



Erzählte Behinderung

↳ Erinnerung an Janusz Korczak



Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik

Inhalt

Thomas Wetter
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Daniel Stalder und Damaris Gut
«Literatur kann zu einer Kultur der Empathie beitragen» 8
Ein Gespräch mit Johannes Gruntz-Stoll über Erzählte Behinderung

Michael Börner und Hendrik Trescher
Leben im Heim als Entfremdungserfahrung
Autobiografische Selbstkonstruktionen von Menschen mit
geistiger Behinderung im höheren Lebensalter 16

Susanne Schriber, Carlo Wolfisberg, Viviane Blatter und Mariama Kaba
«So ein wenig meine Geschichte»
Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen blicken in narrativen
Interviews auf ihre Zeit in den Sonderschulen zurück 22

Carina Bössing, Steffi Büttner, Ingy El Ismy und Katarina Prchal
Erzählte Behinderung im Freiraum: Sexualität + ICH
Ein Beitrag über erzählte Liebe als erzähltes Leben 30

Bettina Lindmeier
Behinderung, Biografie, Erzählen
Die Arbeit mit einem Lebensbuch 37

Sabine Krause und Rouven Seebo
Sich zeigen – sich erzählen
Autobiografische Bilderzählung von Behinderung auf Instagram 44

Dokumentation zum Schwerpunkt 52

WEITERE THEMEN

Ferdinand Klein
Mit Janusz Korczak das Gute im Kind sehen 53
Zur Erinnerung an seinen 80. Todestag

David Bisang und Daniel Stalder
Denken Sie nicht an ein Einhorn!
Wie Verneinungen sprachliche Barrieren schaffen 58

Forschung / Erzählte Behinderung / Bücher / Agenda 60

Inserate 66

Impressum 15

Thomas Wetter

Erzählen schafft Nähe und Verständnis

Seit ich die Rubrik «Erzählte Behinderung» in der *Schweizer Zeitschrift für Heil- und Sonderpädagogik* betreue, ist mir aufgefallen, dass die Anzahl an Publikationen von Autobiografien von Menschen mit Behinderungen in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Es sind selbstbewusste Stimmen, die uns erreichen – Stimmen, mit denen wir uns identifizieren können und die wir bewundern.

Der Japaner Naoki Higashida war 13 Jahre alt, als er das Buch «Warum ich euch nicht in die Augen schauen kann: Ein autistischer Junge erklärt seine Welt»¹ schrieb. Dieses Buch greift Fragen auf, die Eltern und Bezugspersonen eines autistischen Kindes beschäftigen. Das Buch wurde von Jerry Rothwell verfilmt und läuft aktuell in den Deutschschweizer Kinos mit dem Titel: «The Reason I Jump». Der Film zeigt das Leben von fünf jungen Menschen aus vier Kontinenten mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS), die nonverbal und mit unterstützter Kommunikation interagieren. Naoki selbst wirkt im Film nicht mit, aber Zitate aus seinem Buch umrahmen den Film.

«Ich wusste, dass ich, um ein ganzer Mensch zu sein, vor allem in der Lage sein musste, mich auszudrücken» (ebd., S. 22). Häufig verliert Naoki die Wörter, bevor er sie überhaupt aussprechen kann. «Sobald ich versuche mit jemandem zu sprechen, verschwinden

meine Wörter einfach» (ebd., S. 19). Aber seit er mit Unterstützung einer Papp tastatur und eines Computers schriftlich kommuniziert und sich anderen mitteilen kann, glaubt er, dass auch er «als menschliches Wesen in diese Welt gehöre» (ebd., S. 38). Dieses Buch, das sich durch eine poetische Sprache auszeichnet und nebst autobiografischen Texten auch erfundene Geschichten enthält, zeigt exemplarisch, was «Erzählte Behinderung» leisten kann. Die Lebensgeschichte von Naoki berührt uns. Wir lernen seine Erfahrungsräume kennen und finden Zugang zu einem Menschen, der zunächst fremd auf uns wirkt. Die Erzählung schafft eine Nähe. Wir stellen fest, dass die angesprochenen Themen uns ebenfalls betreffen. Auch wir machen schmerzhaft Erfahrungen und müssen uns mit Unzulänglichkeiten und Schwächen auseinandersetzen. Die Wahrnehmungen der erzählenden Person können also ein Anlass sein, um über unser eigenes Leben nachzudenken. Dadurch lernen wir uns selbst besser kennen und können auch besser auf andere reagieren. Dies ist ein zentraler Gedanke des Projektes «Erzählte Behinderung», auf das Johannes Gruntz-Stoll im vorliegenden Heft zurückblickt.

Die weiteren Beiträge stellen biografische Lebensverläufe und Lebensperspektiven von Menschen mit Behinderung vor, die durch verschiedene Methoden angeregt, diskutiert und «weitergestrickt» werden können.



Thomas Wetter
Information und
Dokumentation
SZH/CSPS
Speichergasse 6
3011 Bern
thomas.wetter@szh.ch

¹ Higashida, N. (2015). *Warum ich euch nicht in die Augen schauen kann. Ein autistischer Junge erklärt seine Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rundschau

INTERNATIONAL

AT: Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030

Der *Nationale Aktionsplan Behinderung* (NAP) setzt sich bundesweit für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich ein, die für 2022 bis 2030 angesetzt ist. Das Sozialministerium hat am 22. April 2022 einen Entwurf des NAP in Begutachtung gegeben. Das *Zentrum für Selbstbestimmtes Leben – BIZEPS* hat am 20. Mai 2022 eine Stellungnahme zum NAP-Entwurf an das Sozialministerium übersandt.

www.bizeps.or.at → News vom 24.05.2022

CH: Empfehlungen des UN-BRK-Ausschusses

Ende März 2022 hat der *UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (BRK-Ausschuss) der Schweiz nach eingehender Prüfung seine Empfehlungen zur Umsetzung der BRK unterbreitet. Er stellt der Schweiz ein schlechtes Zeugnis aus. Der Ausschuss ist besorgt über die fehlende Umsetzung der BRK in vielen wichtigen Bereichen des Lebens und sieht viel Nachholbedarf. Nun sind die Empfehlungen auch auf Deutsch und Französisch verfügbar. *Inclusion Handicap* hat die fehlende Gesamtstrategie, den ungenügenden Schutz vor Diskriminierung sowie die mangelhafte Umsetzung in sämtlichen Lebensbereichen seit längerem bemängelt und dies auch im aktualisierten Schattenbericht dargestellt. Basierend auf den Empfehlungen des Ausschusses werden nun Forderungen an die Schweizer Politik formuliert.

www.inclusion-handicap.ch →
Medienmitteilung vom 06.05.2022

DEU: Digitalisierung in Schulen

Laut einer Studie der *Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit* hemmen allzu schwerfällige, schlecht abgestimmte Verwaltungsprozesse den notwendigen Wandel zur Digitalisierung. Die Studie zeigt, dass vor allem die starren, langwierigen, strategisch unverbundenen und im Alltag schlecht abgestimmten organisatorischen Prozesse der Schulbürokratie die digitale Transformation der Schulen in Deutschland bremsen. Es fehlt unter anderem an der Netzinfrastruktur, an einer geeigneten Geräteausstattung, an IT-Unterstützung und fachkundigem Lehrpersonal. Um diese Prozesse abbilden zu können, Blockaden zu identifizieren und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten, hat das *mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH* Fachleute aus der Schul- und Verwaltungspraxis herangezogen sowie BestPractice-Beispiele zusammengetragen.

www.mmb-institut.de

NATIONAL

Begegnungen von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen

Begegnungen von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen sind vielerorts nicht alltäglich. Sie sind aber besonders wichtig, damit Einstellungen, Ängste oder Überforderungsgefühle hinterfragt und Gemeinsamkeiten entdeckt werden können. Hier setzt *make together* an. Im Rahmen einer temporären Werkstatt erhalten Jugendliche die Gelegenheit, sich zu begegnen und gemeinsam nachhaltige Projekte aus der Maker-Community zu realisieren. «Maker» sind Tüftlerinnen und Tüftler, die die analoge mit

der digitalen Welt verbinden. In der *make-together*-Werkstatt widmen sich die Jugendlichen gemeinsamen Aktivitäten, bei denen Selbermachen und Ausprobieren im Mittelpunkt stehen.

www.maketgether.ch

Kibesuisse – Bericht zur sechsten Covid-19-Umfrage

Die sechste Covid-19-Umfrage von März–April 2022 hat gezeigt, dass die Pandemie deutliche Auswirkungen auf die familienergänzenden Bildungs- und Betreuungsorganisationen in der Schweiz hatte. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die familienergänzende Bildungs- und Betreuungsbranche von einem akuten und sich akzentuierenden Fachkräftemangel betroffen ist.

www.kibesuisse.ch

Merkblatt zum Umgang mit schutzbedürftigen Kindern aus der Ukraine

Die *Konferenz für Kindes und Erwachsenenschutz* (KOKES) wurde von verschiedenen Seiten zum Umgang mit den Kindern aus der Ukraine angefragt. Um die Verständigung unter den involvierten Akteuren zu erleichtern, hat die KOKES ein Merkblatt erarbeitet, gemeinsam mit der *Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren* (SODK) und in Absprache mit dem *Staatssekretariat für Migration* (SEM), dem *Bundesamt für Justiz* (BJ) und der ukrainischen Botschaft. Das Merkblatt enthält allgemeine Standards zum Kinderschutz sowie Informationen zum Aufnahmeverfahren, zur gesetzlichen Vertretung und zur Unterbringung/Betreuung von schutzbedürftigen Kindern aus der Ukraine.

www.kokes.ch

Politische Rechte für alle

Rund 14 000 Menschen in der Schweiz sind «umfassend verbeiständet». Das bedeutet, sie gelten wegen einer psychischen oder kognitiven Beeinträchtigung als nicht urteilsfähig und besitzen darum auch kein Stimm- und Wahlrecht. Wenn sie es trotzdem ausüben wollen, müssen sie dafür kämpfen. Die Behörde des Wohnkantons spielt dabei eine entscheidende Rolle. Nicht überall wird nach den gleichen Kriterien entschieden. So leben überproportional viele umfassend verbeiständete Personen in den französischsprachigen Kantonen – etwa die Hälfte aller Betroffenen, obwohl in diesen Kantonen nur knapp ein Fünftel der Bevölkerung wohnt.

www.srf.ch → News vom 23.05.2022

PRA-Statistik 2020/2021

Eine neue Statistik liefert Schlüsselzahlen zur *zweijährigen praktischen Ausbildung* (PrA) im Zeitraum 2020–2021. Diese geben unter anderem Aufschluss über die Anzahl Lernender und wie hoch deren Eingliederungs- und Erfolgsquote sind. So finden 29 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung eine Stelle im allgemeinen Arbeitsmarkt. 17 Prozent schaffen den Einstieg in eine eidgenössische Berufsausbildung (EBA oder EFZ) und erhalten danach in der Regel eine Anstellung im allgemeinen Arbeitsmarkt.

www.insos.ch → News vom 06.05.2022

KANTONAL / REGIONAL

GE: Bundesgericht heisst Beschwerde einer Frau mit Behinderung gut

Eine Frau mit Behinderung wirft einem öffentlich-rechtlichen Arbeitgeber aus dem

Kanton Genf Diskriminierung vor. Das Bundesgericht hebt nun die Tragweite der UN-Behindertenrechtskonvention in einer solchen Konstellation deutlich hervor. Es kommt zum Schluss, dass die Vorinstanz die Vorwürfe der Frau nicht genügend abgeklärt hat. Das kantonale Gericht muss den Fall nun erneut überprüfen.

www.inclusion-handicap.ch → Medienmitteilung vom 12.05.2022

VARIA

Digitale Geschichten zum selbstbestimmten Leben

«ad:bewegt! – vom Musterkrüppelchen zur Persönlichen Assistenz», so lautet der Titel einer digitalen Ausstellung, in der Geschichte(n) zum selbstbestimmten Leben im Kontext der Behindertenbewegung in Deutschland präsentiert werden. Auf der virtuellen Tour durch verschiedene Räume erhält man intensive Einblicke in das persönliche Leben schwerstbehinderter Menschen und kann sie auf ihren Reisen oder in den eigenen vier Wänden begleiten.

<http://ad-lab.org>

Socialstore Awards

Die *Socialstore Awards* werden 2022 zum dritten Mal vergeben. Sie sind eine Auszeichnung für Produkte und Innovationen aus den Werkstätten sozialer Institutionen der Schweiz. Die Preise bringen Wertschätzung und Dankbarkeit zum Ausdruck für jene Menschen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung normalerweise nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und rücken deren Fähigkeiten und Aktivitäten in den Fokus. Die Preisvergabe steht unter dem Patronat von INSOS, dem *nationalen Branchenverband der Dienstleister für Menschen*

mit Behinderung. Neu wird in diesem Jahr die Kategorie «Kooperation» vergeben.

www.socialstore.ch/de/award2022

Sprache für alle

Da viele Dienstleistungen und Aktivitäten des täglichen Lebens heutzutage über das Internet abgewickelt werden, können begrenzte digitale Fähigkeiten auch für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen ein grosses Problem darstellen. Die niederländische Regierung hat einen nationalen Aktionsplan zur Bekämpfung der geringen Lese- und Schreibkompetenz für den Zeitraum 2020–2024 eingeführt. *Sprache für alle* ist für viele Partner, einschliesslich (nicht-)staatlicher Organisationen und Gemeinden, von Interesse. Einer der derzeitigen Partner ist die Stadt Amsterdam, die *Sprache für alle* für die wichtigen städtischen Mitteilungen eingeführt hat.

<https://portaleinfach.org> → News vom 11.05.2022

Videos zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs in einfacher Sprache

Die *Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* in Berlin arbeitet das Ausmass, die Art und die Folgen der sexuellen Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR auf. Im Zentrum der Arbeit stehen bundesweite vertrauliche Anhörungen und schriftliche Berichte von Betroffenen und Zeitzeugen. Die Kommission hat im Rahmen eines Pilotprojektes für Berlin Videos in einfacher Sprache für Menschen mit Lernschwierigkeiten produziert. Darin wird erklärt, wer die Kommission ist, und wie sich heute erwachsene Betroffene von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend melden können.

www.aufarbeitungskommission.de

Themenschwerpunkte 2023

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

NEU

| Heft | Schwerpunkt | Ankündigung | Einsendeschluss |
|----------|------------------------------------|-------------|-----------------|
| 1–2/2023 | Übergänge | 10.08.2022 | 10.10.2022 |
| 3/2023 | Assistenz (Schule/Freizeit/Wohnen) | 10.09.2022 | 10.11.2022 |
| 4/2023 | Kindeswohl und Kinderschutz | 10.10.2022 | 10.12.2022 |
| 5–6/2023 | Ethik | 10.11.2022 | 10.01.2023 |
| 7–8/2023 | Behinderung und Freizeit | 10.01.2023 | 10.03.2023 |
| 9/2023 | Behinderung und Sexualität | 10.03.2023 | 10.05.2023 |
| 10/2023 | Inklusion von Anfang an | 10.04.2023 | 10.06.2023 |
| 11/2023 | Diagnostik | 10.05.2023 | 10.07.2023 |
| 12/2023 | Emotionen, Emotionsregulation | 10.06.2023 | 10.08.2023 |

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Stichworte zu den Themenschwerpunkten finden Sie unter: www.szh.ch

Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

| Numéro | Dossier |
|---------------------------------|--|
| 1 (mars, avril, mai 2022) | Pratiques éducatives novatrices |
| 2 (juin, juillet, août 2022) | Éducation précoce spécialisée |
| 3 (sept., oct., nov. 2022) | Inclusion postscolaire |
| 4 (déc. 2021, janv., fév. 2023) | Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée |

Une description des thèmes 2022 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csp.ch/revue/themes-2022

Informations auteurs-e-s : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.csp.ch/revue

Daniel Stalder und Damaris Gut

«Literatur kann zu einer Kultur der Empathie beitragen»

Ein Gespräch mit Johannes Gruntz-Stoll über Erzählte Behinderung

Einführung

Was kann Literatur über Behinderung leisten? Diese Frage drängt sich auf, wenn wir uns mit Erzählter Behinderung befassen. Um uns einer Antwort anzunähern, haben wir mit Johannes Gruntz-Stoll darüber gesprochen, was wir von literarischen Texten lernen können, wie Behinderung literarisch gestaltet wird, ob die Darstellungen glaubwürdig sind und inwiefern Narrationen in der Heilpädagogik fruchtbar eingesetzt werden können.

Introduction

Que peut apporter la littérature sur le handicap ? Cette question s'impose lorsque l'on aborde le « handicap raconté ». Afin d'obtenir une amorce de réponse, nous nous sommes entretenus avec Johannes Gruntz-Stoll sur ce que l'on peut apprendre des textes littéraires, sur la manière dont le handicap est façonné par la littérature, sur la crédibilité des représentations et sur la question de savoir dans quelle mesure les narrations peuvent être mises à profit en pédagogie spécialisée.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-01

SZH: Herr Gruntz-Stoll, was müssen sich unsere Leserinnen und Leser unter «Erzählter Behinderung» vorstellen?

Johannes Gruntz-Stoll: Der Begriff hat zwei Bedeutungen: Zum einen ist damit gemeint, dass man Behinderung *erzählen* kann – also nicht nur erleben, beobachten oder fachlich beschreiben. In die Erzählungen fliessen zum Beispiel Erfahrungen mit Beeinträchtigungen, Verletzungen, Krankheiten oder mit besonderen Bedürfnissen ein. Das sind Themen, welche die Menschen beschäftigen und von denen sie erzählen möchten.

Zum andern kann man den Begriff im Kontext der Wissenschaft betrachten, nämlich als Forschungsschwerpunkt. Man untersucht zum Beispiel, welche Erzählthemen, Erzählformen und Erzählperspektiven es überhaupt gibt, wenn es um Menschen mit Behinderungen geht. Man kann versuchen, das Erzählen über ein Leben mit Beeinträch-

tigung, über Einschränkungen, Verletzungen und Aussonderungen genauer zu erheben – indem man Menschen befragt und ihnen die Gelegenheit gibt, zu erzählen. Oder man nimmt Texte zur Hand, die sich mit diesen Themen befassen und schaut, was man daraus lernen kann.

Das heisst also, dass sich Erzählte Behinderung nicht zwingend auf literarische Texte beschränken muss?

Genau. Der Begriff «Erzählung» verweist für mich nicht unbedingt auf Literatur, sondern ist primär im Alltag zu verorten. Als ich 1979 mein Studium begann, vollzog sich in der Pädagogik eine empirische Wende – von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems musste messbar werden. Das hat mich aber etwas gelangweilt. Denn was haben Normalverteilungskurven und statistische Korrelationen

mit der Wirklichkeit zu tun? Als Lehrperson habe ich ja immer ein ganz bestimmtes Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen vor mir. In vielem waren die Kinder für mich grosse Rätsel, ich hätte sie gerne besser verstanden. Was bewegt sie? Was ist ihnen wichtig? Mir schien damals, dass sich die empirische Wissenschaft dafür nicht interessierte.

In dieser Zeit erschien das Buch *Aus Geschichten lernen* von Dieter Baacke und Theodor Schulze. Diese literarischen Texte über die Erfahrungen von Kindern haben mich fasziniert. Sie fordern dazu auf, zu verstehen, was Kinder überhaupt erleben. Als Unterschied zur empirischen, erziehungswissenschaftlichen Sichtweise geht es in der Literatur immer auch darum, was eine Person fühlt, spürt und erlebt. Das fand ich viel spannender. Dieses Buch von Baacke und Schulze entfachte bei mir die Lust, literarische Texte zu lesen. Und das mit der Überzeugung, auch aus diesen Texten lernen zu können, da in ihnen sehr viel Wissen steckt.

Nachdem Sie Ihre Freude an literarischen Texten als Quelle pädagogischen Wissens entdeckt hatten, begannen Sie sich ab den 1990er-Jahren intensiver mit Erzählter Behinderung auseinanderzusetzen.

Zu diesem Schritt kam es, weil ich als Dozent in jeder Vorlesung eine kurze literarische Sequenz eingebaut hatte. Dabei fiel mir auf, dass die Studierenden jeweils besonders aufmerksam waren und durch die Textbeispiele auf eine andere Art berührt wurden. Das waren für mich wichtige Erfahrungen. Ich merkte, dass es sinnvoll ist, den Studierenden das Thema Behinderung durch literarische Textbeispiele aus einem anderen Blickwinkel näher zu bringen. Denn es sind die Geschichten, in denen das Leben steckt.

Welches Ziel verfolgten Sie bei der Auseinandersetzung mit Erzählter Behinderung?

Ich hatte gleich mehrere Ziele. Gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen wollte ich zu diesem Thema publizieren und eine grosse Tagung organisieren, um Menschen für das Thema zu gewinnen. Ausserdem wollte ich eine Datenbank einrichten, die anderen Personen einen schnellen und einfachen Zugriff auf die literarischen Texte ermöglichen würde, in denen es um Behinderung geht. Ich habe gezielt recherchiert und hatte nach einigen Jahren 432 Bücher zusammengetragen. Danach habe ich sie nach bestimmten Kriterien kategorisiert und in eine Datenbank eingeleesen, um sie untereinander vergleichbar zu machen. Dieses Projekt ist geglückt, und die Datenbank gibt es dank des SZH immer noch.¹

Wenn wir über Erzählte Behinderung sprechen, meinen wir damit Literatur, in der das Thema Behinderung vorkommt oder sogar verhandelt wird. Diese Literatur wird mehrheitlich von Menschen verfasst, die keine Beeinträchtigung haben. Sind deren Auseinandersetzungen mit dem Thema Behinderung überhaupt glaubwürdig?

Diese Frage ist berechtigt. Muss eine Autorin oder ein Autor etwas selbst erlebt haben, um davon erzählen zu können? Die gleiche Frage stellt sich auch für andere Themen wie Erfahrungen mit schwerer Krankheit oder mit Diskriminierung. In der Literatur erzählen die Schreibenden immer auch von Dingen, die sie sich ausdenken. Die Leserinnen und Leser sind sozusagen Wächter darüber,

¹ www.szh.ch/datenbanken/erzaehlte-behinderung

ob das Erzählte überhaupt möglich ist. Denn was erzählt wird, muss auch nachvollziehbar sein. Deshalb denke ich, dass es möglich ist, Erfahrungen mit Behinderung zu erzählen, ohne diese Erfahrung selbst gemacht zu haben. Es gibt sicher gewisse Behinderungsarten, bei denen es naheliegender ist, dass jemand als betroffene Person selbst darüber schreibt. Ein Beispiel dafür wäre die Autorin Ursula Eggli; sie hatte eine Körperbehinderung. Anders ist die Situation bei Georg Paulmichl; er hatte eine kognitive Beeinträchtigung und schrieb – allerdings nicht selbst, sondern mit Unterstützung von seinem Betreuer. Sind seine Texte also wirklich von ihm? Ich beurteile sie als glaubwürdig und aufschlussreich. Die Frage nach der Authentizität und Originalität eines solchen Textes ist schwierig zu beantworten. Darüber hinaus wäre es aber auch interessant, Bücher von Menschen mit und ohne Behinderungserfahrung aus demselben Zeitraum zu vergleichen und zu untersuchen, ob und inwiefern sich die Texte unterscheiden.

In der Populärliteratur und auch im Kino wird Behinderung oft eindimensional dargestellt. Wir alle kennen das autistische Musikgenie, die fluchende Person mit dem Tourette-Syndrom oder den schizophrenen Menschen mit einem guten und einem bösen Persönlichkeitsanteil. Sind das nicht Anzeichen dafür, dass Behinderung eben nicht adäquat erzählt wird?

Diese Bedenken sind berechtigt. Mit Erzählter Behinderung ist noch nicht festgelegt, wie differenziert und ausführlich Behinderung in einem literarischen Text zur Sprache gebracht wird. Je mehr Raum die Erfahrung mit Behinderung in einem Buch einnimmt, desto

grösser ist die Erwartung, dass diese Schilderung eine gewisse Tiefe, Glaubwürdigkeit und Differenziertheit hat. Wenn die Behinderung hingegen nur ein Nebenschauplatz ist, kann es sein, dass die Darstellung stark reduziert ist. Wenn sie dann ins Klischeehafte abgleitet, ist das meines Erachtens nicht *per se* abzuwerten. Vielleicht soll damit angedeutet werden, dass eine Person einen klischierten Eindruck auf die anderen macht.

Die Literatur ist ja voller Figuren, die andersartig sind. Aus der Literaturwissenschaft wissen wir, dass gewisse Darstellungen Stereotype perpetuieren. Aber nicht nur Stereotype, sondern insgesamt Andersartigkeit: Wenn wir von Erzählter Behinderung sprechen, verstärken wir dann nicht die Andersartigkeit von Menschen mit einer Beeinträchtigung? Das Stigma des «Anderssein» können sie dadurch gar nicht loswerden. Wie sehen Sie das?

Menschen sind bekanntlich alle gleich, nämlich verschieden. Dabei müssen wir aber zwischen Vielfalt und Andersartigkeit unterscheiden: Es spielt zum Beispiel keine grosse Rolle, ob ich 1,50 Meter oder 2 Meter gross bin. Wenn ich jedoch nur 1,10 Meter gross bin oder aber 2,10 Meter, dann bin ich nicht mehr einfach kleiner oder grösser, denn ich muss ein Spezialgeschäft aufsuchen, um passende Kleider zu finden, oder ich brauche Hilfe, um gewisse Dinge zu erreichen.

Für mich sind Gleichheit und Vielfalt dort trügerisch, wo es Unterschiede gibt, die mit offensichtlichen Schwierigkeiten verbunden sind. Behinderungen sind genau solche Unterschiede, die nicht innerhalb eines Spektrums liegen. Ob jemand einen IQ zwischen 90 und 120 hat, spielt für die

Alltagsbewältigung keine grosse Rolle; wer aber einen IQ von 30 hat, hat grosse Mühe, sich selbständig in unserer Welt zu bewegen. Ist diese Andersartigkeit dann einfach nur als Vielfalt zu betrachten? Das denke ich nicht.

Die Literatur sollte diese Unterschiede nicht einfach nur schön und klein reden, sondern sie ansprechen und darstellen. Sie hat das Potenzial, diese Andersartigkeit zugänglich zu machen. Das ist ganz wichtig, denn meiner Meinung nach fehlt das Bewusstsein, dass aus der Andersartigkeit auch eine Berechtigung wächst: Jede Person soll jene Unterstützung bekommen, die es ihr zumindest ein bisschen erleichtert, im Leben klarzukommen und am Leben teilzuhaben. Es kann gefährlich sein, wenn man sagt, alle Menschen sind gleich, weil man dadurch die Andersartigkeit von Menschen mit besonderen Bedürfnissen verkennt.

Und das heisst ja nicht, dass man Menschen mit Beeinträchtigung nicht als vollwertig betrachtet. Die Frage ist doch: Was passiert dort, wo das Merkmal «Beeinträchtigung» zu einer Einschränkung und die Andersartigkeit aufgrund dieses Merkmals zum Thema wird? Das ist immer dann der Fall,

wenn die Umwelt die Menschen behindert, dann bringt das Merkmal «Beeinträchtigung» die Andersartigkeit zum Vorschein.

Bei Fragen rund um Behinderung gibt es Wellenbewegungen: Eine Zeit lang wird differenziert und aufgefächert, indem zum Beispiel Spezialschulen gegründet und Fördermassnahmen eingeführt werden. Und danach kommt eine Gegenbewegung, die der Spezialisierung entgegenhält – und auf einmal will man alle Schülerinnen und Schüler in eine Klasse schicken. Und dann realisiert man, dass auch das nicht funktionieren kann. Man muss aufpassen, dass man in diesen Pendelbewegungen frühere Fehler nicht wiederholt. Gleichzeitig braucht es aber Korrekturen und Gegenbewegungen.

Ist mit Andersartigkeit, mit der Zuschreibung von Diagnose- und Behinderungsbegriffen eine Wertschätzung oder Abwertung verbunden? Solange das nicht geklärt ist, besteht immer die Gefahr, dass Behinderungsbegriffe als Schimpfwörter gebraucht werden, wie wir das auf den Pausenplätzen beobachten können. In der Literatur äussert sich kaum jemand abschätzig über Behinderungserfahrung, sondern vielmehr besteht ein Interesse am Fremden.

Die Onlinedatenbank «Erzählte Behinderung» erschliesst und verortet literarische Texte über Erfahrungen und Vorstellungen von Menschen mit besonderen Bedürfnissen, deren Angehörigen und Bezugspersonen. Die Datenbank war Teil des gleichnamigen Forschungsprojekts zur «narrativen Heilpädagogik», welches 2009 am *Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW* von Prof. Dr. Johannes Gruntz-Stoll initiiert, gemeinsam mit Dozierenden und Assistierenden realisiert und 2012 abgeschlossen worden ist. Im Jahr 2013 hat das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* als Kooperationspartner Hosting und Betrieb der Datenbank übernommen. Ende 2021 wurde die Sammlung in *edudoc.ch*, den *Schweizerischen Dokumentenserver Bildung*, integriert. Die thematische Sammlung «Erzählte Behinderung» umfasst gegenwärtig 432 Titel, welche anhand von gegen vierzig Deskriptoren recherchiert werden können.
www.erzaehltebehinderung.ch

Wenden wir uns wieder den Darstellungen von Behinderung in literarischen Texten zu: Ganz grob können wir festhalten, dass noch im 19. Jahrhundert Figuren mit Beeinträchtigungen oft als böse oder zwielichtig dargestellt wurden. Gängige äusserliche Merkmale waren zum Beispiel: Buckel, Hinkelbein oder spezielle Kopfform. Diese Figuren waren immer Stellvertreter für etwas – das Böse, das Gefährliche, das Kriminelle. Dann setzte ein Wandel ein und die Figuren mit Behinderung wurden mehr und mehr zu liebenswerten Sympathieträgern. Seit Sie sich mit dem Thema beschäftigen: Welchen Wandel stellen Sie fest in den Darstellungsformen von Figuren mit Behinderung?

Bei Franco Moretti habe ich das *distant reading* kennengelernt: Man zieht mehrere Bücher heran und schaut auf der Ebene des Titels und Klappentextes, um was es in ihnen geht. Dann arbeitet man heraus, welche Themen auftauchen und fragt sich, auf welche Art und Weise die Themen in einem bestimmten Zeitraum bearbeitet werden. Mit dieser Methode kann man zum Beispiel die Frage untersuchen, wann ein bestimmtes Motiv in der Literatur auftaucht. Zum Beispiel kam das Thema Autismus besonders häufig vor, nachdem der Film *Rain Man* in den Kinos gezeigt worden war. Wenn die Zeit reif ist oder es ein prominentes Medienereignis gibt, wenden sich Verlage sowie Autorinnen und Autoren vermehrt einem bestimmten Thema zu. Das Interesse steigt – und nimmt mit der Zeit wieder ab. Selbst habe ich mit Blick auf Wertungen keinen nennenswerten Wandel in den Darstellungsformen von Figuren mit Behinderung festgestellt. Ich bin aber davon überzeugt, dass das eine sehr spannende und bereichernde Untersuchung wäre.

Gerade beim Thema Autismus stelle ich fest, dass es zu einer positiven Stereotypisierung kommt. Das Autismus-Spektrum ist breit, aber es wird immer nur die Sonderbegabung aus dem Spektrum herausgepickt – zum Beispiel das autistische Musikgenie, das ein Lied hört und es gleich nachspielen kann. Auch hier könnten wir diskutieren, ob diese Darstellung glaubwürdig ist oder ob Behinderung undifferenziert romantisiert wird. Es scheint fast so – ob im Film oder in der Literatur – dass sich gewisse Behinderungsarten wie Autismus und Trisomie 21 gut darstellen lassen im Gegensatz zu einem Mädchen mit einer komplexen Mehrfachbehinderung.

Zweifellos. Die Art der Behinderung entscheidet darüber, in welchem Medium und auf welche Weise davon erzählt werden kann. Es wäre klug, das Verfahren des *distant reading* mit dem *close reading* zu kombinieren. Ein *close reading* mache ich in der Regel, wenn ich ein Buch lese und in die Geschichte eintauche. So kann ich gewisse Aspekte vertieft untersuchen – zum Beispiel die Art und Weise, wie eine bestimmte Beeinträchtigung dargestellt wird.

Schlägt sich der gesellschaftliche Wandel – abzulesen an der Einführung der IV, der Erklärung von Salamanca oder der UN-BRK – auch darin nieder, wie Behinderung in der Literatur dargestellt wird?

Ja, ganz eindeutig. Autorinnen und Autoren schreiben immer als Zeitgenossinnen und Zeitgenossen. Das heisst, sie schildern die Dinge so, wie sie sie kennen, ausser

wenn sie beispielsweise einen historischen oder utopischen Roman schreiben. Die Meilensteine, die Sie erwähnen, müssen natürlich nicht explizit in die Texte einfließen, aber die damit einhergehenden Veränderungen in der Haltung und den Einstellungen hinterlassen Spuren. Es ist zum Beispiel kaum vorstellbar, ein Buch über die heutige Zeit zu schreiben und dabei das Handy und die sozialen Medien auszuklamern.

Gleichzeitig bin ich davon überzeugt, dass Autorinnen und Autoren eine Art Seismografen sind. Sie wittern Veränderungen, bevor diese überhaupt ins Bewusstsein einer breiteren Bevölkerung treten. Vielleicht haben sie noch nicht die geeigneten Begriffe, aber sie spüren, dass es Zeit wird für eine Veränderung. Manchmal ist die Literatur sicherlich der Zeit voraus, manchmal hinkt sie aber auch hinterher. Grundsätzlich denke ich, dass sich die gesellschaftlichen Veränderungen und Verhältnisse in den Geschichten Erzählter Behinderung spiegeln.

Heute haben viele junge Menschen bereits früh in der Schule Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung. Das war bei uns noch anders, weil es Ende der 1990er- und in den Nullerjahren noch die Kleinklassen gab. Wir können gespannt sein, ob sich diese Erfahrungen in der Literatur niederschlagen werden, wenn eine neue Generation von Autorinnen und Autoren heranwächst.

Das ist ein interessanter Gedanke. Ich bin überzeugt, dass sich die Erfahrungen der jungen Menschen – das veränderte Bewusstsein und Wissen – früher oder später in der Literatur niederschlagen werden.

Was kann Literatur über Behinderung leisten? Hat sie die Kraft, in der Bevölkerung das Verständnis für die Situation von Menschen mit einer Behinderung zu wecken und in diesem Sinne auch zu bilden?

Aus meiner Sicht schon. Aber mit dem Vorbehalt, dass Literatur über Behinderung nur diejenigen Menschen erreicht, die solche Bücher überhaupt lesen. Bei diesen Leserinnen und Lesern werden solche Erzählungen etwas auslösen. Einen in diesem Zusammenhang nützlichen Begriff hat Fritz Breithaupt geprägt: «Kulturen der Empathie». Literatur kann zu einer Kultur der Empathie beitragen. Das heisst etwa, dass ich mich vorübergehend in die Situation eines Menschen mit Beeinträchtigung versetze und dadurch meinen Horizont erweitere – und hoffentlich etwas einfühlsamer und verständnisvoller werde. Ein Beispiel: Menschen im Rollstuhl mussten früher auf Zugreisen im Gepäckwagen mitfahren. Ich erinnere mich an eine Szene bei Ursula Eggli, in der sie mit dem Lift in den Gepäckwagen verfrachtet wird. Sie erzählt, wie der Zug aus einem Missverständnis heraus zu fahren beginnt. Glücklicherweise wirft der Lokführer nochmals einen Blick zurück und hält an. Für Eggli war das ein Schreckensmoment. Seit der Lektüre dieses Textes bin ich nicht mehr derselbe Mensch, wenn ich daran denke, was es heisst, als Person im Rollstuhl in der Schweiz eine Reise anzutreten. Mit diesem Beispiel möchte ich zeigen, dass Literatur zu einer Kultur der Empathie beitragen kann: Wir versetzen uns vorübergehend in die Situation eines Menschen mit Beeinträchtigung und können lernen, etwas einfühlsamer und verständnisvoller zu werden.



Johannes Gruntz-Stoll, geboren 1952, ist in Basel aufgewachsen. Nach mehrjähriger Lehrtätigkeit hat er Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Philosophie und Ethnologie studiert. Er war in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und als Praxisberater und Dozent für Sonderpädagogik tätig. Von 2002 bis 2008 leitete er das *Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie* der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Gruntz-Stoll wurde im Jahr 2013 emeritiert. Seither engagiert er sich sozial und beteiligt sich an Recherche- und Publikationsprojekten. Im Jahr 2017 gründete er den Verlag *Das Archiv*.

Abschliessend möchten wir auf den Begriff Narrative Heilpädagogik zu sprechen kommen. Was müssen wir uns darunter vorstellen?

Christian Mürner, Susanne Schriber und ich haben vertieft zum Thema der Narrativen Heilpädagogik gearbeitet und den Begriff geprägt. Unsere Idee war es, dem Erzählen in der Heil- und Sonderpädagogik mehr Raum zu geben. Dabei war für mich Wilhelm Schapp mit seiner Geschichtenphilosophie eine wichtige Inspiration. Sein Grundgedanke ist, dass Menschen immer in Geschichten verstrickt sind und diese Geschichten unser Zusammenleben in Gang halten – ob mit oder ohne Behinderung, ob als Betroffene, Angehörige oder Fachperson. Wir erzählen uns die Geschichten gegenseitig, tauchen so gemeinsam in sie ein und lösen uns wieder daraus. Während des Erzählens kann man versuchen, sich in die Lage des anderen zu

versetzen und sich selbst besser zu verstehen – und hoffentlich auch angemessener auf andere zu reagieren.

Inwiefern ist die Narrative Heilpädagogik von der Erzählten Behinderung abzugrenzen?

Es hängt davon ab, von welchem Standpunkt aus ich auf die Phänomene blicke. Erzählte Behinderung meint das alltagstaugliche Erzählen – also auch die Literatur. Und die Narrative Heilpädagogik ist als wissenschaftstheoretischer Begriff zu verstehen, hinter dem das Konzept steckt, Erzählungen zu nutzen, um daraus bestimmte Erkenntnisse zu gewinnen – zum Beispiel durch Textanalysen und -interpretationen, die systematische Auseinandersetzung mit Situationen des heilpädagogischen Handelns oder die Vermittlung von Erkenntnissen anhand von Erzählungen.

Dann geht es also nicht mehr nur um Literatur, sondern auch darum, dass zum Beispiel ein Kind mit einer Beeinträchtigung sehr offen sein eigenes Narrativ spinnen kann. Im Gegensatz beispielsweise zu einem leitfadengestützten Interview besteht also eine gewisse Offenheit im Erzählen, die auch zugelassen werden will.

Ja, das fällt ebenfalls unter dieses Konzept. Das zeigt auch, dass die Narrative Heilpädagogik etwas leistet, das die empirische Wissenschaft und Forschung über Behinderung kaum zu leisten vermögen. Die Narrative Heilpädagogik schafft einen Gegenpol zu den Verallgemeinerungen, zur Abstraktion und Objektivierung, wie sie nach der empirischen Wende eingesetzt haben. Wir haben es in der Schule und in der Familie immer mit Individuen zu tun. Deshalb muss man einen Weg finden, damit das Einzigartige einen Raum bekommt: Wie geht es dieser Person? Was geht in ihr vor? Der Beitrag der Narrativen Heilpädagogik ist es, das Konkrete, Individuelle und vergleichsweise Subjektive ins Zentrum zu stellen. Deshalb ist sie für mich die richtige Akzentsetzung. Nicht als Dogma, sondern eher als Ergänzung und Korrektur des Verallgemeinerten, Abstrakten und scheinbar Objektiven.

Daniel Stalder

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH/CSPS
daniel.stalder@szh.ch*

Damaris Gut

Praktikantin Edition SZH/CSPS

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 7–8/2022
ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Noëlle Fetzter, Andrea Rauchenstein,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Weber Verlag AG

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

1880 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90
Print-Abo CHF 84.90
Kombi-Abo CHF 94.90

Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 10.– (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autorinnen und Autoren muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie
auf unserer Website www.szh.ch/zeitschrift



Michael Börner und Hendrik Trescher

Leben im Heim als Entfremdungserfahrung

Autobiografische Selbstkonstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung im höheren Lebensalter

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert und diskutiert Ergebnisse aus dem Promotionsvorhaben «Leben mit ‹geistiger Behinderung›. Biographische Zugänge zu Lebensverläufen und Lebensperspektiven von älteren Menschen, die als geistig behindert gelten» (Börner, 2023). Im Mittelpunkt der Studie stehen autobiografische (Selbst-)Darstellungen von Menschen mit geistiger Behinderung, die das 65. Lebensjahr überschritten haben. Für den Beitrag wird einer der dort bearbeiteten Fälle exemplarisch aufgegriffen und vorgestellt. Fokussiert wird auf die Wirkmächtigkeit, die das Leben im Heim auf das Selbstverständnis und die weiteren biografischen Verläufe der dort untergebrachten Menschen haben kann.

Résumé

Cet article présente et discute les résultats du projet de doctorat « Vivre avec une ‹ déficience intellectuelle ›. Approches biographiques des parcours et perspectives de vie de personnes âgées considérées comme déficientes intellectuelles » (Börner, 2023). L'étude est centrée sur des représentations (de soi) autobiographiques de personnes présentant une déficience intellectuelle qui ont dépassé l'âge de 65 ans. La contribution reprend et présente à titre d'exemple l'un des cas étudiés. Elle se focalise sur l'impact que peut avoir la vie en institution sur l'image de soi et les autres évolutions biographiques des personnes résidentes.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-02

Einführung

In der Studie «Leben mit ‹geistiger Behinderung›» (Börner, 2023) wurden biografisch-narrative Interviews¹ mit Menschen mit sog. geistiger Behinderung geführt, die das 65. Lebensjahr überschritten haben. Ausgewertet wurden diese mittels rekonstruktiver Analyseverfahren (Oevermann, 2000). Ziel war es, über die autobiografischen (Selbst-)Darstellungen einen Zugang zur Lebenssituation und Lebenswirklichkeit der Menschen zu erhalten: Wie schauen sie auf ihr Leben

zurück? Welches Selbstverständnis haben sie herausgebildet? Wie gestalten sie ihren Alltag? Welche Probleme, Bedarfe und Wünsche haben sie? Dies waren nur einige der Fragen, in die der Beitrag Einblick geben möchte. Hierfür wird einer der vier beforschten Fälle – der Fall Frau Müller² – vorgestellt und Ergebnisse aus der Analyse werden präsentiert. Da sich die Ergebnisse als facettenreich und komplex erweisen, musste eine Auswahl getroffen werden. Aus diesem Grund wird die Selbstkonstruktion von Frau Müller im Zeichen ihres Lebens in Wohnbeziehungsweise Betreuungsstrukturen der sogenannten Behindertenhilfe in den Blick

¹ Es handelt sich um eine offen gestaltete Interviewform, die auf die Erhebung biografischer Erzählungen abzielt und die Inhalte sowie die Strukturierung des Interviews dem Gegenüber überlässt (Schütze, 1987).

² Der Name wurde anonymisiert.

genommen. Frau Müller hat fast 30 Jahre ihres Lebens in verschiedenen stationären Einrichtungen gelebt, bis sie schliesslich in das ambulant betreute Wohnen wechselte. Folgende Fragen sind wegleitend für die Analyse: Wie hat sich das Leben in den Heimen auf Frau Müller ausgewirkt? Wie hat sich ihre Lebenspraxis verändert, seit sie diese verlassen hat? Wie spiegelt sich all dies in der Art und Weise ihrer Selbstkonstruktion wider?

Kurzbiografie von Frau Müller

Marie Müller³ wurde 1950 in einer Grossstadt in Süddeutschland geboren und wuchs in einer nicht weit davon entfernten dörflichen Gemeinde mit ihrer Mutter und Grossmutter auf. Sie war ein uneheliches Kind und ihre Eltern lebten seit ihrer Geburt getrennt voneinander. Zum Vater hatte sie seit jeher nur sporadisch Kontakt und, wie sie im Interview berichtet, meist gegen ihren Willen. Abgesehen von zwei Halbschwestern, die aus einer späteren Ehe des Vaters stammen, hat sie keine Geschwister.

Frau Müller wuchs in der kleinen Gemeinde auf und war in den dortigen Lebensalltag integriert. Sie war Mitglied der römisch-katholischen Glaubensgemeinschaft, besuchte dort den Kindergarten und ging zur Schule. Im Alter von 15 Jahren verlor sie ihre Mutter nach längerem Krankheitsverlauf. Sie lebte daraufhin für ein Jahr im Haushalt der Grossmutter, bis sich diese altersbedingt nicht mehr um Frau Müller und ihre Belange kümmern konnte. Es folgte der Übergang in ein behinderungsspezifisches Wohnheim für Kinder und Jugendliche. Dabei verliess Frau Müller erstmals das räumlich-regionale

Umfeld der Gemeinde, in der sie zuvor gelebt hatte. Der folgende Lebensabschnitt lässt sich als Institutionskarriere beschreiben: Zwischen ihrem 16. und 45. Lebensjahr lebte Frau Müller in mindestens sechs verschiedenen stationären Wohneinrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe. Hier machte sie eine Berufsausbildung zur Hauswirtschaftshelferin. Danach nahm sie eine Arbeitsstelle in einer Gaststätte an, die in einer Ortschaft nicht unweit vom Heim gelegen war, in dem sie zum damaligen Zeitpunkt lebte. 1995 wechselte sie vom stationären Wohnbereich in das ambulant betreute Wohnen. Dabei nahm sie weiterhin die Dienste des Trägers in Anspruch, in dessen Heimen sie bereits seit 1967 lebte. Frau Müller lebt seither in einer Wohngemeinschaft mit einer Mitbewohnerin, die sie aus den Heimen kennt. Diese bezeichnet sie als ihre Freundin. Zum Zeitpunkt, zu dem das Interview mit ihr geführt wurde, lebte sie bereits seit 20 Jahren in der Wohngemeinschaft. Sie ist 65 Jahre alt und berentet.

Das Leben im Heim als Entfremdungserfahrung

Die Jahre, die Frau Müller in stationären Wohneinrichtungen gelebt hat, sind für ihre biografische Selbstkonstruktion von grosser Bedeutung. Immer wieder sind ihre dortigen Erfahrungen Referenzpunkt ihrer Erzählung. Oft ist der Zugang zu ihrem alltäglichen Leben nur möglich, wenn dieses vor dem Hintergrund der Erfahrungen in den Heimen reflektiert wird. Die Wirkmächtigkeit des Lebens in den Heimen zeigt sich unter anderem darin, dass es zur primären strukturgebenden Grösse ihrer Biografie geworden ist: Frau Müller unterteilt ihr Leben in die Zeit vor, während und nach ihrem Leben in den Heimen. Während sich zwischen ihrer Selbstkonstruktion in der Zeit vor und nach der

³ Die Kurzbiografie beruht auf Informationen aus dem Interview mit Frau Müller sowie den Akten des Trägers, in dessen Strukturen sie seit ihrem 17. Lebensjahr lebt und in die im Rahmen der Studie Einblick gewährt wurde.

Heimunterbringung zahlreiche Parallelen ziehen lassen, weicht die Selbstkonstruktion im Heim jedoch drastisch von diesen ab. Das Leben im Heim tritt als klarer Bruch und Störfaktor in Erscheinung. In unterschiedlicher Hinsicht ist das Leben im Heim zum Ausgangspunkt von Entfremdungserfahrungen⁴ geworden, die Frau Müller zum Teil heute noch begleiten. Anhand von drei Beispielen wird dies in der Folge nachgezeichnet.

Während der Zeit im Heim gehen Konstruktionen von Gemeinschaft nicht über den Status der Schicksalsgenossenschaft hinaus.

Zwischen Handlungsmächtigkeit und -ohnmacht

In der Zeit vor und nach der Heimunterbringung zeigt sich Frau Müller immer wieder als handlungsfähige, aktive und unabhängige Person. Zum Beispiel, wenn es um Wohnorte und Umzüge geht, berichtet sie: «Ich hab erst in Ortsteil XY gewohnt, Gemeinde XY, [...] dann bin ich umgezogen nach Ortsteil XY.»⁵ Selbstbestimmte Handlungen und Entscheidungen sind es, die ihre Aussagen dominieren. Im Kontext des Lebens im Heim geht dies jedoch grösstenteils verloren: Sie präsentiert sich vor allem als fremdverwaltet, handlungs-ohnmächtig und in einer Lage des Ausgeliefertseins. Vom autonom handelnden Subjekt wird sie zum Objekt, das der Entscheidungsgewalt anderer unterliegt. So werden Umzüge zwischen den Heimen zum Beispiel derart gerahmt: «Erst war ich im Wohnheim A [...].

⁴ Entfremdung wird hier mit Jaeggi als «Beziehung der Beziehungslosigkeit» (Jaeggi, 2016, S. 20; Hervorhebung im Org.) verstanden. Gemeint ist eine Transformation von Beziehungspraxen, die in der Folge durch eine gewisse *Leere* geprägt sind.

⁵ Die Interviewauszüge wurden zum Wohle der Leserefreundlichkeit geglättet.

Dann bin ich ins Wohnheim B gekommen.» Das Leben im Heim ging bei Frau Müller mit einem Verlust des Selbstverständnisses als handlungsmächtiges Subjekt einher. Veranschaulichen lässt sich dies auch daran, dass bei Erzählungen aus ihrer Lebenszeit in den Heimen ihre sonst allgegenwärtige Selbstadressierung als Einzelsubjekt – in Form von Ich-Konstruktionen – beinahe umfassend verschwindet und einer unscharfen Wir-Konstruktion weicht. Beispielhaft dafür sind folgende Aussagen: «Dann hatten wir eine Ausbildung gemacht» oder «Da hatten wir eine oben auf der Gruppe, ah, mein lieber Mann». Sie konstruiert sich weniger als Einzelsubjekt, sondern vornehmlich als Teil einer Gruppe, die geschlossen verwaltet wird.

Zwischen Gemeinschaft und Schicksalsgenossenschaft

Der letztgenannte Punkt führt zu einem weiteren Bruch ihrer Selbstkonstruktion im Heim: Vor und nach der Zeit im Heim konstruiert sich Frau Müller als Teil einer sozialen Gemeinschaft, sie führt Freund- und Bekanntschaften und hebt relevante Einzelpersonen in der Erzählung hervor. Während der Zeit im Heim gehen derartige Konstruktionen von Gemeinschaft innerhalb der Heime nicht über den Status der Schicksalsgenossenschaft hinaus. Das gemeinschaftliche Fundament der unscharfen Wir-Konstruktionen ist nicht in einer freigewählten (z. B. freundschaftlichen) Beziehung zueinander zu sehen, sondern, wie die letzten Zitate zeigen, in den gemeinsamen Lebensumständen und den daran geknüpften Folgen. Emotional gehaltvolle beziehungsweise bedeutsame Sozialbeziehungen werden weder offen noch indirekt benannt. Das unscharfe *Wir* wird somit eher zu einer *gesichtslosen* Gemeinschaft. Die Personen, aus denen sie sich zusammensetzt, scheinen mehr oder weniger austauschbar zu sein.

Zwischen Untergebrachtsein und Wohnen

Das letzte Beispiel zeigt die Art und Weise, in der Frau Müller das Wohnen konstruiert. Spricht sie von der Zeit, in der sie in den Heimen lebte, zeigt sich eine deutliche Differenz zu jenen Konstruktionen des Wohnens, die sie im Zusammenhang mit früheren Wohnorten hervorbringt – insbesondere mit ihrem jetzigen Wohnort. Während Frau Müller diese Orte klar als Zuhause und sich selbst als wohnend konstruiert, reduziert sie das Wohnen in den Wohnheimen konsistent auf eine Form der physischen Anwesenheit und des Untergebracht-Seins. Anstelle von Darstellungen wie «Ich wohne in Kleinstadt XY» und «Wir haben es schön bei uns in der Wohnung» stehen Aussagen wie «Erst war ich im Wohnheim A». Sie schreibt ihrer aktuellen Wohnsituation eine besondere emotional-soziale Bedeutung zu. Im Gegensatz dazu werden die Heime ausnahmslos als unwohnliche Lebenswelten markiert: Baufällige Gebäude, Schimmelbefall, grosse Schlafsäle, mangelhafte hygienische Zustände, starke Antipathien zu Angestellten sowie Gewalterfahrungen dominieren hier die Erzählung. Diese Erfahrungen verhinderten eine Aneignung des durch die Trägerorganisation bereitgestellten Raums als Wohnraum beziehungsweise Zuhause.

Das Leben nach dem Heim: Leben als Aufbruch

Frau Müllers Selbstkonstruktion in der Zeit nach dem Leben im Heim weist Überschneidungen mit der Selbstkonstruktion davor auf. Somit haben sich die skizzierten Entfremdungserfahrungen nicht alle endgültig in sie eingeschrieben. Seit ihrem Übergang in das ambulant betreute Wohnen ist es ihr in vielerlei Hinsicht möglich gewesen, sich von den Entfremdungserfahrungen zu lösen und an früheren Lebensmustern anzuknüpfen. So besteht einer der Schwerpunkte ihres alltäglichen

Lebens zum Beispiel im Aufbau und in der Pflege von Bekanntschaften sowie freundschaftlichen Sozialbeziehungen. Nicht zuletzt geht es auch um die Wiederaufnahme und Fortführung von Sozialbeziehungen aus ihrer Kindheit und Jugend, die sie während ihres Lebens in den Heimen nicht ausleben konnte. Sie hat sich von der Isolation und Einsamkeit ihres Lebens in den Heimen gelöst. Darüber hinaus hat sich ihre Lebenspraxis stark verändert. Seit ihrem Austritt aus dem Heim lebt sie als *Entdeckerin*: Sie bewegt sich in einer für sie in vielerlei Hinsicht neuen beziehungsweise fremden Umgebung und lernt diese sukzessive kennen. Die Analyse veranschaulicht dies anhand von einer gewissen Fremdheit oder Unvertrautheit alltäglichen Abläufen gegenüber. Dies gilt beispielsweise für das selbstständige Waschen, was Frau Müller mit grosser Begeisterung und bis ins kleinste Detail schildert.

Gleiches gilt auch für die Nutzung des lokalen öffentlichen Personennahverkehrs, das Erledigen kleinerer und grösserer Einkäufe sowie auch den Umgang mit dem bargeldlosen Bezahlen. Handlungen und Abläufe, die von den meisten Menschen als selbstverständlich erachtet werden, würden im Rahmen eines biografischen Interviews eher nicht erwähnt werden. Solche Handlungen und Abläufe sind für Frau Müller eben keine Selbstverständlichkeiten, sondern vielmehr spannende Besonderheiten. Die allgemeine Lebenswelt ist für sie ein faszinierender Ort des mehr oder weniger Unbekannten. Ein zentrales Motiv ihres alltäglichen Lebens besteht darin, diesen Ort zu erkunden und neue Erfahrungen zu sammeln. Aber es geht Frau Müller nicht nur darum, die Lebenswelt zu erkunden, sondern auch darum, sich diese nach und nach zu eigen zu machen. Sie lebt insofern nicht nur das Leben einer *Entdeckerin*, sondern zugleich auch das Leben einer *Eroberin*.

Dabei geht es ihr um eine veränderte Aneignung von Raum und Welt wie auch um eine Aneignung und Wiederentdeckung der eigenen, handlungsmächtigen Person. So lassen sich im Interview vielfach Hinweise auf sich vollzogene Aneignungspraxen finden – sei es, wie oben bereits angemerkt, mit Blick auf ihre derzeitige Wohnung oder den Sozialraum, der diese umgibt. Exemplarisch veranschaulichen lässt sich Letzteres an Aussagen wie «Ist ja mein Bereich da unten». Sukzessive hat Frau Müller damit begonnen, die strukturell erzwungene Entfremdung, die das Leben in den Heimen hervorrief, zu überwinden und die Beziehung zwischen sich und der Lebenswelt der Mehrheitsgesellschaft neu auszuhandeln. Eine besondere Dynamik der Veränderung kennzeichnet ihre Lebenspraxis im höheren Lebensalter. Sie lebt – so könnte man sagen – in einer Phase des Aufbruchs.

Seit ihrem Austritt aus dem Heim lebt Frau Müller als «Entdeckerin».

Abschliessendes

Das Beispiel von Frau Müller zeigt, wie relativ Fragen von Behinderung sind: Behinderung kann nicht als etwas gesehen werden, was einem Menschen manifest innewohnt. Behinderung erweist sich als etwas, das sich im Rahmen eines komplexen biografischen Aushandlungsprozesses vollzieht, von einer Vielzahl an Faktoren abhängig ist und sich durchaus auch tiefgreifend verändern kann. Letzteres zeigt das Beispiel von Frau Müller eindrücklich. Der Übergang in das ambulant betreute Wohnen und der damit einhergehende Rückgewinn einer gewissen Zeit- und Lebenssouveränität hat dazu geführt, dass Frau Müllers gesamte Lebenspraxis *auf den Kopf gestellt* wurde. Es haben sich gänzlich neue Aushandlungsmöglichkeiten in Bezug auf ihr

Selbst sowie die Beziehung dieses Selbst zur Welt eröffnet, die sie für sich nutzen konnte.

Frau Müller identifiziert geistige Behinderung als lebenslangen biografischen Aushandlungsprozess. Geistige Behinderung kann – ebenso wie das Alter(n) eines Menschen – «als Element einer lebenslangen, komplexen und eminent gesellschaftlichen Produktion von Subjektivität verstanden werden» (Graefe, 2010, S. 34). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Studie «Lebensentwürfe von Menschen mit geistiger Behinderung» (Trescher, 2017) wider, an die die hier gegenständliche Studie angegliedert ist.

Frau Müller konnte in vielerlei Hinsicht die Entfremdungserfahrungen überwinden, die das Leben im Heim hervorgerufen hat. Dies könnte dazu verleiten, ihre Lebensgeschichte einseitig als eine Art vollzogene Befreiungsgeschichte zu lesen. Jedoch zeigt die Auswertung, dass sie in ihrem Alltag noch immer mit zahlreichen Herausforderungen zu kämpfen hat, die einem derartigen Zugang entgegenstehen. Ein Beispiel dafür ist das anhaltende Misstrauen gegenüber Angestellten des Trägers, resultierend aus früheren Gewalterfahrungen. Es zeigt, dass die Verletzungen der Vergangenheit noch aktuell sind und ihr alltägliches Leben sowie auch die Arbeit mit den Angestellten belasten. Ebenfalls hat Frau Müller Angst vor einer möglichen Reinstitutionalisierung. Sollte sie irgendwann nicht mehr in der Lage sein, sich selbst zu versorgen, scheint eine Rückkehr in ein Heim kaum vorstellbar und würde wohl mit massiven Widerständen einhergehen. Als letztes Beispiel sind die ausgeprägten identitätsbezogenen Konflikte zu nennen: Im Interview ist Frau Müller darum bemüht, sich Formen von Anerkennung jenseits der Statuszuschreibung *geistige Behinderung* zu erstreiten und sich von negativ-defizitären Zuschreibungen zu distanzieren, was ihr jedoch nur selten konsistent gelingt.

So erfolgt die betonte Selbstdarstellung als handlungsfähige oder wissende Person zum Beispiel in Passagen, in denen das Vorhandensein der jeweiligen Fähigkeiten oder Wissensbestände in der Regel zwangsläufig vorausgesetzt sind. Aus diesem Grund scheint eine explizite Betonung eher befremdlich und fragwürdig. Die gewünschte Form der Selbstdarstellung bricht und weicht einer – mal mehr, mal weniger weitreichenden – negativ-defizitären Selbstkonstruktion. Frau Müller tritt hier als Gefangene ihrer Subjektposition und Opfer ihrer Lebenserfahrung in Erscheinung. Die Ergebnisse unterstreichen, dass es nicht damit getan ist, Menschen aus stationären Wohneinrichtungen auszugliedern. Zwar ist es möglich, Menschen aus Einrichtungen zu holen, jedoch können – salopp formuliert – die Einrichtungen nicht aus den Menschen geholt werden. Die dortigen Erfahrungen haben sich tief in die Personen eingeschrieben und bedürfen ihrerseits einer Verarbeitung. Bei Frau Müller ist die Überwindung ihrer behindernden Lebenserfahrungen zur lebensbegleitenden Bürde geworden. Ihre Lebensgeschichte ist daher nicht nur eine Befreiungsgeschichte, sondern auch eine Geschichte des (mutwillig zugefügten) Leids, der Isolation, der Einsamkeit, der anhaltenden identitätsbezogenen Konflikte und der Suche nach Anerkennung und Wertschätzung.

Literatur

Börner, M. (2023, im Erscheinen). «Alter(n) und «geistige Behinderung». *Biographische Zugänge zu Lebenssituationen und Lebenswirklichen von Menschen mit sog. «geistiger Behinderung» im fortgeschrittenen Lebensalter* (Arbeitstitel). Unveröffentlichtes Promotionsvorhaben, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg.

Graefe, S. (2010). Altersidentität. Zum theoretischen und empirischen Gebrauchswert

einer prekären Kategorie. *Mittelweg*, 36 (5), 34–51.

- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen*. Fernuniversität Hagen: Hagen.
- Trescher, H. (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit «geistiger Behinderung»*. Bielefeld: transcript.

Michael Börner
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Philipps-Universität Marburg
Institut für Erziehungswissenschaft
michael.boerner@uni-marburg.de



Hendrik Trescher
Universitätsprofessor mit dem Schwerpunkt «Inklusion und Exklusion»
Philipps-Universität Marburg
Institut für Erziehungswissenschaft
hendrik.trescher@uni-marburg.de



Susanne Schriber, Carlo Wolfisberg, Viviane Blatter und Mariama Kaba

«So ein wenig meine Geschichte»

Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen blicken in narrativen Interviews auf ihre Zeit in den Sonderschulen zurück

Zusammenfassung

In der Studie «Zwischen Anerkennung und Missachtung» wurde mit narrativen Interviews gearbeitet. Diese Methode hat Berührungspunkte mit der narrativen Heilpädagogik. Menschen mit Beeinträchtigungen erzählen in einem narrativen Interview über ihre persönlichen Erfahrungen, die dem geschichtlichen Kontext gegenübergestellt werden. In diesem Artikel geht es um Interviewdaten und Ergebnisse aus dem Bereich Bildung und Schule. Diese werden anhand von zwei Narrationen exemplarisch auf die Aspekte der «Anerkennung und Missachtung» analysiert. Das Ziel dabei ist, die Sozialisationserfahrungen von Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen zu erfassen und aufzuzeigen.

Résumé

L'étude « Zwischen Anerkennung und Missachtung » (« Entre reconnaissance et déconsidération ») a été réalisée à partir d'entretiens narratifs. Cette méthode a des points communs avec la pédagogie spécialisée narrative. Dans le cadre de l'entretien narratif, les personnes en situation de handicap parlent de leurs expériences personnelles qui sont mises en parallèle avec le contexte historique. Cet article porte sur des données d'entretiens et des résultats dans le domaine de l'éducation et de l'école. Ils font l'objet, à partir de deux narrations, d'une analyse axée sur les dimensions de « reconnaissance » et de « déconsidération ». L'objectif est de recueillir et de présenter les expériences de socialisation des personnes avec un handicap moteur.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-03

Einleitung

Das Forschungsprojekt «Zwischen Anerkennung und Missachtung» / « Entre reconnaissance et déconsidération »¹ untersucht Sozialisationserfahrungen von Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen, die ihre Kindheit zwischen 1950 bis 2010 in Institutionen der Körperbehindertenfürsorge verbrachten. Die Studie wird an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* durchgeführt und wird vom Schweizerischen Nationalfonds² mitfinanziert.

¹ www.hfh.ch/projekt/zwischen-erkennung-und-missachtung-erd-zam

² NFP 76 Nationales Forschungsprogramm «Fürsorge und Zwang», www.nfp76.ch/de

Um die Sozialisationserfahrungen untersuchen zu können, wurden die Betroffenen in drei Kohorten unterteilt (geboren um 1950, 1970 und 1990). Die qualitative Studie ist deutsch- und französischsprachig sowie partizipativ konzipiert (Schriber et. al., 2020). Es wurde mit je drei Co-Forschenden aus der Deutsch- und Westschweiz zusammengearbeitet, die selbst über Sozialisationserfahrungen in Institutionen der Körperbehindertenpädagogik verfügen und in allen Etappen des Forschungsprojektes strategische Entscheidungen mitsteuerten. Die Daten wurden mit 42 narrativen Interviews erhoben, 16 in französischer und 26 in deutscher Sprache. In einer historischen Diskursanalyse wurden

Dokumente aus den Institutionen und deren Umfeld im Zeitraum von 1950 bis 2010 untersucht. In der Gegenüberstellung von «Erzählungen» und «Historischer Diskursanalyse» wurden Erfahrungen im Spannungsfeld von «Anerkennung und Missachtung» eingeordnet (Dederich & Jantzen, 2009; Ferdani, 2011). Viele Menschen mit Beeinträchtigungen machen in ihrem Leben immer wieder die Erfahrung, in ihren Bedürfnissen nicht beachtet und respektiert zu werden. Sie fühlen sich in der Welt der Menschen ohne Beeinträchtigungen oft zurückgewiesen, an den Rand gedrängt, erleben ungleiche Rechte und fühlen sich nicht dazugehörig. Solche Erfahrungen lassen sich sozialphilosophisch als Anerkennungsdefizite beschreiben. Daher ist es kein Zufall, dass das Bild der «Anerkennung» in vielen Kontexten, in denen es um die Überwindung von Missachtung, Benachteiligung und Ausgrenzung geht, eine bedeutsame Rolle spielt (Dederich, 2013).

Dabei unterscheiden Honneth (2010) und Schumann (2007) folgende Dimensionen von Anerkennung und Missachtung, die in den narrativen Interviews ebenfalls der Analyse dienen:

- individuelle Dimension (Liebe): emotionale Zuwendung versus Misshandlung
- strukturelle Dimension (Recht): Rechte versus Exklusion
- kulturelle Dimension (Solidarität): Soziale Wertschätzung versus Entwürdigung

Narrative Interviews als Methode

Die Teilnehmenden machten an dieser Studie freiwillig mit im Sinne der «informierten Einwilligung» (*informed consent*) (von Unger, 2014, S. 91). Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen berichten in narrativen Zeugnissen wiederkehrend von starken Spannungsfeldern zwischen Selbst- und Fremd-

bestimmung, zuweilen von traumatischen Erfahrungen der Integritätsverletzung (Datenbank: *Erzählte Behinderung*³). Im Bewusstsein dieser Vulnerabilität der interviewten Personen war es uns wichtig, keine Retraumatisierungen durch die Interviews zu erzeugen (Huonker, 2015). Aus diesem Grund wählten wir das Narrative Interview als Methode der Datenerhebung (Küsters, 2009). In der Sonderpädagogik ist sie ein bekannter Ansatz der *Narrativen Heilpädagogik* (Baacke, Schulze & Bittner, 1993; Gruntz-Stoll, 2012). Die Narrative Heilpädagogik – auch unter *Erzählte Behinderung* aufgeführt – macht Zeugnisse und Erzählungen von Betroffenen und ihren Angehörigen zum Forschungsgegenstand. Der Fokus liegt auf den Sichtweisen von Menschen mit Beeinträchtigungen, um deren Erlebnisse und Erfahrungen, die aus ihrer Perspektive erzählt werden, zu sichten, zu deuten und einzuordnen. In unserem Projekt allerdings geht es nicht um literarische Textsorten – wie etwa im oben erwähnten Projekt *Erzählte Behinderung* –, sondern um Fallgeschichten, um Erinnerungen, die rückblickend von Betroffenen erzählt werden. Der Berührungspunkt zwischen Methode und Forschungszugang von *Erzählter Behinderung* ist die unmittelbare Erfahrungsperspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen, die zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses wird.

Die Interviewdaten wurden in neun Kategorien codiert. Die Grundlage des *Kodier-Systems* bildete die Besonderheit der jeweiligen Institution, bei denen alle Massnahmen der «Rehabilitation» in der Regel unter einem Dach erfolgten. Daraus ergaben sich folgende Lebensbereiche: Medizin, Therapie (Physio- und Ergotherapie, Logopädie), Pflege, Bildung (Schule und Ausbildung), Erziehung

³ www.szh.ch/datenbanken/erzaehlte-behinderung

(Betreuung und Familie), Bezugspersonen, Freizeit, Psychologie sowie Religion (Bergeest & Boenisch, 2019).

Ergebnisse und Spannungsfelder im Lebensbereich Bildung: Schule

Die Thematik «Schule» fehlte in keinem der Interviews. Die Analyse der Narrationen zum Lebensbereich Schule stellt drei Spannungsfelder dar, die zwischen sonderpädagogischer Intention und dem effektiven Erleben der ehemaligen Schülerinnen und Schüler beobachtet werden (Blatter et al., 2021).

Spannungsfeld Medizin und Therapie auf Kosten des Unterrichts

In allen drei Kohorten wird von den interviewten Personen ein schulisches Defizit als Folge der vielen therapeutisch-medizinischen Interventionen erwähnt. Dies deckt sich mit den Quellenangaben der Institutionen, die den Lehr- und Unterrichtsplan auf Kosten der Therapien relativieren. So mussten zahlreiche Therapiestunden im regulären Wochenplan untergebracht werden, was sich wiederum auf die schulischen Inhalte auswirkte.

Spannungsfeld Sonderschule als Schonraum

Das verminderte Arbeitstempo und die bereits erwähnten Therapieprogramme der Schülerinnen und Schüler führten laut Aussagen zu Reduktionen im Lehrplan. Zusätzlich sollten die Schülerinnen und Schüler nicht zu stark dem Leistungsdruck analog der Volksschule ausgesetzt werden. Diese Grundhaltung erlebten die interviewten Personen auch als «Schonraum», in welchem sich viele unterfordert fühlten.

Spannungsfeld Homogenität und Heterogenität

Die Definition der Zielgruppen in diesen Sonderschulen ist seit Gründungszeiten der Schulen ein wiederkehrendes Thema und auch aktuell von Bedeutung. Die Heterogenität der Schülergruppen ist enorm hinsichtlich schulischen Leistungsvoraussetzungen und Formen der Beeinträchtigungen. Mehr und mehr erweitern die Schulen ihre Angebote, unter anderem auch für Lernende mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen. Mit diesen Veränderungen kommen neue Fragen zur gemeinsamen Beschulung und inklusiven Didaktik auf (Willke & Schriber, 2022a, 2022b, 2022c).

Aus den Quellen der Institutionen geht früh hervor, wie sehr die Schulen nach gelingenden strukturellen Antworten auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler suchen. Die interviewten Personen sprechen diese Thematik erst in der jüngsten Kohorte explizit an. In den Interviews zeigt sich, dass die Personen die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Benachteiligung in ihrem schulischen Werdegang erlebten.

Zwei narrative Beispiele aus dem Lebensbereich Bildung

Am Fallbeispiel von zwei Narrationen aus der Deutsch- und Westschweiz wird gezeigt, ob sich die drei oben erwähnten Spannungsfelder widerspiegeln und inwiefern weitere Themenaspekte hinzukommen. Bewusst werden die Beispiele aus der jüngsten Kohorte, der 1990er-Jahrgänge, ausgewählt. Das Ziel dabei ist, möglichst nahe an der gegenwärtigen Entwicklung zu sein. Zugunsten der Lesefreundlichkeit wird eine vereinfachte Transkriptionsweise verwendet.

Beispiel 1: Sie haben immer mehr getan, als sie hätten machen müssen.

«Also, ja, wirklich Spass dort [in der Sondereinrichtung]. Mit Kollegen zusammen zu sein, wo es eben einfach ist, sich mit seinen Schwierigkeiten, seinen Pathologien zu konfrontieren. Später, als ich dann in die Schule ging [Regelschule], wurde ich gefragt: «Aber dort [in deiner Sondereinrichtung], was gab es zum Beispiel für Behinderungen?» Ich hatte zunächst Schwierigkeiten, darauf zu antworten, denn ich wusste, dass sie [die Behinderung] so und so hiess, aber eigentlich kümmerten wir uns gar nicht wirklich darum. Wir machten trotz unserer Schwierigkeiten so viele Aktivitäten, zum Beispiel Weihnachtsaufführungen, es gab Lager und dazwischen gab es noch andere Feste, die wir vorbereiteten, mit Kulissen, bei denen wir uns verkleidet haben [...].

Ich denke, mir hat geholfen, dass es nicht diese Grenze gab, wo man uns sagt: «Ja, aber da ist diese Behinderung, also geht das eigentlich nicht.»

Und ich denke, das hat mir auch sehr geholfen, mich emotional und gefühlsmässig stärker zu machen, erwachsen zu werden, um auch ein bisschen Selbstvertrauen zu haben. Und nicht dabei stehen zu bleiben, sondern zu versuchen, so viel wie möglich im Leben zu erreichen [...]. Natürlich beschäftigt es einen, denn ist es etwas, von dem man nicht sagen kann: «So, heute nehme ich sie [die Behinderung] nicht mit.» Aber ich denke, es hat geholfen, Vertrauen aufzubauen und deswegen nicht immer dafür angeschaut zu werden. Zudem waren Fachkräfte da, die alle gut ausgebildet und in irgendetwas spezialisiert sind. Also ich meine sowohl pädagogisch als auch in der Therapie oder auch

die Lehrpersonen. Schliesslich macht man diesen Beruf, weil man ihn wirklich will. Wer dort arbeitet, hat sich das wirklich ausgesucht. Jedenfalls haben sie wirklich immer mehr getan als sie hätten machen müssen.» (Interviewauszug, Kohorte 3, Westschweiz)

Beispiel 2: Kann ich nicht wie meine Schwester in eine Regelschule gehen?

«Denn in der [Sonderschule] war damals die Regel – ich weiss nicht, ob das heute noch so ist – dass man die erste Klasse in zwei Jahren machen musste. Meine Mutter sagte mir: «Wenn du eh schon gut im Kindergarten bist und wenn du willst, kannst du auch in die erste Klasse gehen.» Ich hatte schon immer mega gern neue Sachen und ich war am ersten Schultag mega nervös, das weiss ich noch. Ich kaufte neue Kleider und freute mich sehr auf den ersten Schultag. Es kam dann bald heraus, dass ich es gut hatte, das stimmt, aber ich bin perfektionistisch [...]. Später hatte ich dann zum Beispiel eine Gruppentherapie in der [Sonderschule]. Das gefiel mir eigentlich besser. Ich ging dann bis zur vierten Klasse in diese [Sonderschule]), also insgesamt fünf Schuljahre und dann noch das Kindergartenjahr, also sechs Jahre. Und mit der Zeit fing ich die Therapien an zu nerven, so typisch, wenn man ins Teenageralter kommt. Ich kam schon recht früh dort hinein. Mit neun oder zehn Jahren war ich mit den 16-Jährigen zusammen, vor allem auf dem Schulhof. Und ich hatte dann keine Lust mehr auf die Gruppentherapie, das weiss ich noch. Es nervte mich, die Pädagogen nervten mich. Dann entschied ich mich für die Regelschule, auch weil ich mehr lernen wollte. Denn ich war in der

vierten Klasse noch auf dem Niveau der zweiten Klasse. Und ich verstand das eigentlich überhaupt nicht. Dann sagte ich meiner Mutter: «Kann ich nicht wie meine Schwester in eine Regelschule gehen?» Dann gleisten wir das zusammen auf. Somit endete meine Sonderschulkarriere. Ich habe gute Erinnerungen daran, auch schöne, aber als ich nachher wechseln wollte, kamen sehr schlechte Sachen dazu, als ob man das aufhalten und sabotieren wollte [...]. Das ist so ein wenig meine Geschichte.» (Interviewauszug, Kohorte 3, Deutschschweiz)

Analyse: Anerkennung und Missachtung – Spannungsfelder

Die interviewten Personen bewerten ihre Erfahrungen in der Sonderschule retrospektiv unterschiedlich. Aus der Gesamtschau aller Interviewdaten ist die Wiedergabe von negativen und positiven Erfahrungen in den beiden Beispielen zufällig, demnach nicht sprach- oder regionsspezifisch.

In der ersten Erzählung kommt eine umfassende Wertschätzung gegenüber der Sonderschule und den Tätigkeiten der Fachpersonen zum Ausdruck. Die erwähnten Spannungsfelder sind nicht negativ konnotiert. Die interviewte Person erlebte die Sonderschule als unterstützend für das eigene Selbstwertgefühl. Auch würdigte sie die Kompetenz und den überdurchschnittlichen Einsatz der Fachpersonen im Sinne von Anerkennung auf der Ebene einer wertschätzenden Beziehung (individuelle Dimension) und dem Recht auf Aktivitäten wie Weihnachtsaufführungen und Lager (strukturelle Dimension). Ebenso betonte sie die positiven Erfahrungen und die Hilfsbereitschaft der Peers. In den Spannungsfeldern werden die als unterstützenden Entwicklungsfaktoren

durch sonderpädagogische Fachkräfte und Peers nicht explizit genannt.

Im zweiten Beispiel spricht die interviewte Person von schulischen Defiziten und einem zunehmenden Widerwillen gegenüber den Therapien im Teenageralter. Auch andere Narrationen berichten von Erfahrungen mit Physiotherapie, die geprägt waren durch Fremdbestimmung, Unverständnis und Schmerz (Graser et al., 2021). Erst nach einigen Jahren Sonderschule signalisiert die interviewte Person im zweiten Fallbeispiel, dass sie sich mehr an schulischer Förderung wünscht. Es wird damit das Spannungsfeld der Unterforderung und des «Schonraums» in den Sonderschulen angesprochen. Diese Erfahrung findet sich in mehreren Narrationen wieder. Sie kann – im Sinne der Dimensionen von Anerkennung und Missachtung – auf der strukturellen Dimension (Rechte versus Exklusion) gedeutet werden, insofern als Bildungszugänge verbaut wurden (Blatter et al., 2021).

Nicht explizit thematisiert wird in beiden Fallbeispielen das Spannungsfeld Homogenität und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Klassen der Sonderschule. Jedoch bringt die zweite Narration eine neue Komponente ins Spiel: die Rolle der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder. Im zweiten Fallbeispiel planen Mutter und Kind eine Integration in die Regelschule, trotz des Widerstands seitens der Sonderschule. Eltern spielen eine wichtige Rolle in der Unterstützung der Bildungswegs ihrer Kinder – das zeigt die systematische Analyse in der Studie. Ihr Rückhalt wird in diesem Fallbeispiel als entwicklungsförderlich und aner kennend genannt (Blatter et al., 2022). Die Erfahrung der Missachtung hinsichtlich kultureller und struktureller Dimension im zweiten Fallbei-

spiel überdecken auch die guten Erinnerungen der Sonderschulzeit. Die interviewte Person im zweiten Fallbeispiel berichtet im Unterschied zum ersten Beispiel von fehlender sozialer Wertschätzung, da ihr Wunsch nach Integration zunächst nicht unterstützt wurde. Eine solche Missachtung auf kultureller Ebene führt oft zu Benachteiligung auf struktureller, rechtlicher Ebene, indem der Wechsel ins Regelschulsystem und damit der Anschluss in weiteren Bildungsstationen erschwert wird. Die Erzählerin drückt schliesslich eine bleibende Distanzierung gegenüber der Sonderschule und ihren Lehrpersonen aus.

Fazit: Narration im Sinne der Anerkennung

Narrationen von direkt Betroffenen sind wichtige Ergänzungen, um die subjektiven Erfahrungen in einen geschichtlichen Kontext zu stellen. Es werden Erinnerungen und Geschichten von Menschen eruiert, die in ihrer Vergangenheit Sozialisationserfahrungen im Bereich Bildung «Schule» erlebt haben. Dies geschieht im Sinne der Anerkennung, in dem ihre eigenen Worte und Deutungen gewürdigt und für die Nachwelt festgehalten werden.

Inhaltlich zeigen die beiden Fallbeispiele, wie unterschiedlich die Erfahrungen der Sonderschulzeit retrospektiv bewertet werden. Es kommen sowohl Beispiele der Anerkennung wie auch der Missachtung zum Ausdruck. Die Sonderschule wird als Schonraum erlebt, der Bildungswege erschwerte oder gar verbaute. Zudem wird sie auch als Ort der besonderen Zuwendung und Förderung beschrieben. Rückblickend erlebten die Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen ihre Sonderschulzeit als nützlich und notwendig in puncto Therapie. Die Therapiestunden

gingen jedoch auf Kosten von eigentlicher Unterrichts- und Bildungszeit, was wiederum die Teilhabe an regulären Schulcurricula erschwerte.

Narrative Interviews ermöglichen selbstgesteuertes und verantwortetes Erzählen.

Bereits während der Schulzeit, wie beispielsweise in Standortgesprächen, müssten Erfahrungen von *Missachtung und Anerkennung* durch die Schülerinnen und Schüler erfasst und Lehr- sowie Fachpersonen darauf sensibilisiert werden, um allenfalls korrektive Massnahmen zu ergreifen. Ein entsprechendes Instrument *Perceptions of Equilibrium* (PEQ) zuhanden von Lernenden und Lehrpersonen wurde bereits entwickelt und greift Fragen zu Spannungsfeldern von «Medizin/Therapie – Schule», «Entwicklungsorientierung – Leistungsorientierung» sowie «Lernen in heterogenen und homogenen Gruppen» auf. PEQ erfasst die subjektive Einschätzung der Lernenden, um mit den Schülerinnen und Schülern einen Reflexionsprozess und gegebenenfalls Veränderungen in Richtung anerkennende und positive Erfahrungen zu initiieren (Blatter et al., 2021).

Die gewählte Form der narrativen Interviews ermöglicht ein freies und durch die interviewten Personen selbstgesteuertes und verantwortetes Erzählen. Diese Form des Erzählens fokussiert auf die individuelle und kulturelle Dimension durch direkte und emotionale Zuwendung sowie einer sozialen Wertschätzung gegenüber den erzählenden Personen. Dies ermöglicht den Anspruch von Anerkennung und Teilhabe in der qualitativen Forschung ein Stück weit einzulösen.

Literatur

- Baacke, D., Schulze, T. & Bittner, G. (1993). *Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens* (Neuausg.). Weinheim: Juventa.
- Bergeest, H. & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blatter, V., Schriber, S., Wolfisberg, C. & Kaba, M. (2021). Erwachsene mit motorischen Beeinträchtigungen blicken auf ihre Zeit in Förderschulen zurück: «Kuschelpädagogik» und «Goldener Käfig». *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (11), 604–618.
- Blatter, V., Schriber, S., Wolfisberg, C. & Kaba, M. (2022). Die Rolle der Eltern bei der schulischen Inklusion – Erwachsene Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen berichten retrospektiv. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/646/476.
- Dederich, M. (2013). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik* (Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. & Jantzen, W. (2009). *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ferdani, S. (2011). *Behinderung als Missachtungserfahrung: Reflexion der Lebenssituation von behinderten Menschen*. Hamburg: Diplomica.
- Graser, J., Schriber, S., Wolfisberg, C., Kaba, M. & Blatter, V. (2021). Physiotherapie im Wandel bei Kindern mit sensomotorischen Beeinträchtigungen. *physiopaed Bulletin*, 39, 54–60.
- Gruntz-Stoll, J. (2012). *Erzählte Behinderung: Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Huonker, T. (2015). Thematisierung und Reflexion traumatischer Erlebnisse in narrativen Interviews ehemaliger Heimkinder. Referat an der 17. Jahrestagung der deutschsprachigen Gesellschaft für Psychotraumatologie in Innsbruck, 28. Februar 2015 (schriftliche Fassung), 1–17.
- Küstners, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schriber, S., Wolfisberg, C., Kaba, M. & Blatter, V. (2020). Zwischen Anerkennung und Missachtung: Sozialisierungserfahrungen von Menschen mit Körperbehinderungen in Institutionen der Körperbehindertenpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (1), 46–53.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Willke, M. & Schriber, S. (2022a). Emotional-soziale trifft körperlich-motorische Beeinträchtigung: Welche Beeinträchtigungen haben Lernende an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (1–2), 51–57.
- Willke, M. & Schriber, S. (2022b). Zur Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung, kmE) in der Deutschschweiz.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, (2), 159–161.

Willke, M. & Schriber, S. (2022c). Die Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung) in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (in press).



*Prof. em. Dr. Susanne Schriber
vormals Institut für Lernen unter
erschwernten Bedingungen
susanne.schriber@em.hfh.ch*



*Prof. Dr. Carlo Wolfisberg
Leitung Institut für Behinderung und
Partizipation
carlo.wolfisberg@hfh.ch*



*Viviane Blatter, MA
Wissenschaftliche Assistentin
Projekt erd-zam
Institut für Behinderung und Partizipation
viviane.blatter@hfh.ch*



*Dr. Mariama Kaba
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Projekt erd-zam
Institut für Behinderung und Partizipation
mariama.kaba@hfh.ch*

*Interkantonale
Hochschule für
Heilpädagogik
www.hfh.ch*

Carina Bössing, Steffi Büttner, Ingy El Ismy und Katarina Prchal

Erzählte Behinderung im Freiraum: Sexualität + ICH

Ein Beitrag über erzählte Liebe als erzähltes Leben

Zusammenfassung

«Freiraum: Sexualität + ICH» (Kurzform: Freiraum-Gruppe) ist Teil des Forschungsprojekts «ReWiKs»¹, das von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gefördert wird. Die Freiraum-Gruppe bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten² die Möglichkeit, sich ausserhalb ihrer Wohneinrichtungen zu begegnen, um sich über Sexualität und Selbstbestimmung auszutauschen. Das Ziel dabei ist, die Teilnehmenden durch das gemeinsame Erzählen in ihrer Selbstwirksamkeit zu unterstützen und zu bestärken. Durch die Covid-19-Pandemie verlagerte sich der Erzählraum in ein partizipativ gestaltetes und virtuelles Setting.

Résumé

« Freiraum: Sexualität + ICH » (« Espace de liberté: Sexualité + MOI » ; en abrégé : « groupe Freiraum ») fait partie du projet de recherche « ReWiKs »¹, soutenu par le Centre fédéral d'éducation pour la santé. Le « groupe Freiraum » offre aux personnes qui ont des difficultés d'apprentissage² la possibilité de se rencontrer en dehors de leurs foyers d'hébergement pour échanger sur la sexualité et l'autodétermination. Son objectif est de soutenir et de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des participant-e-s en leur permettant d'échanger entre eux. Avec la pandémie de Covid-19, l'espace de parole a été transféré vers un cadre virtuel, organisé de manière participative.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-04

Ausgangslage

Die Lebensbereiche *Sexualität, Liebe, Partnerschaft* und *Familie* sind zentrale Themen im Leben eines jeden Menschen. Sie sind alle bedeutsam, unabhängig von seiner Wohnform und seiner individuellen physischen oder kognitiven Ausgangslage. Sexualität ist eine «jeden Menschen und die gesamte menschliche Biografie einschliessende Lebensenergie» (Ortland, 2020, S. 35). Menschen mit Lernschwierigkeiten stossen jedoch auf vielfältige und vor allem einstellungsbedingte

Barrieren, wenn es um die Realisierung ihrer sexuellen Selbstbestimmung geht. Oftmals werden erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten infantilisiert (Williams, 2011): Ihre Sexualität wird ihnen abgesprochen und sie werden selten als *sexual beings* wahrgenommen (Azzopardi-Lane & Callus, 2015). Zudem kann eine starke Fürsorge seitens der Unterstützungspersonen dazu führen, dass die Realisierung von Erfahrungen in Bezug auf Liebe, Partnerschaft und Sexualität wenig bis gar nicht unterstützt wird (Sitter et al., 2019).

Ebenso kann das Leben in Institutionen durch feste Strukturen und Abläufe die sexuelle Selbstbestimmung negativ beeinflussen. Diese institutionellen Strukturen können Prozesse der Fremdbestimmung begünstigen

¹ Weitere Informationen erhalten Sie unter: hu.berlin/rewiks.

² Der Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten entspricht der Selbstbezeichnung von «Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.» (www.menschzuerst.de).

und Erfahrungen einer gelebten selbstbestimmten Sexualität *be-* oder *verhindern* (Jennessen et al., 2019; Ortlund, 2016).

Um offen über Sexualität und sexualitätsbezogene Fragen zu sprechen, fehlt es Menschen mit Lernschwierigkeiten oftmals an geschützten Räumen (Sittner et al., 2019).

Erzählen über Sexualität

Freies Sprechen oder das Erzählen über Sexualität setzt vielfältige Kommunikationsformen voraus, wie zum Beispiel die eigene Meinung frei äussern zu können. Menschen mit Lernschwierigkeiten berichten, dass die Sexualität – wenn überhaupt – auf funktionale Aspekte reduziert wird und das freie Erzählen kaum Raum erhält. So berichten Teilnehmende der Freiraum-Gruppen, sich von ihrem Umfeld nicht verstanden zu fühlen, was in der Folge zu Rückzug und Resignation führen kann: «In der Wohngruppe erzähle ich nichts über meine Sexualität, die verstehen das nicht und erzählen komische Sachen über mich» [210421_O-Ton TN, FTB_F].³

Das Sprechen über Sexualität und die Möglichkeit, die eigenen Einstellungen mitzuteilen, sind wichtige Aspekte sexueller Selbstbestimmung. Denn das Sprechen über die eigene Sexualität ist wichtig, um für sich selbst einzustehen, da es sich um ein sehr persönliches Thema handelt: «Talking about one's sexuality can be a particularly effective way of advocating for oneself, as it is such a personal subject» (Azzopardi-Lane & Callus, 2015, S. 44).

Menschen mit Lernschwierigkeiten erleben häufig, dass ihre Geschichten ignoriert werden, dass sie nicht zum Erzählen

aufgefordert werden und das Interesse an ihren Gedanken und Wahrnehmungen ausbleibt (Zahnd et al., 2021). Das Erzählen und das Teilen der eigenen Geschichte fördern die Kommunikation(-smöglichkeiten) und die sozialen Beziehungen, was wiederum zur Partizipation und Teilhabe in der Gesellschaft führt (Grove, 2015). Das Erzählen ist ein zutiefst menschliches Grundbedürfnis. Insofern erstaunt es nicht, dass ein Teilnehmer auf die Frage zur Beteiligung an den Freiraum-Gruppen den Beweggrund äussert «weil ich auch so viel zu erzählen hatte» [211202_TN1] sowie den hiermit verbundenen «Wunsch mit anderen zu reden» [ebd.].

Zugleich haben (gemeinsam geteilte) Erzählungen eine identitätsstiftende Wirkung. Dies trifft insbesondere auf das biografische und lebensgeschichtliche Erzählen zu – dem Erzählen «aus dem menschlichen Leben und über das menschliche Leben» (Engelhardt, 2011, S. 39). So «[begegnen sich] im lebensgeschichtlichen Erzählen [...] die Menschen über ihre vergangenen Erfahrungen und Zukunftserwartungen und deren Verarbeitungen, was von grundlegender Bedeutung für das Selbstverstehen der eigenen Person und das Fremdverstehen der Anderen ist» (ebd., S. 42).

Das Sprechen über Sexualität und das Mitteilen der eigenen Einstellungen sind wichtig für die sexuelle Selbstbestimmung.

Nach Azzopardi-Lane und Callus (2015) bildet sich die sexuelle Identität in der Auseinandersetzung mit anderen. Als Begegnungs- und Austauschformat bieten die Freiraum-Gruppen den Teilnehmenden diesen biografischen Erzählraum: Sie können ihre persönlichen Erfahrungen und Perspektiven über Sexualität und Selbstbestimmung mit anderen Peers teilen.

³ Hinweis zur Zitation: Das Kürzel *FTB* (Forschungstagebuch) bezeichnet die Dokumentform, *F* (Forschende) bzw. *FRB* (Freiraum-Begleitung) verweisen auf die Rolle der Person. *TN* ist die Bezeichnung der Gruppen-Teilnehmenden.

Das Format der Freiraum-Gruppe

In diesem Beitrag stehen die Fragen nach der Konstituierung der Freiraum-Gruppen als Erzählraum sowie die Wirkung des gemeinsamen Erzählens im Vordergrund. Dabei wird auf qualitativ erhobenes Datenmaterial aus den Freiraum-Gruppen wie Interviews, Protokolle, Forschungstagebücher und Memos, die teilweise Original-Töne aus den Treffen enthalten, zurückgegriffen.

Die Freiraum-Gruppen werden fortlaufend auf der Grundlage eines teil-partizipativ orientierten Forschungsdesigns evaluiert. Den Handlungsrahmen bietet die Aktionsforschung, die die Wissenschaft und die Praxisentwicklung eng verbindet (von Unger et al., 2007). Die Forschungsfragen, die im Rahmen der Evaluation behandelt werden, untersuchen die *Implementierung* und die *Wirkung* der Freiraum-Gruppen in Bezug auf die sexuelle Selbstbestimmung der Teilnehmenden.

Die Freiraum-Gruppen sind angegliedert an unterschiedliche Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen. Sogenannte Freiraum-Begleitungen initiieren, begleiten und gestalten die Gruppen im Sinne des *Peer-Counselings* – einem Beratungsansatz, bei dem die eigene (Behinderungs-)Erfahrung im Vordergrund steht und der sich durch eine emanzipatorische Ausrichtung ausweist (Wansing, 2018). Unterstützt werden die Freiraum-Begleitungen von Forschenden (ohne Behinderungserfahrung) der *Humboldt-Universität zu Berlin*.

Die Treffen der Freiraum-Gruppen finden in unterschiedlichen Regionen und alle vier Wochen statt. Um unter den Bedingungen der Pandemie einen solchen Austausch zu ermöglichen, treffen sich die Freiraum-Gruppen seit dem Frühjahr 2021 im digitalen Raum. Somit können sich alle Teilnehmenden, Freiraum-Begleitungen und Forschende gleichermaßen daran beteiligen. Je nach

Pandemielage können die Treffen auch vor Ort stattfinden. Aktuell gibt es bundesweit neun solcher Gruppen.

Die einzelnen Freiraum-Gruppen entwickeln sich höchst individuell. Gleichzeitig ähneln sich die Treffen in ihrer Struktur. Beim *Ankommen* treten die Teilnehmenden nach und nach in den digitalen Raum ein und begrüßen die anderen Teilnehmenden, die Freiraum-Begleitenden und die Forschenden. Die Teilnehmenden, die teilweise gemeinsam vor einem Laptop sitzen, positionieren sich vor den Kameras, sodass alle gut zu sehen sind. Die Teilnehmenden der Eingliederungshilfe (EGH) nehmen mehrheitlich ohne Assistenzpersonen oder Mitarbeitenden der Wohngruppen teil. Am Anfang werden technische Schwierigkeiten beseitigt, die Gruppenregeln für den Zoom-Raum nochmals wiederholt und an den Forschungskontext des ReWiKs-Projekts erinnert.

Es beginnt die sogenannte *Blitzlichtrunde*: Alle Gruppenmitglieder erzählen von ihren Erlebnissen aus den letzten Wochen und ob sie einen Themenwunsch oder ein akutes Anliegen bringen möchten. Die Forschenden beobachteten dabei, «dass die Teilnehmenden sich darüber gefreut haben, wenn wir auf sie eingegangen sind, ihr Erzähltes aufgegriffen haben oder uns an Dinge erinnert haben, die sie beim letzten Mal erzählt hatten. Ich hatte das Gefühl, dass sie sich gesehen und geachtet fühlen» [210326_FTB_F].

In einer der Freiraum-Gruppen wurde es mittlerweile zur Tradition, nach der *Blitzlichtrunde* gemeinsam ein Lied zu hören, das von einer Person mitgebracht wird. Oft geht der Austausch fließend in ein von den Teilnehmenden vorgeschlagenes Thema über, wird von ihnen initiiert oder eingeleitet durch die Freiraum-Begleitungen und Forschenden mittels vorbereiteter Materialien, wie Bilder, Karikaturen oder Geschichten aus dem ReWiKs-Medienpaket. Die *Erzählrunde* beginnt und

alle Teilnehmenden können ihre Erfahrungen und Gedanken berichten, ergänzen und teilen. Es wird «über Herzensangelegenheiten» gesprochen, wie die Äusserung eines Teilnehmers im Interview zeigt: «wenn ich traurig bin oder verliebt bin» [211202_TN1]. Ebenso erleben die Freiraum-Begleitungen als Peers ein «grosses Interesse» seitens der Teilnehmenden. So stellen diese «viele Fragen [...] [zur] eigenen Behinderung» [210416_FTB_FRB], die im gemeinsamen Austausch aufgegriffen werden. In vielen Freiraum-Gruppen wissen und merken sich die Teilnehmenden die Namen aller Anwesenden und rufen sich gegenseitig auf, um sich miteinander auszutauschen. Je nach Gruppe, Gruppenkonstellation und -dynamik wird das Gespräch durch eine Moderation (Freiraum-Begleitungen oder Forschende) unterstützt.

Nach dem Austausch erfolgt eine *Abschlussrunde* zur Verabschiedung. Alle Teilnehmenden berichten, wie es ihnen nach dem intensiven Erzählen und Zuhören geht, wie es ihnen gefallen hat, welche Themen sie sich für das nächste Treffen wünschen oder ob sie Themen aus eigener Initiative vorstellen möchten.

Die Freiraum-Gruppe als Erzählraum

Die Freiraum-Gruppen folgen nicht der Logik von Treffen, die einen rein thematischen Austausch zum Ziel haben – vielmehr sind sie ein Ort für Gefühle, Sorgen und persönliche Wünsche. Die Teilnehmenden teilen und erhalten Einblicke in die persönlichen Lebenswelten aller Anwesenden. So tauschen sich unterschiedliche Menschen aus über ihre vielfältigen Lebens-, Marginalisierungs- und Diskriminierungs-, aber auch Teilhabenerfahrungen. Die Teilnehmenden erleben die Treffen als einen Raum, in dem alle Beteiligten gleichermaßen einbezogen sind und treten so in Resonanz zueinander (Rosa, 2016):

«Ich war aber auch sehr von der einen neuen Teilnehmerin gerührt, die von ihrem Verlobten erzählte. Es war so schön, ihr zuzuhören, die Liebe zu spüren, die sie in sich trägt» [210326_FTB_F].

In den Freiraum-Gruppen wird sichtbar, dass Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen von Sexualität, Liebe und Partnerschaft sowie Selbstbestimmung einen Raum brauchen. Erst durch das freie Sprechen in den Gruppen können persönliche Entwicklungsmöglichkeiten entstehen. Dadurch wird die Identität der Teilnehmenden gestärkt und sie erfahren Empowerment. Mit der Zeit veränderten sich die Redeanteile und -beiträge der Teilnehmenden und sie wurden häufiger, länger und tiefgreifender. Seitens der Teilnehmenden liess sich eine zunehmende Offenheit beobachten, ebenso wie Stolz: «Eine lesbische Teilnehmerin erzählt offen und frei von ihren Erfahrungen mit Online-Dating. Ich finde es schön zu sehen, wie offen sie geworden ist und wie stolz sie auf sich ist» [211108_FTB_F].

Die Freiraum-Gruppen sind ein Ort für Gefühle, Sorgen und persönliche Wünsche.

Deutlich werden in den Erzählungen der Teilnehmenden jedoch auch die Auswirkungen struktureller Abhängigkeiten sowie Erfahrungen der Fremdbestimmung. Eine Forscherin kommentiert: «Mich hat irritiert, dass keine Wünsche kamen, alles ziemlich fest war, nichts mit Selbstbestimmung zu tun hatte. Mein Gedanke war, wenn ich nichts anderes kenne, da kann ich nichts anderes sagen» [210521_FTB_F]. Solche Äusserungen zeigen den Forschenden, wie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unterschiedlich erlebt wird und welche Privilegien ihnen zur Verfügung stehen. Grundsätzlich erfahren sexuelle Themen im

Alltag der Teilnehmenden wenig Beachtung und werden in ihrer Realisierung kaum unterstützt. Ein Teilnehmer resümiert im Interview: «Ich habe keine Unterstützung richtig, ausser von euch [...]. Das heisst für mich, das ist richtig schön, weil ich nämlich weiss, wie ich mit Frauen umgehen kann.» [211202_TN1].

Fazit und Ausblick

Die Freiraum-Gruppen stossen pandemiebedingt nach wie vor auf herausfordernde Bedingungen. Soziale Kontaktmöglichkeiten und Freizeitaktivitäten sind teilweise noch stark eingeschränkt und führen zu psychischen Belastungserfahrungen wie Einsamkeit und Frustration, weil wichtige Bezugspersonen wegfallen. In der Pandemie wurde die digitale Welt zunehmend zur einzigen Begegnungsstätte, um soziale Kontakte aufrecht zu halten (Bössing et al., 2021). Menschen, die in besonderen Wohnformen leben, fehlte es bisher an Möglichkeiten, die Chancen und Herausforderungen der digitalen Welt zu erfahren (Bosse & Haage, 2020). Dies verdeutlicht die spezifische Abhängigkeit vieler Menschen mit Lernschwierigkeiten vom Engagement und den Kapazitäten von Assistenzpersonen. Erst durch ihre Unterstützung können die Teilnehmenden der Freiraum-Gruppen das Angebot nutzen, digitale Teilhabe erleben und diese aktiv mitgestalten.

Die Freiraum-Gruppen entwickelten sich mit der Zeit zu einem sicheren Ort für eine feste und in sich vertrauende Gruppe. Im Austausch ihrer Geschichten, Gefühle und Gedanken erlebten die Teilnehmenden Achtung und Wertschätzung, welche die Gruppendynamik und Offenheit positiv prägte. In diesem Erzählraum konnten die Teilnehmenden sich persönlich zeigen, ihre Bedürfnisse frei äussern und gegenseitig annehmen.

Schliesslich ist auch ein Bewusstsein für die eigene Rolle bedeutsam. Die Freiraum-Begleitungen und die Forschenden haben im

Reflexionsprozess gelernt, dass sie die Gruppe massgeblich beeinflussen – in der Dynamik und Entwicklung. Sie sind Teil der Gruppe, wenn sie sich thematisch und persönlich in die Gruppentreffen begeben, sich öffnen, Resonanzen wahrnehmen und auf diese eingehen. Auf diese Weise sind die Rollen nicht in Forschende und zu Untersuchende aufgeteilt. Alle sind am Gruppengeschehen beteiligt und tauschen sich aus über ihre individuellen Erfahrungen, Ideen und Gedanken. In den Freiraum-Gruppen werden Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche ernst- und wahrgenommen. Dadurch entsteht ein Raum für das Erzählen, den Austausch auf Augenhöhe und unterschiedliche Lebenswelten, die eine aufrichtige Chance haben, sich selbstbestimmt zu begegnen.

Literatur

- Azzopardi-Lane, C. & Callus, A.-M. (2015). Constructing sexual identities: people with intellectual disability talking about sexuality. *British Journal of Learning Disabilities*, 43 (1), 32–37.
- Bosse, I. & Haage, A. (2020). Digitalisierung in der Behindertenhilfe. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer et al. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 529–539). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bössing, C., El Ismy, I., Grans-Wermers, L., Jennessen, S., Krüger, T. & Prchal, K. (2021). Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gesundheit von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Krisenzeiten: Perspektiven aus dem Forschungsprojekt ReWiKs. *Klinische Sozialarbeit*, 17 (3), 13–16.
- Engelhardt, M. v. (2011). Narration, Biographie, Identität. In O. Hartung, I. Steininger & T. Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (S. 39–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grove, N. (2015). Finding the sparkle: storytelling in the lives of people with learning

disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 20 (1), 29–36.

Jennessen, S., Marsh, K. & Trübe, J. (2019). «Wenn wir Sex haben würden, dann wäre aber was los!» Sexuelle Selbstbestimmung als Element von Selbstbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (4), 6–13.

Ortland, B. (2016). *Sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung: Grundlagen und Konzepte für die Eingliederungshilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ortland, B. (2020). *Behinderung und Sexualität: Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik* (2. erw. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Sitter, K. C., Burke, A. C., Ladhani, S. & Mallay, N. (2019). Supporting positive sexual health for persons with developmental disabilities: Stories about the right to love. *British Journal of Learning Disabilities*, 47 (4), 255–263.

von Unger, H., Block, M. & Wright, M. T. (2007). *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum. Zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht*. www.econstor.eu/handle/10419/47408

Wansing, G. (2018). Beratung auf Augenhöhe – Welche Bedingungen braucht Peer Counseling? In G. Dobslaw (Hrsg.), *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 143–162). Opladen: Budrich UniPress.

Williams, V. (2011). *Disability and discourse: Analysing inclusive conversation with people with intellectual disabilities*. Hoboken, N.J: Wiley.

Zahnd, R., Krause, S., Kreamer, G. & Proyer, M. (2021). Detoxing Narratives: Das Gemeinsame in, an und durch Geschichten. *Gemeinsam leben*, 29 (1), 25–32.



Carina Bössing
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
carina.boessing@hu-berlin.de



Ingy El Ismy
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
ingy.el.ismy@hu-berlin.de



Katarina Prchal
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
katarina.prchal@hu-berlin.de



Steffi Büttner
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Katholische Hochschule NRW,
Abteilung Münster
s.buettner@katho-nrw.de

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigungen
der körperlich-motorischen Entwicklung

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



DI, 6.9. und MI, 7.9.2022
an der UNIVERSITÄT FREIBURG

KEYNOTES

INKLUSIVE BILDUNG – Was funktioniert noch nicht?

Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano (PHBern)

Schulen auf dem Weg in Richtung Inklusion. Theoretische und empirische Grundlagen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsprojekten

Prof. Dr. Raphael Zahnd (PH FHNW)

Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements

Prof. Dr. Greta Pelgrims & Dr. Roland Emery (UniGE)

Der situierte Ansatz in der inklusiven Schule: Herausforderungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit

Dr. Romain Lanners (SZH)

Potenziale der inklusiven Bildung in der Schweiz

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60, kongress@szh.ch, www.szh.ch/kongress

Bettina Lindmeier

Behinderung, Biografie, Erzählen

Die Arbeit mit einem Lebensbuch

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht von der Annahme aus, dass Menschen mit Behinderungserfahrung im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungserfahrung weniger die Möglichkeit erhalten, zu erzählen oder zuzuhören. Deshalb entwickeln viele Menschen mit Beeinträchtigung nur eine beschränkte Erzählkompetenz. Das «Lebensbuch» ist eine Möglichkeit der Heilpädagogik, biografisch zu arbeiten und Menschen mit Behinderungserfahrungen zum Erzählen anzuregen. Sie sollen unterstützt werden, die eigene Biografie als relevant und erzählenswert wahrzunehmen.

Résumé

Cet article part de l'hypothèse que l'on accorde moins de possibilités de raconter ou d'écouter aux personnes en situation de handicap qu'à celles sans handicap. C'est pourquoi de nombreuses personnes en situation de handicap ne développent qu'une compétence narrative limitée. Le livre de vie est un moyen en pédagogie spécialisée de travailler sur la biographie et d'encourager les personnes en situation de handicap à faire le récit de leurs expériences. Elles doivent être encouragées à percevoir leur propre biographie comme pertinente et digne d'être racontée.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-05

Möglichkeitenräume für das Erzählen und Zuhören

Das Erzählen eigener Erlebnisse hat eine grosse Bedeutung für unsere Identität. Bereits früh beginnen Kinder ihren Eltern von Erlebnissen aus ihrem Alltag und ihren dazugehörigen Gefühlen sowie Gedanken zu erzählen, um sie damit zu bewältigen und zu ordnen, sich Bestätigung, Trost oder Rat einzuholen. Dabei entwickeln die Kinder gleichzeitig die Fähigkeit zu erzählen. Dadurch, dass sich die Kinder ihren Eltern anvertrauen und eine gegenseitige emotionale Anteilnahme stattfindet, wird die Eltern-Kind-Bindung gestärkt. Erzählen und Zuhören ermöglicht und vertieft auch Freundschaften – diese Funktion hat das Erzählen über die gesamte Lebensspanne hinweg. Eltern schaffen Räume und Zeiten für das Erzählen und Zuhören in der Regel auf der Basis ihres intuitiven Wissens und ihrer eigenen Erfahrungen.

Zusätzlich unterstützen Bildungseinrichtungen wie zum Beispiel Kitas oder Primarschulen die Entwicklung der Erzählkompetenz und des gegenseitigen Zuhörens durch vielfältige Massnahmen.

Kinder mit Beeinträchtigung haben andere Voraussetzungen. Wir definieren Behinderung in diesem Beitrag entsprechend der ICF als Behinderung von Aktivitäten und Teilhabe ((DIMDI, 2005). Wir gehen davon aus, dass Menschen mit Beeinträchtigungen, insbesondere einer kognitiven Beeinträchtigung, weniger Gelegenheiten zum Erzählen und Zuhören erhalten. Dies gilt insbesondere für Menschen, die aktuell das mittlere oder höhere Erwachsenenalter erreicht haben, denn ihre Schulzeit und Jugend war noch stärker geprägt durch ein defizitorientiertes Bild ihrer Fähigkeiten und Interessen (Trescher, 2017). Sie wurden separiert und an besonderen Schulen unterrichtet, in denen auch die

Mitschülerinnen und Mitschüler weniger ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten hatten. Oder sie sind zum grossen Teil früh in Einrichtungen gezogen und haben den Kontakt zu ihren Angehörigen verloren oder nur eingeschränkt aufrechterhalten können. Entsprechend gibt es über ihre gesamte Lebenszeit hinweg weniger Personen, mit denen sie in ihrem Alltag frühe gemeinsame Erinnerungen pflegen können. Deshalb entwickelten viele Menschen mit einer Beeinträchtigung nur eine geringe Erzählkompetenz.

Menschen mit Beeinträchtigungen erhalten weniger Gelegenheiten zum Erzählen und Zuhören.

Als Grund für die eingeschränkte Erzählkompetenz vieler Menschen mit Behinderung wurde ihre kognitive Beeinträchtigung gesehen. Deshalb wurde diese Personengruppe lange Zeit aus der biografischen Arbeit ausgeklammert. Es wurde angenommen, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung hätten kein zeitliches Bewusstsein, und entsprechend wurden sie nicht in der Ausbildung von *Biografizität* unterstützt (Lindmeier, 2013). Mit *Biografizität* ist die Fähigkeit gemeint, die eigene Biografie als kohärent wahrzunehmen und wichtige Informationen, Wünsche und tägliche Routinen zu kommunizieren und festzuhalten, sie hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gegenwart einzuschätzen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Das ist besonders wichtig für Menschen, die Erfahrungen von Fremdbestimmung machen oder gemacht haben, und für Menschen, die Assistenz nutzen. Seit circa 20 Jahren erlebt die Biografiearbeit jedoch in verschiedenen Praxisfeldern (wie Schulen, Wohneinrichtungen und Erwach-

senenbildung) einen regelrechten Aufschwung, sodass zu erhoffen ist, dass jüngere Altersgruppen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten des Erzählens und Zuhörens stärker unterstützt werden. Es ist wichtig, bei einer verzögerten kognitiven und/oder sprachlichen Entwicklung Unterstützte Kommunikation oder sprachfördernde und sprachtherapeutische Angebote gezielt und über längere Zeiträume einzubeziehen. Ein solches Angebot kann darin bestehen, das Vokabular zum Erzählen von subjektiv bedeutsamen Erlebnissen bereitzustellen. Ausserdem sollte insbesondere für das Erzählen im Alltag genügend Zeit eingeräumt werden.

Eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten oder der Einsatz von Unterstützter Kommunikation erfordern von den Zuhörenden mehr Zeit und Geduld und gleichzeitig ihre Bereitschaft, uneindeutige Aussagen ihres Gesprächspartners oder ihrer Gesprächspartnerin zu interpretieren und so gemeinsam Bedeutung herzustellen.

Das Lebensbuch: Eine Möglichkeit der biografischen Arbeit

Christian Lindmeier greift in seinem Buch (2013) die etablierte Unterscheidung zwischen aktivitätsorientierter und erzählorientierter Biografiearbeit auf und ergänzt eine weitere Form: die dokumentationsorientierte Biografiearbeit. In der Praxis mischen sich diese Formen häufig, indem beispielsweise ausgehend von einer Aktivität auch Erzählungen entstehen. Es ist aber sinnvoll, die Unterscheidung in der Planung zu berücksichtigen. Sammlungen von einzelnen Methoden finden sich in verschiedenen Standardwerken (Ruhe, 2012; Lindmeier, 2013; Lindmeier & Oermann, 2017). Im Folgenden wird das Konzept *Lebensbuch* dargestellt, das auch in heterogenen Gruppen angewandt werden kann.

Das Lebensbuch wurde entwickelt, um mit erwachsenen Menschen im mittleren Lebensalter zu arbeiten, die im Haushalt mit hochaltrigen Eltern leben. Es enthält Fakten, die im Fall eines Umzugs in eine Einrichtung für eine gute Unterstützung wichtig sind (z. B.: «Woran würden andere Menschen merken, dass es mir (nicht) gut geht?»). Damit ist das Lebensbuch vorrangig dokumentationsorientiert; es sollte aber so genutzt werden, dass es die Besitzerin oder den Besitzer, aber auch Bezugspersonen zum Erzählen anregt. Die neu erarbeiteten Seiten werden gemeinsam angesehen und besprochen. Zudem sollten auch aktivitätsorientierte Methoden in die Arbeit eingebunden werden, wie sie in den Methodensammlungen zu finden sind, beispielsweise die Gestaltung eines Zeitstrahls. Die Rückmeldungen aus der praktischen Arbeit mit erwachsenen Menschen innerhalb der Behindertenhilfe betonen, dass das Lebensbuch auch mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien eingesetzt werden sollte. Das konnten wir bislang noch nicht umsetzen, obwohl es hilfreich wäre, bereits mit ihnen erste Erfahrungen zu thematisieren und festzuhalten. Einerseits, um Erzählungen über das eigene Leben und das Erleben biografischer Kontinuität zu ermöglichen. Und andererseits, um Menschen mit Assistenzbedarf in der Überlegung zu unterstützen, was für sie objektive und subjektive Lebensqualität ausmacht, was ihre Wünsche, Interessen und Zukunftsperspektiven sind.

Damit folgt das Konzept des Lebensbuches einem zentralen Gedanken der Biografiearbeit, der auch durch Biografieforschung untermauert wird: Wenn der Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verstanden wird, können diese Ebenen in biografischen Auseinandersetzungen aufeinander bezogen werden. Durch die angeleitete Reflexion der

Vergangenheit können damit lebensgeschichtliche Erfahrungen und Erinnerungen nicht nur für das vertiefte Verstehen des Lebens und die Gestaltung der Zukunft nutzbar gemacht werden, sondern auch neue Perspektiven und Handlungspotenziale eröffnen (Miethe, 2017).

Das Lebensbuch hält die bedeutungsvollen Dinge aus der Gegenwart und der Vergangenheit fest.

Ein zentrales Anliegen der Arbeit mit dem Lebensbuch ist es, bedeutungsvolle Dinge aus der Gegenwart und der Vergangenheit festzuhalten. Neben autobiografischen Schreibverfahren und dem Einbezug diverser Medien wie Gegenstände und Fotos sollen Teilnehmende zum Erzählen angeregt werden. So kann die Biografiearbeit beispielsweise in einer Kombination aus Einzel- und Gruppenarbeit praktiziert werden. Die Form der Gruppenarbeit erlaubt es, gegenseitige Erinnerungsprozesse in Gang zu setzen und das Erzählen und gegenseitige Zuhören zu unterstützen. Nicht zuletzt können die Lebensgeschichten anderer als anregend erlebt und neue Perspektiven auf die eigene Biografie generiert werden (Lindmeier, 2013). Die Einzelarbeit bietet Zeit, um die eigene Biografiearbeit zu vertiefen, um Fotos herauszusuchen und mitgeschriebene oder zusammengefasste Erzählungen in das Lebensbuch aufzunehmen.

Für die Zielgruppe erwachsener Menschen im Elternhaus wurden die folgenden Themenbereiche entwickelt:

- «Über mich»
- «Dinge, die ich tue» (z. B. «für mich wichtige Unternehmungen, die Art, wie ich meinen Alltag gestalte oder gerne meinen Geburtstag feiern würde»)



Eine Teilnehmerin zeigt ihr Zimmerfenster auf einem ins Lebensbuch geklebten Foto.

- «Dinge, die ich kann» (als Voraussetzung dafür, Assistenzbedarf einschätzen zu können)
- «meine Gesundheit»
- «mein Notfallplan» (aufgrund der fragilen Lebenssituationen vieler Familien)

Die Bereiche «Über mich», «Dinge, die ich tue» und «Dinge, die ich kann» können mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für verschiedene Gruppen genutzt werden.

Neben angemessenen Rahmenbedingungen erfordert die selbsterfahrungsorientierte Biografiearbeit Verbindlichkeit, gemeinsam vereinbarte, verlässliche Arbeitsstrukturen sowie Vertraulichkeit (Miethe, 2017; Lindmeier, 2013).

Innerhalb der praktischen Anwendung der Biografiearbeit gilt die grundlegende Prämisse, dass jede Aussage und Erzählung von Belang ist. Insbesondere in institutionellen Settings gilt es zu beachten, dass die Arbeitsergebnisse weder als Dokumentationsbuch

für das Personal erhalten dürfen noch «zur besseren Begleitung» vorgesehen sind. Die Arbeitsergebnisse dürfen nur unter Zustimmung der Besitzerin oder des Besitzers gesehen werden. Das Wissen über das eigene Leben «gehört» der erzählenden Person. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung wichtig von Lebenslauf (chronologische Abfolge zentraler biografischer Fakten) und Lebensgeschichte (die subjektive Bedeutung dieser Fakten). Beides hängt zusammen, aber Fachkräfte neigen oftmals dazu, nur die biografischen Fakten festzuhalten. In das Lebensbuch gehören aber auch Informationen, die für die eigene Lebensgeschichte als bedeutsam empfunden werden. So ist zum Beispiel nicht nur die Frage relevant, wo eine Person arbeitet, sondern auch: Arbeite ich dort gern? Warum? Habe ich eine Freundin oder einen Freund dort? Wie heisst er/sie? Was tun wir gemeinsam? Was mag ich an ihm oder ihr?

Chancen der Biografiearbeit für Menschen mit Behinderungserfahrung

Die folgenden Ausführungen basieren auf Praxiserfahrungen und Forschungsprojekten mit vorrangig erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in unterschiedlichen Lebenssituationen: Entweder leben sie mit ihren hochaltrigen Familien zusammen (Lindmeier & Oermann, 2014, Lindmeier et al., 2018), sie nähern sich bereits dem Ruhestand (Lindmeier & Oermann, 2017) oder sie leben mit jungen Menschen aus schwierigen familiären Situationen zusammen (Siegert, 2019).

Die Biografiearbeit mit diesen Gruppen ist aus verschiedenen Gründen sinnvoll, was an drei beispielhaften Zitaten von Mitarbeitenden am Lebensbuchprojekt gezeigt wird:

- *«Personen, die nicht gesprochen haben, reden jetzt ohne Ende!»¹* Das Leben der Menschen, ihre Lebensgestaltung und ihre Geschichten erfahren Interesse und Wertschätzung. Dadurch verändern sich die beteiligten Personen. Auch die Sicht von Mitarbeitenden kann sich ändern, die Unterstützung wird stärker verbal begleitet und der Alltag wird vermehrt mit gegenseitigem Austausch angereichert.

- *«Die Dynamik in den Kursen hat mich beeindruckt. Die Teilnehmer haben so viel Emotionen und Ehrlichkeit gezeigt.»* Die Beteiligten lernen, sich bezüglich wichtiger Erfahrungen mitzuteilen und gehört zu werden, anderen zuzuhören und sich mit ihren eigenen Lebensgewohnheiten und denen der anderen Kursteilnehmenden auseinanderzusetzen. Dies ist gerade bei Menschen mit langjähriger «Einrichtungsgeschichte» eine Fähigkeit, die sie aufgrund nicht selbst initiiierter Umzüge in andere Einrichtungen, wechselndem Personal und daraus resultierenden Beziehungsabbrüchen kaum entwickeln konnten.
- *«Eine Teilnehmerin hatte vor einem halben Jahr ihre Mutter verloren. Obwohl wir im Alltag zusammengearbeitet haben, habe ich keinen Zugang zu ihr gefunden. Im Kurs konnte sie dann ihre Emotionen zulassen und irgendwie hatten wir danach eine ganz andere Basis.»* Die erzählerische Beschäftigung mit der eigenen Biografie unterstützt die Entwicklung von Biografizität (Alheit, 2018).

Aber auch Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung, die heute in inklusiven Settings gemeinsam unterrichtet werden, profitieren von biografischer Arbeit. Es sollte berücksichtigt werden, dass auch Kinder ohne von aussen sichtbaren biografischen Brüchen schwierige oder traumatische Erfahrungen gemacht haben könnten (Miethe, 2017).

Erzählen braucht Anlässe

Die lebensgeschichtliche Arbeit kann in formellen und informellen Settings realisiert werden. Je mehr Anlässe für Erinnerungen und Erzählungen im Alltag vorhanden sind,

¹ Dieses und alle folgenden Zitate sind der Publikation zum Lebensbuchprojekt (Lindmeier et al. 2018) oder den Projektunterlagen entnommen. Im Lebensbuchprojekt haben wir intensiv mit Teilnehmenden gearbeitet, die vor allem durch einzelne Worte oder kurze Sätze kommunizierten. Ihre Äusserungen waren im Kontext der gemeinsamen Arbeit mit Fotos und in der gegenseitigen Bezugnahme sehr aussagekräftig, aber weniger als Zitate geeignet, weshalb hier Zitate von Mitarbeitenden genutzt werden.

desto weniger nötig ist gezieltes biografisches Arbeiten. Dies gilt umso stärker, wenn nicht nur in heilpädagogischen Schulen, sondern auch in inklusiven Schulen Elemente biografischen Lernens genutzt werden.

Die Behinderung ist in den Erzählungen meist nicht explizit Thema und durchzieht sie dennoch wie ein roter Faden: gerade im Kontext von fremdbestimmten Entscheidungen, Begrenzungen und nicht realisierten Lebensträumen. Das zeigt das abschliessende Zitat einer Mitarbeiterin des Projekts Lebensbuch exemplarisch:

«Frauke hat sehr gerne an dem Kurs teilgenommen und fragt mich regelmäßig, ob sie ein weiteres Mal teilnehmen könne. Bei ihren Zukunftswünschen konnte sie direkt nach dem Kurs äußern, dass sie gerne mit ihrem Freund Thomas zusammenziehen möchte. Sie ist sehr stolz auf ihr Lebensbuch, schien bei der Abschlussveranstaltung offener anderen Menschen gegenüber und präsentierte mit Stolz ihre Arbeitsergebnisse.»

Es ist eine schöne Entwicklung, wenn im Prozess des Erzählens und der Lebensgeschichte einer Person bewusst wird, was sie braucht und benötigt. Dieser Wunsch, mit dem Partner zusammenzuziehen, der für andere Menschen selbstverständlich realisierbar ist, scheint im Kontext von institutionell gerahmten Lebenssituationen mehr Unterstützung zu benötigen. Somit ermöglichen das Erzählen und die Biografiearbeit mit einem Lebensbuch die eigenen Bedürfnisse stärker wahrzunehmen, diese zu kommunizieren und zukunftsorientiert zu gestalten. Ebenso ist es möglich, Menschen mit schwierigen Erfahrungen dabei zu unterstützen, in der lebensgeschichtlichen Arbeit auch auf gelungene Anteile ihres Lebens zu blicken, diese festzuhalten und auch wertzuschätzen.

Literatur

- Alheit, P. (2018). Biografizität. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 26–28) (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- DIMDI (Hrsg.) (2005). *ICF, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln. www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/
- Lindmeier, B. (2013). Biographieorientierung in der Arbeit mit enthospitalisierten Menschen. In C. Lindmeier (Hrsg.), *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit* (S. 119–131) (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, B. & Oermann, L. (2014). *Mein Lebensbuch. Empfohlen von der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Mit einem Vorwort von Ulla Schmidt*. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Lindmeier, B. & Oermann, L. (2017). *Biografiearbeit mit behinderten Menschen im Alter*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, B., Stahlhut, H., Oermann, L. & Kammann, C. (2018). *Biografiearbeit mit einem Lebensbuch. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ihren Familien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (2013). *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ruhe, H. G. (2012). *Methoden der Biografiearbeit: Lebensspuren entdecken und verstehen* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Siegert, K. (2019). Lebenswege – was wir von unseren Biographien erfahren können. In

C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 101–109). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Trescher, H. (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit «geistiger Behinderung»*. Bielefeld: transcript.

Prof. Dr. Bettina Lindmeier
Allgemeine Behindertenpädagogik
und -soziologie,
Institut für Sonderpädagogik
Universität Hannover
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de



Neuigkeiten aus der European Agency



Der Bildungssektor der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) hat eine Evaluation zum Thema Inklusion im Bildungswesen (2016–2021) abgeschlossen. Der online verfügbare Bericht wurde mit Unterstützung der *European Agency* erarbeitet. Im Bericht werden die Synergieeffekte einer solchen Kooperation und Zusammenarbeit im Bereich von inklusiver Bildung hervorgehoben.

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (kurz: *European Agency* oder *EA*) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news/unesco-evaluation

Sabine Krause und Rouven Seebo

Sich zeigen – sich erzählen

Autobiografische Bilderzählung von Behinderung auf Instagram

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich Formen des visuellen Erzählens einer Biografie. Die Grundlage dafür bilden autobiografische Selbstdarstellungen auf Instagram von einer jungen Frau mit einer seltenen Erkrankung. Die drei Beispiele zeigen, wie die Betroffene ihre Behinderungserfahrungen visualisiert, in Texten beschreibt und mit Hashtags verschlagwortet. Sie verweist mit Bildern und Beschreibungen auf Lebensereignisse, die sie selbst deutet und kommentiert.

Résumé

La présente contribution s'intéresse à une biographie réalisée sous forme de narration visuelle. Une jeune femme atteinte d'une maladie rare partage sur Instagram du contenu autobiographique. Trois exemples montrent comment la personne concernée perçoit les expériences liées à son handicap, les décrit et les associe à des hashtags. À travers la publication d'images et de témoignages, elle explique et commente des événements de sa vie.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-06

Der Beitrag widmet sich dem Erzählen der eigenen Biografie mit und durch Bilder auf *Instagram*. Die Art und Weise, wie jemand über seine Behinderungserfahrungen erzählt, beeinflusst, wie Behinderung kollektiv wahrgenommen wird – so die These des vorliegenden Beitrags.

Bilder und insbesondere Fotografien sind uns als Medium des Erzählens bekannt. Wer ein Foto schießt, bewertet den Moment situativ als wichtig und festhaltenswert für sich und andere. Das Foto macht einen Moment für andere Menschen zu anderen Zeiten und an anderen Orten zugänglich.

Wer etwas fotografisch in Szene setzt, macht dies zugleich zum Anschauungsgegenstand. Das gilt auch für Bilder von sich selbst: Man stellt sich vor, wie man sich zeigen möchte, hält dies fotografisch fest und macht sich so ebenfalls zu einem Anschauungsgegenstand (Barthes, 1989; Krause, 2017). Die Bildaufnahme ermöglicht es, dass

auch andere das imaginierte Selbst sehen können. Da man sich immer wieder fotografieren kann, ist es möglich, sich immer wieder anders zu zeigen.

Die Performativität von *Social Media* geht mit den Praktiken des sich Zeigens einher: Auf den Plattformen können viele autobiografische Ereignisse auf ganz unterschiedliche Art und Weise sichtbar gemacht werden, andere lassen sich nicht darstellen. Die erzählten Erlebnisse müssen dabei nicht mit der gelebten Biografie übereinstimmen – weder in der Abfolge der Darstellungen innerhalb der Erzählung noch in dem, was dargestellt wird. Das Zurschaustellen des Selbst (Goffman 2019) ist auf *Social Media* – insbesondere auf *Instagram* – in einen performativen Erzählzusammenhang eingewoben. Dieser ist der Produktion des Bildes nachgelagert und entsteht nicht zur gleichen Zeit wie das Bild selbst. Mit dem Posten wird eine Öffentlichkeit geschaffen; die Beiträge können nun

kommentiert, bewertet und verlinkt werden. Diese Interaktionen beeinflussen die Reichweite und letztlich auch die Popularität der Beiträge respektive der Darstellungen (Reichert, 2008).

In diesem Beitrag beschreiben und analysieren wir ein *Instagram*-Profil einer jungen Frau. Wer auf dieser Plattform aktiv ist, muss sich in eine streng chronologische Ordnung einfügen: Beiträge können zwar gelöscht, nicht aber nachträglich hinzugefügt werden. Auf *Instagram* wird damit anhand von Beiträgen eine autobiografische Erzählung hergestellt, die man nachträglich höchstens durch das Löschen von Beiträgen bearbeiten kann. Durch die zeitliche Ordnung werden die autobiografischen Erzählungen aneinandergereiht und so in einen Zusammenhang gebracht.

Das folgende Beispiel zeigt, dass die visuelle Erzählung auf *Instagram* die eigene Lebensgeschichte reflektiert – damit ist die Erzählung nicht nur eine Form der Reflexion, sondern auch eine Form der Erinnerung. Diese visuell hervorgebrachte Biografie kann sich von der gelebten Biografie unterscheiden. So werden nicht alle biografischen Ereignisse in Bildern festgehalten und gezeigt, sondern es wird eine Auswahl getroffen. Diese Auswahl wird auch nicht immer chronologisch dargestellt, vielmehr gibt es «Sprünge» zwischen Ereignissen: Da steht beispielsweise ein Bild vom vorletzten Urlaub neben einem Bild aus der Schulzeit und einem Bild vom Geburtstag der Grossmutter am Vortag. So werden verschiedene Themen als erzählenswert eingestuft und gepostet, ohne dass die Chronologie streng eingehalten wird.

Visuelles Erzählen – Bildanalysen

Die hier gewählten Bildbeispiele stammen von einem seit Oktober 2018 aktiven *Instagram*-Account einer jungen Frau, die sich als

zebrajemma bezeichnet.¹ Ihre Selbstbezeichnung signalisiert, dass sie sich zur Community der *Zebbras*² zählt. Sie drückt dadurch auch einen Teil ihrer Identität aus.

Auf ihrem Profil präsentiert sie eine Bandbreite an Bildern von sich selbst. Zentral ist der häufige Verweis auf ihre komplexen Krankheiten und ihre damit verbundenen Behinderungserfahrungen. Durch Begleittexte und Hashtags markiert sie Bilder als diesen Themenbereichen zugehörig, die auf den ersten Blick nichts mit Krankheiten oder Behinderungserfahrungen zu tun haben. Mit ihren Texten legt sie die Lesarten der Bilder nahe, wobei Bildsprache und Text entweder eng miteinander verknüpft werden oder durch ihre offensichtliche Differenz Irritationen erzeugen. Zu den Irritationen gehört beispielsweise die Darstellung eines fröhlichen, übermütigen Moments ohne sichtbare Behinderungserfahrung in Kombination mit Hashtags zu Krankheiten (vgl. Bild 1, S. 46).

Rückblende

Auf dem Bild 1 sehen wir ein Werbeplakat für den zentralen Olympia-Stützpunkt in Colorado Springs (USA), auf den mit dem Hashtag *#OlympicCityUSA* verwiesen wird. Auf dem Plakatausschnitt erkennen wir eine Eiskunstläuferin im Show-Outfit, die mit dem rechten Bein nach vorne in die Knie geht und das linke Bein nach hinten ausstreckt. Vor dem Plakat sehen wir eine junge Frau, welche die Pose der Eiskunstläuferin auf dem Plakat imitiert. Der Ort scheint öffentlich zu sein. Die Komposition des

¹ Der Account ist abrufbar unter: www.instagram.com/zebrajemma

² Der Begriff «Zebra» verweist auf seltene Krankheiten und wird in verschiedenen Kontexten online verwendet. Mehr dazu hier: ehlersdanlosawareness.com/2021/07/10/ehlers-danlos-zebra-meaning/



Bild 1: zebrajemma in Colorado Springs, www.instagram.com/p/B9lLdTVg0-J/?utm_source=ig_web_copy_link

Bildes ist bemerkenswert: Die Eiskunstläuferin ist gross im oberen Bildteil zu sehen; davor und bildlich darunter posiert *zebrajemma*, die im Verhältnis zur Figur auf dem Plakat nur wenig Raum einnimmt.

Das Bild zeigt eine Situation, in der *zebrajemma* die Haltung einer Eiskunstläuferin genau nachahmt, lediglich Kleinigkeiten unterscheiden sich. Die Eiskunstläuferin auf dem Plakat fungiert hier doppelt als Vorbild: erstens für die Pose und zweitens – laut Text – als erfolgreiche Sportlerin, was auch *zebrajemma* einmal werden wollte. Durch die Bildkomposition erscheint die Eiskunstläuferin zudem als übergrosses Ideal, doch *zebrajemma* zeigt sich selbst als Wissende und Könnende: Sie weiss um Besonderheiten der Haltung, die sie auch einnehmen kann. Das zunächst spielerisch anmutende Wiederholen der Pose stellt sich als körperlich gekonnt

heraus: *zebrajemma* nutzt das Plakat als Hintergrund, um auf ihr Können zu verweisen.

Das Bild zeigt eine Rückblende in die Zeit vor *zebrajemma's* Behinderungserfahrung. Es wurde im Februar 2019 aufgenommen und im Februar 2020 veröffentlicht. Im Begleittext schreibt sie, dass dieses Bild nach einer ersten Operation und zugleich vor einer Reihe weiterer Operationen aufgenommen wurde. Sie fasst diese Zeit als «Crazy times [dt. verrückte Zeit]» und als «Rise before the fall [dt. Aufstieg vor dem Untergang]» zusammen. Sie unterstützt den Eindruck des Könnens, indem sie schreibt, dass diese Pose eine ihrer liebsten im Eiskunstlauf gewesen sei.

Die dem Text folgenden Hashtags nehmen jedoch weder den Ort – die *Olympic City* – noch das Eiskunstlaufen auf, sie verweisen alle auf Krankheiten. Nach der Erinnerung an ihr Können verweist sie im



Bild 2: zebrajemma «the fall», www.instagram.com/p/BwnLlvAAAun/?utm_source=ig_web_copy_link

Begleittext und mit den Hashtags auf die folgende Zeit und die Gegenwart, die durch verschiedene Krankheiten mitbestimmt sind.

Der Sturz

Das Bild 2 wurde im April 2019 gepostet und zeigt eine auf dem Boden liegende Person. Der Blick mit der Kamera ist aus erhöhter Position schräg nach unten auf die liegende Person gerichtet. Die Person ist in der Mitte des Bildes, am oberen Bildrand ist eine geschlossene Tür zu erkennen, links ein Beistelltisch, gleich daneben zwei Pakete. Links neben der Person liegt eine Gehhilfe, der Handgriff ist auf Höhe ihrer Füße. Rechts neben der Person ist ein Rollstuhl zu sehen, der zur Wand gerichtet ist. Die Person liegt ausgestreckt auf dem Bauch, am linken Bein ist eine Orthese zu sehen, die vom Oberschenkel bis zum Fuss reicht. Das Bild ist monochrom in Graustufen gehalten.

Der Begleittext offenbart, dass es sich um *zebrajemma* handelt. Die Szene scheint an einem privaten Ort aufgenommen worden zu sein. Im Begleittext erfahren wir, dass das Bild einen schweren Sturz zeigt. *zebrajemma* sei gestürzt, da sie versucht habe, an den Krücken zu gehen, obwohl ihr die Ärzte davon abgeraten hätten. Sie kommentiert den Sturz mit Humor, aber auch mit Respekt vor der Situation: Sie schreibt, sie lache mittlerweile darüber, dass sie wie ein «beached whale [dt. gestrandeter Wal]» aussehe; dennoch werde sie die Krücken nicht mehr verwenden. Der Text schliesst mit der Aussage: «I.Am.Terrified. [dt. Ich.Habe.Angst.]».

Die gewählte Perspektive des Bildes unterstützt die Reflexion im Sinne einer prüfenden Betrachtung: Das Foto ist kein Selfie, sondern wurde von einer anderen Person oder mit Selbstauslöser aufgenommen.



Bild 3: zebrajemma, «Schmerz», www.instagram.com/p/CGWo_X5jPxR/?utm_source=ig_web_copy_link

Dadurch wird mit der Kamera der Blick anderer Menschen auf *zebrajemma* imitiert. Die Anordnung von Körper und Gegenständen auf dem Bild lässt nicht unmittelbar auf einen Sturz schliessen. Insbesondere die Lage der Krücke wirkt arrangiert und der abgewandte Rollstuhl deutet darauf hin, dass *zebrajemma* nicht gerade erst aufgestanden war. Der liegende Körper wirkt ruhig und unauffällig. Auffallend ist die stützende Orthese, die als technisches Hilfsmittel einen Teil des Körpers umschliesst und verbirgt. Dadurch werden die Normvorstellungen in Bezug auf den Körper unterlaufen.

Aus all den Bildern, die *zebrajemma* auf ihrem Profil veröffentlicht hat, sticht dieses hervor, weil es in Graustufen gehalten ist. Die fehlende Farbe wirkt distanzierend, die

Aufnahme sachlich, fast dokumentarisch. Der Text zum Bild legt nahe, dass *zebrajemma* die gezeigte Situation reflektiert. Ihr emotionaler Kommentar «I.Am.Terrified.» greift ihre gegenwärtige Angst vor dem Stürzen beziehungsweise vor der neuen Situation auf. Ihr humorvoller Vergleich «beached whale» zeigt jedoch, dass diese Darstellung auch eine Erinnerung ist, über die sie nachdenken und der sie auch mit Witz begegnen kann. Die Hashtags orientieren sich schliesslich wieder an *zebrajemma*s Krankheiten.

Schmerzen

Auf dem Farbfoto vom Oktober 2020 (Bild 3) sehen wir zwei Beine, die auf einem Kissen und einer Decke leicht erhöht ruhen. Im Begleittext erfahren wir, dass es sich um

*zebrajemma*s Beine handelt. Hell- und dunkelorange Kreise in verschiedenen Grössen und Formen markieren verschiedene Stellen an ihren Beinen und Füßen. Die Kreise sind verschieden gross und erstrecken sich teilweise den Beinen entlang. Auf den ersten Blick könnte man meinen, hier habe jemand die Knochen in den Beinen und im Fussbereich nachgezeichnet. Die grobe Struktur erinnert an einfache zeichnerische Übungen, die unterschiedlichen Farben erschliessen sich zunächst nicht. Die hochgelegten Beine, die bunten Decken und das Plüschtier deuten auf einen privaten Raum/Ort hin.

Für die Deutung dieses Bildes ist der ausführliche Begleittext entscheidend. *zebrajemma* beschreibt hier die verschiedenen Schmerzformen in den Beinen bei CRPS-Schüben³: In den kleineren, hellorange markierten Bereichen handle es sich um «burning/numbing/zapping/on fire/sharp areas of pain [dt. brennende/stechende/plötzlich einschliessende/feurige Schmerzen]», in den dunkelorange umrandeten, grossflächigen Bereichen habe sie «bone crunching feelings ... as if something is slowly squeezing my bone and crushing it [dt. knochenknirschende Gefühle ... als ob etwas langsam meinen Knochen zerquetscht und ihn zermalmt]».

zebrajemma nutzt in der Visualisierung ein Foto als Grundlage für das Zeichnen von Schmerzen in ihren Beinen. Auf diese Weise macht sie sichtbar, was sonst unsichtbar bleibt und immer von Beschreibungen der fühlenden Person abhängig ist. Die Farbcodierung erlaubt es, zwischen verschiedenen Schmerzformen zu unterscheiden. Durch ihre Beschreibungen werden die Schmerzempfindungen

für andere zugänglicher, indem der erlebte Schmerz erinnert wird. Das subjektive Empfinden wird so in kollektive Vorstellungen eingebettet.

Am Ende des Begleittextes schreibt *zebrajemma*, dass sie künftig an den Rollstuhl gebunden sein wird, was für sie schwer zu akzeptieren sei. Selbst das Treppensteigen erscheine ihr nun als Privileg. Der Text endet mit dem vergleichsweise positiven Ausblick, sich jetzt auf die Genesung nach den Operationen zu konzentrieren; weiter gehe es «one roll at a time, one push, one smile [dt. ein Rollen nach dem anderen, ein Stoss, ein Lächeln]». Diesen Post ergänzt sie nicht mit Hashtags.

Autobiografisches Erzählen

Die Auswahl der Bilder deutet auf die Bedeutsamkeit der Ereignisse hin und verortet diese raum-zeitlich in *zebrajemma*s Erinnerung. Die Darstellungen unterscheiden sich in der Wahl der bildlichen Mittel, des Ortes und der Bildaussagen in Verbindung mit den Begleittexten und Hashtags. Durch die Begleittexte spricht *zebrajemma* die Rezipientinnen und Rezipienten an, erklärt ihre eigene Situation und kommentiert und erweitert mit den Texten das Gezeigte.

Die drei gewählten Bilder gewähren einen Einblick in eine «behinderte Biografie». Im ersten Bild sehen wir *zebrajemma* an einem öffentlichen Ort, wo sie die Pose einer Eiskunstläuferin imitiert. Das Bild ist nicht nur ein Teil der Erinnerung an den Besuch des Ortes: Durch ihre Körperhaltung ruft sie ihre Erinnerung an die Zeit als Eiskunstläuferin wach. Mit dem Veröffentlichen des Bildes erinnert sich *zebrajemma* an eine Zeit, zu der sie noch posen konnte, während sie jetzt nach mehreren Operationen körperlich stark eingeschränkt ist. Sie gewährt ihren Followern

³ CRPS steht für *complex regional pain syndrome* (dt. komplexes regionales Schmerzsyndrom).

Einblick in ihr vergangenes Leben ohne Behinderungserfahrung.

Nur wenig später in ihrer Biografie folgte die Aufnahme des zweiten Bildes. Darauf inszeniert *zebrajemma* ihr Scheitern, das sie im Begleittext genauer beschreibt. In den drei Monaten, die zwischen den Aufnahmen des ersten und zweiten Bildes liegen, veränderte sich *zebrajemma*'s Mobilität: Sie ist nun auf Gehhilfen und auf den Rollstuhl angewiesen. Sie zeigt hier die Herausforderungen, die mit dem Gebrauch der Hilfsmittel einhergehen, die ihre Mobilität verbessern. *zebrajemma* hält sich im Erzählen nicht an die biografische Reihenfolge der Bilder: Sie postet das erste Bild mehr als ein Jahr nach dessen Aufnahme als Rückblende und nutzt damit narrative Möglichkeiten von Bildern.

Im dritten Bild verortet *zebrajemma* ihre Schmerzempfindungen in ihrem eigenen Körper, die für Aussenstehende nicht nachvollziehbar sind. Die Schmerzen werden von *zebrajemma* durch ihre Visualisierungen sichtbar gemacht, sie markiert durch die Zeichnungen ihren Körper als besonders.

In den gewählten Bildern ist *per se* keine Behinderung erkennbar. Nur in Bild 2 finden sich mit der Krücke und dem Rollstuhl gewisse Andeutungen. Erst die Erläuterungen in den Begleittexten und die Hashtags stellen den Bezug zur Behinderungserfahrung her. *zebrajemma* inszeniert sich selbst in den Bildern. Sie verflechtet ihre gelebte Biografie mit der inszenierten auf *Instagram*. Dort hat sie die Freiheit, die Chrono-

logie zu brechen und die Erzählung thematisch zu gestalten. So konstruiert sie auf *Instagram* eine eigene Erzählung ihres Lebens und kann ihre Behinderungserfahrungen punktuell aufgreifen.

In den Selbstdarstellungen zeigt sich *zebrajemma* einer Community zugehörig, auf die sie mit ihren Bildern, Texten und Hashtags zurückwirkt. Durch ihre Selbstbestimmung als Kranke teilt sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit einer seltenen Krankheit, einer Behinderung und mit Schmerzen mit der Öffentlichkeit.

Fazit

Die in diesem Artikel besprochenen Bilder zeigen Möglichkeiten auf, wie man sich selbst darstellen und über seine Erfahrungen nachdenken kann. *zebrajemma* tut dies, indem sie ihre Behinderungserfahrungen auf *Instagram* visuell inszeniert und im Begleittext reflektiert und interpretiert. Sie zeigt, wie die Texte und Hashtags die Bilder in ihrer Wirkung unterstreichen, erweitern oder verständlich machen. Sowohl in den Bildern als auch mit den Texten führt *zebrajemma* Denkmöglichkeiten des Selbst vor: Die drei auf den Körper fokussierten Bilder zeigen ihr jeweiliges Körperverständnis, das zum Zeitpunkt der jeweiligen Aufnahme vorherrschte.

zebrajemma zeigt, dass sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein immer anderes Selbstverständnis hat: als Eiskunstläuferin im ersten Bild, als «gestrandeter Wal» im zweiten oder als von unsichtbaren Schmerzen

betroffener Mensch. Diese drei Bilder werden durch die Veröffentlichung auf *Instagram* auch anderen Menschen zugänglich gemacht. Dabei sind es die Begleittexte, die eindeutig auf Behinderungserfahrungen verweisen und Vorstellungen von Können und Nicht-Können aufgreifen.

zebrajemma nutzt in ihren Selbstdarstellungen Elemente, die Assoziationen zu Behinderungen wecken, etwa die Gehilfe oder den Rollstuhl. In anderen Darstellungen sichern Verfremdungstechniken wie Graustufen oder Zeichnungen auf den Bildern die Aufmerksamkeit der Betrachtenden. Manchmal entsteht dadurch eine Irritation, was dazu anregt, über die Situation nachzudenken. Die Interpretation der Bilder wird durch die Kontextualisierung im Begleittext beeinflusst.

Das Potenzial von *Social Media* liegt in der visuellen Selbstinszenierung und Selbstdarstellung der als relevant empfundenen Lebensereignisse. Wie sich Menschen sichtbar machen und welches Bild sie von sich zeigen, entscheiden sie selbst. Die Posts regen die Betrachterinnen und Betrachter an, Irritationen aufzugreifen, sich mit dem Gezeigten auseinanderzusetzen und es allenfalls zu kommentieren. Wer seine Biografie erzählt und sich dabei selbst inszeniert, versucht sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Über die visuellen Darstellungsformen – wie man sie auf *Instagram* findet – kann man Erzählung über sich selbst kontrolliert vermitteln.

Literatur

- Barthes, R. (1989). *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2019). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Haage, A. (2020). Soziale Medien und Netzwerke. Disability Culture online und eine neue Behindertenbewegung. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 289–296). Stuttgart: Metzler.
- Krause, S. (2017). Bilden Bilder? In S. Krause, M. Proyer & O. Koenig (Hrsg.), *Gesellschaften / Welten / Selbst im [Um]Bruch* (S. 87–100). phaidra.univie.ac.at/o:706380
- Reichert, R. (2008). Das narrative Selbst. Erzählökonomie im Web 2.0. In Y. Gächter, H. Ortner & C. Schwarz et al. (Hrsg.), *Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung* (S. 202–225). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Stammberger, B. (2011). *Monster und Freaks. Eine Wissensgeschichte außergewöhnlicher Körper im 19. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.

Prof. Dr. Sabine Krause
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
Institut für Erziehungswissenschaft
sabine.krause@uibk.ac.at

Dokumentation zum Schwerpunkt

Erzählte Behinderung

Weiterführende Literatur

Fadenlauf, L., Zahnd, R. & Hedderich, I. (2017). «Mich hat man einfach meistens links liegen gelassen». *Behinderte Menschen*, 40 (1), 33–38.

Gruntz-Stoll, J. (2011). *Erzählte Behinderung – Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*. Bern: Haupt.

Gruntz-Stoll, J. & Mürner, C. (Hrsg.) (2013). *Alles wie immer? Geschichten mit Behinderung*. Zürich: Chronos.

Gruntz-Stoll, J. (2014). «Der Mensch ist schön!». *Geschichten mit Behinderung. Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 4, 6–19.

Gruntz-Stoll, J. (2015). «Ich bin ein richtiger Mensch». *Bilder, Geschichten und Identität – im Werk von Georg Paulmichl. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (7–8), 23–29.

Gruntz-Stoll, J. (2016). *Behinderung erzählen. Geschichten über erlebte und erdachte Wirklichkeiten. Erwachsenenbildung und Behinderung*, 27 (1), 20–27.

Hedderich, I., Egloff, B., & Zahnd, R. (Hrsg.) (2015). *Biografie – Partizipation – Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofacker, J. & Bamberger, R. (2021). *Therapie der Erzählfähigkeit. Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen. Eine Evaluationsstudie*.

Logos – die Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie, 29 (3), 174–183.

Jeltsch-Schudel, B. (2020). *Die Lebensspur von Nick Gerber. Erste Einblicke in ein angelaufenes Forschungsprojekt. Menschen*, 43 (2), 27–32.

Karačić, A., Waldschmidt, A. (2018). *Biographie und Behinderung*. In H. Lutz, M. Schiebel, E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 415–425). Wiesbaden: Springer VS.

Katz-Bernstein, N. & Bieri, S. (2020). *Wie? Was? Erzähl mal! Interaktive therapeutische Intervention zur Förderung der mündlichen Erzählkompetenz. Das Do-Tine-Konzept. MitSprache – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 52 (4), 25–39.

Koehlin, A. & Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.) (2013). *Das Fremde lesen als das Eigene. Beiträge zur narrativen Heilpädagogik*. Bern: Haupt.

Lindmeier, B. & Oermann, L. (2017). *Biographiearbeit mit behinderten Menschen im Alter*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lindmeier, B., Stahlhut, H., Oermann, L. & Kammann, C. (2018). *Biographiearbeit mit einem Lebensbuch. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ihren Familien*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mürner, C. (2018). *Autobiografie und Behinderung. Markante Lebensberichte seit 1950*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mürner, C. (2022). *Das Narrativ von Behinderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 91 (1), 1–5.

Schapp, W. (2012). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.

Schmalenbach, B. (2020). *Biographische Narrative. Menschen*, 43 (2), 35–39.

Stefan, S. (2014). *People First! Menschen mit geistiger Behinderung schreiben. Ein Bericht über eine Schreibwerkstatt. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (5), 45–50.

Trescher, H. (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit «geistiger Behinderung»*. Bielefeld: transcript.

Zahnd, R., Krause, S., Kreamer, G. & Proyer, M. (2021). *Detoxing Narratives – Das Gemeinsame in, an und durch Geschichten. Gemeinsam leben*, 29 (1), 25–32.

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I + D (Information und Dokumentation).

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.sz.ch/datenbanken finden Sie wichtige Recherquellen.

Ferdinand Klein

Mit Janusz Korczak das Gute im Kind sehen

Zur Erinnerung an seinen 80. Todestag

Einführung

Anfang August dieses Jahres jährt sich zum 80. Mal der Tod des jüdischen Arztes, Erziehers und Schriftstellers Janusz Korczak, seiner Mitarbeiterin Stefania Wilczyńska und ihrer 200 jüdischen Waisenkinder. Sie wurden in den Gaskammern des Vernichtungslagers Treblinka ermordet. Ihre Spuren verlieren sich in der Anonymität der Massendeportation. Doch Korczaks Werk lebt weiter.

Introduction

On commémore cette année, au début du mois d'août, le 80^e anniversaire de la mort du médecin, éducateur et écrivain juif Janusz Korczak, de sa collaboratrice Stefania Wilczyńska et de leurs 200 enfants orphelins juifs. Ils ont été assassinés dans les chambres à gaz du camp d'extermination de Treblinka. Leurs traces se perdent dans l'anonymat de la déportation de masse. Mais l'œuvre de Korczak continue à vivre.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-07

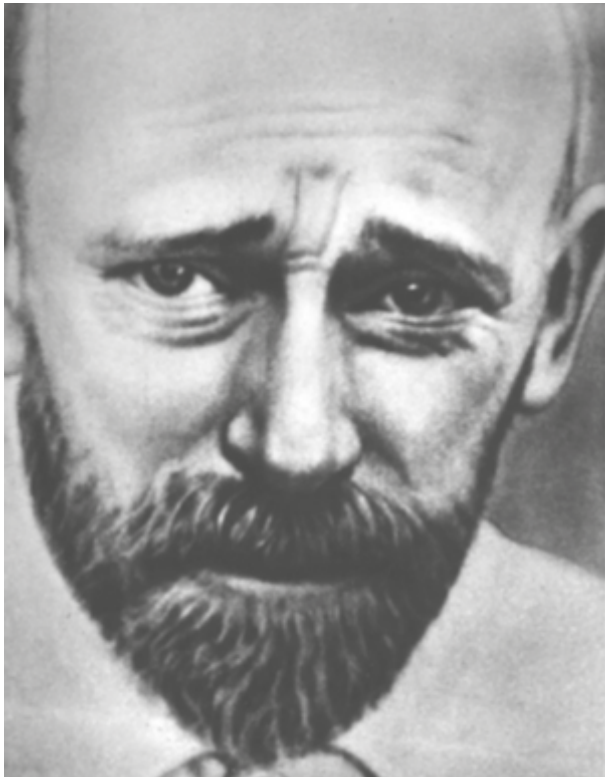


FOTO: © FERDINAND KLEIN

Janusz Korczak (1878–1942)

In seiner *Reformpädagogik der Achtung* hat Janusz Korczak die Würde des Menschen zum ethischen Grundprinzip erhoben. Seine Pädagogik will dem Kind dienen und gibt Orientierung für eine demokratische Erziehung gerade in eingeschränkten Lebens- und Lernwelten. Korczaks Gedanken gingen in die UN-Kinderrechtskonvention ein. Schon 1919 forderte er in seinem Hauptwerk «Wie man ein Kind lieben soll» die «Magna Charta Libertatis», die grosse Charta der Freiheit. Darin benannte er erstmals in der Geschichte Grundrechte für Kinder und schuf damit Grundlagen für die Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und für die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).

Janusz Korczak hinterliess durch sein Leben und Wirken ein einmaliges Zeugnis darüber, was es bedeutet, als Mensch und Erzieher eine bedingungslose Orientierung auf das Kind zu realisieren. Sein Verständnis der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen, von den unveräusserlichen



Janusz Korczak, Frau Stefa und ihre Kinder auf dem Weg nach Treblinka

Grundrechten des Kindes, von einem alltagsorientierten Demokratieverständnis in der Pädagogik bis hin zur Achtung des Individualitätsprinzips verdienen Beachtung.

Sein Lebenswerk kann die heilpädagogische und therapeutische Professionalität inspirieren. Gerade vor dem Hintergrund der Herausforderungen, vor denen die heilpädagogischen Fachpersonen und die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aktuell stehen¹, ist das Erinnern an den Reformpädagogen Janusz Korczak geboten. Seinen hungernden und verängstigten Kindern im

Waisenhaus schenkt er bis zuletzt Liebe, Vertrauen, Wärme und Autonomie (Klein, 2018).

Wenige Tage vor seinem Tod schrieb Korczak (1992, S. 78) in sein Ghetto-Tagebuch:

«Ich bin nicht dazu da, um geliebt und bewundert zu werden, sondern um selbst zu wirken und zu lieben. Meine Umgebung ist nicht verpflichtet, mir zu helfen, sondern ich habe die Pflicht, mich um die Welt, um den Menschen zu kümmern.»

¹ Ich denke beispielsweise an die traumatisierten Flüchtlingskinder aus der Ukraine, die ich in der Slowakei erlebe und die in Deutschland inzwischen in grosser Zahl die Bildungseinrichtungen besuchen. Zu denken ist auch an die coronabedingten Einschränkungen der zurückliegenden Zeit.

Janusz Korczak achtete die ihm anvertrauten 200 Waisenkinder bedingungslos. Sein Werk handelt davon, wie diese mit ihren Kompetenzen ihre Welt ordnen wollen und wie ihnen Erwachsene dabei helfen können.

Praxis kontrolliert die «verknöcherte Theorie»

Im Verlauf der jüngeren Geschichte der Sonderpädagogik ist die Kluft zwischen der konkreten Wirklichkeit (Erfahrung, Lebens- und Erziehungspraxis) und der abstrakten Idee (Theorie, Begriff) immer grösser geworden. Praxis und Theorie klaffen weit auseinander. Es gibt theoretische Konstrukte, die gar nicht mehr vom konkreten Kind sprechen. Sie entfernen sich dadurch weiter von ihren ursprünglichen Fragen nach dem wirklichen Kind und der gemeinsamen Daseinsgestaltung, die dem Reformpädagogen Janusz Korczak am Herzen lagen.

Gerade die wissenschaftliche Sonderpädagogik beschäftigt sich weitgehend mit dem Systematisieren und Analysieren von nachweisbaren Daten über bestimmte verifizierbare oder falsifizierbare Sachverhalte, um daraus Gesetzmässigkeiten, zumindest aber Wahrscheinlichkeiten von möglichen oder zu erwartenden Folgen abzuleiten. Durch diesen Objektivismus reduziert sie aber individuelle Qualitäten auf abstrakte Quantitäten und das wertbezogene Theorieverständnis für die Praxis schwindet. Hier wird die grundlegende Tatsache ignoriert, dass das Mass im Menschen liegt und nicht in den Dingen!

Korczaks Reformpädagogik hingegen knüpft an Alltagserfahrungen an und lädt zum Weiterdenken ein. Er kehrt der vorherrschenden Theoriegläubigkeit den Rücken und bringt den lebendigen Menschen, mit dem es nun einmal die Erziehung zu tun hat, ins Spiel. Er zieht gegen die «verknöcherte Theorie» (Korczak, 1978, S. 14) zu Felde und möchte die Praxis bewusst machen:

«Fremde Anschauungen fremder Menschen müssen im eigenen lebendigen Ich zum Durchbruch kommen. Aus theoretischen Prämissen folgere ich nicht ohne Wahl. Ich verwerfe – ich vergesse – ich umgehe – ich lüge mich heraus – ich schätze gering. Im Ergebnis habe ich die eigene, bewusste oder unbewusste Theorie, die mein Handeln leitet. Es ist schon viel, wenn etwas, ein Bruchteil der Theorie in mir ihre Existenz, ihre Daseinsberechtigung bewahrt, bis zu einem gewissen Grad eingeflossen ist, immerhin Einfluss ausgeübt hat. Häufig entsage ich einer Theorie, selten meiner selbst. Die Praxis – das ist meine Vergangenheit, mein Leben, die Summe subjektiver Erlebnisse, die Erinnerung an erfahrene Misserfolge, Enttäuschungen, Niederlagen, Siege und Triumphe, an negative und positive Empfindungen. Die Praxis kontrolliert misstrauisch, sie zensiert und bemüht sich die Theorie bei einer Lüge zu ertappen.»

Die Pädagogik von Korczak lädt zum Nachdenken ein

Korczak hat das erzieherische Verhältnis radikal verändert. Wir können von einer «kopernikanischen Wende» in der Pädagogik sprechen. Denn er hat die Perspektive der Pädagogik revolutioniert und sich der «Macht über die Kinder konsequent entledigt» (Bartosch, 2017, S. 20). Hier taucht gleichzeitig die Frage auf, ob Korczak im herkömmlichen Sinne noch Pädagoge ist, denn er erkennt als feinführender Arzt und Erzieher bald die eigenen Grenzen des Wissens über das Kind. Er findet keinen

archimedischen Punkt, von dem aus er die Entwicklung des Kindes hinreichend beurteilen kann. Vielmehr steht er mit seinem Denken mitten im Prozess der Praxis und entwickelt im Zusammensein mit den Kindern die Methoden, die ihnen die Selbstgestaltung ihrer Entwicklung ermöglichen. Er legt nicht fest und schreibt nichts vor, bleibt in einer offenen und fragenden Haltung. Hier schliesst sich ein Kreis: Der «fragende Korczak verbündet sich mit der staunenden und fragenden Haltung von Kindern» (Andresen, 2018, S. 23).



FOTO: © ITZCHAK BELFER/SIEGFRIED STEIGER

Korczak inmitten seiner Kinder

Fazit

Korczak war bis zuletzt bemüht, allem Leben um ihn herum helfende Teilnahme entgegenzubringen. Als Meister materieller Bescheidenheit war er zugleich aus einem inneren Kraftzentrum heraus ein tätiger Humanist. Er tat Gutes und widersetzte sich mit Herzenskraft allem Aufgezwungenen.

Wollen wir seiner menschenverbindenden Pädagogik gerecht werden, dann haben wir zuallererst die Sprache zu kultivieren. Es geht Korczak zunächst nicht um Begriffe und Theoreme, um Kategorisierung und formale Systematisierung, sondern um die Praxis. Er erkennt, dass ein Kind Einfluss auf seine Anschauungen und Gefühle hat und ihn «lehrt und erzieht». Korczak achtet ohne Vorbedingungen die Individualität des Kindes (Klein, 2019).

Immer mehr Einrichtungen in der ganzen Welt tragen Korczaks Namen. Menschen verschiedener Länder finden zusammen und studieren seine Pädagogik, die in über 20 Sprachen erschienen ist. Offenbar wächst das Bedürfnis nach Orientierung an Vorbildern in dem Masse, wie das Vertrauen in Institutionen und normative Denkstrukturen, die über Jahrzehnte Stabilität garantierten, brüchig geworden ist. Vor allem junge Menschen in der ganzen Welt und jene, die in pädagogischen und medizinischen Arbeitsfeldern tätig sind, erfahren durch die Begegnung mit dem feinfühlenden Seelenarzt eine motivierende und inspirierende Perspektive (Klein, 2022).

Literatur

- Andresen, S. (2018). Einleitung. In J. Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll* (17. überarb. Aufl.) (S. 1–25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bartosch, U. (2017). Natur – Gott – MENSCH. Eine theoretische Verortung der konstitutionellen Pädagogik. In S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Hrsg.), *Der Blick ins Freie*. Im Diskurs mit Korczak (S. 12–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, F. (2018). *Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klein, F. (2019). Mit Janusz Korczak ist die Heilpädagogik neu zu vermessen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (2), 93–99.
- Klein, F. (2022). *Mit Janusz Korczak die Heilpädagogik gestalten. Zur Erinnerung an seinen 80. Todestag*. Internationales Archiv für Heilpädagogik. Berlin: BHP.
- Korczak, J. (1978). *Verteidigt die Kinder!* Gütersloh: Mohn.
- Korczak, J. (1992). *Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto 1942*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korczak, J. (2018). *Wie man ein Kind lieben soll* (17. überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



Univ.-Prof. em.
Dr. Dr. et Prof. h. c. Ferdinand Klein
ferdi.klein2@gmail.com

David Bisang und Daniel Stalder

Denken Sie nicht an ein Einhorn!

Wie Verneinungen sprachliche Barrieren schaffen

Unser Gehirn erfasst positive Botschaften sofort. Mühe hat es hingegen, wenn es Verneinungen entschlüsseln muss. Das liegt daran, dass wir nur in Bildern denken können. Oder anders ausgedrückt (Achtung, doppelte Verneinung): Wir können nicht in Nicht-Bildern denken. Deshalb müssen wir aufpassen, wie wir schreiben – sonst bleibt bei den Leser:innen womöglich die falsche Aussage hängen. Weil das nicht unser Ziel sein kann und wir unsere Leser:innen vor zu viel Denksport bewahren möchten, sollten wir unsere Botschaften stets direkt transportieren. Wie Ihnen das gelingt, erfahren Sie in dieser Glosse. Vorhang auf für die Verneinungen.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-08

Das menschliche Gehirn liebt Bilder. Und zwar zwinghaft. Deshalb stellt es sich beim Lesen automatisch alles vor, was vorstellbar ist. Oder haben Sie beim Lesen des Titels etwa nicht an ein Einhorn gedacht? Wir sind überzeugt, dass das Bild trotz der Negation vor Ihrem inneren Auge aufgepoppt ist.

Bei Verneinungen besteht also die Gefahr, dass das Gegenteil dessen hängenbleibt, was hängenbleiben sollte. Dieser Effekt ist besonders stark, wenn wir das Gegenteil erwarten. Nehmen wir einmal an, dass in einer Studie der folgende Satz steht: «Im Schulhaus Spitalacker berichten keine Lernenden mit Behinderung davon, diskriminiert zu werden.» Wenn wir aber erwarten, dass sie Diskriminierung erleben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass wir uns genau an das erinnern: Unter Umständen wird die Negation ignoriert. Schreiben Sie es also direkt, sofern es inhaltlich gleichbleibt: «Lernende mit Behinderung fühlen sich im Schulhaus Spitalacker integriert.»

Verneinungen erkennen wir anhand von Signalwörtern wie *nicht, kein, ohne, nie, niemand, nirgends*. Ein Beispiel: «Ohne politische Partizipation von Menschen mit Behinderung werden wir nie eine inklusive Gesellschaft haben.» Wir müssen den Satz genau lesen, um sicherzugehen, dass wir ihn richtig verstehen. Direkter wäre: «Eine inklusive Gesellschaft ist nur möglich, wenn Menschen mit Behinderung politisch partizipieren können.» Sie sehen: Positive Botschaften erreichen unser Gehirn schneller und sicherer.

Wenn der Satz nach der Verneinung noch eine Weile weitergeht, stehen wir vor einer besonders anspruchsvollen Denksportaufgabe: «Ziel heilpädagogischen Handelns ist es nicht, dass die Fähigkeiten der Kinder stagnieren, die Sozialkompetenz abnimmt, die Selbstbestimmung eingeschränkt oder die Teilhabe verhindert wird.» Na, konnten Sie sich das alles merken und das Gegenteil davon denken? Wahrscheinlich mussten Sie den Satz mehrmals lesen, um ihn zu decodieren. Und damit ist weder der Autor:in noch der Leser:in gedient.

Eine negierende Funktion haben ausserdem Vorsilben wie *un-, a-, ir- oder des-*. Wörter mit solchen Vorsilben können das hervorheben, was wir eigentlich nicht wollen: «Unerwähnt bleiben muss die Gruppe der Rollstuhlfahrer:innen.» Nun stellen sich alle eine Rollstuhlfahrer:in vor, obwohl da explizit steht, dass dieses Wort keine Aufmerksamkeit erhalten sollte. Überlegen Sie sich also stets, was Sie in den Köpfen Ihrer Leser:innen verankern wollen – sonst bleibt das Gegenteil hängen.

Richtig herausfordernd wird es bei doppelten Verneinungen. Da fühlt man sich flugs in den Mathematikunterricht zurückversetzt. Sie wissen schon: Minus und Minus ergibt Plus. «Nicht die Menschen ohne Behinderung stehen im Fokus.» Aufgelöst heisst das: «Die Menschen ohne Behinderung werden ausgeklammert.» Noch besser wäre es zu sagen, wer im Fokus steht – je direkter, desto besser. Zugegeben, unsere Synapsen können dieses Beispiel noch verarbeiten. Aber hier wird es

schon schwieriger: «Die Berufswahl von Menschen mit einer Behinderung ist keinesfalls nicht eingeschränkt.» Da müssen wir schon deutlich länger überlegen und Irrtümer sind vorprogrammiert.

Viele doppelte Verneinungen sind sinnlose Wortverbindungen, die Sie mit einer kürzeren und direkteren Variante ersetzen können:

- nicht wenige = viele
- nicht selten = oft
- nicht unbeträchtlich = beträchtlich
- nicht ohne Auswirkungen = mit Auswirkungen

Verwenden Sie noch mehr Verneinungen, katapultieren Sie die Leser:innen vom Mathematikunterricht direkt in ein Spiegellabyrinth: Niemand weiss, wo er oder sie wirklich ist, und beim Versuch, den Ausgang zu finden, stösst man sich immer wieder den Kopf: «Der Schüler hat noch

nie nicht geantwortet – zumindest nicht in nicht-schulischen Situationen.» Bevor unsere Leser:innen bereit sind, den Ausweg aus diesem Labyrinth zu finden, lösen sie das Problem ganz im Stillen: Sie legen den Text einfach beiseite.

Führen Sie Ihre Leser:innen also direkt zu Ihren Kernaussagen und verschonen Sie sie vor unnötigen Barrieren. Nutzen Sie Verneinungen bewusst und schreiben Sie wenn immer möglich positiv. Sonst sind Ihre Leser:innen schnell frustriert und verirren sich beim Auflösen von Verneinungen irgendwo im Nirgendwo.

*Daniel Stalder und David Bisang
Lektoren, Schreibcoachs, Kursleiter
www.pentaprim.ch
info@pentaprim.ch*



Daniel Stalder ist Redakteur bei der *Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik*. Zusammen mit David Bisang hat er im Jahr 2017 die *Pentaprim GmbH* gegründet. Neben Schreibkursen, Schreibcoachings und dem Lektorat befassen sie sich mit Sprachthemen; in dieser Glosse mit den Sprachmarotten der Heilpädagogik. Sie vertreten den Standpunkt, dass auch eine Fachsprache zugänglich sein sollte. Dies ist insbesondere in der Heilpädagogik wichtig. Denn Fachpersonen fördern die Teilhabe am Diskurs nur, wenn ihre Texte verständlich – oder eben barrierearm – sind.

Forschung

Sprachunterstützende Massnahmen in Schweizer Schulen (SprICH). Studie zur Kooperation multiprofessioneller Teams in integrativen Settings

Laufzeit: August 2021 – Juli 2023

Forschende Institution:
Pädagogische Hochschule Bern

Da die Beherrschung von Sprache in Wort und Schrift eine entscheidende Kompetenz für den Schulerfolg ist, wird die Förderung dieser Sprachkompetenzen in allen Fächern zum handlungsleitenden Prinzip erklärt. Die Integration sprachauffälliger Kinder erfordert die Kooperation verschiedener Fachkräfte. Das Schulteam ist im Schweizer Schulsystem multiprofessionell besetzt mit den Regellehrpersonen, den Fachkräften für Schulische Heilpädagogik und denen für Logopädie. Multiprofessionelle Teams sind jedoch nicht gleichzusetzen mit multiprofessioneller Kooperation, da die verschiedenen Rollen, Verantwortungsbereiche und Aufgaben miteinander geklärt, kommuniziert, koordiniert und geteilt werden müssen. Mittels eines Fragebogens soll der Ist-Stand der multiprofessionellen Zusammenarbeit der Regellehrpersonen mit den Fachkräften für Schulische Heilpädagogik sowie Logopädie im Kanton Bern erhoben werden. Die Daten werden deskriptiv, inferenzstatistisch und mithilfe von Strukturgleichungsmodellen analysiert, um bedeutsame Unterschiede und Zusammenhänge aufzudecken. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, wie die multiprofessionelle Zusammenarbeit optimiert werden kann, um dem Auftrag besser gerecht werden zu können, den Erwerb von Sprachkompetenzen zu unterstützen.

StaFF – Standards zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes

Laufzeit:
März 2022 – Dezember 2024

Forschende Institutionen: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Universität Köln, Universität Regensburg, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

Aktuell existieren keine einheitlichen Kriterien zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes (SFB). Die vorliegenden Kriterien sind darüber hinaus nicht eindeutig, sodass Diagnosen häufig entlang unklarer/vager/nicht eindeutig zu interpretierender Vorgaben vorgenommen werden müssen und damit oft weder nachvollziehbar noch objektiv sind. In einem Schulsystem, in dem alle Schülerinnen und Schüler (SuS) ohne Diskriminierung unterrichtet und gefördert werden können, bedarf es jedoch einer fairen, das heisst einheitlichen und validen Diagnostik. Diese wird nicht nur dazu genutzt, um SuS einen bestimmten SFB zuzuschreiben, sondern vor allem muss sie dazu dienen, Fördermassnahmen und Unterrichtsangebote auf die individuellen Bedürfnisse der SuS anzupassen. Ziel des beantragten Projektes ist daher, valide diagnostische Standards zur objektiven und differenzierten Feststellung SFB zu entwickeln und erfolgreich zu implementieren. Anschliessend soll untersucht werden, welche Effekte sich aus der Implementierung einheitlicher Diagnosestandards ergeben.

WoKidS – Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz

Laufzeit:
September 2021 – August 2024

Forschende Institution: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

WoKidS ist ein Forschungsprojekt, welches das Wohlbefinden von Kindern in der Deutschschweiz untersucht. Es versucht zu verstehen, wann, unter welchen Bedingungen und wie Kinder Wohlbefinden erleben. Das Projekt hat zwei Hauptforschungsfragen: Was brauchen Kinder, um sich gut zu fühlen? Was verstehen Kinder unter Wohlbefinden? *WoKidS* ist Teil des internationalen Forschungsnetzwerks und der multinationalen qualitativen Studie «Children's Understandings of Well-being – Global and Local Contexts» (CUWB). In diesem Netzwerk untersuchen Forschungsteams, wie Kinder in verschiedenen Teilen der Welt Wohlbefinden erleben. *WoKidS* verfolgt zwei miteinander verbundenen Ziele: die Perspektiven der Kinder in der Deutschschweiz auf ihr Wohlbefinden zu repräsentieren und diese Perspektiven mit internationalen Befunden zu vergleichen.

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungsdatenbanken

Erzählte Behinderung

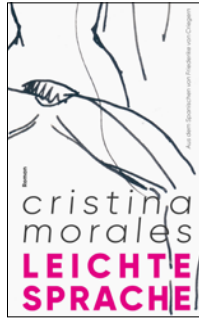


Behehti, M., Daum, L., Egger, D., Flieder, K., Witzlau, I. & Büngen, A. (Hrsg.) (2022)

Bittersüsse Wirklichkeiten. Anthologie von Menschen mit Behinderung

Vechta-Langförden: Geest

Mehr als 500 Beiträge gingen zu der im Jahre 2021 erfolgten Ausschreibung ‚Bittersüsse Wirklichkeiten‘ aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderen europäischen Ländern ein. Auf eine Kategorisierung der Teilnehmerschaft wurde bewusst verzichtet. Corona ist das beherrschende Thema der Anthologie, denn die Unterbrechung der Sozialkontakte traf insbesondere auch Menschen mit Behinderung. Auf über 900 Seiten schreiben die Autoren und Autorinnen in sehr unterschiedlichen Formen Gedichte und Geschichten über ihre bittersüssen Wirklichkeiten, aber auch immer wieder über ihren Mut, ihren Willen, ein menschenwürdiges Leben zu führen.



Morales, C. (2022)

Leichte Sprache

Berlin: Matthes & Seitz

Leichte Sprache erzählt die Geschichte von vier Frauen, die mit der Diagnose einer geistigen Behinderung in einer betreuten Wohnung im gentrifizierten Barcelona leben. Nati beschreibt ihre Symptomatik als «Schiebetüren-Syndrom»: Unter Druck verändert sich ihr Verhältnis zur Umwelt. Alle vier Frauen haben Lernschwierigkeiten. Marga ist Analphabetin und sexuell überaus aktiv, Ángels stottert, Patri hat Logorrhö. In integrativen Tanzgruppen und in der Hausbesetzerszene Barcelonas versuchen die Frauen, sich von der Bevormundung durch staatliche Einrichtungen und Justiz zu befreien und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. So scharfsinnig wie wütend demaskiert die Tänzerin Nati die Ideologie der nach den Vorstellungen der «neoliberalen Macho-Faschos» funktionierenden Gesellschaft, ihre Cousine Ángels entdeckt mit «leichter Sprache» ein Instrument der Teilhabe und verfasst ihre Lebensgeschichte auf *WhatsApp* mit erstaunlicher Poesie. Vielstimmig erzählt die Autorin vom Leben dieser Frauen und montiert dabei Gerichtsakten, Protokolle der anarchistischen Okupas und ein Fanzine zu einem Roman.



Alexander, N. (2022)

Die geheimnisvollen Briefe der Margaret Small

München: Blanvalet

Margaret ist 75 und zufrieden, sie erfreut sich an den kleinen Dingen des Lebens. Umso mehr, da ihr routinierter, aber selbstbestimmter Alltag für sie die grosse Freiheit bedeutet, denn fast ihr ganzes Leben verbrachte sie in einer Klinik für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Als eines Tages geheimnisvolle Briefe ohne Absender bei ihr ankommen, bringt sie das völlig durcheinander. Margaret vertraut sich Wayne an, ein jüngerer Mann, der sich um sie kümmert und ihr im Alltag hilft. Zusammen mit Wayne kommt Margaret nicht nur dem Ursprung der Briefe auf die Spur, sondern sie geht auch endlich die ersten Schritte, um mit ihrer Vergangenheit Frieden zu schliessen.

Bücher



Pilling, C.-S. (2022)

Gehörlose und Hörende. Raummodellierung im Kontext von Behinderung und Interkulturalität

Bielefeld: transcript

Es gibt kein Gebärdensland: Im Kontext von Gehörlosigkeit haben wir es mit Kultur(en) zu tun, die nicht lokalisierbar sind. Dennoch gelten auch hier die Norm- und Wertesysteme der Hörenden. Wie können Räume innerhalb dieses Spannungsverhältnisses von Behinderung und Interkulturalität konstruiert werden? Räume, in denen der Körper der Anlass von Sprache ist, wo Macht verhandelbar ist, wo Kultur(en) gelebt und erfahren werden. Unter Rückgriff auf Homi K. Bhabhas Konzept des dritten Raums befragt Caroline-Sophie Pilling gleichsam Vertreterinnen und Vertreter der Gehörlosen-Community und der Hörenden-Welt zu ihren Perspektiven, wie das Verhältnis Gehörloser und Hörender besser gestaltet werden kann.



Netti, P., Boban, I. & Hinz, A. (2022)

«Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich». Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen

Weinheim: Beltz

Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Situation zwischen hierarchischen Herrschaftstraditionen und egalitären Inklusionsansprüchen zeigt sich auch in Biografien von Personen. Patricia Netti zeigt dies in ihren Texten auf und Ines Boban und Andreas Hinz ordnen es ein: Einerseits machen sie deutlich, wie etwa das Narrativ des gegliederten Schulwesens als Teil eines segregierenden Herrschaftssystems das gemeinsame Leben und Lernen erschwert. Andererseits dokumentieren sie, wie Akteurinnen und Akteure ihre jeweiligen Handlungsspielräume für gleichwürdige Situationen nutzen, sodass mehr Inklusivität möglich wird.



Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (2022)

Handbuch Demokratiepädagogik

Frankfurt: Debus Pädagogik & Wochenschau

Das Handbuch steckt erstmalig umfassend das Feld der Demokratiepädagogik ab. In acht Hauptkapiteln wird das Feld definiert (I), ein geschichtlicher Überblick gegeben (II), der Forschungsstand festgehalten (III), ein Ausblick in internationale Zusammenhänge gegeben (IV), Schnittmengen mit angrenzenden Feldern gezeigt (V), Orte (VI) und Formen (VII) der Demokratiepädagogik betrachtet sowie ein Ausblick gewagt (VIII). Fast 70 Autorinnen und Autoren tragen zu diesem Standardwerk bei, das in keiner erziehungswissenschaftlichen oder schulpädagogischen Bibliothek fehlen sollte. Auch in der Lehramtsausbildung ist dieses Handbuch ein unverzichtbarer Bestandteil.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Zentel, P. (Hrsg.) (2022)

Lebensqualität und geistige Behinderung. Theorien, Diagnostik, Konzepte

Stuttgart: Kohlhammer

Der Band beschäftigt sich mit dem Konzept der Lebensqualität bei Menschen mit geistiger Behinderung. Er zeichnet die Entwicklung dieses Konzepts nach und gibt einen profunden Überblick zum aktuellen Stand der nationalen, aber auch internationalen Forschung und Praxis. Zunächst geht es um die Relevanz von Lebensqualität in Kernbereichen der Pädagogik (Selbstbestimmung, Kommunikation und soziale Integration). Daran anschliessend wird der Einfluss von Lebensqualität auf unterschiedliche Lebensbereiche und Aufgabenfelder verdeutlicht. Die Bedeutung des Konzeptes für Menschen im autistischen Spektrum mit kognitiver Beeinträchtigung und Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bildet einen Schwerpunkt.



Klein, F. (2022)

Waldorfpädagogik in Krippe und Kita. Einblick in eine ganzheitliche Praxis, die jedem Kind seinen individuellen Lebensweg ermöglicht

Freiburg: BurckhardtHaus/
Oberstebrink.

Rezension von Dr. paed. Götz Kaschubowski

Der international bekannte Heil- und Sonderpädagoge Ferdinand Klein macht uns darauf aufmerksam, dass jedes Kind seine Impulse bereits mit auf die Welt bringt. Wir müssen ihm den Lebens-, Erziehungs- und Bildungsraum zur Verfügung stellen, damit es diese Impulse verwirklichen kann. Dabei interessiert es nicht, ob die Lebenssituation des kleinen Kindes eine fröhlich-lachende, eine eher melancholisch-zurückhaltende oder eine von leiblich-seelischen Problemen gekennzeichnete ist. Klein fordert unsere Offenheit für das Kindsein an sich, eine reflektierende Selbstbejahung und eine in sich stimmige Selbstachtung. Gerade für das Kindergartenalter will Klein kein Konzept unterstützen, das ein Kind als Objekt pädagogischen Handelns sieht. Für die elementarpädagogische Praxis

heisst dies, dass sich Erzieherinnen und Erzieher nicht von Förderprogrammen, sondern vom Tun der Kinder leiten lassen. Diese Linie beginnt schon beim Philanthropen Gotthilf Christian Salzmann, führt uns über Rudolf Steiner zu Maria Montessori und findet den Höhepunkt bei Janusz Korczak, der die Perspektive des Kindes hinzugenommen hat. Als Korczak-Pädagoge zeichnet Ferdinand Klein historische Entwicklungen nach, beschreibt Besonderheiten der pädagogischen Arbeit, wie etwa die eurythmische Bewegungskunst und die ganzmachende (heilende) Erziehungskunst. Er stellt beispielhaft eine Kita-Einrichtung vor, die schon inklusiv arbeitete, als es im deutschen Sprachraum den Begriff Inklusion noch gar nicht gab. Es ist Ferdinand Klein zu danken, dass er auch komplexe Zusammenhänge in einer Sprache formuliert, die alle mitnimmt, ohne dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verloren geht. Dabei ist es spannend, dass er manchen Gedanken – wie die Selbsterziehung der erziehenden Person – mehrfach wiederholt und unter neuen Gesichtspunkten mit einem anregenden Schreibstil erörtert. So kann man das Werk mit Interesse lesen, ohne immer wieder zurückblättern zu müssen. Dieses Buch ist besonders geeignet, um sich über grundlegende Aspekte der Waldorferziehung in Krippe und Kindergarten zu informieren. Es gibt Handlungsimpulse für die Praxis und darüber hinaus Denkanstösse für Studierende. Ich wünsche dem lehrreichen und mit zahlreichen Bildern anregenden Werk eine weite Verbreitung in Praxis und Ausbildung.

Agenda

Oktober

AKTIONSTAGE

05.10.2022

Tag der Epilepsie

10.10.2022

Internationaler Tag der psychischen Gesundheit

15.10.2022

Tag des weissen Stockes

22.10.2022

Tag der Dyslexie Schweiz

TAGUNGEN

29.10.2022

Interlaken

Tagung

Kinder psychisch belasteter Eltern

KPBE

www.kpbe-eppp.ch

29.10.2022

Zürich

Begegnungstag

50 Jahre Psychomotoriktherapie

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
www.hfh.ch

KURSE

03.–04.10.2022

Zug

Entwicklung von Interaktion, Kommunikation und Sprache

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

15.10.2022–19.06.2024

Luzern

Profilkurs AHA! Psychische Gesundheit stärken

Pädagogische Hochschule
angela.kaspar@phlu.ch,
www.phlu.ch/weiterbildung

17.–21.10.2022

Horgen

Affolter-Modell Einführungsmodul

Stiftung wahrnehmung.ch
info@wahrnehmung.ch
www.wahrnehmung.ch/angebot/kurse

19.–29.10.2022

Luzern

Gleich und doch anders – Psychomotoriktherapie bei Kindern mit der Diagnose ASS

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

24.–25.10.2022

Zug

UK lehren und lernen

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

25.10.2022

Jona

Ruhig werden, sich konzentrieren, sich wieder spüren (Teil 1) Grundkurs zum Prinzip der Achtsamkeit in Therapie und Schule

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

25.10.2022

online

Autismus-Spektrum-Störung. Eine neurogenetische und ernährungsmedizinische Sicht

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

25.–27.10.2022

Bern

Visuelle und auditive Funktionen und die Entwicklung des Sehens und Hörens

Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen SZBLIND
bildung@szblind.ch
www.szblind.ch

26.10.2022

Bern

Autismus und Bewegung

Autismus Bern
kurse@autismusbern.ch
www.autismusbern.ch

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie unter www.szh.ch/weiterbildung

26.10.2022

online

**Das LRS-Screening
«Laute-Reime-Sprache»**

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

26.10.–02.11.2022

Zürich

**Die Magie der Spiele für
heilpädagogisch Tätige**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

26.10.–23.11.2022

Zürich

**Wenn das Trauma mit im
Schulzimmer sitzt**

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

27.10.2022

Jona

**Vom Eigensinn der Dinge.
Ergotherapeutische Interventi-
onen bei Alltagsproblemen**

pluspunkt – Zentrum für Prävention,
Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

Aufgrund der Coronavirus-
Pandemie kann es zu Absagen
oder Verschiebungen von
aufgeführten Veranstaltungen
kommen. Die Websites der
Veranstalter informieren über
die Durchführung!

27.–28.10.2022

Olten

Verständlich sprechen

Fachhochschule Nordwestschweiz,
FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit
jasmina.lapic@fhnw.ch
www.fhnw.ch

27.–28.10.2022

Zug

**Entwicklungstheoretische
Grundlagen der Wahrneh-
mung und Kognition**

buk Bildung für Unterstützte
Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

28.–29.10.2022

Luzern

**Beziehung wagen – Psycho-
motoriktherapie nach Bernard
Aucouturier**

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-
kannter, für Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen relevanter
Tagungen, Fortbildungskurse,
Kongresse usw. ab dem über-
nächsten Monat nach Erschei-
nen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen
wenden Sie sich bitte direkt
an die Organisatorinnen und
Organisatoren.

28.–29.10.2022

Luzern

**Lösungsorientierte Gesprächs-
führung**

Praxis José Amrein
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

28.–29.10.2022

Zürich

**Autismus und Schule –
Klassenassistenz bei Schul-
kindern mit Autismus**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch

28.–29.10.2022

Zürich

**Frühe grammatische Therapie
bei mehrsprachigen Kindern**

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

28.–30.10.2022

Dietikon

JIAS Hörtraining anwenden

JIAS Schweiz
kurse@hoertraining-jias.ch
www.hoertraining-jias.ch

31.10.2022

Luzern

**Bewegung als Weg zu Kindern
mit AD(H)S**

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch



Die Stiftung «MitMänsch Oberwallis» führt die Heilpädagogische Schule (HPS) in Glis. In dieser sonderpädagogischen Tagesschule werden in elf Klassen 54 Kinder und Jugendliche mit kognitiven oder Mehrfach-Beeinträchtigungen unterrichtet. An die HPS angegliedert ist ein Schulinternat mit 12 Wohnplätzen zur Unterstützung der Familien unserer Schüler*innen. Neben der Sonderschulung an der HPS werden rund 32 Kinder und Jugendliche im Rahmen der schulischen Integration in den Regelschulen begleitet.

Ende Schuljahr 2022/2023 geht die jetzige Schulleiterin in Vorpension. Daher bieten wir auf August 2023 eine spannende Herausforderung als:

Schul- und Internatsleiter*in / Mitglied der Direktion

Ihre Aufgaben:

- Leitung der Heilpädagogischen Schule mit dem umfassenden pädagogisch- sowie medizinisch-therapeutischen Angebot
- Organisation & Leitung des verstärkten Stützunterrichts in der Regelschule
- Führung des Schulinternats
- Vertretung des Kinder- und Jugendbereichs in der Direktion
- Zusammenarbeit mit dem Amt für Sonderschulwesen und weiteren Partnern

Ihr Profil:

Sie verfügen über ein Diplom in schulischer Heilpädagogik und mehrere Jahre Führungs- und Berufserfahrung. Als ausgebildete*r Schulleiter*in sind Sie gerüstet und motiviert, an der Weiterentwicklung der HPS aktiv mitzuwirken. Initiative, Teamfähigkeit, Belastbarkeit und Flexibilität zeichnen Sie in ihrem Handeln aus. Dank Ihrer ausgezeichneten Kommunikationsfähigkeiten und Ihrer Empathie finden Sie schnell den Draht zu Schüler*innen, Eltern, Team sowie externen Partner*innen.

Wir bieten:

Eine verantwortungsvolle und vielseitige Tätigkeit mit viel Gestaltungsspielraum. Sie werden im ersten Halbjahr 2023 eingearbeitet. Nebst guten Anstellungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten finden Sie bei uns engagierte Teams und eine Kultur, die von Wertschätzung und Eigenverantwortung geprägt ist.

Interessiert?

Auskunft erteilen: Marc Kalbermatter, Direktor: 027 921 11 34 / Evelyne Grünwald, Schulleiterin: 027 921 11 43.

Wir freuen uns über Ihre elektronische Bewerbung bis zum 20. September 2022 auf www.mitmaensch.ch unter Jobs.

Evidenzbasierte Förderung mit sozial-emotionalem Lernen

Tagung am 26. November 2022

Die Tagung vermittelt praxisorientiert Methoden, um im Schulalltag Lern- und Verhaltensproblemen professionell begegnen zu können.

Weitere Infos und Anmeldung unter:
www.hfh.ch/tagung-foerderung-sel

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

www.hfh.ch

Weiterbildung 2022/2023

Das neue Weiterbildungsprogramm der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) ist online.



Besuchen Sie den Weiterbildungsplaner unter:
www.hfh.ch/weiterbildung

HfH

Ihr nächster Digitalisierungsschritt – ganz einfach!

corix Together - die Standard-
Verwaltungssoftware für
Sozial- und Sonderpädagogik

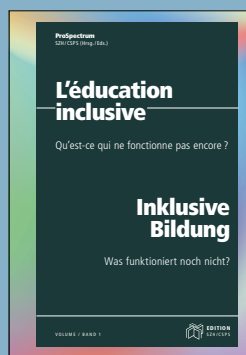
- Klienten-/Schülerverwaltung
- Ereignis-Journal
- digitales Klientendossier
- Dokumentenverwaltung
- automatisierte Fakturierung
- elektronische Rechnungsstellung an IV
- Anwesenheits- oder Zeiterfassung
- Statistiken



T 032 671 20 50 | www.corix.ch

**Annahmeschluss
für Ihre Inserate**
Nr. 9/2022
(erscheint Mitte September)
9. August 2022

Edition SZH/CSPS



ProSpectrum
SZH/CSPS (Hrsg./Eds.)

Inklusive Bildung

Was funktioniert noch nicht?

2022, 152 Seiten

Preis Print: 25.00 CHF, ISBN Print: 978-3-905890-68-6

Preis E-Book: 20.00 CHF, ISBN E-Book: 978-3-905890-69-3

In den letzten 15 Jahren ist die inklusive Bildung für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und / oder Beeinträchtigung Realität geworden. Die Inklusion stösst aber auch an Grenzen. In diesem Band treten Menschen mit Beeinträchtigung, Fachpersonen und Angehörige miteinander in den Austausch über die inklusive Bildung. Sie diskutieren Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für alle – sowohl im obligatorischen als auch im Erwachsenenbereich.

Au cours des 15 dernières années, l'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant-e-s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'inclusion se heurte encore à des limites. Dans cet ouvrage, des personnes concernées, leurs proches et des professionnel-le-s échangent leurs points de vue sur l'éducation inclusive. Ces partenaires discutent des obstacles et des éventuelles solutions sur le chemin vers une éducation pour toutes et tous – tant dans le domaine de la scolarité obligatoire que dans celui du postobligatoire.