen würde. Und dann würden die Leute auch spenden.“ Läufe in den USA, Ägypten, Chile, Italien, Japan, Neuseeland und dem Nordpol schaffte Tan problemlos, wobei er auf dem Nordpol

sogar der erste Athlet im Rollstuhl überhaupt gewesen war. Die große Herausforderung war die Antarktis. Nach einigen Kilometern fiel der Rollstuhl erst förmlich auseinander und dann tauchte auch Tan im Matsch ab. Er wurde von vorbeilaufenden Athleten gefunden und aus dem Loch gehoben. Tan kam ins Ziel, brauchte aber länger als die maximal erlaubte Zeit. Der „Grand Slam“ war verpasst. „Ich wollte es noch einmal versuchen. Dafür musste ich wieder Marathons auf jedem Erdteil machen, ehe die Antarktis kam. Und dieses Mal saß ich höher in meinem Rollstuhl, damit ich die Hügel besser anfahren konnte.“ Aber der Wind war zu stark. Das Ziel erreichte Tan wieder zu spät – um Minuten.

Dritter Anlauf

Für seinen dritten Anlauf wählte Tan einen teureren, nur durch Charterflüge erreichbaren Antarktis-Marathon. Dafür hatte Tan einen kompletten Rollstuhl neu entworfen. Zubehör kam aus der ganzen Welt. Der wichtigste Teil, Reifen aus Finnland, hatte besonders widerstandsfähige Noppen. Tan kam nach gut neun Stunden ins Ziel, eine knappe Stunde unter

Läufe in den USA, Ägypten, Chile, Italien, Japan, Neuseeland und dem Nordpol schaffte Tan problemlos, wobei er auf dem Nordpol sogar der erste Athlet im Rollstuhl überhaupt gewesen war.

der Höchstmarke. Nicht nur wurde Tan damit als erster Rollstuhlfahrer Mitglied des „Marathon Grand Slam Club.“ Er hatte den Weltrekord aller Athleten aufgestellt. Neben Einträgen ins Buch der Rekorde sicherten diese Erfolge Tan auch ein Gehör in Singapurs Politik. Seit Mitte der 1980er Jahre engagiert er sich für Barrierefreiheit und die Rech-

te behinderter Menschen. Es sei seine „vielleicht wichtigste Arbeit“, wie Tan als einer sagt, der beruflich jeden Tag 150 Patienten im Krankenhaus betreut. Sein Ziel ist ein inklusives Singapur. Der Stadtstaat hat eine weitläufige, barrierefreie U-Bahn. Maßgeblich auf Tans Druck hin werden heute öffentliche Gebäude und Wohnhäuser barrierefrei gebaut. Bis heute hat Tan weit über zehn Millionen Euro gesammelt. Ein Großteil geht an die Organisation „Global Flying Hospitals“, die mit als Krankenhaus umgebauten Flugzeugen in die ärmsten Gebiete der Welt fliegt. Seit einiger Zeit gibt es noch eine andere Sache, die William Tan Sorgen bereitet. Während eines Rennens vor drei Jahren begann er plötzlich, Blut zu husten. Kurz darauf wurde Leukämie im Endstadium diagnostiziert. Die Chemotherapie begann er mit der Erwartung, nur noch ein weiteres Jahr zu leben. Aber am Ende der Therapie und einer Knochenmarktransplantation hatte Tan schon wieder mentale Kraft geschöpft. Bei einem 84-Kilometer-Rennen auf dem Handrad sammelte er über 100.000 Euro Spendengelder. Neun Monate nach der Transplantation startete Tan beim Berlin Marathon, den er mit dem Handrad in 1:30 Stunden mit persönlicher Bestleistung abschloss.

Kampf ums Überleben

Aber mittlerweile haben die Stammzellen des transplantierten Knochenmarks begonnen, Tans Körper anzugreifen. Für Ausdauersport reicht die Kraft womöglich nicht mehr lange, der Kampf ist jetzt einer ums Überleben. „Ich spiele jetzt wieder mehr Tischtennis“, sagt er in leisem Ton. „Ich war sogar bei der Weltmeisterschaft in Rotterdam. Wenn es mir gelingt, hierdurch ein paar Spenden zu sammeln, kann ich weiterhin andere unterstützen.“ Wenn nicht er, wer dann?

Diversity in der Umsetzung

Mehrere Generationen, verschiedene Geschlechter, unterschiedliche kulturelle Hintergründe und individuelle Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter prägen heute den Alltag in vielen Unternehmen. Die Zukunft Personal trägt dieser aktuellen Entwicklung besonders am dritten Messetag mit einem umfangreichen Programmangebot zum Thema Diversity-Management Rechnung. Inhaltliche Höhepunkte bilden unter anderem zwei Keynote-Vorträge: Elisabeth Kelan, PhD (GB), Associate Professor des Kings College London, spricht über die gezielte Förderung von Frauenkarrieren, während sich Change-Expertin Tammy Erickson (USA) mit der Führung von Mehr-Generationen-Organisationen befasst.

Eine Arbeitswelt ohne Barrieren

Ein Beitrag zur Überwindung des akuten Fachkräftemangels in der IT-Branche könnte darin bestehen, schwerbehinderten Jugendlichen verstärkt Chancen einzuräumen. Wie technische Berufe für Menschen mit Behinderung zugänglich werden, veranschaulicht das Projekt „Inklusive IT-Berufe“ des ITK-Branchenverbands BITKOM. In Kooperation mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, der Bundesagentur für Arbeit sowie in Zusammenarbeit mit Unternehmen, Berufsbildungswerken und Beratungseinrichtungen informiert die 2012 gestartete Initiative

Die Zukunft Personal belegt vom 17. bis 19. September 2013 erstmals vier Hallen der koelnmesse. Ein aktueller Schwerpunkt der 14. Ausgabe von Europas größter Fachmesse für Personalmanagement ist der Umgang mit „bunt“ zusammengesetzten Belegschaften. Dabei geht es auch um eine bessere Integration von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Behinderung – insbesondere in IT-Berufen.



Auf der Fachmesse „Zukunft Personal 2013“ in Köln gibt es wieder interessante Vorträge. Foto: Pfluegl/spring Messe Management



Lust auf Leben!

Alles aus einer Hand:

- Ihr E-Rollstuhl
- Ihr Auto-Umbau
- Ihre Fahrhilfen
- Ihre Fahrschule
- Ihr Mietwagen

PARAVAN®.de
BEHINDERTENGERECHTE FAHRZEUGUMBAUTEN

PARAVAN® GmbH
Paravan-Straße 5-10
D-72539 Pfronstetten-Aichelau
Telefon +49 (0)7388 9995 91
info@paravan.de
www.paravan.de

PARAVAN® GmbH
Niederlassung Heidelberg
Bonhoefferstr. 3a
D-69123 Heidelberg
Telefon +49 (0)6221 7392 090
heidelberg@paravan.de

PARAVAN® GmbH
Niederlassung Paderborn
Barkhauser Str. 8
D-33106 Paderborn
Telefon +49 (0)5251 142 72 80
nrw@paravan.de

PARAVAN® GmbH
Niederlassung Hamburg
Bei der Apostelkirche 5
D-20257 Hamburg
Telefon +49 (0)40 285 122 66
marco.pförr@paravan.de



Besuchen Sie uns im Internet unter www.paravan.de oder in www.facebook.com/paravan.de!

über Möglichkeiten und Erfordernisse für inklusive Arbeit und Ausbildung in technisch hochqualifizierten Berufen. „Wir möchten vor allem auch kleinere Betriebe für die Einstellung von schwerbehinderten Azubis (in Österreich: Lehrlinge) gewinnen. Damit ist allen geholfen – den Unternehmen im Wettbewerb um Fachkräfte und den Jugendlichen in ihrem Wunsch nach einer sinnvollen Beschäftigung“, erklärt Projektmanagerin Bettina Busse.

Wie dies in der Praxis aussehen kann, erfahren die Messebesucher am Donnerstag, 19. September, in der International Networking Lounge, in der sich die Initiative „Inklusive IT-Berufe“ von 12 bis 14 Uhr mit interessanten Beiträgen vorstellt: Zum Auftakt ist ein Keynote-Vortrag aus der Politik geplant. Anschließend geht es um

Kooperationsangebote der Berufsbildungswerke: Peter Elson, Leiter des Annastift Berufsbildungswerks, spricht über Möglichkeiten der dualen Ausbildung, die zum einen im Berufsbildungswerk, zum anderen direkt vor Ort in den Betrieben erfolgt. „Der Königsweg – die Betriebe werden nachhaltig unterstützt und die Jugendlichen kommen bereits vor Ort zum Einsatz“, meint Busse.

Inklusion aus Sicht der Personal-Abteilung

Über die Beratungsangebote der Bundesagentur für Arbeit informiert Christina Stabel von der ZAV-Vermittlung schwerbehinderter Akademiker. Ein Referent der Plattform „barrierefrei kommunizieren!“ erklärt, wie Unternehmen Barrieren abbauen können. Nicht zuletzt geht es um die Sicht der Personal-Abteilung: Dazu

berichten Vertreterinnen und Vertreter aus IT-Unternehmen von ihren Erfahrungen. Videoclips mit Inklusionsbeispielen aus den Unternehmen AfB, Deutsche Telekom, SAP und IBM runden das Programm ab. „Wir hoffen, dass Personalverantwortliche auf diese Weise schwerbehinderte Azubis als neue Zielgruppe entdecken“, erklärt Busse. Diese Möglichkeit sei letztlich für Personalentscheider aus allen Branchen interessant: „Bildschirme gibt es schließlich überall.“

Weitere Informationen zu den Ausstellern und über das Programm der 14. Zukunft Personal sind im Internet unter www.zukunft-personal.de zu finden.



Ernst Klee (1942–2013)

Ernst Klee war ein Journalist, den ein Thema nicht mehr losließ – die Ermordung behinderter Menschen unter dem Titel „Euthanasie“. So wurde er auch zu einem bedeutenden Historiker. Zunächst erkundete er die Welt der Randständigen. 1974 erschien sein *Behinderten-Report*. Im Jahre 1983 erschien dann „*Euthanasie im NS-Staat. Die Vernichtung lebensunwerten Lebens*“. Erstmals wurden einer breiten Öffentlichkeit die Augen geöffnet. Unsere Zeitschrift hat sich dieses Themas wiederholt angenommen. So konnten wir erstmals die Briefe veröffentlichen, die Angehörige voller Vorahnung geschrieben hatten, als ihre Lieben in einer kalten Winternacht 1941 von Gallneukirchen nach Hartheim zur Ermordung abtransportiert wurden. Ernst Klee vertiefte sich immer mehr in die Rolle der NS-Medizin und spürte den Tätern nach, was aus ihnen wurde. Den Opfern gab er ihre Namen und ihre Geschichte zurück. Wir werden seiner Zivilcourage und seinem Werk wohl am ehesten gerecht, wenn wir uns gegen alle Tendenzen stemmen, Gruppen von Menschen abzuwerten.

Josef Fragner

Foto: Walter H. Peible

MAGAZIN

BÜCHER



Stefan Doose
Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht
Lebenshilfe-Verlag Marburg
3. Auflage 2012
ISBN 978-3-88617-216-0
27,50 Euro, 36 sFr

Im Vorwort zur dritten Auflage dieses Buches heißt es: „... durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die ... 2009 in Deutschland geltendes Recht wurde, stehen die gesellschaftlichen Fragen der Inklusion von Menschen mit Behinderungen wieder verstärkt auf der politischen Tagesordnung.“ In beeindruckender und Respekt einflößender Art und Weise wird hier beschrieben, wie es möglich ist, auch für schwer behinderte Menschen mit Hilfe verschiedener Unterstützungsinstrumente Arbeitsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln und auch nachhaltig zu sichern. Die Zauberformel dafür heißt: Gute Vorbereitung und ausreichende Begleitung sowohl für die behinderten ArbeitnehmerInnen als auch für die potentiellen ArbeitgeberInnen.

Ursula Udl



Andreas Hinz, Sabrina Fries, Juliane Töpfer
Neue Wege zur Inklusion – Zukunftsplanung in Ostholstein
Inhalte – Erfahrungen – Ergebnisse
Lebenshilfe-Verlag-Marburg
2. Auflage 2012, broschiert, 88 Seiten
ISBN 978-3-88617-909-1
10 Euro

Wie eine gute Vorbereitung für eine gelungene berufliche Integration auf lange Sicht aussehen kann, wird in dem Büchlein „Neue Wege zur Inklusion – Zukunftsplanung in Ostholstein“ beschrieben. In Österreich hat zwischen 1992 und 2002 die Elternbewegung „Integration Österreich“ schon diese Ansätze aufgegriffen. Reste dieser Ansätze gibt es noch, Arbeitsassistenz für „geeignete“ behinderte ArbeitnehmerInnen ist ja Gott sei Dank bei uns auch möglich, aber von Inklusion sind wir noch weit entfernt. Dazu müssten sich wohl auch die großen Trägerorganisationen einen gewaltigen Ruck geben und sich öffnen wollen.

Ursula Udl



Andreas Fröhlich
Basales Leben

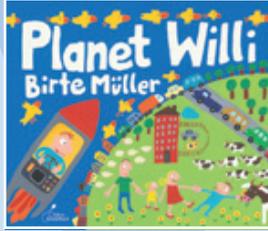
Texte zur Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen

68 Seiten, 11 Euro plus Versand

Zu beziehen über www.basale-stimulation.de

Dieses Heft entwickelt seinen eigenen Charme, nimmt sich selbst nicht so wichtig, bietet kein Dogma an und präsentiert dennoch fundierte Informationen zur Basalen Stimulation (BS). Beispielhaft und prägnant, teilweise unterstützt durch ansprechende Schwarz-Weiß Fotos, werden Grundvoraussetzungen und -techniken der BS vorgestellt. Der Leser findet eine alltagstaugliche BS als Basis für Kommunikation und als Kontaktmöglichkeit, die Aktivität, Teilnahme und Selbstentwicklung, Eigen- und Fremdwahrnehmung ermöglicht. Dr. Fröhlich spricht auch offene Fragen pädagogischer Techniken sowie Ziele erzieherischen Handelns an. Erlebbar wird das Menschenbild, das sich im Rahmen der BS entwickelt hat und hier eine natürliche Integration in Pädagogik, aber auch in Pflege und Therapie erfährt. Eine ausgewogene Harmonie von Haltung, Kompetenz und Technik, die sich der jeweiligen Situation und den agierenden Personen dynamisch anpasst, wird erlebbar.

Dorothea Wolf-Stiegemeyer



Birte Müller
Planet Willi

32 Seiten, gebundene Ausgabe

Klett Kinderbuch Verlag, 2012

ISBN 978-3-9414-1164-7
13,90 Euro

Birte Müller hat ein Kinderbuch geschrieben und gestaltet, das das Leben eines Kindes mit Down-Syndrom thematisiert. Dabei war es ihr wichtig, nicht in der „Behindertenecke“ stehen zu bleiben. Und genau das ist ihr mit diesem Buch gelungen, es wurde für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2013 nominiert. „Willi kommt von einem anderen Planeten“. So beginnt Willis Geschichte. Nachdem sie die Überraschung überwunden haben, lieben seine Eltern ihn einfach so, ohne dass er dafür etwas leisten muss. „Auf dem Planeten, von dem Willi kommt, gibt es keine Krankheiten.“ Kein Wunder also, dass er auf der Erde sehr, sehr krank wird. „Auf Willis Planeten muss man nichts essen“, dafür machen die Menschen dort „fast nichts anderes, als sich lieb zu haben und zu kuscheln“. Klar, dass solche Voraussetzungen auf der Erde zu Irritationen führen.

Der Leser erfährt mehr über den Planeten, auf dem immer gute Laune herrscht, wo aber auch die allerstürsten Dickköpfe des Universums leben. Birte Müller erzählt von Willis Erlebnissen mit Musik, den Tieren,

dem Sprechen, seiner großen Zunge und seiner Liebe zu Autos. Seine Schwester Olivia und er sind ein eingespieltes Team.

„Willi lernt viele Dinge, aber langsamer als die normalen Erdenkinder.“ Aber das Wichtigste ist, dass Willi das Leben liebt. „Er ist sehr glücklich und macht viele andere Menschen glücklich“, auch wenn es schon mal ganz schön nervig und anstrengend sein kann, mit ihm zusammen zu leben.

Dieses Buch lässt sowohl beim Lesen und Vorlesen als auch beim Betrachten der Bilder die Augen strahlen. Birte Müller hat den Spagat geschafft, ein Buch für Kinder zu schreiben und zu gestalten, das Kinder mit und ohne Behinderung anspricht, aber auch den Erwachsenen Freude bereitet und Denkanstöße liefert. Auf der linken Seite steht jeweils eine ca. zehnzeilige, farbig geschriebene Geschichte aus Willis Alltag, darunter befindet sich jeweils eine Schwarz-Weiß-Zeichnung. Die rechte Seite ist passend zum Kapitel mit einem der „Art Brut“ und der naiven Malerei angelehnten Bild gestaltet, das vor Farbe und Leben nur so strotzt. Ähnlich wie bei Wimmelbüchern gibt es immer wieder Neues zu entdecken. Allen Bildern gemeinsam ist aber, dass sich darin mindestens eine Kuh versteckt. Dies ist ein Tribut an den Sohn der Autorin, der Kühe über alles liebt.

Die Geschichten sind leicht verständlich formuliert, dabei jedoch niemals pädagogisierend, plump oder Mitleid heischend. Die Gestaltung ist farbenfroh, lebendig und ansprechend. Auf den Cover-Innenseiten sind Abbildungen zur Gebärdensprache. Ein sehr empfehlenswertes Buch für Kinder ab Kindergartenalter.

Dorothea Wolf-Stiegemeyer



BAG Gemeinsam leben –
gemeinsam lernen e. V.
(Hrsg.)

Ungehindert Kind – Kinderrechte und Behinderung

*Ein Lese- und Praxisbuch
für Eltern*

Broschiert: 222 Seiten
Mabuse-Verlag; 1. Aufl., 2012
ISBN 978-3-940-52969-5
Euro 19,90

Das Buch erinnert mich an das vor kurzem von mir besprochene „Mutbuch“, in dem behinderte Menschen selbst beschreiben, wie sie ihren Weg mitten hinein ins Leben geschafft haben. Hier handelt es sich aber im Gegensatz dazu um Praxisbeispiele von PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen, die auf Grundlage der in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getretenen Behindertenrechtskonvention Inklusion in die Tat umsetzen. Gleich im ersten Beitrag heißt es:

„Das mit ‚Inklusion‘ bezeichnete Recht auf aktive Teilnahme der Menschen mit Behinderung am Leben der Gemeinschaft ist nämlich inzwischen als so grundlegendes Prinzip anerkannt, dass sich kein Lebensbereich von diesem Anspruch ausnehmen kann.“ So wird für das Bildungswesen formuliert, dass jeder Mensch mit Behinderungen das Recht habe, „nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen (zu) werden.“ (Art. 24 Abs.2 BRK) Das war laut Rei-

nald Eichholz, dem Verfasser dieses Eingangsartikels, eine Provokation. In Österreich stellt sich die Situation mit unserer jahrelang verschleppten und nicht vom Fleck kommenden Bildungsreform sehr ähnlich dar. Die Fragen sind praktisch die gleichen: „Werden die Kinder mit Behinderung im Gemeinsamen Unterricht nicht überfordert, während gleichzeitig die Kinder ohne Behinderung zu kurz kommen?“ (S. 15) „Geht nicht wertvolle Expertise verloren, wenn alles in der Regeleinrichtung von statten gehen soll, andererseits die dort Tätigen mangels fachlicher Kompetenz unzumutbar belastet werden?“ (S. 16) Weiters schreibt der Autor: „Die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung schärft die Wahrnehmung für einen ganz allgemeinen anthropologischen Sachverhalt, den wir in jeder zwischenmenschlichen Begegnung wahrnehmen: die Verschiedenheit der Menschen ...“

Doch gerade diese Verschiedenheit begründet unter dem Gesichtspunkt der Menschenwürde auch das Recht auf Gleichheit: „Jeder Mensch hat Anspruch darauf, gerade in seiner Verschiedenheit als eigenständige, unverwechselbare Persönlichkeit geachtet zu werden. Das ist die Essenz des Gleichheitsgedankens. Gleichberechtigte Teilhabe an der Gemeinschaft ohne Rücksicht auf jede Form der Andersheit gehört zum Gehalt der Menschenwürde auf der höchsten Stufe des rechtlichen Stufenbaus ... Behinderung zum Anlass für Aussonderung und Ausschluss von der Gemeinschaft zu machen, ist ein unmittelbarer Verstoß gegen die Menschenwürde selbst und damit höchster Grad der Diskriminierung.“ (S. 31) Auf diesen faszinierend klar formulierten Rechtsanspruch von Inklusion folgen Interviews und Artikel von Menschen, die es tatsächlich tun. Freuen Sie sich auf ein spannendes Buch!

Ursula Udl



Kaiser-Mantel, Hildegard
**Unterstützte
Kommunikation in der
Sprachtherapie**
Bausteine für die
Arbeit mit Kindern und
Jugendlichen

Praxis der Sprachtherapie
und Sprachheilpädagogik; 9
2012. 156 Seiten. 46 Abb. 3
Tab., kartoniert
ISBN 978-3-497-02263-2
24,90 Euro [D]
25,60 Euro [A] / 35,50 SFr

Nach einer Begriffserklärung und Darlegung der Grundprinzipien sowie der Ziele und Zielgruppen kommt man in den umfangreichen und sehr gut aufgliederten Praxisbeispielen. Dieser ist sehr abwechslungsreich und anschaulich gestaltet und vor allem immer wieder mit konkreten Beispielen versehen. Das macht das Buch wirklich zu einem guten Helfer für TherapeutInnen. Sehr reich sind auch zahlreiche Hinweise auf Computer-Links, über die man selbst Kommunikationsmaterialien beziehen kann. Empfehlenswert!

Ursula Udl

Redaktionsschluss

von Heft 4/5/2013 ist der
3. September 2013

Senden Sie Ihre Wünsche und
Anregungen an:

„Behinderte Menschen“
Alberstraße 8, A-8010 Graz,
sekretariat@eu1.at

KALENDER

KULTURÖSTERREICH

noch bis 13.10.2013

Gottfried Helnwein

Bisher größte Retrospektive im deutschsprachigen Raum.

ALBERTINA Wien

Info: Tel. 01 534 83-0

www.albertina.at

NATÜRLICH BLOND

Das 11-fach preisgekrönte Broadway-Musical feiert seine deutschsprachige Erstaufführung. Ronacher.

Info: www.vbw.at

Info: www.musicalvienna.at

noch bis 4.1.2014

Die siebziger Jahre

Expansion der Wiener Kunst.

Info: Tel. 01 4000-8400

www.musa.at

noch bis 8.9.2013

Alle meschugge? Jüdischer

Humor erobert die Welt

Ort: Jüdischen Museum Wien, Dorotheergasse

Info: Tel.: +43 1 535 04 31

info@jmw.at, www.jmw.at

noch bis 17.11.2013

Lucky Luke. Neues aus dem Wilden Westen von Achdé

noch bis 1.9.2013

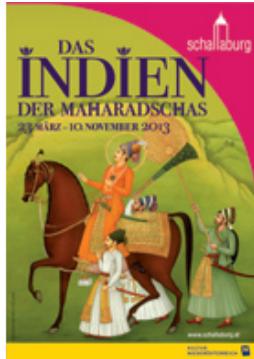
IRONIMUS.

Die Qual der Wahl

Von Figl bis Faymann.

Karikaturmuseum Krems

Info: www.karikaturmuseum.at



noch bis 10.11.2013

Das Indien der Maharadschas

Die farbenprächtige Ausstellung bringt eine orientalische Welt auf die Schallaburg. Der Duft exotischer Gewürze, Tanzvorführungen, Musik und orientalische Erzählkunst lassen die BesucherInnen Indien mit allen Sinnen erleben.

Renaissanceschloss Schallaburg

Info: office@schallaburg.at

www.schallaburg.at



noch bis 1.12.2013

Ausstellung 2013:

Faszination Schädel

Der Kult um den Kopf

Über 300 Exponate in der Kunsthalle Leoben, einzigartige Schädelkulte und Kopfpräparate von rund 42

Leihgebern aus ganz Europa.

kunsthalle@leoben.at

www.kunsthalle-leoben.at

19.4.–27.10.2013

Bernstein – das Gold des Nordens

Die Wiederentdeckung der Bernsteinstraße

Die Ausstellung widmet sich der großen Bernsteinstraße, dem vor 5000 Jahren entstandenen ersten winter-sicheren Handelsweg zwischen Norden und Süden.

Schloss Halbturn

Info: www.schlosshalbturn.com

kulturverein@schlosshalbturn.com



Römersteinbruch St. Margarethen

noch bis 25.8.2013

„La Bohème“

Giacomo Puccinis berauschendes Operndrama im Römersteinbruch St. Margarethen/Burgenland.

Behinderte Besucher: Shuttleservice vom Parkplatz

Info: Festspielbüro St. Margarethen

Tel. kostenlos: +43 (0) 2680 420 42

www.ofs.at

Seefestspiele Mörbisch

noch bis 24.8.2013

„Der Bettelstudent“

Operettenklassiker von Carl Millöcker in traditioneller Inszenierung mit hochkarätiger Besetzung.

Behinderte Besucher: NUR für RollstuhlfahrerInnen 50% Ermäßigung.

Tickets:

tickets@seefestspiele-moerbisch.at

Seebühne in Mörbisch

Info: www.seefestspiele-moerbisch.at

KALENDER

Starke Eltern – Starke Kinder / Internationaler Kongress

4.10.2013, 12 bis 21 Uhr und 5.10.2013, 8.30 bis 14.30 Uhr
 Fachhochschule JOANNEUM, Eggenberger Allee 11, 8020 Graz

Kernthema des Kongresses ist die Frage: „Was brauchen Eltern, um ihren Kindern, die besonders Unterstützung brauchen, das zu geben, was diese benötigen?“

ReferentInnen: Alexander Trost, Rüdiger Kißgen, Anna Kirchsclager, Klaus Posch, Reinhold Kerbl, Ronald Kurz, Brigitte Schnepf-Freidl, Hans Weiß, Ulla Kiesling, Nicolette Blok

Kosten: beide Tage 125 Euro, ein Tag 70 Euro

Anmeldefrist bis 20. September 2013

Veranstalter: Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark und Tagesmütter Graz-Steiermark

Anmeldung und Info:

gerti.neubauer@aon.at, Tel.: 0043 (0) 676 97 46 551



Tagesmütter Steiermark

Starke Eltern – Starke Kinder

Vortragsabend mit Dr. Gerald Hüther

zu seinem neuen Buch „Jedes Kind ist hochbegabt“

31.10.2013, 17.30 bis 21 Uhr
 Graz, Aula der Karl-Franzens-Universität

Kosten: 25 Euro

(Studierende: 15 Euro)

Projektteams moderieren – das Nützliche mit dem Schönen verbinden

Seminar

18.9.2013, 9:00 Uhr, bis 19.09.2013, 17:00 Uhr

9361 St. Salvator bei Friesach, Seminarwelt Seppenbauer, Fürst-Salm-Straße 2-4

Zur erfolgreichen Entwicklung von Projekten bedarf es zahlreicher Planungs-, Klärungs- und Entscheidungsprozesse. So tragen in Besprechungen, Workshops und Veranstaltungen meist unterschiedliche Zielgruppen und Teams zur Verwirklichung der

Projektvorhaben bei. Um Partizipation und Mitgestaltung vieler Menschen professionell zu gewährleisten und Engagement über längere Zeiträume aufrecht zu erhalten, braucht es einfallsreiche und lösungsorientierte Formen der Gruppenarbeit.

Mit Mag.^a Margit Gabriele Bauer
 Für GesundheitsförderungsexpertInnen und Interessierte

Kosten: 75 Euro

Info: tanja.weber@ktn.gv.at oder
 fgoe@goeg.at
 weiterbildungsdatenbank.fgoe.org

Impulstanz 2013: DanceAbility – The Dance Gang

5.8.2013, 11:00 Uhr, bis 9.8.2013, 12:30 Uhr

1030 Wien, Museumsquartier,
 Museumsplatz 1

Bei DanceAbility kommen Kinder zusammen – mit all ihrer Unterschiedlichkeit und Herkunftsgeschichte. Eine Atmosphäre der Gleichheit soll entstehen. In diesem Workshop werden Elemente von Contact Improvisation herangezogen, das ist eine Art, über vorsichtigen Körperkontakt miteinander zu tanzen, die jede/r

erleben und erlernen kann. Improvisationen werden von den Kindern erarbeitet und zu Tanzstücken zusammengefügt. Ziel des Workshops ist, die eigene Körpersprache zu entwickeln und den eigenen Interessen und Bedürfnissen zu folgen

Für Kinder von 6 bis 10 Jahren

Mit Vera Rebl

Kosten: 35–55 Euro

Info: impulstanz.com
 info@impulstanz.com



© Judith Lutz

VERANSTALTUNGEN

Barrierefreie Lebensräume.**Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen umsetzen**

18.10.2013, 09:00 Uhr bis 19.10.2013, 18:00 Uhr
8430 Leitring/Leibnitz, Retzhof – Bildungshaus des Landes Steiermark, Dorfstraße 17

Modul 1 – Einführung/Vermittlung von Grundlagen: • Rechtliche Rahmenbedingungen des barrierefreien Planens und Bauens. • Selbstbestimmt leben. • Planungsgrundlagen zur Umsetzung barrierefreier und zukunftsweisender Lebensräume.
Modul 2 – Selbsterfahrung/Sensibilisierung: • Exkursion im Rollstuhl, gehen mit dem Langstock. • Essen im Dunkeln. Modul 3 – Vertiefung / Gestaltung von Lebensräumen: • Öffentlich zugängliche Bauten und bauliche Anlagen. • Tourismus- und Freizeiteinrichtungen. • Wohnbau.
Modul 4 – Kommunikation: • Planung und Umsetzung von Orientierungssystemen im Außen- und Innenraum. • Wissensvermittlung und Zugang zu Informationen. • „Leichte Sprache“.

Mit Architektin DI Christine Eder
Für alle Interessierte
Kosten: Seminarbeitrag: 200 Euro zzgl. ca. 50 Euro für „Dinner im Dunkeln“

Info: retzhof@stmk.gv.at
www.retzhof.at

**17. Österreich-Tag
Parallel-Welten**

Unterschiedliche Ansprüche und Wahrnehmungen im gleichen Raum zur gleichen Zeit
26.9.2013

Kulturhaus Wagram, St. Pölten
Info: www.oetag.at

4. Wiener Augentag

4.10.2013
Wiener Rathaus
Info: www.braille.at

**7. CSLI-Behindertenflugtag 2013
in Stockerau**

7.9.2013
Für behinderte Gäste sind Hub- schrauber-/ Flugzeug-Rundflüge und Oldtimerfahrten gratis!
Die Teilnehmerzahl ist beschränkt, die Reihung erfolgt nach Anmelde- datum.
Flugfeld Stockerau
Info: Team des CSLI Air Wing
Anmeldung: lazarus-union@chello.at
Kennwort: „Flugtag 2013“
Voraussetzung sind ein Behinderten- ausweis und das Mindestalter von acht Jahren.

Im Anschluss daran:

Benefizkonzert

„Ein Tribut an Glenn Miller und seine Zeitgenossen“
Mit der Big Band der Lazarus Union
Eintritt frei.
Stockerau, Großer Flugzeughangar
www.csli.at

TERMINEDEUTSCHLAND

**„Die UN-Behindertenrechts-
konvention – Umsetzung und
Auswirkungen weltweit“**

6. Symposium Internationale Heil- und Sonderpädagogik
3.10.2013 bis 5.10.2013
80539 München, Ludwig-Maximili- ans-Universität, Geschwister-Scholl- Platz 1

Das Symposium Internationale Heil- und Sonderpädagogik ist ein Zusam- mentreffen von Wissenschaftlern und Experten aus dem Bereich der Inter- kulturellen und International Verglei- chenden Heil- und Sonderpädagogik.
Kosten: Spätbucherpreis ab 16. Juli 2013: 150 Euro für gesamtes Symposium
Info: www.lmu.de
6.Symposium@edu.lmu.de

**„Wenn die Zeit zum reißen den
Fluss wird...“**

Diagnoseeröffnung und Entschei- dungszwänge bei infauster Prognose in der Schwangerschaft
Tagung
2.11.2013, 9 bis 15.30 Uhr
Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63

Die Diagnose einer infausten Prognose in der Schwangerschaft stellt für werdende Eltern ein kritisches Lebensereignis dar und verlangt von ihnen schwerwiegende Entscheidungen. Von den betreuenden Gynäkolo- gInnen fordert dies eine einfühlsame und wertschätzende Mitteilung sowie unterstützende Beratung, die Eltern verschiedene Wege aufzeigt und Hilfsmöglichkeiten anbietet. Auf der Tagung werden neben GynäkologIn- nen, PsychologInnen und BeraterIn- nen vor allem betroffene Eltern zu Wort kommen, die ihre Erfahrungen und Wünsche an Diagnosemitteilung und Beratung beschreiben.
Teilnahmegebühr (inkl. Verpflegung): Fachpersonal: 40 Euro, Eltern/Studie- rende: 20 Euro

Info:
www.uni-erfurt.de/moraltheologie/ifg

**Rehacare International
Düsseldorf**

Internationale Fachmesse und Kongress
25. bis 28.9.2013

Die REHACARE ist die weltweit bedeutendste Fachmesse für Rehabi- litation, Prävention, Inklusion und Pflege. Der REHACARE-Kongress steht unter dem Titel „Wohn(t)raum – Selbstbestimmtes Wohnen und Pflege zu Hause“. Ein besonderer Schwer- punkt ist heuer das Thema „Mit einem Schlag (anfall) ist alles anders – Auswirkungen und Chancen“.

Info: www.rehacare.de



ABO- GEWINNSPIEL

Die Fachzeitschrift „Behinderte Menschen“ stellt

**drei Flüge
für neue Abonnements,**

die bis zum 23. August 2013*
abgeschlossen werden und

**drei Flüge
für bestehende Abonnements**
zur Verfügung.



Fotos: Lazarus Union

Wer Interesse hat, schreibt
unter dem Kennwort „Flugtag“
bis spätestens

23. August 2013*

ein Mail an
sekretariat@eu1.at

Unter den eingelangten Mails
entscheidet das Los.

* Poststempel oder
E-Mail-Sendedatum

Über den Wolken...

Gratisflüge für (Neu-)AbonentInnen unserer Fachzeitschrift

Ob gerade neu oder schon lange im Abonnement unserer Fachzeitschrift. Wir laden jeweils drei aus jeder Gruppe zu Gratisflügen beim heurigen Flugtag der Lazarus Union (CSLI) ein. Der Flugtag findet am Samstag, dem 7. September 2013, von 10 bis 15 Uhr am Flugfeld von Stockerau in Niederösterreich statt.

Die Lazarus Union (CSLI – Corps Saint Lazarus International) ist eine weltweit tätige karitative Organisation für alle, die Hilfe, Freundschaft, Trost und Zuwendung brauchen. Die Lazarus Union ist offen für alle Menschen und fragt nicht nach dem Religionsbekenntnis ihrer Mitglieder.

Mit ihren rund 15.000 Mitgliedern in rund 62 Ländern auf allen Kontinenten baut die Organisation auf den Idealen des ursprünglichen Lazarus Ordens auf, versteht sich aber weder als ein geistlicher noch weltlicher Orden. Titularsitz der Ehrenritterschaft der Lazarus Union ist die Burg Kreuzenstein in Niederösterreich zwischen den Städten

Korneuburg und Stockerau.

Miteinander Perspektiven schaffen

Unter dem Motto „Miteinander Perspektiven schaffen“ arbeiten alle Mitglieder freiwillig und unentgeltlich nach den Idealen und im Geiste des Hl. Lazarus. Sie wollen anderen Menschen Freude bereiten, leisten Katastrophenhilfe, betreuen behinderte Mitmenschen und helfen Obdachlosen. Die Mitglieder kommen aus allen Altersgruppen, Berufen und

sozialen Schichten. Im Umgang miteinander wird unabhängig vom Rang und der Stellung im CSLI das kameradschaftliche „Du“ verwendet. Eine höhere Stellung im CSLI verlangt die höhere Bereitschaft, freiwillig und aus eigenem Antrieb anderen Menschen hilfreich zu dienen. Die Hauptprinzipien sind Toleranz, Demut, Barmherzigkeit und Nächstenliebe. Mehr Informationen über die Lazarus Union bietet die Internetseite www.cslu.at.

**Wir verlosen
2 x 3 Gratis-Flüge!**



Flugtag am Flugfeld von Stockerau

Zum CSLI-Flugtag in Stockerau am 7. September 2013 sind behinderte Menschen verschiedenster Einrichtungen zu Rundflügen im Hubschrauber oder im Flugzeug und zu Speis und Trank eingeladen.

„Ein Tribut an Glenn Miller und seine Zeitgenossen“

Im Anschluss an den Flugtag gibt es ein Benefizkonzert im Flugzeughangar Stockerau mit der Big Band der Lazarus Union. Eintritt frei!

**EIGENTÜMER, HERAUSGEBER
& VERLEGER:**
Verein „Initiativ für behinderte Kinder
und Jugendliche“



Vorsitzender:
Univ.-Prof. DI Dr. Werner Gobiet
8010 Graz, Alberstraße 8
Tel. +43 (316) 32 79 36-0
Fax +43 (316) 32 79 36-21
sekretariat@eu1.at
Steiermärkische Sparkasse,
Kto.: 3100-601 685
PSK 2418.597

MITHERAUSGEBER:
Verein „Miteinander“

Vorsitzender:
Dr. Hermann Wögerer
4020 Linz, Rechte Donaustraße 7
Tel. +43 (732) 78 20 00, 78 20 10
Fax +43 (732) 78 20 00-33
office@miteinander.com
Raika Haiderhofen, BLZ 32278,
Kto.: 77644

**Steirische Vereinigung
für Menschen mit Behinderung**

Vorsitzender:
Univ.-Prof. DI Dr. Werner Gobiet
8010 Graz, Alberstraße 8
Tel. +43 (316) 32 79 36-0
Fax +43 (316) 32 79 36-21
steirische@behindert.or.at
Postsparkasse Kto.: 2396578

DRUCK:

 **RehaDruck**
8051 Graz, Viktor-Franz-Straße 9
Tel. +43 (316) 68 52 55
Fax +43 (316) 68 07 44
rehadruck@rehadruck.at

LAYOUT:

Eva-Maria Gugg, Design und Werbung
8010 Graz, Sporgasse 24

Beiträge bitte an die Chefredaktion.
Die Veröffentlichung eines Beitrages legt
den Standpunkt der Chefredaktion in
keiner Weise fest.

CHEFREDAKTION:

Dr. Josef Fragner
4040 Linz, Schwarzstraße 26
Tel. +43 (732) 73 11 66
josef.fragner@behindertemenschen.at

REDAKTION LINZ:

(Thementeil)
DBP Johann Tausch
Leopold-Figl-Straße 36/1/4
4040 Linz-Dornach
Mobil-Tel. +43 (650) 65 80 999
johann.tausch@behindertemenschen.at
und tausch@eduhi.at

REDAKTION GRAZ:
(Magazin- und Serviceteil)

Dr. Peter Rudlof
8010 Graz, Alberstraße 8
Tel. +43 (316) 32 79 36-34
Fax +43 (316) 32 79 36-21
peter.rudlof@behindertemenschen.at

REDAKTION WIEN:

Miel Delahajj
Tel. +43 (676) 45 45 969
mie.del@gmx.net

FREIE MITARBEITER:

Österreich
Dr. Franz-Josef Huainigg
Veronika Freund
Mobil-Tel. +43 699 18 74 13 91
Gudrun Freund
Mobil-Tel. +43 (676) 34 31 587
Mag. Manfred W.K. Fischer, Ostermiething
Mag. Gerhard Einsiedler, Graz
Gertrude Neubauer, Graz
Mag. Oliver Koenig
Mag. Tobias Buchner

Deutschland

Dorothea Wolf-Stiegemeyer, Melle
Andreas Prüve, Hamburg
Ulrike Jocham, Stuttgart

Redaktionsschluss Heft 4/5/13:
3. September 2013

BEZUGSBEDINGUNGEN:

6 Ausgaben pro Jahr
Österreich
Einzelheft: Eur 12,00
Abo: Eur 42,00
Studenten-Abo*: Eur 30,00
Außerhalb von Österreich
Einzelheft: Eur 14,00
Abo: Eur 50,00
Studenten-Abo*: Eur 38,00

*mit Inskriptionsbestätigung

Alle Preise inkl. 10% Mehrwertsteuer.
Preisänderungen vorbehalten.

Die Kündigung eines Abos ist jeweils per
Ende des Kalenderjahres möglich.

Der Text der Zeitschrift ist auch digital
lieferbar.

**ABO- UND
ANZEIGENVERWALTUNG:**

Karin Hostalka
8010 Graz, Alberstraße 8
Tel. +43 (316) 32 79 36-14 od. 31
Fax +43 (316) 32 79 36-21
karin.hostalka@behindertemenschen.at



Titelbild von Miel Delahajj
„Augenspiel“

ANZEIGENANNAHME WIEN

Veronika Freund
1100 Wien, Neilreichgasse 113/23/2
Mobil-Tel. +43 (699) 18 74 13 91
veronika.freund@behindertemenschen.at

ANZEIGENANNAHME NÖ

Gudrun Freund
2232 Deutsch-Wagram,
Bockfließstraße 158
Mobil-Tel. +43 (676) 34 31 587
gudrun.freund@behindertemenschen.at

Anzeigenannahmeschluss Heft 4/5/13:
17. September 2013

ISSN 1561-2791

Die Zeitschrift BEHINDERTE MENSCHEN finden Sie auch im Internet unter www.behindertemenschen.at



Alana, 5
Kindergarten

Martin, 8
Volksschule

Wien. Die Stadt fürs Leben.



Rechnen und Lesen, Fußball und Spaß: klug über den Tag verteilt. So sieht der Schultag von Martin an einem Campus-Standort aus, wo auch Schwester Alana in den Kindergarten geht. Denn im „Wiener Campus“-Modell werden Kindergarten-, Schul- und Freizeitpädagogik an einem Standort zusammengefasst. Wien hat bereits drei Campus-Standorte errichtet. Der Bildungscampus Hauptbahnhof ist in Bau, der Campus aspern Seestadt in Planung.

Infos Wiener Campusmodell
und Schulneubauprogramm:
www.wien.at

Stadt Wien
Wien ist anders.