

Unterrichtswerk

Behinderte Mitmenschen - Menschen wie wir!

für die Sekundarstufe I
(5. -10. Klasse)

von
Horst Ruprecht
Erika Schuchardt

Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Ernst Klett Verlag

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5		
Einführung	6		
1. Themenbereich: Körperbehinderte Mitmenschen	11	3. Themenbereich: Geistig behinderte Mitmenschen	61
1.1 Einführung	11	3.1 Einführung	61
1.2 Lerneinheiten	11	3.2 Lerneinheiten	62
1. Lerneinheit		1. Lerneinheit	
„Birgit - ein Mädchen mit einer Körperbehinderung“	11	„Zusammen - Begegnungen zwischen geistig behinderten und nicht behinderten Schülern“	62
2. Lerneinheit		2. Lerneinheit	
„Erfahrungen im Rollstuhl“	18	„Lernen konkret“ - Kochrezepte oder von der Text-Information zurück zur Bilder-Sprache“	68
3. Lerneinheit		Nachtrag	
„Wir lernen uns kennen - Schüler mit einer Körperbehinderung erzählen von sich“	23	„Mischutka“ oder „Hallo, ist denn hier niemand?“	73
1.3 Sachinformationen	28	3.3 Sachinformationen	76
1.4 Verwendete und zur Vertiefung empfohlene Literatur	31	3.4 Verwendete und zur Vertiefung empfohlene Literatur	77
2. Themenbereich: Blinde Mitmenschen	33	3.5 Ansprechpartner	77
2.1 Einführung	33		
2.2 Lerneinheiten	34		
1. Lerneinheit			
„Corinna - ein blindes Mädchen“	34		
2. Lerneinheit			
„Blindenschrift - eine Krücke - keine Brücke“	39		
3. Lerneinheit			
„Erfahrungen unter der Augenbinde“	44		
4. Lerneinheit			
„Helfen – aber wie?“	49		
5. Lerneinheit			
„Barrieren abbauen“	54		
2.3 Sachinformationen	57		
2.4 Verwendete und zur Vertiefung empfohlene Literatur	60		

Vorwort

Vielen in unserer Gesellschaft fällt es noch immer schwer, mit behinderten Mitmenschen angemessen umzugehen. Das gilt auch für Kinder und Jugendliche.

Das vorliegende Unterrichtsmaterial soll am Beispiel von drei Behinderungen (körperbehinderte, blinde und geistig behinderte Mitmenschen) Möglichkeiten schaffen, die Problematik im Unterricht aufzugreifen und zu erarbeiten. Dabei kommt es vor allem darauf an, die Sensibilität nichtbehinderter Schüler für behinderte zu verbessern und zu angemessenem Handeln aus Einsicht zu verhelfen. Nicht Vielfalt des Wissens, sondern Handlungsfähigkeit und Verständnis bilden mithin das Hauptziel des gesamten Unterrichtsmaterials.

Daher war es auch nicht notwendig, systematisch in die einzelnen Behinderungsformen einzuführen oder die Sachinformationen detailliert auszuarbeiten. Vielmehr sind die Lerneinheiten so angelegt, daß sie exemplarisch einen Ausschnitt der Wirklichkeit von Behinderten vermitteln und das Einfühlen in ihr Leben erleichtern. Die Lerneinheiten sollen nicht als fertige Unterrichtsentwürfe verstanden werden. Sie folgen vielmehr dem Konzept offener Curricula und können daher auch beliebig ausgewertet werden. Oft werden auch alternative Lösungen angeboten.

Der Aufbau der Lerneinheiten folgt einem einheitlichen Muster: Nach dem Thema wird die vorgesehene Unterrichtszeit angegeben. Danach kommen didaktische Überlegungen: sie führen in die Fragestellung ein und geben Hinweise zur Intention und zur Gestaltung des Unterrichts. In den Unterrichtszielen werden die Absichten der Lerneinheit näher angegeben, wobei zu beachten ist, daß nicht nur Fakten oder Daten sondern vor allem Haltungen und Einstellungen vermittelt werden sollen. Deshalb lassen sich die Unterrichtsziele nicht immer eindeutig operationalisieren.

Nach den Zielen folgt die Aufführung der Medien für den Unterricht. Es handelt sich dabei vorwiegend um Arbeitsbogen und Folien. Sie dienen teilweise der anschaulichen Darstellung, sollen aber andererseits auch Impulse geben oder Betroffenheit auslösen. Mit voller Absicht werden Medien ausgewählt, die ohne großen Aufwand einsetzbar sind.

Die Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts schließen die Lerneinheiten ab. Sie sind in einzelne Lernschritte gegliedert und bieten konkrete Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. Die vorliegende Form ist mehrfach erprobt und hat sich dabei unter verschiedenen Bedingungen als gut verwendbar erwiesen. Der Unterricht kann den Lerneinheiten entsprechend geplant oder auch eigenständig entwickelt werden, wobei dann lediglich einzelne Teile der hier angebotenen Entwürfe Verwendung finden. Derartige „Baukasten-Konzeptionen“ haben sich in der Bildungsarbeit der Schulen bewährt. Das gilt für die Auswahl einzelner Lernschritte ebenso wie für Unterrichtsmittel, Lehrerimpulse o. ä.

Die Sachinformationen dienen in erster Linie dazu, dem Lehrer unmittelbare Hilfen für die Gestaltung des Unterrichts zu geben. Sie sind auf die Lerneinheiten abgestimmt und erweitern lediglich die Informationsbasis für den unmittelbaren Unterrichtsablauf. Eine systematische und die ganze Breite der jeweiligen Behindertenproblematik umfassende Darstellung wurde nicht vorgenommen, um der Gefahr einer zu großen Spezialisierung vorzubeugen.

Weitere Informationen finden sich in den Büchern, die im Literaturverzeichnis in einer knappen Auswahl angegeben sind.

Außerdem gibt es eine Schriftenreihe, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ herausgegeben wird. Die meisten Schriften können bei der Bundesarbeitsgemeinschaft kostenlos bezogen werden (Anschrift: Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, Kirchefeldstr. 149, 4000 Düsseldorf).

Für den Themenbereich „Körperbehinderte Mitmenschen“ bieten folgende Schriften der Bundesarbeitsgemeinschaft sehr übersichtlich gegliederte und systematisch geordnete Einführungen in die jeweils entsprechenden Behinderungen: Band 202: Querschnittgelähmte

Band 207: Muskelkrankheiten

Band 216: Gliedmaßenfehlbildungen und Gliedmaßenverlust

Band 225: Zerebrale Bewegungsstörungen

Der Themenbereich „Blinde Mitmenschen“ ist umfassend bearbeitet in:

Band 218: Blinde - Sehbehinderte - Taubblinde

Zum Themenbereich „Geistig behinderte Mitmenschen“ liegt eine sehr übersichtlich gestaltete Schrift vor:

Band 229: Geistig Behinderte.

Alle o. g. Schriften enthalten auch Listen von Institutionen, Interessenverbänden und Schulen, die sich mit den jeweiligen Behinderungsarten befassen. Auch weiterführende Spezialliteratur wird nachgewiesen. Die Bände bilden eine gute Ergänzung zu diesen Unterrichtsmaterialien.

Für wertvolle Ratschläge bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien danken wir der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte e. V. (Düsseldorf),

dem Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e. V. (Düsseldorf),

dem Deutschen Blindenverband e. V. (Bonn) und der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. (Marburg).

Einführung

Dialog mit den Lehrenden:

Behinderte Mitmenschen - Menschen wie wir oder anders als wir? Warum gerade sie oder warum nicht wir?

Schulalltag und unser Anliegen - ein Widerspruch?

Sie dürfen davon ausgehen, daß wir - Pädagogen vor Ort in der Schule und an der Universität - es keinesfalls als selbstverständlich ansehen; daß Sie die Zeit erübrigen, diese Unterrichtsmaterialien zur Hand zu nehmen; und wir gestehen Ihnen, daß wir uns darüber freuen würden, wenn Sie sich noch etwas mehr Zeit dafür nehmen; mit uns ins Gespräch zu kommen. Sie werden sehr bald spüren, es war für unser Vorgehen zur Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien eine wichtige Voraussetzung, daß Autoren und Leser wechselseitig voneinander lernen, weshalb wir auch auf Ihre Rückmeldung zu unseren Vorschlägen angewiesen sind. So finden Sie hier keine Musterentwürfe vor, sondern das Ergebnis gemeinsamen Lernens.

Schülerurteile zu den Erprobungen - ein Anstoß zur Behandlung im Unterricht?

Welche Resonanz wir im Verlauf der Erprobung gefunden haben, verdeutlichen folgende Schüleraussagen aus Unterrichtsversuchen in Hannover, Würzburg, Bremen, Hamburg, auf die knappe Formel gebracht:

„Warum fragen Sie uns eigentlich? Haben Sie denn nicht selbst gemerkt: das hat uns Riesen-Spaß gemacht, das war ganz anders als Schule sonst... Schade ist nur eins: jetzt müßte es erst richtig anfangen . . .“

Nach Einsatz im Deutschunterricht:

„Das war viel interessanter als die anderen Themen in Deutsch, das war aus dem Leben und hat viel zum Nachdenken gegeben.“

Nach Einsatz im Religionsunterricht:

„Plötzlich schoß mir das alles wie so'n Blitz durch den Kopf: ‚Warum ist der andere - ein Junge wie ich -behindert und warum gerade bin ich es nicht?‘ Und dann fielen mir die Kreuzesworte Jesu dazu ein: ‚Vater, warum hast Du mich verlassen?‘ Da kapierte ich's plötzlich, was der eigentlich meint, Jesu ist Mensch geworden wie Du und Ich.“

Nach Einsatz im Biologieunterricht:

„Das hat uns alle irgendwie gepackt, ich kann jetzt nicht mehr so waghalsig ahnungslos lospreschen, z. B. mit meiner Karre (Moped), bei Mutproben oder bei Wettfahrten, dazu hab' ich zuviel kapiert, das läßt mich nicht mehr los.“

Nach Einsatz im **Sozialkundeunterricht:**

„Randgruppen, wissen Sie, das war für mich immer ein politisches Thema, ich hab' da was drauf, kann toll diskutieren. Aber jetzt, jetzt ist was Neues dazugekommen, ich hab' kapiert: ich selbst produziere ja auch Randgruppen, ich oder wir hier in unserer Klasse oder in der Schule produzieren ja auch ‚Menschen 2. Klasse‘. Eigentlich fängt das doch alles bei uns selber an. Aber das zu ändern ist verdammt schwer, versteht ja auch kaum jemand, geht zu tief an die eigenen Nerven; - aber das warn Erlebnis, einfach toll, die (behinderten Schüler) waren einfach okay, hätt' ich nie gedacht, gerad' so wie wir. Das hat nicht nur Spaß gemacht, das hat auch was in Gang gebracht!“

Gesellschaftliches Bewußtsein und individuelles Handeln - ein Widerspruch, eine Dissonanz?

Sie werden unschwer erkennen, daß wir - vielleicht genau wie Sie - mit diesen Unterrichtsmaterialien mehr erreichen wollen, als lediglich das Wissen über behinderte Mitmenschen zu erweitern, wir wollen etwas „in Gang bringen“, das erneute Aufeinanderzugehen von behinderten und nichtbehinderten Schülern, Lehrern, Nachbarn - aller Mitmenschen.

Vielleicht ermutigen Sie diese Schüleraussagen, weiterzulesen. Vermutlich sind Sie selbst einer unserer Mitstreiter, die versuchen wollen, die Lebenssituation jener Menschen zu erleichtern, die durch erschwerende Bedingungen, wie z. B. eine Behinderung als Folge eines Unfalls oder als angeborener Geburtsschaden, ein doppeltes lernen müssen: zum einen zunächst selbst mit ihrer Behinderung leben zu lernen, zum anderen zugleich sich mit ihrer angenommenen Behinderung inmitten dieser scheinbar unbehinderten Gesellschaft als selbständiges selbstbestimmtes Glied sozial integriert zu behaupten. Sie wissen es alle: die eigentliche Behinderung der Betroffenen ist z. B. nicht das physische Behindert-Sein aufgrund einer individuellen körperlichen Eigenart, sondern vielmehr das psychosoziale Behindert-Werden, ein gesellschaftliches Behinderten-Dasein inmitten einer leistungsorientierten Gesellschaft der Nichtbehinderten zu führen. Betroffene sagen das deutlicher:

„Es ist nicht die Behinderung, die lähmt, sondern das 1000fache Behindert-Werden durch die Umwelt. Das lebenslange Verurteilt-Bleiben zum Behinderten-Dasein, non-stop bis zum Schrott; das ist das lebendige Totsein!“

Fragen wir uns zunächst einmal selbst:

Wie ist unsere Beziehung zu unseren behinderten Mitmenschen?

Sind in unserem Bekanntenkreis, in unserem Kollegium, in unseren Schulklassen behinderte Mitmenschen? Was haben die zitierten öffentlichen wie gesellschaftlichen Bewußtseinssignale bei uns selbst bewirkt?

Wenn wir diese Fragen bei uns zulassen, werden wir zunächst verunsichert, wir spüren eine Kluft zwischen unserem so sozialkritischen Denken und unserem Tun. Wir entdecken: das Bewußtsein über ein Problem verändert noch keinesfalls unsere Einstellung und unsere Bereitschaft, anders zu **handeln**.

Welchen Beitrag kann der Schulunterricht hierzu leisten?

Diese Unterrichtsmaterialien sollen mithelfen, die Kluft zwischen behinderten und nichtbehinderten Mitmenschen zu überwinden. Dabei gehen wir von der Annahme aus, daß soziale Integration nicht nur ein fernes Ziel ist, sondern zugleich als Prozeß verstanden werden muß, an dem es täglich mit kleinen Versuchen weiterzuarbeiten gilt. Darum gehen wir hier von der These aus:

Interaktion hat Vorrang vor Information! Das heißt: Information ist immer nur der Weg, nicht aber das Ziel dieser Unterrichtsmaterialien; Information ist also immer nur eine Brücke zur sozialen Integration, nicht aber diese selbst.

Entsprechend dieser These stehen im Mittelpunkt der Unterrichtsmaterialien Angebote zur „mittelbaren“ wie zur beabsichtigten „unmittelbaren“ Begegnung. Grundlage dafür sind lebensgeschichtliche Erfahrungen Betroffener, Problemaufrisse und Ansatzpunkte für Problemlösungsstrategien. So erkennen wir Ursachen der persönlichen wie gesellschaftlich bedingten Kluft und gewinnen daraus unterrichtliche Anknüpfungspunkte zu ihrer Überwindung.

Aus welchen Bausteinen bestehen die Unterrichtsmaterialien?

Sie umfassen drei Themenbereiche, die exemplarisch drei Arten von Behinderungen abdecken: der blinde, der körperbehinderte und der geistig behinderte Mitmensch. Uns ist bewußt, daß wir damit auf eine Behandlung weiterer - nicht weniger schwerwiegender Arten von Behinderungen - verzichten (z. B. Gehörlose, psychisch Behinderte, Allergie-, Anfalls- und Chronisch-Kranke, Lern- und Verhaltensgestörte, Hirn- und Gesichtsverletzte sowie Schwerst- und Mehrfachbehinderte). Da uns aber vorrangig an der Vermittlung vielfältiger Erfahrungs- und Begegnungsmodelle, weniger an bloßer theoretischer Wissensvermittlung gelegen ist, verzichten wir bewußt auf eine systematische Behandlung. Unter -der zentralen Fragestellung: „Behinderte Mitmenschen - Menschen wie wir oder anders als wir?“ werden zu den drei Themenbereichen verschiedene Lerneinheiten angeboten. Sie sind als Bausteine konzipiert und bieten dem Lehrenden nach Maßgabe der Situation vielfältige Möglichkeiten sowie die Freiheit, sie sowohl fachspezifisch und klassengebunden als auch integriert und projektorientiert einzusetzen.

Welchen Beitrag können wir als Lehrende einbringen?

Es liegt uns daran, auch Ihnen als Lehrenden zunächst selbst die Möglichkeit zu geben, sich mit der Lebenssituation behinderter Mitmenschen auseinanderzusetzen. Wir stellen uns vor, daß Sie bisher weder im Studium, noch in der Weiterbildung, oder im Alltag ausreichend Gelegenheit hatten, eigene Erfahrungen im Zusammenleben mit Betroffenen zu gewinnen, dabei Vor-Urteile zu überprüfen und Ängste abzubauen. Es ist eben doch etwas grundsätzlich anderes - wie es Birgit Poll, ein Mädchen mit einer Körperbehinderung, in einer unserer Lerneinheiten sagt -, ob wir im Fernsehen Behinderte sehen oder selbst mit ihnen konfrontiert werden.

Unsere verlernte Beziehungsfähigkeit ein Kernproblem?

Es ist kein Zufall, sondern eine auch gesellschaftlich bedingte Tatsache, daß wir beispielsweise infolge separierender Schul- und Ausbildungsgänge keine oder nur unzureichende, möglicherweise auch gestörte Beziehungen zu behinderten Mitmenschen haben. Dieses Spannungsverhältnis kündigt sich bereits in der Themenstellung der Unterrichtsmaterialien an: „Behinderte Mitmenschen - Menschen wie wir, oder anders als wir?“ Entweder ist der behinderte Mitmensch „weniger als wir“ und somit das „Opfer“ unseres mehr oder minder bewußten Mitleids, oder aber er wird hochstilisiert zum „mehr als wir“ und somit der „Held“ unserer fälschlichen Idealisierung. Solche Betrachtungsweisen verführen zwangsläufig zum verhängnisvollen „unter mir“ oder „über mir“, das als Unter- oder Überlegenheit gerade die lebensnotwendige Partnerschaft des „neben mir“ und „mit mir“ **Zusammenlebens** auf gleicher Ebene einer gelebten Beziehung verhindert. Der Behinderte hat oft - angesichts unabweisbarer Grenzsituationen - gelernt, Partnerschaft unter erschwerten Bedingungen aufzubauen, was Nicht-Betroffene (sog. Nichtbehinderte) lebenslang -oft bis zur Todesstunde - aufzuschieben vermögen. Deshalb heißt die zweite These:

„Der behinderte ‚betroffene‘ Mitmensch braucht die Gesellschaft
und

die Gesellschaft der ‚Nicht-Betroffenen‘ braucht den behinderten Mitmenschen.“

Da hier nicht die Möglichkeit besteht, die Lebensgeschichte der Pearl S. Buck - eine unter etwa 500 veröffentlichten Biographien - darzulegen, wird das Buch empfohlen: Warum gerade ich . . .? Leiden und Glaube, Offenbach 19874. Es berichtet von Menschen, die gelernt haben, mit ihrer Behinderung, ihrer Krise, zu leben, und die unterschiedlich, abhängig von ihrer Umwelt, ihren Platz in der Gesellschaft fanden.

Krisenverarbeitung, ein offener Lernprozeß

In Forschungsarbeiten wurde der Frage nachgegangen:

„Wie lernen betroffene Mitmenschen mit ihrer Behinderung, ihrer Krankheit, ihrem Leiden - ihrer Krise - zu leben?“

Dazu wurden aus der Analyse von mehr als 500 veröffentlichten Lebensgeschichten Erkenntnisse über Lernwege bei tiefen Krisen bzw. bei Behinderung verschiedener Art gewonnen. Das Ergebnis der Untersuchung war die Aufdeckung eines Lernprozesses zur Krisenverarbeitung, in dem betroffene Mitmenschen drei Stadien durchlaufen, ein Eingangs-, ein Durchgangs- und ein Zielstadium - vom „Kopf“ durch das „Herz“ zur „Hand“lung in vorgezeichneten acht Spiralphasen - bis sie die soziale Integration erreichten. Das sind Phasen, in denen eine Folge von sich wandelnden Bedingungen für das Erreichen der nächsten Phase des Bewußtseins erkennbar werden, und nach denen sich Krisenverarbeitung als **offener** Lernprozeß in acht Spiralphasen darstellt.

Bei der Durchsicht der Biographien war es eindrucksvoll festzustellen: die Stadien dieser Lernprozesse müssen unabhängig von dem Auslöser der Krise - dem Beginn körperlicher, seelischer, Sinnes- oder Geistes-Behinderung gleichwie auch chronischer Krankheit - von allen Betroffene-

nen durchlebt und bewältigt werden, wenn eine neue Identität, eine soziale Integration erreicht werden soll. Es ist dabei unter dem Gesichtspunkt der Situationsgleichheit wichtig, daß analog dazu auch der Nicht-Betroffene dann den gleichen Lernprozeß durchlebt, wenn er bei Identitätskrisen wie z. B. Arbeitslosigkeit, Partnerverlust, Todesahnung unabweisbar sich selbst als Betroffener vorfindet. Darum wurde dieser Lernprozeß auch nicht als „Behinderungs“-, sondern als „Krisen“-Verarbeitung bezeichnet.

Bildlich dargestellt verläuft der Lernprozeß Krisenverarbeitung wie eine Spirale.

Abb. 1 : Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen aus: Schuchardt, Erika

Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Soziale Integration Behinderter, Band 1, Bad Heilbrunn 1987 S.113

Die Abbildung 1 „Lernprozeß Krisenverarbeitung“ verdeutlicht in acht Spiralphasen zunächst zweierlei. Erstens: eine Spirale kann endlos sein, wie auch unser lebenslanger Lernprozeß Krisenverarbeitung auf fortschreitende Lernbereitschaft und Lernfähigkeit angewiesen bleibt. Zweitens: Die Spiralringe können flächig nebeneinander liegen oder weit auseinandergezogen werden, wie auch in unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung die einzelnen Spiralphasen miteinander korrespondieren oder nacheinander folgen bzw. aufeinander aufbauen können.

Zum Verständnis eines Lernprozesses Krisenverarbeitung, der diesem Denkmodell folgt, kann es für den Leser hilfreich sein, sich für einen Augenblick in die Situation eines Betroffenen hineinzudenken; wenn z. B. ein Arzt erklärt: „Sie sind krebskrank...“ oder „Ihr Kind ist körperlich gesund, aber es hat eine geistige Behinderung.“ Bei solchen Hiobs-Botschaften erstarren wir wie vom Blitz getroffen, spontan schießt es uns durch den Kopf: „Was ist eigentlich los . . .?“

Wir befinden uns damit in der **1. Spiralphase**, der „Ungewißheit“. Wir reagieren abwehrend, halten am Ungewissen fest. Wenn aber z. B. die körperlichen Anzeichen nicht mehr verdrängt werden können, die Reaktion der Umwelt ständig verletzen, ärztliche Diagnosen bestätigt werden, dann bleibt die **2. Spiralphase** „Gewißheit“ nicht aus. Die Begrenzung unserer Existenz wird erkannt. Wir suchen mit dem so vertrauten, „Ja, aber, das kann doch gar nicht sein . . .?“ das Unabwendbare abzuleugnen. Wir wissen, daß unser „ja, aber...“ einem „Nein“ gleichzusetzen ist. Es umschreibt exakt unseren Zustand am Ende des **Eingangs-Stadiums**: unser Verstand, unser Kopf wissen „Ja“, aber unsere Seele, unser Herz wehren sich und sagen „Nein“, weil doch nicht sein kann, was unerträglich wäre. Dieser Zustand des Eingangs-Stadiums ist also gekennzeichnet durch die Verleugnung. Tragischerweise wird sie - wie berichtet - fast ausnahmslos durch die Umwelt verstärkt, d. h. Ärzte, Pädagogen, Seelsorger, aber auch Freunde trösten, verschweigen, verschonen und verbauen damit den Weg einer eigenen „Wahrheits-Entdeckung“, oder dosierten „Wahrheits-Vermittlung“, was letztlich die Krisenverarbeitung nicht nur erschwert, sondern sie möglicherweise sogar verhindert. Die Autoren der untersuchten Biographien beschreiben anschaulich, daß für manche bereits hier der Lernprozeß abbricht. Diese Menschen verbrauchten ein Leben lang alle ihre Kraft, um der für sie so bedrohlichen Wahrheit auszuweichen, sie zu verleugnen, oft nur, weil sie in ihrem Lernprozeß Krisenverarbeitung allein sich selbst ausgeliefert waren: ihnen fehlte ein Mensch, der mit ihnen ging und im Durchgangs-Stadium bei ihnen aushielt. Im **Durchgangs-Stadium** sickert die im Verstand erfasste Nachricht (Kopf-Botschaft) ganz allmählich und tropfenweise in das tiefere Bewußtsein gefühlsmäßiger Erfahrung (Herz-Erfahrung) ein. Das hat zur Folge, daß die bedrohlich angestauten Gefühle oft vulkanartig und völlig ungesteuert in alle Richtungen hervorbrechen. Nur zu leicht ist es verständlich, daß mancher Betroffene aus Angst vor seinen ungesteuerten Gefühlsausbrüchen einen Panzer gegen seine Auseinandersetzung mit der Realität aufbaut, so daß der Lernprozeß Krisenverarbeitung stagniert. Es bricht aus dem Betroffenen heraus: „Warum gerade ich . . .?“

In der **3. Spiralphase** richtet er die „Aggression“ gegen alles, was ihm begegnet (Familie, Freunde, Kollegen, Umwelt), weil der „eigentliche“ Gegenstand der Aggression, seine Behinderung/Krise, ja nicht an-greifbar ist. In der Analyse der 500 Biographien wurden neun typische Deutungsmuster der Aggressionen herausgefunden. Hier sollen zwei genannt werden, nämlich die „Aggression als Todeswunsch“ gegenüber dem eigenen behinderten Kind oder gegen sich selbst, und die „Aggression als Selbsttötung“. Tragisch in dieser dritten Spiralphase ist der unauflösbare Teufelskreis der Aggression: Der Betroffene klagt an: „Warum gerade ich . . .?“ und ist aggressiv, daraufhin klagt die Umwelt ihn an: „Warum verhältst du dich so, wir sind doch nicht schuld daran . . .?“ und reagiert mit Gegenaggressionen. Das verstärkt beim Betroffenen seine sich selbst erfüllende Prophezeiung: „Alles ist gegen mich!“, was erneut das Teufelsrad antreibt. Das Rad kann angehalten werden, wenn wir verstehen lernen, daß hier jedes persönliche Verletztsein durch Aggression einer Mißdeutung der Situation entspringt.

Parallel dazu oder darauf aufbauend wird in der **4. Spiralphase** „Verhandlung“ mit Ärzten, Schicksal, Gott und der Welt gerungen, etwa nach dem Motto: „Wenn..., dann muß

doch . . .?" Man konsultiert Ärzte (Biographien berichten durchschnittlich von dreiundzwanzig Konsultationen) und/ oder man versucht es mit „Wunderheilungen“.

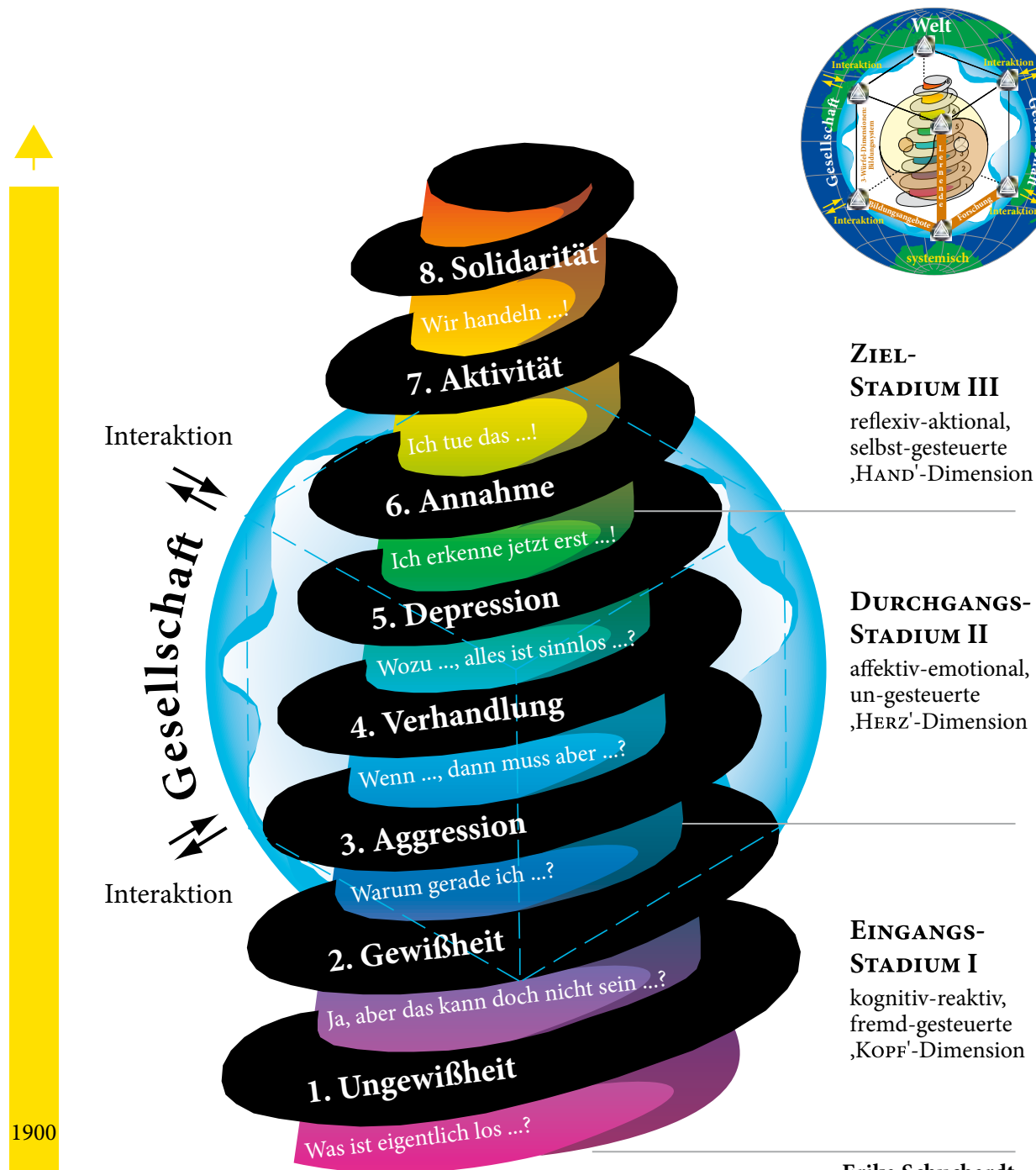
Viele stehen am Ende vor einem materiellen und seelischen Bankrott. - Sie geraten in die **5. Spiralphase**, die „Depression“ : „Wozu, alles ist sinnlos . . .?“ Auch hier veranschaulichen die Biographien zwei typische Deutungsmuster. Zum einen wird getrauert über das schon Aufgegebene (z. B. den Wunsch, ein nichtbehindertes Kind zu haben). Zum anderen beginnt die Trauer über das, was vermutlich künftig aufgegeben werden muß (Freunde, Kollegen, sozialer Status). Zwei Drittel aller Biographien brachen hier ihren Lernprozeß ab und verharrten lebenslang in Aggression, Verhandlung oder Depression, was dem Zustand einer sozialen Isolation gleichzusetzen ist.

Das Ziel-Stadium kann nur skizziert werden. Nur ein Drittel der Biographien erreicht die **6. Spiralphase**, die "Annahme": „Ich erkenne jetzt erst..., ich kann . . .!“ Jetzt wird nicht mehr gefragt, was schon verloren ist; jetzt kommt endlich in den Blick, was man mit dem, was noch da ist, tun kann. Es ist ja weniger wichtig, was ich besitze, als was ich mit dem, was ich habe, gestalte! Daraus entwickelt sich die **7. Spiralphase**, die „Aktivität“ : „Ich tue das . . . !“, aus der viele Selbsthilfe- und Initiativgruppen hervorgegangen sind. Sie mündet schließlich ein in die **8. Spiralphase**, die „Solidarität“: „Wir handeln . . .!“ Das Ich beginnt von sich selbst abzu-sehen und wird fähig, im Wir gemeinsame, oft sogar gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen.

Abschließend sei noch einmal auf die Pyramiden-Form der Spirale hingewiesen, die eine Mehrheit Betroffener im Ein-gangs-Stadium und nur eine Minderheit im Ziel-Stadium anzeigt, weil die meisten - allein auf sich gestellt - ohne jede Hilfe ihren Lernprozeß Krisenverarbeitung durchleben mußten.

Vielleicht erleichtert das Wissen bzw. das Nachdenken über diese Gesetzmäßigkeit der in der Graphik wiedergegebenen acht Spiralphasen - die unbewußt in den Lebensgeschichten beschrieben wurden - den Lernweg, mit eigenen Krisen zu leben; vielleicht sagt der eine oder andere erstmalig oder erneut: „Es fällt mir wie Schuppen von den Augen, ich schäme mich nicht mehr..., ich bin ja ganz normal!“ Vielleicht werden Sie, als Nicht-Betroffener, ermutigt, auf andere zuzugehen, sie zu verstehen und mit ihnen gemeinsam etwas zu gestalten.

機 Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen



 **Lebens-Spiralweg:**
Für jede Krise neu zu beschreiten

1. Themenbereich: Körperbehinderte Mitmenschen

1.1 Einführung

Die folgenden Lerneinheiten wurden mit der Absicht zusammengestellt, Schülern der 5. bis 10. Klassen die Möglichkeit zu bieten, Situationen körperbehinderter Mitmenschen kennenzulernen. Sie sollen etwas über die Probleme und alltäglichen Schwierigkeiten erfahren, denen körperbehinderte Menschen sich immer neu stellen müssen. Einfühlungsvermögen und Handlungsfähigkeit im Umgang mit den Behinderten stellen vorrangige Ziele des Unterrichts dar. Daneben werden auch Kenntnisse über Körperbehinderungen vermittelt.

Die Schüler sollen nicht nur die besondere Lage von körperbehinderten Menschen verstehen, sondern auch sich selbst im Umgang mit ihnen besser kennenlernen, vor allem in bezug auf eigene Ängste, Unsicherheiten und Abwehrmechanismen, mit denen sie körperbehinderten Menschen oft begegnen.

Drei Lerneinheiten wurden nach den Erprobungen für diese Unterrichtsmaterialien ausgewählt, weil sie den oben genannten Absichten am besten gerecht werden:

Die **erste Lerneinheit** geht von der Lebensgeschichte Birgits, eines körperbehinderten Mädchens aus. Sie bietet gute Möglichkeiten zur Einfühlung in die schwierige Lage eines körperbehinderten Menschen.

In der **zweiten Lerneinheit** sollen die Schüler eigene Erfahrungen sammeln über die vielfältigen Barrieren, die sich einem Rollstuhlfahrer im Alltag entgegenstellen. Zugleich lernen sie, wie man mit einem Rollstuhl richtig umgeht und wie man Körperbehinderten hilft.

Die **dritte Lerneinheit** bietet Anregungen zur Begegnung zwischen Körperbehinderten und nichtbehinderten Schülern.

1.2 Lerneinheiten 1. Lerneinheit:

Birgit - ein Mädchen mit einer Körperbehinderung

Zeit: 90 Minuten

Didaktische Überlegungen:

Die Schüler lernen zunächst mittelbar anhand einer Biographie ein Mädchen mit einer Körperbehinderung kennen.

Nur wenige Schüler haben die Möglichkeit, sich im Alltag mit gleichaltrigen Körperbehinderten zu treffen. Erschwert wird dies einerseits z. B. durch die frühzeitige Aufnahme in spezielle Fördereinrichtungen, andererseits trägt der Mensch mit einer Körperbehinderung oft ein so deutliches Stigma mit sich, daß der Nicht-Behinderte in seiner Befangenheit eher dazu neigt, Behinderten aus dem Weg zu gehen. Für den Einstieg in die Thematik wird die Biographie einer heute jungen Frau, die körperbehindert ist, gewählt.

Diese Biographie bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit sowohl zur mittelbaren Begegnung wie zur Textarbeit. Sie ist in Verbindung mit einer Kassette, auf die der Text vorab gesprochen werden kann, gut geeignet, um möglichst intensiv die Erlebnis- und Gefühlswelt dieses behinderten Mädchens relativ angstfrei nachempfinden zu lassen. Unbezweifelbar bleibt: Auch ein noch so gut gewähltes Medium kann niemals die unmittelbare Enttäuschung, den Zorn über das eigene Unvermögen, die Niedergeschlagenheit auf die Reaktion der Umwelt einfangen, geschweige denn reale Betroffenheit auslösen. Dennoch sprechen Situationen, die so einfach und drastisch geschildert sind, wie in der vorliegenden Biographie, Schüler an, wie die Erprobung zeigt. Was zunächst wie Übertreibung wirken mag, ist bitterer Ernst und wird auch als solcher nachempfunden und mit einem unsicheren Lächeln aufgenommen; d. h., die Schüler fühlen sich mittelbar davon betroffen.

Ergänzend oder alternativ kann auch ein Körperbehinderter eingeladen werden, der aus seinem Leben erzählt. Jeder Mensch, so auch jeder körperbehinderte, erlebt seine eigene Begrenztheit, der Behinderte allerdings tagtäglich „hautnah“, so daß er sie spürt, körperlich und seelisch, ohne seinem „Schicksal“ ausweichen zu können. Da sind z. B. äußerlich unübersehbar die zu hohen Randsteine auf den Straßen, unüberwindbare Treppen, zu hohe Griffe verschlossener Türen, die Wege versperren, und überdies die unsichtbaren, „inneren Absperrungen“ der Mitmenschen, die sich oft „belästigt“ fühlen.

Deshalb darf ein solches Thema nicht nur theoretisch abgehandelt werden, wie irgendein Sachstoff. Es geht um den ganzen Mitmenschen. Man benötigt: Seine Worte, seine Stimme, sein Lachen, seine Trauer, seine Bewegung, seine Wahrnehmungen und seine Reaktionen.

Der Text beschreibt einiges davon. Er dokumentiert die harte Wirklichkeit und unterstützt die Vorstellungskraft. Der Text soll anregen, daß es zur Begegnung mit Menschen kommt, die körperbehindert sind.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- erkennen, welche Ursachen und soziale Auswirkungen eine körperliche Behinderung für den Betroffenen hat.
- erfahren, daß man vorschnell zu Fehleinschätzungen der geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten eines Behinderten kommen kann.
- sich in die Situation dieses körperbehinderten Mädchens Birgit hineinfühlen können, um schließlich selbst mit Betroffenheit zu reagieren.
- aus dieser Betroffenheit eine neue Werthaltung gegenüber Mitmenschen mit einer Behinderung (wie auch gegenüber sich selbst) gewinnen, um sich in Zukunft angemessener zu verhalten.

Medien für den Unterricht:

Folie 1:	Fotos von körperbehinderten Menschen (S.13)
Arbeitsbogen 1:	Textauszug: Birgit - ein Mädchen mit einer Körperbehinderung erzählt (S. 14)
Arbeitsbogen 2:	Fragebogen zur Biographie von Birgit (S.16)
Lösungsvorschläge zum Arbeitsbogen 2:	Beispielhafte Ergebnisse zu den Fragen in Arbeitsbogen 2 (S.17)

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt:

Stummer Impuls: Folie 1 („Körperbehinderte Mitmenschen“) wird projiziert. Schüler äußern ihre widersprüchlichen Gefühle eventuell aus eigenen Begegnungen mit Körperbehinderten und setzen sie in Beziehung zu vorhandenen und möglicherweise neu zugewinnenden Kenntnissen.

Einzel- und Partnerarbeit der Schüler zu den Fragen:

- Was würde eine) Schülerin) auf dem Bilderbogen erzählen?
- Würdest du jemanden von ihnen einladen? Wenn ja, wen und warum? Wenn nein, warum nicht?

2. Lernschritt:

Darbietung des Biographie-Textes als Lesevorlage (Arbeitsbogen 1) und/oder als vom Lehrer besprochene Kassette: „Birgit - ein Mädchen mit einer Körperbehinderung erzählt.“ Nach Durchlesen bzw. Anhören des Textes äußern sich die Schüler spontan.

3. Lernschritt:

Arbeitsgleicher Gruppenunterricht mit Arbeitsbogen z.

Die Schüler setzen sich mit den vier Fragen zum Text auseinander, beantworten sie schriftlich.

(4 Bilder)

Arbeitsbogen 1

Birgit - ein Mädchen mit einer Körperbehinderung erzählt (Textauszug)

aus: Schuchardt, Erika: Jede Krise ist ein neuer Anfang - aus Lebensgeschichten lernen. Düsseldorf 19843, S.116-121.

Ich erblickte etwas zu früh das Licht dieser Welt, und zwar im siebenten Monat. Es ist anzunehmen, daß Sauerstoffmangel die Ursache für meine Behinderung ist. Ich bin also Athetotikerin. Das heißt, daß ich meine Bewegungsabläufe, insbesondere die der Arme, nicht steuern kann. Meine Beine hingegen sind relativ ruhig, und so mache ich alles mit den Füßen. Die Sprache ist ebenfalls gestört. Deshalb habe ich häufig Verständigungsschwierigkeiten bei fremden Personen. Unter Freunden klappt es jedoch recht gut.

Damals, ich zählte gerade sechzehn Jahre, ereignete sich folgendes: Ich fuhr das erste Mal ohne Begleitung mit der Straßenbahn durch Hannover. An der Endstation stieg ich um in einen Bus. An der Haltestelle Peiner Straße wollte ich aussteigen. Plötzlich packte mich jemand am Arm und sagte: „Warte mal hier. Gleich kommt ein Onkel und holt dich ab.“ Ich brachte vor lauter Schreck keinen Ton heraus. Fünf Minuten später erschien die Polizei. Ohne mich anzuhören, zerrten mich die beiden Beamten gegen meinen Willen ins Auto. Auf dem Revier wurde ich in eine Ecke verfrachtet. Wieder versuchte ich die Situation zu erklären. Keiner nahm Notiz davon. Das Gespräch der beiden konnte ich genau verfolgen. Sie nahmen an, ich hätte gehascht, weil ich so einen sonderbaren Blick hatte. Im Krankenhaus sollte dieser Verdacht bestätigt werden. Der Krankenwagen kam. Die Sanitäter stutzten und erklärten den Polizisten, daß hier wohl ein Irrtum vorliege. Ich sei doch behindert. Am liebsten hätte ich laut gelacht. Den Polizisten war das sehr peinlich. Das Ende vom Lied, ich durfte auf Kosten meiner Krankenkasse nach Hause fahren. Ihrer Pflicht getreu lieferten sie mich vor der Wohnungstür ab. Meine Schwester, elf Jahre alt, öffnete die Tür. „Passen Sie in Zukunft besser auf Ihre Schwester auf!“ Abends gab es einen großen Krach. Mutter flippte total aus. In ihrer Hilflosigkeit verpaßte sie mir ein paar kräftige Ohrfeigen. Ich trug die Schuld an allem. Mutter konnte es einfach nicht verkraften, daß die Umwelt so auf meine Behinderung reagierte.

Auch heute sieht es ziemlich urig aus, wenn ich auf der Straße gehe. Meine Arme rudern wild in der Gegend herum, mein Kopf wackelt, und ich kann schlecht das Gleichgewicht halten. Daher gewinnt so mancher den Eindruck, ich sei besoffen oder ähnliches. Dem ist aber nicht so. Oftmals werde ich angehalten und gefragt: „Wo ist denn deine Mutti? Geh man schön nach Hause. Wo willst du denn hin? Wohnst du im Heim? Daß man so etwas wie dich überhaupt frei rumlaufen läßt! Unter Hitler hätte es das nicht gegeben.“ Meistens erwidere ich gar nichts mehr, weil ich im Stehen nicht so gut reden kann.

Vor einem Jahr ging ich in ein Schuhgeschäft, um mir Schuhe zu kaufen. Eine ältere Verkäuferin trat auf mich zu und fragte: „Was willst du denn hier?“ Ich trug ihr meine Wünsche vor. „Hast du denn überhaupt Geld? Ist deine Mutti nicht dabei?“ Ich kochte mal wieder innerlich und entgegnete ziemlich scharf: „Erstens kann ich meine Schuhe selber kaufen! Wieso fragen Sie mich nach dem Geld? Soll ich Ihnen was

leihen?“ Die Verkäuferin geriet völlig aus der Fassung und entschuldigte sich x-mal. Ich stellte immer wieder fest, daß die Leute in ihrer Scheu, sie könnten etwas falsch machen, lieber irgend etwas sagen, ohne dabei zu überlegen. Auch ist zu beobachten, daß das Fernsehen überwiegend, wenn überhaupt, von Rollstuhlfahrern oder Geistigbehinderten berichtet. Spastiker bzw. Athetotiker werden unseren Mitmenschen durchweg unterschlagen. Wir können uns nur sehr schwer der Norm anpassen, zum Beispiel Ästhetik, Aussehen usw. Ich will es auch nicht mehr. Es ist ein Unterschied, ob man im Fernsehen einen Behinderten sieht oder direkt mit ihm konfrontiert wird!

Ein anderes Erlebnis hatten wir in einem griechischen Lokal. Mutter und ich bestellten uns eine Fleischplatte. Ich zog meine Schuhe aus und legte die Füße auf den Tisch. Das Essen kam, und ich begann zu essen. Nach einer Weile kam der Ober an unseren Tisch und forderte uns auf, sofort das Lokal zu verlassen. Die Gäste fühlten sich durch meinen Anblick belästigt. Wir sollten zahlen. Ich sagte zu Mutter: „Ich esse erst auf. Sonst bezahle ich nicht.“ Der Ober drängte erneut. Mutter zahlte! Dann verließen wir den Laden und ließen halbvolle Teller zurück. Ich finde, jeder hat das Recht, für sein Geld etwas zu verlangen!

Bei der Suche nach einem Arbeitsplatz stoße ich meistens auf Ablehnung. Ein Vorstellungsgespräch verlief folgendermaßen: Zunächst machte ich einen Schreibtisch in einem anderen Raum als die übrigen Bewerber. Die Prüfende wußte überhaupt nicht, wie sie sich mir gegenüber verhalten sollte. Ich bat sie, mir die Schreibmaschine auf den Fußboden zu stellen. Sie starrte mich ungläubig an. Dann wandte sie sich an meine Mutter. „Stimmt das auch?“ Mutter nickte. Nach einigem Zögern tat sie es dann. Ich tippte nach Vorlage und auf Zeit. Sicher hatten die anwesenden Prüfer noch keinen Fußschreiber erlebt. Sie waren recht zufrieden mit meiner Leistung. Doch dann baten sie nicht mich, sondern meine Mutter, mit nach draußen zu kommen. Nach einer halben Stunde kam Mutter wieder herein. Sie sagte: „Du darfst dich nicht aufregen. Wir haben es ja im Grunde gewußt, daß du keine Chance hast. Du bekommst die Stelle nicht. Ich habe doch wohl in deinem Sinne gesprochen, als ich den Herren erklärte, daß du überfordert bist, wenn du Akten tragen mußt oder Kaffee kochen solltest. Außerdem hättest du im Büro von zwei Personalräten gesessen.“ Ich war wie vor den Kopf geschlagen. Mutter hatte einfach über meinen Kopf hinweg entschieden. Mich regt es auf, keiner brachte den Mut auf, sich mit mir und meiner Situation auseinanderzusetzen.

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich zum Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

(1 Bild)

Fragebogen zur Biographie von Birgit

Frage 1: Was denkt die Umwelt über die geistigen Fähigkeiten von körperbehinderten Jugendlichen wie Birgit?

Frage 2: Birgit hat es gelernt, ihre Füße zu gebrauchen. Wie reagieren die Mitmenschen darauf?

Frage 3: Ein körperbehinderter Mensch muß so manchen Blick und so manches unbedachte Wort seiner Mitmenschen ertragen. Könnt ihr euch vorstellen, wie ihn das in seiner Empfindlichkeit trifft?
Schreibt eure Vermutungen auf:

Frage 4: Es ist für keine Familie leicht, ein behindertes Familienmitglied zu haben. Könnt ihr euch vorstellen, was es für die Mutter in unserer Biographie bedeutet?
Schreibt eure Vermutungen auf:

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

Beispielhafte Ergebnisse zu den Fragen des Arbeitsbogens 2

- Frage 1:** Was denkt die Umwelt über die geistigen Fähigkeiten von körperbehinderten Jugendlichen wie Birgit?
Die Umwelt urteilt sehr oft nach dem Äußeren, mit dem Aussehen werden geistige Fähigkeiten verbunden. Durch die zusätzliche sprachliche Behinderung können leicht Verständigungsschwierigkeiten auftreten, die negative Einstellungen verfestigen.
Da, wo der Behinderte an die Leistungen der Nicht-Behinderten heranreicht, können neue Barrieren aufgebaut werden (z. B. im Beruf).
Häufiges Vorurteil:
Behinderte sind in der Regel zu keinen großen geistigen und körperlichen Leistungen fähig, sie können vielen Anforderungen nicht gerecht werden.
- Frage 2:** Birgit hat es gelernt, ihre Füße zu gebrauchen. Wie reagierten die Mitmenschen darauf?
Sie reagieren eher abweisend und verständnislos. Sie anerkennen die Leistungen des Körperbehinderten oft nicht. Sie legen häufig einen falschen Maßstab bei der Beurteilung der Leistung an (mit den Füßen schreiben).
- Frage 3:** Ein körperbehinderter Mensch muß so manchen Blick und so manches unbedachte Wort seiner Mitmenschen ertragen. Könnt ihr euch vorstellen, wie ihn das in seiner Empfindsamkeit trifft?
Sie denken nicht an die Verletzlichkeit des Menschen.
Sie behandeln Behinderte oft wie Kleinkinder.
Sie sprechen ihnen Eigenständigkeit ab.
Sie sehen vorrangig nicht den Menschen, sondern nur den „Krüppel“.
Sie können den Anblick des Körperbehinderten häufig nicht ertragen und reagieren oft abweisend.
Sie reden in seinem Beisein über seinen Kopf hinweg.
Sie sprechen nicht ihn an, sondern den nicht-behinderten Begleiter (hier: die kleine Schwester oder die Mutter).
- Frage 4:** Es ist für keine Familie leicht, ein behindertes Familienmitglied zu haben. Könnt ihr euch vorstellen, was dies für die Mutter in unserer Biographie bedeutet?
Sie braucht viel Zeit für ihre Tochter (Hilfen beim Anziehen, beim Essen usw.).
Sie muß manches einstecken (Bosheiten, Beschimpfungen).
Sie mußte vielleicht Angst haben, daß weitere Kinder ebenfalls behindert sein würden.
Sie kann nicht immer den Bedürfnissen der anderen Kinder nachkommen.
Sie muß auf vieles verzichten (die Sorge um die Förderung und die Pflege der Tochter haben Vorrang).
Sie ist auch körperlich stark beansprucht.
Sie hat immer die Hoffnung, daß sich eine Besserung einstellt, gleichzeitig aber befürchtet sie, daß die Sorge um die Zukunft ihres Kindes sie nie verlassen wird.
Sie mußte erfahren: nicht nur mein Kind ist behindert, sondern auch ich werde zu einer „behinderten Mutter“.

2. Lerneinheit

Erfahrungen im Rollstuhl

- Zeit:** a) mit Rollstuhleinsatz: ein Unterrichtsvormittag
b) ohne Rollstuhleinsatz: 1 Doppelstunde. Veranschaulichung der Problematik durch eine Bildergeschichte

Didaktische Überlegungen:

Die Schüler sollen, wenn möglich, eigene Erfahrungen im Rollstuhl sammeln und die Erfahrungen Betroffener ansatzweise nachvollziehen. In der Regel haben Schüler nur sehr wenige oder gar keine Erfahrungen im Umgang mit Rollstühlen und Rollstuhlfahrern. Im Alltag kommt es selten zu direkten Begegnungen. Nur wenige Rollstuhlfahrer schaffen es, sich völlig selbständig in der Öffentlichkeit zu bewegen, da sie immer wieder auf fremde Hilfe angewiesen bleiben. Der Nicht-Behinderte reagiert bei unmittelbarer Begegnung mit einem Rollstuhlfahrer oft mit Vorbehalten und Unsicherheit.

Der Schüler, der zum ersten Mal mit einem leeren Rollstuhl konfrontiert wird, geht zwar mit Neugier, häufig aber auch mit Scheu an dieses Objekt heran. Sitzt er erst einmal drin, entwickelt er „sportlichen“ Ehrgeiz. Der Rollstuhl in seiner Bedeutung für den Behinderten kann erst erfaßt werden, wenn die Schüler längere Zeit im Rollstuhl zubringen müssen. Bei der Durchführung der Arbeitsaufträge sollte ihnen deshalb nur im äußersten Fall geholfen werden.

Eine solche Aktion birgt unterschiedliche Risiken in sich. Zum einen gibt es technische Probleme mit der richtigen Handhabung des Rollstuhls beim Schieben und beim Selbstfahren. Zum anderen ist es schwierig, die menschlichen Probleme der Körperbehinderten als nicht-behinderter Rollstuhlfahrer auf Zeit wirklich wahrzunehmen und die Abhängigkeit der Betroffenen zu erkennen.

Die Schüler müssen deshalb im Umgang mit dem Rollstuhl nicht nur technisch auf das Schieben und Selbstfahren, sondern auch sozial-emotional auf die neue Situation vorbereitet werden. Im Rahmen des Unterrichts kommt für die Erprobung in der Regel die Schule und das Gelände in ihrer unmittelbaren Umgebung in Frage. Wenn die Selbsterfahrung im Rollstuhl, die unseres Erachtens kaum ersetzbar ist, für die Schüler nicht möglich sein sollte, kann die Bildergeschichte über Sabine ansatzweise Eindrücke vermitteln, die dann in die Auswertung einzubringen sind. Sie gibt einen umfassenden Einblick in die spezifischen Probleme einer Rollstuhlfahrerin. Die Probleme werden deutlich, wenn die Schüler sich klar zu machen versuchen, welche Schwierigkeiten Rollstuhlfahrer zum Beispiel haben:

- beim Aufsuchen von Behörden
- beim Benutzen einer Telefonzelle - auf Reisen
- beim Kennenlernen neuer Freunde.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- den Rollstuhl in seinen Bestandteilen und in seiner Funktion kennenlernen,
- erkunden, ob der Besuch der eigenen Schule im Rollstuhl möglich ist (bauliche Barrieren),
- empfinden, was es bedeutet, wenn Menschen auf einen herabschauen, nur mit der Begleitperson reden und damit den Rollstuhlfahrer als Menschen „zweiter Klasse“ einstufen,
- erleben, daß der Rollstuhlfahrer in vielen Situationen stets auf fremde Hilfe angewiesen ist,
- erkennen, wann ein Rollstuhlfahrer Hilfe braucht, lernen; Hilfe anzubieten und Anweisungen des Behinderten sachgemäß umzusetzen und dabei erfahren, wie menschliche Barrieren abgebaut werden können.

Medien für den Unterricht:

Rollstühle (Ausleihmöglichkeiten: Sozialstationen, Krankenhäuser, Einrichtungen für Behinderte usw.)

Arbeitsbogen 3: So funktioniert ein Rollstuhl (S. 20)

Arbeitsbogen 4: Geschichte: „Sabine - ein Mädchen im Rollstuhl“. (Typische Situationen im Leben einer Rollstuhlfahrerin, S. 21)

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

- a) mit Rollstuhleinsatz
b) ohne Rollstuhleinsatz (ab 5. Lernschritt)

1. Lernschritt:

Begreifen und benennen der Einzelteile des Rollstuhls und ihrer Funktion.

2. Lernschritt:

Schüler machen erste Fahrversuche im Rollstuhl, sie probieren (mit Hilfestellung!) den Kippvorgang auf die Hinterräder, um Randsteine und Treppen zu überwinden.

3. Lernschritt: Problemerkundung

Schüler erkunden die Umwelt mit dem Rollstuhl. Dabei achten sie auf Probleme, die sich unterschiedlich darstellen je nachdem, ob man Selbstfahrer, Geschobener oder schiebender Begleiter ist.

Aufträge an die Schüler zur Erkundung der näheren Umgebung:

- Fahre vom Klassenzimmer zur Turnhalle.
- Suche mit dem Rollstuhl eine Toilette auf.
- Rufe aus der nächsten Telefonzelle deine Eltern oder einen Freund an und berichte von deiner Situation.
- Fahre zum nächsten Geschäft und kaufe etwas ein.

Die Schüler sollten sich beim Rollstuhlfahren abwechseln, damit möglichst viele die baulichen und menschlichen Barrieren im Rollstuhl selbst erleben können.

Zu jedem Schüler im Rollstuhl gehört eine Arbeitsgruppe, die besondere Schwierigkeiten - insbesondere die Reaktionen der Umwelt - bei der Ausführung der Aufträge schriftlich bzw. wenn möglich auch mit Fotoapparat (am besten Sofortbildkamera) festhält.

Hinweis: Einverständnisklärung der Eltern, daß die Schüler mit dem Rollstuhl fahren dürfen, ist erforderlich. Verantwortliche Begleitperson erwünscht.

4. Lernschritt:

Zu den folgenden Fragen, die sich aus den Beobachtungen und Erfahrungen ableiten lassen, wird ein Unterrichtsgespräch geführt:

- Wurde die Vereinbarung, nicht aus dem Rollstuhl zu steigen, immer eingehalten?
- In welchen Situationen mußte der Rollstuhlfahrer um Hilfe bitten?
- Wo fühlte er sich trotz gutgemeinter Hilfeleistung angstbetroffen?
- Wie unterschiedlich wird das Selbstwertgefühl in den verschiedenen Rollen als Selbstfahrer, Geschobener im Rollstuhl, Schiebender Begleiter eines Rollstuhlfahrers, Beobachtender erlebt?
- Welche Unterstützung hat der Rollstuhlfahrer erhalten?
- Welche baulichen Änderungen und menschlichen Verhaltensweisen bewirken eine Erleichterung für den Rollstuhlfahrer oder für den, der ihn schiebt?

5. Lernschritt:

Ausgehend von dem Impuls: „Kannst du dir vorstellen, was es für jemanden, der seine Beine nicht benutzen kann, bedeutet, ohne Rollstuhl auskommen zu müssen?“ berichten die Schüler über ihre Erfahrungen bei den Rollstuhlerprobungen bzw. bringen ihr Vorwissen ein, wenn keine Rollstuhlerprobungen möglich sind.

6. Lernschritt:

Lehrer verteilt Arbeitsbogen 3 (So funktioniert ein Rollstuhl), der von den Schülern durchgearbeitet und anschließend im Unterricht besprochen wird.

7. Lernschritt:

Folgende Aufträge für die Arbeit mit dem Arbeitsbogen 4 (Geschichte) „Sabine - ein Mädchen im Rollstuhl“ werden an der Tafel notiert:

- Wo treten für Sabine die meisten Schwierigkeiten auf?
- Was teilt Sabine über ihre Gefühle mit? .
- Was erfährst du über den Alltag Sabines, über ihre Wünsche und Hobbys?
- Was erfährst du über die Ursachen von Sabines Behinderung?

Das Durcharbeiten der Geschichte und die Beantwortung der Fragen erfolgt in Gruppenarbeit.

8. Lernschritt:

Schüler tragen die notierten Arbeitsergebnisse vor. Sie diskutieren insbesondere über bauliche Barrieren für Menschen im Rollstuhl.

Anschließend kann über die Frage: „Welche Schwierigkeiten lassen sich nicht bildlich darstellen?“ diskutiert und damit zum Problem der „unsichtbaren psychosozialen zwischenmenschlichen Barrieren“ hingeführt werden.

Mögliche Weiterführung der unterschiedlichen Aktivitäten durch Projektarbeit:

- Planung einer Dokumentation: Erstellung von Schaubildern mit Begleittexten zu schwierigen Situationen für Rollstuhlfahrer.
- Interviews mit Betroffenen und Nichtbetroffenen.
- Zusammenstellung eines Katalogs über einfache, aber nützliche Verbesserungen für Rollstuhlfahrer; Diskussion über die Verbesserungsvorschläge mit Rollstuhlfahrern und Kommunalpolitikern.

So funktioniert ein Rollstuhl

Schlaufen:

links und rechts an der Sitzfläche
sinn oft Schlaufen

Schiebegriff:

Hier kann eine Hilfsperson schieben

Seitenlehnen:

Hier darf man den Rollstuhl nicht
hochheben, da die Seitenlehnen
leicht herausrutschen

Große Hinterräder mit

Greifreifen:

Mit ihnen kann der Rollstuhlfahrer
sich selbst fortbewegen

Fußplatten:

diese werden beim Zusammenlegen
des Rollstuhls hochgeklappt oder mit
dem Gestell abgenommen

Antrittskappen:

Tritt man hier drauf und drückt gleich
zeitig von oben auf den Schiebegriff,
so kann man den Rollstuhl kippen,
um z. B. über den Rand eines Bürger-
steiges zu fahren.

lenkbare Vorderräder

Einen Rollstuhl zusammenklappen:

Zuerst klappt man die Fußplatten (zwei Teile, wie auf dem Bild, oder auch einteilig) nach oben. Wenn an der Sitzfläche seitlich links und rechts Schlaufen vorhanden sind, müssen diese hochgezogen werden. Bei vielen Rollstühlen gibt es diese Schlaufen nicht. In diesem Fall greift man in der Mitte der Sitzfläche vorne und hinten unter und zieht diese dann mit einem leichten Ruck hoch.

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

(1 Bild)

Bildgeschichte: Sabine, ein Mädchen im Rollstuhl - Typische Situationen im Leben einer Rollstuhlfahrerin

Ich heiße Sabine. Vor einigen Jahren, bei einem Unfall, wurde meine Wirbelsäule verletzt. Es kam zu einer Quetschung im Bereich der oberen Lendenwirbel. Seitdem bin ich querschnittgelähmt, meine Beine sind nicht mehr zum Gehen tauglich. So komisch sich das anhört, der Rollstuhl hat meine Beine ersetzen müssen. Er ist ein Teil von mir geworden. Ihr könnt mir glauben, es hat lange gedauert, bis ich das eingesehen habe.

Aber auch mit ihm bin ich oft auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen. Egal, wo ich hin will, ich stoße auf Hindernisse, die ich ohne Unterstützung nur schwer oder gar nicht überwinden kann. Vor allem wenn Treppen zu überwinden sind, bekomme ich es bei aller Hilfsbereitschaft oft mit der Angst zu tun. Anfangs hat's mich ganz schön genervt, wenn ich jemanden um Mithilfe anbetteln mußte. Heute tu ich es, weil es eine Selbstverständlichkeit sein sollte, daß man mir hilft. So wie ich meine Hemmungen abbaute, um so leichter gelang auch den Mitmenschen die erste Kontaktaufnahme zu mir.

Neulich fuhr ich zum ersten Mal mit dem Stadtbus von meiner Internatsschule in die Stadt. Da mußte außer meinem Betreuer schon noch eine Person anfassen, um mich über die hohen Einstiegsstufen in den Bus zu schaffen. Ich habe gesehen, daß dabei auch alte Leute und Mütter mit Kinderwagen ihre Schwierigkeiten haben.

Später, nachdem ich einige Zeit die Stadt durchstreift hatte, wollte ich mich von meinem Betreuer an einem abgesprochenen Platz mit dem Kleinbus abholen lassen. Da ich keine Telefonzelle fand, die für mich als Rollstuhlfahrer zugänglich war, bat ich einen Passanten um Unterstützung. Ich weiß aber, daß an einigen Stellen in der Stadt spezielle Telefonzellen angebracht wurden, in die man einfahren und wo man im Sitzen überall hinlangen kann.

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

(2 Bilder)

Körperbehinderte Mitmenschen

Wenn ich in der Stadt unterwegs bin, unter all den Leuten, die da laufen, geschäftig sind, schnell da, schnell dorthin eilen, denk ich mit Wehmut an die Zeit zurück, als ich selbst noch auf zwei Beinen stand. Deshalb komme ich mir dann so klein vor, fast wie ein Zwerg unter lauter Riesen. Bei dem Höhenunterschied ist es schwer, anderen Menschen ins Gesicht zu schauen.

Ärgerlich werde ich dann, wenn ich an eine Theke heran will, um etwas zu bezahlen, vielleicht um ein Päckchen entgegenzunehmen, und dann sind da viele Leute, die im Gedränge nicht Platz machen und mich schon mal absichtlich übersehen. Die Welt ist eben nicht für den sitzenden Menschen, sondern für den „aufrechten“ Menschen eingerichtet. Manchmal fehlen einfach nur ein paar Zentimeter in der Höhe, oder besser, sie fehlen nicht, sie sind zu viel, um etwas, was ich betrachten möchte, meinen Augen zugänglich zu machen.

Deswegen bin ich aber noch lange nicht ein Kind von Traurigkeit. Zwar lernte ich allmählich wieder das Lachen, das ich nach meinem Unfall vergessen hatte, aber dafür lache ich heute am liebsten mit guten Freunden. Das kann beim Rollstuhlsport sein, wenn ich mit Freunden zusammen bin, die wie ich im Rollstuhl sitzen. Das kann auch mit „laufenden“ Freunden sein, die gerne mit mir etwas unternehmen.

Freilich, auch um mich zu vergnügen, brauche ich meist die starken Arme eines Helfers. Doch ich versuche immer möglichst viel alleine erreichen zu können. Je mehr ich alleine schaffe, desto wohler fühle ich mich. Da kann es auch mal vorkommen, daß sich jemand vor den Kopf gestoßen fühlt, wenn ich dessen Hilfe ablehne.

Ein anderes Mal fühle ich mich ausgeschlossen, ohne daß dies von meinen Freunden beabsichtigt ist. Dann komme ich nicht an sie heran. Nicht etwa, weil sie mich nicht in ihrer Nähe haben wollen, sondern weil mein Lebensraum mir Schranken setzt. Und wenn meine Freunde dies mal übersehen, dann weiß ich mich auch selbst bemerkbar zu machen. Ich brauchte lange, um das zu lernen.

(2 Bilder)

3. Lerneinheit

Wir lernen uns kennen -Schüler mit einer Körperbehinderung erzählen von sich

Zeit: 1 Doppelstunde

Didaktische Überlegungen:

Die Schüler erfahren etwas aus dem Leben von gleichaltrigen Schülern mit einer Körperbehinderung.

Im allgemeinen wissen die Schüler der Regelschulen recht wenig über gleichaltrige, körperbehinderte Mitschüler und über deren Probleme. Da bei einer Erst-Begegnung sowohl bei den Nicht-Behinderten als auch bei Behinderten Berührungsängste nicht auszuschließen sind, wurde hier ein Weg gewählt, der zunächst - in einem ersten vorbereitenden Schritt - ohne diese emotionalen Belastungen versucht, Erfahrungsdefizite auf der Seite der nicht-behinderten Schüler abzubauen, um sodann in einem zweiten gemeinsamen Schritt die unmittelbare Begegnung, durch wechselseitige Besuche folgen zu lassen.

In der Form von Kurzbiographien erzählen zwei Schüler mit einer Körperbehinderung aus ihrem Leben. Die Angaben der Schüler in den Biographien sind authentisch, lediglich die Namen wurden geändert. Die Texte geben nicht nur sachliche Auskünfte, sondern sie sprechen die Schüler durch die Erzählform der Biographie auch emotional an, wie die Erprobungen zeigten. Es wird sehr viel Wert darauf gelegt, nicht nur die Einschränkungen, sondern auch die teilweise recht beachtlichen Möglichkeiten der Schüler mit einer Körperbehinderung, z. B. im Sport und insbesondere im mitmenschlichen Bereich, herauszuarbeiten. Dadurch soll erreicht werden, daß sich aus dem Gefühl des Bedauerns und Mitleids eine positivere Haltung entwickelt, die von Interesse und Achtung vor der Lebensmeisterung von Menschen mit Körperbehinderungen bestimmt sind.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- etwas über zwei Arten von Körperbehinderungen, ihre Ursachen und Folgen erfahren,
- Hilfsmittel für Körperbehinderte kennenlernen,
- etwas über die Einschränkungen, Interessen und Fähigkeiten von zwei gleichaltrigen Schülern mit einer Körperbehinderung erfahren,
- ein Gespür dafür bekommen, welche Anstrengungen es manchen Körperbehinderten kostet, Tätigkeiten auszuführen, die dem Nicht-Behinderten selbstverständlich sind,
- Achtung empfinden vor der außergewöhnlichen Lebensmeisterung Behinderter - insbesondere auch im Vergleich mit Nicht-Behinderten,
- angeregt werden, persönlichen Kontakt zu Schülern mit einer Körperbehinderung aufzunehmen.

Medien für den Unterricht:

Folie 1: Fotos von körperbehinderten Menschen (s. S.13)

Arbeitsbogen 5: Biographie Ulrike (S. 24)

Arbeitsbogen 6: Biographie Joachim (S. 25)

Arbeitsbogen 7: Auswertung der Biographien von Ulrike und Joachim (S. 26)

Lösungsvorschläge zum Arbeitsbogen 7 (S. 27)

Kassettenrekorder, Kassette mit den Biographietexten über Ulrike und Joachim

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt:

Lehrer zeigt auf Folie 1 die Fotos von Ulrike und Joachim. Lehrer spielt eine von ihm bzw. von Schülern besprochene Tonkassette mit den Biographien von Ulrike und Joachim ab oder die Texte werden vorgelesen. Spontane Äußerungen der Schüler, Vermutungen, Fragen.

2. Lernschritt:

Arbeitsgruppen erhalten die Texte der Biographien (Arbeitsbogen 5 und 6) und den Arbeitsbogen 7, in den sie Angaben aus den Texten einordnen.

3. Lernschritt:

Ein Schüler jeder Gruppe liest die Ergebnisse der von ihr bearbeiteten Biographie vor. Ein anderer Schüler trägt diese in ein Tabellenraster an der Tafel ein.

4. Lernschritt:

Der Lehrer erschließt durch angemessene Fragestellungen Problembewußtsein. Sowohl Mitgefühl und Betroffenheit als auch Erstaunen vor den zum Teil unerwarteten Leistungen der Schüler mit einer Körperbehinderung werden thematisiert.

Fragen: Was empfindest du angesichts der Tatsache, daß ein Schüler im gleichen Alter wie du sehr große Anstrengungen unternimmt, um sein Höchstmaß an Selbständigkeit zu erreichen? (Die Selbständigkeit kann sich z. B. dadurch ausdrücken, daß er in der Lage ist, den Löffel beim Essen selbst zum Mund zu führen.)

Hättest du erwartet, daß körperbehinderte Schüler u. a. so interessante und anspruchsvolle Sportarten ausüben.

5. Lernschritt:

Lehrerimpuls: Zwei Schüler mit verschiedenen Körperbehinderungen haben von sich erzählt. Was weißt du jetzt über sie? Was war dir unbekannt und daher neu? Was bedeuten diese Erkenntnisse für dich?

Zusammenfassende Wiederholung durch die Schüler.

6. Lernschritt:

Impuls: Welchen dieser Schüler würdest du persönlich kennenlernen wollen? Was regt dich dazu an? Was würdest du gerne mehr von ihm wissen? Was glaubst du, würdest du ihm erzählen wollen und was - vor allem - würde ihm von dir wichtig und bedeutsam sein bzw. werden können?

Biographie Ulrike

Ich heiße Ulrike und bin 14 Jahre alt. Ich besuche die 6. Klasse. Bei der Geburt, die sehr schwierig war, habe ich zu wenig Sauerstoff bekommen. Dadurch ist der Teil des Gehirns, der die Bewegung der Arme und Beine steuert, gestört. Ich bin spastisch gelähmt. Ich habe keine ausreichende Kontrolle über meine Körperhaltung, meine Bewegungen und meinen Gesichtsausdruck. Durch frühzeitige krankengymnastische Übungen habe ich Laufen mit Gehhilfen gelernt.

In der Schule schreibe ich auf einer elektrischen Schreibmaschine mit extra großen Tasten.

Obwohl meine Bewegungen eingeschränkt sind, kann ich inzwischen viele Dinge selbständig tun, z. B. kann ich mich morgens selbst anziehen, auch wenn ich länger brauche als mein jüngerer Bruder, der nicht behindert ist. Ich kann Räume und Entfernungen nicht richtig einschätzen. Man nennt das Wahrnehmungsstörungen. Ich laufe manchmal gegen ein Hindernis, das ich nicht wahrgenommen habe. Es ist mir dann sehr peinlich, wenn ich hinfalle und mich manche Leute auslachen.

Außer den krankengymnastischen Übungen bekomme ich auch Sprachtherapie, damit ich lerne, deutlicher zu sprechen.

Meine Familie und die Freunde und Bekannten können mich gut verstehen, aber fremde Menschen müssen sich erst in meine Sprache einhren, weil ich einige Zeit brauche und größere Anstrengungen unternehmen muß, um die Sätze zu formulieren. Das hängt ebenfalls mit meiner Behinderung zusammen.

Einmal in der Woche fahre ich mit meinen Eltern und meinem Bruder ins Hallenbad. Im warmen Wasser fühle ich mich sehr wohl, weil mein Körper viel leichter ist und er vom Wasser und durch die Schwimmhilfen getragen wird. Meine ganze Liebe gilt den Pferden. Ich habe alle 14 Tage zwei Reitstunden zur Therapie. Das ist gut für mich, weil ich auf dem Pferd lerne, mein Gleichgewicht besser zu halten. Mein Lieblingspferd heißt „Nougat“. Ich bringe ihm jedesmal ein Stück Zucker mit.

(1 Bild)

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

Biographie Joachim

Ich heiße Joachim und bin 13 Jahre alt. Ich besuche die 5. Klasse. Ich habe Muskelschwund. Auch mein jüngerer Bruder Jürgen leidet an dieser Krankheit.

Die Ursache für diese Behinderung ist noch nicht geklärt. Obwohl meine Beine immer dicker werden, habe ich immer weniger Kraft, weil das Muskelgewebe fortschreitend abgebaut wird und durch Fett- und Bindegewebe ersetzt wird. Bei mir wirkte sich das folgendermaßen aus:

In den ersten Lebensjahren machte sich die Behinderung noch gar nicht bemerkbar. Erst im Alter von 5 Jahren begann ich, beim Spielen und Laufen sehr schnell zu ermüden. Auch wurde mein Gang unsicherer. Zuerst glaubten meine Eltern, ich sei nur zu faul oder tollpatschig und schimpften, bis ein Arzt die Muskelkrankheit erkannte.

Während ich zuerst noch mit Hilfe von Stcken oder geführt gehen konnte, fahre ich heute im Rollstuhl, da ich meine Beine nicht mehr bewegen kann. An das Lenken meines elektrisch betriebenen Rollstuhls musste ich mich zuerst gewöhnen, da schon ein kleiner Impuls am Steuerknüppel genügt, um ihn in Bewegung zu setzen. Mit Hilfe dieses Rollstuhls habe ich die Möglichkeit, selbständig vom Internat in die Schule zu fahren. Nachmittags kann ich mit anderen Schülern draußen etwas unternehmen.

Obwohl ich meine Arme auch nicht mehr alleine heben kann, bin ich doch in der Lage, auf einer am Rollstuhl befestigten Tischplatte zu schreiben und zu essen. In meiner Freizeit höre ich gerne Musik, deshalb habe ich einen Kassettenrekorder bekommen, den ich selbst bedienen kann und mit dem ich meine Lieblings-Songs aufnehme.

Außerdem interessiere ich mich sehr für landwirtschaftliche Großgeräte, wie Traktoren und Mähdrescher, aber auch für große Lkws. Hiervon habe ich schon einen ganzen Stapel Prospekte mit den neuesten Modellen gesammelt.

(1 Bild)

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

Auswertung der Biographien von Ulrike und Joachim

Name : Ulrike

Behinderungsart _____

Ursache _____

Folgen _____

Hilfsmittel _____

Interessen _____

Name: Joachim

Behinderungsart _____

Ursache _____

Folgen _____

Hilfsmittel _____

Interessen _____

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

Auswertung der Biographien von Ulrike und JoachimName: UlrikeBehinderungsart spastische LähmungUrsache Sauerstoffmangel bei GeburtFolgen gestörte Bewegungengestörte Sprachegestörte WahrnehmungenHilfsmittel GehhilfenSpezialschreibmaschineInteressen SchwimmenReitenName: JoachimBehinderungsart MuskelschwundUrsache ungeklärterblich?Folgen Abbau des Muskelgewebessehr wenig KraftHilfsmittel Elektro-RollstuhlInteressen Musik, LKWs,landwirtsch. Großgeräte

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

1.3 Sachinformationen

Formen und Ursachen sowie Beeinträchtigungen durch körperliche Behinderungen bilden ein weites Spektrum mit vielfältigen Erscheinungsformen, so daß man nicht von dem „Körperbehinderten“ sprechen kann. In jedem Falle handelt es sich um Menschen mit einer spezifischen Behinderung beziehungsweise mit Mehrfachbehinderungen. Die Behinderungen können unterschiedliche Schweregrade haben. Als körperbehindert werden Menschen bezeichnet, die infolge von körperlichen Mißbildungen, Wachstums- und Funktionsstörungen dauernd in der Ausübung altersgemäßer Tätigkeiten wesentlich beeinträchtigt sind und die in ihrem persönlichen Denken und Fühlen sowie in ihrer sozialen Handlungsfähigkeit so eingeschränkt sind, daß sie dies deutlich fühlen. In der folgenden Tabelle sind stichwortartig Aussagen zu einer Auswahl körperlicher Behinderungen zusammengefaßt.

Tabelle 1: Körperliche Behinderungen

1. Behinderungen infolge von Schädigungen des Stütz- und Bewegungsapparates und des äußeren Erscheinungsbilds	Schadensbild/ Erscheinungsformen	Ursachen	Funktionseinschränkungen/ soziale Beeinträchtigungen
Fehlbildungen der Gliedmaßen	völliges Fehlen oder Deformationen von Gliedmaßen	Angeborene oder durch genetische Veränderungen eingetretene Fehlbildungen, Störungen während der Schwangerschaft	Einschränkungen der Fortbewegung oder der Greif- und Haltefunktion
Hüftgelenksschäden	Fehlbildungen der Gelenkpfanne (Hüftluxation), ggf. Schrägstellung der Hüfte, Asymmetrie der Oberschenkel- und Leistenfalte	angeborene Fehlbildung oder erworbene Formen bei Veranlagung durch Belastung oder Erkrankung, Folgeerscheinungen von Wirbelsäulenfehlstellungen oder Beinverkürzungen, degenerativer Gelenkverschleiß	Beeinträchtigungen beim Sitzen, Stehen und Gehen, soziale Unsicherheit
Fehlstellungen der Wirbelsäule	Rückgratverkrümmung seitlich und vorwärts, Buckel, Schiefwuchs (Skoliose, Kyphose, Lordose), Bandscheibenschäden, Einsteifung der Wirbelsäule (M. Bechterew)	angeborene Fehlbildung, extreme Abnutzungserscheinungen, Folgen von Krankheiten o. ä. bei Veranlagung	eingeschränkte Beweglichkeit im betr. Bereich, Verringerung der körperlichen Belastbarkeit in schweren Fällen, Einschränkung der Atem-Kapazität
Gelenkerkrankungen	Gelenkschmerzen, Gelenkversteifung, Gelenkverschleiß und -entzündung (Arthrose, Arthritis, Gelenkrheuma, Gicht)	Veranlagung, Alterserscheinung, Stoffwechsel-, Entzündungsprozesse	herabgesetzte Bewegungsfähigkeit der betroffenen Gelenke, Verminderung von Kraft und Belastbarkeit, soziale Unsicherheit
Muskelerkrankungen	Muskelschwäche, zunehmender Abbau oder Veränderung von Muskelgewebe, Muskelschwund (Atrophie, Dystrophie)	Erbanlagen, degenerative Nervenleiden, Entzündungsprozesse	herabgesetzte Bewegungsfähigkeit bis zur Bewegungsunfähigkeit, bei einigen Formen herabgesetzte Lebenserwartung

2. Behinderungen infolge von Schäden des Gehirns und des Nervensystems

2. Behinderungen infolge von Schäden des Gehirns und des Nervensystems	Schadensbild/ Erscheinungsformen	Ursachen	Funktionseinschränkungen/ soziale Beeinträchtigungen
cerebrale Bewegungsstörungen (Cerebralparesen) im Kindesalter	abnorme Spannungszustände der Muskeln, unkontrollierte Bewegungen, Gleichgewichtsstörungen (Spastik, Athetose, Ataxie)	Hirnschädigung vor, während oder nach der Geburt, Hirnverletzungen (Meningitis, Enzephalitis)	starke Einschränkungen der Bewegungs- und Haltefunktionen, evtl. Sprach- und Sprechstörungen, mögliche Auswirkungen auf Intelligenz und Persönlichkeit
Epilepsie	Krampfanfälle	anlagebedingt oder erworben durch Gefäßprozesse, Traumen, Tumore, Entzündungen	eingeschränkte Belastbarkeit, Bewußtseinsstörungen, soziale Unsicherheit, Unfallgefahr
organische Hirnschädigungen	Vergrößerung des Schädels (Wasserkopf = Hydrocephalus) Hirndruck	Fehlbildungen der Gehirnwasserbahnen, frühkindliche Hirnhautentzündung (Meningitis), Hirnentzündung (Enzephalitis), Hirnverletzungen, Tumore	eingeschränkte Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit (evtl. Krampfanfälle, Intelligenzstörungen, Sehstörungen)
Schädigungen des Rückenmarks	Lähmung von der Schädigungsstelle an abwärts (Querschnittlähmung)	angeborene Spaltenbildung der Wirbelsäule, Unfälle, Tumore, Wirbelsäulenerkrankungen, Rückenmarkserkrankungen	starke Einschränkung der Bewegungs- und Haltefunktionen bis zur Bewegungsunfähigkeit, mangelnde Kontrolle der Blasen- und Darmfunktionen (Inkontinenzprobleme), Sensibilitätsstörungen, Probleme im Sexualleben
Kinderlähmung (Polio myelitis)	schlaffe Lähmung der betroffenen Muskeln im Kindesalter Entwicklungsrückstand der betroffenen Gliedmaßen	Virusinfektion	eingeschränkte Bewegungsfähigkeit
Multiple Sklerose	häufig in Schüben auftretende Nervenerkrankung mit Lähmungserscheinungen	ungeklärt	eingeschränkte Bewegungsfähigkeit, Belastbarkeit, Leistungsfähigkeit, Sensibilitätsstörungen, Sehstörungen, Blasen- und Mastdarmstörungen, soziale Unsicherheit, evtl. psychische Veränderungen

3. Behinderungen infolge von Schädigungen der inneren Organe, des Stoffwechsels und der Haut

3. Behinderungen infolge von Schädigungen der inneren Organe, des Stoffwechsels und der Haut	Schadensbild/ Erscheinungsformen	Ursachen	Funktionseinschränkungen/ soziale Beeinträchtigungen
Herz-, Kreislauf-, Gefäßerkrankungen	Kreislaufstörungen, Infarkte	angeborene Fehlbildungen, erworbene Funktionsstörungen infolge Arteriosklerose und Stoffwechselstörungen	verminderte Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit
Periphere Gefäßerkrankungen	belastungsabhängige Schmerzen, schwere Durchblutungsstörungen		Gehbehinderungen ggf. auch Amputation
Blutgerinnungsstörung	Spontanblutungen in Gelenken, Muskeln und inneren Organen, schwer stillbare Blutungen bei Haut- und Muskelverletzungen	angeborener Aktivitätsmangel eines Gerinnungsfaktors im Blut	Vermeidung von Verletzungsrisiken, herabgesetzte Belastbarkeit, Bewegungsfähigkeit und Bewegungsbereitschaft durch Blutungsneigung
Erkrankungen der Atemwege	Atembeschwerden, chronischer Husten, Veränderungen der Schleimhäute der Atemwege, evtl. Schleim- und Blutausswurf (Asthma, Emphysem, Staublung, Tuberkulose, Mucoviscidose)	Allergien, berufsbedingte Schädigungen, Infektionen, Stoffwechselstörungen. Tumore. Nikotinmißbrauch	Verminderung der Atemkapazität und des Leistungsvermögens. Angst vor Atemnotanfällen. Empfindlichkeit gegen i' Schadstoffbelastung 1
Erkrankungen der Leber	Übelkeit, Fettunverträglichkeit, Druckgefühle, evtl. Gelbfärbung von Augen und Haut, Veränderungen des Lebergewebes, verminderte Entgiftungsfunktion	Infektionen. Ernährungsfehler. Tumore. Alkoholmißbrauch	Beeinträchtigung der körperlichen Leistungsfähigkeit
Erkrankungen der Nieren und des Urogenitalsystems	Bluthochdruck, chronische Infektionen und Steinerkrankungen, Harnwegsanomalien, Harnvergiftung des Blutes	allergische Reaktionen, angeborene Fehlbildungen. Infektionen, Stoffwechselstörungen, Tumore	herabgesetzte Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit, evtl. Abhängigkeit von Dialyse, ggf. Inkontinenz
Erkrankungen des Verdauungssystems und des Nährstoffwechsels	Übelkeit, Brechreiz, Verdauungsstörungen, Schmerzen, Kreislaufstörungen, evtl. Wachstumsstörungen (z. B. Diabetes, Mucoviscidose, Magenschleimhautentzündung und -geschwüre, Colitis, Morbus Crohn, Zöliakie)	Ernährungsfehler, angeborene oder erworbene Funktionsstörungen des Magens, des Darms, der Bauchspeicheldrüse, Allergien, psychische Überlastung, Tumore	verminderte Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit, diätetische und medikamentöse Abhängigkeit. soziale Unsicherheit bei künstlichem Darmausgang (Stoma)
Erkrankungen der Haut	Entzündungen, Hautveränderungen, allergische Reaktionen, Entstellungen (Akne, Ekzeme, Schuppenflechte), Tumore	Erbanlagen, Infektionen, chemische Einflüsse, Tumore, Stoffwechselstörungen, Verbrennungen, Unfälle, Tumore	Empfindlichkeit gegen Licht, Allergene und sonstige Stoffe

1.4 Verwendete und zur Vertiefung empfohlene Literatur

- Berndt, Helmut u. a.: Rehabilitationspädagogik für Körperbehinderte. Berlin 1986.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Behinderte leben unter uns und doch im Abseits. In: Das Parlament. 1311981 (Themenausgabe).
- Geister, Helga: Danke, das kann ich selbst - Wie ich meine Behinderung besiegte (Unfallfolge). Stuttgart 1975.
- Haie, Gloria: Handbuch für Körperbehinderte - Ein Ratgeber zur Alltagsbewältigung. Ravensburg 1981.
- Lefranc, Alain: Es lohnt sich zu leben (Ein 17jähriger Schwimmsportler wird durch einen Kopfsprung querschnittgelähmt). Freiburg 1977.
- Legrix, Denise: So bin ich geboren (Das Schicksal einer Malerin ohne Arme und Beine). Freiburg 1981.
- Muth, Jakob u. a.: Behinderte in allgemeinen Schulen. Verlag Neue Deutsche Schule 1982.
- Schuchardt, Erika: Soziale Integration Behinderter.
Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie.
Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Braunschweig 19853.
- Schuchardt, Erika: Warum gerade ich . . .? Behinderung und Glaube (Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden) 19874.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Zur Situation der Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1981.

2. Themenbereich : Blinde Mitmenschen

2.1 Einführung

Unser Anliegen

Die Intention des Unterrichtsmaterials „Blinde Mitmenschen“ lässt sich mit einem Satz beschreiben: Sie soll Schülern (und vielleicht auch Lehrern) ein Stück Entlastung bringen - Entlastung von dem Unbehagen, das so häufig von nichtbehinderten Menschen empfunden wird, wenn sie einem blinden Menschen begegnen.

Dieses Unbehagen gegenüber behinderten Menschen besteht aus einer Mischung von Gefühlen. Starke Impulse sind: der Drang, Mitleid spontan abzureagieren - die Angst, etwas falsch zu machen - die unbewusste Angst „so zu werden, wie der andere“. Aus der Feststellung solcher Reaktionsweisen lassen sich auch Möglichkeiten zu ihrer Veränderung ableiten: mehr vom anderen wissen und verstehen, aber auch mehr über sich selbst, die eigenen Einstellungen und Handlungsmotive erfahren. Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen müssen von beiden Seiten vorbereitet werden: Blinde Kinder und Jugendliche lernen allmählich, sich nicht nur in der Rolle von Hilflosen zu sehen, die ständig Hilfe von ihrer Umgebung erwarten. Behinderte Menschen machen mit Recht auf ihren aktiven und selbständigen Beitrag zur Lebensbewältigung in der modernen Gesellschaft aufmerksam. Aber sie begreifen es auch als ihre Aufgabe, zu sagen, wann sie auf Hilfe angewiesen sind und welche Hilfeleistung sie erwarten, um so dem Mitmenschen sein Tun zu erleichtern. - Sehende Menschen lernen, Blinde (wie andere Behinderte) nicht länger als Objekte der Fürsorge zu betrachten, aufmerksam zu werden für die Probleme dieser Menschen und ihnen in angemessener Weise zu helfen. Dieser Lernprozess soll mit diesem Unterrichtsmaterial unterstützt werden.

Ein Blinder - was ist das für ein Mensch?

Blinde Menschen sind von ihrer Umwelt schon in sehr alten Zeiten auf zweierlei Weise wahrgenommen worden: als der blinde „Seher“, der mit heiliger Scheu betrachtete Weise, der mit dem „inneren Gesicht“ Dinge wahrnimmt, die anderen verschlossen sind - und als der hilflose, von der Barmherzigkeit der Leute lebende blinde „Bettler“. Etwas von der mythischen Kraft dieser alten Bilder hat sich auch bis in die heutige Zeit erhalten. Säkularisiert und trivialisiert tauchen sie in den Medien auf als der blinde „Supermann“, der mit seinem „sechsten Sinn“ Kriminalfälle löst - als armer blinder Rentner, der nicht allein über die Straße kommt - als der alte, blinde Drehorgelmann, dem die Kinder Streiche spielen. Auch im Urteil der Bevölkerung (Meinungsumfragen) erscheinen polare Einschätzungen. Es ist wohl schwer, die Leistungen blinder Menschen realistisch zu beurteilen. Auf der einen Seite werden sie leicht überschätzt, man traut ihnen überdurchschnittliche Intelligenz und Geschicklichkeit zu - auf der anderen Seite wird Verlust der Sehfähigkeit oft gleichgesetzt mit Intelligenzverlust und allgemeiner Unfähigkeit. Eine mögliche Erklärung dafür ist das Fehlen des Augenkontaktes mit einem blinden Menschen. Sehende sind es gewohnt, aus Augen- und Gesichtsausdruck ihres Gegenübers viel schneller zu erkennen, ob sie verstanden wurden, als aus verbalen Äußerungen. Und: Die tastende Fortbewegungsart blinder Menschen wird von ihrer Umgebung häufig nicht als geschickt gehandhabte Orientierungstechnik erlebt, sondern als Ausdruck von Hilflosigkeit.

Bei den Vorschlägen für den Unterricht wird davon ausgegangen, daß es notwendig ist, solche Probleme im Zusammenleben von blinden und sehenden Menschen aufzuarbeiten, und daß es möglich ist, damit in der Schule zu beginnen.

„Blinde Mitmenschen“ als Thema im Unterricht

Der Lernstoff für das Unterrichtsmaterial „Blinde Mitmenschen“ wurde aus drei sich überschneidenden Bereichen des komplexen Themas ausgewählt:

- Blindsein
- Möglichkeiten und Grenzen der Kompensation
- Zusammenleben von blinden und sehenden Menschen.

Es wurden **fünf Lerneinheiten** erarbeitet und erprobt:

Für die Auswahl der einzelnen Lerninhalte waren vor allem zwei Gesichtspunkte maßgebend:

1. Es geht um das Miteinander von sehenden und blinden Menschen. Daher wird in den Lerneinheiten die soziale Dimension stärker herausgestellt als die individuelle Dimension des Blindseins.
2. Die aufgezeigten Probleme müssen für die Schüler faßbar, Identifikation muß möglich sein. Die meisten Beispiele (Texte und Abbildungen) in diesem Material handeln daher von blinden Kindern und Jugendlichen.

Unter den Gesichtspunkten des sozialen Lernens im Horizont der Schüler wurden die folgenden Inhalte zusammengestellt:

Methodisches Prinzip für den vorgeschlagenen Unterricht ist das „handelnde Lernen“. Es geht nicht darum, die Schüler mit Informationen über Blinde zu überfüttern. Sie sollen vielmehr durch eigene Erfahrungen in Probleme und Schwierigkeiten blinder Menschen Einblick bekommen, sie sollen ihre Urteile durch Experimente überprüfen, Vorurteile reflektieren, Hilfeleistungen und Begegnungssituationen einüben.

Das Unterrichtsmaterial ist so angelegt, daß es in verschiedenen Fächern (z. B. Deutsch, Religion, Biologie, Sozialkunde) wie auch fächerübergreifend eingesetzt werden kann.

Die einzelnen Lerneinheiten sind nicht auf bestimmte Klassen zugeschnitten - das gibt dem Lehrer einen weiten Spielraum bei seiner Entscheidung über den Einsatz innerhalb der Klassen 5-10.

Ein Gedanke ist noch wichtig: Das Material enthält ein breites Angebot, aus dem der Lehrer auswählen kann. Es enthält aber auch den Appell, die Auswahl nicht auf Inhalte zu beschränken, durch die beim Schüler lediglich eine oberflächliche Neugierde befriedigt wird.

Diese Gedanken sollen zum Schluß noch durch ein Beispiel verdeutlicht werden:

Eine Lehrerin hatte sich mit ihrer B. Klasse in einer Blindenschule angemeldet, um „die Probleme blinder Schüler“ kennenzulernen. Bei dem Besuch stellte sie heraus, daß mit „Problemen“ das Lesen und Schreiben in Punkschrift gemeint war. Der flüchtige Kontakt bot wenig Möglichkeit zur Klärung: Lesen- und Schreibenlernen macht blinden Kindern ebenso viel oder wenig Mühe wie sehenden. Die Probleme mit der Punkschrift zeigen sich erst im Zusammenleben blinder und sehender Menschen, denn Punkschrift ist ein Medium für Blinde, aber kein Mittel der Kommunikation mit der sehenden Umwelt.

Die Lerneinheit „Blindschrift“ besteht darum aus zwei Teilen. Neben der - für Schüler sehr attraktiven - Anleitung zum Experimentieren mit der Punkschrift darf ein zweiter Teil nicht fehlen. Diese Einsicht gehört dazu: Der blinde Mensch lebt in einer Welt, die für Sehende eingerichtet ist. Er ist umgeben von optischen Signalen und Nachrichten. Der Zugang dazu ist das freundliche Wort des Nachbarn, der höfliche Hinweis, die geduldige Auskunft. Gute Nachbarschaft zwischen sehenden und blinden Menschen entwickelt sich aus vielen kleinen alltäglichen Begegnungen.

2.2 Lerneinheiten

1. Lerneinheit

Corinna - ein blindes Mädchen

Zeit: 1 Stunde

Vorbemerkung:

Für die folgende Lerneinheit wird vorausgesetzt, daß die Schüler bereits in irgendeiner Form mit der Frage nach behinderten Mitmenschen in Berührung gekommen sind. Sicher wissen sie auch, daß es Menschen mit verschiedenen Behinderungen gibt, z. B. geistig behinderte, blinde, gehörlose, körperbehinderte Menschen. Der Lehrer sollte durch Fragen die Vorerfahrungen der Schüler erkunden. Als Einstieg in das Thema „Blinde Mitmenschen“ kann der Lehrer dieses Zeichen an die Tafel malen:

Es sind drei Punkte in der Anordnung, wie sie sich auf den Verkehrsschutzzeichen (Armbinde, Plakette) für Blinde befinden (schwarze Punkte auf gelbem Grund). Lehrerfragen: Wo habt ihr dieses Zeichen schon einmal gesehen? Wißt ihr, was es bedeutet?

Didaktische Überlegungen:

Als Einführung in das Thema „Blinde Mitmenschen“ wurde ein Text aus einem Bilderbuch über behinderte Kinder ausgewählt (Corinna). Er enthält eine Fülle von Einzelheiten und spricht wesentliche Aspekte des Themas an: Erscheinungsform, Ursachen, Kompensation, Auseinandersetzung mit der Behinderung, Mitleid. Es ist wichtig, daß die Schüler diesen „Problemaufriß“ nicht als theoretisch-abstrakten Lernstoff vorgesetzt bekommen. Vielmehr begegnet ihnen in dieser Lerneinheit in Bild und Wort ein lebendiger Mensch: Sie lernen das Mädchen Corinna kennen.

Corinna ist ein Grundschulkind. Im Text werden Schulsituationen angesprochen: Lesen, Schreiben, Sachunterricht, Sport - der übliche Schulalltag. Aber es werden auch Einzelheiten geschildert, die vom Üblichen und Vertrauten abweichen. Denn Corinna ist blind. Sie und ihre Schulkameraden brauchen zum Lernen Blindenhilfsmittel und Blindentechniken. In einfacher Form wird hier ein zentrales Problem blinder Menschen angesprochen: die Spannung zwischen dem Abhängigsein von Hilfe und dem Wunsch nach Selbständigkeit.

Durch Arbeit am Text sollen die Schüler möglichst viele Einzelheiten über die Lebenswirklichkeit blinder Kinder herausfinden. Ziel ist es aber nicht, beim Schüler ein oberflächliches Interesse an Informationen über Blindheit zu wecken, sondern an einem konkreten Beispiel ein lebendiges und deutliches Bild von einem blinden Mitmenschen zu erschließen. Es ist wichtig, daß der Lehrer dieses Bild in den Mittelpunkt stellt: Corinna, ein Mädchen, das diese und jene Eigenschaften hat und blind ist.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- eine persönliche Beziehung zum Lernstoff aufbauen
- erste Einsichten über blinde Menschen gewinnen
- Fragestellungen für den weiteren Unterricht entwickeln.

Medien für den Unterricht:

Arbeitsbogen 1: Zwei Textauszüge aus „Corinna“, entnommen dem Buch „Ich bin doch wie ihr“ von A. Becker mit Fotos von E. Niggemeier. Ravensburg 1975 (S. 36)

Tafelbild 1: Corinna - eine blinde Schülerin

Folie 1: Foto von Corinna (S. 37)

Arbeitsbogen 2: Texte über Ursachen von Blindheit

A Was du wissen mußt:

Für Sehschädigungen gibt es viele Ursachen:
Charlottes Geschichte – Corinnas Geschichte

B Was du tun kannst:

Gefahren erkennen - vorbeugen und schützen (S. 38)

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt: Einstieg

Lehrer liest den 1. Teil aus Arbeitsbogen 1 („Corinna“) vor. Aussprache: Gefühlsäußerungen der Schüler.

2. Lernschritt: Still-Lesen

Schüler erhalten den Arbeitsbogen 1 und lesen selbst den 1. Teil mit der Aufgabe, Angaben über die Blindenschule herauszufinden. Lehrer schreibt die drei Überschriften von Tafelbild 1 an. Er ordnet die Schülerangaben unter der Überschrift „Blindenschule“ so zu, daß zwei Spalten entstehen (links = Unterrichtsfächer, rechts = besondere Verhaltensweisen blinder Schüler, Unterrichtsmittel der Blindenschule).

Auswertung: Die Blindenschule hat gleiche Unterrichtsinhalte wie die Regelschule, aber andere Unterrichtsmittel.

3. Lernschritt: Weiterführung

Lehrerimpuls: Wie stellt ihr euch Corinna vor?

Tafeltext Corinna (Tafelbild 1) entsteht. Linke Spalte zählt Eigenschaften von Corinna auf. In der rechten Spalte steht zunächst nur „möchte selbständig sein“.

4. Lernschritt: Erweiterung der Fragestellung

Schüler lesen den z. Teil des Textes. Sie sollen Sätze finden, die zu der Aussage „möchte selbständig sein“ passen.

Auswertung: Corinna ist ein Mädchen wie andere (nicht behinderte Kinder) auch. Wie andere blinde Kinder hat sie bestimmte Wünsche an das Verhalten ihrer Mitmenschen.

5. Lernschritt: Bildbetrachtung

Folie 1 (Foto von Corinna) wird projiziert. Für die Schüler wird sichtbar, daß Corinna blind ist. Sie beschreiben ihre Eindrücke (Gesichtsausdruck, Augen).

Lehrerimpuls: Was sagt Corinna über ihre Blindheit?

Tafelbild 1 wird in der Spalte „Blindsein“ vervollständigt.

6. Lernschritt: Klärung

Die Schüler stellen fest, daß sie viele Einzelheiten über Corinna erfahren haben, daß der Text aber auch Fragen offen läßt, z. B. warum Corinna blind geworden ist. Bei einer Erprobung wurde von Schülern gefragt: „Sind die Eltern schuld, wenn sie ein blindes Kind bekommen?“ Zur Klärung läßt der Lehrer die beiden Kurztexte vom Arbeitsbogen 2 vorlesen. Es ist wichtig, daß Versuche der Schuldzuweisung sachlich begründet zurückgewiesen werden. Der Lehrer macht auch darauf aufmerksam, daß blinde Kinder in jeder Familie -unabhängig vom sozialen Status - geboren werden können. Bei der Besprechung von „Charlottes Geschichte“ sollte der Lehrer auf die Schutzimpfung gegen Röteln hinweisen, die für Mädchen angeboten wird. Die Abbildungen im unteren Teil des Arbeitsbogens 2 (Gefahren erkennen - vorbeugen und schützen) vermitteln den Schülern Denkanstöße zur weiteren Auseinandersetzung mit den Fragen nach Ursachen von Sehschädigungen und nach Möglichkeiten zur Verhütung von Augenschäden.

7. Lernschritt: Zusammenfassung und Planung

Die Schüler erkennen und formulieren weitere Fragestellungen und tragen damit zur Planung des kommenden Unterrichts bei.

Mögliche Themen:

- „Blindsein - wie ist das?“ - „Blindenschrift“
- „Wie kann ich einem blinden Menschen helfen?“

Tafelbild 1: Corinna – eine blinde Schülerin

Blindsein		Corinna		Blindenschule	
immer dunkel	zu früh auf die Welt gekommen	fröhlich	möchte selbstständig sein	Schreiben	Blindenschrift tasten
Farben bedeuten nichts		lebhaft	zu viel Hilfe kränkt	Lesen	mit vorgestreckten Händen laufen
		herzlich		Nacherzählung	
		kontaktfreudig	möchte selber ausprobieren	Sachunterricht	
		redet viel		Sport	
				Werken	

Zum Nachdenken:

unsere Schule – Corinnas Schule
 die normale Schule – die ??? Schule
 die Regelschule – die Blindenschule

Auf die Wahl der Worte kommt es an:

In der Umgangssprache wird häufig von **normalen** Menschen gesprochen, wenn nichtbehinderte Menschen gemeint sind. Die Konsequenz dieses unreflektierten Sprachgebrauchs: Sind behinderte Menschen **nicht normal**?

Corinna (Textauszüge)

(aus: Becker, A. und Niggemeier, E.: Ich bin doch wie ihr. Ravensburg 1975)

Teil I:

Corinna ist neun Jahre alt. Sie sitzt in ihrem Klassenzimmer und schreibt auf einer Schreibmaschine. Manchmal hält sie an und ihre Finger gleiten über das beschriebene Papier, auf dem lauter kleine, erhabene Punkte stehen. Sie sehen aus wie winzige Kügelchen.

Corinna spricht zu einer Besucherin, einer Lehrerin aus einer anderen Schule: „Warten Sie, wo bin ich denn, laß mal sehen, ich muß erst mal gucken.“ Aber Corinna „guckt“ nicht, sie tastet mit den Fingern die Kügelchen auf dem Papier ab, denn Corinna ist blind.

Die Blinden schreiben eine eigene Schrift. Die Blindenschrift besteht aus diesen winzigen Kügelchen, die man gut fühlen kann.

Corinna liest die Blindenschrift. Das kann sie gut. Sie schreibt aus dem Gedächtnis eine Geschichte, die ihr vorgelesen wurde.

Vor Corinnas Augen ist es immer Nacht. Es ist so, als wenn man die Augen fest verbindet und noch eine Wollmütze darüberzieht. Corinna spricht oft fast wie ein Erwachsener.

Sie sagt zu der Besucherin: „Für mich ist es immer dunkel, und Farben bedeuten mir nichts. Ich bin nämlich ein Sechsmontatskind. Andere Kinder bleiben neun Monate im Bauch ihrer Mutter. Ich war eben nur sechs Monate drin. Einfach zu früh auf die Welt gekommen. Warten Sie, ich zeige Ihnen jetzt unsere Vögel.“ Sie hält die ausgestopften Tiere in der Hand und sagt: „Sind die nicht süß? Ich kenne sie alle. Das ist ein Singvogel, das ein Entenküken. Fühlen Sie mal den Flaum, ganz weich, und die Füßchen. Ich hab auch Vögel gemacht, aber aus Ton - drei - und glasiert habe ich sie auch. Nur das Auge hat meine Lehrerin gemacht, damit es richtig sitzt.“

In der Ecke sitzt ein kleines Mädchen, es bringt einen ausgestopften Hund. Es streichelt ihn liebevoll. „Das ist meine Freundin, meine allerbeste“, sagt Corinna. „Jetzt müssen wir aber in die Turnstunde.“ Die Mädchen rennen den Gang hinunter, immer mit vorgestreckten Händen. Corinna kommt noch einmal zurück. „Ich hab meinen Turnbeutel vergessen. Lassen Sie schon, ich finde ihn allein.“ Ich kann es alleine, ist der Satz, den alle Kinder in der Blindenschule am meisten sagen.

Teil II:

Sie läuft in die Turnhalle. Die anderen Kinder turnen schon mit einer Lehrerin. Sie müssen vom Barren aus über einen Kasten springen, der oben mit Leder gepolstert ist. Die Turnstunde ist lustig und laut, die Kinder sind nett zueinander, keines stößt oder streitet. Am Anfang fürchtet sich Corinna etwas, aber dann ruft sie: „Ich hab es gekonnt, ich hab es gekonnt. Ich kann es alleine. Lassen Sie mich noch einmal.“ Corinna geht zu ihrer Freundin, mit der sie tuschelt und lacht. Die Turnlehrerin kennt alle gut. Sie weiß, daß Franz immer etwas kühn ist, daß Anna oft Angst hat, daß Hans es kann, aber kein Vertrauen zu sich selbst hat. Sie paßt gut auf. Sie hält die Kinder beim Springen mit einer zarten und doch kräftigen Hand, daß sie sich sicher fühlen. Sie hilft, aber nur so viel wie unbedingt nötig. Zu viel Hilfe würde die Blinden kränken. Sie wollen selbst etwas ausprobieren.

Dieser Arbeitsbogen ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

(1 Bild)

Texte über Ursachen von Blindheit

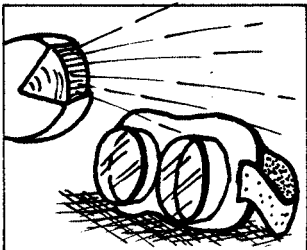
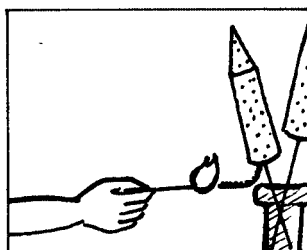
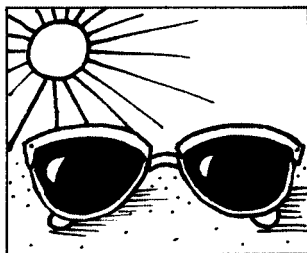
A Was du wissen mußt:

Für Sehschädigungen gibt es viele Ursachen

Charlottes Geschichte

Charlottes Mutter hatte während ihrer Schwangerschaft die Röteln. Eigentlich ist das eine harmlose Kinderkrankheit. Die meisten Kinder machen sie ohne Schaden durch und Erwachsene auch. Bei Frauen, die gerade ein Kind erwarten, können Röteln schlimme Folgen haben. Das Rötelngift schadet nicht den Frauen, aber es wirkt auf die ungeborenen Kinder und schädigt sie. Charlotte ist mit einem schweren Augenschaden geboren worden.

B Beispiele für: Gefahren erkennen -sich vor Gefahren schützen



In jeder Zeichnung sind zwei Hinweise zu entdecken:

1. Durch können die Augen geschädigt werden.
2. Durch können Sehschädigungen verhindert werden.

Corinnas Geschichte

Corinna weiß, wie es zu ihrer Blindheit gekommen ist. Die Mutter hat es ihr erzählt. Sie ist zu früh geboren worden. Frühgeborene müssen besonders betreut werden. Die Kinder kommen in einen Brutkasten, wo sie es warm haben wie im Mutterleib. Wenn die kleinen Lungen den Körper noch nicht genug mit Atemluft versorgen können, wird Sauerstoff in den Brutkasten geleitet. Manchmal brauchen Kinder sehr viel Sauerstoff. Das rettet ihr Leben. Aber es kann ihren Augen schaden. Sie werden blind.

(Die Texte stammen aus einem Punktschrift-Buch für den Sachunterricht für Blinde. Herkenrath, o. J.)

2. Lerneinheit

Blindenschrift -eine Krücke, keine Brücke!

Zeit: 2 Stunden

Didaktische Überlegungen:

Erfahrungsgemäß interessieren sich die Schüler stark für die „technische“ Seite der Blindenschule, vor allem für die Punktschrift-Techniken. Da Informationen über Blindenschrift geeignet sind, exemplarische Einsichten über „Schrift als Zeichensystem“ zu vermitteln, ist es gerechtfertigt, diesem Lernstoff verhältnismäßig breiten Raum zu geben.

Die Punktschrift wird von den Schülern als eine Art „Geheimschrift“ betrachtet und mit Interesse entschlüsselt. Es ist zu bedenken: Sie lernen dabei das System der Blindenschrift kennen, aber sie machen keine Erfahrung mit der tastbaren Qualität der Punktschrift und den Besonderheiten des taktilen Lesens. Deshalb sollte der Lehrer unbedingt Material in Blindendruck besorgen.

Wichtig ist, daß die Schüler nicht bei der oberflächlichen Information über die Blindenschrift stehenbleiben, sondern begreifen, daß die Punktschrift nur ein Hilfsmittel für blinde Menschen, aber kein Mittel zur Kommunikation mit Sehenden ist. Es soll ihnen bewußt werden, daß blinde Menschen in vielen Situationen wichtige optische Signale nicht wahrnehmen können und daß Hilfen von Sehenden in diesen Fällen notwendig und willkommen sind.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- die Blindenschrift kennenlernen
- die Funktion eines Codes verstehen,
- mit Hilfe eines „Schlüssels“ (Alphabet-Blatt) einige Punktschriftzeichen „übersetzen“
- verstehen, was der Slogan „Eine Krücke – keine Brücke“ aussagt: Die Punktschrift ist eine Hilfstechnik für blinde Menschen, aber sie ermöglicht nicht die Kommunikation mit sehenden Menschen
- einige Situationen beschreiben können, in denen blinde Menschen auf die Hilfe Sehender angewiesen sind, um schriftliche Mitteilungen verstehen zu können.

Medien für den Unterricht:

Material in

Blindendruck: - Deutscher Blindenverband, Bismarckstr. 30, 5300 Bonn 2, Tel. 02 28135 30 48,
- Örtlicher Blindenverein - Blinden schulen

Folie 2: „Lesende Hände“ (S. 40)
und
„Ein Band Schwarz-Schrift = 24 Bände Punkt-Schrift“ (Foto)

Arbeitsbogen 3: Material zum Tüfteln - Arbeit mit der Blindenschrift (S. 41)

Arbeitsbogen 4: Alltagssituationen und blinde Menschen (S. 42)
Beschreibe die dargestellten Situationen und setze sie in Beziehung zu blinden Mitmenschen.

Folie 3: Unterrichtsmittel an der Blindenschule: eine Punktschrift-Schreibmaschine, ein Tierpräparat, eine Landkarte
in Reliefdruck (S. 43)

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt: Bildbetrachtung

Folie 2 „Lesende Hände“ wird projiziert.

Aussprache: Der Lehrer sammelt die Eindrücke und Beobachtungen der Schüler (Handhaltung, Lesefinger, Fingerspitze, „Tastlesen“). Auf dem Foto ist deutlich zu sehen, daß die herausragenden tastbaren Punkte auch als optische Zeichen zu erkennen sind.

2. Lernschritt: Information

Lehrer erklärt an der Tafel das System der sechs Punkte. Kurze Erläuterung der Begriffe: Schwarzschrift, Punktschrift, Braille-Schrift.

Anregung: Der Lehrer kann die Schüler auffordern, eine Schrift für Blinde zu „erfinden“. Vorgabe: Sechs tastbare Punkte in der Anordnung der Würfelsechs; Höhe, Stärke und Anordnung der Punkte dürfen nicht verändert werden. Lösung: Die Buchstaben der Punktschrift entstehen durch „weglassen“.

3. Lernschritt: Einzelarbeit/Partnerarbeit

Aus Arbeitsbogen 3 (Material zum Tüfteln - Arbeit mit der Blindenschrift) wird von den Schülern die Aufgabe 1 bearbeitet (Übertrage Punktschrift in Schwarzschrift). Sie decodieren einen Punktschrift-Text. Anschließend denkt sich jeder Schüler ein kurzes Wort aus, das er (optisch) in Punktschrift aufzeichnet und dann seinem Nachbarn zum „Entziffern“ gibt.

Anmerkung: Auch wenn die Buchstabenzahl vorgegeben ist, wird den Schülern klar, daß zum Darstellen der Punktschrift eine Schablone notwendig ist, die den Raum für die einzelnen Buchstaben exakt festlegt.

Danach wird Aufgabe 2 (Übertrage Schwarzschrift mit Hilfe der Schablonen in Punktschrift) gelöst.

4. Lernschritt: Gruppenarbeit

Der Arbeitsbogen 4 (Alltagssituationen und blinde Menschen) wird an die Gruppen verteilt und bearbeitet. Die Schüler setzen die Bilder in Situationen um. Dabei soll ihnen deutlich werden, wann blinde Menschen auf Hilfe von anderen angewiesen sind.

5. Lernschritt: Unterrichtsgespräch

Die Gruppen tragen ihre Ergebnisse vor (evtl. Ergänzung durch eigene Erlebnisse). Erkenntnis: Durch Hilfsmittel werden Behinderungen nicht aufgehoben.

6. Lernschritt: Weiterführende Informationen

Anhand der Folie 3 stellt der Lehrer Unterrichtsmittel vor, die an Schulen für Blinde benutzt werden.

(2 Bilder)

Material zum Tüfteln - Arbeit mit der Blindenschrift

Das System der Blindenschrift

(3 Übersichten mit Blindenschrift)

Alltagssituationen und blinde Menschen

Beschreibe die dargestellten Situationen und setze sie in Beziehung zu blinden Menschen.

(6 Bilder)

Unterrichtsmittel an der Blindenschule

(3 Bilder)

3. Lerneinheit

Erfahrungen unter der Augenbinde

Zeit: 1-2 Stunden

Didaktische Überlegungen:

Für sehende Menschen ist es oft schwer, die Schwierigkeiten und Leistungen sehgeschädigter Mitmenschen richtig einzuschätzen. Erschwernisse im täglichen Leben, beim Umgang mit Einrichtungen, die für die Welt der Sehenden gemacht sind, werden oft nicht bemerkt - manche Einzelleistungen werden dagegen überbewertet und bestaunt, weil die Kompensation durch die Restsinne nicht erkannt wird.

In der dritten Lerneinheit „Erfahrungen unter der Augenbinde“ sollen die Schüler Einblick in diese Problematik gewinnen: Sie erfahren die Bedeutung des Sehens bei Verrichtungen, die wir alltäglich ganz mechanisch ausführen. Es ist wichtig, nach den Versuchen darauf hinzuweisen, daß das, was die Schüler für einen Moment erleben, nicht die Situation eines blinden Menschen ist. Jemand, der von Geburt blind ist, hat nicht die gleichen Vorstellungen von den Dingen, die ihn umgeben, und nicht die gleichen Fertigkeiten wie jemand, der eben noch gesehen hat und sich dann die Augen verbindet. Beim Verbinden der Augen wissen die Schüler genau, daß sie das Tuch später wieder abnehmen und sehen können.

Im Hinblick auf das Ziel sozialer Integration behinderter Menschen sind Versuche zum Thema „Essen“ (Essen zubereiten, Essen verzehren) von zentraler Bedeutung. Ein Schüler, der einmal versucht hat, ein weichgekochtes Ei ohne Hilfe der Augen zu verzehren, wird vielleicht eine Ahnung davon bekommen, welch mühevolleres und langwieriges Training von blinden Menschen zu absolvieren ist, damit sie den Ansprüchen der Sehenden an „manierliches“ Essen genügen können. Er wird nicht so leicht „Anstoß“ nehmen, wenn er beim Essen Blinde beobachtet, die noch nicht so perfekt sind.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen:

- sensibler werden für die Schwierigkeiten sehgeschädigter Menschen im Bereich lebenspraktischer Fertigkeiten und der Mobilität,
- erfahren, daß sehgeschädigte Menschen lernen, die anderen Sinne (Hören, Tasten, Riechen) stärker zu gebrauchen,
- sich bewußt machen, daß Vertrauen notwendig ist, wenn man andere um Hilfe bittet,
- verstehen, daß es nicht möglich ist, Blindsein in seiner existentiellen Bedeutung zu erleben, indem man sich die Augen verbindet.

Medien für den Unterricht:

Folie 4: Fotoserie: Torte essen - Training lebenspraktischer Fertigkeiten für blinde Menschen (S. 46)

Die Fotoserie zeigt Ausschnitte aus einem Trainingsprogramm für lebenspraktische Fertigkeiten. Am Beispiel „Torte essen“ wird deutlich, daß alltägliche lebenspraktische Fertigkeiten bei sehgeschädigten Menschen besonders eingeübt werden müssen.

Folie 5: Fotoserie: Langstock-Training -Mobilitäts-Training für blinde Menschen (S. 47).

Die Fotoserie zeigt Ausschnitte aus einem Mobilitäts-Training: Blinde Menschen lernen, sich mit Hilfe des Langstockes selbständig und sicher im Straßenverkehr zu bewegen.

Arbeitsbogen 5: Versuche mit verbundenen Augen (S. 48).

Das Arbeitsblatt 5 enthält Vorschläge für Versuche mit verbundenen Augen in den Bereichen lebenspraktischer Fertigkeiten und Mobilität. Die Liste der Versuche ist ein Angebot zur Auswahl. Es hängt z. B. von der jeweiligen Unterrichtssituation und den räumlichen Gegebenheiten ab, ob in Kleingruppen möglichst viele verschiedene Versuche gemacht werden können oder ob sich alle Schüler an wenigen gleichartigen Versuchen beteiligen. Es sollen nur solche Tätigkeiten in den Versuchen erprobt werden, die den Schülern geläufig sind.

Versuchsmaterialien: Papierhandtücher, Scheren, Gläser, Flaschen, Stopfnadeln, Faden, Knöpfe, Schlüssel, Geldmünzen, Spielzeugtelefon, Papierbögen (DIN A4), länglicher Briefumschlag, Margarine, Brotscheiben. Alle Schüler bringen ein Tuch zum Augenverbinden, eine Zahnbürste und Zahnpasta mit.

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt: Einstieg

Ein Teil der Schüler verbindet sich die Augen und versucht (über dem Waschbecken oder einer Unterlage) Zahnpasta auf die Zahnbürste zu drücken. Die anderen beobachten; anschließend Rollentausch.

Auswertung: Die Schüler beschreiben, was sie beim Versuch festgestellt und was sie beobachtet haben.

2. Lernschritt: Formulierung der Aufgabe und Durchführung von Versuchen

Formulierung der Aufgabe: Vertraute alltägliche Handgriffe sind ohne Hilfe der Augen auszuführen.

Die Schüler versuchen einzelne Aufgaben von Arbeitsbogen 5 in Kleingruppen mit Probanden und Beobachtern (Rollentausch) zu lösen.

Auswertung: Schüler beschreiben ihre Schwierigkeiten und Beobachtungen (verschmiert, gekleckert, schief geschnitten usw.) und Lösungsversuche („mit den Fingern gefühlt“, „abgezählt“ usw.). Eine Gruppe bereitet durch die Aufgabe „Orientiere Dich im Raum“ den nächsten Lernschritt vor.

3. Lernschritt: Demonstration

Die Versuche „Füllen einer Flasche (12) und „Aufheben eines Schlüssels" (13) werden im Plenum vorgeführt und wiederholt, nachdem die Klasse gebeten wurde, die Augen zu schließen und keine Geräusche zu machen. Die Gruppe berichtet von ihren Erfahrungen bei der Lösung der Aufgabe (9) „Orientiere dich im Raum" (z. B. Wahrnehmung des Raumklangs). Diskussion zur Frage: Kann man „besser" hören, wenn man nicht sieht? Auch der Versuch 14 „Herausfinden des eigenen Parkas" wird vor der Klasse demonstriert. Ein Schüler verbindet sich die Augen und bekommt erst dann die Anweisung, unter mehreren ähnlichen Kleidungsstücken das eigene herauszufinden.

Ergebnis: Die Schüler werden sich bewußt, daß sie bei ihren Lösungsversuchen andere Sinne als den Gesichtssinn zu Hilfe genommen haben.

4. Lernschritt: Weiterführende Information

Der Lehrer erklärt anhand der Folien 4 (Torte essen) und 5 (Langstocktraining), daß alle hier versuchten Fertigkeiten von blinden Menschen erlernt werden können, daß dazu aber ein besonderes Training (Training lebenspraktischer Fertigkeiten, Mobilitätstraining) notwendig ist. Ergebnis: Lebenspraktische Fertigkeiten und Mobilität sind für Sehende kein Problem, für Blinde schwer zu erlernen. Der Lehrer macht die Schüler darauf aufmerksam, daß ihre Versuchsbedingungen (Augenbinde) nicht der Ausgangslage blinder Menschen entsprechen.

(9 Bilder)

(4 Bilder)

Versuche mit verbundenen Augen

- 1 Bestreiche eine Scheibe Brot mit Margarine!
- 2 Teile die Brotscheibe in der Mitte durch und klappe sie zu!
- 3 Falte einen Briefbogen und stecke ihn in einen Umschlag!
- 4 Teile einen rechteckigen Briefbogen mit der Schere in zwei gleiche Dreiecke!
- 5 Fädle eine Stopfnadel ein!
- 6 Nähe einen Knopf (mit vier Löchern) an!
- 7 Zähle 2,37 DM ab!
- 8 Wähle die Telefon-Nummer 638495!
- 9 Orientiere dich im Raum!
- 10 Laß dich von deinem Begleiter einen Weg (an eine Stelle im Schulgebäude/Schulgelände) führen und versuche, durch Tasten mit den Händen,erspüren des Bodens, Horchen und Riechen herauszubekommen, wo du dich befindest!
- 11 Gieße ein Glas voll Wasser!
- 12 Fülle eine Flasche am Waschbecken!
- 13 Hebe einen Schlüssel, den dein Partner fallen läßt, vom Fußboden auf!
Wiederhole den Versuch mit einer Münze, einem Blatt Papier usw.!
- 14 Finde den eigenen Parka (Jacke, Pulli o. ä.) unter anderen Kleidungsstücken heraus!

4. Lerneinheit

Helfen - aber wie?

Zeit: 2 Stunden

Didaktische Überlegungen:

Begegnungen zwischen nichtbehinderten und behinderten Menschen verlaufen für beide Teile oft unerfreulich. Das kann seinen Grund in verschiedenen Mißverständnissen haben: Von vielen Menschen wird „behindert“ gleichgesetzt mit „total hilfsbedürftig“. Daher wird es oft als kränkende Zurückweisung erlebt, wenn der Behinderte aus dem Wunsch nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit (und mit Stolz auf seine unter Schwierigkeiten erbrachte Leistung) auf gut gemeinte Hilfsangebote nicht eingeht. Andererseits empfinden behinderte Menschen es bitter, wenn ihnen in Situationen nicht geholfen wird, in denen sie auf Hilfe angewiesen sind. In vielen Fällen beruht dies nicht auf einem Mangel an gutem Willen der nichtbehinderten Menschen, sondern auf ihrer Unsicherheit und Angst, etwas falsch zu machen. Diese Schwierigkeiten können nur durch eine Verbesserung der Kommunikation zwischen beiden Gruppen gelöst werden: Behinderte Menschen sollten genau erklären, welche Hilfeleistungen sie benötigen - nichtbehinderte Menschen sollten lernen zu fragen, ob und wie sie helfen können. Dieses Kommunikationsproblem wird noch komplizierter, wenn es sich um sehgeschädigte Menschen handelt. Ein Blinder, der auf der Straße Hilfe braucht, kann nicht so einfach auf einen Passanten „zugehen“. Er kann ja nicht sehen, wen er anspricht, kann nicht an Haltung und Miene erkennen, ob seine Bitte auf Bereitschaft trifft oder stört. Der Sehende hingegen ist durch den fehlenden Augenkontakt irritiert. Er weiß nicht, wie er einen Blinden „ansprechen“ soll.

Hat sich aus einer Begegnungssituation ein Gespräch zwischen dem Sehenden und dem Sehgeschädigten entwickelt, kommt es häufig zu der Frage: „Können Sie denn gar nichts sehen?“ Nicht jeder Blinde ist „vollblind“, manche können hell und dunkel unterscheiden oder grobe Umrisse wahrnehmen. Der Gesetzgeber zählt zu den Blinden auch solche Menschen, die so hochgradig sehbehindert sind, daß sie sich ohne Hilfe in fremder Umgebung nicht zurechtfinden können. Für den Sehenden ist es schwierig, solch ein „Rest-Sehen“ richtig einzuschätzen - die verschiedenen Sehgeschädigungen haben sehr unterschiedliche Auswirkungen. Kein Wunder, daß sich Sehende oft irritiert fühlen oder den Sehgeschädigten gar für einen Simulanten halten.

Die Frage: „Wieviel können Sie erkennen?“ sollte ruhig gestellt und sachlich beantwortet werden. Ein Sehender kann sich dann z. B. erklären, daß der Sehgeschädigte, den er begleitet, zwar ein parkendes Auto in einiger Entfernung wahrnimmt, daß er aber auf den Bordstein gerade vor ihm aufmerksam gemacht werden muß, weil ihm die Sicht nach unten fehlt.

Die Lerneinheit „Helfen - aber wie?“ will die Schüler auf die Begegnung mit sehgeschädigten Menschen vorbereiten, indem sie angemessenes Helfen in alltäglichen Situationen einübt.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen:

- verstehen, daß blinde Menschen, die sich im Straßenverkehr bewegen, dies gelernt haben und nur in bestimmten Situationen Hilfe brauchen,
- Anlässe für sinnvolle Hilfe gegenüber sehgeschädigten Menschen erkennen,
- erfahren, daß auch Menschen mit einem kleinen Rest Sehvermögen zu den Blinden gezählt werden,
- sich mit Hilfe von Simulationstafeln ein „Bild“ davon machen, was diese Menschen „sehen“,
- begreifen, daß auch diese hochgradig sehbehinderten Menschen auf Blindentechniken angewiesen sind und der Hilfe ihrer Mitmenschen bedürfen,
- sich mit Tips für sachgerechtes Helfen vertraut machen,
- Begegnungssituationen im Rollenspiel einüben.

Medien für den Unterricht:

Folie 5: Fotoserie: Langstock-Training - Mobilitätstraining für blinde Menschen (s. 3. Lerneinheit, S. 47)

Folie 6: Beispiele für die Beeinträchtigung des Sehens bei sehgeschädigten Menschen (Simulationsbilder, S. 51)

1. Eine Straßenkreuzung mit gesunden Augen betrachtet.
2. Sehen wie durch eine beschlagene Scheibe bei Hornhauttrübungen oder Hornhautnarben.
3. Seheindruck beim Ausfall der Stelle des schärfsten Sehens (Makula - Erkrankung).
4. Sehen wie durch eine Röhre bei fortgeschrittener Netzhauterkrankung.

Arbeitsbogen 6: Blinden Mitmenschen richtig helfen!

Benötigte Gegenstände für Rollenspiele: Verkehrsschutzzeichen für Blinde (Ansteckplakette, Armbinde, weißer Stock, Langstock).
Aus den hier abgedruckten Tips sollen die Schüler Vorlagen für kleine Rollenspiele entwickeln.

Arbeitsbogen 7: Spielvorschläge für Begegnungen mit blinden Menschen (S. 53)

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt: Aktivierung von Vorerfahrungen

Unterrichtsgespräch über sehgeschädigte Menschen im Straßenverkehr, Verkehrsschutzabzeichen für Blinde, kurze Wiederholung über Mobilitätstraining und Langstock.

2. Lernschritt: Vorlesen

Die Schüler lesen den Text von Arbeitsbogen 6 (Blinden Mitmenschen richtig helfen) abschnittsweise vor und setzen ihn zu dem bereits Gelernten und Erfahrenen in Beziehung.

3. Lernschritt: Klärung

„Können Blinde überhaupt nichts sehen?“ - Der Lehrer greift eine entsprechende Schüleräußerung auf oder stellt selbst diese Frage. Er erläutert anhand der Simulationsbilder (Folie 6) die Schwierigkeiten, die hochgradig Sehbehinderte oft in ihrer Umwelt haben.

4. Lernschritt: Gruppenarbeit/Unterrichtsgespräch

Unter Verwendung der Arbeitsbogen 6 und 7 bereiten die Schüler Rollenspiele vor, in denen es darum geht, blinden Mitmenschen richtig zu helfen. Die Kurzszenen werden durch Stichwörter gekennzeichnet, die an die Tafel geschrieben werden. Die Kurzszenen werden vorgetragen, evtl. variiert. Über die beste Lösung wird gemeinsam entschieden. Anschließend wird die Szene „Sitzplatz finden“ gespielt, an der sich die ganze Klasse beteiligen kann. Diese Szene kann mit Rollentausch mehrmals wiederholt werden. Danach sollte gemeinsam entschieden werden:

Welcher Fahrgast und welcher „Blinde“ - hat sich angemessen verhalten - hat Fehler, gemacht - war unhöflich - war ungeschickt - war besonders nett - hat am meisten geholfen - hat sich bevormundend verhalten?

(4 Bilder)

Blinden Mitmenschen richtig helfen

Viele bemühen sich, blinden Menschen zu helfen. Sie können nicht verstehen, daß ihre Hilfe manchmal abgelehnt wird. Dabei sind behinderte Menschen gar nicht so hilflos. Sie haben gelernt, mit ihrer Behinderung zu leben.

Wenn wir einen blinden Menschen ansprechen wollen, müssen wir ihm deutlich machen, daß er selbst gemeint ist, da er ja unsere Blickrichtung nicht sehen kann. Wenn er uns wegen vieler Nebengeräusche (z. B. Straßenverkehr, Stimmen) auch schlecht hören kann, treten wir dicht an ihn heran und reden ihn von der Seite an. Ihr könnt euch vorstellen, daß blinde Menschen erschrecken, wenn sie unvermutet angefaßt werden.

Grundsätzlich gilt:

Erstfragen - dann helfen!

Mögliche Fragen, um Hilfe anzubieten:

Kommen Sie allein klar?
Darf ich Ihnen helfen?
Kann ich was für Sie tun?
Möchten Sie über die Straße?

Straße überqueren:

Bei einer Kreuzung, die durch Ampeln geregelt ist, hört der Blinde am Geräusch der anhaltenden oder anfahrenden Autos, wann er die Fahrbahn überqueren kann. An einer verkehrsreichen Straße ohne Ampelübergang oder Zebrastreifen freut er sich über Hilfe beim Überqueren.

TIPS, wie man Blinden hilft:

- Für gemeinsames Gehen gilt:
Der Begleiter geht immer einen halben Schritt voraus. Der Blinde faßt ihn am Oberarm und bekommt so durch den Gang und die Bewegung des Begleiters die nötigen Signale (Bordsteinkante, Stufe auf- oder abwärts).
Bei gesprochenen Warnungen genügt es nicht, „Vorsicht!“, „Achtung!“ oder „Stufe!“ zu sagen - man sollte auch die Richtung angeben: „Hoch!“ oder „Runter!“
- Einen Sitzplatz „zeigt“ man dem Blinden, indem man ihn führt und seine Hand auf die Lehne legt, oder indem man den Weg dorthin beschreibt, z. B. „Geradeaus und dann rechts!“
- Wenn du einem Blinden begegnest, den du schon mal kennengelernt hast, sag bitte sofort deinen Namen und nicht: „Rat mal, wer ich bin!“ Du kannst auch sagen, woher du ihn kennst.
- Gib zu erkennen, wenn du ein Gespräch mit einem blinden Menschen beendest und fortgehst. Du ersparst ihm die peinliche Entdeckung, daß er „in die Luft“ redet.

Spielvorschläge für Begegnungen mit blinden Menschen

Denkt euch kleine Spielszenen aus, in denen es um die Begegnung mit blinden Menschen geht. Orientiert euch an den Vorschlägen dieses Arbeitsbogens. Lest noch einmal Arbeitsbogen 6.

Ansprechen

Straße ohne Überweg - Verkehrslärm

Wer ist gemeint?

Verkäuferin - Tresen - mehrere Käufer, darunter ein Blinder. „Was darf's sein?“

In die Luft sprechen

Gesprächspartner eines Blinden geht wortlos weg.

Wer bin ich wohl?

Blinder geht die Straße entlang, Passanten begegnen ihm:

Sie

- gehen auf die andere Straßenseite
- gehen grußlos vorbei
- grüßen
- grüßen mit Anrede
- nennen ihren Namen

Den Begleiter ansprechen

Mann an der Kasse: „Ist dein Freund (der Blinde) schon 16?“

Sitzplatz finden

Mit Stühlen wird ein Großraumwagen im Zug dargestellt, Einstieg und Türen werden markiert. Der Darsteller des „Blinden“ prägt sich die Einrichtung ein, bevor der die Augen verbindet. Die anderen Schüler nehmen als Reisende Platz, der „Blinde“ steigt ein und sucht einen freien Sitzplatz.

Gemeinsam essen

Es ist unerfreulich, ein Tellergericht zu verzehren, wenn man nicht sehen kann, an welchen Stellen die einzelnen Speisen auf dem Teller liegen. Es ist aber gar nicht schwer, einem blinden Menschen in dieser Situation behilflich zu sein:

Stell dir seinen Teller wie das Zifferblatt einer Uhr vor. Ein kurzer Hinweis genügt, und der Blinde ist „im Bilde“. Er weiß Bescheid, denn er ist an diese Sprachregelung gewöhnt.

(1 Bild)

5. Lerneinheit

„Barrieren abbauen“

Zeit: 1-2 Stunden

Didaktische Überlegungen:

Die Gruppe der sehgeschädigten Menschen ist relativ klein, gemessen an der Gesamtzahl der behinderten Menschen. Bei der unterrichtlichen Behandlung des Themas „Blinde Mitmenschen“ kann vorausgesetzt werden, daß die Schüler kaum Erfahrungen im Umgang mit Sehgeschädigten haben. Es ist damit zu rechnen, daß die in der Gesellschaft gängigen Vorurteile, Einstellungen und Verhaltensdispositionen gegenüber blinden Menschen auch schon bei Schülern vorhanden sind. Die Erprobungen des Unterrichtsmaterials haben das gezeigt. Die Massenmedien verbreiten neben sachlich richtigen, gut informierenden Beiträgen immer noch (vorwiegend in Unterhaltungssendungen) Klischeebilder (z. B. „Der blinde Bettler“), die nichts mit der Lebenswirklichkeit von sehgeschädigten Menschen in unserer Gesellschaft zu tun haben.

In der 5. Lerneinheit sollen die Schüler auf Barrieren zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen aufmerksam werden. Sie werden mit Äußerungen blinder Kinder und Jugendlicher zu diesem Thema konfrontiert - also mit Schilderungen der Situationen Betroffener. Aus dem Miterleben der Wirkung von Vorurteilen und Negativhaltungen sollte sich beim Schüler die Bereitschaft entwickeln, die eigene Einstellung gegenüber behinderten Menschen zu überprüfen.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen:

- auf den Zusammenhang zwischen der Meinung der Leute über blinde Menschen und dem Selbstwertgefühl blinder Menschen aufmerksam werden,
- in alltäglichen Situationen negative Haltungen/Vorurteile der Umwelt gegenüber Blinden erkennen,
- aus vorgegebenen Beispielen Wünsche blinder Kinder herausfinden und den Vorurteilen gegenüberstellen,
- sich bewußt machen, daß blinde Menschen - wie andere Behinderte - oft von ihrer Umwelt abgelehnt werden,
- die Situation des Abgelehntwerdens in der Schilderung eines blinden Mädchens mitempfinden.

Medien für den Unterricht:

Vorlesetexte (für den Lehrer):

Abgedruckt sind zwei Beiträge zum Problem der Stigmatisierung Behinderter durch die Umwelt. Es sind keine erzählenden Texte, sondern Ausschnitte aus Interviews mit blinden Menschen (Niederschrift nach Tonbändern).

Text „Ein Mensch zweiter Klasse“:

„ . . . Ich bin mir überflüssig vorgekommen und hab in meinem Leben keinen Sinn mehr gesehen. Und ich hab auch gedacht, daß mich meine Freunde vielleicht - und überhaupt die Menschen - als Menschen zweiter Klasse betrachten würden (der selbst wenig machen kann. Ich hab ja gewußt, daß ich jetzt in vielen Sachen auf andere Menschen angewiesen bin. Und ich habe auch Sorge gehabt, damit meiner Umwelt, meiner Familie und meinen Freunden zur Last zu fallen) und hab halt Angst gehabt, daß niemand mehr mit mir etwas zu tun haben will.“

Anmerkung: () beim Vorlesen auslassen

(Der Text wurde nach einem Ton-Mitschnitt aus der Fernsehreihe: „Warum zeigt ihr auf mich?“ [ZDF, 2. 9. 1977] aufgeschrieben.)

Der Text stammt aus einer Fernsehsendung. Ein Jugendlicher - jetzt Schüler der Marburger Blindenstudienanstalt (Gymnasium für Blinde) - berichtet von seiner plötzlichen Erblindung (infolge einer Augenkrankheit), von der Reaktion seiner Familie und seiner Freunde, von seiner anfänglichen Abwehr gegen die Blindenschule, von seinen Möglichkeiten und seinen Plänen für sein zukünftiges Leben. Der hier wiedergegebene Ausschnitt beschreibt die Gefühle nach der Erblindung. Wichtiger als alles andere ist für ihn die Angst, daß er nun in den Augen der anderen Menschen ein „Mensch zweiter Klasse“ ist.

Der Text enthält Identifizierungsangebote für die Schüler. Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird angesprochen, die von Schülern in dieser Altersstufe auch gestellt wird.

- Der Ich-Erzähler ist ein Jugendlicher, ein Schüler wie sie auch.

- Die Situation der plötzlichen Erblindung kann im Gedankenspiel auf die eigene Person übertragen werden.

Text „Blindekuh“:

„Einmal hat mich meine Mama auf den Spielplatz gebracht, und da saß ich auf der Schaukel. Da kamen so'n paar Jungens - so drei, schätze ich - und da hat der eine so barsch gesagt:“

„He .. ! Ich will da auch mal drauf!“

Da bin ich erst noch mal sitzengeblieben, weil ich so erschrocken war, weil er mich so barsch angesprochen hat. Und da hat er noch mal gesagt, daß er da auch auf die Schaukel will. Und da hat der andere gesagt: „Die ist wohl taub!“ Und dann hat einer gesagt:

„Blindekuh! Sagt mal alle Blindekuh...“ - „Blindekuh“ fingen die da alle an zu brüllen. Da bin ich dann runtergegangen, und da kam die Tanja, die hat mir dann geholfen, die hat mich dann nach Hause gebracht.“

(Abschrift von einer Tonbandaufzeichnung, die in der Blindenschule aufgenommen wurde. Eine zwölfjährige Schülerin erzählt ihr Erlebnis auf dem Spielplatz, das etwa zwei Jahre zurückliegt.)

Zur Ergänzung eine Episode, die sich vor kurzer Zeit zugetragen hat: Ein schwerkrankes blindes Mädchen lag in einem Einzelzimmer auf der Kinderstation eines großen Krankenhauses. Ihre Zimmertür stand offen, damit sie sich nicht so allein fühlen sollte, und damit sie den Kindern aus anderen Zimmern, die schon aufstehen und auf dem Gang spielen durften, zuhören konnte. Nachdem ein größeres Mädchen eines Tages beim Vorbeigehen „Blindekuh“ in das Zimmer hereingerufen hatte, machten es alle anderen Kinder nach.

Ein zwölfjähriges Mädchen berichtet, wie sie auf dem Spielplatz mit dem Ruf „Blindekuh“ verspottet wurde. Die meisten blinden Kinder haben ähnliche Erfahrungen gemacht. In „Blindekuh“ drückt sich die Angstabwehr der nichtbehinder-

ten Menschen aus. Der Text „Blindekuh“ sollte vom Lehrerin möglichst sachlicher Form vorgelesen werden, um Überdramatisierung durch Schüler und etwaige belustigte Schülerreaktionen zu vermeiden. Es ist wichtig, daß die Schüler sich nicht in die Rolle von Angeklagten gedrängt fühlen. Sie sollten Gelegenheit haben, sich vom Verhalten der Jungen auf dem Spielplatz zu distanzieren.

- Arbeitsbogen 8: Arbeitsbogen 8 (S. 56) enthält drei Teile
- A Interviewausschnitt: „Ein Mensch zweiter Klasse“.
 - B Kurztexte zum Thema „Die Meinung der Leute“. Die Schüler sollen die Meinung über blinde Kinder, die in den Texten zum Ausdruck kommen, erkennen, formulieren und aufschreiben.
 - C Informationen über den Unterricht an Schulen für Blinde.

Tafelbild 2: Die Leute meinen... - Blinde Kinder wollen...

Die Leute meinen ...

Blinde Kinder

- sind ungeschickt
- können nichts allein tun
- können nicht so viel lernen wie andere
- sollten von anderen Menschen getrennt leben
- sollten etwas geschenkt bekommen

Blinde Schüler wollen ...

- daß man ihnen etwas zutraut
- daß man ihre Leistungen anerkennt
- anderen auch einmal helfen
- keine Almosen
- kein Mitleid

Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts:

1. Lernschritt: Einstieg

Lehrer liest den Text „Ein Mensch zweiter Klasse“ ohne Hinweis auf den Urheber vor. Titel und eingeklammerte Sätze werden weggelassen. Die Schüler stellen Vermutungen an, in welcher Situation diese Sätze gesagt sein könnten:

„Überflüssig“ = alter Mensch? Arbeitsloser?

„Keinen Sinn“ = „Null-Bock“?

„Mensch zweiter Klasse“ = er schämt sich - keiner will etwas mit ihm zu tun haben = er hat etwas „Schlimmes“ (Straftat?) gemacht.

(Vielleicht beziehen die Schüler den Text auf die Unterrichtseinheit „Blinde Mitmenschen“ und vermuten, daß er von einem Blinden stammt. Trotzdem sollte der Text erst in der beschriebenen Weise untersucht werden.)

2. Lernschritt: Still-Lesen/Textarbeit

Die Schüler lesen still den Teil A von Arbeitsbogen B. Der Lehrer macht auf folgende Textstelle aufmerksam: „... dass ich jetzt in vielen Sachen auf andere Menschen angewiesen bin...“ Die Schüler erhalten den Auftrag, im Text nach weiteren Aussagen zu suchen, die ausdrücken, daß Veränderungen (Verluste) eingetreten sind. Durch Unterstreichen heben sie z. B. hervor: „... keinen Sinn mehr...“, „... Niemand mehr...“

3. Lernschritt: Information

Der Lehrer gibt Hinweise zur Textquelle A: Ein Jugendlicher wird im Fernsehen interviewt. Er berichtet, wie er plötzlich durch Krankheit blind geworden ist und spricht über seine Gefühle nach der Erblindung.

4. Lernschritt: Klassengespräch

Der Lehrer erinnert an die Vermutungen zu Anfang der Textbetrachtung: „er schämt sich“ - „er hat etwas ‚Schlimmes‘ gemacht.“ Die Schüler versuchen, die Schwierigkeiten des Erblindeten nachzuvollziehen. Sie formulieren: „Er glaubt, daß er nichts mehr wert ist, weil er nicht mehr sehen kann. Er hat Angst davor, daß die anderen Menschen ihn für wertlos (‚Mensch zweiter Klasse‘) halten.“

5. Lernschritt: Zielorientierung

Lehrerfrage: Ist es eigentlich so wichtig, was „die Leute“ über behinderte Menschen denken?

Kurze Diskussion (Schüleräußerungen werden eventuell an Blinde Schüler wollender Tafel festgehalten).

6. Lernschritt: Arbeitsteilige Gruppenarbeit

Aufgabe: Untersucht im Arbeitsbogen 8 den Text B unter der Fragestellung: Welche Meinung haben die Leute über blinde Schüler

7. Lernschritt: Auswertung des Tafelbildes 2 und Diskussion

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf die linke Tafelseite unter der Überschrift „Die Leute meinen“ notiert. Gemeinsam werden Formulierungen für die rechte Seite gesucht: „Blinde Schüler wollen...“ Zur Klärung der Sachlage des Englisch lernenden blinden Schülers wird Text C vorgelesen.

Ergebnis: Die Meinungen (Vorurteile) der Nichtbehinderten stimmen nicht mit den Erwartungen behinderter Menschen überein. So können sich Mißverständnisse und Ärger im Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen ergeben.

8. Lernschritt: Erweiterung der Thematik

Lehrer liest Text „Blindekuh“ (Vorlesetexte für Lehrer) vor. Spontane Schüleräußerungen, aber noch keine Diskussion.

9. Lernschritt: Einzelarbeit

Die Schüler sollen spontan aufschreiben/malen (Strichmännchen-Denkblasen) was die drei Jungen nach der Szene auf dem Spielplatz denken (etwa: „Gut, daß sie weg ist!“ - „Die gehört nicht hierher!“ - „Die ist doof!“ - „Die hat so komische Augen“...).

10. Lernschritt: Gespräch

Mit einer freien Nacherzählung der „Episode im Krankenhaus“ bietet der Lehrer den Schülern ein Erklärungsmuster für das Verhalten der Jungen auf dem Spielplatz an: „... alle anderen machen es nach ...“

Aussprache unter dem Aspekt „Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen“.

Ein Mensch zweiter Klasse

A: Interviewausschnitt:

„Ein Mensch zweiter Klasse“

„Ich bin mir überflüssig vorgekommen und hab in meinem Leben keinen Sinn mehr gesehen. Und ich hab auch gedacht, daß mich meine Freunde vielleicht - und überhaupt die Menschen - als Menschen zweiter Klasse betrachten würden, der selbst wenig machen kann. Ich hab ja gewußt, daß ich jetzt in vielen Sachen auf andere Menschen angewiesen bin. Und ich hab auch die Sorge gehabt, damit meiner Umwelt, meiner Familie und meinen Freunden zur Last zu fallen und hab halt Angst gehabt, daß niemand mehr mit mir etwas zu tun haben will...“

B: Kurztexzte zum Thema:

„Die Meinung der Leute“

Blinde Schüler berichten:

Ich möchte Mama auch helfen. Aber sie läßt mich nie abtrocknen, weil sie denkt, ich laß die Teller fallen.

Wir gingen ins Gasthaus, und unsere Lehrerin bestellte für uns Limo. Die Kellnerin fragte: „Können Ihre Kinder aus Gläsern trinken?“

Wenn ich für Mama was aus dem Keller hole, fragt Frau Meier (Nachbarin) immer: „Schaffst du das denn?“ Dann kommt sie mir nach und sagt: „Ich guck mal, ob das Licht auch aus ist -das kannst du ja doch nicht!“

Ich hab laut Vokabeln gelernt, und da hat unser Nachbar gesagt: „Was, blinde Kinder können auch Englisch lernen?“

Als ich Weihnachten mit meiner Mutter im Kaufhaus war, hat die Verkäuferin gesagt: „Der arme Junge - daß Sie den mitgenommen haben! Der hat ja doch nichts davon, und zu Haus hat er's doch ruhiger!“

In der Straßenbahn wollte eine Frau unserem Erzieher zehn Mark geben. Sie hat gesagt: „Das ist für die armen blinden Kinder!“

Aufgabe: Schreibt auf, was die Kellnerin, die Verkäuferin, der Nachbar usw. über blinde Kinder denken.

C: Informationen über den Unterricht an Schulen für Blinde

Kinder und Jugendliche an Schulen für Blinde lernen nach gleichen Lehrplänen wie die Schüler der Regelschulen.

Daneben haben die blinden Schüler aber noch besondere Fächer: Weil die Braille-Schrift mit ihren erhabenen Pünktchen so viel Platz einnimmt, lernen sie im 5. Schuljahr die deutsche - im 7. Schuljahr die englische Blinden-Kurzschrift. Ab Klasse 6 bekommen die Schüler Schreibmaschinen-Unterricht und schreiben dann auch die Schwarzschrift. Dafür begabte Blinden lernen im „Optacon“-Training, die Schwarzschrift zu lesen. Nachmittags gibt es sportliche und musische Arbeitsgemeinschaften (z. B. Reiten, Schwimmen, Rudern, Judo, Orff-Instrumente, Tanz) - außerdem Einzelunterricht am Klavier und anderen Musikinstrumenten, Schachgruppen und Arbeitsgemeinschaften für CB-Funk.

Aufgabe: Unterstreiche in diesem Text den Satz, der die Frage des Nachbarn im Bericht B beantwortet.

2.3 Sachinformationen

SehSchädigung - was ist das?

Blindheit und Sehbehinderungen sind in ihren Erscheinungsformen so komplex, daß sie auf verschiedenen Gebieten wie Pädagogik, Medizin, Jurisprudenz nach unterschiedlichen Kriterien beurteilt und beschrieben werden. Breite Übereinstimmungen bestehen darin, SehSchädigungen nach Schweregraden grob in drei Gruppen zu unterteilen:

1. Blinde

Blind (vollblind) im engsten Sinne ist, wer weder Licht noch Farben sieht. Als blind gelten auch Personen, die gerade noch einen Lichtschein wahrnehmen können, sowie unter Umständen Formen schemenhaft und Farben undeutlich erkennen.

2. Schwer Sehgestörte

Schwer Sehgestörte sind Personen, die sich trotz ihrer erheblichen Sehbeeinträchtigung noch über das Auge orientieren können, die jedoch in der Regel in Eildungs- und Ausbildungssituationen auf Medien und Methoden des Blindenunterrichts, in Beruf und Alltag auf die sogenannten Blindentechniken mitangewiesen sind.

3. Sehgestörte

Als sehgestört gelten Personen, die auch mit einer Brille nicht richtig sehen können. Sie sind nicht auf Blindenhilfsmittel und -techniken angewiesen, bedürfen allerdings spezifischer Hilfen und Maßnahmen, die ihre Sehausfälle und deren Folgen kompensieren.

Die schwer Sehgestörten werden unter verschiedenen Aspekten manchmal den Blinden, ein anderes Mal den Sehgestörten zugeordnet. So werden z. B. Blinde und schwer Sehgestörte gemeinsam in Schulen für Blinde unterrichtet.

Ursachen von SehSchädigungen

In den letzten hundert Jahren hat die Medizin so große Fortschritte gemacht, daß Augenkrankheiten, die früher zu Blindheit geführt haben, bei uns heute geheilt werden können. Früher standen die entzündlichen Augenerkrankungen und die durchbohrenden Verletzungen des Auges an erster Stelle von Blindheitsursachen bei Kindern und Jugendlichen. Heute spielen sie praktisch keine Rolle mehr. An der Spitze stehen jetzt Erb- und Entwicklungsleiden.

Wichtige Ursachen für Augenschädigungen können auch Krankheiten, Medikamente, Drogenmißbrauch oder Brutkastenschäden sowie Unfälle sein.

Erbliche Augenschäden

Erleiden, die zu Augenschädigungen führen, sind häufig nicht ohne weiteres zu erkennen und von erworbenen Schädigungen mit ähnlichen Krankheitszeichen zu unterscheiden. Humangenetische Beratungsstellen können informieren und aufklären. Eine solche Beratung kann bei Fragen der Familienplanung sehr hilfreich sein und die von den Betroffenen zu fällenden Entscheidungen erleichtern.

Allgemeinerkrankungen

Es gibt eine ganze Anzahl von Allgemeinerkrankungen, die eine Augenschädigung zur Folge haben können. Dazu gehören z. B. Infektionskrankheiten, Hirnhautentzündung oder Erkältungskrankheiten und Nervenentzündungen.

Auch harmlose Kinderkrankheiten können gefährlich werden. Wenn die Mutter z. B. in der Schwangerschaft (vor allem in den ersten 3 Monaten) an Röteln erkrankt, kommt das Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit mit schwerer Schädigung zur Welt (Taubheit, Blindheit, Hirnmißbildungen u. a. m.). Deshalb ist die Schutzimpfung gegen Röteln so wichtig. So weit ein negativer Röteltest vorliegt, sollte jedes Mädchen sich spätestens in der Vorpupertät gegen Röteln impfen lassen. Der Impfstoff wirkt auf jeden Fall 20 Jahre, wahrscheinlich länger.

Medikamenten- und Drogenmißbrauch

Nicht unerheblich können Augenschädigungen infolge von Arzneimittelleinnahme sein. So schädigen z.B. gewisse Tuberkulosemittel die Augen. Chinin kann Netzhaut-, Sehnerv- und Gefäßveränderungen zur Folge haben. Eine Sehnervenschädigung kann auch durch Tabak- und Alkoholmißbrauch entstehen.

Brutkastenschäden

Im Brutkasten können bei Frühgeborenen durch eine nicht optimale Sauerstoffversorgung Schädigungen an der Netzhaut auftreten. Besondere Risiken bestehen bei Kindern, die vor der 32. Woche der Schwangerschaft geboren werden und die unter 1500 g wiegen.

Unfälle

Besonders gefährlich und folgenschwer können Verätzungen mit Kalk, Laugen oder anderen Chemikalien sein. Oft bleiben starke Hornhautnarben zurück. Auch sekundäre Augeninnendrucksteigerungen können durch Verklebungen und Vernarbungen im Auge entstehen. Prellverletzungen bewirken vielfach Blutungen in die Vorderkammer und in den Glaskörper. Manchmal wird sogar die Linse abgerissen und verlagert. Es kann außerdem zu Netzhautablösungen kommen, was besonders gefährlich ist, weil der Einriß der Netzhaut häufig nichtfrüh genug erkannt wird. Gefährliche Augenschädigungen können auch durch Verkehrsunfälle entstehen. Häufig sind Schnittverletzungen der Lider und des Augapfels durch Glassplitter der Windschutzscheibe. Diese Gefahr kann durch das Tragen der Gurte beim Autofahren vermieden werden.

Hinweise zur Beobachtung des Sehverhaltens

Treten folgende Merkmale einzeln oder gehäuft bei Schülern auf, kann eine Sehbeeinträchtigung vermutet werden, und zwar auch dann, wenn sich gewisse Beschwerden in verschiedenen Situationen unterschiedlich stark zeigen, z. B. wenn sie beleuchtungsabhängig sind:

- Äußerungen des Schülers über Beschwerden wie z. B. verschwommenes, unscharfes Sehen, Schwierigkeiten beim Sehen in die Ferne (beim Blick an die Wandtafel oder beim Beobachten von Versuchen, beim Lesen von Texten mit kleineren Buchstaben).
- Auffälligkeiten wie Augenzittern, Augenrollen, Schielen.
- Blickauffälligkeiten, wie scheinbares Vorbeisehen an einem fixierten Objekt, keinen Blickkontakt aufnehmen können, „verschlafener Blick“.

- Erfolgloses Sehverhalten mit Auswirkungen wie Anstoßen, Stolpern, Danebengreifen.
- Abweichendes Sehverhalten, wie z. B. „mit der Nase lesen“, schiefe Kopfhaltung beim Sehen, Gebrauch nur eines Auges.
- erhöhte Blendungsempfindlichkeit, Lichtscheu oder Wunsch nach mehr Licht.
- Häufiges Augenreiben, Rötung der Augen, Tränen.
- Kopfschmerzen oder schnelle Ermüdung bei Aufgaben, die Anforderungen an das Sehen stellen.
- Auffällige Veränderungen der Handschrift.

Die Blindenschrift

Die Blindenschrift wird oft auch Punktschrift genannt, da sie aus tastbaren Punkten besteht. Manchmal spricht man auch von Braille-Schrift oder nur „Braille“ nach dem Erfinder der Blindenschrift, Louis Braille.

Geschichtliches

Heute gilt in der ganzen Welt das von Louis Braille entwickelte Blindenschriftsystem. Doch schon vor Louis Braille bemühte man sich, den Blinden Lesen und Schreiben zu ermöglichen:

- Spanier entdeckten in Peru eine Art Blindenschrift ausfarbigen, verschieden langen Schnüren mit großen und kleinen Knoten, genannt Quippos.
- Im 16. Jahrhundert gab es in Italien und Spanien Versuche, die Schrift mit Holzschnitten tastbar darzustellen.
- Im 17. Jahrhundert wurde in Deutschland mit einem Griffel auf eine mit Wachs überzogene Tafel geschrieben.
- Im 18. Jahrhundert gab es eine Methode mit Nadel und Papier. Auch versuchte man eine dickflüssige tastbare Tinte zu entwickeln.
- Im 18. und 19. Jahrhundert sind drei Namen in Verbindung mit der Entstehung der Punktschrift zu nennen: Valentin Haüy, Josef Barbier, Louis Braille.

Der Franzose Haüy trug sehr viel dazu bei, daß die Bildungsfähigkeit blinder Menschen akzeptiert wurde, und daß erste Blindenschulen geschaffen wurden. Haüy versuchte, die Schrift der Sehenden seinen Schülern beizubringen. 1786 kam das erste Blindenbuch heraus mit erhabenen tastbaren, jedoch zugleich geschwärzten Lettern. Barbier benötigte als Artillerieoffizier eine Schrift, die nachts im Schützengraben ohne verräterische Beleuchtung gelesen werden konnte. Er suchte nach einer Tastschrift und hatte den glücklichen Einfall, daß dem tastenden Finger der erhabene Punkt viel deutlicher sei als die Linie. Er entwarf ein Alphabet mit sechs Punkten in der Höhe und zwei Punkten in der Breite. Durch verschiedene Gruppierungen dieser Punkte ergaben sich 36 Grundzeichen. Diese Schrift konnte sich nicht durchsetzen, da sie schwer zu lesen und langwierig zu schreiben war. Doch daraus schöpfte der junge Braille die Idee seines so einfachen und praktischen Punktschriftsystems. Er gestaltete die Schrift Barbiers so um, daß von ihr nicht mehr übrigblieb als der Grundgedanke der Darstellung der Buchstaben durch Punkte und ihre einfache Wiedergabe auf Papier. Im Jahre 1825 lag das Braille-System vollständig vor. Es dauerte jedoch noch ein gutes halbes Jahrhundert, bis sich das System durchsetzte.

Beschreibung des Punktschriftsystems

Grundzeichen der Punktschrift:

(Abb. fehlt)

Die Punktschrift bietet anstelle eines Buchstabens Raum für sechs Punkte in der Anordnung des Grundzeichens (siehe oben), von denen jeder vorhanden oder nicht vorhanden sein kann. Jedem Punkt ist eine Ziffer zugeordnet, z. B. ist Punkt 1 jeweils der oberste linke, Punkt 6 der unterste rechte Punkt eines Grundzeichens.

(Abb. fehlt)

Es ergeben sich 63 Kombinationsmöglichkeiten, aus denen Buchstaben, Zahlen und Satzzeichen gebildet werden können. Durch erhabenen Druck werden die Punkte tastbar gemacht. Da die Punktschrift viel Raum einnimmt, entstehen umfangreiche Bücher. Dieser Nachteil wird zum Teil dadurch ausgeglichen, daß Blindenkurzschrift angewendet wird.

Einen Eindruck von dem Raumbedarf vermittelt die Angabe, daß der „Rechtschreib-Duden“ in Punktschrift übertragen 24 Bände vom Umfang großer Aktenordner ausmacht (siehe Foto in Folie 2, S. 40).

Blindenhilfsmittel

Blinde und hochgradig Sehbehinderte benötigen in allen Lebenssituationen besondere Hilfsmittel. Das Angebot ist vielseitig. Es reicht von kaum veränderten Gegenständen des täglichen Gebrauchs, wie Uhren, Waagen, Thermometern, Meßgeräten mit tastbaren Markierungen und Klingelbällen, die die akustische Orientierung erleichtern, bis hin zu komplizierten elektronischen Spezialgeräten für das Lesen und Schreiben. Für hochgradig Sehbehinderte gibt es spezielle Hilfsmittel, die ihnen helfen, ihr verbliebenes Sehvermögen so gut wie möglich auszunutzen.

Punktschriftschreibmaschine

Die Punktschriftmaschine ist das allgemeine Schreibgerät des Blinden. Sechs Tasten repräsentieren die sechs Punkte der Grundform der Blindenschrift. Die breite mittlere Taste ist die Leertaste. Soll z. B. der Buchstabe m geschrieben werden, so müssen die Tasten 1, 3 und 4 **gleichzeitig** gedrückt werden. Geschrieben wird auf Bogen aus dickem Papier, in das die Punkte von hinten eingedrückt werden.

Braillex

Das Braillex ist ein Blindenschrift-Computer. Das Gerät kann vielseitig eingesetzt werden, z. B. als „Übersetzer“, der eingetippte Blindenschrift als Schwarzschrift ausdrückt oder als „elektronischer Karteikasten“, der Daten speichert und gesuchte Informationen rasch ausgibt.

Optacon

Das Optacon ist ein elektronisches Lesegerät, mit dem Menschen normalen Druck (Schwarzschrift) wahrnehmen können. Das Gerät wandelt optische Zeichen in taktile Reize um. Der Leser führt eine Miniaturkamera über die Schrift und erhält den fühlbaren Abdruck eines Buchstabens auf der Fingerspitze.

Hilfsmittel für die tastende Hand

Besonders für jüngere blinde Kinder ist es notwendig, daß sie möglichst oft naturgetreue Modelle, wie z. B. ausgestopfte Tiere in die Hände bekommen. Brettspiele müssen zu Steckspielen umfunktioniert werden, d. h. sie benötigen besondere Markierungen für die tastende Orientierung sowie Halterungen für Spielsteine. Bilder und Landkarten müssen für blinde Menschen reliefartig gestaltet sein. Meß- und Zeichengeräte sind mit tastbaren Markierungen versehen, gezeichnet wird auf einer Spezialfolie, auf der mit einem spitzen Stift fühlbare Linien gezogen werden können.

Mobilität und lebenspraktische Fertigkeiten

Blindheit beeinträchtigt die Bewegungsentwicklung eines Kindes. Sie bewirkt eine erhebliche Minderung von Anreizen, die normalerweise sehende Kinder zur spontanen Bewegung anregen. Die Entwicklung grobmotorischer Grundfertigkeiten wie Sitzen, Aufstehen, Gehen, Laufen, Springen, Treppensteigen, Werfen usw. kann das blinde Kind nicht auf visuellem Wege nachahmend erlernen. Dasselbe gilt für motorische Abläufe, die der Selbständigkeit im lebenspraktischen Bereich dienen, wie z.B. Zähneputzen, An- und Auskleiden. Außerdem werden einfache Verständigungszeichen wie Winken und Kopfnicken nicht ohne weiteres erlernt. Die Entfaltung körperlicher Kraft, Ausdauer und Geschicklichkeit ist deshalb oft beeinträchtigt. Eine der schwierigsten motorischen Leistungen für den Blinden ist die ziel- und richtungsbewußte selbständige Fortbewegung über große Entfernungen. Sie ist ihm in einem gewissen Rahmen möglich, setzt aber besonders geschulte Wahrnehmung, z. B. Richtungshören, Annäherungsempfinden, Abstandschätzen, Beachtung besonderer Umweltmerkmale und Fortbewegungstechniken, ggf. mit speziellen Hilfsmitteln, voraus.

Mobilitätstraining (siehe Folie 5, S. 47)

Unter Mobilitätstraining versteht man das Einüben von bestimmten Techniken, mit deren Hilfe sich blinde Menschen im Straßenverkehr orientieren und sicher fortbewegen können. Das Mobilitätstraining wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA entwickelt und ist seit über einem Jahrzehnt auch in der Bundesrepublik Deutschland üblich. Noch nicht alle Blinden beherrschen diese Technik. Blinde Schüler lernen im Rahmen des Mobilitätstrainings, sich mit Hilfe eines langen weißen Stockes im Verkehr zu schützen und zu orientieren.

Der Langstock wird individuell angepaßt und soll bis zum Brustbein reichen. Er ist weiß und reflektiert in der Dunkelheit das Licht. Pendelt der Blinde beim Gehen den Langstock vor der Körpermitte hin und her, schützt dieser vor einem schmerzhaften Zusammenstoß mit anderen Objekten und gibt einen Schritt im voraus Informationen über die Beschaffenheit des Untergrundes. Bei Gehübungen lernt der Blinde, sein Richtungshören zu differenzieren und für seine Orientierung zu nutzen. Er kann schließlich Hindernisse wie z. B. Mauern „hörend“ wahrnehmen.

Zum Trainingsprogramm gehören auch verschiedene Körperschutztechniken, sowie das Training im ruhigen Wohngebiet, danach in Einkaufsvierteln mit lebhaftem Auto- und Fußgängerverkehr, sowie das Erlernen der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel und das Zurechtfinden in fremder Umgebung. Ein komplettes Mobilitäts-Training umfaßt mindestens 60 bis 80 Stunden.

Training lebenspraktischer Fertigkeiten

(siehe Folie 4, S. 46)

Viele kleine Handgriffe des alltäglichen Lebens, die Sehende sich nahezu mühelos absehen können, müssen Blinden systematisch beigebracht werden. Komplizierte Abläufe, wie Einkaufen, Mahlzeiten zubereiten, Pflegen von Wäsche und Kleidung bedürfen eines speziellen Trainings im Lernbereich „Lebenspraktische Fertigkeiten“ (LPF).

Am Beispiel der Fertigkeit „Essen eines Tortenstückes“ soll dies dargestellt werden.

Ziel: Bekommt der Blinde ein Stück Torte auf einem Teller serviert, so soll er in der Lage sein, dieses mit Besteck zu essen, ohne daß er

- die Orientierung auf dem Teller verliert,
- auf dem Teller ein „Durcheinander“ anrichtet,
- sich die Kleidung beschmutzt,
- Teile des Kuchens auf den Tisch oder den Fußboden fallen läßt.

Diese Fertigkeit setzt Vorkenntnisse aus anderen Lernprogrammen voraus wie z. B. - Platznehmen am Tisch, Körperhaltung während des Essens, Orientierung auf dem gedeckten Tisch, Orientierung auf dem Teller, richtiges Halten des Bestecks.

Durchführung

Mit der Kuchengabel tastet der Blinde das Tortenstück ab und stellt fest, wie es auf dem Teller liegt (Oberfläche bildet die Form eines Rechtecks) oder ob es steht (Oberfläche bildet die Form eines Dreiecks).

- Steht das Stück, so schiebt er es mit Gabel und Teelöffel breitseitig in Richtung Tellerrand (als Maß dient die innere Tellerrandkante oder die Teelöffelbreite) und kippt es zur Tellermitte um.
- Der Blinde dreht seinen Teller so, daß der abgeflachte Teildes Kuchens ihm zugedreht ist.
- Der Teelöffel wird mit der linken Hand (hohle Löffelwölbung zeigt zum Blinden) waagrecht zum Teller so gehalten, daß er als Orientierungspunkt am Tortenrand bei „6 Uhr“ dienen kann.
- Die Kuchengabel wird mit der rechten Hand ebenfalls waagrecht zum Teller gehalten. Die Gabelkante zeigt nach unten, die hohle Gabelwölbung zum Schüler.
- Hat der Blinde mit dem Teelöffel den dünnen Tortenboden gefunden, führt er die Kuchengabel ca. 2 cm hinter den Löffel und drückt mit der Gabelseite nach unten in die Torte hinein.

- Die Kuchengabel wird dabei durch eine Bewegung auf den Blinden zu waagrecht unter das abgeschnittene Stück geschoben.
- Der Teelöffel dient als Widerstand, gegen den das Stück gedrückt werden kann.
- Die Breite des Tortenstückes wird in der Regel nicht auf einmal erfaßt. Der Blinde ißt dabei von links nach rechts, von der ihm zugewandten Kuchenseite zu der ihm abgewandten Kuchenseite.
Der Teelöffel dient wesentlich der Orientierung.
- Nach dieser Methode wird verfahren, so lange das Stück weich genug ist.
- Ist das Tortenende des Tortenstückes so hart, daß es beim Abschneiden vom Teller rutschen könnte, sollte der Blinde dieses Stück in die Hand nehmen.

2.4 Verwendete und zur Vertiefung empfohlene Literatur

- Appelhans, Peter u. Krebs, Eva: Kinder und Jugendliche mit Sehschwierigkeiten in der Schule (Handreichung für Lehrer, Eltern und Schüler). Heidelberg 19852.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Blinde (Sonderschule). Neuwied 1979.
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Auf dem Wege zum Beruf (Lese- und Arbeitsheft für blinde und hochgradig sehbehinderte Jugendliche - Ausgabe C). Nürnberg 19843.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission - Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973. Dyer, Donita: Strahlende Hoffnung. Aßlar 1983.
- Karlen, Reinhard: Sehbehindert - Blind (Medizinische, soziale und pädagogische Informationen für Betreuer und Betroffene). Stuttgart 1978.
- Malcolm, Elisabeth: Alle Bilder, die ich sehe. Freiburg 1976.
- Schäfer, Horst: Licht für zwei reicht auch für drei. Wien, München 1986.
- ter Haar, Jaap: Behalte das Leben lieb (Jugendbuch über einen 13jährigen Unfallblindeten). Recklinghausen 1976, dtv pocket 1980.
- Adressen, wo man mehr über Blinde erfahren und Anschriften von Blindenschulen erhalten kann:
- Deutscher Blindenverband, Bismarckallee 30, 5300 Bonn
 - Bund zur Förderung Sehbehinderter, Gottfried-Keller-Str. 53, 4000 Düsseldorf
 - Deutsche Blindenanstalt e. V., Am Schlag 8, 3550 Marburg

3. Themenbereich: Geistig behinderte Mitmenschen

3.1 Einführung

Geistig behinderte Menschen sind Menschen wie wir, darum suchen sie wie wir Nähe, Wärme, Berührung, Geborgenheit, Vertrauen, Schutz und Sicherheit. Wie wir benötigen sie zum Leben nicht nur Nahrung, Kleidung, ein Bett und anderes, sondern ihren persönlichen Lebensraum, die menschliche Gemeinschaft, Aufgaben und einen Sinn für ihr und unser Tun. Sie können Freude und Kummer erleben, sie sind verletzlich. Wie wir sind sie angewiesen auf das Gefühl, geliebt und akzeptiert zu werden. Geistig behinderte Schüler spielen gerne, machen Quatsch und toben herum. Wie andere Kinder versuchen sie, sich den Erwachsenen zu widersetzen oder ihnen zu entwischen. Sie sind schadenfroh, wenn ihren Lehrern etwas daneben geht. Und wie in jeder Schule gelten sie bei diesen manchmal als unvernünftig, neugierig, unaufmerksam, eigensinnig, uneinsichtig, leichtsinnig, vorwitzig, albern und verspielt. Aber sie lernen auch gerne, vielleicht gerade die Dinge, welche die Erwachsenen nicht so gut finden, sie freuen sich auf den nächsten Schultag und noch mehr auf die Ferien. Sie erhalten sich immer ein Stück ihrer Unberechenbarkeit.

Manche Verhaltensweisen geistig behinderter Schüler weichen von unseren Umgangsregeln ab und werden entsprechend leicht fehlgedeutet, z. B. soll die stürmische Umarmung durch eine junge geistig behinderte Frau oder durch einen geistig behinderten Jungen häufig nur ausdrücken: ich mag dich. - Vielleicht sind wir in diesen Situationen mit unseren Hemmungen, Berührungssängsten und Hintergedanken die Behinderten? Diese Frage ist nicht neu: Als während des Dritten Reiches im Vollzug der Aktion „Gnadentod“ alles sogenannte lebensunwerte Leben („Nullexistenzen“) gewaltsam vernichtet werden sollte, kämpfte Pastor Friedrich von Bodelschwingh, der Leiter der Anstalt Bethel bei Bielefeld, mit eben dieser Fragestellung als seiner schärfsten Waffe gegen Hitler; F. v. Bodelschwingh stellte dem Leibarzt Hitlers die Frage: „Was ist das Merkmal dafür, daß der ‚Nullpunkt‘ einer menschlichen Existenz erreicht ist?“ Dessen Antwort soll gelautet haben:

„Es ist dieses, daß es nicht mehr möglich ist, eine menschliche Gemeinschaft mit dem Kranken herzustellen.“ Hierauf soll Pastor von Bodelschwingh erwidert haben: „Herr Professor, Gemeinschaftsfähigkeit ist zweiseitig bedingt: Es kommt darauf an, ob ich auch gemeinschaftsfähig für den anderen bin. Mir ist noch niemand begegnet, der nicht gemeinschaftsfähig wäre.“

Der Berichterstatter dieses nur mündlich überlieferten Gesprächs, der Neffe Pastor Fritz v. Bodelschwingh, erzählt dazu „seinen eigenen Fall“ und resümiert, es war „eine herbe Lektion für mein Leben...“:

„Als ‚Kandidat mit der blauen Schürze‘ wurde ich nach Neubenezer versetzt und betrat zum ersten Mal in meinem Leben um 6.00 Uhr morgens die Station 7. Der Stationsbruder Hollan schlug die Decke vom ersten Bett an der Tür zurück und sagte: ‚Sie können gleich damit anfangen, unsern Fritz zu baden!‘ Was ich erblickte, hätte mich beinahe zur Tür hinausgejagt: ein gänzlich verblödeter junger Mann von 20 Jahren, ein wundgelegenes Bündel von Haut und Knochen, dessen Knie dauernd im Krampf bis an die Achselhöhlen hinaufgezogen waren, wo sie mit Watte gegen weiteres Wundreiben umwickelt waren, ohne Fähigkeit, ein Wort zu sprechen, der gefüttert und von Kot gereinigt werden mußte - er lag in einem Torfbett, das eigens für diesen unsauberen Kranken erfunden wurde. Kurz, ich sah zum ersten Mal in meinem Leben diesen Nullpunkt menschlicher Existenz. Als ich dies entsetzliche Bündel nackt auf die Arme gelegt bekam, um es im Badezimmer zu baden, hätte ich es beinahe auf die Erde geworfen. Als nach einer Viertelstunde das Unwesen gewickelt und verbunden unter der Bettdecke lag, dachte ich: Hier bleibst du keinen Tag! Dann aber geschah es, daß dies schreckliche Bündel sich bewegte und einen Arm in die Höhe streckte. Erschrocken sah ich mich nach dem Bruder Hollan um: (er) hatte bis jetzt meinen Umgang mit dem Kränksten der Station nur still beobachtet . . . Aber jetzt mußte er doch nachhelfen: Noch heute höre ich den Ton seiner Stimme, in dem sich Mitleid mit mir und Staunen über soviel Unverstand eines akademisch gebildeten Theologen verbanden: ‚Herr Kandidat, merken Sie es noch nicht, Fritz will Ihnen danken!‘ Aber ich hatte diesen Fritz gar nicht für einen Menschen gehalten. Wie muß der Kranke darunter gelitten haben, mir abspüren zu müssen, daß ich ihn überhaupt nicht als Mensch, sondern als ekligen Gegenstand betrachtete. Aber er ließ mich das nicht entgelten, sondern suchte mir meine Not dieser ersten Begegnung mit einer Menschenruine zu nehmen, indem er mir dankte. Er, der Kranke und Blöde, war gemeinschaftsfähig. Ich, der Gesunde, war es nicht, sondern mußte es durch ihn werden. Wir sind schnell gute Freunde geworden.“ (Zitat aus: Schuchardt, E.: Warum gerade ich . . . ? Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Burckhardthaus-Laetare-Verlag, 4. erw. Aufl. 1988, S. 33)

Zum Erlernen der Gemeinschaftsfähigkeit zwischen geistig behinderten und anderen Schülern will dieses Unterrichtsmaterial beitragen. Es besteht aus zwei Lerneinheiten und einem Nachtrag:

1. Lerneinheit: „zusammen“ - Begegnungen zwischen geistig behinderten und anderen Schülern
 2. Lerneinheit: „Lernen konkret“ - Kochrezepte oder „Von der Textinformation zur Bildsprache“
- Nachtrag: „Mischutka“ oder „Hallo, ist denn hier niemand?“

Die beiden Lerneinheiten „zusammen“ und „Lernen konkret“ sind in sich abgeschlossene didaktische Bausteine, die auch einzeln verwendet werden können. Sowohl die jeweilige Unterrichtssituation als auch die lokalen Verhältnisse bedingen unterschiedliche Lernausgangslagen, die vom Lehrer entsprechende Veränderungen und Anpassungen erfordern.

Die **1. Lerneinheit „zusammen“** soll über Bild und Texte die Begegnung von geistig behinderten und anderen Schülern vorbereiten und die Anbahnung einer länger andauernden Patenschaft zwischen diesen beiden Schülergruppen anregen. Dafür ist es erforderlich, einige Grundinformationen über „geistig Behinderte“ zu vermitteln und Hinweise über Kontaktmöglichkeiten zu geben. Aufgrund der individuellen Einschätzungsmöglichkeiten seiner Schüler kann der Lehrer entscheiden, ob er die Informationen zunächst nur für sich selbst benutzt, um ein entsprechendes Unterrichtsvorhaben besser planen und durchführen zu können, bzw. inwieweit er es seiner Klasse oder bestimmten Schülern zutrauen kann, selbständig mit den Texten oder Teilen daraus umzugehen. Das Entscheidende bleibt jedoch die Anwendung und Umsetzung der erworbenen Kenntnisse in der zwischenmenschlichen Begegnung, zu der diese Lerneinheit herausfordern und ermutigen möchte.

Die **2. Lerneinheit „Lernen konkret“** ist zunächst ein Beispiel für einen Lernprozeß: über ein Bildrezept werden die Auffassungs- und Lernschwierigkeiten geistig behinderter Menschen verdeutlicht. Die entsprechende Arbeitsmethode wird nicht nur dargestellt, sondern im Vollzug des eigenen Tätigwerdens praktisch erlebt. Gleichzeitig erfährt der Schüler über dieses Beispiel, daß die trennenden Unterschiede zu geistig behinderten Menschen gradueller Art sind. - Auch nicht geistig behinderten Schülern fällt es oft schwer, aufgrund einer verdichteten Handlungsanweisung sachgerecht tätig zu werden. Wesentlich erscheint uns, daß der Schüler darüber hinaus erfährt: geistig behinderte Schüler benötigen keinen generell andersartigen, sondern nur einen besonders konkreten, besonders sorgfältig aufbereiteten Unterricht. Zu diesem Zweck müssen die Unterrichtsinhalte und -prozesse in kleinste Teilschritte gegliedert werden. Der Auftrag, nach dem Kennenlernen und Analysieren eines Musters selbst ein kleinschrittiges Bildrezept zu erstellen, ist auf zwei Ziele ausgerichtet: Einerseits erfolgt die praktische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, andererseits wird mit dem Rezept eine gemeinsame Mahlzeit vorbereitet.

„**Ein Nachtrag**“ schließt die Unterrichtsreihe ab. Ein Nachtrag, um anzudeuten, daß die Konzeption des Unterrichtsmaterials „Geistig behinderte Mitmenschen“ keinesfalls von der Vorstellung ausgeht, alles sei denkbar und machbar, wenn man es nur will. Gerade dieser letzte Gedanke wird häufig zum stummen Vorwurf an die Betroffenen aus der Umgebung des behinderten Menschen - so, als ob bei Eltern und Erziehern ein schuldhaftes Versagen vorläge, wenn die erwarteten Lernfortschritte ausbleiben, wenn sie es nicht schaffen, diese komplizierte wie deprimierende Situation zu meistern - ein Nachtrag, um zu vermeiden, daß Lehrer und Schüler sich etwas vormachen und sich in der Scheinsicherheit wiegen, es wäre letztlich alles nur eine Frage des Herausfindens von kausalen Lösungsketten. Ein Lebensschicksal wie das von „Mischutka“ stellt uns alle immer wieder menschlich und sozial in Frage.

3.2 Lerneinheiten 1. Lerneinheit

„zusammen - Begegnungen zwischen geistig behinderten und nicht behinderten Schülern“

Zeit: Einstieg . . .

Zeit:
Einstieg 1 bis 2 Doppelstunden; daraus sollte sich ein langfristiges, mehrere Schuljahre umfassendes Projekt entwickeln. Für alle Beteiligten wäre es enttäuschend, wenn nach einer anfänglich intensiven und euphorischen Phase der Kontakt bald wieder abbricht oder einschläft. Es ist besser, in eine mögliche Patenschaft langsam und behutsam einzusteigen und die Beziehungen über einen längeren Zeitraum zu pflegen und zu vertiefen.

Vorbemerkung:

Es empfiehlt sich, den Unterricht über geistig behinderte Mitmenschen mit der 1. Lerneinheit zu beginnen. Die konkrete ganzheitliche Begegnung mit geistig behinderten Schülern ist so etwas wie ein Nadelöhr, durch welches Schüler und Lehrer allgemeinbildender Schulen erst hindurch müssen, wenn sie sich wirklich erfolgreich mit entsprechenden Fragestellungen und den Problemen geistig behinderter Menschen beschäftigen wollen. Die unmittelbare Begegnung (Betroffenheit) kann durch keine theoretische Auseinandersetzung ersetzt werden.

Didaktische Überlegungen:

Da nichtbehinderte und geistig behinderte Menschen bereits vom Kleinkindalter an verschiedene Bildungsgänge (Kindergarten, Schule, Berufsausbildung - Sonderkindergarten, Sonderschule, Werkstatt für Behinderte) durchlaufen und sich auch als Erwachsene sowohl bei der Arbeit als auch im Privatleben in voneinander getrennten Bereichen befinden, gibt es normalerweise kaum Berührungspunkte und Begegnungsanlässe, wenn man nicht zu den betroffenen Angehörigen gehört oder sich beruflich mit geistig behinderten Mitmenschen beschäftigt.

Solche Kontakte können kaum von den geistig behinderten Schülern aufgrund ihrer Behinderung und der gesellschaftlichen Ghettoisierung aufgenommen werden. Entsprechende Aktivitäten seitens der Sonderschule könnten als Aufdringlichkeit oder Bittstellerei und das darauf Eingehen seitens der allgemeinbildenden Schule womöglich als „großherzige Geste“ aufgefaßt werden. Darum ist es wichtig, daß der Kontakt zunächst einmal von Schülern und Lehrern der allgemeinbildenden Schulen gesucht und aufgenommen wird. Es besteht zumindest die Hoffnung, daß Menschen, die als Schülerin Gemeinschaft mit geistig behinderten Altersgenossen und Schulkameraden gearbeitet, gelacht, gefeiert und ein Stück Welt erlebt haben, später als Erwachsene mehr Ansätze und Möglichkeiten der Verständigung, des Verstehens, der Toleranz und Rücksicht, der Achtung, der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens finden und haben.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- Kontakte mit Einrichtungen für geistig Behinderte aufnehmen können.
- Begegnungen und gemeinsame Aktivitäten mit geistig Behinderten gestalten können.
- Erkennen, daß es zwischen geistig behinderten und anderen Schülern gleiche, ähnliche und abweichende Verhaltensweisen gibt.
- Erscheinungs- und Verhaltensmerkmale bei Menschen mit geistigen Behinderungen kennenlernen.
- Verständnis entwickeln für geistig Behinderte und ihnen gegenüber Toleranz üben.
- Frustrationen über eigenes Unvermögen und misslungene Bemühungen ertragen lernen.

Medien für den Unterricht:

Folie 1: Foto mit einem geistig behinderten Kind (S. 64)
 Arbeitsbogen 1: „Behinderte Kinder - wie kann man die eigentlich kennenlernen?“ (S. 65)
 Arbeitsbogen 2: „ . . . ein Polizist hat doch keine Angst “ (S. 66).

Vorschläge für die Gestaltung des Projekts:

Für diesen Unterricht ist die reale unmittelbare Begegnung zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern besonders wichtig, darum stehen Begegnungsmöglichkeiten im Vordergrund der Arbeit. Da hierbei oft emotionale oder andere Barrieren entstehen, können die Arbeitsbogen 1 und 2 eingesetzt werden. Situative Anlässe bieten sich als weitere Möglichkeit an, das Thema aufzunehmen.

Unmittelbare Begegnungsmöglichkeiten:

- Die ersten Informationen, wo es im heimischen Bereich entsprechende Einrichtungen gibt, mit denen man Kontakt aufnehmen könnte, sind z. B. beim zuständigen Schulamt, bei den örtlichen Elternvereinigungen zur Hilfe und Förderung geistig behinderter Menschen (z. B. Ortsvereine der Bundesvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“) oder beim Sozialamt zu erhalten.
- Bei der Organisation von Begegnungen wie Unterrichtshospitationen (gemeint sind „aktive Hospitationen“, bei denen nach vorheriger Absprache die Hospitierenden mit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen und zwischen die besuchten Schüler gesetzt werden), sollten unbedingt zwei Auflagen erfüllt sein:
 - Jede Gruppe umfaßt höchstens fünf Teilnehmer, d. h. Klassen mit 20 bis 30 Schülern sind entsprechend aufzuteilen.
 - In einer Klasse/Gruppe sollte man mindestens eine Schulstunde lang hospitieren; kurzes Hineinschauen vermittelt häufig falsche Eindrücke und sollte darum besser ganz unterlassen werden.
- Zunächst sollte man sich auf ein bis zwei Begegnungen im Schuljahr beschränken; mit den dazu erforderlichen Vor- und Nachbereitungen solcher Begegnungen nimmt das Projekt ohnehin einige Zeit in Anspruch.

Möglichkeiten für unmittelbare Begegnungen sind z. B.:

- wechselseitige Unterrichtsbesuche,
- gemeinsamer Ausflug, Kino- oder Theaterbesuch,
- Aufführung eines Krippenspiels,
- Gestaltung eines Sommerfestes, eines Disco-Abends, einer Karnevalsfeier,
- Durchführung eines Tanzabends mit der schuleigenen Band,
- gemeinsame Umwelterkundungen oder Betriebsbesichtigungen,
- sportliche Aktivitäten,
- Herstellung einer Schüler-Zeitung,
- gemeinsame Aktionen und Projekte („Baumpflanzaktion“ . . .),
- Entwicklung und Anfertigung von Medien und Spielmaterialien,
- Praktika in Einrichtungen für geistig behinderte Menschen.

Beispiele für situative Anlässe:

- Schüler berichten über geistig behinderte Angehörige.
- Begegnung der Klasse mit einer Gruppe geistig behinderter Kinder z. B. im Schullandheim, in der Jugendherberge.
- Lokale Veranstaltungen wie z. B. Basare, Sommerfest.
- Beteiligung an einer Aktion für geistig behinderte Menschen.

Anregungen für die unterrichtliche Gestaltung am Beispiel „mittelbarer“ Begegnungen:

Als **Einstieg** wird den Schülern die Folie 1 gezeigt. Sie werden aufgefordert, über ihre Eindrücke zu sprechen und über Begegnungsmöglichkeiten zu diskutieren. Die Ergebnisse werden auf Wandzeitungen festgehalten.

In der Kernphase bearbeiten die Schülerin Gruppen die Texte der Arbeitsbogen 1 und 2 unter Fragestellungen wie z. B.:

- Wie werden geistig behinderte Mitmenschen dargestellt?
- Wie reagiert die Umwelt auf geistig behinderte Mitmenschen?
- Welches Verhalten erleichtert, welches erschwert ein Zusammenleben?
- Weicht dein Bild vom geistig behinderten Menschen, das du dir vorher aufgrund des Fotos (Folie 1) gemacht hast oder das du aus Vorerfahrungen mitbringst, von dem ab, das dir im Text begegnet?
- Was würdest du anderen gern mitteilen, was sie für das Zusammenleben mit geistig behinderten Mitmenschen wissen und lernen sollten?

Zur **Vertiefung** sollte der Lehrer im anschließenden Unterrichtsgespräch die Diskrepanz bewußt machen zwischen „Vor-Urteil“ und Urteil, zwischen früherer und gegenwärtiger Meinung. Außerdem kann er ergänzende Informationen z. B. über Ursachen geistiger Behinderungen geben (siehe Sachinformation, S. 76).

(1 Bild)

„geistigbehindert = geistig tot, Defektmenschen, leere Menschenhülsen, Ballastexistenzen, Nullpunkt... am besten hinter Gittern“

(Collage mit einem Foto aus der Broschüre „Bethel heute“, Herausgeber: v. Bodenschwingsche Anstalten, Gütersloh, 1976 - Bildunterschrift nach: Binding, K./Roche, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens - ihr Maß und ihre Form, Leipzig, 1922²)

Behinderte Kinder - wie kann man die eigentlich kennenlernen?

(aus: Almuth Fülising, „S wie Schule“. Hrsg. Kultusministerium NRW, Mai 1981)

Wie Schülerinnen eines Gymnasiums mit behinderten Kindern gemeinsam spielen und lernen (Auszug)

„Gib mir mal das Auto, ich will ein rotes Auto machen“, ruft der zwölfjährige Thomas laut über den Tisch. Um ihn herum sind etwa acht andere Kinder damit beschäftigt, Muster in halbierte Kartoffeln zu schneiden, sie mit Farbe zu bepinseln und dann die verschiedenen Motive auf Papier zu drucken.

Kurz und gut: Eine Schülergruppe lernt, wie man Kartoffeldrucke macht, und hat Spaß, wenn sich die leeren Blätter mit bunten Kreisen, Herzen, ja sogar mit Autos füllen.

Erst nach einiger Zeit fällt mir auf, daß einer der Schüler große Schwierigkeiten hat, das Kartoffelstück fest in die Hand zu nehmen und damit das Papier zu bedrucken. Um so größer ist dann allerdings seine Freude, als er es schließlich geschafft hat. Auch einige andere Schüler können ihre Bewegungen nur mit Mühe dem notwendigen Arbeitsgang anpassen. Manche haben auch Schwierigkeiten, über das zu reden, was sie gerade machen; sie müssen erst die Ausdrücke für die aufgedruckten Bilder lernen: für Kreise, Dreiecke, Herzen . . .

Ich bin zu Besuch in der Mittelstufe einer Schule für Geistigbehinderte, und zwar der Comenius-Schule in Burgaltendorf, einem Vorort von Essen. Die Klassenlehrerin, Frau Tschirpzig, hat mich als Besuch vorgestellt, und die Kinder begrüßen mich unerwartet freundlich und herzlich. Ein etwa zehnjähriges Mädchen nimmt mich an der Hand und fragt: „Wie heißt du? Ich heiße Britta!“ Und noch etwas will sie wissen: „Bist du die Mutter von Martina?“

Martina, das ist ein etwa fünfzehnjähriges Mädchen, das Britta und zwei anderen Kindern beim Ausschneiden der Muster und beim Drucken hilft. Und Martina ist nicht die einzige Jugendliche, die hier mit den geistig behinderten Schülern zusammen arbeitet und spielt.

Denn das ist das Besondere an dieser Sonderschule: Alle 14 Tage kommen die Mitglieder einer Arbeitsgemeinschaft des Gymnasiums Essen-Überruhr in die Comenius-Schule, um mit den geistig behinderten Kindern zusammen zu spielen und zu arbeiten. Abgesehen von Klaus, dem einzigen Jungen, besteht die Gruppe aus Mädchen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe des Gymnasiums Überruhr. Die Arbeitsgemeinschaft ist inzwischen als freiwillige Unterrichtsveranstaltung anerkannt und wird von einer Lehrerin, Frau Guhlich, betreut. Von ihr wird die praktische Arbeit in regelmäßigen Sitzungen vorbereitet und ausgewertet.

Bei den Besuchen in der Comenius-Schule verteilt sich dann die Arbeitsgemeinschaft in kleinen Gruppen von etwa drei oder vier Schülerinnen auf verschiedene Lerngruppen der Schule: „Wenn alle in eine Klasse gingen, könnten ja gar keine persönlichen Kontakte entstehen“, sagt dazu Frau Hinz, Leiterin der Comenius-Schule, „und das wollen wir doch gerade.“

Frau Hinz, die das Projekt aktiv unterstützt, möchte auf keinen Fall, daß die Gymnasiastinnen zu einer Art von „Hilfslehrerinnen“ an der Sonderschule werden. Vielmehr sollen alle Aktivitäten dazu beitragen, daß Schülerinnen und Schüler so verschiedener Schulformen, Menschen mit so unterschiedlichen Erfahrungen sich überhaupt kennenlernen und Lust bekommen, auch mal außerhalb der Schule etwas miteinander zu unternehmen.

Und die Schülerinnen vom Gymnasium, warum interessieren die sich eigentlich für eine Sache, die vielleicht mehr Zeit und Nerven kostet als mancher andere Unterricht? Warum kommen sie regelmäßig jeden Donnerstagnachmittag nach Burgaltendorf und begleiten anschließend noch die Schüler im Bus nach Hause? „Weil ich wissen will, wer diese Behinderten wirklich sind, über die manchmal so viel geredet und geschrieben wird und die man doch normalerweise nie kennenlernt.“ So oder ähnlich klingen alle Antworten auf diese Frage. Die Jugendlichen wollen die Trennung in „Normale“ und „Behinderte“ nicht einfach so hinnehmen. Sie wollen wissen, was die beiden Gruppen miteinander zu tun haben oder haben könnten.

Nach einem Jahr zeichnet sich schon ab, daß die Arbeitsgemeinschaft ein Erfolg für die Schüler beider Schulen sein wird. Gegenseitige Einladungen in die Familien sind geplant. Gemeinsame Ausflüge, gemeinsame Unternehmungen außerhalb der Schule sind Erlebnisse, die beiden Schülergruppen zu wichtigen, neuen Erfahrungen verhelfen und Fremdheit weiter abbauen wird. Wer selbst etwas tun will dagegen, daß Behinderte und ihre Familien so häufig mit ihren Problemen alleingelassen werden, der kann ja ruhig auf die Erfahrungen anderer zurückgreifen und sich sogar von ihnen ermutigen lassen.

... ein Polizist hat doch keine Angst

(aus: Rudolf Kersting, „lernen konkret“ [Unterricht mit geistig Behinderten], Bonn, Heft 4/1983).

Verkehrserziehung mit geistigbehinderten Jugendlichen und Erwachsenen

Die Volkshochschule Paderborn hatte in ihr Programm 1982 unter anderem einen Kurs für geistigbehinderte Jugendliche und Erwachsene mit dem Thema:

„Wie verhalte ich mich im Straßenverkehr?

Was bedeuten die Verkehrsschilder?“

aufgenommen.

Fünf Tage vor der ersten Veranstaltung wurde ich als Verkehrserzieher der Polizei gebeten, für einen ausgefallenen Referenten einzuspringen. Von der Thematik her bereitete mir der Auftrag keine Sorge. Doch wie sollte ich mich gegenüber diesen Personen, zu denen ich noch nie bewußt Kontakt hatte, verhalten? Eine Absage könnte vielleicht als Ablehnung aufgefaßt werden. Nachforschungen in meinem Bekanntenkreis führten zu der „Faustregel“:

„Verhalte dich ganz natürlich. Nimm die geistigbehinderten Kursteilnehmer ernst, doch denke daran, daß sie den Entwicklungsstand von Kindern haben.“ Eine Formel hatte ich, doch die Lösung? Ein neues Aufgabenfeld in meiner Tätigkeit der vorbeugenden Unfallbekämpfung tat sich auf. Die Neugierde und das Verlangen, etwas Neues zu lernen, führten zur Zusage.

Wie aber sollte ich es anpacken?

Ein solch komplexes Geschehen, wie sie die Verkehrswirklichkeit mit ihren Wechselbeziehungen verschiedenster Umstände ist, kann nur auf dem Wege der Faktorenisolierung und über ein behutsames, schrittweises Vorgehen dargestellt werden. Dies gilt besonders für unsere geistig behinderten Mitmenschen. Gleichzeitig soll die Verkehrserziehung dem Normalisierungsprinzip dienen, d. h. diesen Menschen in ihrer behinderungsspezifischen Situation helfen, sich im Straßenverkehr richtig zu verhalten. Ein Telefonanruf bei der Werkstatt für Behinderte ergab, daß die geistig behinderten Mitarbeiter mehr oder weniger nur als Fußgänger am Straßenverkehr teilnehmen. Es galt darum, meinen zukünftigen Schülern ein elementares Grundwissen, das jeder als Fußgänger haben muß, nahezubringen, die Gefahren, die ihnen begegnen könnten, aufzuzeigen und entsprechende Übungsmöglichkeiten anzubieten. Dabei dürfen für geistig behinderte Verkehrsteilnehmer keine Abstriche gemacht werden. Ängste quälten mich seit meiner Zusage. Wie konnte ich mich auf die Begegnung mit diesen Menschen vorbereiten? Merken meine Zuhörer meine Unsicherheiten? Kann ich meine Schüler bewußt anschauen, um so ihre Aufmerksamkeit zu wecken? Wie spreche ich diese Jugendlichen und Erwachsenen an? Wie soll ich mich bei eventuellen Zwischenfällen (z. B. einem epileptischen Anfall) verhalten?

Der erste Abend galt zunächst dem persönlichen Kennenlernen. Gleichzeitig sollte die Institution Polizei vorgestellt werden. Meine Schüler wurden mit Fahrzeugen des Malteser Hilfsdienstes gebracht. Ich erinnerte mich an den Hinweis einer Erzieherin, daß nur ein Polizist mit Mütze ein Polizist sei. Darum empfing ich meine Schüler bei der Ankunft per Handschlag mit Mütze, in „vollem Wicks“ und half ihnen beim Aussteigen. Nach der Nennung meines Namens, den ich an die Tafel geschrieben hatte, berichtete ich von meiner Familie. Ein Familienfoto ging von Hand zu Hand. Der Grund meiner Berufswahl, meine Arbeit bei der Polizei und der Verkehrserziehung konnten mir vielleicht helfen, eventuelle Mauern zwischen meinen Schülern und mir als Schutzmann einzureißen. Ein kurzer Film über den Ablauf eines Spätdienstes sollte der Auflockerung dienen.

Ich hatte Mühe, in den eigentlichen verkehrserzieherischen Teil einzusteigen, da die beiden lediglich als Einführung gedachten Themen bereits genügend Diskussionsstoff boten. Ferner hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren. Einer meiner Schüler hatte zu Beginn alle Bücher, die er zum Thema Straßenverkehr aufreiben konnte, mitgebracht und vor sich auf den Tisch gelegt. Mehrere Farbstifte und Kugelschreiber lagen exakt ausgerichtet vor ihm. Die Reihenfolge der Farbstifte entsprach der Farbfolge an der Ampel - Zufall oder nicht? Diese Ordnung hielt er während des gesamten Kurses bei. Die spastische Lähmung eines jungen Mannes war eine weitere Ablenkung. Es warf für mich anfangs peinlich, daß ich immer wieder ihn anschauen mußte. Eine hübsche junge Dame nutzte jede Gelegenheit, meine Hand zu nehmen, um diese zu streicheln. Schließlich gelangte ich doch noch zum Thema des ersten Abends: „Die richtige Benutzung der unterschiedlichen Fußwege“. Nachdem ich den ersten Abend gut überstanden und festgestellt hatte, daß meine Schüler besonders eifrig mitarbeiteten, freute ich mich schon auf den nächsten Abend.

Der Begrüßung am zweiten Abend schloß sich die Frage meiner Schüler nach dem Befinden meiner Kinder an.

Neuigkeiten aus dem „Polizeileben“ waren gefragt.

Wir wiederholten den letzten Lernschritt, bevor wir zum neuen Lernziel: „Überqueren der Fahrbahn“ kamen.

Gemeinsam erarbeiteten wir die wichtigsten Verhaltensmaßnahmen.

- Stehenbleiben vor der Bordsteinkante
- Schauen nach beiden Seiten
- Richtiges Überschreiten der Fahrbahn

Ein weißer Kreidestrich auf dem Fußboden stellte die „Grenze“ Bordsteinkante dar, die wir alle im „Entenmarsch“ passieren mußte. Das Schauen nach beiden Seiten war ein nächster Teillernschritt. Die Funktion des Landeswappens auf dem linken Ärmel meiner Uniform als Hinweis auf „linke Seite“ wurde sofort als Witz erkannt.

Die spastische Lähmung des jungen Mannes, die Pedanterie meines „Verkehrsexperten“ oder die immer wieder zu erwartenden Streicheleinheiten meiner hübschen Schülerin aus der ersten Reihe, lenkten mich kaum noch ab. Durch lustige Anmerkungen bemühte ich mich, meine Zuhörer immer wieder zu motivieren und aufmerksam zu machen. Die Uniform

war nicht mehr störender Teil, sondern die Bekleidung, die Freunde und Helfer tragen. Mit der bangen Frage, ob ich nächstes Mal auch bestimmt wiederkomme, ging der zweite Abend zu Ende.

Der Einstieg in den dritten Abend erfolgte durch eine Wiederholung der vorhergegangenen Lerninhalte, wobei gerade lustige Formulierungen noch in Erinnerung waren und zum Teil wörtlich wiedergegeben werden konnten. Lernziel des dritten Abends war: „Verkehrszeichen und -einrichtungen für Fußgänger“! Dabei setzte ich fast originalgroße Verkehrszeichen und eine Spielampel ein. Das Verkehrszeichen mit dem Symbol Mutter und Kind führte uns zu der Frage, ob hier nur Mütter mit Kindern gehen dürfen. Heftige Einsprüche besonders meiner männlichen Kursteilnehmer führten dann zu der richtigen Deutung.

Der Spruch: „Bei Rot bleib stehen, bei Grün da kannst du gehen“, wurde auf seine Gefährlichkeit für Fußgänger hin untersucht. Dieser Abend hatte mir aber auch deutlich die Grenzen der Aufnahmefähigkeit meiner Zuhörer gezeigt. Es war zuviel Theorie. Nur das von den Schülern selbst Erarbeitete und einige humorvolle Erläuterungen waren noch in Erinnerung.

Da ich davon ausging, daß meine Teilnehmer nur bedingt Erlerntes in die Realität umsetzen können, hieß der letzte Abend „Training in der Verkehrswirklichkeit“. Aus Aufsichtsgründen hatte ich einen Kollegen und zusätzlich noch zwei weitere Mitarbeiter aus der Werkstatt für Behinderte gebeten, mir zu helfen. Zunächst brachte uns der Malteser Hilfsdienst an eine Stelle, wo wir in unmittelbarer Nähe die Fahrbahn an vier verschiedenen Stellen überqueren konnten. Verhaltensweisen während der Fahrt im Bus konnten bei dieser Gelegenheit gleich mitbesprochen werden. Es galt, die Fahrbahn ohne Hilfen an einem Zebrastreifen, an einer Fußgängerampel und an einer Kreuzung mit Ampel zu überqueren. Die Reaktionen der Mitbürger, die uns zusahen, gingen von positiven Äußerungen bis hin zu Bemerkungen wie „einsperren“ oder dies hätte keinen Zweck und würde nur zu weiteren Verkehrsgefährdungen führen. Mein wichtigstes Lernziel, vor dem Überschreiten der Fahrbahn an der Bordsteinkante stehenzubleiben und nach beiden Seiten zu schauen, wurde an allen Überquerungspunkten nahezu von allen beachtet. Neben diesem verkehrserzieherischen Aspekt sah ich eine gesellschaftspolitische Zielsetzung darin, die Ausschließung eines bestimmten Bevölkerungsteiles von dem öffentlichen Verkehrsgeschehen zu verhindern. Eine solche Isolation wäre für die Betroffenen verhängnisvoll. Verkehrserziehung gehört zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Doch was ist mit den Menschen, die keine Schule besucht haben, die nicht mehr in der Schule sind, oder die in der Schule waren, als es noch keinen Verkehrsunterricht gab? Hier gibt es noch ein großes Defizit, das wir alle versuchen sollten, ausgleichen zu helfen.

Eventuelle Ängste, Unsicherheiten, Vorurteile und Bedenken lassen sich am besten in der unmittelbaren Begegnung mit diesen Menschen überwinden. Und so stehen für mich die Volkshochschultermine für das nächste Jahr bereits fest.

Fast jeden Morgen treffe ich auf meinem Weg zur Arbeit Alex, einen Schüler meines Kurses. Er steht vor der Bordsteinkante und wartet auf seinen Bus. Er begrüßt mich, erkundigt sich nach dem Befinden meiner Kinder und fragt, ob es etwas gibt, was er als Fußgänger beachten sollte. Nach einigen Sätzen trennen wir uns. Alex auf dem Weg zu seiner Arbeit, ich auf dem Weg zu meiner Arbeit.

2. Lerneinheit

„Lernen konkret“ - Kochrezepte oder von der Text-Information zurück zur Bilder-Sprache

Zeit: 1 bis 2 Doppelstunden

Didaktische Überlegungen

„Lernen konkret“ ist im doppelten Sinne zu verstehen:

- Einmal geht es darum, eine inhaltlich verdichtete und sprachlich verkürzte Gebrauchsanweisung so zu konkretisieren, daß auch geistig behinderte Schüler (und oft nicht nur diese!) danach arbeiten können.
- Zum anderen wird der Adaptationsauftrag (das Anpassen einer Gebrauchsanweisung an die spezifische Aufnahmefähigkeit eines bestimmten Adressatenkreises) für Schüler der allgemeinbildenden Schulen selbst zum konkreten Lernprozeß.

Rezepte und Zubereitungsanweisungen haben im Laufe der Zeit im allgemeinen eine so starke inhaltliche Konzentration und sprachliche Reduktion erfahren, daß sie von geistig behinderten Menschen (bei der Besonderheit ihres Lernverhaltens) nicht nachvollzogen werden können. Die Zubereitung einer Mahlzeit ist häufig ein so komplexes und kompliziertes Geschehen, daß es einem Teil der geistig behinderten Menschen verschlossen bleibt.

Einen, begrüßenswerten Fortschritt stellt in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Fertiggerichten dar: fertige, konservierte oder tiefgefrorene Speisen, die „nur“ noch erwärmt werden, bzw. halbfertige, eingedickte oder getrocknete Speisen, die mit Wasser angerührt und kurz aufgekocht werden müssen. Diese Entwicklung ermöglicht es auch einem Teil der geistig behinderten Menschen, sich selbst eine Mahlzeit herzustellen.

Auch so relativ einfache Vorgänge wie das Anrühren und Aufkochen einer Fertigsuppe müssen durch Abschauen oder angeleitetes Einüben oder durch das Nachvollziehen von Handlungsweisen Schritt für Schritt gelernt werden. Berücksichtigt man, daß die meisten geistig behinderten Menschen nicht lesen können oder nur ein paar mühsam erarbeitete Signalwörter verstehen, dann muß die bereits in kleinste Teilschritte zerlegte Zubereitungsanweisung obendrein in eine bildliche Darstellung gebracht werden.

Geistig behinderte Menschen sind in ihrem Lernverhalten häufig auf die ursprüngliche Lernsituation fixiert und haben erhebliche Übertragungsschwierigkeiten. Der nahezu perfekt eingeübte Umgang mit Küchenmaschinen in einer Oberstufenklasse einer Schule für geistig Behinderte wurde bei einem Landschulaufenthalt, wo die elektrischen Küchenanschlüsse nicht im Raum in gewohnter Weise verteilt waren, wieder in Frage gestellt. So muß auch eine differenzierte Bildrezept-Sammlung letztlich zu den ganz speziellen Produkten konkret erstellt werden - mit Originalpackungen, selbst auf die Gefahr der Manipulation bzw. der unterstellten „Schleichwerbung“ hin. Von daher wird es immer sehr schwierig sein, geistig behinderten Schülern und Erwachsenen käufliche Rezeptbücher anzubieten. Sinnvoller erscheint es, einfach das Übertragungs- und Umsetzungsverfahren zu vermitteln.

Für diesen Unterricht bedeutet das aber auch, daß Schüler nicht, wie so häufig in der Schule erlebt, etwas umständlich, selbsttätig nachahmen müssen, was es eigentlich viel einfacher, perfekter und besser zu kaufen gibt. Da diese Dinge aufgrund fehlender Vermarktungsmöglichkeiten nicht käuflich erworben werden können, sind die geistig behinderten Menschen auf entsprechende Hilfestellungen und Sonderleistungen ihrer Umgebung angewiesen. Die Schüler der allgemeinbildenden Schulen müssen sich ihrerseits zwangsläufig mit der speziellen Situation der Adressatengruppe und ihrer jeweiligen individuellen Umgebung zunächst sorgfältig auseinandersetzen, um überhaupt so etwas wie ihre eigene Fibel erstellen zu können. Die vielen bei der Entwicklung, Herstellung, Erprobung, Verbesserung und beim Umgang mit geistig behinderten Schülern möglichen Erfahrungen sind die eigentlichen Ziele.

Die hier angedeuteten Schwierigkeiten sind weder für die Schüler noch für ihre Lehrer völlig neu und fremdartig; im Grunde genommen sind es oft die gleichen Dinge, die auch uns, sicher in anderer Intensität, Kopfzerbrechen bereiten. Das wird jeder bestätigen können, der zum ersten Mal versucht, eine Mahlzeit anhand eines Kochbuches zuzubereiten. Der Lehrer soll sich für sein methodisches Vorgehen klarmachen, daß der zunehmende Abstraktionsprozeß bei der Rezepterstellung bei geistig behinderten Schülern vom Gegenstand zum Text in Stufen verläuft, wie z. B.:

1. Rezeptaufbau mit **Realmedien** (mit abgewogenen oder abgemessenen Zutaten in / aus Originalpackungen / mit Original-Haushaltsgeräten),
2. Bildrezepte mit **Originalabbildungen** (Fotos oder Zeichnungen) der eingeplanten Zutaten und zur Verfügung stehenden Geräte,
3. Bildrezept mit generalisierten, **abstrahierten Abbildungen** von Zutaten und Geräten und Darstellung der Arbeitsschritte,
4. Bildrezept mit **Symbolen und Piktogrammen** (Zutaten, Geräte, Arbeitsschritte), Hinzufügung von Signalwörtern,
5. Text-Rezept mit **Signalwörtern** und deutlich strukturiertem Aufbau,
6. übliches **Text-Rezept**.

Die schwierige Aufgabe für den nicht behinderten Schüler besteht darin, gerade umgekehrt den für ihn verstehbaren abstrakten Worttext in eine konkrete Bildersprache umzusetzen. Dieser Lerneinheit liegt exemplarisch die 3. Abstraktionsstufe (generalisierte, leicht abstrahierte Abbildungen von Zutaten, Geräten und Arbeitsschritten) zugrunde.

Zum besseren Verständnis wird folgendermaßen umformuliert:

Zutaten	- wir nehmen
Geräte	- wir brauchen dazu
Mengen	- wieviel nehmen wir?
Zubereitung (Arbeitsschritte)	- wir machen . . .
Zeit	- wie lange dauert es?

Die Kategorie „Wieviel nehmen wir?“ steht inhaltlich in enger Verbindung zu der Kategorie „Wir nehmen“. Mengenangaben wie „4 gehäufte Teelöffel“ sind zwar im Sinne eines indirekten Einschleifens durch das Zahlensymbol „4“ oder „:“ zu ergänzen, sie sollen nach Möglichkeit aber auch bildhaft ausgewiesen werden.

Um **kleine** Teelöffel in bildhafter Darstellung von **großen** Eßlöffeln unterscheiden zu können, empfiehlt es sich, andere Erkennungsmerkmale hinzuzunehmen wie z. B. Teelöffel = kurzer Griff; Eßlöffel = langer Griff.

Im Unterricht mit geistig behinderten Schülern kann es vorkommen, daß Anweisungen „wörtlich“ genommen werden und z. B. nicht viermal derselbe Teelöffel zum Portionieren verwendet wird, sondern 4 verschiedene Teelöffel geholt und benutzt werden.

Die einzelnen Rezeptelemente lassen sich auch auf Karton vergrößert übertragen und können mit Hafthilfen zu einem „Groß-Rezept“ an der Klassenzimmerwand zusammengesetzt werden. Ein ähnliches „Groß-Rezept“ könnte auch als Tafelbild entstehen.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen eine inhaltlich verdichtete und sprachlich verkürzte Gebrauchsanweisung an die Aufnahmefähigkeit geistig behinderter Menschen anpassen, indem sie

- Kategorien für die Grundinformationen kennenlernen.
- die Arbeitsschritte beschreiben und ihre Reihenfolge festlegen.
- ein Raster aus den Kategorien und den Arbeitsschritten entwickeln.
- das Raster durch Bildsymbole illustrieren.
- Signalwörter und Mengenangaben eintragen.

Medien für den Unterricht:

Vorlesetext (für Lehrer): Mein Kochkurs

Arbeitsbogen 3: Zubereitung von Spaghetti (S. 70)

Lösungsbogen zum Arbeitsbogen 3: (enthält das Raster, das Grundlage für das zu entwickelnde Tafelbild ist, S. 71/72)

Tafelbild (identisch mit dem Lösungsbogen zum Arbeitsbogen 3)

Vorschlag für die Gestaltung des Unterrichts:

Zum Einstieg liest der Lehrer den Bericht aus einer Schule für geistig Behinderte vor (Vorlesetext für Lehrer).

Vorlesetext für Lehrer

„Mein Kochkurs

Am 3. November machte ich in St. Paulus in der Lebensschule einen Kurs, die Woche zweimal, am Montag und Mittwoch. Es macht mir sehr viel Spaß. Für das Kochen habe ich ein Interesse und einen Willen. Wir werden mit dem Lebenshilfe-Bus hinunter gebracht und von einem **Mädchen** oder einem **Herrn** heraufgebracht. Es sind **acht Mädchen** und **ein Herr** und eine Lehrerin beim Kochen. Am Montag haben wir verschiedene Sachen. Manchmal Basteln oder Säuglingspflege und so weiter. Am Montag dauert der Kurs von halb sieben bis Breiviertel zehn, und am Mittwoch dauert es von halb sieben bis Dreiviertel elf.

Wir kochen verschiedene Sachen. Manchmal mach ich etwas ganz alleine. Ich habe schon einen Reisauflauf und eine Biskuitrolle gemacht. Jeden Mittwoch bekommen wir von der Lehrerin ein Kochrezept in die Hand und dann setzen wir uns zusammen und lesen es einmal durch. Dann wird besprochen, wer welches Menü macht und wer mit wem kocht.

Wenn ich momentan nichts zu tun habe, decke ich den Tisch auf. Das Tischdecken habe ich in der Lebenshilfe bei der lieben Otti gelernt.

Ich werde den Kochkurs so lange machen, bis ich in die Klinik gehen muß. Wenn ich am Wochenende oder in den Ferien zu Haus bin, so tu ich auch der Tante beim Kochen helfen. Ich habe jetzt schon in der Lebensschule zehn Kochtage gemacht. Wenn der Mittwoch kommt, dann freue ich mich immer, wenn es heißt, heute haben wir wieder kochen. Dann bereite ich mich schon vor und packe das Kochheft und die Kochschürze ein. Denn ich habe von der Lehrerin schon ein großes Lob bekommen: Erstens, weil ich manches alleine kochen kann; zweitens, weil ich so ein schönes beschmücktes Kochheft habe. Ich bringe den Erziehern auch eine Kostprobe nach Haus.

Also Kochen, Handarbeiten, Schreiben, das ist mein Hobby. Das tu ich am liebsten.“

Im dann folgenden Unterrichtsgespräch wird von den Schülern das Problem erkannt, daß viele geistig Behinderte durchaus in der Lage sind, komplexe Tätigkeiten wie zum Beispiel Kochen und Backen durchzuführen, wenn sie darauf vorbereitet sind und die entsprechenden Hilfsmittel (z. B. Bildrezepte) zur Verfügung haben.

Um die Schüler die Schwierigkeiten der Umsetzung eines Wortrezeptes in ein Bildrezept erleben zu lassen, werden die Aufträge des Arbeitsbogens 3 bearbeitet.

Die Ergebnisse des ersten Arbeitsauftrages werden diskutiert, die Arbeitsschritte in der richtigen Reihenfolge in das gemeinsam entwickelte Raster an der Tafel notiert. Das Raster wird von den Schülern mit den Eintragungen übernommen. Danach werden die Angaben der Arbeitsschritte in Bildsymbolen wiedergegeben sowie durch Signalwörter und Mengenangaben ergänzt. Aus den Bildvorschlägen der Schüler werden von der Klasse gelungene Darstellungen ausgewählt und in das Raster an der Tafel übertragen.

Wenn die Möglichkeit besteht, sollte ein Spaghettigericht in der Schule zubereitet und gegessen werden. Dazu paßt Tomatensauce, wobei die Herstellung ebenfalls mittels Bildrezept erfolgen kann.

Alternativ-Rezept

In der unterrichtlichen Erprobung zeigte sich, daß ein **Rezept für die Herstellung von Waffeln** ebenfalls gut geeignet ist für eine Umsetzung in die Bildersprache.

Rezept zur Herstellung von Waffeln:

1/2 Pfund Margarine oder Butter

1/2 Pfund Mehl

100 g Zucker

1 Messerspitze Backpulver

1 Vanillezucker

4 Eier

1/4 l Milch

Die Zutaten verrühren; die Waffeln im gut gefetteten Waffeleisen backen und mit Puderzucker bestäuben.

Unterrichtsziele:

Die Schüler sollen

- ein einfaches Backrezept zur Herstellung von Waffeln kennenlernen.
- mit Hilfe eines elektrischen Waffeleisens Waffeln backen.
- verschiedene Formen der Kooperation bei der Waffelherstellung üben.

Anmerkung:

Der sachgerechte Umgang mit einem Waffeleisen erfordert eine besondere separate Gebrauchsanweisung!

Zubereitung von Spaghetti

Originalrezept:

Spaghetti locker in 4 Liter leicht gesalzenes, sprudelnd kochendes Wasser geben. 9 -12 Minuten garen, aber nicht zu weich kochen, abgießen und anrichten.

Arbeitsaufträge:

1. In dem Originalrezept sind eine Reihe von Arbeitsschritten enthalten. Finde sie heraus, formuliere sie und schreibe sie in der richtigen Reihenfolge auf.
2. In dem Originalrezept sind verschiedenartige Angaben, die sich unter die Begriffe Zutaten, Geräte, Mengen, Zubereitung, Zeit einordnen lassen. Zum leichteren Verständnis sind diese Begriffe zu Fragen umformuliert.

Zutaten = was nehmen wir?

Geräte = was brauchen wir dazu?

Mengen = wieviel nehmen wir?

Zubereitung = was machen wir?.

Zeit = wie lange dauert es?

Entwickle aus diesen fünf Fragen und aus den Arbeitsschritten ein Raster und trage sowohl die Fragen als auch die Arbeitsschritte darin ein.

3. Setze die Angaben der Arbeitsschritte in eine einfache Bildersprache um.
4. Füge den Bildern, wo erforderlich und möglich, Signalwörter und Mengenangaben hinzu.

(Abbildung fehlt)

Teilschritte	Was nehmen wir?	Was brauchen wir?	Wie viel nehmen wir?	Was machen wir?	Wie lange dauert es?
1. In einen Topf werden 4 Liter Wasser eingefüllt	Wasser	4x1l	1 1 1 1 4x		
2. Der Topf wird aufgesetzt (große Heizstufe)					
3. Dem Wasser wird 1 Teelöffel Salz hinzugefügt und verrührt	Salz				
4. Es werden 2 Esslöffel Öl hinzugefügt und verrührt	Öl				
5. Das Wasser wird zum aufkochen gebracht				100°	
6. Das Päckchen Spaghetti wird aufgeschnitten	400 g Spaghetti				
7. Die Spaghetti lässt man in das sprudelnde Wasser gleiten	Spaghetti				
8. Die Spaghetti werden im offenen Topf 15 Minuten lang bei kleiner Heizstufe gar gekocht					15 Min.
9. Die Spaghetti werden in ein Sieb gegeben					
10. Die Spaghetti werden mit kaltem Wasser abgeschreckt				Abschrecken!	
11. Die Spaghetti werden in eine Schale gefüllt					
12. Man lässt ein Stückchen Butter auf den Spaghetti zerlaufen/schmelzen	Butter				
13. Über die Spaghetti wird geriebener Parmesankäse gestreut	Käse				

Nachtrag

„Mischutka“ oder „Hallo, ist denn hier niemand?“

(Szenen aus einem Menschenleben, das andere immer wieder in Frage stellt)

Die mit in die Überschrift aufgenommene Frage ist zwar von Michael Lehmann so nie gestellt worden, da er in den inzwischen achtzehn Jahren seines Lebens sprechen nicht gelernt hat. - Doch sein, durch Schwerhörigkeit und Blindheit sicher mitbedingtes Verhalten, sein häufiges Aufhorchen und ständiges Herumsuchen hätten dieses ausdrücken können.

Mischutka ist ein schwerst- und mehrfachgeschädigter geistig behinderter junger Mann. Es ist aber eigentlich nicht die Summe verschiedener Behinderungen wie Schwerhörigkeit, Blindheit und geistige Behinderung, die Mischutka den Rahmen einer Einrichtung für schwerstbehinderte Schüler sprengen läßt - es ist vielmehr die besondere Vermischung und das sich wechselseitig bedingende dieser Behinderungsteile, wozu noch starke Verhaltensstörungen in Form von autistischen Verhaltensweisen (d. h. völlig auf sich bezogene Lebensäußerungen mit fehlenden oder gestörten Bezügen zur Umwelt) kommen.

Wenn Mischutka einen ihm fremden Raum betrat, tastete er diesen systematisch in drei Durchgängen ab. Die erste Runde galt dem Tastraum im mittleren Bereich: etwa Bauchhöhe: Die nächste Runde erfolgte in gebückter Haltung, um zu erfahren, wie die Umwelt im Knie- oder Bodenbereich aussieht. Die dritte Runde wurde mit hochgestreckten Armen, manchmal sogar auf Zehenspitzen laufend, durchgeführt, um den obersten Bereich zu erkunden. Derartige Vorgänge liefen so starr und scheinbar unveränderbar ab, daß sie wie Rituale wirkten.

Das Systematische und das Festhalten an Gewohntem waren auffallende Eigenarten im Verhalten Mischutkas, die zwar dem Außenstehenden aufgrund des automatisch wirkenden Ablaufs etwas fremd und bizarr vorkamen, die aber durchaus auch für Lernprozesse und Arbeitsvorgänge genutzt werden konnten. - Hatte Mischutka erst einmal einen Arbeitsvorgang verstanden, dann führte er diesen bereits nach kurzer Zeit so sicher, geschickt, schnell, manchmal geradezu hastig und zielstrebig/besessen durch, daß er bald ein Vielfaches von dem schaffte, was andere Schüler, die besonders aufgrund ihres guten Sprechvermögens und ihres „ansprechenden“ Sozialverhaltens weniger geistig behindert wirkten, nur mit Mühe erreichten. - Wehe aber, es trat im Ablauf auch nur die geringste Störung auf: es paßte etwas nicht so recht oder klemmte ein bißchen, dann flogen nicht nur die Materialien durch die Luft, dann konnte auch die erstbeste erreichbare Person (ob Mitschüler, Lehrer oder ein Angehöriger) gegriffen, gekrallt und gekratzt werden.

Zu den eingeübten Ritualen gehörten meistens auch bestimmte Auslöser, ohne welche die eigentlich erwartete und häufig auch spannungsabbauende Handlung nicht ablaufen konnte. Um Mischutka auf den langen Heimfahrten*) im Schulbus bei Bedarf etwas ablenken zu können, gab die Gruppenerzieherin dem Fahrer für Mischutka einen Apfel mit. Als der Junge unruhig zu werden drohte, gab der Fahrer Mischutka wie besprochen den Apfel, den dieser aber nicht aß, sondern nur krampfhaft in seinen Händen hielt. Die Erregung steigerte sich merklich, die Finger gruben sich bereits in die Frucht, bis plötzlich der Apfel zerfetzt durch den Bus flog und ein „Tobsuchtsausbruch“ alles zerrieß, was erreichbar war. Der Busfahrer wußte nicht, daß die Aufforderung „Guten Appetit“ erforderlich war, um den Eßvorgang auszulösen.

Diese aggressiven Ausbrüche stellten eine schwere Belastung der Umweltbeziehungen dar - viele der Menschen, die einmal Zeuge oder Objekt solcher Attacken gewesen sind, begegnen Mischutka darum mit Angst. Es wäre eigentlich nicht schwer gewesen, den Angriffen eines blinden Kindes auszuweichen, doch dann ging Mischutka gegen sich selbst vor, zerfleischte sich das Gesicht oder schlug die Stirne unbarmherzig gegen die Ecke einer Tischplatte, so daß er noch lange blutige Spuren oder später schwere Blutergüsse aufwies. Es gab nur die Möglichkeit, ihn so festzuhalten, daß er weder andere noch sich selbst beschädigen konnte, aber das kostete Energien und Schweiß auf beiden Seiten, und eigentlich waren dafür zwei Mitarbeiter erforderlich.

Mit der Zeit konnte die Zahl dieser Ausbrüche wesentlich verringert werden. Je länger Mischutka in unserer Einrichtung war, je vertrauter ihm die Umwelt war, je eingeschliffener die Vorgänge des täglichen Lebens abliefen, je vertrauter uns seine Eigenheiten und Gewohnheiten wurden, um so eher konnten auslösende Faktoren ausgemacht und vermieden werden, z. B. langes Warten in einer dichten Menschenmenge, unterbrochene oder ergebnislose Handlungen, Veränderungen von Gewohnheiten.

Eigentlich war Mischutka schon ein Teufelskerl, wenn er etwa trotz seiner Blindheit furchtlos, ja tollkühn drauflosmarschierte. Auf diese Weise ergaben sich immer wieder Situationen, die das Blut in den Adern seiner Betreuer erstarren ließen, so, wenn er in der Turnhalle gewandt am Tau hochging und sich einfach fallen ließ, wenn er wegen der Hallendecke nicht weiterkam - so, als wir über eine schmale, *gewendelte* Eisentreppe den hohen Domturm bestiegen - natürlich war Mischutka schon bald vornweg - was würde passieren, wenn er plötzlich eine kleine Tür zur Aussichtsplattform verschlossen fände? - Mischutka besaß ein Fahrtensschwimmerzeugnis, ohne eigentlich richtig schwimmen zu können: er hielt sich einfach nur ausreichend lange über Wasser. Wasser schien überhaupt sein zweites Lebenselement zu sein, er drehte sich wie ein Ball, tauchte, blieb eine Weile unter Wasser hocken als wäre er ein Kiemenatmer, kam dann prustend wieder hoch und quietschte vor Vergnügen.

Oh, er konnte sich sehr freuen und dabei halb totlachen. Und wir haben später auch Tränen gesehen, was wir zunächst nicht beobachtet hatten und ihm mit der Zeit bei seinem maskenartigen Gesicht auch gar nicht mehr zugetraut haben. Trotz fehlenden Sprechvermögens verstand Mischutka eine ganze Menge, und er war auch in der Lage, auf Anweisung kleine Arbeiten zu erledigen und bestimmte Aufgaben auszuführen. - Besonders seine Gruppenerzieherin, die wohl die stärksten Bindungen zu ihm hatte, entwickelte im Laufe der Zeit zusammen mit Mischutka ein Signal- und Zeichensystem, über welches so viele Informationen hin- und herwechselt, daß der außenstehende Beobachter den Eindruck bekommen konnte, es würde sich um ein zwar andersartiges, aber an sich komplettes Sprachsystem handeln.

*)Da es sich um eine Spezialeinrichtung mit landesweitem Einzugsbereich handelt, ist der Schule ein Internat angegliedert. Die Schüler fahren alle vierzehn Tage übers Wochenende und zu den Ferien mit Bussen und Taxen zu ihren Angehörigen.

So gesehen brauchte man sich eigentlich um seine Zukunft keine größeren Sorgen zu machen. Mischutka würde später sicher einmal in der Lage sein, den Anforderungen einer Werkstatt für Behinderte in vielen Bereichen mit Geschicklichkeit und Routine voll nachzukommen, wenn ihn nur nicht die bereits beschriebenen Verhaltensstörungen und Wutausbrüche doch hin und wieder zu einem „gemeingefährlichen“ Gruppenmitglied werden ließen.

Vor einiger Zeit besuchte ich Mischutka im Pflegeheim. Durch berufliche Veränderungen bedingt hatten sich vor ein paar Jahren unsere Wege getrennt, aber durch gelegentliche Besuche versuchte ich, die bestehenden Kontakte aufrechtzuerhalten. So hatte ich auch erfahren, daß Mischutka achtzehn geworden, aus der Schule entlassen und ins Pflegeheim verlegt worden war. Dem Besuch, der eine längere Autofahrt voraussetzte, sah ich mit gemischten Gefühlen entgegen. Auf der einen Seite freute ich mich auf das Wiedersehen, aber ich hatte auch Angst. Meine insgeheimen Befürchtungen wurden durch die Härte der Realität weit übertroffen. Was war in der kurzen Zeit seit der Schulentlassung aus dem einmal so vitalen und unternehmungslustigen Mischutka geworden, dem kein Gerüst zu hoch war, der lange Perlenketten auffädeln konnte, der gespannt seinem Kassettenrekorder

lauschte, der in der Gruppe beim Tischabräumen und Geschirrspülen half?

Unter der Fensterbank auf dem Fußboden lag ein kräftiger, aber apathisch wirkender junger Mann, der ab und zu seltsam fremde Laute ausstieß, die ich noch nie bei ihm gehört hatte. Auf meine Begrüßung hin stand er auf und kam langsam näher. Alte Erinnerungen schienen zurückzukehren, wie früher griff Mischutka nach meinem Arm, um die Armbanduhr zu suchen, wie früher roch er danach an seinen Fingerspitzen, wie früher langte er nach meinem Bart und freute sich, als ich ihn wie früher durch meine davorgehaltene Hand zu täuschen versuchte.

Manches vielleicht schon fast Vergessene tauchte während des Besuches und unseres gemeinsamen Spazierganges wieder an die Oberfläche des Bewußtseins. Aber es war eine Begegnung ohne Zukunft, ohne die Chance einer Fortsetzung: zum einen ist die Entfernung doch erheblich, zum anderen ließ mich die Heimleitung über die Angehörigen wissen, daß man doch darum bitten möchte, zukünftig von solchen Besuchen abzusehen, die ihre Patienten nur verwirren und womöglich aus dem gewohnten Trost ihres auf „pflegeleicht“ hin angelegten Routine-Alltags bringen.

„Hallo, ist denn hier niemand?“ schienen einmal seine unruhigen, diffusen Suchbewegungen auszudrücken. - Es sind immer wieder Antworten versucht worden, die jedoch über Mischutkas Kopf hinweg gesagt worden sind und nicht in seiner Sprache gegeben worden waren, so daß sie ihn selbst nicht erreichen konnten:

Die Mutter:

Vor ihrem tragischen Selbstmord hat sich die verzweifelte Mutter mehrfach über die ihr ausweglos erscheinende Situation geäußert - der Gedanke an den unerbittlich näherrückenden Tag der Entlassung Mischutkas aus der Schule und damit aus der Einrichtung selbst hat sie gequält und in starke Depressionen gestürzt.

Der Vater:

„... ich weiß, daß die Verantwortung für die Verlegung in das Heim außerordentlich schwer ist. Aber als Geschäftsführer eines großen Unternehmens bin ich viel unterwegs und komme auch sonst meist nicht mit einem Zwölf-Stunden-Tag hin. Und nach dem harten Streß brauche ich wenigstens am Wochenende hin und wieder eine kleine Verschnaufpause. Leider konnte mir die Schule keine verbindliche Zusage machen, unseren Sohn mindestens drei weitere Jahre zu behalten, und da gute Heimplätze rar sind, habe ich diese Entscheidung, die mir nicht leichtgefallen ist, getroffen.“

Der Bruder:

„... natürlich hängen meine Schwester und ich sehr an Mischutka, und wir würden ihm gerne das Leben in einer Pflegeanstalt ersparen . . . schon um unserer verstorbenen Mutter willen. Aber was sollen wir machen, meine Schwester studiert im zweiten Semester Medizin, und bei mir häufen sich auch die Klausuren kurz vorm Abitur.“

Die Schulleiterin:

„Wir könnten zwar Michael Lehmann auf besonderen Antrag noch bis zum 25. Lebensjahr bei uns beschulen, aber das ist natürlich keine Dauerlösung und würde das Problem nur momentan verschieben - und vor allem benötigen wir dringend Schul- und Internatsplätze; es bestehen bereits erhebliche Wartezeiten, und wir wissen doch alle, wie wichtig es gerade bei dieser Klientel ist, möglichst frühzeitig mit einer systematischen Therapie und Förderung zu beginnen.“

Der Leiter eines privaten Wohnheims:

„... Aufnahmekriterien oder eine untere Grenze kennen wir in unserer Einrichtung nicht, im Prinzip nehmen wir jeden; aber er muß schon in etwa zu der aufnehmenden Gruppe passen, denn wir tragen ja schließlich eine Gesamtverantwortung und können und dürfen nicht nur den einzelnen sehen, sondern müssen auch die Interessen der anderen Mitbewohner berücksichtigen.“

Straßenpassanten:

„... eine Zumutung für die Öffentlichkeit, so etwas frei herumlaufen zu lassen - die gehören eingesperrt!“

„... eine schwere Bürde für die armen Eltern.“

„... man tut doch heute schon eine Menge für diese Menschen.“

„... so etwas hätte man unter Adolf abgespritzt.“

„... ich habe ein zu weiches Herz, ich könnte das nicht ertragen, mit solchen erbärmlichen Kreaturen zusammensein zu müssen...“

„... es ist doch ein Segen für diese Menschen, daß man sich heute so um sie kümmert, nein, das war früher nicht so.“

„... die stehen noch unterm Tier.“

„... Beleidigung der gesamten Menschheit!“

„... da kann man nur dem Herrgott auf Knien danken, wenn man gesunde Kinder hat.“

„... das ist die Kehrseite unserer fortschrittlichen Medizin.“

„... eine Strafe für die Eltern und Geschwister!“

„... so etwas würde man heute zum Glück abtreiben!“

Die Gruppenerzieherin:

„Es fällt mir schwer, den Jungen, der mir sehr ans Herz gewachsen ist, abzugeben. - Ja, der Vater würde sicher zustimmen, wenn ich Mischutka ganz zu mir nehmen würde. Aber Sie wissen ja, daß ich das als Ordensschwester mit meinem Gelübde und unseren Ordensregeln nicht vereinbaren kann. Das ist ganz ausgeschlossen.“

Der Lehrer:

„... die einzige Alternative wäre wirklich, Mischutka mit in unsere Familie aufzunehmen. Abgesehen davon, daß uns besonders die beiden jüngsten unserer vier Kinder noch eine Menge Arbeit machen und viel persönliche Zuwendung erfordern, platzt unser Häuschen bereits jetzt aus allen Nähten, so daß nicht einmal jedes Kind sein eigenes Zimmer haben kann. Auch ist so ein Haushalt einfach nicht auf ein so schwer behindertes Kind hin eingerichtet. Und wenn man den ganzen Tag mit schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern zusammenarbeitet, dann will man auch mal abschalten können. Außerdem gibt es ja nicht nur diesen einen Fall, so daß man sich sicher schon bald wieder durch ein ähnliches Problem konfrontiert sehen würde...“

Der Leiter des Pflegeheims:

„... wir verstehen Ihre Frage nicht, es geht dem Michael Lehmann doch gut, oder haben Sie den Eindruck, daß er ungepflegt und vernachlässigt aussieht? Zugegeben wirkt das Zimmer etwas kahl, wir haben eben alles herausnehmen müssen, - vergessen Sie bitte nicht, daß Lehmann blind ist und sich an überflüssigen Dingen nur stoßen und verletzen könnte. Sie sprechen sein Herumliegen vor der Heizung an, das war vielleicht Zufall. Übrigens haben wir viele Patienten, die das scheinbar gern tun, warum sollen wir ihnen das verbieten, wenn es ihnen Spaß macht? - Lehmann bekommt jeden zweiten Tag von einer Praktikantin eine halbe Stunde Einzeltherapie, für jeden Tag fehlt uns leider das Personal. -Ja, er ißt gut und hat ja auch sein Gewicht halten können. Mit anderen Pflegefällen können wir ihn wegen seiner starken Aggressionen natürlich nicht zusammenlassen, wir selbst werden schon mit ihm fertig, zum Glück ist der größte Teil unseres Personals psychiatriee erfahren. - Überhaupt, was soll dieser durchgängig kritische Unterton? Dann zeigen Sie uns doch, wie man es besser macht, aber nicht nur für zwei Stunden am Besuchssonntag!“

Ein Hochschullehrer:

„Ich wollte damals eine Examenskandidatin mit Felduntersuchungen im Bereich der Human-Ethologie auf Michael Lehmann ansetzen. Wir mußten aber die Beobachtungsreihe mit Lehmann vorzeitig wieder absetzen, weil uns der Proband einfach durch zu viel peripherisches Störverhalten die eigentlichen Verhaltensmuster verfälschte. - Außerdem ließ uns der Proband nicht in Ruhe, so daß nicht nur ein exaktes Protokollieren fast unmöglich wurde, sondern auch seitens des Probanden die neutralen, objektiven Versuchsbedingungen ständig aufgehoben wurden.“

Der Gemeindepfarrer:

„... ich erinnere mich noch genau an einen Sonntagsgottesdienst, den Michael in Begleitung seiner Mutter besuchte. Die Frau hatte schon eine etwas provozierende Art und war von geradezu fanatischen Integrationsvorstellungen besessen, das mußte ja ins Auge gehen. Zunächst schien alles zu klappen, doch der Junge war einfach überfordert und brach während der Predigt aus. Ich konnte mich kaum noch auf meinen Predigtvortrag konzentrieren und mußte mehrmals unterbrechen. Natürlich drehte sich alles nach dem Jungen um, teilweise mitleidsvoll, aber auch zum Teil entrüstet und unwillig. Alles in allem stellte doch der Gottesdienstbesuch von Michael für alle Beteiligten eine derartige Belästigung und Störung dar, daß ich an die Einsicht der Mutter appelliert habe und sie bat, zukünftig von solchen Experimenten abzusehen.“

Der Autor:

. . . und der Autor? Der Autor befindet sich längst unter den Befragten. Er muß zugeben, daß auch er an Mischutka schuldig geworden ist und mit seinen Rechtfertigungen nicht gerade eine gute Figur abgegeben hat. Dabei habe ich so unendlich viel an Erlebnissen, Eindrücken, Einsichten, Anregungen, Gedankenanstößen und Zuneigung von Mischutka bekommen. Es ist viel mehr, als ich ihm je habe geben können.

3.3 Sachinformationen

Ursachen geistiger Behinderung

Es gibt eine Reihe von Ursachen für geistige Behinderung. In der Literatur werden sie sehr verschieden systematisiert. Beispielhaft seien folgende genannt:

Chromosomenabweichungen

Zu ihnen gehören das Down-Syndrom (Trisomie 21). Es handelt sich dabei um eine Verteilungsstörung der Chromosomenanzahl. Kennzeichnend dafür sind u. a.: schrägstellende Lidspalten, weiter Augenabstand, Ohren mit von der Norm abweichenden Formen, Hände mit sogenannter Affenfurche, ausgeprägter Schwachsinn. Das Risiko, ein Kind mit Down-Syndrom zu bekommen, wächst mit dem Alter der Mutter.

Erbbedingte Stoffwechselerkrankungen

Hier fehlen dem Organismus bestimmte Wirkstoffe zum Ab- und zum Umbau der Nahrung. Es entsteht ein Überschuß der zum Umbau vorhandenen Substanzen. Sie „überschwemmen“ den Körper und schädigen ihn. Bekannt ist z. B. die Phenylketonurie, eine Störung des Eiweißstoffwechsels, bei der infolge des Fehlens eines Enzyms das mit der Nahrung aufgenommene Phenylalanin nicht umgewandelt werden kann. Zum Krankheitsbild gehört eine geistige Retardierung. Bei frühzeitiger Diagnose (bis zum 3. Lebensjahr) ist durch eine phenylalaninarme Diät ein Stillstand, eventuell sogar eine Heilung der Krankheit möglich.

Infektionen während der Schwangerschaft

Schädigungen des Embryos (bis zum Ende des 3. Schwangerschaftsmonats) werden unter der Bezeichnung Embryopathien zusammengefaßt. ~ Als Beispiel sei die Röteln- Embryopathie genannt. Während die Krankheit bei der Mutter im allgemeinen recht harmlos verläuft, können die verursachenden Viren beim werdenden Kind u. a. das Gehirn schädigen.

Schädigungen durch Infektionen nach dem 4. Schwangerschaftsmonat nennt man Fetopathien (= Schädigungen des Fetus). Dazu gehört z. B. die Toxoplasmose, die durch Kontakt zwischen Tieren und Menschen übertragen wird. Von der infizierten Mutter kann sie auf den Feten übergehen und zu einer Hirnentzündung mit entsprechender Schädigung führen.

Durch Geburtsablauf bedingte Behinderungen

Hier ist zum Beispiel als Ursache Sauerstoffmangel zu nennen, der unter anderem durch eine zu lange Entbindungszeit oder durch Störung der Atmung des Neugeborenen verursacht sein kann.

Erscheinungs- und Verhaltensmerkmale bei geistiger Behinderung

Bei geistig behinderten Menschen vollzieht sich das Lernen in anschaulich-handelnder und lebenspraktischer Form. Abstraktions-, Reflektions- und Transferfähigkeit sind begrenzt, ebenso die Durchhalte- und die selbständige Gliederungsfähigkeit. Das Lerntempo ist gering, das Erkennen von Sachverhalten und Zusammenhängen eingeschränkt. Daher ist es notwendig, von einem ganzheitlichen Ansatz auszugehen.

Wahrnehmungsschwächen, Bewegungskoordinationsstörungen und sprachliche Entwicklungsrückstände kennzeichnen unter anderem die Erscheinungsweise geistig behinderter Menschen ebenso wie Verhaltensauffälligkeiten, Retardierungen im sozialen und motorischen Bereich sowie die dauernde Unterstützungs- und Schutzbedürftigkeit.

Das Lernen mit geistig behinderten Menschen erfolgt stark individualisiert, handlungsbezogen, anschauungsgebunden, in kleinsten Schritten, durch gezielte Bekräftigung verstärkt, mit häufigen Pausen versehen und durch ständige Motivationshilfen unterstützt.

Im Sprachverhalten zeigen sich Schwächen im syntaktischen Bereich ebenso wie in der Folgerichtigkeit des Aufbaus sowie in Dynamik, Melos, Rhythmus und Tempo. Die Ausdrucksweise bleibt dem Konkreten verhaftet.

Das Sozialverhalten wirkt retardiert und ist frühkindlichen Formen vergleichbar. Häufig treten Selbstunsicherheit oder andere Arten von Gehemmtheiten auf. Aber auch das Gegenteil kommt vor: Distanz- und Hemmungslosigkeit, Aggressivität. Gelegentlich finden sich übererregte sowie stumpfsinnige oder auch autistische Verhaltensweisen.

Geistig Behinderte im schulpflichtigen Alter

(aus: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte [Sonderschule]; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 9. 2.1979)

Geistige Behinderung wird in der Regel durch Schädigung des zentralen Nervensystems vor, während oder nach der Geburt verursacht. In Einzelfällen können auch soziale Faktoren wie extreme Hospitalisierung zu geistiger Behinderung führen.

Vom Erscheinungsbild her sind geistig Behinderte auffällig durch Besonderheiten

- der kognitiven und emotionalen Aufnahme-, Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse,
- des Ausdrucksverhaltens,
- der Motorik,
- der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation.

Das Zusammenwirken dieser Gegebenheiten führt zu Beeinträchtigungen der Entwicklung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten, zu einer umfassenden Störung des kommunikativen Bereiches sowie zu starken Ausfällen im Bereich der Psychomotorik. Deshalb ist ein geistig behindertes Kind stets in mehrfacher Hinsicht beeinträchtigt.

Grundsätzlich ist jeder geistig Behinderte unabhängig von Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen. Den jeweiligen Lerngegebenheiten ist bei der Planung und Gestaltung der Fördermaßnahmen Rechnung zu tragen.

Die Schule für geistig Behinderte ist eingerichtet für Schüler, deren Lernverhalten und Entwicklungsstand erheblich unter der altersgemäßen Erwartungsnorm liegen, so daß sie in der Schule für Lernbehinderte nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können.

Die Schule soll in ihrer Arbeit sowohl die individuellen Ansprüche des Behinderten als auch die Ansprüche der Gesellschaft berücksichtigen. Die Bedürfnisse des geistig Behinderten bestimmen jedoch vorrangig Aufgaben und Ziele der Schule.

Entsprechend dem unterschiedlichen Ausmaß der geistigen Behinderung lassen sich verschiedene Grade der Lernfähigkeit und verschiedene Arten des Lernverhaltens feststellen.

Sie sind aber nicht als unveränderbar anzusehen. Unter Einsatz geeigneter, das Lernverhalten anregender und verbessernder Maßnahmen sind im Laufe einer angemessenen schulischen Förderung verhältnismäßig große Fortschritte möglich.

Das Lernverhalten geistig Behinderter ist vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- direkte Bezogenheit der Lerninteressen auf vitale Bedürfnisse;
- weitgehende Gebundenheit des Gelernten an die ursprüngliche Lernsituation;
- sach- und situationsverhaftete Ansprechbarkeit;
- begrenzte Fähigkeit zu selbständiger Aufgabengliederung;
- geringe Spontanität im Hinblick auf bestimmte Lernaufgaben;
- überwiegend handlungsbezogenes Lernen; - extrem geringes Lerntempo;
- stark begrenzte Durchhaltefähigkeit im Lernprozeß;
- eingeschränkte Gedächtnisleistungen;
- unzureichende sprachliche Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit.

Vereinzelte finden sich sowohl isoliert auftretende herausragende Fähigkeiten als auch weitgehende Ausfälle in Teilbereichen.

Einrichtungen für geistig behinderte Menschen

1. Früherziehung

Um geistig behinderten Kindern so früh wie möglich ein differenziertes Förderangebot bieten zu können und die Eltern gerade in den ersten Jahren entsprechend zu beraten und anzuleiten, sind von Elternvereinigungen, Kommunen, Verbänden usw. Früherziehungsstellen eingerichtet worden.

2. Sonderkindergarten

Da es nicht immer möglich ist und zum Teil auch von dieser oder jener Seite nicht gewünscht wird, daß geistig behinderte Kinder im Vorschulalter den Regelkindergarten besuchen, werden behinderten Kindern auf Gemeinde- oder Kreisebene von Sonderkindergärten Betreuungs- und Fördermöglichkeiten angeboten.

3. Schule für geistig Behinderte (Sonderschule)

Wie für alle Kinder und Jugendliche besteht auch für geistig behinderte Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter ein Anspruch auf ein systematisches Bildungs- und Erziehungsangebot, was in entsprechenden Richtlinien festgelegt ist und garantiert wird. Die Schule für geistig Behinderte wird nicht in Klassen, sondern in Stufen (Vor-, Unter-, Mittel-, Ober- und Werkstufe) geführt und schließt die berufliche Bildung (Berufsschule) mit ein.

4. Werkstatt für Behinderte

Nach dem Besuch der Schule für geistig Behinderte finden nur sehr wenige geistig behinderte Erwachsene einen Arbeitsplatz auf dem freien Arbeitsmarkt, so daß die meisten geistig behinderten Erwachsenen zu einer Werkstatt für Behinderte fahren, wo sie unter angemessenen Arbeits- und Betreuungsbedingungen und reduzierten Leistungsanforderungen arbeiten.

5. Wohnheim für Behinderte

Geistig behinderte Erwachsene, die nicht bei ihren Angehörigen leben können oder wollen, wohnen in Gemeinschaften oder Heimen für Behinderte und werden von Fachpersonal betreut.

6. Anstalten für Behinderte

Auch heute gibt es noch große Dauereinrichtungen für behinderte Menschen in Form von Anstalten, die meistens eine lange Tradition haben. Vielfach haben sich diese Anstalten auf besondere Mehrfachbehinderungen spezialisiert und sind darum häufig stärker medizinisch ausgerichtet.

7. Freizeitbereich

Neben den speziellen Organisationen und Einrichtungen für geistig behinderte Menschen haben auch die allgemeinen Weiterbildungs- und Freizeiteinrichtungen einige Angebote für geistig behinderte Erwachsene in ihre Programme aufgenommen.

3.4 Verwendete und zur Vertiefung empfohlene Literatur

Buck, Pearl S.: Geliebtes unglückliches Kind. Hamburg, Wien, 1958.

Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ (Hrsg.): Kommunikation zwischen Partnern. Teil II: Praxis der Behindertenarbeit. Heft 29: Geistig Behinderte. Düsseldorf, Eigenverlag 19843.

Görres, Silvia: Leben mit einem behinderten Kind. bf Sachbuch 13, 1974.

Harbauer, Hubert: Geistig Behinderte. Stuttgart 19762.

Kersting, Rudolf: „Lernen konkret“. Unterricht mit geistig Behinderten. Bonn 1983.

Peters, G.: Lebensfreude im Schulalltag geistig behinderter Kinder. München 1981.

Speck, Otto: Geistige Behinderung und Erziehung. München 19804.

3.5 Ansprechpartner

Stellvertretend für die zahlreichen Vereinigungen auf lokaler oder überörtlicher Ebene sei hier die Bundesvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.“ genannt:

Bundesvereinigung Lebenshilfe

für geistig Behinderte e. V.

Postfach 80

3550 Marburg / Lahn















