

Geistige Behinderung, Probleme behinderter Entwicklung und soziale Kontexte¹

Wolfgang Jantzen

3. Geistige Behinderung, Neuropsychologie der Entwicklung und Aufbau des Selbst

Warum überhaupt neuropsychologische Erörterungen in diesem Gutachten? Zwei zwingende Gründe lassen sich anführen.

Zum einen herrscht bei der Betrachtung von Lernbehinderung und geistiger Behinderung² ein Dualismus im Sinn einer Zweifaktoren-Theorie vor: Die eine Verteilung (Lernbehinderung) sei vor allem durch soziale Bedingungen (Armut, Familiensituation usw.) hervorgebracht, die andere durch eine Verteilung ausmachbarer Schäden des ZNS. Ähnlich trennte die psychoanalytische kindertherapeutische Sicht lange in Kinder ohne organische Störungen, welche in den Genuss der Behandlung gelangten, von solchen, die qua Organstörung aus dem Behandlungsbereich ausgegrenzt wurden. Als ob im Falle von organischer Störung günstige oder ungünstige Umwelten nicht wirksam seien, und als ob im Kontext ungünstiger Umwelten sich nicht auch Hirnfunktionen wesentlich veränderten. Eine subjektbezogene Betrachtungsweise von Behinderung hat daher jeweils nach beiden Aspekten zu fragen, und dies vor allem dort, wo die Reduktion menschlicher Existenz bisher vorrangig auf die organische Läsion erfolgte. Zum zweiten erlaubt es die moderne neuropsychologische Forschung, die Zusammenhänge verschiedener Dimensionen des Psychischen genauer bestimmen zu können und steht daher in wichtiger Ergänzung zu den bisherigen Vorgehensweisen psychologischer Betrachtung. Ich skizziere daher im folgenden einige wesentliche Aspekte dieser Debatte, soweit sie für die Thematik des Gutachtens Bedeutung haben.

3.1. Das Gehirn ist ein soziales Organ

Ähnlich wie für das Gebiet der Behindertenpädagogik skizziert, ist auch für das Gebiet der Hirnforschung ein Paradigmawechsel im Gange, der hin zu einer subjekt- und entwicklungsbezogenen Betrachtungsweise führt. Die folgenden Thesen fassen wesentliche Dimensionen des Umdenkens zusammen.

¹ Auszug aus: Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Jugendbericht, Bd. 4. München: DJI 2002, 317-394

² Im angloamerikanischen Bereich entspricht dies der Differenzierung von einerseits mild mental retardation [MR] und andererseits moderate, severe und profound MR.

These 1: Hirnentwicklung ist ein Prozess abhängiger Entwicklung und unterliegt Selektionsprozessen

In der Hirnentwicklung bei Säugetieren (aber auch bei Wirbeltieren insgesamt), gibt es keinen direkten Determinismus, wie z.B. bei Insekten, mittels dessen im Genom die Anzahl der Hirnzellen und ihre vielfältigen Verbindungen festgelegt sind. Die genetische Ebene tritt in Wechselwirkung zu den jeweils schon realisierten Strukturen und erst im Rahmen dieser Morphologie werden zu bestimmten Zeitpunkten weitere genetische Informationen abgerufen. So können Umweltgifte vergleichbare morphologische Veränderungen bewirken wie Veränderungen im Genom, da in beiden Fällen der Abruf genetischer Information für die weitere Konstruktion des Organismus verändert ist. Entsprechend diesen, in der Embryologie seit langem bekannten *epigenetischen Strukturbildungen* (vgl. Pritchard 1986, Wolpert 1991) muß auch der Prozess der Hirnentwicklung verstanden werden, an dem sowohl die *bis dahin herausgebildeten Strukturen* beteiligt sind, als auch die jeweilige (intrauterine und später extrauterine *Umwelt* (biotisch, psychisch, sozial) sowie die *Eigenaktivität* des sich entwickelnden Subjekts. Diese Eigenaktivität zielt auf Struktur- und Funktionsbildung unter Nutzung des Gattungserbes und unter den für das Individuum optimalen Bedingungen. Eine entsprechende Eigenaktivität ist bereits auf dem Niveau der befruchteten Eizelle gegeben. Diese Überlegungen verlangen es, bei der Betrachtung der Hirnentwicklung Struktur, Funktion und Geschichte nicht länger zu trennen.

Ein erster großer theoretischer Entwurf der neuen Sichtweise liegt in dem Werk von Edelman vor (1993). Für den Aufbau der Hirnfunktionen unterscheidet dieser in seiner *Theorie neuronaler Selektion* zwei Stufen. Die erste, epigenetische führt durch Stoffwechselwirkungen zwischen den Zellen zur Herausbildung der *primären Repertoires*, d.h. der verschiedenen Zellensembles des Zentralnervensystems (ZNS), die zweite Ebene (Herausbildung der *sekundären Repertoires*) ist das direkte Resultat der Auseinandersetzungen des Subjekts mit der Welt. Diese Auseinandersetzung wirkt jedoch in gewissen Umfang auch auf die erste Ebene zurück. So zeigen die Forschungen von Merzenich (vgl. Edelman 1993, Buonamano und Merzenich 1998), dass bei Affen die Veränderung des Inputs zu rezeptiven Feldern des Gehirns, z.B. bei Amputation eines Fingers, aber auch bereits schon beim Zusammenbinden von zwei Fingern über einen Zeitraum von zwei Wochen, zu wesentlichen Veränderungen in der kortikalen Kartierung der entsprechenden Repräsentationsgebiete führt. Zudem zeigen sich höchst unterschiedliche Kompensationsverläufe in Form zeitlich variierender und interindividuell abweichender Muster kortikaler Kartierungen, was mit der höchst unterschiedlichen Mikrostruktur

kortikaler Kartierungen bei Individuen auch ohne experimentelle Eingriffe korrespondiert. Bereits auf morphologischer Ebene erweist sich die Hirnstruktur in hohem Maße als umweltabhängig, wobei Änderungen sich in sehr kurzfristigen Bereichen (Stunden bis Wochen) realisieren können (vgl. Eisenberg 1995, S. 1567 f.).

Auf *neurophysiologischer* Ebene kommt es durch Einwirkungen der Umwelt zu Veränderungen in den Nervenverbindungen durch Dendriten, Synapsen der Zellen. Günstige Umstände bewirken Aussprossung und Wachstum³, ungünstige Umstände Reduzierung von Verbindungen und u.U. Zelltod. Die sekundären Repertoires, die in der Sichtweise von Edelmans Theorie sich auf der Basis der Kartierungen als Aktivitäten des Gehirns lebenslang realisieren, wirken auf der Ebene präsynaptischer und postsynaptischer Veränderungen im Sinne einer *Wirkungsgradeinstellung* von Zellensembles und der Herausbildung von *rückgekoppelten Funktionseinheiten* (Hebbsche Synapsen).

Für die Organisation des Gehirns, so Edelman, sind die (motorischen) *Handlungen* des Subjekts von hoher Bedeutung, da sie über die bloße situative Wahrnehmung hinausgehend durch gezielte Eigenaktivität veränderte rezeptive Eindrücke hervorrufen und damit den Hauptbeitrag zur Verknüpfung einzelner Hirnbereiche in einer "*Globalkartierung*" leisten. Indem Handlungen auf vergangene Erfahrungen zurückgreifen und mögliche Zukunft projektieren, schafft das Gehirn von der Echtzeit der Welt unterschiedene Zeitprozesse, die es im je gegebenen Augenblick auf die Echtzeit der Welt beziehen muß. Denkt man diesen Aspekt weiter für das Problem einer Entwicklungstheorie des Selbst und der psychischen Prozesse, so geht es in dieser um die Entwicklung von Handlungen, die sich auf Handlungen beziehen, die sich auf Handlungen beziehen, deren unterste Basis die sensomotorische Ebene ist.

These 2: Das Gehirn produziert Zeit und ist über zeitliche Prozesse mit der Umwelt verknüpft

Vorgänge im Gehirn sind zeitkoordiniert, sie unterliegen *multioszillatorischen Verknüpfungen* auf verschiedenen Niveaus, die von langzeitlichen Rhythmen (Jahresablauf) über circadiane Rhythmen bis zu Rhythmen im Mikrobereich von Sekunden reichen (vgl. Sinz 1978). Dabei kann die Ebene der Neurotransmitter als primäre Ebene zeitlicher Fluktuation (Vincent 1993) von der sekundären Ebene der Nervenimpulse unterschieden werden.

³ Wie seit kurzer Zeit bekannt ist, kommt es auch im erwachsenen Hirn zur Neubildung von Hirnzellen aus Stammzellen (vgl. Kempermann und Gage 1999). Dieser Prozeß findet im Hippocampusgebiet statt, das für den Aufbau des biographischen Gedächtnisses eine fundamentale Rolle spielt, und ist in hohem Maße abhängig von positiv anregenden Umgebungen.

Entsprechend sind es bei einer Betrachtungsweise von Gehirnen als "Societies of Brains" (Freeman 1995) auch Koppelungs- und Veränderungsprozesse auf der Ebene von Neurotransmittern, die im Rahmen von emotionalen Bindungen und Ablehnungen (Liebe und Hass), sich entsprechend den Interaktionen verstellen und gleichzeitig Erwartungsstrukturen für weitere Interaktionen aufbauen. Darüber hinaus zeigen sich auf der Ebene von Bindungsvorgängen auch in anderen Parametern zeitliche Koppelungen. Bei wechselseitiger *psychischer Bindung* entsteht (in Affenexperimenten nachgewiesen) eine *Phasenkoppelung* verschiedener physiologischer Rhythmen, die sich bei Trennung verliert, jedoch bei erneuter Zusammenführung sehr schnell wieder wechselseitig anpasst. Dies steht in deutlichem Gegensatz zu nicht psychisch gebundenen Individuen (Field 1996, S.558 f.). Dass diese Prozesse auf sehr elementaren Niveaus wirksam sind, zeigen Beobachtungen von Zieger (1999) bei Komapatienten. Bei Anwesenheit von Angehörigen koppelten sich eine Reihe bis dahin entkoppelter elementarer physiologischer Parameter.

Indem das Gehirn zeitliche Koppelung zu vergangenen Zuständen aufbaut, entkoppelt es sich z.T. von der in Echtzeit gegebenen Situation und gewinnt die Möglichkeit zur "Vorwegnahme möglicher Zukunft", bzw. "*Wahrscheinlichkeitsprognose*" (Feigenberg 2000). Wesentlich ist es, in dieser Koppelung die sozial-emotionale Ebene und die inhaltsbezogene Ebene zu unterscheiden, wie dies in der Psychologie der frühen Entwicklung durch die Reflexion der Zusammenhänge von Bindung, Sicherheit und Neugier geschieht. *Lernen bedarf gesicherter emotionaler Räume*; dies wird unterdessen auch durch die Theorieentwicklung in der Hirnforschung bestätigt.

These 3: Die Eigenaktivität des Gehirns ist auf sozialen Austausch gerichtet

Grundlage jeglicher Handlung sind Bedürfnisse, Emotionen, Motive. Eine ökologische Sichtweise hat demnach davon auszugehen, dass alles, was das Gehirn wahrnimmt, handelt, denkt (besser gesagt, was der Mensch mittels seines Gehirns wahrnimmt, handelt, denkt) sich auf eine Umwelt bezieht, die unter dem Gesichtspunkt des Erlebens des Individuums (Vygotskij 1994) bzw. dem Aspekt seiner motivierten Tätigkeit (Leont'ev 2000 a) wahrgenommen wird⁴.

Was versetzt das Gehirn in die Lage hierzu?

Nach Ansicht der englischen Neurowissenschaftler Trevarthen und Aitken, die ihre Theorie auf der Basis der Auswertung der neurowissenschaftlichen Ergebnisse zur vorgeburtlichen

⁴ Die in den dreißiger Jahren formulierten entsprechenden Überlegungen von Vygotskij und Leont'ev zielen in dieser Hinsicht in eine ähnliche Richtung, wie dies die psychoanalytische Tradition unternimmt. Zum Stand einer modernen Hirnforschung in der Tradition von Vygotskij und seines Mitarbeiters Lurija vgl. Jantzen (1990, Kap. 7 und 8, sowie 2001), zum Stand in der Tradition der Freudschen Theorie vgl. Schore (1994).

und frühen nachgeburtlichen Entwicklung des Gehirns sowie der psychologischen Säuglings- und Kleinkinderforschung formulieren (Trevarthen und Aitken 1994) ist zwingend die Existenz eines angeborenen, *intrinsischen Motivationssystems* anzunehmen (intrinsic motive formation; IMF), das auf die *Existenz eines freundlichen Begleiters* zielt. Dieses System wird in der *Formatio reticularis* (also im Hirnstamm) realisiert und konsolidiert sich in der 5. bis 8. Woche der intrauterinen Entwicklung. Die Autoren bezeichnen es als "heart of the developing mind" (Trevarthen u.a. 1998, S. 67). Entgegen gewissen Grundannahmen des "radikalen Konstruktivismus" in der Gehirnforschung (Roth 1986), wird hiermit die Existenz einer virtuellen Repräsentation des Anderen und damit eines Urbilds postuliert, auf dessen Basis dann das Abbild der Welt in den psychischen Prozessen aufgebaut werden kann⁵.

In einer späteren Arbeit (Aitken und Trevarthen 1997) präzisieren beide Autoren ihre Auffassung: Das intrinsische Motivationssystem (IMF) steht in enger Verbindung mit dem *emotional-motorischen System* (EMS) das über die Struktur der Gehirnnerven und der Mundmotorik realisiert wird und vom Rückenmark bis zu den limbischen Regionen der Hirnrinde reicht. Über dieses System produziert das neugeborene Kind in der gegebenen ökologischen Situation Appelle und Bestätigungsmechanismen für die Erwachsenen, was zu reichhaltigem Austausch führt. Dieser Austausch wird seitens des Kindes psychisch reguliert durch ein *virtuelles Bild des Anderen* sowie ein *virtuelles Bild des Selbst* (vermutlich realisiert im Körperselbst des Neugeborenen). Durch die frühen Austauschbeziehungen im Dialog entsteht sichere Bindung. In diesen Raum von Bindung und Sicherheit werden über die sensomotorische Tätigkeit, vor allem auf dem Wege der Imitation, das Bild des anderen und das über die sensomotorische Tätigkeit erweiterte (Körper-) Selbst konsolidiert. Im Rahmen der *geteilten Aufmerksamkeit* gegen Ende des ersten Lebensjahres kommt es zum fluktuierenden Wechsel von Orientierung am Erwachsenen und Orientierung an der Sache. In diesem Prozess trennt und konsolidiert das Kind *Weltbild*, *Bild des anderen* und *Selbstbild*⁶. Auf diesen Aspekt der Hierarchisierung, der u.a. sehr gut mit den Entwicklungstheorien von Piaget und Wallon beschrieben werden kann, gehen Trevarthen und Aitken nicht ein, wohl aber auf frühe Störungen des Entwicklungsprozesses. So legen sie eine Theorie des kindlichen Autismus vor, als dessen Ursache sie Störungen des Imitationsvermögens und des emotionalen Austauschs auf der Basis früher Störungen des IMF und des EMS annehmen (Trevarthen u.a. 1998, insb. Kap. 6, Kap. 8).

⁵ Mit der Unhaltbarkeit der Rothschen Position habe ich mich an anderer Stelle ausführlich auseinandergesetzt (vgl. Jantzen 1991, Kap. 2).

Fassen wir zusammen: Da Hirntätigkeit auf abhängiger Entwicklung beruht, da sie auf zeitliche Phasenkoppelung mit der Umwelt angewiesen ist, und da sie auf sozialen Austausch ausgerichtet ist, *resultiert aus Hirnschädigungen durch Unfall und Krankheit bzw. im Rahmen von Syndromen beschrifteten Entwicklungspfaden von Hirnentwicklung eine für das Kind völlig andere Entwicklungssituation und Umgebung, innerhalb derer der Aufbau von Bindung, Sicherheit, Exploration und Lernen erheblich gestört ist, sofern nicht diese Umgebung den veränderten Austauschbeziehungen des Kindes mit der Welt Rechnung trägt.* Unterschiedliche Zeitpunkte der Einwirkungen einer Läsion oder eines Syndroms⁷ bewirken unterschiedliche Folgen für die Struktur des sozialen Austauschs. Dies werde ich im folgenden mit Bezug auf die Entwicklung von "geistiger Behinderung" darstellen.

3.2. Aspekte der Entwicklungsneuropsychologie: Geistige Behinderung als abhängige Entwicklung

3.2.1. Bereichsspezifische Prozesse

Mit der Entwicklungstheorie Piagets lag erstmals eine kohärente Theorie des endogenen Aufbaus von Strukturen der Intelligenz vor, in welcher verschiedene Stufen der Tätigkeit des Subjekts als in Kontinuität und Diskontinuität aufeinander aufbauende Konstruktionen begriffen werden konnten (vgl. Piaget 1981, Bringuier 1996). Durch den Prozess der Äquilibration (Selbstorganisation) entsteht über Anpassung der Welt an die kognitiven Schemata (Assimilation) und der kognitiven Schemata an die Welt (Akkommodation) die reflektierende Abstraktion. Sie bringt ein höheres operationales Niveau hervor, auf welchem dieser Prozess erneut beginnt. Dieser Mechanismus führt zur Herausbildung der (sechsstufigen) sensomotorischen Intelligenz, der präoperational-anschaulischen Intelligenz, der konkret-operativen und der formal-logischen Intelligenz. Damit stellte die Piagetsche Theorie eine innere Bezugsachse der Intelligenzentwicklung bereit, deren Anwendung auf den Bereich geistige Behinderung (Inhelder 1968, Haywood u.a. 1982, Zigler und Hodapp 1991) zu dem Ergebnis führt, dass geistig

⁶ Auf die fast identische Denkstruktur in der Entwicklungspsychologie von Wallon, welche die Autoren ersichtlich nicht kennen, sei verwiesen (vgl. Voyat 1984).

⁷ Natürlich ist ein genetisches Syndrom von Anfang an gegeben, dennoch sind nicht von Anfang an die "kritischen Fenster" der Verwundbarkeit geöffnet.

geistig behinderte Kinder⁸ *Entwicklungsniveaus in der gleichen Reihenfolge*, jedoch verlangsam durchlaufen⁹.

Diese Betrachtungsweise ermöglichte es, geistig behinderte Kinder nach Untergruppen getrennt sowie mit nichtbehinderten Kindern auf entsprechenden Entwicklungsniveaus zu parallelisieren. Dieser Vergleich führte zur Entdeckung *bereichsspezifischer (domain specific) Rückstände bzw. Fortschritte* gegenüber dem erreichten allgemeinen Intelligenzniveau. Beim Down-Syndrom deckte die Forschung eine massiv beeinträchtigte Grammatikentwicklung auf, die sich von der Altersentwicklung im Alter von ca. 3 Jahren abkoppelt. Beim Williams-Syndrom ist die Verarbeitung ganzheitlicher, visueller Eindrücke deutlich gestört, während sie beim Down-Syndrom gut gelingt (Hodapp 1996).

Diese und weitere zahlreiche Befunde führten dazu, neben dem allgemeinen Entwicklungsaspekt bei geistiger Behinderung auch den domainspezifischen Aspekt zum Gegenstand der Forschung zu machen. Sie verlangten im Sinne einer *differentiellen Theorie geistiger Behinderung* nach neuropsychologischen Erklärungsmodellen. Für die hierzu insgesamt junge Diskussion (vgl. den ersten systematischen Literaturüberblick durch Pulsifer 1996) ist von Nutzen, sich an folgende von Vygotskij aufgestellte Regel zu erinnern:

"Liegen Entwicklungsstörungen infolge irgendeines zerebralen Defekts vor, leidet in funktionseller Hinsicht, bei sonst gleichen Bedingungen, das, bezogen auf den geschädigten Abschnitt, nächsthöhere Zentrum mehr als das im Vergleich zum geschädigten nächstniedrigere Zentrum" (1985, S. 360). Zentrum ist hier im Sinne von funktionellem System zu verstehen (vgl. Lurija 1984, 1992 a).

Bei bereichsspezifischer Schädigung können daher, sofern nicht entsprechende soziale Kompensationsmöglichkeiten geboten werden, *Prozesse der abhängigen Entwicklung*¹⁰ auftreten, welche dann als geistige Behinderung klassifiziert werden. Dies geschieht immer dann, wenn eine derartige Schädigung nicht sozial kompensiert wird, sondern absondernde Maßnahmen und kulturelle Ausgrenzung für die soziale Konstruktion der Behinderung konstitutiv werden. Dies zeigt sich historisch besonders deutlich am Problem gehörloser Kinder, die von Sprache isoliert unter den Bedingungen ausgrenzender Sonderbehandlung in Anstalten alle Zeichen der "Idiotie" entwickelten (vgl. Lurija 1992 b).

⁸ Die Diagnose "geistige Behinderung" ist gekoppelt an das Auftreten intellektueller und sozialer Rückstände bis zum Lebensalter von 18 Jahren. Sie ist folglich immer eine entwicklungsbezogene Definition.

⁹ Je jünger die Kinder, desto festgelegter der Ablauf der Entwicklungsstadien. Oberhalb des präoperational-anschaulichen Niveaus der Intelligenz, das alle Menschen im Alltag präferieren, gibt es höchst differente, kulturabhängige Muster der Niveauentwicklung.

¹⁰ Ich verwende den Begriff abhängige Entwicklung durchgängig im Sinne des im Abschnitt 2.2. erarbeiteten Verständnisses.

Ein aktuelleres Beispiel liefert die Debatte über Cerebralparese und intellektuelle Entwicklung. Obwohl auf Grund ihrer cerebralen Lähmung der gesprochenen Sprache nicht mächtig, zeigt es sich bei einer Reihe von schwer körperbehinderten Kindern, dass sie auf anderem Wege zu Sprachaufbau und Intelligenz gelangen (Bishop 1993), die sich unter den Bedingungen alternativer und augmentativer (unterstützender) Kommunikationsverfahren auch für aktive Kommunikation realisieren¹¹ lassen. Besonders eindrucksvoll ist die Biographie von Anne McDonald, die in Australien mit der Diagnose schwerer geistiger Behinderung in einer Anstalt lebte und nach entsprechender Intervention mit verschiedenen Methoden augmentativer Kommunikation Pädagogik studierte (Crossley und McDonald 1990).

Das Problem abhängiger Entwicklung ist bei allen organischen Beeinträchtigungen des Gehirns in der kindlichen Entwicklung gegeben, wie am Beispiele des Autismus bereits kurz erwähnt.

Wir dürfen annehmen, dass geistige Behinderung in der Regel eine durch abhängige Entwicklung *gestörte Realisation der Sprache* beinhaltet (sehr viel seltener des Sprachverständnisses) und dass aus diesem Grunde der Eindruck einer nicht über Symbole vermittelten psychischen Tätigkeit entstehen konnte, der noch in Lurijas (1963) Theorie der geistigen Behinderung dominiert¹². Im Mittelpunkt der zukünftigen pädagogischen Arbeit wird es daher stehen, über entwicklungsbezogene Zugänge den Aufbau von Sprachkompetenzen bei geistig behinderten Menschen durch entsprechende Verfahren in umfangreicher Weise zu unterstützen und somit einen wesentlichen Grundbaustein ihrer durch abhängige Entwicklung entstehenden *Dekulturation* zu verändern. Diese Überlegung findet ihre Unterstützung durch die von Trevarthen u.a. hervorgehobene Eigenschaft des menschlichen Gehirns, unter allen Umständen ein Zeichensystem zu suchen, um sich symbolisch zu vergegenständlichen. Entsprechend kann sogar die Schriftsprache in der sehr frühen Entwicklung eine entsprechende alternative Funktion wahrnehmen, wie dies Studien an gehörlosen Kindern im Alter von einem Jahr belegen (vgl. Trevarthen u.a. 1998, S. 104)

Die bisher dargestellte Debatte berührt sich aufs engste mit der aktuellen Diskussion um *Entwicklungsneuropsychologie*, welche ebenfalls das Verhältnis von allgemeinen Fähigkeiten

¹¹ Alternative Kommunikation beinhaltet die Nutzung eines anderen Zeichenträgersystems für Sprache, so z.B. die Gebärdensprache. Augmentative Kommunikation beinhaltet die (insbesondere motorische) Unterstützung bei Realisierung der Kommunikation (gestützte Kommunikation; vgl. Crossley 1997).

¹² Aus einer Untersuchung einer norddeutschen Großeinrichtung mit einem hohen Anteil schwer und sehr schwer geistig behinderter Menschen (Mauthe 1992) ergeben sich folgende Werte für die ca. 300 BewohnerInnen: aktives Sprachvermögen: nicht oder wenig: 87% ("nicht" 68,5%, "wenig" 19,5%); Sprachverständnis: nicht oder etwas 84% ("nicht" 18%, "etwas" 66%).

und Bereichsspezifität thematisiert, hier allerdings als Verhältnis von Globalkartierung und Modularität. *Module* sind basale, selbständige Einheiten des Gehirns, die Sinneseindrücke modal, d.h. im entsprechenden Sinnesbereich oder supramodal (in Teilaspekten des betreffenden Sinnesbereichs) von der physiologischen Wahrnehmung in die psychische Repräsentation überführen. Fodor (1983) nimmt derartige modulare Prozesse, die eine gewisse selbständige, d.h. von höheren Hirnprozessen nicht beeinflussbare Funktion haben, vor allem auch für den Bereich der Sprache an. An dieser Position ansetzende entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Kritik (Karmiloff-Smith 1996) zeigt, dass sich diese Module z.T. erst in der späteren Hirnentwicklung durch die Realisierung entsprechender Aktivitäten bilden. Dies bedeutet in Termini der modernen Entwicklungsneuropsychologie (Temple 1997), dass die domainspezifische Entwicklung durch ein Syndrom zwar festgelegt ist, es jedoch zur Herausbildung anderer Module durch eine entsprechende adäquate und reichhaltige soziale Entwicklungssituation kommen kann.

Ein Beispiel hierfür liefern Untersuchungen zur kortikalen Organisation von Gebärdensprache (Poizner u.a. 1990). Neuere Untersuchungen durch Nishimura u.a. (1999) ergeben, dass die Verbindungen zwischen dem "akustischen Assoziationsfeld" und der "primären Hörrinde", beides Teilbereiche des "Hörzentrums", erst innerhalb der ersten fünf Lebensjahre dauerhaft angelegt werden. Bei gehörlosen Probanden gelangten akustische Reize nur in die primäre Hörrinde, nicht aber in das akustische Assoziationsfeld. Dorthin gelangten jedoch optische Reize der Gebärdensprache. Das akustische Assoziationsfeld hatte sich demnach als gebärdensprachliches Assoziationsfeld modularisiert.

Unter diesem Aspekt erweist sich bereichsspezifische Entwicklung bei geistiger Behinderung zwar einerseits als Ausdruck läsions- bzw. syndrombestimmter Formen der Modularisierung, ein Prozess der andererseits jedoch durch die Herausbildung neuer Module auf der Basis reichhaltiger und emotional absichernder Umwelten zumindest teilweise kompensiert werden kann.

3.2.2. Repräsentationsniveaus des Selbst als Kern der kindlichen Entwicklung und ihrer Störungen

Neben modularen und bereichsspezifischen Prozessen bei geistiger Behinderung spielen globale Prozesse der abhängigen Entwicklung eine zentrale Rolle. Das verzögerte Durchlaufen der Piagetniveaus ist nicht nur Prozessen modularer Störung geschuldet sondern z.T. auch komplexen und tiefgehenden Prozessen, welche sich auf die Globalkartierung des gesamten Gehirns auswirken.

So zeigen Trevarthen u.a. (1998, insb. Kap. 6, Kap. 8), wie bereits erwähnt, am Problem des *Autismus* derartige Prozesse auf. Gegenwärtig existieren verschiedene miteinander konkurrierende Theorien zur organischen Grundlage von Autismus. Sie betonen als organischen Kernbereich Störungen in einem der folgenden Systeme: exekutives System der Frontallappen (dieses System ist eng korreliert mit planendem Verhalten auf der Grundlage des frontalen Arbeitsgedächtnisses), Amygdalasytem (dieses System steht in engem Kontext von emotionaler Gedächtnisbildung und flexiblem Motivwechsel) sowie Kleinhirn (im Rahmen der affektiv-kognitiven Theorie der Kleinhirnfunktionen wird von seiner Beteiligung an exekutiven, räumlich-kognitiven, sprachlichen Funktionen sowie emotionaler Verhaltensregulation ausgegangen; vgl. Schmahmann u. Sherman 1998). Psychologisch wird. in noch ungeklärtem Zusammenhang zu der organischen Ebenen, die mangelnde Entwicklung einer "Theory of mind", d.h. der Fähigkeit, sich in die Psyche anderer hineinzusetzen, angenommen (vgl. Frith 1993).

Trevarthen u.a. (1998) können nun zeigen, dass empirisch einiges für eine sehr frühe Störung des emotionalen Ausdrucks und der Imitation spricht, dass also Störungen in der Verknüpfung von intrinsischem Motivationssystem (IMF), emotional motorischem System (EMS) sowie virtuellem Selbst und virtuellem Anderen existieren. Alle anderen organischen Störungsprozesse können als hiervon abhängige Entwicklung (im Sinne der Vygotskijschen Regel; vgl. 3.2.1.) betrachtet werden. Das gesamte neuropsychologische Gefüge der Basisfunktionen der Repräsentation des Selbst, des Anderen und der Welt wäre somit in Mitleidenschaft gezogen. Die Prozesse der abhängigen Entwicklung, die bei Autismus resultieren, beziehen sich demnach keineswegs nur auf die Herausbildung der unterschiedlichen Niveaus der Intelligenz im Sinn des von Piaget angenommenen Aufbaus der Operationen. Oft finden wir hier sogar domainspezifische, höhere Kompetenzen, während im Bereich sozialer Beziehungen, als zweites Kriterium einer Diagnose geistiger Behinderung, gleichzeitig sich Katastrophen entwickeln. Die theoretischen Überlegungen von Trevarthen u.a. legen nahe, das mit dem Übergang zur geteilten Aufmerksamkeit entstehende Niveau der *Selbstrepräsentation* als einen *Kern stabiler Beziehungen zwischen dem Körper selbst* (als Ort integrierter Erinnerung), *bedeutsamen Anderen und Welt ereignissen* zu betrachten, der jeweils in der Gegenwart einen Erfahrungshintergrund bisher erfahrener Gegenwart sichert ¹³. Folgt man Wallon (vgl. Voyat 1984), der

¹³ Edelman (1989) spricht von der erinnerten Gegenwart als Grundlage der Bewußtseinsfunktionen, für Damasio (1995) wird diese Funktion durch eine spezifische Struktur des Körper selbst gewährleistet; Rothbart u.a. (1994, S. 654) gehen davon aus, daß das exekutive Aufmerksamkeitsnetzwerk, welches sich auf das frontale Arbeitsgedächtnis zentriert, seine Funktion erst gegen Ende des erstens Lebensjahres, also bei gesicherter repräsentationaler Grundlage, aufnimmt.

innerhalb der Psychologie sich bisher am umfassendsten mit dieser Frage beschäftigt hat, so ist der Aufbau einer (sicheren) *Repräsentation des Selbst* wie folgt zu denken¹⁴:

Über den Mechanismus der vom Erwachsenen aufgegriffenen und erwiderten *emotionalen Ausdrucksbewegungen* des Kindes, kommt es zu ersten, unmittelbaren Formen der *Imitation* beim Kind. Wenn diese Imitation dann vom Kind selbst aktiv ausgeübt wird, um hierüber neue Handlungen des Erwachsenen zu initiieren, beginnt in der Psyche des Kindes eine Trennung der eigenen Handlungen von denen des Erwachsenen. Dies führt zur Entwicklung des eigenen Selbst (auf der Basis des von Trevarthen und Aitken hervorgehobenen virtuellen Selbst) und durch Trennung der vermittelten Imitation von der unmittelbaren zum Aufbau eines bedeutsamen Anderen (auf der Basis eines virtuellen Anderen).

Ab einem bestimmten Zeitpunkt, es ist dies das bei Piaget beschriebene sensomotorische Niveau IV, das mit *ca. acht Monaten* erreicht wird, kommt es zu einer *Umorganisation des Psychischen*. Aus psychoanalytischer Sicht ist dieser Übergang in der Entwicklung von R. Spitz (1972 a) mit dem Begriff des zweiten psychischen Organisators markiert worden, dessen Ausdruck Veränderungsangst sein kann. Er beinhaltet den Übergang in anders organisiertes *affektiv-kognitives Feld*. Grundlagen dieses Übergangs sind die Trennung des eigenen Selbst von bedeutsamen Anderen und von den Prozessen der Welt, die mittels der gegenständlichen Handlungen erfahren werden. Nach Ansicht von Spitz (1972 b S. 255 ff) geschieht diese Trennung über Dialoge, die, konstruktivistisch betrachtet, als reziproke Bestätigung der eigenen Handlungen die Unterscheidung von belebter und unbelebter Welt ermöglichen.

Neben einem diskursiven (dialogischen) Handlungsprozeß, welcher für Wallon die Hauptquelle der Intelligenzentwicklung ist (vgl. Zazzo 1984), findet bezogen auf die nicht belebte Umwelt eine sensomotorische Trennung von Selbst und Welt statt. Der Säugling um den 8. Monat versucht nicht mehr, einen Gegenstand durch Fortsetzung seiner an diesem durchgeführten motorischen Bewegungen zurückzuerhalten (z.B. ein Objekt seines Interesses, das er mit Händen, Mund und Füßen untersucht hatte). Er nimmt den Gegenstand nunmehr getrennt von sich selbst wahr und sucht ihn mit deutlich sparsameren Bewegungen.

Dieser Übergang in der Repräsentation des Selbst zeigt sich auch im Verhältnis zu anderen Personen: Die bedeutsame andere Person wird getrennt vom eigenen Selbst wahrgenommen, so dass ihre Abwesenheit Angst hervorrufen kann oder dass eine fremde Person als völlig

¹⁴ Piaget (1984) stimmt dieser Position in einer kaum zur Kenntnis genommenen Arbeit vollständig zu: Sie ergänze seine Arbeiten zur Entwicklung der *Operationen* systematisch um den gleichrangigen Aspekt der *Repräsentationen*.

neue, und damit ebenfalls angstausslösend wahrgenommen werden kann. Als Resultat existiert jetzt ein *erstes, integriertes Repräsentationsniveau des Selbst*.

Die weitere sichere Entwicklung hängt vom sicheren Aufbau dieses Repräsentationsniveaus mit ab, und dieses ist bei Autismus, so Trevarthen und Aitken (a.a.O.) bereits gestört¹⁵.

Repräsentationsniveaus des Selbst fallen nicht generell mit den Niveaus der Intelligenzentwicklung nach Piaget zusammen, so das Resultat der Piaget-Wallon-Debatte. Weitere Repräsentationsniveaus des Selbst sind z.T. an Zeitpunkten zu lokalisieren, an denen in Termini der Piagetschen Theorie überhaupt kein Übergang bemerkt wird: So als Herausbildung des kindlichen, individuellen Ichs im Übergang vom Kleinkindalter zum Vorschulalter sowie im Übergangsalter von Pubertät und Adoleszenz als Herausbildung des reflexiven Ichs des Erwachsenen (vgl. Jantzen 1987 a). Eine Neulektüre der Arbeiten Wallons sowie die unten referierte Arbeit von Thatcher (1994) machen jedoch darauf aufmerksam, dass im Alter von ca. 6 - 10 Jahren in innerer Sprache und innerer Position eine zweite Symbolisierung der bisher symbolisierten Welt stattfindet. Die symbolisch repräsentierten Ereignisse und Ereignisfolgen im Alltag bilden die Basis, auf der sich abstraktes, verallgemeinertes Denken entwickelt (nach Klix Übergang von der Ereigniskommunikation zur Relationskommunikation, vgl. Jantzen 1987 a, Kap. 5), Ähnlich wie für das erste *Repräsentationsniveau des Selbst* gilt, dass es eine relationale, hier noch in die Unmittelbarkeit des Handelns eingebundene *Repräsentation des eigenen Selbst im Verhältnis zur Welt und zu bedeutsamen Anderen* darstellt, so gilt diese *trianguläre Beziehung* auch für die weiteren Repräsentationsniveaus.¹⁶

Die Trennung der drei Pole dieser Beziehung ist auf dem Niveau der Entwicklung vom Säugling zum Kleinkind noch eingebunden in den kindlichen "Synkretismus", d.h. in die unscharfe Abgrenzung von Selbst und Welt, in der sich Objektives und Subjektives noch vermischen (vgl. Wallon 1997, Kap. 10 und 11). Synkretistische Handlungen des Kleinkindes stellen insbesondere die Folgen von sprachlichen Handlungen und praktischen Handlungen auf eine Ebene, d.h. das Kind hat noch nicht den Unterschied von praktischer und symbolischer Handlung erfasst (Wallon 1997, Kap. 11). Deren Trennung erfolgt durch das Loslösen praktischer Handlungen aus ihrem ursprünglichen Kontext (Rollenspiel) und damit die Fähigkeit, auch sprachliche Handlungen aus dem ursprünglichen Kontext zu lösen (Übergang zum symbolnutzenden präoperationalen Denken mit ca. 2 Jahren). Auf diesem Niveau erfolgt durch Rollenübernahme, Spiel und gegenständliche Handlungen eine neue und symbolische Ordnung

¹⁵ Dies steht im Einklang mit deutlichen Veränderungen der Wahrnehmung des Körperselbst bei Autismus, auf die Grandin (1997) an einer Reihe von Beispielen hinweist.

¹⁶ Dies stimmt mit Annahmen des Psychoanalytikers Winnicott überein (vgl. Davis und Wallbridge 1983).

der triangulären Beziehungen. Sie findet mit dem Auftreten des *kleinkindlichen Ichs* (zweite Stufe der Repräsentation des Selbst) einen systematischen Ausgangspunkt, um den Synkretismus zu überwinden. Das Kind handelt zunächst noch in Rollen, trennt aber nach kurzer Zeit (etwa im Alter von 4 Jahren) die Rollen von den dahinter stehenden Regeln (Übergang vom Rollen zum Regelspiel). Diese Trennung erfolgt durch die Herausbildung einer zeichenvermittelten, inneren Position, welche sich sowohl auf die Bedingungen der Welt als auch auf die bedeutsamen Anderen bezieht. Das *symbolische Denken* trennt sich damit von dem *praktischen Handeln*.

Auch auf dieser Stufe sind verschiedene, mit geistiger Behinderung verbundene Syndrome zu finden. An prominenter Stelle sei das Down-Syndrom erwähnt. Grundproblem für Kinder mit Down-Syndrom scheint an dieser Stelle der Entwicklung die Überführung der bisherigen Handlungsgrammatik in eine Grammatik des symbolischen Raumes zu sein¹⁷.

Es ist unmöglich, die vielfältigen Prozesse abhängiger Entwicklung, die durch die mangelhafte Konsolidierung dieser oder anderer Repräsentationsniveaus ins Spiel kommen, anzuführen. Wohl aber kann auf eine Perspektive verwiesen werden, die sich zur Ordnung dieser Zusammenhänge anbietet. So finden wir bei Thatcher (1994) eine *neuropsychologisch begründete Entwicklungstheorie*, welche die uns interessierenden Prozesse weiter zu klären vermag.

Auf der Basis der Untersuchungen der Entwicklung von EEG-Kohärenzen bei 436 Kindern im Altersbereich von 6 Monaten bis 16 Jahren stellt Thatcher *drei aufeinander folgende Zyklen der Hirnentwicklung* fest, die im Alter von ca. 1½ Jahren beginnen und mit ca. 15½ Jahren abgeschlossen sind. Diese Zyklen sind folglich dem bisher behandelten Prozess der ersten Repräsentationsbildung nachgeordnet. Sie beginnen jeweils mit der *linkshemisphärischer Integration* differenter Prozesse und gehen dann, in einer zweiten Phase, über in die *rechtshemisphärische Differenzierung* dieser Integration. Für den Übergang beider Prozesse ineinander spielt der *Frontalhirnbereich* eine zentrale Rolle.

Bei Kenntnis der Funktionen der linken und rechten Hirnhemisphäre lassen sich diese Forschungen in engen Bezug setzen zur weiteren Ausarbeitung einer Repräsentationstheorie der Entwicklung. Linkshemisphärische Prozesse sind vorrangig sprachlich, über konventionalisierte Zeichenkörpersysteme vermittelt und konsolidieren einen abstrakten Raum; rechtshemisphärische Prozesse sind eher personbezogen, beziehungsbezogen, selbstbezogen und sichern einen konkreten Raum (vgl. Jantzen 1990, Kap. 8). Dabei trennen sich links- und rechtshemi-

¹⁷ Ersichtlich ist das Stadium zwischen drei und sechs Jahren kritisch für den Grammatikerwerb in Laut- wie Gebärdensprachen (vgl. Bellugi u.a. 1993).

sphärische Konsolidierung ca. ab dem 6. Lebensjahr, entsprechend dem Beginn des konkret-operativen Stadiums der Intelligenzentwicklung nach Piaget.

Entsprechend den bisherigen Überlegungen kann angenommen werden, dass jeder Zyklus eine neue Qualität symbolischer Handlungen hervorbringt, die dann in einem neuen Repräsentationsniveau sich niederschlagen.

Im *ersten Zyklus* im Alter von ca. 2 bis ca. 5 Jahren erfolgt der Aufbau der symbolischen Handlungen, ihre Trennung von den praktischen Handlungen auf der Basis des sich entwickelnden kindlichen Ichs und ihre Verankerung in einer sicheren Selbstrepräsentation. Auf diesem Niveau sind Kinder symbolisch über die Ereignisse der Welt orientiert, können jedoch die symbolische Ebene selbst noch nicht als Grundlage neuer symbolischer Handlungen benutzen.

In einem *zweiten Zyklus* entstehen auf der Basis der sicheren symbolischen Repräsentation in der inneren Position und der inneren Sprache *symbolische Handlungen zweiter Ordnung*, welche abstraktes Denken ermöglichen. Dies führt uns zu Piagets formal-logischem Repräsentationsniveau, ist aber bereits dann vorhanden, wenn das Denken vermittelt wird, wenn also symbolische Werkzeuge zur Strukturierung der symbolisierten Realität verwendet werden (vgl. Leontjews Untersuchungen zur Entstehung des vermittelten Gedächtnisses; Leontjew 1973, S. 313 ff., Leont'ev 2000 b)

Schließlich erfolgt in einem *dritten Zyklus* die innere, symbolische Abstraktion der eigenen Motive und Wünsche von der symbolisierten Innenwelt der eigenen Handlungen. Im frühen Übergangsalter kommt es zu symbolischen Rollenübernahmen in der Innenwelt auf deren Basis sich dann die *reflexiven Beziehungen zwischen Ich und Mir* konsolidieren, die für den Erwachsenen typisch sind.

Auf all diesen Repräsentationsniveaus des Selbst zeigen geistig behinderte Menschen im Rahmen abhängiger Entwicklung allgemeine und ebenenspezifische Probleme¹⁸.

Allerdings sieht es so aus, als sei die Herausbildung der Repräsentationsniveaus weitaus mehr abgesichert, als die entsprechende Präsenz der operativen Niveaus. So zeigen erwachsene geistig behinderte Menschen, ohne Piagets operative Niveaus höher als bis zur späten präoperationalen Ebene durchlaufen zu haben, sehr wohl alle Anzeichen für die Entwicklung eines reflexiven Ichs. Sie könne sich vom Standpunkt verallgemeinerter Anderer sehen, Arbeitsbeziehungen und Partnerschaften eingehen, Verantwortung übernehmen. Dies spricht dafür, dass die Herausbildung der Repräsentationsniveaus, als vor allem auch rechtshemisphärischer Pro-

zess des konkreten Raumes, eine gewisse Unabhängigkeit von der Verfügbarkeit über konventionalisierte Symbolsysteme als Grundlage des Denkens verfügt.

Trotz domainspezifischer Störungen, bezogen auf den konventionalisierten Zeichengebrauch der Sprache, ist das menschliche Gehirn unter allen Umständen auf die Nutzung von Zeichengebrauch ausgerichtet¹⁹, so dass milieuspezifische Symbolsysteme anderer Modalität (z.B. in kleinen Sprechergemeinschaften selbst entwickelte Gebärden) durchaus den notwendigen Grad an symbolisierter Tätigkeit vermitteln können, der zum Aufbau eines reflexiven Selbst erforderlich ist. *Von entscheidender Bedeutung ist es ersichtlich, dass überhaupt zur symbolischen Ebene übergegangen werden kann, um in den personalen Beziehungen auch die höchsten Repräsentationsniveaus erreichen zu können.* Bis auf eine relative kleine Anzahl sehr schwerbehinderter Menschen (z.B. Anenzephalie, massive Frontalhirnstörungen u.a.m.) kann für alle geistig behinderten Menschen die Realisierbarkeit aller Repräsentationsniveaus vorausgesetzt werden, nicht aber, wie bereits hervorgehoben, der Piagetschen Niveaus der konkret operativen und formal-logischen Operationen als spezifische Niveaus des linkshemisphärischen Raumes.

Folglich ist zwingend anzunehmen, dass geistig behinderte Menschen sich in sehr viel höherem Grade ihrer sozialen Situation bewusst sind, als bisher zugestanden, und zahlreiche Abwehr- und Kompensationsmechanismen entwickelt werden müssen, um Verletzungen des Selbst zu verhindern.

3.2.3. Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei geistiger Behinderung sind sinnvolle und systemhafte Konstruktionen

Seit Mitte der 80er Jahre ist es unumstritten, dass geistige Behinderung häufig von behandlungsbedürftigen psychischen Problemen begleitet ist (vgl. Stark 1988). Dieser Tatbestand wird unter der Thematik der dualen Diagnose diskutiert: *dass also bei geistiger Behinderung häufig neben der konstitutiven Diagnose eingeschränkter intellektueller und sozialer Kompetenz eine psychiatrisch-psychotherapeutische Diagnose zu erfolgen habe.*

Auf derartige Zusammenhänge deuteten schon sehr frühe Studien hin, die bei unterschiedlicher schwerer Belastung der Verhältnisse zu den Menschen und zur Welt durch unterschied-

¹⁸ So kommt es z.B. bei Fragilem X-Syndrom im frühen Übergangsalter zu einer Entkoppelung der Entwicklung des sukzessiven Prozessierens in der Sprache von der Altersentwicklung (Hagerman und Cronister 1994, Kap. 6).

¹⁹ Vergleichbar hierzu hat Vygotskij bereits ab Ende der 20er Jahre die Entwicklung der Gebärdensprache bei taubstummen Kindern als Prozeß des spontanen Übergangs von den niederen zu den höheren Funktionen durch "Selbstzündung" hervorgehoben (vgl. Jantzen 1997 b).

lich schwere organische Läsionen auf eine entsprechende positive Korrelation psychiatrischer Auffälligkeit mit Schweregrad der Läsion hinweisen.

So ergab sich bei der Isle-of-Wight-Studie von M. Rutter (Längsschnittuntersuchung des Jahrgangs 1955, N = 3300) im Alter von 10-11 Jahren insgesamt eine Prävalenz psychiatrischer Auffälligkeit von 6,8%, bei chronisch organisch kranken Kindern betrug sie 11,6%, bei gehörlosen Kindern 15,4, bei neurologischen gestörten Kindern erreichte sie, je nach Art der Störung bis zu 58,3% bei Kindern mit Abnormitäten des ZNS über Hirnstammniveau mit Epilepsie (zitiert nach Cantwell und Tarjan 1979, S. 44 ff.)²⁰. Insgesamt schwanken die für Untersuchungspopulationen geistig behinderter Menschen genannten Werte psychiatrischer Belastung zwischen 20-40% (Bruininks u.a. a 1988) und 63% (Rutter 1970).

Besonders deutlich war eine erhöhte Belastung bei schwer und sehr schwer geistig behinderten Menschen. Dieser Trend zeigt sich nochmals am *exponentiellen Anstieg von Verhaltensstörungen*, die insbesondere dem "*harten Kern*" *geistiger Behinderung* als spezifisch zugeordnet werden: körperliche Aggressionen, selbstverletzendes Verhalten und Destruktivität. Die folgende Tabelle, erstellt auf der Basis der bei Wendeler (1993, S.142 ff) zitierten Studie von Jacobson, unterstreicht diesen Sachverhalt:

<i>Schwere Verhaltensstörungen und Schweregrad der geistigen Behinderung</i>			
	Körperliche Aggression	SVV	Destruktivität
Mäßige GB	8%	3%	2,5%
Schwere GB	13%	6%	5%
Sehr schwere GB	16%	17%	7%

Eine defektbezogenen Lesart dieser Störungen als unmittelbarer Ausdruck des Defekts oder des sich im Verhaltensphänotyp ausdrückenden Genotyp eines spezifischen Syndroms verbietet sich. Geht man davon aus, dass es sich hierbei nur um aktive Konstruktionen in einer unerträglichen sozialen und psychischen Situation handeln kann, wie es die bisher entwickelte neuropsychologische Perspektive zwingend nahe legt, so fällt auf, dass es eine *Vergleichsgruppe* ohne jegliche hirnorganische Belastung gibt, *Opfer schwerer Gewalt*, welche in ähnlicher Weise insbesondere selbstverletzendes Verhalten, aber auch die anderen Aspekte der bei schwer geistig behinderten Menschen sich häufende Symptomatiken zeigen.

²⁰ Das Thema Epilepsie darf ebenso wie alle anderen ZNS-Veränderungen nicht einseitig dem Bereich Natur zugeschlagen werden; neuere Modellvorstellungen zeigen deutlich die Beeinflussbarkeit des epileptogenen Verhaltens bestimmter Zellpopulationen durch andere Zellensembles. Zudem sind unterdessen eine Reihe von nicht medikamentösen Verfahren der pädagogischen und therapeutischen positiven Beeinflussung dieser Prozesse bekannt (vgl. auch Jantzen 1994).

Sehr häufig finden sich bei Gewaltopfern suizidale und selbstdestruktive Verhaltensweisen: bei Opfern von physischem Missbrauch (physical abuse) in der Kindheit fanden sich bei mehr als 40% selbstdestruktive Akte (Malinosky-Rummell und Hansen 1993). Autoaggressives Verhalten bei Gewaltopfern sollte jedoch nicht als suizidale Handlung missdeutet werden, "es zielt nicht auf den Tod, sondern auf die Befreiung von einem unerträglichen emotionalen Schmerz" (Herman 1993, S. 153)

Sehr häufig tritt bei Gewaltopfern eine *Triade von Symptomen* auf: 1. *Wiedererfahren der Symptome* ("reexperiencing"; auch als Intrusion bzw. in der Literatur zu Folgen von KZ-Haft als Hypermnese beschrieben): Mit dem Trauma verbundene Erinnerungen und Gedanken, Vorstellungen, Träume, geistige Bilder und Flashbacks treten auf. 2. *Vermeidungs- und Ver-täubungssymptome*: Gedankenunterbrechung, soziale Verwirrung, Amnesie für das Trauma; 3. *Hyperarousal* (Übererregbarkeit, Hyperkinesie): Irritierbarkeit, explosiver Ärger, Hypervigilanz, Konzentrationsprobleme, Schlafstörungen (Putnam 1997, S. 31).

Die Traumatisierung bei Kindern ist abhängig von der Schwere, der Extensivität und vom Sadismus der vorgetragenen Angriffe. So zeigen nach psychiatrische Patienten in der Klinik zwischen 13,6 und 31,4% dissoziative Störungen und zwischen 3,3 - 12,0% dissoziative Identitätsstörungen (multiple Persönlichkeit), bei sexuellem Missbrauch sind es 88% bzw. 54,9% (Gleaves 1996).

Neben sexuellen Angriffen sind es vielfältige Angriffe auf des Körperselbst, die zu schwerer Traumatisierung führen, so z.B. "Intrusive Kontrolle der Körperfunktionen durch gewaltsames Füttern, Hungern lassen oder die Verwendung von Klistieren, Schlafentzug; langes ausgesetzt Sein gegenüber Hitze und Kälte. Andere waren tatsächlich gefangen, gefesselt und in Schränken oder Kellern eingesperrt" (Herman (1993, S. 139).

Es darf angenommen werden, dass intrusive Kontrolle der Körperfunktionen u.a. traumatisierende Bedingungen mit zunehmendem Schweregrad geistiger Behinderung hoch korreliert sind. Nicht nur das erhöhte Maß an Verwundbarkeit aufgrund der durch die Läsion oder das Syndrom radikal veränderten Beziehungen zu den Menschen und der Welt spricht hierfür, sondern auch die deutliche Korrelation nicht subjektbezogener Behandlungsverfahren mit der Zunahme des Schweregrades der Beeinträchtigung (vgl. Turnbull 1988).

Schwer und/oder dauerhaft wirkende traumatisierende Stressoren führen zu spezifischen Veränderungen der Stressregulation, so dass korreliert mit geistiger Behinderung entsprechende Verstellungen im Stressbewältigungsmechanismus des Organismus erwartet werden dürfen.

Traumatisierung einerseits oder auf der Basis misslingender und unsicherer Bindung sich entwickelnde Hoffnungslosigkeit andererseits führen zu unterschiedlichen Folgen der Stressbewältigung (gesteuert über die Hippocampus- Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse = HHN-Achse), über welche die Ausschüttung der Stresshormone reguliert wird): Im einen Falle kommt es zum *Posttraumatischen Psychosyndrom* (PTSD) im anderen Falle zur *Depression*.

Im Falle des PTSD (vgl. Post u.a. 1998) kommt es in Stressphase 1 zu einer Abschwächung starker Reize und in Stressphase 2 zu einem Bewältigungsverhalten, dass sich an eher ungewöhnlichen Alternativen orientiert (vgl. z.B. die bei Geiselnahmen häufig beschriebene emotionale Identifikation der Opfer mit ihren Aggressoren und die Bereitschaft, diese in bestimmten Belangen zu unterstützen). Diese Bewältigung geschieht jedoch um den Preis der oben erwähnten Symptombildung, insbesondere in Form der Abspaltung emotional belastender Inhalte²¹.

Bei Depression ist die Reaktionsbildung hierzu invers (vgl. Aldenhoff 1997): In Stressphase 1 wirken bisher schwache Stressoren stark und in Stressphase 2 reduzieren sich die möglichen Bewältigungsmechanismen in sehr starkem Umfang. Beide Prozesse haben tiefgreifende Auswirkungen für die Organisation des ZNS: Es kommt zur Veränderung subkortikaler Strukturen, die in die Selbstbegründungssysteme, in den Aufbau des biographischen Gedächtnisses und in die Realisierung des exekutiven Arbeitsgedächtnisses involviert sind (vgl. Fußnote 7 und 8).

Auf die deutlich erhöhte Prävalenz depressiver Bewältigungsmechanismen bei geistig behinderten Menschen verweisen verschiedene Arbeiten, eine deutliche Prävalenz posttraumatischer Belastungsstörungen ist aus einer Reihe von Gründen zwingend anzunehmen.

In soziologischer Hinsicht dürfte ein wesentlicher Grund für die erhöhte Verhaltensauffälligkeit bei geistig behinderten Menschen die Auswirkung von Gewalt sein. Neben offener Gewalt, wie sie durch die verschiedenen Traumatheorien hervorgehoben wird, sind dies vor al-

²¹ Ähnliche Mechanismen vermutet Spitz (1972 a) für die entwicklungsneauspezifische Streßbewältigung durch die Konstruktion abweichenden Verhaltens. So gelingt durch die frühkindliche Autoaggression (deren Voraussetzung die Entwicklung des elementaren Körperselbst ist; vgl. Jantzen und v. Salzen 1986) in der Situation des Hospitalismus eine emotionalen Stabilisierung (Wahrnehmungsreize werden abgeschwächt, unübliche Alternativen gewählt). Dies geschieht um den Preis der Herausbildung eines pathologischen, "luxurierenden Ichkerns" (Spitz ebd.), also einer Struktur des Ichs, die vom sozialen Pol der Repräsentation entkoppelt ist. Dies hat zur Folge, daß eigene autoaggressive Aktivitäten vom Subjekt zu einem späteren Zeitpunkt als ichfremd wahrgenommen werden (Zur ausführlichen Diskussion entwicklungsneauspezifischer Symptombildung vgl. Jantzen 1987 a, Kap. 6).

lem institutionelle Gewalt und strukturelle Gewalt (die nur z.T. mit institutioneller Gewalt deckungsgleich ist; vgl. Galtung 1997).

Die Auswirkung *institutioneller Gewalt* auf die Entwicklung psychischer Prozesse ist durch die Untersuchung totaler Institutionen hinreichend bekannt (vgl. Goffman 1972, Brown und Wing 1974, Fengler und Fengler 1994). So zeigt sich das gesamte Spektrum schwerer Verhaltensstörungen von depressiven Rückzug, Mutismus, Selbstverletzungen, Aggressivität und Destruktivität als Resultat individueller Vergesellschaftung innerhalb totaler Institutionen.

Kaum untersucht ist bisher jedoch die Wirkweise *struktureller Gewalt*, insbesondere in ihren Aspekten der *Normierung* und *Penetration* (vgl. Galtung 1997) im Bereich der psychischen Entwicklung behinderter Menschen. Paternalistische Austauschbeziehungen sind geradezu der Ort, an den Normierung und Penetration ununterbrochen stattfinden.

Nach Jackman (1996, S. 18) sind es die folgenden Elemente, die *Paternalismus* auf Seiten der Herrschenden definieren.

- Der Anspruch, die wirklichen Interessen der Benachteiligten besser verstehen zu können, als diese selbst;
- der Anspruch moralischer Überlegenheit gegenüber der Gruppe der Benachteiligten und die damit verbundenen beanspruchte letzte Entscheidungsgewalt über deren wirkliche Interessen;
- die emotionale Bekundung der Wohltäterschaft;
- die Nachahmung von Eltern-Kind-Beziehungen;
- die Kriminalisierung der Benachteiligten bei Durchbrechen der von den Überlegenen vorgegebenen Grenzen
- die Überprüfung der Würdigkeit, Leistungen oder Zuwendung zu erhalten;
- die sentimentale Selbstdefinition der vorgeblichen WohltäterInnen, wobei Sentimentalität schnell in Terror umzuschlagen vermag, sobald sich ihr Objekt nicht als dankbar erweist.

"Freundschaft und Gemütsbewegung werden den Unterworfenen unter der strikt auflegten Bedingung dargeboten, dass sie den ausbeuterischen Arrangements zustimmen", so Jackman (1996, S. 362) zur Wirkung dieser Faktoren. Die im täglichen Kontakt realisierten intimen Beziehungen sind, verbunden mit der Auferlegung strikter Segregationsregeln, zuviel für die Ich-Abwehr der unterworfenen Gruppe, so dass es zur *stabilen psychischen Verankerung* einer *positiven emotionalen Beziehung* zu den paternalistischen Wohltätern kommt.

Diese paternalistischen Beziehungen werden in einem Großteil der helfenden Berufe stabil aufrechterhalten (vgl. Jantzen 1998 c). Erst in der jüngster Zeit beginnen einige Autoren dies zu problematisieren²². So bemerkt Klauß (2000 S. 38):

"Menschen haben aber - anders als Maschinen - einen Willen. Er kann entscheiden, ob er das tut, was er kann - oder auch nicht. Die Diplompsychologin B. [...], die seit vielen Jahren Gespräche mit Menschen mit geistiger Behinderung führt, berichtet von einer jungen Frau, die an einem dreitägigen Kurs "entscheiden lernen" teilgenommen hat. Am Ende sagt diese Frau: Ich habe immer gedacht, selbst bestimmen bedeutet, dass meine Mutter sagt, was ich tun soll und ich tue es dann, So ähnlich haben wir lange auch gedacht: Wir müssen den Menschen nur beibringen, wie man sich anziehen, waschen, wie man Busfahren und kommunizieren kann, dann tun sie es und alles ist in Ordnung".

Besser kann man den Prozess der Normierung und das Resultat der Penetration kaum beschreiben.

Nun zeigt aber die Literatur zu sozialen Austauschbeziehungen im Entwicklungsprozess, dass das auch das *Verhalten von Müttern geistig behinderter Kinder* im Vergleich zu Eltern nicht-behinderter Kinder eher normierend und penetrierend ist

Für die Mutter-Kind-Interaktionen bei geistig behinderten Kindern fassen Zigler und Hodapp (1991, S. 40 ff.) die Forschungslage wie folgt zusammen:

Einerseits simplifizieren Mütter ihre Sprache und modifizieren ihr Verhalten, um sich dem Niveau des Kindes anzupassen, andererseits bilden sie ein soziales Gerüst (*scaffold* = Gerüst, Schaffott), es kommt zu einer "Interaktion mit Zug", die Kinder werden "Lehrlinge" ihrer eigenen Entwicklung durch die Interaktionen mit ihrer Mutter. Mütter von verschiedenen Gruppen behinderter Kinder sind *eher didaktisch, initiieren öfters und kontrollieren häufiger* Interaktionen. Bei dieser Gratwanderung, immer die gesellschaftliche Norm im Rücken, ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass *intrusive Verkehrsformen* entstehen: Die Mütter sind in ihren Reaktionen zu schnell, beachten zu wenig das Orientierungsverhalten des Kindes, stellen die zweite Frage, bevor das Kind die erste beantwortet hat usw.

So vergleichen Harris u.a. (1996). 28 Kinder mit Down-Syndrom (DS) und ihre Eltern sowie 17 normal entwickelte Kinder und ihre Eltern. Die Eltern von Kindern mit DS verwendeten im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich mehr Zeit darauf, die Kinder auf ein vorgegebenes Spielzeug zu orientieren oder bei Verlust der Aufmerksamkeit wieder einen Aufmerksamkeitswechsel auf dieses Spielzeug zu erreichen, als sie bei selbst gewählten Spielsachen zu

²² Seitens der Bürgerrechtsbewegung behinderter Menschen (Krüppelbewegung, Selbstbestimmt leben, Peoples

unterstützen. Der Gewinn im Sprachverständnis korrelierte jedoch direkt mit der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bei dem vom Kind selbst gewählten Spielzeug. Negativ wirkte sich die Wegverlagerung vom selbst gewählten Spielzeug und ein zu schneller Aufmerksamkeitswechsel aus. Bei nichtbehinderten Kindern erweiterte sich das Sprachverständnis auch bei rascherem Aufmerksamkeitswechsel und bei Aufmerksamkeitserhalt bezogen auf das von der Mutter gewählte.

Was intrusiv ist (penetrierend und normierend) hängt also von den jeweiligen Kompetenzen des Kindes ab. Intrusives Verhalten von Mütter hat, so zeigen Forschungen bei nichtbehinderten Kindern, negative Auswirkungen auf die Entwicklung. Während *kooperative* Mütter Respekt vor dem Baby als separater autonomer Person realisieren, interferieren *intrusive* Mütter mit der Aktivität des Babys und sind rücksichtslos gegenüber seinen Wünschen.

In einer entsprechenden Längsschnittuntersuchung fanden Egeland u.a. (1993), dass intrusives Verhalten häufig zur Entwicklung einer *Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung* (ADHD) im frühen Schulalter führt und dass intrusives Verhalten als Quelle struktureller Gewalt strikt von Missbrauch und Vernachlässigung zu unterscheiden ist. Letztere beiden Formen von Gewalt waren in Versuchs- und Kontrollgruppe in gleicher Weise vertreten, sind also für die beobachteten Unterschiede nicht verantwortlich.

Vergleichbar zeigen Forschungen von Sroufé (1997, Carlson u.a. 1995), dass nur bei einem sehr kleinen Teil von Kindern mit ADHD frühe organische Störungen relevant sind, während bei allen anderen Kindern mit ADHD Eltern- und Kontext-Variablen die entscheidenden Prädiktoren sind. So klärt die durch frühe Kontext- und Elternvariablen entstandene größere Ablenkbarkeit zusammen mit der Fortexistenz dieser Variablen bis zu 28% Varianz ($r = 0,53$) des entsprechenden syndromspezifischen Verhaltens in den Schulstufen 1-3. Von daher gesehen spricht einiges dafür, da die mit *Hyperaktivität* verbundene Variante des ADHD-Syndroms als *veränderte Stressbewältigung* in Richtung des posttraumatischen Psychosyndroms zu diskutieren, ohne dass damit einer Ineinssetzung beider Syndrome das Wort zu reden²³.

Zu diesen Bedingungen struktureller Gewalt in den Interaktionen primärer Bezugspersonen kommt hinzu, dass behinderte Kinder *Stressoren in Familiensystemen* darstellen: Sie greifen die emotionalen und sozialen Ressourcen an. Und zudem werden, z.B. durch die Realisierung

first) findet diese Debatte seit Beginn der 80er Jahre statt (vgl. Christoph 1980, Sierck und Radtcke 1984).

²³ Die Seite des Aufmerksamkeitsdefizits ist in diesem Kontext im Sinne der erwähnten *Rückwirkung auf das exekutive Aufmerksamkeitsnetzwerk* zu diskutieren (Fußnote 8). Die nicht gegebene Überlappung der Vorhersagbarkeit in den wenigen Fällen angeborener Unreife steht vermutlich im Kontext der organischen Beeinträchtigung von Systemen der sensorischen (insbesondere propriozeptiven) *Grundlagen der Repräsentation* des Körper selbst (vgl. zur Debatte um sensorische Integrationsstörungen z.B. Ayres 1979).

der Pflegeversicherung, durch die Bioethik-Debatte u.a.m., die Familien von außen angegriffen. Insofern entsteht auch in Familien genauso wie in der Versorgungskette, innerhalb der weitere, soziologisch zu bestimmende Strukturen und Ebenen wirksam sind, *geistige Behinderung als erlernte Inkompetenz*. Und je schwerer der Behinderungsgrad, je geringer die Kommunikationsfähigkeit, je instabiler und oder aversiver das familiäre Gefüge ist, desto häufiger entstehen "psychiatrische" und psychosomatische Störungen. Aus Forschungen zur Familientherapie (systemische ebenso wie psychoanalytische Ansätze) sind derartige Bedingungskonstellationen hinreichend bekannt.

Wir haben also in der Familie nach der Realisierung struktureller Gewalt ebenso zu fragen, wie sorgfältig zu analysieren, dass die Familien selbst sich in sozialen Feldern befinden, in deren Kontext sie dispositionellen Erwartungen ausgesetzt sind und Zuschreibungen unterliegen, die sie gleichzeitig als Aberkennung symbolischen Kapitals und als strukturelle Gewalt erfahren.

Ebenso wie das Verhalten von Mitarbeitern in Behinderteneinrichtungen und Schulen verständlich ist, so ist auch das Verhalten der Eltern verständlich, müssen sie doch ständig gegen eine öffentliche Meinung (und oft gegen eigene Zweifel) unter Beweis stellen, dass dieses ihnen anvertraute Stück "Natur" entwicklungsfähig ist.

4. Probleme behinderter Entwicklung sind allgemeine Probleme kindlicher Entwicklung

Die exemplarisch am Bereich der Entwicklungsneuropsychologie geistiger Behinderung herausgearbeiteten Sachverhalte kennzeichnen ein gegenüber dem traditionellen, defektbezogenen Denken grundlegend *anderes Verständnis der Verhältnisse der biotischen (organischen), psychischen und sozialen Ebene in der ganzheitlichen Entwicklung des Menschen*²⁴. Gerade an der Analyse geistiger Behinderung zeigen sich eine Reihe von komplizierten Wechselwirkungen sehr viel deutlicher (in Zeitlupe, wie unter dem Mikroskop) und ermöglichen ein *vertieftes Begreifen jeglicher Sozialisationsprobleme*.

Dies zeigt sich in mehrfacher Hinsicht.

²⁴ A.N. Leontjew (1979, Kap. 6) hat die Dialektik dieser Zusammenhänge wie folgt ausgedrückt: Die je niedrigeren Ebenen (die biotische gegenüber der psychischen, die psychische gegenüber der sozialen) sind die Voraussetzung der je höheren Ebenen. Die je höheren Ebenen wirken auf die je niedrigeren zurück und bestimmen sie. Zudem entwickelt sich dieser Prozeß in der Individualentwicklung spiralförmig, indem die je höheren Ebenen zunehmend größeren Einfluß gewinnen.

Vor allem anderen verbirgt sich hinter "geistiger Behinderung" das *Problem des kulturellen Zurückbleibens als Resultat eines sozialen Prozesses des behindert Werdens*. Dies ist weit mehr einer fehlenden ökologischen Passung des sozialen Kontextes als veränderten Natureigenschaften sog. geistig behinderter Individuen geschuldet. Denn zu diesen Natureigenschaften gehört auch und vor allem die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen durch sozialen und emotionalen Austausch. Sehr häufig ist dieses kulturelle Zurückbleiben mit bereichsspezifischen Entwicklungsproblemen der Sprachproduktion verbunden, was schnell zu einer ökologischen Entkoppelung von reichhaltigen Entwicklungskontexten führt. Die Debatte um augmentative und alternative Kommunikation zeigt exemplarisch, dass eine vor allem auch über die zurückbleibende Sprache erfolgende defektspezifische Kategorisierung (schwer entwicklungsgestört, geistig behindert) an die Stelle der Notwendigkeit trat, auf einem anderen Wege ein konventionalisiertes Zeichenkörpersystem der Sprache zu etablieren, innerhalb dessen dann die symbolische Selbstrepräsentation ebenso wie die Aneignung kultureller Wirklichkeit erfolgen könnte²⁵.

Dies verweist auf die theoretische und praktische Notwendigkeit, Kategorisierungen zu überwinden, die am Individuum jene Prozesse verdinglichen, die als Resultat einer *ökologischen Entkoppelung* zu rekonstruieren wären. Die Folge dieser Verdinglichung ist es, nach einer angemessenen Passung in Form einer *Sonderbehandlung* oder *Sondereinrichtung* zu suchen. Anstelle besonders reichhaltig strukturierter Umgebungen mit besonders hoher pädagogischer und therapeutischer Kompetenz tritt die Aussonderung in Sonderkindergärten, Sonderschulen, Wohnheime, Anstalten usw., deren Personal diesen Prozess institutioneller Aussonderung und Dekulturation auch mit der besten Ausbildung nicht außer Kraft setzen könnte. Dies hat zur Folge, dass durch Ausdünnung der sozialen Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern bzw. an das eigene Alter angrenzenden Altersgruppen sowie zu wesentlichen Teilen des gesellschaftlichen Alltags eine kulturelle Ausdünnung und damit eine fragmentarische Entwicklung des Selbst und der Identität vorgezeichnet ist.

Diese kulturelle Ausdünnung ist in allen Sondereinrichtungen präsent, so auch in der Schule für Lernbehinderte (SfL)²⁶. In Auswertung der bisherigen Forschungsliteratur zeigen Hildesmidt und Sander (1996), dass Schüler der SfL in allen untersuchten Dimensionen gerin-

²⁵ Eine ausführlichen Überblick über die Verwendung augmentativer und alternativer Kommunikationsformen bei geistig behinderten Menschen gibt Adam (1993); vgl. zudem das Themenheft "Unterstützte Kommunikation" der Zeitschrift *Geistige Behinderung*, Jg. 25 (1996) H. 2.

²⁶ Ich verwende jeweils die alten Bezeichnungen und nicht Euphemismen wie "Förderschule" anstelle von Lernbehindertenschule oder "Schule zur individuellen Lebensbewältigung" anstelle von Geistigbehindertenschule

gere kulturelle Fähigkeiten aufweisen als vergleichbare Schüler der Regelschule²⁷. Auch für den Bereich der Geistigbehindertenschule entwickelt sich zunehmend eine Kritik von Elternseite, die diesen Prozess der kulturellen Verarmung in den Vordergrund stellt (Schumann 1996, Breitenbach und Ebert 1998).

Kulturelle Verarmung ist zugleich Ausdruck von *allgemeinen Marginalisierungstendenzen* in einer Gesellschaft. Wo Individuen diesen Tendenzen ausgesetzt sind, reichen u.U. geringe Ansatzpunkte, um Karrieren behinderter Identität zu konstruieren. Dies zeigt höchst deutlich die im Kindes- und Jugendalter am häufigsten vorgenommene Kategorisierung der Lernbehinderung, die temporärer Natur ist und sozialepidemiologisch in hohem Maße mit Prozessen der Verarmung und der Marginalisierung zusammenfällt (vgl. Iben 1996).

*Insofern führen Prozesse der Behinderung nicht nur in sozial prekäre Lagen sondern sind auch Ausdruck solcher Lagen, insofern dort mit einer erhöhte Inzidenz und Prävalenz spezifischer Formen von Behinderung zu rechnen ist*²⁸.

Zweitens verweist die Entwicklungsneuropsychologie geistiger Behinderung mit dem Problem der *bereichsspezifischen Entwicklung* auf eine Problematik, die in Form der sog. Teilleistungsstörungen, Dyskalkulie, Legasthenie u.a.m. weit über den Bereich der traditionellen Sonderpädagogik hinausgeht. Hier liefert sie den Hintergrund, trivialisierende Verkürzungen zu überwinden (vgl. Fries und Weiß 1995, Breitenbach 1996) und bisherige Betrachtungen auf allgemeinere Prozesse der Entwicklung des Psychischen und der Identität zurückzuziehen. Drittens zwingt die Analyse der Entwicklung unter der Bedingungen geistiger Behinderung zu einem vertieften Verständnis entwicklungspsychologischer Sachverhalte und zu einer weiteren *Entwicklung der Entwicklungspsychologie* selbst. Ich habe dies an der Debatte der Repräsentationsniveaus exemplarisch diskutiert. Eine solche Weiterentwicklung ist von hoher Bedeutung für die *Vertiefung bisheriger, reformorientierter didaktischer Konzeptionen*. Hier sind derzeit relativ unverbunden verschiedene reformpädagogische Ansätze neben aneignungstheoretischen und psychoanalytischen Konzepten in der Debatte. Darüber hinaus vermag eine Weiterentwicklung der Entwicklungspsychologie auch sog. *Verhaltensauffälligkeiten als Resultate abhängiger Entwicklung* auf verschiedenen Ebenen zu denken (vgl. Fußnote 34). Dies ermöglicht den Weg zu einer an Biographien orientierten, historisch argumentierenden

²⁷ Die in gleicher Weise nicht nachweisbaren Prozesse sozialer Integration (ebd.) bzw. die Tatsache, daß Schüler der SfL sich dort subjektiv woher fühlen (Bundschuh 1997) müssen nicht im Sinne einer sozialpsychologisch besseren Wirkung der Sonderschule interpretiert werden. Vermutlich sind sie eher das Resultat paternalistischer Unterwerfungsstrategien des Einrichtens in der Abhängigkeit statt einer zwar fragilen, aber immerhin emanzipativen Identitätsentwicklung in der Regelschule.

²⁸ Zu der ab Anfang der 70er Jahre geführten Debatte um Sozialepidemiologie der Behinderung vgl. Jantzen (1974).

Diagnostik, die anstelle von individuenbezogenen Kategorisierungen, Rekonstruktionen und Übersetzungen von Lebensgeschichten ermöglicht (vgl. Jantzen und Lanwer-Koppelin 1996, Hofmann 1998).

Darüber hinaus hat eine vertiefte entwicklungspsychologische Theoriebildung, basierend im Bereich der Entwicklungsneuropsychologie geistiger Behinderung auch eine hohe Bedeutung für therapeutische Konzeptionen. Neben dem niveauspezifischen, entwicklungspsychopathologischen Aspekt der Symptomentstehung tritt in besonderer Weise das Verhältnis von kontextbezogener Verwundbarkeit bzw. Widerstandsfähigkeit in den Vordergrund. Dabei ist es von hoher Bedeutung, weder Verwundbarkeit noch Resilienz (Widerstandsfähigkeit) als individuelle Eigenschaft zu substantialisieren²⁹. Aus der Sichtweise der oben zitierten Entwicklungspsychopathologie (Kap. 2.2.) ist Resilienz keine Eigenschaft von Individuen, sondern eine Relation, die assoziiert mit bisherigen positiven Erfahrungen und gelungener Adaptation und/oder der positiven Erfahrung zwischen Stress und Erholungen existiert (Sroufé 1997). Eine solche Auffassung verweist zwingend auf pädagogische und therapeutische Verfahren, die dialogisch fundiert sind (vgl. Jantzen 1990, Kap. 10, 12)

Je größer demnach die potentielle Verwundbarkeit durch ein spezifisches Syndrom oder durch eine organische Läsion, desto höhere Bedeutung kommt der jeweiligen sozialen Entwicklungssituation zu, um durch ein Höchstmaß an Anerkennung und einer Minimierung von Bedingungen direkter, institutioneller und struktureller Gewalt diese Entwicklungssituation zu normalisieren.

Eine wesentliche Perspektive hierfür erschließt sich aus der retrospektiven Vergleichsuntersuchung zur Kauai-Längsschnittuntersuchung. Nach fünfundzwanzig Jahren wurden junge Erwachsene mit ähnlich schlechten Ausgangsbedingungen, ähnlich hoher Risikobelastung nachuntersucht: Einerseits solche, deviant geworden waren, eine negative Lebenseinstellung und hohe Anpassungsschwierigkeiten aufwiesen und andererseits solche, die die Risikofaktoren Armut, anfällige Konstitution und labile Familienverhältnisse überwunden hatten (Werner und Smith 1982). In einer Zusammenfassung resümiert Werner (1983):

"Ausschlaggebend für die Adaptation des Kindes und Jugendlichen, das in einem an Stress und Risiko reichen Milieu aufwächst, scheint eine Weltanschauung zu sein, sein Glaube, eine Überzeugung, dass das Leben noch einen Sinn hat." Eine Änderung zum Besseren, so zeigen die Forschungsergebnisse, ist trotz Risiko möglich, "sofern der Jugendliche Menschen findet,

²⁹ So in der Tendenz Fingerle u.a. (1998), die in einem Überblicksreferat zur Resilienzforschung diese als Eigenschaft von Kindern, Situationen realistisch zu attribuieren, hervorheben.

die ihm helfen, seine Fähigkeiten zu entwickeln, die an ihn glauben und die das Lebens bejahen".

Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlicht haben, dass diese Perspektive für alle Kinder und Jugendlichen gilt, unabhängig vom Grade ihrer organischen Belastung. Allerdings verlangt ihre Realisierung eine um so höhere Kompetenz, je stärker diese Belastung ist und je länger sie bereits im Kontext ungünstiger sozialer Strukturen existiert hat, je mehr also bereits Strukturen direkter und indirekter Gewalt im bisherigen Leben wirksam waren. Denn hiervon abhängig ist ihr Übergang in die Selbstrepräsentation und Identitätsbildung des Subjekts im Rahmen der triangulären Beziehungen von Selbst, gegenständlicher Welt und bedeutsamen anderen Menschen auf den je gegebenen Repräsentationsniveaus.

5. Soziale Kontexte und behinderte Entwicklung: Zur Dialektik von persönlicher Anerkennung und gesellschaftlicher Ausgrenzung

5.1. Familien behinderter Kinder im Feld der Macht

Im Rahmen der Soziologie Pierre Bourdieus sind Individuen in ihren sozialen Verhältnissen Träger verschiedener Formen individuellen Vermögens (kulturelles, ökonomisches, soziales Kapital), über das sie aufgrund ihrer bisherigen Entwicklung, dispositionell (in ihrem Habitus) verfügen, und das ihnen zugleich von anderen Individuen in den jeweiligen sozialen Feldern zuerkannt wurde und wird. Dieser Zuerkennungsprozess wird durch die Existenz eines behinderten Kindes empfindlich gestört. Nicht nur, dass die Eltern ihr Kapital in einzelnen gesellschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen spürbar einbüßen, insofern sich ihre Zeitbudgets durch die Existenz eines behinderten Kindes erheblich verändern (dies gilt insbesondere für die Eltern schwer behinderter Kinder, vgl. Wacker 1995, Häußler u.a. 1996) auch ihr symbolisches Kapital, ihr im sozialen Austausch zuerkannter Wert reduziert sich. *Zur habituellen Traumatisierung durch die Existenz eines behinderten Kindes tritt die soziale durch den Wandel der sozialen Austauschbeziehungen.*

Als Effekt der veränderten Lage in verschiedenen sozialen Feldern erfolgt eine Verschiebung im "Feld der Macht". Dieses Feld ist eine Resultante aus den Beziehungen in allen anderen Feldern. Familien mit einem behinderten Kind werden hier in Richtung des Pols der Ohnmacht verschoben (vgl. Jantzen 2000 a). Dieser Prozess, der bei allen Formen kindlicher Behinderung gegeben ist, wird in besonderer Weise in den Familien schwerbehinderter Kinder manifest. Am geringsten ist er dort wahrnehmbar, aber nicht desto weniger vorhanden, wo sich der prekären Lebenslage der Eltern (Armut, Sozialhilfeempfänger, Ausländer, Alleiner-

ziehende usw.) noch ein weiteres Stigma durch die Existenz eines behinderten Kindes hinzufügt.

Lange Zeit wurden Familien von behinderten Kindern selbst als "behinderte Familien" betrachtet, welche der Unterstützung durch die wohlmeinenden Professionellen bedürfen.

"«Behindertes Kind = be/gehinderte Familie» war [...] jahrzehntelang der Tenor vieler Veröffentlichungen zu Familien mit einem behinderten Kind" (Lang 1999, S.289). D.h. die Forschung bezog sich einseitig auf die besonderen Schwierigkeiten, die mit der Existenz eines behinderten Kindes in den Horizont der Familie eintraten, nicht aber auf die Entwicklung neuer Ressourcen. Dieses Bild hat sich in den letzten Jahren durch verschiedene Studien deutlich geändert.

Damit werden die Resultate der älteren Forschung nicht völlig außer Kraft gesetzt, wohl aber wesentlich differenziert.

Meist beziehen sich die Forschungen auf geistig behinderte oder schwer körperbehinderte Kinder, entsprechende Forschungen zu sog. leichteren Behinderungsformen sind mir gegenwärtig nicht bekannt.

Ältere wie neuere Forschungen zentrieren gemeinsam auf verschiedene Problemebenen, die in Sinne des Stressbewältigungsmodells als Traumatisierung, Belastung und Bewältigung analysiert werden können.

Die Mitteilung der Behinderung wird meist als "*traumatische Situation*" wahrgenommen, die auch nach Jahren noch schmerzhaft erinnert wird, so bezogen auf die Eltern von Kindern mit Down-Syndrom (Wilken 2000, S. 215). Dies trifft bei offenkundig diagnostizierbaren körperlichen Anomalien sicherlich zu, ist jedoch differenzierter, wenn die Diagnose sich erst nach einer langen Geschichte abweichender und problematischer Entwicklung zeigt. Wir befragten Eltern, deren Kind ein Rett-Syndrom³⁰ hat und fanden hier jeweils eine mit der Diagnose beginnende Stabilisierung, welche das Ende einer *Phase traumatischer Verunsicherung* bedeutete. Insbesondere setzte hier die Diagnose die Eltern in die Lage, sich vor *schweren Regelverletzungen* im medizinischen Feld, in der Verwandtschaft und in der Nachbarschaft zu schützen. Inhalt dieser Regelverletzungen³¹ war es, das Leben des Kindes massiv abzuwerten und/oder die Eltern selbst für die abweichende Entwicklung ihres Kindes verantwortlich zu

³⁰ Das Rett-Syndrom tritt nur bei Mädchen auf und führt zu sehr schweren Formen geistiger Behinderung bei weitgehendem Verlust vorher vorhandener Sprachfähigkeiten. Nach einer unauffälligen Entwicklung bis zum Alter von ca. 1- 1½ Jahren kommt es in der darauf folgenden Phase innerhalb von einigen Monaten zum massiven Zerfall der Funktionen. In einer dritten Phase stabilisieren sich die Mädchen auf dem reduzierten Niveau.

³¹ Ziemer (2000, S. 166 ff) berichtet bei den von ihr befragten 20 Eltern geistig behinderter Kinder ebenfalls von zahlreichen derartigen Regenverletzungen (u.a. "was wolln sie mit dem Idioten, sein sie froh, wenn er stirbt"; ebd. S. 173).

machen (Jantzen und Rauer 1999, Rauer 2000). Die Diagnose Rett-Syndrom, erteilt von der hierfür spezialisierten Klinik in Göttingen, veränderte schlagartig die Beziehungen zu Ärzten, da die nunmehr sichere Diagnose vor weiteren Regelverletzungen schützte. Zudem wussten die Eltern in der Regel kurze Zeit nach der endgültigen Diagnose mehr über das Rett-Syndrom als die am Wohnort behandelnden Ärzte.

Der *Prozess der Krisenverarbeitung* wurde in Prozessmodellen (Schuchhardt 1984) als typischer Verlauf beschrieben: anfängliche Ungewissheit, Gewissheit (es hat eine Behinderung), Aggression (warum gerade ich?), Verhandlung (gibt es wirklich keine Heilung?) und Depression (alles ist sinnlos) bis hin zu dem Zielstadium Annahme der Behinderung, die ihrerseits Aktivität und Solidarität auslöst. Ein derartiger Blick vereinseitigt jedoch und sieht die Eltern, zumindest vor dem Stadium der Annahme nur als inkompetent. Real aber befinden sich die Eltern von Anfang in *Widerspruchssituationen*, für die sie Lösungen zu entwickeln versuchen. Die verschiedenen Momente des Bewältigungsprozesses, treten daher nicht immer in gleicher Weise und schon gar nicht immer in der genannten Reihenfolge auf. Vor allem zentriert dieses Modell nur auf die Frage der emotionalen Bewältigung, nicht aber auf die der sozialen und kognitiven Bewältigung einer völlig neuen Situation.

"Ein behindertes Kind verändert den Alltag seiner Familie radikal. Es fordert von allen Beteiligten einen großen physischen und psychischen Einsatz. Seine Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt und strukturieren den Tagesablauf. Ernährung, Pflege und Betreuung des Kindes sind zeitaufwendig, Arztbesuche, Therapien, Behördengänge kommen dazu. Eltern eines behinderten Kindes zu sein, ist ein Fulltimejob, Tag und Nacht, über Jahre, oft jahrzehntelang. Dazu kommt die permanente Auseinandersetzung mit der Behinderung, das Bewusstwerden, von einem Tag auf den anderen selbst zu einer Randgruppe zu gehören, die einem bislang fremd war, mit allen dazugehörigen Folgen." (Seifert 1997, S. 237).

So ist es in vielerlei Hinsicht weit eher die *Randgruppensituation*, welche zu bewältigen ist, als lediglich die Annahme eines behinderten Kindes. Die Eltern geraten in eine widersprüchliche Situation, zwischen Wert und Abwertung, einerseits sind sie würdig, ein Kind zu haben und die Elternrolle uneingeschränkt wahrzunehmen, andererseits unterliegen sie *Abwertungen* unterschiedlicher Art (Ziemen 2000, S. 209 ff.). Ihr Kind ist aufgrund der Behinderung kein "gutes Produkt". "Die Mütter geraten in die paradoxe Situation, dass ihnen durch den Einsatz der medizinischen, therapeutischen und pädagogischen Fachkräfte signalisiert wird, dass sie keine Kompetenz für ihr Kind haben. Gleichzeitig werden aber die Fähigkeiten der Mütter, ihre Zeit, ihre Energie, ihre Arbeitskraft gebraucht, damit sie ihre Kinder entsprechend der

professionellen Standards anfassen, "beturnen", mit ihnen spielen" (Jonas 1990, S. 137 f.). Die Familien geraten damit in einen Raum, innerhalb dessen massive intrusive Prozesse auf sie hineinwirken, in welchen ihnen die Eigenwahrnehmung des Kindes und ihre eigene Kompetenz von den sog. Therapeuten in der Regel zumindest teilweise abgesprochen wird. Entsprechend häuft sich die Kritik an derartig intrusiven Interventionsmodellen (Mutter als "Kotherapeutin") aber auch an den mit diesen Modellen verbundenen intrusiven Strategien des "Arbeitens am Kind".

Da Familien häufig über *wenig Alternativen in der Behandlung* verfügen, kommt es hier auch zur Anerkennung von Verfahren als für das Kind angemessen, gut und hilfreich, welche im vergleichenden Maßstab vor allem durch ihren intrusiven Charakter und ihre Manipulation am Kind auffallen, ohne häufig wissenschaftlichen Vergleichskriterien bezogen auf Effektivität der Intervention standhalten zu können (so z.B. die Doman-Delacato-Methode, aber auch die Vojta-Therapie in ihrer strikten Anwendung). Auch hier gilt die insgesamt wahrnehmbare Tendenz, dass Eltern das System präferieren, das sie kennen (Theunissen 1998, S. 104). Die *"hohe Zufriedenheit mit der jeweiligen Förderung"* (Haupt 1997, S. 155), ist allerdings oft durch die latente Hinnahme von Widersprüchen erkaufte, denn Familien verfügen zwar über entwickelbare, aber doch begrenzte Ressourcen und können ihre Kompetenzen über ein bestimmtes Maß hinaus nur erweitern, wenn ihnen im sozialen Austausch die Möglichkeiten ihrer Kompetenzentwicklung zugesprochen werden.

Kompetenzen entwickelten Eltern in dreifacher Hinsicht: als reflexive Bewältigung der eigenen emotionalen Situation (*emotionale Kompetenz*), als Erarbeitung von diagnostischem und pädagogischen Handlungswissen und Fachwissen (*kognitive Kompetenz*) sowie als *soziale Kompetenz*, die sich sowohl auf die Beziehungsgestaltung in der Familie als auch auf den Umgang mit sozialen Netzwerken, Behörden usw. richtet (Ziemen 2000).

Dies entspricht der *Gewinn- und Verlustbilanz*, die Lang (1999) auf der Basis von Interviews mit Müttern geistig behinderter Jugendlicher aufgestellt hat: Die Mütter betrachten sich in *positiver Hinsicht* als sicher und verständnisvoller im Kontakt mit behinderten Menschen, als persönlich gereifter und erwachsener, als kontaktfreudiger und verständnisvoller im Umgang mit nicht behinderten Menschen, als selbstbewusster und durchsetzungsfähiger, sie haben verzichten gelernt und verstärkt Verantwortung zu übernehmen. In *negativer Hinsicht* heben sie hervor: mehr Verzicht und Einschränkung, weniger Lebensfreude, mehr Rückzug und Kontaktvermeidung, härter gegen sich selbst zu sein. Trotzdem ziehen 42 von 47 befragten Müttern ein überwiegend positives Fazit des Lebens mit ihrem behinderten Kind.

Aber auch die *innerfamiliären Beziehungen* verändern sich teilweise zum Positiven. So berichtet Sevenig (2000) bei Vätern schwer körperbehinderter Kinder eine deutliche Schwerpunktsetzung in Richtung eines Bedürfnisses nach der Nähe von Partnerin und Familie im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, wo die Männer deutlich auf Beruf und Finanzen hin orientiert waren. Entsprechend gilt für die Situation der Geschwister, dass keineswegs immer negative Folgen resultieren.

Ersichtlich befinden sich Familien behinderter Kinder in einem vergleichbaren *Spannungsfeld von Verwundbarkeit und Resilienz*, wie dies für behinderte Menschen selbst gilt. Wird auch hier Resilienz nicht als den Familien inhärente Eigenschaft erfasst, sondern als Produkt eines Zuteilungsprozesses sozialer Unterstützung vor der Bewältigung einer Krisensituation und in dieser selbst erkannt, so lässt sich die Situation der Familien sehr viel besser begreifen und unterstützen. In diese Hinsicht weisen verschiedene Überlegungen:

Nach Winkler (zit. nach Lang 1999) wollen 67% der Eltern ermuntert werden, jedoch nur 23% der Beraterinnen nehmen an, dass Eltern diesen Wunsch haben.

Ziemen (2000) arbeitet heraus, dass Kompetenz etwas anderes ist als intraindividuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, insofern Kompetenz sich durch soziale Austauschbeziehungen und Anerkennungsverhältnisse in je gegebenen sozialen Feldern konstituiert.

Unsere eigenen Erhebungen bei Eltern von Kindern mit Rett-Syndrom zeigen, dass diese vielfältige *Strategien* entwickelt haben, sich im Feld der Macht *vom Pol der Ohnmacht zu entfernen*, wohin sie durch die Existenz eines behinderten Kindes und zahlreiche Prozesse der Ausgrenzung (teils im sozialen Feld von Nachbarschaft und Verwandtschaft, teils im medizinischen bzw. im staatsbürokratischen Feld usw.) gedrängt wurden. Dabei haben sie auf höchst unterschiedliche Ressourcen zurückgegriffen: Reduktion der Außenbeziehungen und Stärkung der familiären Kräfte, Rückgriff auf funktionierende Nachbarschaftsnetzwerke, berufliche Neuorientierung, kommunalpolitisches Engagement sind nur einige der Strategien. Nahezu durchgängig wurde der soziale Austausch mit anderen Eltern in der gleichen Lage als höchst positiv hervorgehoben (Jantzen und Rauer 1999, Rauer 2000). Ersichtlich sichert dieser Bereich der *Selbsthilfebewegung* am besten den Erwerb emotionaler, kognitiver und sozialer Kompetenz.

Hierauf verweist auch die Entwicklung und Geschichte der Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen "gemeinsam leben - gemeinsam lernen". Eine besondere Bedeutung hatte hier die Entwicklung "*gegenwissenschaftlicher*" *Kompetenz*, aus welcher "neue, öffentlichkeitsorientierte Formen wissenschaftlichen Expertenhandelns" entstehen, die

auch abweichendes, unkonventionelles, aber erfolgversprechendes Wissen gegen herrschende Machtstrukturen geltend machen (Schumann 1996, S. 50).

Ersichtlich ist dieser *horizontale Vergesellschaftungsprozess* von Menschen in gleicher Lage einer der wirksamsten sozialen Kontexte, Kompetenzen zu entwickeln. Die Gestaltung von Web-Sites spezifischer Behindertenverbände, die weltweit schon höchst differenziert vorliegt, schafft darüber hinaus gänzlich neue Möglichkeiten des sozialen Austauschs³².

Eltern "als Experten in eigener Sache" zu unterstützen, kann durch die Durchsetzung entsprechender praktischer und gesetzlicher Möglichkeiten geschehen, wie dies der Ansatz des "Empowerment" fordert (vgl. Theunissen und Plaute 1995, Theunissen 2000). Allerdings zeigt die US-amerikanische Debatte, dass dieser Ansatz höchst diskussionsbedürftig ist³³.

Erfolgversprechender scheint hier jeglicher Verzicht auf paternalistische Ansprüche zu sein im Sinne einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit den Betroffenen als Experten in eigener Sache, wie dies u.a. der Interessenverband "Selbstbestimmt leben" fordert (Miles-Paul 1999)

Die *gleichberechtigte Aufnahme der Betroffenenperspektive* ist im übrigen nicht nur für die Zusammenarbeit mit Eltern wichtig. Auch in der pädagogischen Arbeit mit behinderten Kindern kann grundsätzlich die Betroffenenperspektive aufgenommen werden, nicht nur indem den Kindern immer auch Kompetenz in eigener Sache zugestanden wird (vgl. die oben zitierte Debatte um Selbstbestimmung), sondern auch, indem neben dem eigenen Alltagswissen und dem Korpus wissenschaftlicher Ergebnisse und Theorien immer auch das Wissen, das uns Autobiographien behinderter Menschen liefern, eine gleichwertige Quelle darstellt (vgl. z.B. Williams 1992, 1996 zum Problem des Autismus).

Besondere Probleme in der gegenwärtigen Situation liegen noch darin, dass seitens von Institutionen (der Frühförderungsbereich ist hier eine gewisse Ausnahme) selten auf die Mitarbeit von Eltern oder Selbsthilfegruppen und -vereinigungen zurückgegriffen wird. Hier sind die von Theunissen (2000) in die Diskussion gebrachten Regelungen der *Mitbestimmung von Eltern behinderter Kinder im Schulbereich* in den USA von hoher Bedeutung für eine Weiterentwicklung der deutschen Situation.

³² Vergl. im deutschsprachigen Bereich BIDOK: <<http://bidok.uibk.ac.at>> sowie im angloamerikanischen Bereich The Arc: ><http://TheArc.org>>.

³³ In einer unlängst erschienenen Monographie untersucht Weissberg (1999) die Wirksamkeit des Empowerment-Ansatzes in verschiedenen Bereichen und gelangt zu der Auffassung, daß häufig das Gegenteil der Versprechungen resultiert und oft nach Empowerment-Initiativen durch wohlmeinende Akademiker hinterher eine größere Abhängigkeit der Unterstützten besteht.

Soweit mir Forschungsliteratur vorliegt, nehmen in dieser Hinsicht *Jugendämter* bisher ihre Aufgaben noch unzulänglich wahr. So zeigt eine Studie zur Situation von Pflegeeltern von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (Heinen und Höning 1999) bei 17 Familien, "dass eine intensive Weiterbetreuung durch das Jugendamt kaum stattfindet"; die Betreuung in der Vermittlungsphase wird als "mittelmäßig" beschrieben. Es wird vermutet, dass eine entsprechende Spezialisierung der Jugendämter auf Fragen der geistigen Behinderung bisher nicht stattgefunden habe.

Insgesamt legen die Forschungen zur Situation der Familien nahe, deren *Unterstützung gerade in Krisenphasen familiennäher* zu organisieren, wobei sobald als irgend möglich Eltern in gleicher Lage in diesen Prozess mit einbezogen werden müssen. Ein generelles Problem scheint das der medizinischen Regelverletzungen im Umgang mit Eltern behinderter Kinder zu sein, das einer Reihe vielfältiger Initiativen bedarf: von Fortbildung bis hin zum öffentlichen Aufdecken und zur öffentlichen Kritik entsprechender Verkehrsformen.

Eine möglichst nahe und gleichberechtigte, *nicht paternalistische Unterstützung* der Familien dürfte auch am besten geeignet sein, intrusive Verkehrsformen im Umgang mit behinderten Kindern zu reduzieren.

Insbesondere könnte hier auch eine *Zusammenarbeit von Hochschulen und Selbsthilfeorganisationen* für einen entsprechenden Transfer und für die Stärkung "gegenwissenschaftlicher" Kompetenz der Eltern von Bedeutung sein.

5.2. Behinderte Kinder in Frühförderung und Vorschulerziehung

Die Diskussionen um Chancengleichheit und Bildungsprivilegien, um Aussonderung und Normalität Ende der 60er / Anfang der 70er Jahre veränderten den Blickwinkel auf Kindheit. Programme der kompensatorischen Erziehung in den USA in Verbindung mit einer entwicklungspsychologischen Diskussion, welche auf die frühen Risiken kindlicher Entwicklung verweist, wirkten sich auch auf die Diskussion in der BRD aus.

Diese Diskussion führte zu einer intensiven Entwicklung der Vorschulerziehung und warf Licht auf die Notwendigkeit früher Prävention in prekären Lebenslagen ("Risikokinder"). Neben bildungspolitischen und sozialpolitischen Vorstellungen, wie sie sich in dem Bericht der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1973 "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" niederschlagen³⁴, wa-

³⁴ Die dort entwickelten Vorschläge zur Frühförderung wurden im Programm der Nationalen Kommission zur Vorbereitung des Internationalen Jahr des Kindes 1979 aufgegriffen und vertieft, insbesondere unter Berücksich-

ren es entwicklungspsychologische Einsichten über die frühe Beeinflussbarkeit von Entwicklung sowie reichhaltige ökonomische Ressourcen, auf deren Hintergrund sich Systeme der Frühförderung behinderter Kinder zu entwickeln begannen.

In diesem Kontext entstand das System der medizinischen Frühuntersuchungen U1 bis U8, es entstanden gemeindenahere Systeme der pädagogisch-therapeutischen Frühförderung behinderter Kinder bei gleichzeitiger Entwicklung überregionaler, sozialpädiatrischer Zentren. Dabei verlief die *Entwicklung der Frühförderung*, die vor allem auf Kleinkinder bis zum Abschluss des dritten Lebensjahres zielt, in verschiedenen Bundesländern höchst unterschiedlich (vgl. Dittrich 1988). Erste kritische Analysen, u.a. unter Auswertung der Vorsorgeuntersuchungen und der Krankenkassendaten (vgl. Jantzen und Schröder 1979), zeigten bereits deutlich schichtspezifisch ungleiche Zugänge zu diesem System. Soweit neuere Daten vorliegen (vgl. Beck 2000), werden selbst im Kernbereich früher Hilfen für schwerbehinderte Kinder diese keineswegs von allen Familien in Anspruch genommen. Zudem zeigen sich durch zunehmende gesellschaftliche Armut und die *Entwicklung neuer prekärer Lebenslagen* deutliche Veränderungen im Aufgabenfeld dieser Hilfsangebote. Im Bundesland Bayern, das ein in dieser Hinsicht vorbildliches System entwickelt hat, machen unterdessen 4- bis 7-jährige zwei Drittel der Zielgruppe der frühen Hilfen aus, wobei eine zunehmende Heterogenität der Auffälligkeiten festzustellen sind. Zum einen nimmt die Zahl schwer(st)behinderter Kinder zu, zum anderen die Zahl entwicklungsgestörter, sog. "teilleistungsgestörter" Kinder und drittens werden vermehrt Kinder aus Armutslagen zur Zielgruppe³⁵ (Weiß 1999).

Nahezu gänzlich fehlt bisher in diesem System, das auf ambulante Versorgung zentriert ist, die Entwicklung von *Tagesangeboten* (Krabbelgruppen, Kinderkrippen). Insbesondere ist die Finanzierung von Tagesangeboten für Kinder unter drei Jahren nicht einheitlich geregelt, "weshalb ein durchgängig hohes fachliches Niveau der Betreuung und Erziehung nicht garantiert ist" (Frühauf 2000, S. 80).

Im Kindergartenbereich geht die Entwicklung ab Beginn der 80er Jahre deutlich in Richtung integrierter Vorschulerziehung für behinderte Kinder (vgl. Miedaner 1986). Trotzdem ist 1990 insgesamt noch nicht einmal die Hälfte (42%) aller behinderten Kinder in integrierter Erziehung (Frühauf 1999 b). Dabei sinkt die Chance zu integrierter Erziehung mit dem Schweregrad der Behinderung (ebd. S. 120).

tigung des Gedankens der Regionalisierung und der Bereitstellung entsprechender Hilfen in Standardversorgungsgebieten (Nationale Kommission 1978).

³⁵ Die ist bemerkenswert, da der Zugang von ärmeren Familien zu Hilfeleistungen in der Regel als deutlich reduziert angenommen werden muß.

Es bestehen enorme *länderspezifische Unterschiede* (Baden-Württemberg und Bayern 14%; Bremen und Hessen 80%) (ebd.) sowie gravierende Unterschiede zwischen alten (36%) und neuen Bundesländern (62%) (Dittrich 1998). Ersichtlich ist es der z.T. fehlende politische Wille zur Integration, der hier die größten Hindernisse setzt. Dieses offenkundige Beharren auf separierten Formen der Erziehung, das sich im Schulbereich noch deutlicher ausdrückt, geschieht in weitgehendem Gegensatz zur europäischen Entwicklung und auch in deutlichem Widerspruch zu internationalen Erklärungen, insbesondere zu der auch von der Bundesrepublik unterzeichneten Salamanca-Erklärung der UNESCO (UNESCO 1994; vgl. auch Schöler 1998.)

Diese zögerliche Entwicklung steht in deutlichem Widerspruch zu *Auffassungen der Behindertenverbände* (Frühauf 1999 b, 2000) und zu den *Wünschen von Eltern behinderter Kinder* an Bildungsangebote. Die Mehrzahl der Eltern der jüngeren Generation wünscht Integration (Kniel und Kniel 1986). Die Elternwünsche zielen auf Förderung der Angebotsvielfalt und Anknüpfung an regionale Strukturen (und darüber hinaus auf Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Einrichtungen sowie Anknüpfen an die familiäre Situation; ebd. S. 160 ff).

Die aufgezeigte Entwicklung hängt zum Teil mit Problemen *unterschiedlicher Rechtslagen* zusammen, die auch in die Einrichtungen hinein wirkt. Sie spiegeln sich in der Differenz von Sozialhilfemodell und Jugendhilfemodell wider, insofern das Sozialhilfemodell zunächst eine defektbezogene Klassifizierung für die besondere Finanzierung des Hilfebedarfs setzt. Dies sichert einerseits Rechtsansprüche, führt aber andererseits zu defektbezogenen, ausgrenzenden Blickweisen. Das hier aufscheinende Problem der *Kategorisierung* (das in der Diskussion um Integration eine erhebliche Rolle spielt, insofern zu integrierende Kinder zunächst durch defektbezogene Klassifikation zu behinderten Kindern gemacht werden müssen, um die entsprechenden Ressourcen zu sichern) verweist auf die *Notwendigkeit, regionale Angebote zu schaffen, die für alle Kinder, behinderte und nicht behinderte ohne vorweggehende Kategorisierung in gleicher Weise zugänglich sind.*

Integrative Kindergärten sind ein Schritt in diese Richtung, zumal Kindergärten ohnehin aufgrund von 15% auffälligen Kindern eines Jahrgangs Orte der Integration sind (Gerspach 1996, S. 25). Trotz des fortbestehenden Problems der Kategorisierung als Voraussetzung von Hilfeleistungen sichern sie drei Vorteile: Im Alltag des integrierten Kindergartens spielt die Kategorisierung kaum eine Rolle; die gemeinsame Erziehung treibt die Entwicklung voran und die integrierte Erziehung nützt auch nichtbehinderten Kindern, so Gerspach in Zusammenfassung bisheriger Forschung (ebd.). Allerdings liegt die weitere positive Entwicklung integrierter

Kindergärten nicht nur an der "Integrierbarkeit" von Kindern (diese ist, wie eine Reihe entsprechender Untersuchungen zeigen, grundsätzlich gegeben), sondern auch am Problem der Integrationswilligkeit der Erzieherinnen.

Dies verweist auf ein eklatantes Problem, welches den gesamten Bereich von Frühförderung und Kindergarten-erziehung durchzieht. Vielfach wird im Bereich der Frühförderung eher *intuitiv und auf der Basis von Alltagswissen* gearbeitet, theoretische begründete Konzepte erreichen nur geringen Widerhall in der Praxis, traditionelle Fortbildungsangebote werden nur in geringem Umfang wahrgenommen. In gleicher Weise ist für den Bereich der Kindergarten-entwicklung festzuhalten, dass sich die Integration durch Änderungen auf der Praxisebene entwickelte, jedoch über keine explizite theoretische Grundlage verfügt (Hössl 1990).

Bei gegebener Favorisierung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze³⁶ hat sich trotzdem ein *ganzheitliches Integrationsverständnis* entwickelt, so Hössl (1990), das auf Regionalisierung, Entspezialisierung und Individualisierung hinzielt. In die gleiche Richtung der Entspezialisierung zielend betont Feuser (1999 b) die Notwendigkeit von integrativer Therapie (die im pädagogischen Alltagskontext und nicht in Sondersituationen stattfindet) und von Interdisziplinarität (die insbesondere Stützpädagogen und -pädagoginnen mit entsprechender akademischer Ausbildung beratend im Sinne der Organisation von Kompetenztransfer zu realisieren hätten).

Für den Bereich der Frühförderung hebt Peterander (1996) sowohl die Notwendigkeit von Beratungs- und Feedbackverfahren hervor als auch die Nutzung neuartiger Informationssysteme auf multimedialer Ebene.

Auf der praktischen Ebene liegt das entscheidende Problem darin, dass Professionelle im Frühförderbereich und im Kindergartenbereich in der Regel *eher methodenzentriert als entwicklungsorientiert* arbeiten (vgl. Kron 2000), und sofern sie entwicklungsorientiert arbeiten, in der Regel Entwicklungsmodelle für behinderte Kinder aus Unterschieden nichtbehinderter Kinder abgeleitet werden (Rauh 1996). Im Kontext der Einführung von Maßnahmen der Qualitätssicherung, welche häufig auf Dokumentation von Entwicklungen in einzelnen nachprüf- baren Bereichen wie Motorik, Rezeption, Kognition, Sprache zielen (Weiß 1999, S. 210), verstärkt sich zudem der ohnehin vorhandene Druck, Erfolge aufweisen zu müssen, und zwingt zur Anwendung von Behandlungsverfahren anstelle der Realisierung von dialogischen

³⁶ Hössl (1990) nennt Montessori-Pädagogik, Situationsansatz und aneignungstheoretischen Ansatz; der umfangreiche Bericht von Miedaner (1986) erwähnt darüber hinaus die Waldorf-Pädagogik sowie psychotherapeutisch (psychoanalytisch) orientierte Ansätze.

Kontexten der Entwicklung. Die nicht hinreichende Effizienz derartiger Verfahren wird dann jedoch in der Regel einer vorgeblich nicht entwickelbaren Natur von Kindern zugeschlagen. Die gegenwärtige Situation verweist daher nicht nur auf bestehende Rückstände im System einer noch zu realisierenden integrativen Erziehung für alle behinderten Kleinkinder und Vorschulkinder, vor allem verweist sie auf *Defizite in der Koppelung integrativer Praxis mit entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründeten Konzeptionen* einer Förderung, die durchgängig auf eine nicht intrusive, dialogische Entwicklungssituation für Kinder zu insistieren hat.

Eine derartige Debatte ist im Prinzip bereits in der integrativen Vorschulerziehung präsent, insofern hier durchgängig auf *reformpädagogische Elemente* zurückgegriffen wird, die unterschiedliche Akzente zur Identitätsentwicklung setzen. Gehen wir von einer Identitätsentwicklung aufgrund der Entwicklung (emotionaler und kognitiver) triangulären Beziehung zum eigenen Selbst, zu bedeutsamen Anderen und zur gegenständlichen Welt aus, so zeigt es sich, dass Montessori-Pädagogik und Aneignungsansatz eher auf die Beziehungen zur gegenständlichen Welt Akzente setzen, der Situationsansatz eher die Gesamtlage des Kindes im Auge hat und der psychoanalytische Ansatz eher auf die Verhältnisse zum eigenen Selbst und zu bedeutsamen Anderen zielt. Der gegenwärtige Stand der Debatte macht es jedoch möglich, diese Ansätze konstruktiv aufeinander zu beziehen und hierüber eine Erhöhung der pädagogischen Qualität anzubahnen. In diese Richtung zielt auch die Debatte um wirksame Intervention im Bereich der Frühförderung.

Hier ist in der wissenschaftlichen Diskussion deutlich eine Denkentwicklung in Richtung von Interventionsformen zu bemerken, die das Kind selbst als kompetenten Interaktionspartner wahrnehmen. Am wirksamsten (so Orth 1996 mit Bezug auf entsprechende Interventionsstudien) wird eine Förderung, "in der auf das Verhalten des Kindes eingegangen wird, seiner Initiative und nonverbalen Kommunikation gefolgt wird und in der weniger Instruktionen und Direktiven benutzt werden, dem Kind am ehesten ermöglichen, eigene Handlungsstrategien zu entwickeln, und diese auch für neue Funktionen zu modifizieren" (S. 231)³⁷.

"Die Betreuer sollen sich von den Signalen des Kindes führen lassen", so Papoušek u.a. (1996, S. 238), die ausdrücklich auf die Warnzeichen aufmerksam machen, welche ein Kind

³⁷ Bei Orth, welche die Bobath-Therapie favorisiert, bleibt jedoch offen, wie in ein solches Grundverständnis invasive Akte zur Prophylaxe von Gelenkversteifungen, Muskelverkürzungen und Wirbelsäulenverkrümmungen, für deren Notwendigkeit sie sich ausspricht, integriert werden sollen. Deutlicher ist hier Aly (1997, 1999), die auf der Basis der Konzeptionen von A. Milani-Comparetti und Emmy Pikler strikt jede Intervention gegen die Motivlage des Kindes ablehnt. Im Falle notwendiger korrekativer Interventionen wäre hier die Absicherung des Kindes so zu leisten, daß dieses nicht in eine Situation von Streß und Rückzug gerät.

im Falle misslingender Interaktion gibt: abnorme Passivität, Irritabilität und Schreien, Kontaktvermeidung, mangelnde Entwicklung, diffuse Kommunikationsformen. Um bei behinderten Kindern auf entsprechende Warnzeichen reagieren zu können, ist eine entwicklungspsychologische Kompetenz erforderlich, welche syndrom- oder läsionsspezifische asynchrone Entwicklungen (so z.B. das Zurückbleiben der Sprachentwicklung bei Down-Syndrom) oder die veränderte Öffnung von Entwicklungszeitfenstern wahrnehmen kann (Rauh 1996; vgl. hierzu die oben [S.31] zitierte Schwierigkeit von Kindern mit DS im Rahmen geteilter Aufmerksamkeit die eigene Handlung verlassen zu können, um zur vorgeschlagenen Handlung eines anderen überzugehen. Die hängt vermutlich mit größerer Langsamkeit im Verhältnis zu einer altersbedingt limitierten Gedächtnisspanne zusammen; ebd. S. 251).

Insgesamt unterstützt diese Debatte die aus der Darstellung der Neuropsychologie geistiger Behinderung gezogenen Folgerungen für eine optimale Entwicklung. Von besonderer Bedeutung scheint es mir zu sein, nochmals auf die verschiedenen Repräsentationsniveaus des Psychischen zu verweisen, die in der Frühförderung und Kindergartenerziehung erreicht und konsolidiert werden.

5.3. Bemerkungen zum Verhältnis von Frühförderung und Kindergartenerziehung zur Herausbildung der ersten Repräsentationsniveaus des Selbst

Natürlich bedarf das Unternehmen, Entwicklungsniveaus des Psychischen als Bezugsachse für pädagogische Prozesse zu benutzen, all der notwendigen Rücksicht, welche die heutige Diskussion um das Verhältnis von allgemeiner und bereichsspezifischer Entwicklung auferlegt (vgl. Rauh 1996). Aber auch bei Reflexion bisheriger nicht völlig überzeugender Versuche z.B. in den Traditionen von Piaget (vgl. Aebli 1970) oder der Theorie der dominierenden Tätigkeit von Leontjew (1973) und Elkonin (2000) (vgl. Feuser 1989), erscheint dieser Weg vielversprechend, wenn nicht nur die kognitiven (operativen) Niveaus in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern auf jedem Niveau von der *triangulären Balance der Beziehungen zum eigenen Selbst, zu bedeutsamen Anderen und zur gegenständlichen Realität* ausgegangen wird. Dies gilt auch für jene Niveaus der Selbstorganisation, die als operationale Niveaus im Sinne von Piaget nicht mit den von mir hervorgehobenen vier Niveaus der Selbstrepräsentation³⁸ zusammenfallen.

³⁸ Elementares, sensomotorisches Niveau des Selbst, symbolisch-ereignisbezogenes Niveau des Selbst (Selbstbewußtsein), symbolisch-relationales (regelvermitteltes) Niveau des Selbst, symbolisch-reflexives Ichbewußtsein; vgl. Kap. 3.2.2.

Bildung wäre dann in der Tat, wie dies Stegemann (1983) in Traditionen des Piaget-Ansatzes entwickelt hat, *Entwicklung auf höheres Niveau und auf höherem Niveau*, aber nicht nur in kognitiver Hinsicht bezogen auf die Herausbildung der operationalen Niveaus der Intelligenz, sondern auch im Hinblick auf Identitätsentwicklung im Sinne einer adäquaten Balance in der genannten triangulären Beziehung. Gerade in Übergängen auf neues Niveau ist dieser Prozess fragil und gefährdet, wie es bereits die Entwicklung der ersten (sensomotorischen) Repräsentation des Selbst verdeutlicht.

An die Stelle einer virtuellen Repräsentation des Anderen und des eigenen Selbst tritt ca. um den achten Lebensmonat eine reale Repräsentation, die einher geht mit der Trennung sensomotorischer Handlungen von ihren Effekten. Insofern ist bezogen auf die Früherziehung völlig den Auffassungen von Aly (1999) zu folgen, dass hier jede intrusive therapeutische Einwirkung auf ein noch empfindliches, rudimentäres (z.T. noch virtuelles) Selbst trifft, dass sich unter diesen Bedingungen ebenso von Beziehungen zu realen Anderen wie zur gegenständlichen Realität abschirmen muß³⁹. "Nichts kann Entwicklung mehr stören, als sie künstlich zu forcieren, sei es dadurch, dass das Kind in Positionen gebracht wird, die es noch nicht selbst erreichen kann oder dass es mit Spielangeboten überschüttet wird, die nicht seiner eigenen Orientierungsmöglichkeit und Aktivität entsprechen" (so von Lüpke 1999 in Zusammenfassung dieser Position).

Ist dieses erste Repräsentationsniveaus des Selbst erreicht, so sind es vor allem Prozesse der *geteilten Aufmerksamkeit*, innerhalb derer es sich entwickelt. Nicht nur, dass das Kind in diesen Prozessen über den Erwachsenen Anregungen erfährt, indem es mit ihm seine Aufmerksamkeit teilt, sondern vor allem auch dadurch, dass der Erwachsene die Aufmerksamkeit des Kindes teilt, sich also von ihm als Werkzeug zur Durchsetzung seiner Initiativen nutzen lässt (vgl. Lissina 1978), führt zur Herausbildung sicherer Handlungen. Indem das Kind lernt, seine Perspektiven von denen anderer zu unterscheiden, differenziert sich nicht nur sein Verhältnis zu bedeutsamen Anderen, sondern auch zu deren Tätigkeiten mit unterschiedlichen Gegenständen. Es erfährt die Relationen der Gegenstände als aufeinander bezogen und kann auf dieser Grundlage Gegenstände und sprachliche Elemente in seiner unmittelbaren, sensomotorischen Situation als Werkzeuge nutzen. Dies gelingt um so sicherer, je eher es nicht nur Perspektiven mit Erwachsenen teilen kann sondern diese auch Perspektiven mit ihm teilen⁴⁰.

³⁹ Die extremste Form dieser Abschirmung tritt im frühkindlichen schweren Hospitalismus auf.

⁴⁰ Untersuchungen von Weigl (1983) zeigen, daß bereits hier die steuernde Funktion der (für das Kind passiven) Sprache die geteilte Aufmerksamkeit länger erhalten kann, sofern der Erwachsene in seinen sprachlichen Kommentaren für das Kind motivational wichtige Aspekte der Handlung artikuliert.

Der Übergang zu einem neuen Niveau der Selbstrepräsentation bahnt sich gegen Ende des zweiten Lebensjahres an, indem sich die eigenen Handlungen von der unmittelbaren Situation zu trennen beginnen. Das Kind trennt in ersten Prozessen der Rollenübernahme eigene wie auch Tätigkeiten anderer Personen von dem ursprünglichen Kontext. Es verlagert seine Tätigkeit auf die *symbolische Ebene der Repräsentation von Ereignissen*. Verbunden hiermit findet ein *sprachlicher Entwicklungsspur* statt.

Damit einher gehend entstehen nicht nur eine symbolische Repräsentation der Welt (also eine erste Theoriebildung über die Welt) und eine symbolische Repräsentation des eigenen Selbst (Selbstbewusstsein auf der Ebene einer die Handlungen integrierenden Ich-Funktion), sondern auch eine *Theorie der psychischen Prozesse anderer Menschen*. Die Schwierigkeiten in der Ausbildung einer solchen Theorie führen zu labilen Beziehungen in der triangulären Repräsentation und damit zwangsläufig zu einer Verunsicherung in der Wahrnehmung des Verhältnisses von Selbst und Anderem, wie dies sich als Kernsymptomatik von Autismus auf diesem Entwicklungsniveau manifestiert. Untersuchungen zur Herausbildung wichtiger Vorstufen einer "theory of mind" zeigen, dass diese nicht nur über die kognitiven Prozesse der Herausbildung symbolischer Handlungen erfolgt, die als Orientierungsmaßstäbe an künftige Ereignisse angelegt werden können. Darüber hinaus ist der Aufbau von "repräsentationale Kartierungen" der mit den jeweiligen Handlungen verbundenen eigenen Gefühle notwendig. Dies erfordert, dass diese Gefühle im Prozess der geteilten Aufmerksamkeit von den Kommunikationspartnern benannt werden. Von besonderer Bedeutung für diese Transformationen ist jedoch die Entwicklung von Bindungssicherheit (Fonagy und Target 1997).

Bei bereichsspezifischen Problemen, wie z.B. der zurückbleibenden aktiven Sprachentwicklung bei Down-Syndrom, verlangt die Entwicklung der im Altersdurchschnitt gegen Ende des dritten Jahres erfolgenden stabilen *symbolischen Repräsentation des eigenen Ich* nicht nur die Suche nach anderen Modi der symbolischen Verständigung, sondern vor allem auch die Berücksichtigung einer ersten schweren Kränkung des Selbst. Das nun differente Ich vermag sich symbolisch nicht so auszudrücken, wie dies in der jeweiligen Umgebung als Kompetenz identifiziert wird. Jeder intrusive Prozess würde diese Kränkung verstärken. Auf der anderen Seite werfen diese Überlegungen Licht auf die hohe Bedeutung von Märchen und Erzählungen für die kindliche Entwicklung, insofern durch deren Vermittlung innere symbolische Räume entstehen können. In diesen kann das Selbst trotz aller temporären Gefährdungen vor Kränkungen und Verletzungen geschützt bleiben, da die Gewissheit besteht, dass es gut ausgehen kann. Dies ist ein nicht zu unterschätzender Beitrag zum Aufbau von Resilienz.

Auf der anderen Seite bieten Beziehungen in der Peer-Group gleichaltriger bzw. auch älterer und jüngerer Kinder zahlreiche Möglichkeiten, in der geteilten Aufmerksamkeit mit diesen die eigenen Perspektiven zu relativieren und im sozialen Austausch zu realisieren. Zudem ermöglicht dieser Austausch an Perspektiven nicht nur sichere Konstruktionen über das Selbst von anderen Menschen (theory of mind), sondern zeigt auch Gegenstände unter höchst unterschiedlichen Perspektiven, was die Voraussetzung ihrer mentalen Repräsentation ist.

Der Aufbau und die erste Stabilisierung der ersten symbolischen Repräsentation fallen weitgehend in den Bereich der Früherziehung. Die *Kindergartenerziehung* hat es dann mit dem weiteren Ausbau der symbolischen Repräsentation der Welt, bedeutsamer anderer, insbesondere in der Peer-Group und des eigenen Selbst in einem Netzwerk kooperativer Beziehungen zu tun, hinter dem dann, im *späten Kindergartenalter* die *sozialen Regeln* hinter der Oberfläche der sozialen Rollen und die Regeln der gegenständlichen Transformation hinter der bloßen Erscheinungsform des Gegenstandes auftauchen. Der Übergang vom Rollenspiel zum Regelspiel markiert diese Entwicklung ebenso wie die Trennung der eigenen Gefühle für andere ("ich habe Dich gern") von der Bewertung ihrer Handlungen ("und trotzdem ist das schlecht, was Du tust").

In gegenständlicher Hinsicht trennen sich die *Gegenstände* von den *Operationen* ihrer Erhaltung. So wird gegen Ende dieses Alters das Kind unabhängig von den Verformungen einer Knetestange in eine Kugel die Erhaltung von Gewicht und Masse oder unabhängig vom Umschütten eines bestimmten Volumens von Wasser in andere Messbehälter die Erhaltung des Volumens sicher beherrschen und erreicht damit das konkret-operative Niveau nach Piaget⁴¹. Mit dieser Trennung von Erscheinungen und Regeln bildet sich eine *innere Position* heraus (vgl. Elkonin 1967, Kap. 6), die ab Beginn der Schulzeit die sichere Grundlage für die Herausbildung einer höheren Repräsentation ist.

Die wesentliche Aufgabe der Kindergartenerziehung ist es folglich, die Herausbildung dieser Repräsentationen zu stabilisieren. Andere und sich selbst als Regelgebraucher kennen zu lernen ist nur möglich in höchst differenzierten sozialen Beziehungen und unter Bezug auf zahlreiche Situationen des Alltags. Insofern ist gerade für *behinderte Kinder* eine derartige *Anreicherung der Lernprozesse zwingend erforderlich*, da anders als bei nichtbehinderten Kindern bereichsspezifische ebenso wie allgemeine Störungen (vgl. Autismus) erhebliche Auswirkungen auf die Herausbildung der symbolischen Akte und den Erwerb sowie die Repräsentation sozialer und gegenständlicher Regeln haben.

Für das Selbst tritt an die Stelle von Erfahrungen, dass Geschichten trotz Gefährdungen gut ausgehen (Märchen, Geschichten), die Erfahrung, dass es soziale Regeln gibt (Gerechtigkeit!), an die appelliert werden kann und darf, um sich vor Kränkungen des Selbst zu schützen. Die Anbahnung einer *differenten Wahrnehmung von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit* ist ebenfalls eine Hauptaufgabe der Vorschulerziehung in der Konsolidierung der Voraussetzungen, zu einem neuen Repräsentationsniveaus überzugehen.

Auf dem Hintergrund dieser Diskussion zeigt es sich höchst deutlich, dass die verschiedenen im Alltag erfolgreichen reformpädagogischen Ansätze im Kindergartenbereich (vgl. Fußnote 48) jeweils bestimmte Teile der Entwicklung artikulieren, und ihre Verbindung und wechselseitige Bereicherung nicht nur notwendig, sondern dringend geboten ist.

5.4. Behinderte Kinder in der Schule und die Herausbildung der weiteren Repräsentationsniveaus des Selbst

Nicht ist schädlicher für die Entwicklung des Selbst, als von reichhaltigen sozialen Beziehungen ausgegrenzt zu werden. Dies ist der Grundgedanke einer Theorie und Praxis der Integration behinderter Kinder, die sich insbesondere ab der ersten Hälfte der 80er Jahre entwickelt hat. Die Resultate zweier Forschungsberichte zur Integration behinderter Kinder in Regelschulen aus dem Jahre 1987 wurden im wesentlichen durch alle weiteren Forschungen bestätigt (Feuser und Meyer 1987, Wocken und Antor 1987): Der Bericht von Feuser und Meyer gibt die Resultate des Schulversuchs Bremen-Robinsbalje nach den ersten zwei Jahren wieder, Wocken und Antor erörtern die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs, der zunächst 1983/84 mit drei Klassen begann und im Jahre 1986/87 zehn Klassen umfasste. Integration in die Grundschule ist, auch für geistig behinderte Kinder, machbar und sinnvoll. Die Einschätzung der *Möglichkeiten und Probleme* stimmt in beiden Berichten nahezu überein:

So ist laut Wocken und Antor (S. 80 ff)

- die Lebens- und Lernfreude sowie die Lust aller Kinder an der sozialen Gemeinschaft erhalten und gestärkt worden;
- leisten die nichtbehinderten Kinder in den Integrationsklassen genauso viel wie ihre Alterskameraden in anderen Grundschulklassen;
- haben die behinderten Kinder in den Integrationsklassen Lern- und Entwicklungsfortschritte gemacht, die niemand erwarten konnte. Dies gilt für geistig behinderte Kinder ebenso wie für verhaltensgestörte;

⁴¹ Die Arbeiten von Galperin (1969) und Obukhova (1996) zeigen, daß die Herausbildung der Erhaltungsfunktion bereits im Vorschulalter, einhergehend mit den anderen Modi des Regelgebrauchs möglich ist.

- sind Integrationsklassen keine Sozialstationen, "wo Caritas, Fürsorglichkeit, Mitleid und Hilfe walten". Vielmehr haben die Kinder einen "unbefangenen alltäglichen sozialen Umgang miteinander, so wie dies unter Kindern gemeinhin üblich ist";
- sind die Integrationsklassen zu einem wichtigen Impuls für die Grundschulen geworden: "Durch den Schulversuch haben sich die Lehrer, die Erzieher, die Klassenzimmer, der Unterricht, und die Lehrerkollegien verändert";
- im Vergleich des 11 + 4 -Modells mit dem 18 + 2 -Modell legen die Ergebnisse nahe, eher die größere Gruppe mit weniger behinderten Kindern zu bevorzugen. Selbst dieses Modell liegt übrigens noch über dem prozentualen Anteil behinderter Kinder an der Gesamtbevölkerung, so dass bei einer flächendeckenden regionalen Versorgung ein 19 : 1 -Modell der Regelfall wäre.

Als Probleme benennen Wocken und Antor (S. 84 f), dass es

- keineswegs die behinderten Kinder sind, die Sorgen machen, sondern eher die sogenannten nichtbehinderten Kinder (vor allem die verhaltensgestörten), und dass
- die beteiligten Pädagogen Teamarbeit und Kooperation lernen müssen.

Alle diese Vorzüge und Probleme tauchen auch in Arbeit von Feuser und Meyer auf, wobei beide Schulversuche mit unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen arbeiteten.

Alle weiteren Forschungsberichte danach haben im wesentlichen dieses Bild bestätigt. Trotzdem ist aus unterschiedlichen Gründen eine diesen Möglichkeiten entsprechende Schulpolitik in den verschiedenen Bundesländern in höchst unterschiedlicher Weise und insgesamt erst in geringem Umfang⁴² realisiert (vgl. Frühauf 2000).

Im europäischen Vergleich ist die Integrationsquote in Deutschland mit ca. 5% aller behinderten Schüler außerordentlich niedrig⁴³, wobei der Anteil behinderter Schüler an allen Pflichtschülern durch Einbezug des sog. Lernbehinderten mit 6,7% mehr als doppelt so hoch im Vergleich zu allen anderen europäischen Ländern außer der Schweiz ausfällt, die bezüglich Integration zur BRD ähnliche Verhältnisse aufweist (Schöler 1998, S. 115).

Das immer bemühte Kostenargument, Integration sei teurer als das traditionelle System der Sonderschulen, das durch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zum Finanzierungsvorbehalt nochmals besondere Bedeutung bekam, kann in dieser Debatte nicht mehr

⁴² Insbesondere ist die Entwicklung einer Integration geistig behinderter Kinder im Bereich der Sekundarstufe der Allgemeinen Schulen noch sehr wenig ausgeprägt. Berges (1998) berichtet ausführlich über die Erfahrungen mit bisher 550 Schülerinnen und Schülern bundesweit.

⁴³ Dies ist für behinderte Kinder, die vorher (bundesweit zu 42%) Integrationskindergärten besucht haben, sehr problematisch, insofern dort begonnene Freundschaften abbrechen. Freundschaftliche Beziehungen organisieren sich danach vor allem im Bereich der besuchten Grundschule, so die Ergebnisse von Sommer und Schnittka (1994), bezogen auf Kinder, die in Bremen vorher einen integrativen Kindergarten besuchten.

vorgehalten werden. Eine ausführliche Studie von Preuss-Lausitz (2000 a, b) belegt an Schulen in Schleswig-Holstein, Brandenburg und Berlin, dass *integrative Systeme kostengünstiger* sind, sofern man die Gesamtkosten pro Schüler (unit costs) einschließlich des Vorhaltens spezieller Sonderschulplätze bilanziert.

Um erfolgreich Integration zu realisieren, sind allerdings *grundlegende und langfristige Änderungen im Schulsystem erforderlich*, wie sie vergleichbar in Dänemark und Italien vorgenommen wurden. Entsprechende Merkmale der dortigen Schulsysteme sind

"Rahmenpläne, Abschaffung der Ziffernzensuren, eine nichtselektive Pflichtschulzeit von acht bis zehn Jahren, geringe Klassenfrequenzen, geregelte Ganztagsbetreuung und einheitliche Lehrerbildung" (Schöler 1998. S. 119).

Obgleich die bildungspolitische Entwicklung in Deutschland in dieser Hinsicht mehr als zögerlich ist, gibt es *positive Entwicklungstendenzen*.

Zum einen sind dies die *KMK-Richtlinien von 1994*, z.T. euphemistisch als "kopernikanische Wende" in der Bildungspolitik hervorgehoben. Sie erheben Integrationsangebote in den Rang einer gegenüber der Separierung in Sonderschulen gleichrangigen Perspektive (Heimlich 1996). Die Sonderpädagogik wandelt sich damit von einer bisher nur auf Sondereinrichtungen bezogenen Pädagogik in Richtung auf eine Integrationspädagogik. Dies bedeutet die notwendige Professionalisierung diagnostischer und helfender, insbesondere beratender Tätigkeit, verbunden mit der Entwicklung entsprechender didaktisch-methodischer Konzepte (ebd.; vgl. auch Reiser 1996, 1998).

Trotzdem bleibt eine auf Dauer nicht zu rechtfertigende beliebige Pluralität von Förderformen, die nicht nur höchst kostenintensiv ist, sondern auch nicht hält, was sie verspricht.

In dieser Hinsicht ist das vom *Verband Deutscher Sonderschulen - Fachverband für Behindertenpädagogik e.V.* 1999 verabschiedete *Positionspapier zum gemeinsamen Unterricht* ein wesentlicher Schritt nach vorne (vds 2000). Es zielt darauf, im Schulsystem die Bedingungen aufzuzeigen und zu schaffen, innerhalb derer eine integrative Praxis auf der Basis gemeinsamen, zieldifferenten Unterrichts für alle Kinder und Jugendlichen "unabhängig vom Förderschwerpunkt und vom Schweregrad der Behinderung" möglich wird.

Die kritische Diskussion um die Schule für Lernbehinderte, deren Ersatz durch integrierte Beschulung nach wie vor im Vordergrund der Debatte steht, zeigt wie notwendig eine derartige Entwicklung ist.

Was in den zitierten Studien von Feuser und Meyer sowie Wocken und Antor nicht als besondere Problematik zum Ausdruck kommt, ist das *Scheitern der Schüler* bezogen auf den Auf-

bau des mit dem Schulbereich in Spiel kommenden *symbolisch-relationalen Repräsentationsniveaus*. Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule taucht für eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülern das Problem auf, dass sie im Aufbau von Regeln, bezogen auf das bisher erworbene symbolisch-ereignisbezogene Niveau der Repräsentation, wahrgenommene Erscheinungen und die Operationen ihrer Herstellung bzw. Erhaltung noch nicht hinreichend trennen können. Dies ist tieferer Hintergrund zahlreicher Aspekte des Schulversagens und wurde lange unter dem Aspekt eines niedrigeren Intelligenzquotienten (IQ) diskutiert.

Die Einschränkungen dieses Übergangs sind bei sog. lernbehinderten Schülern in der Regel durchgängig sozialer Art. Eine Debatte, die ab den 70er Jahren die Schule für Lernbehinderte als *Schule für soziokulturell benachteiligte Schüler* herausstellte (Begemann 1970, Jantzen 1974) geriet trotzdem weitgehend in Vergessenheit und wurde erst in letzter Zeit wiederbelebt (vgl. z.B. Opp 1995, der den Verfall kindlicher Lebenswelten hervorhebt, Warzecha 1997 a,b, 1999, die am Problem von Schulverweigerung die zunehmenden Prozesse ökonomischer und psychischer Verelendung diskutiert; Iben 1996, der mit Bezug auf eigene frühere Arbeiten den Aspekt der Armut hervorhebt). Dass die Sonderschule für Lernbehinderte nicht hält, was sie verspricht, keinerlei empirische Daten für ihre Effektivität in Hinblick auf bessere Förderung belegen, ist aus einer Reihe von empirischen Untersuchungen bekannt (vgl. Hildes Schmidt und Sander 1996).

Erhebungen der Schulbehörde an Hamburger Schülern, ergänzt durch zusätzliche Erhebungen an Kindern, welche "Förderschulen" (Schulen für Lernbehinderte) besuchen, erlaubt jedoch erstmals Vergleiche auf der Ebene der Hamburger Gesamtschülerschaft (Wocken 2000). Diese Ergebnisse fallen eindeutig und dramatisch aus: *Der Anspruch auf bessere Förderung durch die "Förderschule" kann nicht aufrechterhalten werden*. Verglichen mit den Schülern und Schülerinnen an Hauptschulen erhöht sich der Abstand in den Leistungen. Auch Schüler gleicher Intelligenz (Parallelisierung der mittleren 50% der Sonderschüler auf der Basis ihrer IQ-Rohwerte mit Hauptschülern) zeigen in der "Förderschule" signifikant niedrigere Rechtschreibleistungen. Die Auslese in die "Förderschule" ist das Resultat einer Reihe von sozialen und kulturellen Variablen: Schulische Bildung und Berufsausbildung der Eltern sind deutlich reduziert gegenüber denen der Hauptschüler; die durchschnittliche Anzahl der Geschwister ist höher; die Familien verfügen über weniger Bücher; 2/3 der Kinder in der "Förderschule" sind Ausländer, die Deutsch als zweite Sprache mehr oder weniger bisher gelernt haben. Am besten ließen sich die Gruppen von Hauptschülern und Förderschülern durch die tägliche Fern-

sehdauer trennen, gefolgt von der Anzahl der Geschwister in der Familie, dem Schulstatus der Mutter und dann erst der über Test ermittelten Leseleistung.

Dies stimmt im wesentlichen mit eigenen Befunden Anfang der 70er Jahre überein (Jantzen u.a. 1974), die an nach Alter, Geschlecht und IQ parallelisierten Gruppen von Hauptschülern und Sonderschülern gewonnen wurden (N jeweils = 46, davon jeweils 25 männlich). Wir haben damals darüber hinaus mit einer Reihe psychologischer Verfahren Persönlichkeitskonstrukte und Einstellungen der Eltern und Kinder erfasst. Obwohl die Eltern sich bezüglich ihres Erziehungsstils wie die Hauptschuleltern einschätzten, empfanden die Sonderschüler diesen als strenger. *Die Mütter der Sonderschüler zeigten weitaus resignierteres und regressiveres Verhalten; die Kinder selbst erwiesen sich als weniger direkt aggressiv, weniger kommunikativ und passten sich insgesamt eher resignativ und regressiv der sozialen Vorhersage über sie an.*

Vermutlich ist es genau dieser Effekt, der die von Bundschuh (1997) gegenüber der Integration hervorgehobene subjektiv bessere sozial-emotionale Lage in der Sonderschule positiv hervorbringt: Das resignative und sich selbst aufgebende *Einrichten in der Abhängigkeit*.

Hierfür spricht auch, dass innerhalb der integrierten Beschulung diese Prozesse der Resignation und Regression trotz besserer Leistungen nicht ohne weiteres aufgebrochen werden können: Forschungsergebnisse von Reiser (1995, S. 20) verweisen darauf, dass im gemeinsamem Unterricht *nicht die Leistungsabweichungen zu geringeren sozialen Kontakten führen, sondern die nicht entwickelten sozialen Fähigkeiten der Kinder.*

Und Matthes (1999) betont als Kernproblem die *Beeinträchtigung der Selbstregulation* im Sinne einer Misserfolgserwartung, verbunden mit geringen Fähigkeiten, Herausforderungen anzunehmen und auszuhalten. Gezielte Interventionstraining bei Schülern des 4.-6. Schuljahres der "Allgemeinen Förderschule" (Lernbehindertenschule) zeigte, dass nur dann Langzeiteffekte auftreten, wenn nicht nur eine metakognitive, sondern vor allem eine motivationale Förderung erfolgt: "Durch ein Intensivtraining hervorgerufene metakognitive und motivationale Veränderungen gehen verloren, falls nicht eine langzeitige Stützförderung als Bedingung von Transfer und emotional positiver Belegung der erlernten Strategien hinzutritt" (S.17).

Neben allgemeinen Effekten der Absicherung einer integrativen Arbeit durch entsprechende Gesetzgebung und schulorganisatorische Voraussetzungen ist es vor allem einen dem Entwicklungsniveau und der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler entsprechende Pädagogik und Didaktik, die zentrale Bedeutung gewinnt.

Was sind die *besonderen Prozesse der Identitätsentwicklung im Schulalter*, die hier ins Spiel kommen?

Ein wenig gefestigtes trianguläres Gefüge zwischen Selbst, gegenständlicher Realität und bedeutsamen Anderen erschwert für "lernbehinderte Kinder" ersichtlich gravierend den Übergang auf das mit dem Besuch der Schule ins Spiel kommende höhere Repräsentationsniveau, bezogen auf die dort verlangten gegenständlichen Leistungen⁴⁴.

Die *tiefgreifende Verunsicherung von Kindern aus sozial prekären Lebenslagen* wird exemplarisch sichtbar aus der Situation von verhaltensgestörten Kindern der Klassen 7-9 in einer Heimschule für Erziehungshilfe, von der Ertle (1999) berichtet: Die Schüler waren da, weil sie da waren. Sie befanden sich in einer zufällig zustande gekommenen Gegenwart auf der Basis einer ungeklärten Vergangenheit und einer wie ein Berg vor ihnen stehenden Zukunft. Sie waren, um einen philosophischen Begriff von Epstein (1999) zu verwenden, Opfer eines *Tempozids*, einer Auslöschung subjektiv repräsentierter Lebenszeit. Entsprechend schwankten sie zwischen Allmachts- und Ohnmachtphantasien. Sie realisierten die Beziehungen in ihrer inneren Position in einem dem späten Vorschulalter entsprechenden Repräsentationsraum, der durch wenig sichere, räumlich-zeitliche Regeln justiert war und schwer nach verallgemeinerten Herstellungs- und Erhaltungsregeln generiert werden konnte. Erst ein erlebnisorientierter Unterricht im Sinne entdeckenden Lernens führte zu einer Re-Stabilisierung.

Voraussetzung schulischen Lernen ist der Übergang in durch Regeln gesteuerte innere Räume bezogen auf das eigene Selbst, auf bedeutsame Andere und auf die gegenständliche Realität. Diese Räume werden symbolisch verknüpft und justiert durch neue Techniken ihrer Darstellung (Mathematik, Lesen und Schreiben) sowie durch neue Gebiete der Realitätserfahrung, die sich ebenso auf die vergangene und zukünftige Geschichte beziehen (Geschichte, Politik, Ethik, Religion) wie auf eine über die konkrete Erfahrung hinausgehende Repräsentation sozialer Erfahrungen im eigenen Selbst (Chemie, Physik, Geographie, Geologie usw.). Die Repräsentation dieser Prozesse gelingt um so sicherer, je besser sie erfahrungsgestützt ist und durch eigene Handlungen generiert wird⁴⁵. Auf diesem Hintergrund wird die besondere Effizienz von Projekt- und Epochalunterricht, handelndem Unterricht usw. verständlich. Gleichzeitig geht es aber in diesem Alter darum, sich im Aufbau eines abstrakten Repräsentationsraumes

⁴⁴ Ich verzichte an dieser Stelle darauf, die hier ins Spiel kommenden institutionsspezifischen Besonderheiten schulischer Sozialisation darzustellen (Bedeutung des Notensystems als Ausdruck der Wertübertragung zwischen Lehrarbeit und Schülererfolg, heimlicher Lehrplan u.a.m.; vgl. z.B. Jantzen 1990, Kap. 11 sowie die umfangreiche einschlägige Literatur zur politischen Ökonomie und Soziologie der Schule).

⁴⁵ Zur neuropsychologischen Fundierung dieser Überlegung siehe die Auffassung von Edelman zur Bedeutung von Handlungen für die Globalkartierung (s.o., Kap. 3.1., These 1).

selbst als kompetenten Anwender und Konstrukteur von Regeln zu erleben sowie rekonstruierbare Regeln des sozialen Verkehrs mit anderen aus einer mit diesen Regeln im Einklang stehenden Praxis ableiten zu können.

Wesentlich hierfür sind *demokratische und gleichberechtigte Austauschprozesse* mit anderen Schülern, mit Lehrern sowie in der Schule als ganzes und darüber hinaus. Soweit dies nicht möglich ist, müssen zumindest die existierenden Widerstände als Widerstände begriffen und angeeignet werden. Ihre Generierungsregeln sollten soweit irgend möglich erkannt und als regelhafte Strukturen gegebener Realitätsbereiche in das System der eigenen Auseinandersetzung mit sozialer Realität eingebaut werden. Die z.T. auf diese Weise entstehenden *subversiven Solidargemeinschaften von Schülern* (vgl. Holzkamp 1987) entwickeln zumindest im Widerstand ihre höhere Kompetenz als Regelgebraucher, wenn sie auch zugleich im und am System der Schule in anderer Hinsicht scheitern (vgl. Wünsche 1972, Klink 1974). Dies kann sowohl bezogen auf die Aneignung von demokratischen Verkehrsformen der Fall sein, die gegen autoritäres Verhalten schlecht realisierbar sind (Pol der bedeutsamen Anderen in der triangulären Beziehung), als auch bezogen auf die Aneignung des Unterrichtstoffes.

Deutlich wird, dass Schülerinnen und Schüler auf diesem Niveau niemals bloß defizitär sind, wie es bei erster Betrachtung des von Ertle übernommenen Beispiels erscheinen mag: Sie wissen sehr wohl als subversive Solidargemeinschaft einen Satz von Anti-Regeln zu generieren, um sich gegen Demütigungen zur Wehr zu setzen.

Da das neue Repräsentationsniveau dieses Alters auch ohne schulisches Lernen erreicht werden kann, wie ethnologische und kulturpsychologische Untersuchungen zeigen (vgl. Lurijas berühmte Usbekistan-Studie; Lurija 1987), ist das von Piaget hervorgehobene formallogische, abstrakte Denken, das in der Vorpubertät erreicht wird, lediglich ein Spezialfall der Justierung von Regeln nach Seiten der gegenständlichen Welt hin. *Regeln von Regeln* (Operationen von Operationen) entstehen darüber hinaus *auch in der Repräsentation des Selbst und der bedeutsamen Anderen*. Sie sichern den in allen Kulturen feststellbaren Übergang im Übergangsalter von Pubertät und Adoleszenz in die *innere Position des Erwachsenen*. Wesentlich ist hier, so zeigen entwicklungspsychologische Überlegungen von Boshowitsch bzw. Leontjew zu dieser Alterstufe (vgl. Jantzen 1987 a, Kap. 5), dass in der inneren Position die eigenen Motivationen als handlungsgenerierende Regeln von den Handlungen getrennt wahrgenommen werden können.

Kinder dieses Alters fangen plötzlich an, sich nicht nur für die Handlungen, sondern auch für die Motive bedeutsamer Anderer zu interessieren. Auf dieser Basis entsteht ein "Rollenmora-

torium", insofern in der inneren Position die Motivkonstellationen bedeutsamer Anderer nachgelebt werden. Das Tagträumen in der frühen Pubertät erfüllt insofern eine ähnliche Funktion wie das Rollenspiel gegen Ende der Kleinkindzeit im Zeitraum zwischen der beginnenden symbolischer Repräsentation und der Konsolidierung des frühen kindlichen Ichs. Auf dieser Grundlage entsteht als "*zweite und soziale Geburt der Persönlichkeit*" (Leontjew) eine *Ich-Zentrierung der Motivlagen in der inneren Position*, sowie eine *Verallgemeinerung bedeutsamer Anderer zu einem verallgemeinerten Anderen*, als allgemeiner Mensch (viertes Repräsentationsniveau des Selbst, s.o.). Diese Konstruktion kann rassen-, klassen-, schicht- und milieugebunden bleiben, wenn entsprechend den Erfahrungen in bisherigen Solidargemeinschaften nur diese in den inneren solidarischen Austausch einbezogen werden, und somit nur sie das Bild eines allgemeinen Menschen begründen, während anderen dieses Prädikat zunächst versagt bleibt (Rassismus, Sexismus, Behindertenfeindlichkeit u.a.m.). Auch wenn (insb. geistig) behinderte Menschen nicht in jeder Hinsicht beliebige abstrakte Denkleistungen bezogen auf die gegenständliche Welt erzielen können - dies ist auch nicht der Fall bei nichtbehinderten Menschen - so ist es doch wichtig, dass auf jeden Fall in der Schule der triangulären Verfasstheit der Repräsentationsniveaus des Selbst Rechnung getragen wird, damit an Stelle subversiver Solidargemeinschaften oder von individuellem Rückzug in sog. abweichendes Verhalten gemeinsam gelebte Solidargemeinschaften treten. In diese können dann durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit anderen Lebensweisen, Lebenslagen, Milieus, Kulturen prinzipiell alle Menschen als "meinesgleichen" integriert werden.

Dies verlangt aber, insbesondere was behinderte Menschen betrifft, Anerkennung und Unterstützung und den Verzicht auf jegliche Reduzierung auf einen Defekt⁴⁶. Eine so begründete Pädagogik, innerhalb derer die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung der freien Entwicklung aller ist⁴⁷, liegt in verschiedenen *reformpädagogischen Konzeptionen* vor, so z.B. der dialogischen Pädagogik von Paolo Freire (Figuroa 1989) aber auch, sieht man von zeitgenössischem Pathos und spezifischen kulturspezifischen, patriarchalischen Verkürzungen in der Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz ab, in dem reformpädagogischen Werk von Suchomlinski (1974, 1982) bzw. in Don Milanis Konzeption der "Scuola di Barbiana" (Brink

⁴⁶ Dies verlangt Prozesse der Dekategorisierung auf zwei Ebenen. Einerseits ist "die personenunabhängige Zuweisung von Förderressourcen an Institutionen [...] eine Voraussetzung für die Dekategorisierung und Entstigmatisierung der Individuen" (Reiser 1996, S. 180), andererseits kann "Dekategorisierung ohne Diagnostik", dies meint biographische Verortung der Kinderpersönlichkeit (Dlogusch 1999; Jantzen und Lanwer-Koppelin 1996), zur "stillen Selektion" führen (Reiser 1997, S. 268).

⁴⁷ In Anspielung auf eine entsprechende Passage bei Karl Marx; vgl. MEW Bd. 4, S. 482.

und Thies 1984), welche für die italienische Integrationsbewegung hohe Bedeutung hatte, um hier nur einige Ansätze exemplarisch zu nennen.

Auf dem Hintergrund der Sicherung der Anerkennung jedes Schülers und jeder Schülerin sowie solidarischer und gleichberechtigter Beziehungen ist eine Pädagogik möglich, wie sie Feuser (1989, 1999 a) in seiner im Bereich der Behindertenpädagogik sehr einflussreichen Konzeption *entwicklungslogischer Didaktik und integrativer Pädagogik* skizziert hat. Ihr Kern ist nach Seiten der Gegenständlichkeit das lernzieldifferente Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Dies wirft die Frage auf, in welcher Art die Präsentation dieser Gegenstände erfolgen sollte, um ihre Aneignung und geistige Repräsentation in optimaler Weise zu sichern. Es ist im Rahmen dieses Gutachtens weder sinnvoll noch möglich, die hier vorliegenden didaktischen Konzeptionen ausführlich darzustellen. Wohl aber kann auf die bedeutenden Forschungen in der Tradition Vygotskijs verwiesen werden, die insbesondere durch Galperin und Talysina entwickelt wurden und in der deutschen pädagogischen Diskussion sich wesentlich in den Schriften von Iris Mann⁴⁸ (z.B. 1990) niederschlagen. Der Gehalt dieser Unterrichtsfor- schung ist, was die systematische Erforschung der Struktur der Generierungsregeln von Beg- riffen - sog. *Invarianten* - angeht, die insbesondere von Talysina und Mitarbeitern erarbeitet wurde und in einer Reihe von Büchern vorliegt, bisher in der deutschen Diskussion noch nicht zur Kenntnis genommen worden (vgl. Jantzen 2000 b, Ferrari und Kurpiers 2000).

Ebenso wenig ist es möglich und geboten, hier die Diskussion um die *Probleme der weiteren Implementierung integrativer Erziehung* behinderter Kinder und Jugendlicher darzustellen⁴⁹. Was die bisherigen Ergebnisse dieser Debatte jedoch zeigen, ist nicht nur, dass Integration für alle behinderten Menschen möglich ist, sondern auch, dass die hierdurch zwingend erforderlichen Strukturen von Schule und Unterricht für alle Kinder und Jugendlichen einen Gewinn darstellen.

Künftige Forschung sollte sich dabei deutlich auf die exemplarische Modellierung einer ent- sprechenden Theorie und Praxis in den Bereichen *schwer(st)er Behinderung*⁵⁰, im Bereich *starker Verhaltensauffälligkeiten* und im Bereich von *Armutslagen* zentrieren, insofern hier gelingende Lösungen die größte Bedeutung für den gesamten Prozess der Entwicklung inte- grativer Erziehung haben. In dieser Entwicklung sollten bei Einigkeit in der Sache verschie-

⁴⁸ Pseudonym für Christel Manske.

⁴⁹ Auf die notwendig enge Kooperation mit der Grundschule und die dort vorzufindende bzw. zu entwickelnde Akzeptanz verweist Reiser (1998); zu notwendigen Strukturen der Entwicklung einer Kooperation mit der Ju- gendhilfe vgl. Hartke (2000).

⁵⁰ Vgl. hierzu ein sich in Entwicklung befindliches Forschungsprojekt zur schulischen Situation von Schülerin- nen und Schülern mit schwerster Behinderung; Klauß und Lamers (2000).

dene alternative Konzeptionen z.T. auch bloß temporär ihren Platz haben, wie z.B. kooperative Modelle (vgl. Theunissen 1999), insofern auch über diese Formen soziale Barrieren abgebaut und Einstellungen verändert werden (vgl. Breitenbach und Ebert 1997).

5.5. Die Entwicklung von Lebens- und Berufsperspektiven in Pubertät und Adoleszenz: Ablösung vom Elternhaus, Berufsausbildung, Partnerschaft, eigene Familie.

Kern der Umbildungsprozesse in Pubertät und Adoleszenz (vgl. Jantzen 1987 b) ist ein inneres Verhältnis zu einem auf der Basis der Wahrnehmung eigener Motive verallgemeinerten Selbst sowie zu einem verallgemeinerten Bild des Menschen. Auf Grund dieser Umbildung kommt es zur Integration der motivationalen Gesamtstruktur der Persönlichkeit durch einen in der inneren Position wahrgenommenen persönlichen Sinn. Auf diesem Hintergrund eines "sozialen Selbst mit Blick auf die Welt" (Vygotskij) entwickeln sich die *Wahrnehmung der eigenen Lebensrealität in einer gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Welt*, politische, religiöse Interessen, Bedürfnisse nach eigener Lebensgestaltung und eigener Familie, nach einem Leben entsprechend einer nun antizipierten, geschlechtsspezifischen Identität, sowie nach beruflicher und persönlicher Selbstrealisation in einer mehr oder weniger, jedoch im Kern durchaus realistisch wahrgenommenen Welt. Der Raum einer heute früheren Loslösung von der Familie wird durch die Bildung von Peer-Groups, d.h. Cliques Gleichaltriger überbrückt. Die Welt, in der sich Jugendliche befinden und der sie sich gegenüber sehen, ist eine extrem diversifizierte. *Ökonomische Umverteilungen*, welche die Schere zwischen arm und reich immer weiter auseinander klaffen lassen, schlagen sich gegenwärtig über Prozesse der Globalisierung bedeutend schneller in Diversifizierungsprozessen innerhalb der Nationalstaaten nieder, wobei im Kontext von Massenarbeitslosigkeit und neoliberalistischer Deregulierung eine überaus deutliche *Zunahme prekärer Lebenslagen* festzustellen ist (vgl. z.B. Bourdieu 1997, 1998). Diese Entwicklung hat weitreichende Auswirkungen auf die Situation behinderter Menschen (vgl. Speck 1999).

Die im letzten Kapitel schwerpunktmäßig behandelten *lernbehinderten Kinder und Jugendlichen* wachsen in eine Reihe höchst prekärer Lebenslagen hinein: Beschäftigungsverhältnisse in sozialen Nischen, Armut, u.U. auch Obdachlosigkeit sind zentrale Perspektiven ihrer künftigen Existenz. Entsprechend geht es für sie, was den Übergang von Schule und Beruf betrifft, in dem sie letztmalig, als soziale Gruppe sichtbar, als "lernbehindert" in Erscheinung treten, vor allem um realistische Perspektiven. Mit den Hauptschülern scheinen sie oberflächlich ein größeres Maß an "Sorglosigkeit" gegenüber Schulabgängern aus Realschule und Gymnasium

zu teilen (Jeschke 1997, S. 497). Dies dürfte, tiefergehend analysiert, jedoch ein Ausdruck massiver Verdrängung im Anbetracht prekärer Lebensverhältnisse und hoffnungsloser Zukunftsperspektiven sein. Auf diese Situation muß die gegenwärtige Schule sie weitaus intensiver als bisher vorbereiten, um sie in die Lage zu versetzen, *Ressourcen* in einem "*Leben im Ungefähren*" zu finden.

Im Rahmen eines dialogischen Situationsansatzes, an Freire orientiert, hätte die Schule diesen Verleugnungen entgegenzutreten und Tatbestände wie Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Sozialhilfeempfang in ihren Stoffkatalog aufzunehmen, so Iben (1996).

In vergleichbare Richtung argumentiert Schwarzmüller (1999): Abschied nehmen von der in der Regel fiktiven Perspektive, eine Berufsausbildung zu erhalten und einen dauerhaften Beruf zu ergreifen, statt dessen Vermittlung lebensnotwendiger Module handwerklicher und kognitiver Kompetenzen im Rahmen der Berufsschule sowie vertraut machen mit einer Lebensgestaltung in sehr engen Räumen von Ressourcen. Dies reicht von der Nutzung von Hobbyfähigkeiten für eine Beschäftigung, über das Wahrnehmen vorübergehender Möglichkeiten der Arbeitsbeschaffung bis hin zu Formen "legalen Parasitentums". Bildung habe hier konsequent von der Person her zu denken und zu fragen: "Was sind die für das Individuum konkret nützlichen Qualifikationen zum Aufbau einer menschenwürdigen Existenz, die auch in Zeiten von Arbeitslosigkeit Stabilität besitzt?" (a.a.O., S. 255).

An der Gruppe der Lernbehinderten werden Perspektivlosigkeit und Prekarisierung von Lebenslagen in besonderer Weise deutlich, d.h. jedoch keineswegs, dass sie nicht auch für *andere Gruppen behinderter Menschen* präsent sind.

So zeigt die Beschäftigungsquote schwerbehinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einen deutlichen Rückgang, die Arbeitslosigkeit dieser Gruppe hat enorm zugenommen. Gleichzeitig sind zunehmend Realschüler und Gymnasiasten bereit, Berufsausbildungen anzunehmen, die früher für Haupt- und Sonderschüler Nischenexistenzen sicherten. Entsprechend arbeiten in den Werkstätten für Behinderte zum Teil schon Absolventen von Hauptschulen und Lernbehindertenschulen. Sobald geistig behinderte Menschen den Raum über Schule und Leistungen nach BSHG gesicherter Institutionen verlassen, also versuchen, ein eigenes Leben wie andere Gleichaltrige zu führen, sind sie ebenfalls und in besonderer Weise diesem Prozessen der Prekarisierung ausgesetzt.

Ich gehe, entsprechend der durchgängigen Schwerpunktsetzung meines Gutachtens, auch hier noch einmal schwerpunktmäßig auf die Situation geistig behinderter Menschen in dieser Lebensphase ein.

Die Situation geistig behinderter Menschen

Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zur Identitätsentwicklung muß davon ausgegangen werden, dass auch in dieser Altersphase ein höheres Maß an Verwundbarkeit geistig behinderter Menschen unterstellt werden muß. Auf einem neuen Niveau der Selbstrepräsentation und Selbstreflexion wird, ungeachtet z.T. erheblich geringer kultureller Denkmittel, die Erfahrung Ausgrenzung und Missachtung in neuer Qualität zugänglich (vgl. Niehoff 1998 zur insgesamt erst beginnenden Debatte zum zerstörten Selbstbild geistig behinderter Menschen). Dass selbst die Situation in Integrationsklassen der Sekundarstufe in dieser Beziehung nicht unproblematisch für geistig behinderte Heranwachsende ist, zeigt ihre tendenzielle Ausgrenzung aus Cliques gleichaltriger. Sie bedürfen "zusätzlicher geschützter Sphären", um eine selbstbestimmte Identität zu entwickeln (Berges 1998).

Ich erörtere im folgenden die spezifischen Probleme des schrittweisen Übergangs in die Erwachsenenensituation an den vier Bereichen Wohnen, Beziehungen (Geschlechterrollen, Freundschaft, Liebe und Partnerschaft, Familiengründung), Beruf sowie kulturelle Entwicklung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung.

- Wohnen

Geistig behinderte Menschen haben nicht mehr wie noch vor ca. 30 Jahren nur die Alternative in der *Familie* zu bleiben oder in ein *Heim* bzw. eine *Anstalt* abgesondert zu werden. Unterdessen hat sich ein vielfältiges *Spektrum gemeindenaher Wohnformen* entwickelt. Allerdings ist hierdurch keineswegs gesichert, dass Effekte der Dekulturation und erneuten Hospitalisierung vermieden werden (so Dalferth 1997 in Auswertung von Erfahrungen aus den USA, Großbritannien und Norwegen). Auch bezogen auf die für die Bundesrepublik wegweisende Auflösung der Großeinrichtung Kloster Blankenburg bei Bremen und die Normalisierung der Lebensverhältnisse der ehemaligen geistigbehinderten Bewohner in stadtteilintegrierten Wohnheimen (vgl. Gromann-Richter 1991), zeigen unsere Nachuntersuchungen 10 Jahre nach dem Forschungsbericht von Kruckenberg u.a. (1995), der für die neue Situation höchst positive Ergebnisse dokumentierte, dass es gegenüber diesem Zeitpunkt erneut zum tendenziellen Abbau von Kompetenzen gekommen ist (Irrgang und Weigelt 1999). Ähnliche Gefahren sieht Seifert (1996) für die Entwicklung urbanen Wohnen, wenn nicht spezifische Unterstützungssysteme für die Mitarbeiter der entsprechenden Wohnheime aufgebaut werden.

Insgesamt scheint es, dass im ländlichen Bereich noch eher Tendenzen vorhanden sind, geistig behinderte Menschen, vor allem auch unter der Verantwortung von erwachsenen Geschwistern, in den Familien zu behalten (Klicpera und Gasteiger-Klicpera 1998 bezogen auf einen

Vergleich von Südtirol und Wien), während im städtischen Bereich sich neben der immer noch existenten Anstaltssituation⁵¹ mehr und mehr das gemeindenahe Wohnen in Wohnheimen als Hauptform entwickelt. So wohnten 1991/92 von 8054 geistig behinderten Menschen in Berlin (Seifert 1996) 53% in der Familie (dies sind vor allem die unter 18jährigen), 17% in klinisch-pflegerischen Einrichtungen, 24% im Wohnheim, 6% im betreuten Wohnen. Ein Vergleich zwischen Ostberlin und Westberlin zeigte, dass der Trend auf eine deutliche Minimierung klinischer und pflegerischer Einrichtungen und hin zu Wohnheimen und betreuten Wohnen zielt. (Die Verhältnisse betragen für Westberlin 9 : 27 :10 Prozent in dieser Reihenfolge). Wichtig ist bei dieser Entwicklung, dass sie regional erfolgt, da dann auch in den Folgeinstitutionen weiterhin enge und regelmäßige Kontakte zur Herkunftsfamilie existieren können⁵².

- Beziehungen (Geschlechterrollen, Freundschaft, Liebe und Partnerschaft, Familiengründung)

Geistig behinderte Menschen sind häufig in ihrem Rollenverhalten verunsichert und bevorzugen eher starre Rolleninterpretationen. Dies zeigt sich insbesondere bei der Übernahme der *Geschlechterrolle*, so dass der geschlechtsspezifischen Unterstützung der Selbstfindung eine sehr hohe Bedeutung zukommt. Dies ist auf dem Hintergrund zu sehen, dass geistig behinderte Frauen (und vermutlich Männer in gleicher Weise) all die sozialen Rollenklischees von Schönheit, Attraktivität, Erfolg usw. verinnerlicht haben, welche auch sonst die Identitätsbildung in der zivilen Gesellschaft strukturieren. Allerdings erfahren sie in der Situation des Übergangsalters in besonderer Weise, dass sie diesen Klischees wenig entsprechen können. Sie sind durch diese Tatsache subjektiv und objektiv massiv in der Entwicklung von Freundschaften und Partnerschaft beeinträchtigt (vgl. Friske 1996 zu entsprechenden geschlechtsspezifischen Prozessen bei Frauen).

Partnerschaft und Sexualität geistig behinderter Menschen werden zwar unterdessen in der Regel von Einrichtungen toleriert, meist bieten diese jedoch wenig Raum hierfür (Einzelzimmer sind selten), so dass insgesamt gilt:

⁵¹ Ich halte zwar - auf der Basis langjähriger Beratung und Begleitforschung - die Situation für geistig behinderte Menschen in Anstalten für ganz erheblich verbesserbar (vgl. Jantzen 1999 b); trotzdem kann die Existenz von Großeinrichtungen, die sich als Orte struktureller Gewalt ständig und mit Notwendigkeit reproduzieren, durch keinerlei pädagogische und menschenrechtliche Überlegungen gerechtfertigt werden.

⁵² Für die Unterstützung der Familien selbst, in denen schwer geistig, körperlich oder seelisch behinderte Menschen wohnen, haben sowohl Kurzzeitheime als auch familienentlastende Dienste (Kaiser und Thimm 1996) eine überaus wichtige Funktion.

"Menschen, die einem lieb sind, wie Freundinnen und Freunde oder Partnerinnen und Partner, finden sich unter Heimbedingungen [...] schwerer als dies sonst üblich ist." (Wacker 1999, S. 247). Dies sollte bei der künftigen Planung von Wohneinrichtungen beachtet werden, denn die ausschließliche Orientierung am Gruppenprinzip "entspricht nur bedingt den Bewohnervorstellungen" (ebd. S. 248).

Geistig behinderte Menschen können *Familien gründen*, Kinder bekommen und erziehen, sofern entsprechende Unterstützungssysteme hierfür eine Absicherung leisten. Hauptprobleme liegen weniger, wie früher angenommen, in einer prinzipiellen Unfähigkeit, sondern im Mangel an spezifischer Beratung und Assistenz sowie in der ökonomisch prekären Lebenssituation, der diese Familien oft ausgesetzt sind (vergl. den ausführlichen Forschungsbericht von Pixa-Kettner u.a. 1996 sowie die Kurzdarstellung von Ehrig 1998).

Das Thema sexuelle Gewalt bei geistig behinderten Menschen ist ein bisher weitgehendes Tabuthema (Voss und Hallstein 1993). Insbesondere im Anstaltsbereich scheint es jedoch eine deutlich größere Rolle zu spielen, als bisher angenommen, so die Resultate erster Forschungen (Zemp und Pircher 1996, Noack und Schmid 1996).

- Beruf

Soweit für geistig behinderte Menschen in der Vergangenheit Berufsperspektiven entwickelt wurden, bezogen sie sich im wesentlichen auf den Anstaltsbereich sowie auf *Werkstätten für Behinderte*. Unterdessen existieren auch in Deutschland erste Beschäftigungsmöglichkeiten in vor allem kleinen und mittleren Betrieben. Die *Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt* verläuft weitaus zögerlicher als dies in den USA der Fall war. Eine Reihe von erfolgreichen Arbeitsverhältnissen im Rahmen unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen zeigen jedoch, dass dieser Weg erfolgreich beschritten werden kann (Dalferth 1995, S. Wendt 2000). Allerdings ist die Unterstützung durch das Schulsystem, in diesem Falle insbesondere durch die Schulen für geistig Behinderte noch recht gering (Lindmeier und Oschmann 1999)

- Kulturelle Entwicklung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung.

Um Prozesse "solidarischer Selbstvergesellschaftung"⁵³ geistig behinderter Menschen, die ich hier exemplarisch für die Situation behinderter Menschen insgesamt nehme, zu unterstützen, sind vielfältige Initiativen und Strukturen erforderlich. Vor allem sind dies auch Prozesse *kultureller Entwicklung*, bei denen Volkshochschulen, Behindertenclubs usw. eine nicht zu unterschätzende Rolle zukommt. *Selbstbestimmtes Leben bedeutet auch an einer Vielzahl von*

⁵³ Dieser Begriff stammt von Maase (1985).

Aktivitäten als Bürgerin oder Bürger teilnehmen zu können und damit auch eine weitere Ausweitung der *rechtlichen Möglichkeiten*. Dies umfasst vor allem auch die Weiterentwicklung von Schutzmaßnahmen im Sinne einer ausgestalteten Antidiskriminierungsgesetzgebung (vgl. zur Entwicklung und zum gegenwärtigem Stand der Rechtslage Lachwitz 1999). Vorbildlich sind erste Bemühungen der Lebenshilfe für geistig behinderte Menschen e.V. geistig behinderte Menschen in Vorstandstätigkeiten mit einzubeziehen. Insgesamt zeigt sich zunehmend eine tiefgreifende Veränderung im Selbstverständnis der *Rolle der Professionellen*: "Vom Betreuer zum Begleiter", so der Titel eines einschlägigen Buches (Hähner u.a. 1998).

Da pädagogisches und soziales Handeln mit behinderten Menschen im Kindes- und Jugendalter jedoch immer in institutionelle Zusammenhänge eingebunden ist, darf derartigen Selbstbetreuungen von Professionellen, so ernst sie zu nehmen sind und so wichtig sie sind, niemals in vollem Umfang Glauben geschenkt werden. Institutionsanalytische Überlegungen zeigen nur zu genau, wie leicht unter derartigen Bedingungen moralische Verantwortung substituiert und durch technisch-formale Verantwortung ersetzt werden kann (vgl. Bauman 1992, 1995). Deshalb gehört zu einer dem Antidiskriminierungsanspruch des Grundgesetzes (Art. 3.3.2: Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden) entsprechenden Praxis vor allem der *Aufbau kritischer und demokratischer Öffentlichkeit* und entsprechender *Appellations- und Kontrollorgane* mit Begehungs- und Kontrollrechten gegenüber den Einrichtungen. Einer Beteiligung von Behindertenverbänden, insbesondere auch der Independent-Living-Bewegung (vgl. Miles-Paul 1999), kommt hierbei erste Priorität zu. Dies gilt auch für die in den Einrichtungen der Behindertenhilfe aktuelle Strukturdebatte um Qualitätssicherung, -entwicklung und -kontrolle (vgl. W.R. Wendt 1998, Jantzen u.a. 1999).

Literaturverzeichnis

- Adam, Heidemarie: Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Würzburg (edition bentheim) 1993.
- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart (Klett) 1970.
- Aitken, K.J.; Trevarthen, C.: Self/Other Organisation in Human Psychological Development. *Development and Psychopathology*, 9 (1997) 653-677.
- Albrecht, F. et al. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied (Luchterhand) 2000.
- Aldenhoff, J.: Überlegungen zur Psychobiologie der Depression. *Der Nervenarzt*, 68 (1997) 5, 379-389.
- Aly, Monika: Attending To Instead of Intervention. Milani's and Pikler's Influence of the Therapy of Handicapped Children. Innsbruck 1997, Quelle: <<http://bidok.uibk.ac.at>>.
- Aly, Monika: Das Sorgenkind im ersten Lebensjahr. Heidelberg (Springer) 1999.
- Antor, G.; Bleidick, U.: Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart (Kohlhammer) 1995.
- APA (American Psychological Association): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition. DSM-IV. Washington (APA.) 1994.

- Ayres, Jean: Lernstörungen. Berlin (Springer) 1979.
- Bauman, Z.: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg (EVA) 1992.
- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg (Hamburger Edition) 1995.
- Beck, Iris: Lebenslagen behinderter Kinder und Jugendlicher und ihrer Familien. Teilexpertise zum Gutachtenauftrag des DJI: "Beschreibung der Lebenslagen von behinderten Kindern und Jugendlichen ...". (Manuskript) München 2000.
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover (Schroedel) 1970.
- Bellugi, Ursula et al.: The Acquisition of Syntax and Space in Young Deaf Signers. Aus: Bishop, Dorothy; Mogford, K. (Ed.): Language Development in Exceptional Circumstances. Hove/UK (LEA) 1993, 132-149.
- Benes, Francine M.: Developmental Changes in Stress Adaptation in Relation to Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 6 (1994) 723-739.
- Berges, M.: Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (1998) 6, 272, 281-285.
- Bishop, Dorothy: Language Development in Children with Abnormal Structure or Function of the Speech Apparatus. In: Bishop, Dorothy; Mogford, K. (Ed.): Language Development in Exceptional Circumstances. Hove/UK (LEA) 1993, 220-238.
- BMA (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn 1998.
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1987.
- Bourdieu, P. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz (UVK) 1997.
- Bourdieu, P.: Gegenfeuer - Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz (UVK) 1998.
- Breitenbach, E.: Auf neuen Pfaden zu alten (sonder)pädagogischen Prinzipien. Neuropsychologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47 (1996) 10, 408-419.
- Breitenbach, E.; Ebert, H.: Verändern Formen schulischer Kooperation die Einstellung von Schülerinnen und Schülern gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung? *Behindertenpädagogik*, 36 (1997) 1, 53-67.
- Breitenbach, E.; Ebert, H.: Einstellungen gegenüber der Schule für Geistigbehinderte. Eltern von Kindern mit Down-Syndrom im Vergleich zu Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung ohne Down-Syndrom. Eine Untersuchung in Unterfranken. *Geistige Behinderung*, 27 (1998) 1, 37-50.
- Bringuier, J.-C.: Jean Piaget. Im Allgemeinen werde ich falsch verstanden. Hamburg (Europ. Verl. anst.) 1996.
- Brink, Lisa; Thies, Leonore: Nachforschungen in Barbiana. Weinheim (Beltz) 1984.
- Brown, G.W.; Wing, J.K.: Institutionalismus und Schizophrenie. Vergleichende Untersuchungen über den klinischen Zustand und die soziale Situation von Patienten in drei psychiatrischen Krankenhäusern. In: Finzen, A. (Hrsg.): Hospitalisierungsschäden in psychiatrischen Krankenhäusern. München (Piper) 1974, 80-113.
- Bruininks, R.H. et al.: Prevalence and Implications of Maladaptive Behaviors and Dual Diagnosis in Residential and Other Service Programs. In: Stark, J.A. et al. (Ed.): Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment, Services. New York (Springer) 1988, 3-29.
- Bundschuh, K.: Integration als immer noch ungelöstes Problem bei Kindern mit speziellem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1997) 8, 310-315.
- Buonamuno, D.V.; Merzenich, M.M.: Cortical Plasticity: From Synapses to Maps. *Annual Review of Neuroscience*, 21 (1998) 149-186.
- Cantwell, D.P.; Tarjan, G.: Constitutional-Organic Factors in Etiology. In: Noshpitz, H.D. (Ed.): Basic Handbook of Child Psychiatry. 4 Vol. New York (Basic-Books) 1979, 28-62.
- Carlson, Elizabeth A. et al.: A Developmental Investigation of Inattentiveness and Hyperactivity. *Child Development*, 66 (1995) 37-54.
- Christoph, F.: Krüppelschläge. Reinbek (Rowohlt) 1980.
- Cicchetti, D.; Aber, J.L.: Contextualism and Developmental Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 10 (1998) 137-141.

- Clark, L.A. et al.: *Diagnosis and Classification of Psychopathology: Challenges to the Current System and Future Directions*. *Annual Review of Psychology*, 46 (1995) 121-153.
- Crossley, Rosemary: *Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm*. Weinheim (Beltz) 1997.
- McDonald, Anne; Crossley, Rosemary: *Annie - Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes*. München (Piper) 1990.
- Dalferth, M.: *Geistig behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Integrationschancen und Hemmnisse*. *Geistige Behinderung*, 34 (1995) 1, 36-47.
- Dalferth, M.: *Zurück in die Institutionen? Probleme der gemeindenahen Betreuung geistig behinderter Menschen in den USA, in Norwegen und Großbritannien*. *Geistige Behinderung*, 36 (1997) 4, 344-357.
- Damasio, A.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München (List) 1995.
- Davis, Madeleine; Wallbridge, D.: *Eine Einführung in das Werk von D.W. Winnicott*. Stuttgart (Klett) 1983.
- Deutscher Bildungsrat: *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. (Empfehlungen der Bildungskommission)*. Bonn (Deutscher Bildungsrat) 1973.
- Dilling, H.; Freyberger, H.J. (Hrsg.): *Taschenführer zur Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10*. Bern (H. Huber) 1994.
- Dittrich, Gisela: *Das System der Frühfördereinrichtungen in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland und Ansätze für eine Kooperation zwischen Regelkindergärten und Frühförderstellen*. München o.J. (1988 ?).
- Dittrich, Gisela: *Behinderte Kinder in Kindertagesstätten. Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung*, (1998); Quelle: <<http://bidok.uibk.ac.at>>.
- Dlogusch, Andrea: *Der biographische Blick - Eine Perspektive zur Entwicklung pädagogischer Professionalität im Rahmen der Erziehungshilfe*. In: Schmetz, D.; Wachtel, P. (Hrsg.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongreß 1998*. Würzburg (vds) 1999. 406-414.
- Edelman, G.A.: *The Remembered Present. A Biological Theory of Consciousness*. New York (Basic Books) 1989.
- Edelman, G.M.: *Unser Gehirn - ein dynamisches System*. München (Piper) 1993.
- Egeland, B. et al.: *Maternal Intrusiveness in Infancy and Child Maladaptation in Early School Years*. *Development and Psychopathology*, 5 (1993) 359-370.
- Ehrig, Heike: *Zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern. Bericht über eine Untersuchung*. *Geistige Behinderung*, 37 (1998) 1, 59-65.
- Eisenberg, L.: *The Social Construction of the Human Brain*. *American Journal of Psychiatry*, 152 (1995) 11, 1563-1575.
- Elkonin, D.B.: *Psychologie des Vorschulalters*. Berlin (Volk und Wissen) 1967.
- Elkonin, D.B.: *Toward The Problem of Stages in the Mental Development of Children. (With over 100 footnotes and comments from Nikolai Veresov)* Vygotsky Internet Archive. <http://www.marxists.org/archive/>, 2000, (20 S.).
- Epstein, M.N.: *Tempozid. Prolog zu einer Auferstehung der Zeit*. *Lettre International*, Heft 47 (1999) 4, 65-72.
- Ertle, C.: *Entdeckendes Lernen bei schwierigen Kindern und Jugendlichen*. In: Schmetz, D.; Wachtel, P. (Hrsg.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongreß 1998*. Würzburg (vds) 1999, 437-442.
- Espín, Oliva M.: *Giving Voice to Silence. The Psychologist as Witness*. *American Psychologist*, 48 (1993) 4, 408-414.
- Fegert, J.: *Brauchen wir noch die große Lösung? Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung*, (1999) 4; Quelle: <<http://bidok.uibk.ac.at>>
- Feigenberg, J.: *Wahrscheinlichkeitsprognostizierung im System der zielgerichteten Aktivität*. Butzbach-Griedel (AFRA) 2000.
- Fengler, Christa; Fengler, T.: *Alltag in der Anstalt*. Bonn (Psychiatrie-Verlag) 1994.
- Ferrari, Danielle; Kurpiers, Sonja: *Die Lerntheorie P. J. Galperins und ihr philosophischer und psychologischer Hintergrund*. Universität Bremen, SG Behindertenpädagogik, Staatsexamensarbeit 2000.
- Feuser, G.: *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. *Behindertenpädagogik*, 28 (1989) 1, 4-48.

- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt (Wissenschaftl. Buchges.) 1995.
- Feuser, G.: Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Zur Kritik der 'Integrationspädagogik' als Artefakt nicht überwindener Segregation? In: Schmetz, D.; Wachtel, P. (Hrsg.): Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongreß 1998. Würzburg (vds) 1999, 272-278 (a).
- Feuser, G.: Kurze gutachterliche Stellungnahme zu Fachfragen des "Strukturkonzept zur Weiterentwicklung des integrierten Hilfe- und Unterstützungssystems für Kinder mit besonderem Hilfe- und Förderbedarf in Tagesbetreuungseinrichtungen in der Stadtgemeinde Bremen" des Senators für Frauen, Gesundheit, Jugend, Soziales und Umweltschutz v. 18.2.99. (22.4.1999) Bremen 1999 (b).
- Feuser, G.; Meyer, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms/Lahn (Jarick-Oberbiel) 1987.
- Field, Tiffany: Attachment and Separation in Young Children. *Annual Review of Psychology*, 47 (1996) 541-561.
- Figueroa, D.: Paulo Freire zur Einführung. Hamburg (Junius) 1989.
- Fingerle, M. et al.: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung der schulischen Lern- und Lebenswelten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50 (1999) 6, 302-309.
- Fischer, K.W. et al.: Psychopathology as Adaptive Development Along Distinct Pathways. *Development and Psychopathology*, 9 (1997) 749-779.
- Fleck, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1980.
- Fleck, L.: Erfahrung und Tatsache. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1983.
- Fodor, J.A.: Modularity of mind. Cambridge/Mass. (MIT-Press) 1983.
- Fonagy, P.; Target, Mary: Attachment and Reflective Function: Their Role in Self-Organization. *Development and Psychopathology*, 9 (1997) 679-700.
- Freeman, W.J.: Societies of Brains. A Study in the Neuroscience of Love and Hate. Hillsdale, N.J. (LEA) 1995.
- Fries, A.; Weiß, H.: Zum Problem der "Teilleistungsstörung" - Anmerkungen zu neuropsychologischen Konzepten und ihrem Stellenwert in der Heilpädagogik. *Behindertenpädagogik*, 34 (1995) 2, 129-156.
- Friske, Andrea: Frauen mit geistiger Behinderung - Eine Lebenswirklichkeit in Widersprüchen. *Geistige Behinderung*, 35 (1996) 3, 233-240.
- Frith, Uta: Autismus Spektrum der Wissenschaft, (1993) 8, 48-55.
- Frühauf, T.: Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung - Herausforderung für Betroffene und Fachleute. In: Probst, H. (Hrsg.): Mit Behinderungen muß gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozeßorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung. Solms-Oberbiel (Jarick-Oberbiel) 1999, 300-318 (a).
- Frühauf, T.: Geistig behinderte Kinder und Jugendliche heute in Deutschland. *Geistige Behinderung*, 38 (1999) 2, 115-131 (b).
- Frühauf, T.: Zur Situation der Integration von Kindern mit Behinderung. In: Fegert, J.M; Frühauf, T.: Integration von Kindern mit Behinderungen. Seelische, geistige und körperliche Behinderung. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München (DJI) 2000, 63-162.
- Galperin, P.J.: Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes. *Sowjetwissenschaft: Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge*, 22 (1969) 1270-1283.
- Galtung, J.: Gewalt. In: Wulf, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim (Beltz) 1997, 913-919.
- Gerspach, M.: Integrative Erziehung im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme. *Behindertenpädagogik*, 35 (1996) 1, 17-36.
- Gleaves, D.G.: The Sociocognitive Model of Dissociative Identity Disorder: A Reexamination of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 120 (1996) 1, 42-59.
- Goffman, E.: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1972.
- Goode, D.: A World Without Words. The Social Construction of Children Born Deaf and Blind. Philadelphia (Temple UP) 1994.

- Grandin, Temple: "Ich bin die Anthropologin auf dem Mars". Mein Leben als Autistin. München (Knaur) 1997.
- Gromann-Richter, Petra (Hrsg.): Was heißt hier Auflösung? Die Schließung der Klinik Blankenburg. Bonn (Psychiatrie-Verlag) 1991.
- Gröschke, D.: Integration oder Apartheid? Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (1998) 8, 365-373.
- Harman, Randi J.; Cronister, Amy: Fragile X Syndrome. Diagnosis, Treatment and Research. Baltimore (John Hopkins UP) 1996.
- Hähner, U. et al. (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg (Lebenshilfe-Verlag) 1998.
- Harris, S. et al.: Joint Attention and Language Gains in Children with Down Syndrom. American Journal of Mental Retardation, 100 (1996) 6, 608-618.
- Hartke, B.: Jugendhilfe und Schule - Probleme, Chancen und Ansatzpunkte für erfolgreiche Kooperation. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (2000) 2, 56-63.
- Haupt, Ursula: Eltern berichten über ihre Erfahrungen mit der Schule ihrer körperbehinderten Kinder. Zeitschrift für Heilpädagogik, 48 (1997) 4, 156-159.
- Häußler, Monika et al.: Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in privaten Haushalten. Baden-Baden (Nomos) 1996.
- Haywood, H.C. et al.: Mental Retardation. Annual Review of Psychology, 33 (1982) 304-342.
- Hedderich, Ingeborg: Formen der schulischen Förderung bei schwerster Behinderung. In: Schmetz, D.; Wachtel, P. (Hrsg.): Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongreß 1998. Würzburg (vds) 1999, 120-126.
- Heese, G.; Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. 3 Bde. Berlin (Marhold) 1969.
- Heimlich, U.: Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 47 (1996) 2, 46-54.
- Heinen, N.; Höning, Kathrin: Pflegeeltern von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung, 38 (1999) 3, 274-290.
- Herman, Judith: Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München (Kindler) 1993.
- Hildes Schmidt, Anne.; Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim (Beltz) 1996, 115-134.
- Hodapp, R.: Cross-domain Relations in Down's Syndrome. In: Rondal, Jean A. et al. (Ed.): Down's Syndrome. Psychological, Psychobiological and Socio-educational Perspectives. London (Whurr) 1996. 65-79.
- Hofmann, Christiane: Förderdiagnostik und Versagen - situationsdiagnostische Anmerkungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (1998) 1, 4-13.
- Holz kamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. (Campus) 1987.
- Horowitz, F.D. u.a. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol. 4. Chicago (University Press) 1975.
- Hössl, A.: Entwicklung integrativer Erziehung im Elementarbereich. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 1990², 114-123.
- Iben, G.: Armut als Thema der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 47 (1996) 11, 450-454.
- Inhelder, Bärbel: The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded. New York (John Day) 1968.
- Irrgang, Liane, Weigelt, Claudia: 10 Jahre Auflösung der psychiatrischen Langzeitabteilung des Zentralkrankenhauses Bremen Ost Klinik IV, Kloster Blankenburg - empirische und narrative Untersuchung der ehemals Blankenburger Bewohner/innen mit geistiger Behinderung. Universität Bremen, SG Behindertenpädagogik, Dipl.arb. 1999.
- Jackman, Mary: The Velvet Glove. Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations. Berkeley (Univ. of California Press) 1996.
- Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München (Piper) 1979.
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen (Focus) 1974.

- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim (Beltz) 1987 (a).
- Jantzen, W.: Persönlichkeitsentwicklung in Pubertät und Adoleszenz. Demokratische Erziehung, 13 (1987) 1, 11-16 (b).
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim (Beltz) 1990.
- Jantzen, W.: Psychologischer Materialismus, Tätigkeitstheorie, marxistische Anthropologie. Berlin (Argument) 1991.
- Jantzen, W.: Posttraumatische Epilepsie und biotische Selbstorganisation. Zeitschrift für Heilpädagogik, 45 (1994) 4, 217-230.
- Jantzen, W.: Bestandaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. Zeitschrift für Heilpädagogik, 46 (1995) 8, 368-377.
- Jantzen, W.: Anerkennung statt Normalisierung. Bemerkungen zu einem notwendigen Paradigmawechsel in der Enthospitalisierungsdebatte. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Subjekt/Objekt-Verhältnisse in Wissenschaft und Praxis. Luzern (SZH) 1997, 53-60 (a).
- Jantzen, W.: Vygotskijs defektologische Konzeption. Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 4 (1997) 1,2, 24-50 (b).
- Jantzen, W.: Zur Neubewertung des Down-Syndroms. Geistige Behinderung, 37 (1998) 3, 224-238 (a).
- Jantzen, W.: Menschen mit geistiger Behinderung - veränderte Sichtweisen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (1998) 12, 526-532 (b).
- Jantzen, W.: Unterdrückung mit Samthandschuhen - Über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. (Vortrag Dozententagung in Landau 1998) In: Müller, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik provokativ. Bericht über die Dozententagung in Landau/Pf. 1998. Luzern (SZH) i.V. (c)
- Jantzen, W.: Die Zeit ist aus den Fugen ... - Behinderung und postmoderne Ethik. Aspekte einer Philosophie der Praxis. Marburg (BdWi) 1998 (d).
- Jantzen, W.: Geistige Behinderung ist ein sozialer Tatbestand. In: Jantzen, W. et al. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung - Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin (V. Spiess) 1999, 197-215 (a).
- Jantzen, W.: De-Institutionalisierung. Materialien zur Soziologie der Veränderungsprozesse in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Bremen (Universität, SG Behindertenpädagogik) 1999 (b).
- Jantzen, W.: Behinderung und Feld der Macht. Bemerkungen zur Methodologie einer Soziologie der Behinderung. In: Albrecht, F. et.al. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied (Luchterhand) 2000. 58-73 (a).
- Jantzen, W.: Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (2000) 2, 46-55 (b).
- Jantzen, W.: Neuropsychologie der geistigen Behinderung. Heidelberg (Springer) 2001 (i.V.).
- Jantzen, W.; Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin (Edition Marhold) 1996.
- Jantzen, W., Gerschlauser, P., Zitzlaff, Wienke: Aufgabenbereiche, Einsatz und Ausbildung von Mitarbeitern an Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen). Zeitschrift für Heilpädagogik, 25 (1974) 9, 567-608.
- Jantzen, W.; Lanwer-Koppelin, W.; Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung - Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin (V. Spiess) 1999.
- Jantzen, W.; Rauer, K.: Die Situation von Familien mit sehr schwer geistig behinderten Kindern - Das Beispiel Rett-Syndrom. Mitteilungen des Landesverbandes Bremen, vds, Fachverband für Behindertenpädagogik, 23 (1999) 1, 4-9.
- Jantzen, W.; Salzen, W. von: Autoaggressivität und selbstverletzendes Verhalten. Pathogenese, Neuropsychologie und Psychotherapie. Berlin (Marhold) 1986.
- Jantzen, W.; Schröder, Edda: Früherfassung und Förderung von Risikokindern. Demokratische Erziehung, 5 (1979) 6, 644-655.
- Jensen, P.S.; Hoagwood, Kimberly: The Book of Names: DSM-IV in Context. Development and Psychopathology, 9 (1997) 231-249.

- Jeschke, Katrin: Wie geht es nach der Schule weiter? Arbeit oder Arbeitslosigkeit - das ist hier die Frage. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1997) 12, 493-498.
- Jonas, Monika: Gesellschaftliche Bedingungen und individueller Prozeßverlauf bei Müttern behinderter Kinder. In: Hennicke, K.; Rotthaus, W. (Hrsg.): *Psychotherapie und Geistige Behinderung*. Dortmund (modernes lernen) 1990. 134-141.
- Kaiser, A.; Thimm, W.: Familienentlastende Dienste in Deutschland. Oldenburger Projekt abgeschlossen. *Geistige Behinderung*, 35 (1996) 3, 254-257.
- Karmiloff-Smith, Annette: *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge/Mass. (Bradford) 1996.
- Kempermann, G.; Gage, F.H.: Neue Nervenzellen im erwachsenen Gehirn. *Spektrum der Wissenschaft*, (1999) 7, 32-38.
- Klauß, T.: Probleme und Perspektiven der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47 (1996) 6, 233-240.
- Klauß, T.: Schule auf dem Weg. Orientierung - Fachzeitschrift für Behindertenhilfe, (2000) 3, 36-40.
- Klauß, T.; Lamers, W.: Zur schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerster Behinderung. *Geistige Behinderung*, 39 (2000) 3, 287-288.
- Klink, J.G.: Klasse H 7 e. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Klinkhardt (Bad Heilbrunn) 1974.
- Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, Barbara: Einstellungen von Angehörigen und Betreuern zum Leben eines erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in der Familie und im Heim. *Geistige Behinderung*, 37 (1998) 2, 108-119.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Beschluß der KMK vom 6.5.94. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 45 (1994) 7, 484-494.
- Kniel, A.; Kniel, Christiane: *Behinderte Kinder und Kindergartenwahl. Eine Untersuchung zu Entscheidungsgründen der Eltern*. München (DJI) 1986.
- Köttgen, Charlotte: Konzeptfragen im Bereich des § 35 a in Verbindung mit § 41 SGB VIII. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung*, (1999) 4; Quelle: <<http://bidok.uibk.ac.at>>
- Kron, Maria: Qualitätsentwicklung und Sicherung in der Frühförderung. *Geistige Behinderung*, 39 (2000) 1, 63-72.
- Kruckenber, P. et al.: *Modellprojekt - Integration von Patienten einer psychiatrischen Langzeitklinik in dezentrale gemeindenahere Versorgungseinrichtungen*. Baden-Baden (Nomos) 1995.
- Kuhn, Th. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1967.
- Lachwitz, K.: *50 Years of Human Rights*. Marburg (Lebenshilfe) 1998.
- Lachwitz, K.: Der Mensch mit geistiger Behinderung - ein Bürger oder nur ein Leistungsempfänger? *Geistige Behinderung*, 38 (1999) 1, 68-84.
- Lang, Monika: Bewältigungsprozesse in Familien mit einem behinderten Kind. In: Probst, H. (Hrsg.): *Mit Behinderungen muß gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung*. Solms-Oberbiel (Jarick-Oberbiel) 1999, 287-299.
- Lehmkuhl; Ulrike; Rauh, Hellgard: Die Bedeutung entwicklungspsychologischer Modelle für die Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45 (1996) 78-82.
- Leontjew, A.N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt/M. (Fischer/Athenäum) 1973.
- Leontjew, A.N.: *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin (Volk und Wissen) 1979.
- Leont'ev, A.N.: Die Lehre von der Umwelt in den pädologischen Arbeiten von L.S. Vygotskij. In: *Frühschriften 1926 - 1936*. Hamburg (Kovacs) 2000, i.Dr. (a)
- Leont'ev, A.N.: Die Entwicklung des Gedächtnisses. In: *Frühschriften 1926 - 1936*. Hamburg (Kovacs) 2000, i.Dr. (b)
- Lewis, M.H. et al.: Neurobiological Basis of Stereotyped Movement Disorder. In: Sprague, R.L.; Newell, K.M. (Ed.): *Stereotyped Movements: Brain and Behavior Relationships*. Washington, DC (APA) 1996. 37-67.
- Lindmeier, C; Oschmann, M.: Kooperation zwischen Schule für geistig Behinderte und Integrationsfachdiensten. *Geistige Behinderung*, 38 (1999) 4, 348-363.
- Lissina, M.I.: Die Besonderheiten der Kommunikation von Kleinkindern bei gemeinsam mit Erwachsenen ausgeführten Handlungen. In: Boguslawskaja, S.M. et al. (Hrsg.): *Kommunikation mit Kindern*. Berlin (Volk und Wissen) 1978, 136-185.

- Lugt-Tappeser, Hiltrud: Interaktion zwischen Eltern und behinderten Kindern. In: Probst, H. (Hrsg.): Mit Behinderungen muß gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung. Solms-Oberbiel (Jarick-Oberbiel) 1999, 269-286.
- Lüpke, H. von: Buchbesprechung: M. Aly: Das Sorgenkind im ersten Lebensjahr. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22 (1999) 3, 100-101.
- Lurija, A.R.: The Mentally Retarded Child. New York (Pergamon) 1963.
- Luria, A.R.: L.S. Wygotski und das Problem der funktionellen Lokalisation. Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 4 (1984) 15-23.
- Lurija, A.R.: Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin (DVdW) 1987.
- Lurija, A.R.: Das Gehirn in Aktion. Reinbek (Rowohlt) 1992.
- Lurija, A.R.: Ein dynamischer Erklärungsansatz bezogen auf die geistige Entwicklung bei gestörten Kindern. In: Jantzen, W.; Holodyski, M. (Hrsg.): A.R. Lurija heute. Beiträge zu zentralen Aspekten humanwissenschaftlicher Forschung. Bremen (Lurija-Ges.) 1992, 235-258.
- Maase, K.: Leben einzeln und frei wie ein Baum und brüderlich wie ein Wald ... Wandel der Arbeitskultur und Zukunft der Lebensweise. Frankfurt/M. (VMB) 1985.
- Mahnke, Ursula: Zwischen Selbstbestimmung und Identität. Psychologische Aspekte der integrativen Förderung bei geistiger Behinderung. Geistige Behinderung, 39 (2000) 1, 40-48.
- Malinosky-Rummell, R.; Hansen, D.: Long-Term Consequences of Childhood Physical Abuse. Psychological Bulletin, 114 (1993) 1, 68-79.
- Manske, Christel: Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeits- theorie. Weinheim (Beltz) 1990.
- Marx, K.; Engels, F.: Werke in 43 Bänden. MEW. Bd. 4. Berlin (Dietz) 1972.
- Matthes, G.: Probleme der Handlungsregulation und ihrer Förderung. Vortrag 28. April 1999, Zentrum für Lern- und Lernforschung Potsdam 1999.
- Maturana, H., Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München (Scherz) 1987.
- Mauthe, J.H.: Untersuchung zum Personalbedarf. Evangelisches Hospital e.V. Lilienthal. I-III Lilienthal (unveröff.) 1992.
- Miedaner, Lore: Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München (DJI) 1986. (= Integration behinderter Kinder, DJI Materialien)
- Miles-Paul, O.: Nicht über uns ohne uns. Geistige Behinderung, 38 (1999) 3, 223-227.
- Nationale Kommission: Internationales Jahr des Kindes 1979; Programm der nationalen Kommission für die Vorbereitung und Durchführung des Internationalen Jahres des Kindes in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1978.
- Niedecken, Dietmut: Namenlos - geistig Behinderte verstehen. Neuwied (Luchterhand) 1998³.
- Niehoff, U.: Das zerstörte Selbstbild von Menschen mit "geistiger Behinderung". In: Hähner, U. et al. (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg (Lebenshilfe-Verlag) 1998, 91-102.
- Nishimura, H. et al.: Sign Language 'Heard' in the Auditory Cortex (Letter). Nature 397 (1999) 14. Jan., 116.
- Noack, Cornelia; Schmid, Hanna J.: Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. Eine verleugnete Realität. Reutlingen (VEEMB) 1996².
- Obukhova, Ludmilla F.: Learning - the Driving Force of Deleopment. Prospects, 26 (1996) 1, 85-98.
- Ohr, Barbara: Therapieziele und -ansätze in der medizinischen Frühförderung und die Reflexion von Kriterien zu ihrer Effizienzbeurteilung. In: Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München (Reinhardt) 1996, 224-233.
- Opp, G.: Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 46 (1995) 11, 520-530.
- Papoucek, H. et al.: Frühförderung der sozialen Integration des Kindes: Der Zukunft wegen ein Blick in die Vergangenheit. In: Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München (Reinhardt) 1996, 234-242.
- Peterander, F.: Frühförderung im gesellschaftlichen Umbruch: Entwicklungspotentiale. In: Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München (Reinhardt) 1996, 311-324.
- Piaget, J.: Über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. München (Kindler) 1981.

- Piaget, J.: The Role of Imitation in the Development of Representational Thought. In: Voyat, G. (Ed.): The World of Henri Wallon. London (Jason Aronson) 1984. 105-114.
- Pixa-Kettner, Ursula et al.: "Dann waren sie sauer auf mich, weil ich ein Kind haben wollte..." Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden (Nomos-Verlag) 1996.
- Poizner, H. et al.: Was die Hände über das Gehirn verraten. Neuropsychologische Aspekte der Gebärdensprachforschung. Hamburg (Signum) 1990.
- Post, R.M. et al.: Neural Plasticity and Emotional Memory. *Development and Psychopathology*, 10 (1998) 4, 829-855.
- Preuß-Lausitz, U.: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Frankfurt/M. (GEW-Hauptvorstand) 2000.
- Preuß-Lausitz, U.: Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im Gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem - Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (2000) 3, 95-101.
- Pritchard, D.C.: Foundations of Developmental Genetics. London (Taylor & Francis) 1986.
- Pulsifer, Margaret B.: The Neuropsychology of Mental Retardation. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2 (1996) 159-176.
- Putnam, F.: Dissociation in Children and Adolescents. New York (Guilford Press) 1997.
- Rauer, K.: Kinder mit Rett-Syndrom - zur Situation ihrer Familien. Universität Bremen, SG Behindertenpädagogik, Dipl.arb. 2000.
- Rauh, Hellgard: Entwicklung von behinderten und gefährdeten Kindern und Frühförderung. In: Knopf, Monika; Schneider, W. (Hrsg.): Entwicklung. Allgemeine Verläufe - Individuelle Unterschiede - Pädagogische Konsequenzen. Festschrift zum 60. Geburtstag von F.E. Weinert. Göttingen (Hogrefe) 1990, 1-18.
- Rauh, Hellgard: Anregungen aus der Entwicklungspsychologie für ein Verständnis der Entwicklung behinderter Kinder. In: Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München (Reinhardt) 1996, 243-259.
- Reiser, H.: Die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland - Möglichkeiten und Grenzen. *Behindertenpädagogik*, 34 (1995) 1, 11-24.
- Reiser, H.: Arbeitsplatzbeschreibungen - Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47 (1996) 5, 178-186.
- Reiser, H.: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1997) 7, 266-275.
- Reiser, H. u.a.: Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit von Grundschulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. München (Juventa) 1998, 145-159.
- Richters, J.E.: The Hubble Hypothesis and the Developmentalist's Dilemma. *Development and Psychopathology*, 9 (1997) 193-229.
- Rödler, P.: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik Frankfurt/M./Griedel (AFRA) 1993.
- Roth, G.: Selbstorganisation und Selbstreferentialität als Prinzipien der Organisation von Lebewesen. *Dialektik*, 12 (1986) 194-213.
- Rothbart, Mary K. et al.: Orienting in Normal and Pathological Development. *Development and Psychopathology*, 6 (1994) 635-652.
- Rutter, M. et al.: A Neuropsychiatric Study in Childhood. London (Heinemann) 1970.
- Sameroff, A.J.; Chandler, M.J.: Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casuality. In: Horowitz, F.D. u.a. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol. 4. Chicago (University Press) 1975.
- Sarimski, K.: Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. Göttingen (Hogrefe) 1997.
- Sarimski, K.; Stengel-Rutkowski, Sabine: Entwicklungschancen bei besonderen genetischen Anlagen. Genetisch bedingte Verhaltensphänotypen als pädagogische Herausforderung. *Geistige Behinderung*, 39 (2000) 3, 230-238.

Schildmann, Ulrike: Forschungsfeld Normalität - Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (2000) 3, 90-94.

Schlack, G.: Kompensation und Dekompensation nach frühkindlicher Hirnschädigung: Die Bedeutung der sozialen Interaktion. *Sozialpädiatrie*, 6 (1984) 11, 630-635.

Schmahmann, J.D.; Sherman, Janet C.: The Cerebellar Cognitive Affective Syndrome. *Brain*, 121 (1998) 561-579.

Schnittka, T.; Sommer, Elisabeth: Nee, der soll noch hierbleiben. Wir wollen noch weiterspielen! Außerschulische Aktivitäten und Kontakte zwischen behinderten und nichtbehinderten GrundschülerInnen. Universität Bremen, SG Behindertenpädagogik, Dipl.arb. 1994 .

Schöler, Jutta: Stand und Perspektiven der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in Europa. In: Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. München (Juventa) 199, 109-126.

Schönwiese, V.: Das Bild von Behinderung als Phantasma und Möglichkeiten des "begleitenden Ich". *Behindertenpädagogik*, 34 (1995) 1, 25-33.

Schore, A.N.: Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development. Hillsdale, N.J. (LEA) 1994.

Schuchardt, Erika: Warum gerade ich ...? Behinderung und Glaube, pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Gelnhausen (Burckhardthaus-Laetare) 1994².

Schumann, Monika: Zur (Eltern-)Bewegung gegen die Aussonderung von Kindern mit Behinderungen 'Gemeinsam leben - gemeinsam lernen'. *Behindertenpädagogik*, 35 (1996) 1, 37-55.

Schuntermann, M.F.: Behinderung und Rehabilitation: Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. *Die neue Sonderschule*, 44 (1999) 5, 342-363, Quelle: <<http://bidok.uibk.ac.at>>.

Schwarz Müller, S.: Ressourcensuche für ein "Leben im Ungefähren" als Aufgabe für den Unterricht mit ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen an Berufsschulen. *Behindertenpädagogik*, 38 (1999) 3, 242-261.

Seifert, Monika: Die Wohnsituation von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung in Berlin. Überblick und Handlungsbedarf. In: Fischer, Ute et al. (Hrsg.): Urbanes Wohnen für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Reutlingen (Diakonie-Verlag) 1996, 41-46.

Seifert, Monika: Was bedeutet ein behindertes Kind für die Familie? *Geistige Behinderung*, 36 (1997) 3, 237-250.

Sevenig, H.: Interaktion in Familien mit behinderten Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (2000) 4, 141-159.

Sierck, U.; Radtcke, Nati: Die Wohltäter-Mafia. Vom Erbgesundheitsgericht zur Humangenetischen Beratung. Hamburg (Selbstverlag) 1984.

Sinz, R.: Zeitstrukturen und organismische Regulation. Berlin (Akademie) 1978.

Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München (Reinhardt) 1998.

Spitz, R.A.: Das Leben und der Dialog. *Psyche*, 26 (1972) 4, 249-264.

Spitz, R.A.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt (Fischer) 1972.

Sroufé, A.: Psychopathology as an Outcome of Development. *Development and Psychopathology*, 9 (1997) 251-268.

Stark, J.A. et al. (Ed.): Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment, Services. New York (Springer) 1988.

Stegemann, W.: Tätigkeitstheorie und Bildungsbegriff. Köln (Pahl-Rugenstein) 1983.

Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Lebensqualität statt Qualitätskontrolle menschlichen Lebens. Berlin (Edition Marhold) 1992.

Störmer, N.: Trivialisierungen und Irrationalismen in der pädagogisch-therapeutischen Praxis. *Behindertenpädagogik*, 28 (1989) 2, 157-176.

Suchomlinski, W.: Mein Herz gehört den Kindern. Berlin (Volk und Wissen) 1974.

Suchomlinski, W.: Gespräche mit einem jungen Schuldirektor. Berlin (Volk und Wissen) 1982.

Temple, Christine: Developmental Cognitive Neuropsychology. Hove (UK) (LEA) 1997.

Thatcher, R.W.: Psychopathology of Early Frontal Lobe Damage: Dependence on Cycles of Development. *Development and Psychopathology*, 6 (1994) 565-596.

Theunissen, G.: Eltern behinderter Kinder als Experten in eigener Sache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (1998) 3, 100-105.

- Theunissen, G.: Kooperationsklassen - eine wegweisende Perspektive für einen Gemeinsamen Unterricht nichtbehinderter und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50 (1999) 10, 458-465.
- Theunissen, G.: Begleitung ohne Engagement genügt nicht - assistierende Hilfen im Lichte von Empowerment. In: Theunissen, G. (Hrsg.): *Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung?* Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 185-215.
- Theunissen, G.; Plaute, W.: *Empowerment und Heilpädagogik*. Freiburg 1995.
- Thimm, W.: Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1997) 6, 222-232.
- Toulmin, S.: *Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft*. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1981.
- Trevarthen, C. et al.: *Children with Autism*. London (Jessica Kingsley Publ.) 1998².
- Trevarthen, C.; Aitken, K.J.: Brain Development, Infant Communication, and Empathy Disorders: Intrinsic Factors in Child Mental Health. *Development and Psychopathology*, 6 (1994) 597-633.
- Turnbull, H.R., III: Fifteen Questions: Ethical Inquiries in Mental Retardation. In: Stark, J.A. et al. (Ed.): *Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment, Services*. New York (Springer) 1988, 368-377.
- UNESCO, Österreich: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität", Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994 Linz (Domino - Verein für gehinderte Menschen) 1996.
- VDS (Verband Deutscher Sonderschulen - Fachverband für Behindertenpädagogik): Positionspapier zum gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2000) 2, 80-81.
- Vincent, J.-D.: *Biologie des Begehrens. Wie Gefühle entstehen*. Reinbek (Rowohlt) 1993.
- Voss, Anne; Hallstein, Monika (Hrsg.): *Menschen mit Behinderungen*. Berlin (Donna Vita) 1993.
- Voyat, G. (Ed.): *The World of Henri Wallon*. London (Jason Aronson) 1984.
- Vygotskij, L.S.: Die Psychologie und die Lehre von der Lokalisation psychischer Funktionen. In: Wygotski, L.S.: *Ausgewählte Schriften Bd. 1*. Köln (Pahl-Rugenstein) 1985. 353-362.
- Vygotskij, L.S.: The Problem of the Environment. In: van der Veer, R.; Valsiner, J. (Ed.): *The Vygotsky Reader*. Oxford/U.K. (Blackwell) 1994, 338-353.
- Wacker, Elisabeth: Familie als Ort der Pflege. Leben mit einem behinderten Kind in bundesdeutschen Haushalten. *Geistige Behinderung*, 34 (1995) 1, 19-35.
- Wacker, Elisabeth: Liebe im Heim? Möglichkeiten und Grenzen von Partnerbeziehungen in einer organisierten Umwelt. *Geistige Behinderung*, 38 (1999) 3, 238-250.
- Wade, D.T.: *Measurement in Neurological Rehabilitation*. New York (Oxford UP) 1993.
- Wade, D.T.: Epidemiology of Disabling Neurological Disease: How and Why Does Disability Occur? *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 61 (1996) 242-249.
- Wallon, H.: *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris (Armand Collin) 1997¹⁰.
- Warzecha, Birgit: Pädagogik in der Risikogesellschaft. *Behindertenpädagogik*, 36 (1997) 1, 2-10 (a).
- Warzecha, Birgit: Schulische und außerschulische Ausgrenzungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1997) 12, 486-492 (b).
- Warzecha, Birgit: 'to play truant' - Zeitsignatur institutioneller Desintegrationsprozesse? In: Schmetz, D.; Wachtel, P. (Hrsg.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongress 1998*. Würzburg (vds) 1999, 424-432.
- Wehr-Herbst, Elisabeth: Die heutige Schülerschaft in den Schulen für Körperbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1997) 8, 310-315.
- Weigl, Irina: Wege der kognitiven Orientierung bei Krippenkindern. *Pädiatrie und Grenzgebiete*, 22 (1983) 1, 63-72.
- Weiß, H.: Evaluation in der Frühförderung. In: Peterander, F.; Speck, O. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München (Reinhardt) 1999, 199-213.
- Weissberg, R.: *The Politics of Empowerment*. Westberg/Connecticut (Praeger) 1999.
- Wendeler, J.: *Geistige Behinderung*. Weinheim (Beltz) 1993.
- Wendt, W.R.: Demokratisches Handeln und Vernetzung. Zwei strukturelle Anforderungen an Konzepte der Qualitätssicherung. *Geistige Behinderung*, 37 (1998) 3, 215-223.

- Wendt, Sabine: Wege zum allgemeinen Arbeitsmarkt. Gesetzliche Neuregelung von Fachdiensten für die berufliche Integration. *Geistige Behinderung*, 39 (2000) 3, 259-267.
- Werner, Emmy: Milieueinflüsse im Leben von Kindern mit Entwicklungsstörungen. Vortrag beim I. Europäischen Seminar für Entwicklungsneurologie. (Im Manuskript). Hamburg 1993.
- Werner, Emmy E.: Eine Längsschnittstudie von Kindern mit Hirnfunktionsstörungen und Lernproblemen. In: Flehmig, Inge; Stern, L. (Hrsg.): *Kindesentwicklung und Lernverhalten*. Stuttgart (G. Fischer) 1986. 390-396.
- Werner, Emmy; Smith, R.S.: *Vulnerable but Invincible*. New York (McGraw-Hill) 1982.
- WHO: Definition der Behinderung. *UNESCO-Kurier*, 22 (1981) 1, 32.
- WHO (Hrsg.): *Internationale Klassifikation der Schäden, Aktivitäten und Partizipation. ICDH-2. Beta-1 Version zur Erprobung*. Frankfurt/M. (VDR) 1998.
- Wilcken, Etta: Eltern stärken. Erfahrungen aus Seminaren für Eltern von Kindern mit Down-Syndrom. *Geistige Behinderung*, 39 (2000) 3, 215-229.
- Williams, Donna: Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst. Erinnerungen an eine autistische Kindheit. München (Knaur) 1992.
- Williams, Donna: Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern. Eine Autistin überwindet ihre Angst vor anderen Menschen. München (Knaur) 1996.
- Wittgenstein, L.: *Vorlesungen über die Philosophie der Psychologie 1946/47*. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2000) i.V. (nach Manuskript zitiert).
- Wocken, H.; Antor, G.: *Integrationsklassen in Hamburg*. Solms-Oberbiel (Jarick-Oberbiel) 1987.
- Wolpert, L.: *The Triumph of the Embryo*. Oxford (University Press) 1991.
- Wünsche, K.: *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*. Köln (Kiepenheuer) 1972.
- Zazzo, R.: Two Sources of Intelligence for Henri Wallon. In: Voyat, G. (Ed.): *The World of Henri Wallon*. London (Jason Aronson) 1984, 165-178.
- Zemke, Claudia: Zum Verhältnis sonderpädagogischer und entwicklungspsychologischer Theoriebildung - dargestellt am Beispiel des Wandels von didaktischen Konzeptionen in der Lernbehindertpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50 (1999) 11, 511-515.
- Zemp, Aiha; Pircher, Erika: Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Wien (Bund. Ministerium f. Frauen) 1996.
- Zieger, A.: *Klinische Neurorehabilitation und Neuroethik*. Universität Oldenburg. Habil.Schr. 1999 .
- Ziemen, Kerstin: Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz - Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Universität Bremen, FB 12, Habil.Schr. 2000 .
- Zigler, E.; Hodapp, R.M.: Behavioral Functioning in Individuals With Mental Retardation. *Annual Review of Psychology*, 42 (1991) 29-50.