

Lernen am gemeinsamen Gegenstand

„Die Auflösung der Dissonanzen in einem gewissen Charakter ist weder für das bloße Nachdenken, noch für die leere Lust.“ (Hölderlin 1990, 8)

1. Lernen unter Zwang

„Aber sie haben nicht allein nichts in den Händen, sie brauchen auch nichts im Kopfe zu haben“, so Lew Tolstoi 1862 (1976, 2) über die Lernenden in seinem Reformprojekt in der Schule von Jasnaja Poljana: „An keine Aufgabe, an nichts, was er gestern getan hat, braucht sich der Schüler heute noch zu erinnern. Ihn quält nicht der Gedanke an die bevorstehende Lektion. Er bringt nur sich selber, seine empfängliche Natur und die Überzeugung mit, daß es in der Schule heut genau so lustig sein wird, wie gestern. Er denkt nicht eher an die Stunde, als bis sie angefangen hat.“

Der reformpädagogische Traum vom Lernen ohne Zwang hat gute Gründe. Ist doch Lernen unter Zwang Bedeutungsvermittlung, die durch Sinnverlust erkaufte wird. Dieser Schluss drängt sich zumindest denjenigen auf, die aus Leontjews (1975, 331) Strukturmodell der Tätigkeit konsequente Folgerungen ableiten. Der Grundgedanke in Leontjews Schema ist die strenge Unterscheidung des Gegenstands einer Tätigkeit vom Ziel einer Handlung und diese wieder von den zu einer Aufgabe gehörenden Operationen. In Leontjews Strukturmodell gibt es streng genommen genauso wenig einen Handlungsgegenstand wie ein Tätigkeitsziel. Doch das gilt nur für eine psychologische Analyse, also praktisch für eine Beschreibung der Tätigkeit von innen her. Für eine äußerliche Beschreibung kann diese strenge Unterscheidung natürlich nicht gefordert werden. Hier kann deshalb nur der umgangssprachliche, eher laxer Gebrauch der Begriffe Gegenstand, Ziel und Aufgabe zur Anwendung kommen. Aber gerade im psychologisch strengen Gebrauch liegt eine Chance, die etwas schwammige Definition des „Lernens am gemeinsamen Gegenstand“ zu präzisieren. Wenn vom Lerngegenstand die Rede ist, wirft das automatisch die Frage auf, ob nun Lerntätigkeit aus psychologischer Sicht gemeint sei oder nur von äußerlich beobachtbaren Lernhandlungen gesprochen wird.

Ein großer Vorteil des strengen psychologischen Gebrauchs des Gegenstandsbegriffs ist unter anderem die Möglichkeit, subtilere Formen des

Zwangs aufzudecken. Dazu führt Leontjew folgendes Gedankenexperiment an:

Stellen Sie sich vor, Sie lesen vor einer Prüfung ein Geschichtsbuch. Nun wird Ihnen mitgeteilt, dass Sie dieses Buch nicht zur Prüfung brauchen. Dreierlei kann geschehen:

1. Sie legen das Buch sofort beiseite,
2. Sie lesen es trotzdem weiter oder
3. Sie beenden Ihre Lektüre ungern.

Im zweiten und dritten Falle ist es klar, warum Sie das Buch gelesen haben: Der Inhalt interessierte Sie. Äußerlich beobachtbarer Lerngegenstand und Motiv des psychologischen Tuns fallen hier zusammen. Wenn Sie jedoch die Lektüre gern unterbrechen, kann Sie der Inhalt selbst nicht interessiert haben. Der psychologische Gegenstand Ihres Tuns ist die Prüfung. Lerninhalt und Motiv stimmen nicht überein. Sie lesen das Buch gezwungenermaßen. Der Außenbeobachterstandpunkt ermöglicht keine klare Aussage darüber, ob das Lesen eines Geschichtsbuches psychologisch eine Lernhandlung oder eine Lerntätigkeit ist. Diese Frage lässt sich eben erst im Nachhinein über das Experiment entscheiden.

In Geistigbehindertenschulen scheint das Problem des Lernens unter Zwang, oberflächlich betrachtet, viel weniger gegeben zu sein als an Regelschulen. Denn Prüfungen werden Kindern mit der Diagnose „geistige Behinderung“ nicht zugemutet. Es geht in erster Linie um Spaß am Lernen. „Schule, die Spaß macht“ heißt beispielsweise ein Film der Papst-Johannes-Schule in Münster:

„Zensuren gibt es nicht, das Lernen ist ganz auf den individuellen Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet“ (Fiktiver Alltag e.V.).

Klingt das nicht nach Tolstoi?

Doch das ist nur die halbe Wahrheit. Ausgerechnet Kinder unter den Bedingungen schwerer psychologischer und neurologischer Syndrome werden häufig Zwangstherapien ausgesetzt. Eine der bekanntesten Formen solcher Radikalkuren ist wohl die „Festhaltetherapie“. Diese Extremformen von Lernen unter Zwang treten in Einrichtungen für Menschen mit der Diagnose „geistige Behinderung“ unter dem Gewand verschiedenster Begründungen und Bezeichnungen immer wieder auf. Stellvertretend sei hier eine Begründung für die „Festhaltetherapie“ angeführt:

„Behinderungen können ein Anlass sein, die Herrschsucht auszulösen, weil sich die Eltern dem Kind anpassen. Es kann auch eine scheinbar geistige Behinderung im Sinne von Blockierung oder Rückbildung eintreten,

wenn das Lernen verweigert wird beziehungsweise aus dem gleichen Grund eine tatsächliche Behinderung eintritt" (Prekop 1991, 116).

Diese Rechtfertigung der „Festhaltetherapie“ ist deshalb besonders leichtfertig, weil schon Untersuchungen in den dreißiger Jahren von Kurt Lewin (1982b, 245) zeigten, dass Menschen mit der Diagnose „geistige Behinderung“ unter Zwangssituationen besonders leiden.

Konflikte und Krisen in Zwangssituationen charakterisiert Leontjew (1975, 330) als offenen Widerspruch zwischen der Lebensweise des Kindes und seinen Möglichkeiten. Konflikte dieser Art sind objektiv unvermeidbar, weil sie dem geistigen Entwicklungsprozess selbst zugrunde liegen. Doch müssen diese inneren Konflikte äußerlich eskalieren? Natürlich nicht. „Die Krise ist im Gegenteil ein Zeichen dafür“, schreibt Leontjew (ebd.), „daß sich der Umschwung und der Fortschritt nicht rechtzeitig und nicht in der gewünschten Richtung vollziehen.“

Oft wird jedoch so diskutiert, als wären Toleranz und Normalisierung des Verhaltens eines Kindes unversöhnliche Gegensätze. Seit 1994 zeigen Studierende an der Universität Hamburg im von Zimpel geleiteten Projektstudium, dass diese Entgegensetzung völlig unnötig ist. Achtung vor der kindlichen Persönlichkeit und pädagogischer Optimismus bedingen einander. Exemplarisch für diese Haltung sind die beiden Promotionsprojekte, die in den nun folgenden Kapiteln vorgestellt werden: das Gerichtsprojekt von Hoffmann und das DGS-Projekt von Beckmann.

2. Das Gerichtsprojekt - Recht und Gerechtigkeit als Gegenstand gemeinsamen Lernens

Im Frühjahr 1999 erzählte uns Marianne Hoppe, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse seit einiger Zeit in den Unterrichtspausen begeistert Polizei und Gericht spielten. Die Hauptfiguren des Spiels waren „Frau Kaffeekanne“ und „Herr Aschenbecher“, die sich, von Spielsituation zu Spielsituation wechselnd, mit dem Mord an der jeweils anderen Figur belastet hatten, durch einen Polizisten verhaftet und dann in einer Gerichtsverhandlung zu hohen Gefängnisstrafen verurteilt wurden. Die elf- bis zwölfjährigen Kinder, die sich auf der Ebene des Rollenspiels offenbar sehr für Themen wie Kriminalität und Rechtsprechung interessierten, waren sämtlich als geistig behindert diagnostiziert, galten größtenteils als verhaltensauffällig und wurden deshalb an einer Sonderschule unterrichtet.

Das Spielverhalten der Schülerinnen und Schüler widerlegte zunächst jene pädagogischen und juristischen Vorurteile, die Kindern und so genannten Geistigbehinderten mangelndes Verantwortungsgefühl und ge-

ringes Urteilsvermögen unterstellen. Aber es gab auch von weniger erfreulichen Verhaltensweisen zu berichten: Bei einem Besuch in der Klasse erlebte Hoffmann mit, wie die Kinder während einer Deutschstunde anfangs konzentriert zusammenarbeiteten und plötzlich wegen einer Schlägerei der Unterricht unterbrochen werden musste. Eine Schülerin wurde regelmäßig von einem Mitschüler dazu gezwungen, ihr Taschengeld an ihn abzugeben etc.

Wir beschlossen, die Spielideen der Kinder in einem gemeinsamen Projekt aufzugreifen. Dabei ließen wir uns von Korczaks Idee des „Kameradschaftsgerichts“ und Piagets Überlegungen zum „Self-Government“ in der Schule leiten (vgl. Korczak 1979a; Korczak 1979b; Piaget 1930; Piaget 1979). Unsere pädagogische Aufgabe sahen wir nicht so sehr darin, die Kinder zu einem bestimmten sozialen Lernziel zu führen, sondern ihrem erwachten Interesse für das Thema „Recht“ die geeigneten kulturellen Mittel zur Verfügung zu stellen. Unterstützt durch Studierende unternahmen wir dazu z. B. einen Klassenausflug zu einer Gerichtsverhandlung im Hamburger Strafjustizgebäude, erstellten mit den Kindern ein eigenes Gesetzbuch, das auch für die Lehrerin und Erzieherin bindend war, und führten der Klasse einen Spielfilm über Korczaks Arbeit im Waisenhaus vor, den wir anschließend diskutierten.

Von uns aufgezeichnete Videofilme und die schriftlichen Protokolle der in der Klasse abgehaltenen „Gerichtssitzungen“ belegen das große Interesse der Kinder und die Ernsthaftigkeit, mit der sie in ihren eigenen Verhandlungen nach gerechten Urteilssprüchen suchten, die sie in der Regel auch fanden und umsetzen konnten. Den Ablauf einer solchen Verhandlung möchten wir hier anhand eines Protokolls zur „Gerichtssitzung“ am 4. Juni 1999 illustrieren (siehe Kasten).

Protokollantin war eine der an dem Projekt beteiligten Studierenden. Als Rechtsanwältin hatte sich der angeklagte Schüler eine zu dieser Zeit in der Klasse arbeitende Praktikantin ausgewählt. Die übrigen Rollen (Richter, Schöffen und Staatsanwalt) wurden durch gemeinsame Abstimmung mit den Kindern festgelegt und von diesen selbst übernommen.

PROTOKOLL ZUR SITZUNG AM 4. 6. 1999

STAATSANWALT: Der Angeklagte hat einen Diebstahl begangen. Beim Töpferraum. Er hat die Taschen voll Seife gefüllt, dann Stress mit den Toiletten gemacht und die Seife da 'reingeworfen.

RICHTER: Stimmt das?

ANGEKLAGTER: Ja.

RECHTSANWÄLTIN: Hast du das allein gemacht?

ANGEKLAGTER: Nein, das war Dennis. Dennis hat alles 'rausgeholt, vier Stück in meine Tasche gesteckt. Ich hab mir keine genommen.

RICHTER: Hat euch jemand gesehen?

ANGEKLAGTER: Nein.

ZEUGE DENNIS: Er hat die ganze Seife geklaut. Ich hab keine Seife geklaut. Er hat die ganze Seife 'runtergeschmissen und gesagt: „Ich steck` mir welche ein.“

STAATSANWALT: Zeuge, stimmt das? Hat er die Seife 'runtergeschmissen?

ZEUGE DENNIS: Ja.

STAATSANWALT: Wer hat die Kartons 'runtergeholt?

ZEUGE DENNIS: Marcel [Angeklagter].

RICHTER: Wie viel Seife habt ihr insgesamt in den Rucksack 'getan?

ANGEKLAGTER: Vier, fünf Stück 'raus und eingesteckt. Den Rest haben wir in den Schrank getan.

STAATSANWALT: Stimmt das so?

ANGEKLAGTER: So nicht. Er hat mir die Seife gegeben und „Nimm mit!“ gesagt. Ich hab die dann eingesteckt und am nächsten Tag ins Klo geschmissen.

STAATSANWALT: Warum?

ANGEKLAGTER: Weil er es gesagt hat.

[...]

RECHTSANWÄLTIN: Wie kam es, dass ihr die Seife kaputt geschmissen habt?

ANGEKLAGTER: Er [der Zeuge Dennis] war das, nicht ich. Nicht eine. Wir waren auf dem Klo. Da hat er die Klobürste genommen. Ich hab „Hör auf!“ gesagt. Er hat die Klobürste zum Prügeln genommen. Ich sollte dann putzen, was er dreckig gemacht hat. Hab ich aber nicht. Am nächsten Tag, am Dienstag, mussten wir beide das sauber machen. Ich hab aber nur eine kleine Seife kaputt gemacht.

STAATSANWALT: Hast du die Sachen noch zu Hause?

ANGEKLAGTER: Ja, eine hab ich meiner Schwester gegeben und eine hab ich noch zu Hause.

STAATSANWALT: Er soll die Seifen mitbringen.

ANGEKLAGTER: Die hab ich aber nicht mehr.

STAATSANWALT: Dann sollst du die gleichen mitbringen.

RECHTSANWÄLTIN: Ich bin dafür, dass er keine Strafe bekommt, da er mit der Klobürste bedroht wurde. Er hat das ja außerdem schon wieder sauber gemacht.

Der Richter und die beiden Schöffen ziehen sich zurück.

RICHTER: Was der Staatsanwalt gesagt hat, stimmt. Er soll die Sachen wiederbringen: also die zwei Stück, die noch zu Hause sind.

Der Angeklagte nimmt das Urteil an.

Recht schreiben

Ein überraschender Nebeneffekt, der uns besonders beeindruckte, war die hohe Motivation zum Lesen und Schreiben, die die Schülerinnen und Schüler während der Zeit des Gerichtsprojekts entwickelten. Die Auseinandersetzung mit Gesetzestexten, das Verlesen von Anklageschriften, die Protokollierung der einzelnen Sitzungen und die Veröffentlichung der Fallbeschreibungen und Urteile an einer Wandzeitung boten vielfältige Gelegenheiten, sich des Mediums Schrift innerhalb sinnvoller Handlungen zu bedienen und durch diese Art des Lesens und Schreibens jenen persönlichen Freiheits- und Machtgewinn zu erfahren, den die Schrift bereit hält.

Tatsächlich sind Schriftzeichen alles andere als neutrale Träger von Information. Schreiben kann sowohl ein Mittel der Befreiung als auch Herrschaftsinstrument sein. Wie kaum ein anderes Medium hat die Erfindung der Schrift unsere kommunikativen Fähigkeiten erweitert und beschleunigt. Mit ihr beginnt aber auch die Herrschaft der Schreiber, Bürokraten und Schriftgelehrten.

Die oft einseitige Fokussierung pädagogischer Lerntheorien auf semantische und syntaktische Aspekte der anzueignenden Information lässt leicht übersehen, dass Wissen oder Bildung nicht wie Dinge bzw. Waren „erworben“ werden, sondern kristalline Formen gesellschaftlicher Praktiken darstellen, die in den kulturellen Bedeutungen - etwa den Formeln der Mathematik, den Gesetzen der Naturwissenschaften, den Regeln der Grammatik oder den Prinzipien des Rechts und der Ethik - vergegenständlicht sind. Dieser pragmatischen Seite der im Unterricht vermittelten Information (zu den verschiedenen Informationsbegriffen siehe Weizsäcker 1974) entspricht, wie Foucault sagen würde, eine bestimmte historische Formation des Macht-Wissens, deren komplexe Relationen sich als gesellschaftliches Dispositiv der Macht rekonstruieren lassen (franz. *dispositif* = technische Vorrichtung, Anlage; zum Dispositivbegriff siehe: Foucault 1978, 119ff.; Deleuze 1991).

Zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt antwortet ein Dispositiv auf einen bestimmten politischen oder ökonomischen Notstand, wie etwa die Geometrie auf das Problem der Landvermessung oder die Erfindung der Schrift auf das Problem einer komplizierteren Gesellschaftsorganisation, deren wirtschaftliches und politisches Leben ohne eine schriftliche Codie-

rung und Fixierung der Ströme von Rohstoffen, Waren, Geld, Menschen usw. nicht mehr zu lenken wäre. Das Dispositiv ist eine soziale Technik oder gesellschaftliche Maschine, die zur Lösung konkreter Probleme erfunden wird und ein höchst heterogenes Ensemble diskursiver wie nicht-diskursiver Elemente umfassen kann (Aussagen, Lehrsätze, schriftliche Dokumente, experimentelle Verfahren, technische Hilfsmittel, institutionalisierte Handlungen). Es hat eine vorwiegend strategische Funktion, was bedeutet, dass es sich dabei um einen bestimmten rationalen Eingriff in bestehende Machtverhältnisse handelt, die manipuliert, ausgeweitet, nutzbar gemacht, eingeschränkt oder blockiert werden sollen: „Das Dispositiv ist also immer in ein Spiel der Macht eingebunden, immer aber auch an eine Begrenzung oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden, die daraus hervorgehen, es gleichwohl aber auch bedingen“ (Foucault 1978, 123).

Auf Dauer kann sich ein Dispositiv nur in dem Maß erhalten, in dem durch seine positiven oder negativen, gewollten oder ungewollten Wirkungen ein kreisförmiger Prozess der funktionellen Überdeterminierung und strategischen Reaktualisierung in Gang gesetzt wird, der schließlich einen relativ stabilen Raum gesellschaftlicher Praktiken und Bedeutungen konstituiert. Hier zeichnen sich zweifellos interessante Bezüge zwischen der Macht- und Subjekttheorie Foucaults und der Lern- und Entwicklungstheorie Wygotskis ab, der zufolge alle höheren psychischen Funktionen ursprünglich gesellschaftliche Funktionen sind, die das Kind im Verlauf seiner kulturellen Entwicklung durch wiederholte äußere Handlungen verinnerlicht (vgl. Wygotski 1992).

Soziale Atmosphäre und Gruppendynamik

Die Begeisterung der Kinder für das Gerichtsspiel ging in bestimmten Phasen unseres Projekts so weit, dass sie bewusst „Straftaten“ (im Sinne ihrer eigenen Rechtsmaßstäbe) begingen, um diese an ihrem wöchentlichen Gerichtstermin vor der Klasse verhandeln zu können. War diese Eigendynamik nun als Erfolg oder Misserfolg unseres pädagogischen Konzepts zu bewerten? In späteren Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen tauchten in diesem Zusammenhang immer wieder zwei Einwände auf: Einerseits wurde uns vorgehalten, wir würden die Kinder zu regelwidrigem Verhalten ermutigen und ihnen durch die Thematisierung von Recht und Unrecht, Verbrechen und Gewalt zusätzliche Anregungen für kriminelles Handeln geben. Andererseits wurde behauptet, das Gerichtsspiel sei im Prinzip nichts anderes als eine subtilere Form der Disziplinierung und Unterwerfung der Kinder, die nun nicht mehr durch die Erwachsenen gemäßregelt würden, sondern sich selbst bestrafen.

Beide Einwände gehen jedoch am eigentlichen Kern der Sache vorbei. Unser Ziel hatte schließlich zu keinem Zeitpunkt darin bestanden, ein bestimmtes Fehlverhalten der Kinder zu korrigieren oder gar zu unterdrücken, sondern darin, ihnen das entsprechende Wissen bereit zu stellen, um ihre eigenen Handlungen selbst steuern und kontrollieren zu können. Die Aufgabe des Unterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern dafür Orientierungsmöglichkeiten zu bieten. Hierin besteht zugleich die hohe Verantwortung pädagogischen Handelns. Sofern den Kindern die Ursachen und Konsequenzen ihrer Handlungen bewusst sind, können nur sie selbst die Verantwortung dafür übernehmen.

Heutzutage wird sich in Deutschland vermutlich kaum jemand mehr finden, der oder die sich grundsätzlich gegen eine Demokratisierung des Unterrichts in der Schule auszusprechen wagt. Dies allein garantiert allerdings noch keine tatsächliche Veränderung der pädagogischen Praxis. Viel stärker als der allgemeine politische Wille wiegt daher unseres Erachtens, dass die Schaffung einer demokratischen Unterrichtsatmosphäre sich vor allem unter lern- und entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten als pädagogisch notwendig erweist.

Schon 1938 konnten Lewin und Lippitt in Experimenten zum Einfluss der Gruppenatmosphäre auf die Aktivität ihrer Mitglieder nachweisen, dass in demokratisch geführten Gruppen gegenüber autoritären nicht nur die Zufriedenheit unter den Mitgliedern größer ist, sondern auch eine höhere Lern- und Arbeitsleistung festgestellt werden kann (Lewin/Lippitt 1938). Darüber hinaus erwiesen sich die Gruppenprozesse in der „Demokratie“ als sehr viel stabiler: Wenn der Anleiter den Raum verließ, arbeitete die Gruppe fast immer selbstständig weiter, während in den anderen Gruppen schon bald chaotische Zustände eintraten. Auch wenn die demokratischen Gruppen die an sie übertragenen Aufgaben langsamer bearbeiteten als die autoritär geführten, waren doch die Qualität ihrer Arbeitsprodukte sowie die in den Lösungswegen sich widerspiegelnde Originalität und Kreativität der Kinder bedeutend größer. Die schlechtesten Ergebnisse erbrachten diejenigen Gruppen, die nach dem *laissez-faire*-Prinzip („Gewährenlassen“) unterrichtet wurden.

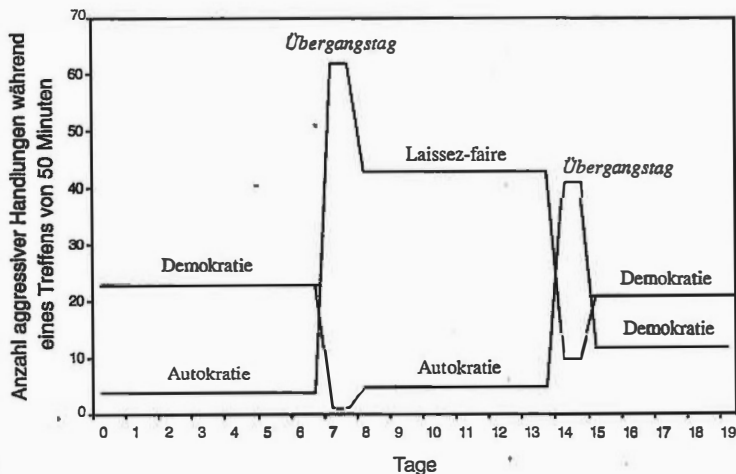


Abb. 1: Aggression bei zwei Gruppen von Kindern in unterschiedlichem sozialem Klima (nach: Lewin 1947, 246)

In einer anschließenden Versuchsreihe beobachteten Lewin und seine Mitarbeiter, welche Verhaltensänderungen das Ersetzen einer demokratischen Atmosphäre durch eine autoritäre oder *laissez-faire*-Atmosphäre (und umgekehrt) bewirkt (siehe Abb. 1). Über die Ergebnisse dieser Experimente schreibt Lewin, dass wenige Erlebnisse einen so starken Eindruck auf ihn gemacht hätten wie die Veränderung des Ausdrucks der Kindergesichter im Verlauf des ersten Tages der Autokratie: „Die freundliche, aufgeschlossene und zur Zusammenarbeit willige Gruppe, die voller Leben war, wurde innerhalb einer halben Stunde zu einer ziemlich apathisch aussehenden Versammlung ohne Initiative. Der Übergang von der Autokratie zu Demokratie schien etwas mehr Zeit zu beanspruchen als der von der Demokratie zur Autokratie. Autokratie wird dem Individuum auferlegt. Demokratie hat es zu lernen“ (Lewin 1939, 124f.).

Moralische und intellektuelle Entwicklung

Ein wesentlicher Aspekt dieses Lernprozesses ist die Entwicklung von Rechts- und Gerechtigkeitsbegriffen, wie sie Piaget 1954 in seinen Untersuchungen über „Das moralische Urteil beim Kinde“ analysiert. Piaget stellt fest, dass es scheinbar zwei unterschiedliche Formen der Achtung und dementsprechend zwei unterschiedliche Formen der Moral bei Kindern gibt: eine Moral der Heteronomie oder des Zwangs und eine Moral

der Autonomie oder der Zusammenarbeit. Die eine beruht auf einseitiger Anerkennung, die andere auf der gegenseitigen Achtung gemeinsam ausgehandelter Regeln. Dem Kind einseitig auferlegte Zwangsregeln bleiben seinem Bewusstsein äußerlich und sind zumeist diejenigen Regeln, die es am wenigsten befolgt. Regeln, die dagegen auf wechselseitiger Achtung und Zusammenarbeit beruhen, kann sich das Kind durchaus lustvoll unterwerfen und diese viel eher bewusst und willkürlich anwenden. Am eindrucksvollsten lässt sich dies im Spiel beobachten.

Die Entwicklung der Affekte und des Willens verläuft dabei nach Piaget analog zur Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz und der Logik: Als Quelle von Kritik und Diskussion bewirkt die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Logik eine Überwindung des kindlichen Egozentrismus, wie sie auf dem Gebiet der Moral den gegenseitigen Vergleich der individuellen Absichten und Regeln ermöglicht: „Die Heteronomie weicht einem Bewusstsein des Guten, dessen Autonomie sich aus der Annahme der Normen der Gegenseitigkeit ergibt. Der Gehorsam macht dem Gerechtigkeitsbegriff und der gegenseitigen Hilfe Platz, welche zum Ursprung aller bis dahin als unverständliche Befehle auferlegten Pflichten werden“ (Piaget 1979, 460). In beiden Fällen, in der Entwicklung der Moralität und der Rationalität, ist es die soziale Kooperation, die zugleich eine konstruktive wie befreiende Rolle spielt. Piaget konstatiert folglich einen prinzipiellen Parallelismus zwischen der moralischen und der intellektuellen Entwicklung des Kindes: „die Logik ist eine Moral des Denkens, wie die Moral eine Logik des Handelns ist“ (ebd., 453).

Naturrecht und Staatsrecht

Diese Idee eines entwicklungslogischen Zusammenhangs zwischen Wille und Verstand findet sich bereits in Spinozas „Ethik“ von 1675 (Teil II, Zusatz zu Lehrsatz 49). Doch nicht nur deshalb verdient es Spinoza, hier erwähnt zu werden. Verschiedene Autoren haben immer wieder die Bedeutung Spinozas für eine allgemeine Theorie geistiger Entwicklung hervorgehoben (Wygotski 1996; Jantzen 1998; Zimpel 1994). In einer Zusammenfassung seiner bisherigen Forschungsergebnisse kommt Janssen, der derzeit die Aktualität Spinozas vor dem theoretischen Hintergrund einer Kybernetik zweiter Ordnung genauer untersucht, zu dem Schluss, dass dessen Ideen größtenteils noch immer darauf warten, endlich durch die Pädagogik entdeckt zu werden (Janssen 2001).

Was Spinozas Philosophie für eine pädagogische Betrachtung von Rechts- und Gerechtigkeitsbegriffen so interessant macht, ist ihre einzigartige Stellung innerhalb des philosophisch-politischen Denkens der Moderne. Negri und Hardt stellen dazu fest, dass deren bestimmendes Moment

keineswegs die fortschreitende Vollendung einer gewissen abendländischen Rationalität sei, sondern die Geschichte einer andauernden, stets unabgeschlossenen Revolution: „Von der Revolution der Renaissance an ist die Moderne durch eine außerordentliche Befreiung der Produktivkräfte und eine Emanzipation von jeglicher transzendentalen Bestimmung menschlicher Tätigkeit gekennzeichnet gewesen, der die Kräfte der Enteignung, des Privatbesitzes und der instrumentellen Rationalität entgegenstanden“ (Negri/Hardt 1997, 146f.). Die krisenhafte Entwicklung des Kapitalismus, die den ungelösten Konflikt zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen ständig erneuert, wird seit dem 17. Jahrhundert in Europa als allgemeiner Kriegszustand wahrgenommen. Die Krise wird zum konstitutiven Bestandteil der Selbstbeschreibung des Bürgertums.

In seinem wohl berühmtesten Werk, dem „Leviathan“ von 1651, beschreibt Hobbes in einem Gedankenexperiment, wie im gesellschaftlichen Naturzustand das Selbsterhaltungsstreben der Menschen dazu führt, dass alle Bürger, sofern sie den Gesetzen der Vernunft folgen, allein auf ihren persönlichen Vorteil bedacht sind und sich dadurch im permanenten Krieg eines jeden mit allen befinden. Aus dieser Situation gibt es nach Hobbes nur einen Ausweg: „Zur Erhaltung des Friedens und zu ihrer eigenen Verteidigung sollen alle Menschen - sofern es ihre Mitmenschen auch sind - bereit sein, ihrem Recht auf alles zu entsagen, und sich mit dem Maß an Freiheit begnügen, das sie bei ihren Mitmenschen dulden“ (Hobbes 1965, 103). Im Gedankenexperiment wird der Verzicht auf das Naturrecht mit einem fiktiven Vertrag besiegelt, durch den die Menschen sich untereinander verpflichten, ihre Rechte auf eine zentrale Regierungsmacht, den alles verschlingenden „Leviathan“, zu übertragen: Das so konstituierte Recht des souveränen Staates, des „sterblichen Gottes“, hebt das Naturrecht auf. Es ist wenig verwunderlich, dass Hobbes als Anhänger einer solchen Moral der Heteronomie ein entsprechend engagierter Verfechter der absolutistischen Monarchie war.

Für Spinoza, den ersten „Anti-Hobbes“ in der Geschichte abendländischen Denkens (vgl. Negri 1982, 132), liegen diesem Gedankenexperiment die falschen Voraussetzungen zugrunde: In seinem letzten Werk, der unvollendet gebliebenen „Abhandlung vom Staate“ (1677), stellt Spinoza fest: „In Wahrheit stehen die Menschen aber vielmehr als unter der Herrschaft der Vernunft unter der blinden Begierde; daher muß die Naturmacht der Menschen oder ihr Naturrecht nicht durch die Vernunft, sondern durch jeden Trieb bestimmt werden, der sie zum Handeln treibt und durch den sie sich zu erhalten suchen“ (Spinoza 1977, 60). Das Naturrecht ist kein willkürliches Gesetz, das die einzelnen Menschen sich im Natur-

zustand geben, sondern bezeichnet nach Spinoza die natürliche Macht-sphäre eines jeden Individuums, sein Tätigkeitsvermögen, durch das es nach den Gesetzen seiner Natur notwendig existiert und wirkt. Deshalb hebt das Staatsrecht auch keineswegs das Naturrecht auf, sondern setzt es gerade voraus, da niemand dazu gezwungen werden kann, gegen seine Natur zu handeln. Das Recht auf Widerstand bleibt demzufolge immer erhalten. Nicht diejenigen, die gegen das Gesetz verstoßen, begehen einen Fehler, sondern die Regierung, die es nicht versteht, Eintracht und Frieden zu stiften: „Denn sicherlich“, schreibt Spinoza, „sind Empörungen, Kriege, Gesetzesverachtung oder -verletzung weniger der Schlechtigkeit der Untertanen als dem schlechten Zustand der Regierung zuzuschreiben. Denn die Menschen werden nicht als Staatsbürger geboren, sie werden erst dazu gemacht“ (ebd., 88).

Jenseits jeglicher rechtlichen Mystifikation des Staates liegt das Ziel der Politik bei Spinoza nicht in der Herrschaft, sondern in der Befreiung und Vergesellschaftung des Tätigkeitsvermögens der Massen, deren adäquate Regierungsform er in der Demokratie verwirklicht sieht. Demokratie als Politik der produktiven Massen ist Gegenstand eines gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozesses, der die Freiheit und Macht der Menschen nicht behindert, sondern überhaupt erst entfaltet und deren Aneignung ermöglicht.

Für Theorie und Praxis einer basalen Didaktik, in deren Mittelpunkt das Lernen am gemeinsamen Gegenstand stehen soll, hat Spinozas Ethik weit reichende Konsequenzen: Form und Inhalt des Unterrichts müssen so gestaltet werden, dass das Naturrecht der Lernenden, ihr Tätigkeitsvermögen (ihre Motive, Interessen und Fragen), jederzeit nicht nur vorausgesetzt und bewahrt, sondern auf möglichst vielfältige Weise erweitert, untereinander verknüpft und durch kulturelle Mittel bereichert wird. Die Aufgabe der Lehrenden kann demzufolge nicht die einer „souveränen Regierungsmacht“ sein, die sich bemüht, die Lern- und Entwicklungsprozesse anderer zu organisieren und zu steuern. Vielmehr sind die Unterrichtsgegenstände gemeinsam mit den Lernenden immer wieder neu zu entdecken bzw. zu erfinden. Die experimentellen Untersuchungen Lewins und Piagets sowie die vorgestellten Ergebnisse des von uns initiierten Gerichtsprojekts zeigen, dass dem Willen und den Bedürfnissen der Kinder dabei eine führende Rolle zukommt.

3. Das DGS-Projekt - Rollenspiel und Gebärdensprache als Gegenstand gemeinsamen Lernens

Beckmann beschreibt in ihrem Projekt-Tagebuch das von ihr durchgeführte Projekt wie folgt:

„Psssst! Das Baby schläft. Schaut, es hat die Augen zu. Pssst!“. Zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 wurde es in der Vorstufe der SfG Nymphenweg in Hamburg still. Zwei Schüler schauten in die Tragetasche, in der ich eine Babypuppe mitgebracht hatte. Ganz vorsichtig nahm ich die Puppe aus der Tasche, wiegte sie hin und her und gab sie einem der beiden Schüler. Auch er wiegte die Puppe, streichelte ihr Gesicht und mahnte seinen Mitschüler mit erhobenem Finger vor den Lippen, still zu sein. Dann wechselte die Puppe erneut die schützenden Arme, wanderte lautlos zwischen Kindern und Erwachsenen hin und her und mahnte alle Anwesenden zur Stille. Zwei weitere Kinder beobachteten dieses Geschehen aus sicherem Abstand, zogen ihre Kreise durch den Klassenraum und riskierten hin und wieder einen Blick. Das Besondere an dieser Situation war nicht, dass die Kinder still waren, das Besondere war, dass die Erwachsenen auf Lautsprachäußerungen verzichteten. Die Kinder, die sich von diesem Tag an zweimal pro Woche zusammenfanden, stammten aus zwei Vorstufenklassen der Schule und waren im Vorfeld dadurch aufgefallen, dass sie sich gar nicht oder nur sehr selten lautsprachlich äußerten.

Immer wieder trifft man in Schulen für Geistigbehinderte auf Schüler und Schülerinnen, die nicht oder nur selten sprechen. Einige verstehen gesprochene Sprache, reagieren auf ein „Komm!“ oder „Nein!“ in entsprechender Weise, teilen sich selbst aber nicht mit. Warum nicht? Sprechen die Kinder nicht, weil sie motorisch nicht dazu in der Lage sind? Sprechen sie nicht, weil Wahrnehmungsprobleme ihnen den Zugang zu unserem Sprachsystem verwehren? Weil sie keinen Austausch mit anderen wünschen? Weil sie sich den Austausch nicht leisten können? Oder, weil sie den anderen nicht als Austauschpartner wahrnehmen?

Die Abhängigkeit von Denken und Sprechen, von Sprache und geistiger Entwicklung ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen. Während sich das egozentrische Denken von der Lautsprache unabhängig zu entwickeln scheint, zeigt Piaget in seinem Buch „Sprechen und Denken des Kindes“, in welcher Weise der sprachliche Austausch von Kindern kognitive Prozesse bereichert. Der Dialog verhindert die Isolation und die Behinderung der geistigen Entwicklung.

Kinder, die nicht sprechen, die sich nicht mitteilen und nicht am sprachlichen Austausch teilnehmen, sind einsam in ihrem Denken. Wie gehen wir mit dieser Einsamkeit um?

Zimpel schreibt an einer Stelle: „Die Hauptschwierigkeit der pädagogischen Arbeit besteht in der gleichzeitigen Akzeptanz der geistigen Behinderung als Bereicherung der Vielfalt menschlichen Seins auf der einen Seite und ihrer prinzipiellen Überwindbarkeit bei jedem Einzelnen [...] auf der anderen Seite“ (Zimpel 1995, 6). Der Widerstand, den die Kinder durch ihr „Nicht-Sprechen“ gegenüber unserem kulturellen Angebot ausüben, muss uns auffordern, über Bildungsangebote nachzudenken und nach Alternativen zu suchen.

Der Kybernetiker von Foerster entwirft in seiner Theorie den Begriff der Operationalen Schließung. Dieser geht davon aus, dass ein Operator den Output seiner Operation zum Input der kommenden Operation macht. Ein solches System, das rekursiv mit sich selbst operiert, nimmt dynamische Gleichgewichtszustände (Eigenwerte) an, welche ihm Stabilität verleihen. Überträgt man dieses Modell auf den Menschen, so ist der Mensch in seinem Handeln auf der Suche nach stabilen Eigenwerten. Die Sprache bildet einen dieser Eigenwerte. Das gesprochene Wort ist Ergebnis der Operation „Sprechen“ und Ausgangspunkt der Operation „Hören“ und somit die Möglichkeit der Kontrolle des Gesagten. Über die Verknüpfung beider Operationen hin zu einer operationalen Schließung bildet Hören - Sprechen - Hören - Sprechen... einen stabilen Eigenwert. Entfällt die akustische Wahrnehmung, steht das gesprochene Wort einsam im Raum. Gehörlose, die ihr eigenes Wort nicht hören können, werden die gesprochene Sprache nicht als adäquaten Eigenwert erleben, an dem sie ihre Aufmerksamkeit polarisieren können. Blinde werden das geschriebene Wort, das sie nicht lesen können, ebenfalls nicht als stabilen Eigenwert erleben. Hier müssen andere Systeme die operationale Schließung ermöglichen: Braille-Schrift ermöglicht die Schließung über die taktile, Gebärdensprache ermöglicht die Schließung über die visuelle Wahrnehmung.

Vor diesem Hintergrund kann man für Schüler und Schülerinnen, die in Schulen für Geistigbehinderte als „nicht-sprechend“ wahrgenommen werden, die Hypothese aufstellen, dass die Lautsprache für sie, obwohl sie diese akustisch wahrnehmen, keinen stabilen Eigenwert darstellt. Folglich wäre ein Ersatzsystem erforderlich, das den Kindern die operationale Schließung ermöglicht.

Tatsächlich ist man in den Schulen auf der Suche nach Ersatz: Talker, Bliss, diverse Symbolkartensysteme und zunehmend auch Gebärden zeugen von der Suche nach Sprache. Allerdings werden die Gebärden nicht

in Form der Deutschen Gebärdensprache (DGS) angeboten, sondern als Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG). Hierbei wird zu jedem lautsprachlich artikulierten Wort eine visuell-unterstützende Gebärde gemacht. Die Syntax orientiert sich an der Lautsprache. Das Problem ist, dass die LBG keine Sprache, kein System mit einer eigenständigen Grammatik ist. Sie spricht die Schüler nur auf der Wortebene an. Da die Syntax auf der linearen Anordnung der Lautsprache basiert, können keine Bezüge zur dreidimensionalen Grammatik der DGS hergestellt werden. Die grammatikalischen Bezüge der Lautsprache, wie z. B. die Flexionen (sie gingen - „i“=Vergangenheit, „-en“=Mehrzahl), können wiederum die Gebärden nicht abbilden. Die LBG ist somit eine Mischung aus zwei Sprachen, die keine von beiden adäquat abbildet und den Betrachter nur unzulänglich über den Inhalt des Gesagten in Kenntnis setzt. Sie bietet keine über die Wortebene hinausgehenden Bezüge für die geistige Entwicklung an. Sie kann nur als Ersatz verwandt werden, wenn die Lautsprache als Eigenwert vorhanden ist. Daraus lässt sich folgern, dass die LBG kein adäquates Angebot für nicht-sprechende Schüler ist. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, Schülern, die nicht sprechen, die DGS als alternatives Sprachsystem anzubieten.

Mitte September startete Beckmann mit einer Kollegin das DGS-Projekt. Den Ablauf beschreibt sie wie folgt:

Die Gruppe, auf die wir trafen, kannten wir nur aus einem kurzen Hospitationsbesuch, Syndromanalysen lagen uns nicht vor. Unser Ziel war es nicht, eine spezielle Einzelförderung für verschiedene Schüler anzubieten, sondern die Gruppe in kommunikative Bezüge zu setzen, um an einem gemeinsamen Gegenstand lernen zu können. Sprache vermittelt sich vor allem durch aktiven Austausch, durch den Wunsch und die Möglichkeit zum Dialog. Vor dem Start des Projektes analysierten wir das Wesen der Deutschen Gebärdensprache und des Spracherwerbs, so dass wir von dieser Basis aus möglichst flexibel auf das Schülerverhalten reagieren konnten. Wir stellten uns und unser Angebot auf eine Schülergruppe ein, die sich im Widerstand zu klassischen Tugenden der „Schulreife“ (z. B. auf einem Stuhl sitzen bleiben, den Lehrer anschauen, die Mitschüler wahrnehmen und sich dem Unterrichtsgegenstand konzentriert zuwenden) verhalten würde. Alle Kinder hatten für sich Verhaltensweisen entwickelt, die es ihnen ermöglichten, sich zu stabilisieren, wach und aktiv zu sein. Für Salik¹ und Babak bedeutete dies, dass sie bei einem zu geringen Angebot von interessanten Gegenständen oder Handlungen blitzschnell aus dem Klassenraum rannten, um auf den Fluren oder in anderen Klassen

¹ Die Namen der Kinder wurden von den Autoren geändert.

nach spannenden Erlebnissen zu suchen. Die anderen Schülerinnen und Schüler hingegen suchten in vertrauten Handlungen oder im Sujetspiel ihre Sicherheit und Bestätigung. Fatik kletterte z. B. regelmäßig auf die Heizung, klatschte gegen die Fensterscheibe oder zerriss Plastiktüten. Miriam zog ihre Kreise durch den Klassenraum und summt vor sich hin, während Anton lange Zeit aus dem Fenster schaute. Die pädagogische Idee, die wir den Kindern anbieten wollten, musste also ein sensibles Verhältnis von Neuem und Bekannten beinhalten, das allen Kindern ermöglichte, ihre Aufmerksamkeit von gewohnten Verhaltensweisen abzuwenden und auf unser Angebot zu polarisieren.

Von der Sachanalyse der DGS und des Spracherwerbs her planten wir folgende Schritte:

- 1.) Stimme „abschalten“
- 2.) Blickkontakt
- 3.) Hand / Körperselbstbild / Hand-Auge-Koordination
- 4.) Nachahmung und nonverbale Dialoge
- 5.) Sprachliche Anlässe im gemeinsamen Spiel

Der Sachanalyse folgte die Gegenstandsanalyse, die nach den hypothetischen Motiven der Kinder fragt:

- 1.) Die Aufforderung, die Stimme „abzuschalten“, darf sich nur an die Erwachsenen richten. Da die Kinder ihre Stimme nicht bewusst einsetzen, wäre es eine Überforderung, sie aufzufordern, diese bewusst abzuschalten. Außerdem kann es von den Kindern als Repression empfunden werden, wenn wir sie auffordern, auf eine Fähigkeit zu verzichten, die sie sich mühevoll angeeignet haben. Das „Abschalten“ kann nur im Spiel angeboten werden.
- 2.) Blickkontakt kann von Kindern mit unsicherem Körperselbstbild als Gewalt empfunden werden. Sie können den Blick, den sie empfangen, nicht verfolgen und nicht in Beziehung zu ihrem Körper setzen. Sie haben keine Vorstellung von dem, was der auf sie gerichtete Blick sieht. Ein „Blickfang“, wie z. B. auffällige Bewegungen oder Hut und Handschuhe, erleichtern den Blickkontakt und lenken ihn auf klare Details des Gegenübers.
- 3.) Die Körperkoordination wird zunächst auf die Hand beschränkt. Dies bietet den Kindern neben der Kontrolle über die Propriozeptoren auch die visuelle Kontrolle an.

- 4.) Die Nachahmung ist ein natürlicher Schritt auf dem Weg zur Laut- und zur Gebärdensprache. Die Kinder haben dabei die Möglichkeit, durch Nachahmen oder Nachgeahmt-Werden erste Dialoge einzugehen.
- 5.) Das freie Spiel bietet den Kindern die Möglichkeit, anderen Kindern zu begegnen. Sind die Inhalte so gewählt, dass sie Situationen aus der Lebenswelt der Kinder aufgreifen, können sich die Erwachsenen aus dem Spiel zurückziehen. Die Kinder begegnen sich so in kommunikativen Beziehungen, die den Ausgangspunkt für einen sprachlichen Austausch bilden (Verhandlungen über das Rollenspiel und über Gegenstände):

Zunächst nutzten wir das Sujetspiel „Babypuppe“, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu polarisieren. Das schlafende Baby mahnte Lernende wie Lehrende gleichermaßen, stimmlos zu agieren, und bot uns somit den Anlass, die Stimme „abzuschalten“. Das Wiegen und Wickeln der Puppe schaffte uns einen gemeinsamen Handlungsraum, der Zeit und Platz für Ideen der Kinder ließ. Während die einen sich spielerisch um die Puppe kümmerten, wickelten sich andere selbst in eine Decke ein und ließen sich wiegen. Das stimmlose Spiel mit der Puppe entwickelte sich weiter und leitete in der Stunde, als wir Babyöl mitbrachten, zum Thema Körperwahrnehmung mit dem Schwerpunkt „Hand“ über: Wir hatten dem Baby mit Lippenstift rote Flecken auf den Körper gemalt. „Oh, Schreck! Das Baby hat rote Pickel!“. Als wir die Pickel mit Babyöl eincremten, verschwanden sie. Dann hatten auch wir Lehrenden rote Flecken auf den Armen und ließen sie uns von den Kindern mit Babyöl „wegschmieren“. Danach konnten sie sich selber rote Flecken aufmalen oder aber die roten Flecken, die wir über den Tisch verteilt hatten, mit Öl entfernen. Abschließend machten wir mit den fettigen Händen einen Abdruck auf Papier, dem im Laufe des Projektes noch weitere folgen sollten.

Nachdem wir gemeinsam mit der Puppe Fotos und Umrisse von unseren Händen gemacht hatten, verlor die Puppe ihren Aufforderungscharakter. Hatten wir sie anfangs gebraucht, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu polarisieren, war sie nach zwei Wochen nicht mehr nötig. In den ersten Stunden näherten sich die Kinder der Puppe, mittlerweile näherten sie sich uns und unserem Angebot. Wir beschlossen, nun den Blickkontakt stärker in den Mittelpunkt zu stellen. In der dritten Woche klopfte es an der Tür! Als die Kinder die Tür öffneten, stand da ein Clown. Sicherheits halber hatte der Clown die Babypuppe dabei, brauchte sie aber nicht, da ihm auch so alle Blicke sicher waren. Mit großen Bewegungen stolperte der Clown in die Klasse, baute einen Stuhlhalbkreis auf und lud die Kin-

der und Erwachsenen ein, sich zu setzen. Fast alle folgten seiner Einladung. Dann klebte der Clown einen Klebestreifen auf den Boden und vollführte darauf einen Seiltanz. Auch einige Kinder wagten einen Balanceakt. Nach dieser Phase des „Sehens und Gesehenwerdens“ öffnete sich die Situation und mündete ins freie Spiel, bis der Clown den Raum verließ und sich unter Beobachtung der Kinder wieder in eine vertraute Person verwandelte.

In den nächsten acht Wochen wiederholte sich folgender Ablauf: Eine von uns beiden Lehrkräften klopfte verkleidet an die Tür, ließ sich von den Kindern die Tür öffnen, bildete einen Stuhlhalbkreis, klebte einen Klebestreifen auf den Boden und bot nach dem Balanceakt in einer offenen Situation verschiedene Aktivitäten zur Körperwahrnehmung - bezogen auf die Hand - an. So brachte der Clown z. B. bei seinem zweiten Besuch Seifenblasen mit, die die Kinder zerklatschen durften. Nachdem er sich die Hände mit Fingerfarbe angemalt hatte, lief er Schubkarre über eine Tapete und die Kinder folgten seinem Beispiel. Luftballons wurden immer wieder gen Himmel geschlagen, und im Kampf gegen einen verrückten Handschuh, der den Clown ärgerte, mussten alle helfen.



Es ließ sich beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler immer stärker aktiv am Angebot teilnahmen. Zunächst waren es die Kinder, die immer auf der Suche nach Neuem waren, welche sich in den Mittelpunkt begaben und vor den Augen aller über den Klebestreifen balancierten. Sie ließen sich von allen beklatschen und waren auf jedes neue Angebot neugierig. Dann wagten sich auch die Kinder, die ihre Aufmerksamkeit an Bekanntem stabilisieren, an die gemeinsame Situation heran, setzten sich in den Stuhlkreis, klatschten und liefen über das Klebeband. Beim fünften Besuch des Clowns veranlasste Babak eigenständig die Bildung des Stuhlkreises, zwei Sitzungen später war es Anton, ein Schüler, der lange Zeit in sich oder im Blick aus dem Fenster versunken war. Fatik verließ seinen Platz auf der Fensterbank, legte seine Plastiktüte für einige Momente beiseite und ließ sich auf das Klatschen und andere gemeinsame Handlungen ein. Miriam forderte sich Sujets ab und ließ die Gruppe bei ihren Runden um den Tisch nicht aus den Augen.



Anfang November wurde unser Team durch einen gehörlosen Kollegen verstärkt. Er bereicherte unsere Arbeit durch seine Gebärdensprachkompetenz und seine weit reichenden Erfahrungen mit nonverbaler Kommunikation. Mit ihm wechselte auch unser Hauptdarsteller: Der Clown verschwand von der Bühne und wurde von einem Zauberer abgelöst. Der

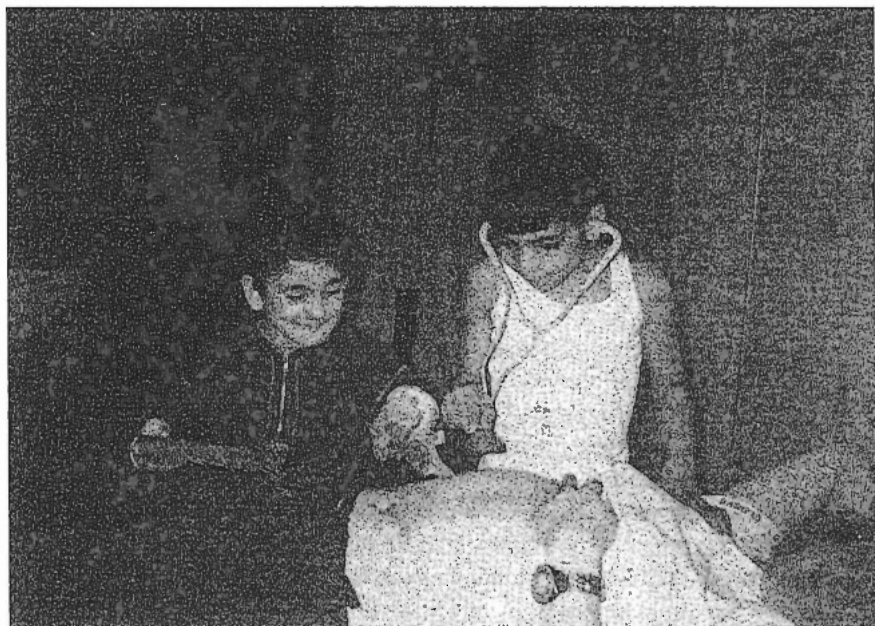
Zauberer sollte den Kindern Anlass zur Nachahmung bieten. Von ihm verzaubert, mussten sie ihm alles nachmachen. Dies erwies sich für die meisten Kinder als unattraktiv. Auch unser Versuch, Tiere nachzumachen, scheiterte. Erst als wir uns darauf verständigten, dass wir Erwachsenen die Kinder imitierten, ergaben sich intensive dialogische Beziehungen.

Während ein Teil der Kinder ihre Bestätigung zunehmend aus der wiederkehrenden Anfangssituation und den stillen Dialogen zog, wurde es für uns schwierig, für die Kinder genügend neue Informationen anzubieten, die Situationen schnell erfassen und verarbeiten und ihre Aufmerksamkeit nur kurz polarisieren konnten, bevor sie sich der Suche nach neuen Eindrücken zuwenden mussten. Die Tendenz dieser Schülerinnen und Schüler, den Klassenraum zu verlassen, nahm wieder zu. Wir waren ständig auf der Suche nach Materialien und Gegenständen, die diesen Schülern genügend Freiheitsgrade zum Experimentieren boten, ohne die anderen zu sehr zu verunsichern. So kamen wir auf die Idee, Handabdrücke in Gips zu machen. Während das Anrühren und Verteilen der Masse die Aufmerksamkeit der schnell aufgeschlossenen Schüler polarisierte, war der Gips hart, als die anderen sich der Sache näherten. Gips war hier also kein geeignetes Material für gemeinsame Lernsituationen. Als Nächstes versuchten wir es mit Abdrücken in Salzteig: Dieser bot kinästhetische und geschmackliche Reize, war aber auf das Produkt bezogen nur von kurzem Interesse. Auch als die Hände eine Woche später wieder in den Abdruck passten und wir diesen betonten, indem wir ihn anmalten, war die Farbe auf der Hand für viele interessanter als der Abdruck selber. Ein Schüler erhöhte die Freiheitsgrade, indem er seinen Abdruck zerbrach und wieder zusammenpuzzelte.

Nach Arzt (Gips) und Koch (Salzteig) tauchte ein Maler auf der Bühne auf. Die Erwachsenen verwandelten die Finger- und Handabdrücke der Kinder auf einer Tapete in Menschen, Tiere, Pflanzen und Monster und gingen kurze bildliche Dialoge ein. Auf die „Schmiererei“ mit Farbe folgte die mit Rasierschaum: Auf Spiegelfolie verteilter Schaum ver- und enthüllte die Gesichter der Kinder und bot einen Riesenspaß. Jahresabschluss bildeten Fingerspiele vor einer Schattenwand, die die Schülerinnen und Schüler nur vereinzelt und sehr individuell ansprachen.

Nachdem sich kurz vor den Ferien herauskristallisiert hatte, dass der bekannte Einstieg mit Klopfen und Balancierakt den Reiz verloren hatte und die Aufmerksamkeit der Schüler nicht mehr fesselte, gingen wir nach den Ferien zum nächsten Schritt über: „Sprachliche Anlässe im gemeinsamen Spiel“. Nach Sujetspiel, Körperwahrnehmung und Nachahmung war es uns nun wichtig, den Kindern Handlungsspielräume anzubieten. Wir

verwandelten den Klassenraum zunächst in ein Krankenhaus. Wartezimmer mit Empfang (Schreibmaschine) und Spielecke (Bücher, Spiele), Behandlungsraum mit Wundblut, Instrumenten und Verbandszeug, Röntgenuntersuchungen am Kopierer sowie der Pflegebereich mit Betten, Arznei und Pflegepersonal boten zahlreiche Möglichkeiten für Sujet- und Rollenspiel. Nachdem die Schüler den „Mikrokosmos“ betreten hatten, wurden sie von uns Erwachsenen in den entsprechenden Rollen (Arzt, Krankenschwester...) in die Szenerie eingeführt.



Ziel war es, dass wir Erwachsenen unseren aktiven Part immer stärker zurücknehmen könnten, auf die Spielimpulse der Kinder reagierten und Raum für Kontakte zwischen den Kindern gaben. Wir hatten eine Situation ausgewählt, von der wir glaubten, dass alle Kinder schon reale Erfahrungen gesammelt hatten. Unsere Annahme bestätigte sich, als Miriam beim Hereinkommen nach einem kurzen Blick auf den Aufbau „Aua“ sagte und dann auf sich zeigte. Zunächst entschieden sich alle für die Patientenrolle und standen Schlange bei der Behandlung und den Krankenhausbetten. Nachdem wir die Szene noch öfter zum Spiel aufbauten, änderte sich das Rollenverhalten: Kinder übernahmen die Rollen des ärztlichen und Pflegepersonals und untersuchten die Erwachsenen. Mit dem wiederholten Anbieten ließ sich eine zunehmende Veränderung vom

Reagieren zum Handeln beobachten. Der thematische Rahmen bot Raum, miteinander in Kontakt zu treten und nonverbale Dialoge zu entwickeln. Beim freien Spiel im gemeinsamen Bedeutungsraum gelang es den Lernenden, ihre Aufmerksamkeit über eine lange Zeit zu polarisieren, wobei es gleichzeitig auch Freiraum für Beobachtung und Sujetspiel ließ.

Als Nächstes boten wir den Schülerinnen und Schülern das Thema „Einkaufen“ an und verwandelten den Klassenraum in einen Supermarkt. Während hierbei das Spiel stark durch die Rollen der Erwachsenen am Verkaufstresen bestimmt war, erlebten sich die Erwachsenen beim Thema „Putzen“ als überflüssig. Alle Kinder waren wie von selbst in Tätigkeiten eingebunden. Der Aufforderungscharakter von verstreuten Papierschnipseln, ausgekipptem Vogelsand, beschmierten Tischen und Fenstern, von Schwämmen, Tüchern, Schüsseln, Besen und Staubsauger polarisierte die Aufmerksamkeit aller Kinder. Dabei kam es zu gemeinsamen Putzaktionen am Fenster und auf der Turnmatte, zu Verhandlungen um Putzutensilien und gemeinsamen Entdeckungen am Staubsauger (Vibration, Geräusch, Mechanik, Saugkraft...). Miriam griff handelnd ins Spielgeschehen ein, als sie die von uns vorsorglich nur halb voll gefüllten Wasserschüsseln selbstständig auffüllte. Sie war so von ihrer Tätigkeit gebannt, dass sie die Schüssel auch nicht losließ, als sie über die Staubsaugerschnur stolperte.

Der nächste Schritt wird es sein, das Angebot an offenen Rollenspielen zu erweitern. Dabei sind wir auf der Suche nach möglichen Situationen, die für die Kinder einen gemeinsamen Bedeutungsraum darstellen können. Hier ist das Repertoire aufgrund der eingeschränkten Lebenswelt der Kinder recht gering. Aufgabe der pädagogischen Arbeit ist es also, den Kindern einen breiteren Zugang zu ihrer Umwelt zu ermöglichen, um diese dann im Spiel aufzugreifen. Sprachlich ist es unser Ziel, den Kindern stärkere Dialogbeziehungen untereinander zu ermöglichen und den Imperativ-Äußerungen („Komm!“, „Setz dich!“, „Schau!“...) erzählende Aspekte entgegenzusetzen.

Was hat sich sprachlich bis jetzt getan? Auffällig ist zunächst, dass der dröhnende Imperativ aus „Komm her!“, „Bleib hier!“, „Setz dich“, „Lass ihn in Ruhe!“ ..., der ein starkes Machtgefälle zwischen Schüler und Lehrer markiert und über große räumliche Distanzen wirksam ist, zweimal in der Woche für ca. eine Stunde verschwindet. Die stimmlose Verständigung mit Gesten und Gebärden setzt ein Miteinander der Kommunikationspartner voraus. Geschlossene Augen oder der abgewandte Blick geben den Kindern die Möglichkeit, sich dem Einfluss der Erwachsenen zu entziehen. Beide Seiten sind so aufgefordert, sich in einem lustvollen Miteinander zu begegnen. Körper- und Blickkontakt stehen stärker im Vorder-

grund. Wir konnten bei den Kindern eine wachsende Aufmerksamkeit gegenüber Personen, Handlungen, Zeigegesten und Gebärden bemerken. Schon bald begannen einzelne Kinder, uns durch Blickkontakt, Winken oder Klatschen zu begrüßen und zu verabschieden, lockten uns mit ihrem Zeigefinger, folgten unserem Fingerzeig, forderten uns zum Spiel auf oder stiegen in mimisch-gestische Dialoge ein. Als Salik nach Unterrichtschluss von unserem gehörlosen Kollegen in DGS gefragt wurde, wo das Klebeband vom Fußboden sei, hielt er ihm die ausgestreckte Hand entgegen, eine DGS-Struktur, die „Einen Moment, warte kurz!“ bedeutet, rannte in die angrenzende Küche und fischte das Klebeband aus dem Mülleimer, in den er es zuvor geworfen hatte. Vor kurzem hat Miriam in einer Situation, in der sie sich durch eine schreiende Mitschülerin gestört fühlte, auf ihr gewohnt ruppiges Schubsen und Zerren verzichtet und nach kurzem Blickkontakt mit der Lehrerin ihrer Mitschülerin mit dem Zeigefinger ein „Nein!“ signalisiert. Im Spiel ist es möglich, sich neben der Handlungsebene auch über Gesten und kurze DGS-Passagen zu verständigen. Für die Zukunft wünschen wir uns, dass es uns gelingt, dies auszubauen, um den Kindern die bewegte Welt der DGS anbieten zu können.

4. Der innere Konflikt und eigenmotiviertes Lernen

In beiden Projektberichten wird deutlich, dass hier die Gegenstandsanalyse einen breiten Raum einnimmt. Die Gegenstandsanalyse sucht nach dem inneren Konflikt im Lerngegenstand. Dabei gehen wir davon aus, dass eigenmotiviertes Lernen erst dann stattfindet, wenn der innere Konflikt von den Lernenden als ihr eigener Konflikt erlebt wird und sie selbst das Bedürfnis verspüren, ihn zu lösen. Ursprünglich ist dieser Konflikt jedoch nicht subjektiv, sondern in der Logik der historischen und ontogenetischen Entwicklung des Lerngegenstandes vorgegeben. Diese Auffassung vom inneren Konflikt in einem Lerngegenstand gleicht der Auffassung, die James Joyce (1984, 24) einmal über das Drama geäußert hat: Es existiert sozusagen unabhängig von den Menschen, als Geist über ihnen und um sie, ehe es seine Form annimmt.

Nehmen wir den inneren Konflikt, der dem Gerichtsprojekt zugrunde lag: Endlose Racheakte nach dem Muster der Kleistschen Erzählung „Michael Kohlhaas“ mögen gerecht sein, bewirken aber einen Rückfall ins Naturrecht. Abhilfe schafft hier die Strafjustiz eines autoritären Rechtssystems. Doch wer schützt die dem Rechtssystem unterworfenen Menschen vor der Willkür der Strafjustiz? - Das Gesetzbuch. Recht-Schreiben und Recht-Lesen erhalten so einen Eigenwert, weil sich mit ihnen ein in-

nerer Konflikt löst. Wie wir zeigen konnten, ist es derselbe Konflikt, der die kulturhistorische Entwicklung vorangetrieben hat, der auch Triebkraft der geistigen Entwicklung von Kindern ist, unabhängig davon, ob bei ihnen eine geistige Behinderung diagnostiziert wurde. Damit soll nicht behauptet werden, die Kinder müssten sich der kulturhistorischen Dimension dieses Konfliktes bewusst sein. Nein, das ist gerade nicht der Fall. Sie erleben diesen Konflikt in ihren praktischen Bemühungen, soziale Konflikte zu lösen. Gerade weil ihnen der Konflikt nicht bewusst ist, erleben sie frustrierende Auseinandersetzungen und unberechenbare Eingriffe der Erwachsenen so emotional. Ohnmächtig fühlen sie sich als Teil eines frustrierenden Dreiecks: Bleiben sie passiv, können die anderen sie nach Belieben umherschubsen. Wehren sie sich, setzen sie sich endlosen Kaskaden der Rache aus. Wenden sie sich an die Erwachsenen, sind sie deren unberechenbaren Urteilen ausgesetzt. Ist Gerechtigkeit tatsächlich der psychologische Gegenstand der Lerntätigkeit der Kinder, ist es kein Wunder, dass die schriftliche Fixierung von Gesetzen für sie zum Eigenwert wird.

Worin liegt der innere Konflikt im DGS-Projekt? - Mimische und gestische Kommunikation bieten die Freiheit, sich in jedem Moment durch Wegschauen der Kommunikation zu entziehen. Diese Freiheit hat jedoch einen Preis: Was ist, wenn das Gegenüber nicht wegschauen soll? Mimik und Gestik sind analoge Kommunikationsformen, in denen es keine Verneinung gibt. Eine Nein-Geste kombiniert mit einer Geste für Wegschauen ist schon eine echte digitale sprachliche Äußerung. Die DGS-Struktur „Einen Moment, warte kurz!“ weist genau in diese Richtung: Ich wende mich zwar ab, aber breche die Kommunikation nicht ab, denn ich will nur schnell etwas holen.

Wieder liegt der innere Konflikt mimischer und gestischer Kommunikation im Zeichensystem selbst. Es ist dasselbe Muster, das wir schon bei der Frage nach der Gerechtigkeit vorfanden. Das Drama im Sinne von Joyce nimmt seinen Lauf, wenn dieser innere Konflikt von den Kindern als ihr Konflikt erlebt wird. Jetzt kann es zur Krise kommen. Stellen wir jedoch rechtzeitig die notwendigen kulturellen Lösungen bereit, werden die Lernenden eigenmotiviert an der Lösung ihres Konfliktes arbeiten. Warum sollten unter diesen Bedingungen unsere pädagogischen Angebote von den Lernenden nicht dankbar aufgegriffen werden? - Ja, wir müssen sogar aufpassen, dass wir ihnen die Lösungen nicht aufdrängen und so neue Konflikte erzeugen. Es bestünde die Gefahr, den ursprünglichen, produktiven Konflikt zu überdecken. Eine vorschnelle Auflösung des Konfliktes könnte den Lernenden die Freude an ihren eigenen Lösungen verderben.

Jeder Unterrichtsstoff hat seine Geschichte. Es gab immer eine Zeit, in der sich Menschen zunächst freiwillig und spielerisch mit einem Gegenstand auseinander gesetzt hatten. Erst dann verwandelte sich der Gegenstand in einen Lerngegenstand, der einem kleinen, elitären Kreis zugänglich wurde. Zum Pflichtprogramm wird ein Lerngegenstand immer erst nach seiner allgemeinen Verbreitung. So lautete die Antwort eines Spezialisten im späten Mittelalter auf die Frage eines reichen Kaufmanns, der sich nach einer geeigneten Bildungsinstitution für seinen Sohn erkundigte: „Wenn ihr Euch damit begnügen wollt, ihn in der Ausübung von Additionen und Subtraktionen unterweisen zu lassen, so genügt irgendeine deutsche oder französische Universität. Legt ihr dagegen Wert darauf, seine Ausbildung auf die Multiplikation oder die Division auszuweiten - vorausgesetzt, dass er dazu imstande sei - so werdet ihr ihn in italienische Schulen schicken müssen“ (Ifrah 1992, 221).

Der Unterrichtsstoff an sich ist eine geronnene Sachstruktur. Das historische Tun, dem längst vergessene Entdeckungen, Sackgassen und Irrtümer vorausgegangen waren, wird zur Tat-Sache. Deshalb begnügen sich die meisten Lehrer und Lehrerinnen mit der Sachanalyse, wenn sie ihren Unterricht planen.

Ein anderer Weg ist, das selbstständige Tun der Lernenden, ihre Spieltätigkeit in den Pausen und in der Freizeit zum Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung zu machen. Dafür reicht eine Sachanalyse nicht aus. Die den Tatsachen zugrunde liegenden verborgenen Gefühle und Motive müssen in einer Gegenstandsanalyse aufgedeckt werden. So konnte Zimpel zeigen, dass Kinder einer Klasse, von der schon oben im Zusammenhang mit dem Gerichtsprojekt die Rede war, sich freiwillig mit Lerngegenständen des Mathematik- und Deutschunterrichts auseinander setzten. Voraussetzung war natürlich eine entsprechende Analyse der Kogeneration² und der ihr entsprechenden Kippbilder, die das Wesen des Lerngegenstandes ausmachen (Zimpel 2001, 162). So wurden das Umgießen und Messen von Flüssigkeiten als Bestandteil des Mathematikunterrichts sowie der Gebrauch von Handzeichen für Buchstaben tatsächlich zu freiwilligen Spielhandlungen.

Zurzeit sind wir dabei, die Gegenstandsanalyse in einer axiomatischen Feldtheorie nach dem Vorbild Kurt Lewins (1982a) zu verallgemeinern.

² Die Bezeichnung „Kogeneration“ aus „Ko“ für „zusammen und „germination“ für „wachsen“ definiert Lerneinheiten, die Neues hervorbringen. Kogeneration meint in diesem Zusammenhang eine Verflechtung von mindestens zwei sich selbst stabilisierenden (autopoietischen) Prozessen, die einen neuen Eigenwert hervorbringen.

Das forschungsmethodische Vorgehen greift experimentelle Anregungen von Lew Wygotski (2001, 135 ff.) auf und umfasst nach dem derzeitigen Stand die folgenden Schritte:

A.) Ausgangserhebung

Für eine Einzelperson:

1. Welche Handlung besitzt einen ausgeprägten Eigenwert?
2. Durch welche Maßnahmen lässt sich der Sättigungswert hinausschieben? (2. und 3. entfällt selbstredend bei fremd- und selbstverletzendem Verhalten!)
3. Auf welcher Zeichenebene befinden sich diese Maßnahmen?
4. Besitzen Maßnahmen auf dieser Zeichenebene in der Gegenprobe einen Ersatzwert?
5. Welche inneren Konflikte lassen sich über eine Gegenstandsanalyse ermitteln?

Analog für eine Gruppe:

1. Welche gemeinsamen Spiele besitzen in der Gruppe einen ausgeprägten Eigenwert?
2. Durch welche Maßnahmen lässt sich der Sättigungspunkt des Spiels hinausschieben?
3. Auf welcher Zeichenebene befinden sich diese Maßnahmen?
4. Besitzen Maßnahmen auf dieser Zeichenebene in der Gegenprobe einen Ersatzwert?
5. Welche inneren Konflikte lassen sich über eine Gegenstandsanalyse ermitteln?

B.) Gegenstandsanalyse

1. Rehistorisierung des Zeichensystems: In welcher historischen Epoche ist das Zeichensystem entwickelt worden?
2. Analyse der verborgenen Motive: Welche inneren Konflikte liegen der Eigenlogik des Zeichensystems zugrunde?
3. Welche spielerischen Formen des Umgangs mit diesen Zeichensystemen treten in der Ontogenese auf?
4. Welche inneren Konflikte lassen sich damit lösen?
5. Welches Zeichensystem befindet sich in der Zone der nächsten Entwicklung?

C.) Pädagogisches Experiment

1. Bereicherung des Spiels durch kulturhistorische Komponenten, um den Sättigungspunkt aufzuschieben.
2. Suche nach Spielideen mit Ersatzwert.

3. Schaffung von Situationen, in denen der innere Konflikt des Zeichensystems zutage tritt.
4. Suche nach geeigneten Handlungen, in denen sich der Konflikt löst.
5. Entfaltung des Zeichensystems für diese Handlungen, mit diesen Handlungen und in ihnen, so dass sie einen Eigenraum bilden.

Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist, wie wir gezeigt haben, nicht nur ein institutionelles Problem. Die Schaffung von Integrationsklassen allein ist keine Garantie für Lernen am gemeinsamen Gegenstand, weil es vor allem auf die Tätigkeitsstruktur jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ankommt. Deshalb ist Lernen am gemeinsamen Gegenstand auch eine Frage der Pluralisierung der Lernwege (Zimpel 1998, 1999a, 1999b, 2000, 2001a, 2001b und 2001c).

In der Ankündigung unseres Symposions hieß es: „Die KMK-Empfehlungen von 1994 gelten im schulischen Bereich als die kopernikanische Wende von der institutionsbezogenen zur personalen Sichtweise in der Behindertenpädagogik.“

Ist das nicht zu hoch gegriffen? Ist der Griff nach dem Sternenhimmel für eine so bescheidene Wissenschaft wie die Behindertenpädagogik überhaupt gerechtfertigt?

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal, was mit einer kopernikanischen Wende überhaupt gemeint ist!

Der unübersichtliche ptolemäische Sternenhimmel drehte sich bis zum späten Mittelalter in äußerst verschnörkelten Epizyklen (Nebenkreisen). Nikolaus Kopernikus glättete die Planetenbahnen in schlichte Kreisbahnen. Der Preis dafür war hoch: Der Mensch fand sich nicht mehr im Mittelpunkt der Welt wieder.

Ähnliche Kränkungen des menschlichen Selbstbewusstseins werden deshalb auch als kopernikanische Wende bezeichnet. Dazu zählen beispielsweise Darwins Evolutionstheorie und Freuds Psychoanalyse. Während die eine den Menschen von der Krone der Schöpfung zum engen Verwandten der Tiere machte, wurde der vernunftgeleitete Mensch durch die andere zum von unverarbeiteten Kindheitswünschen Getriebenen.

Angesichts dieser Dimensionen erscheint die Wende von der institutionsbezogenen zur personalen Sichtweise in der Behindertenpädagogik vergleichsweise harmlos.

Doch ist sie das wirklich?

Dieses Symposium steht in der Tradition einer ähnlichen bildungspolitischen Veranstaltung vor zehn Jahren. Seinerzeit ging es um das Selbstverständnis der Behindertenpädagogik im Angesicht der Integrationsdiskussion. Auch in dieser Diskussion haben wir es mit der Kränkung eines

Selbstverständnisses zu tun, nämlich des Selbstverständnisses der Behindertenpädagoginnen und -pädagogen.

Wurde doch die gut gemeinte Hilfe in sonderpädagogischen Einrichtungen plötzlich selbst verdächtig, Ursache von Behinderungen zu sein. Frei nach Sierck und Radtke (1989) kam der Begriff der „Wohltätermafia“ auf. Behindertenpädagogisches Handeln steht seitdem unter einem spürbaren Legitimationsdruck.

Als Gleichnis drängt sich mir die kopernikanische Wende in der Medizin des 19. Jahrhunderts auf. Der französische Chemiker und Mikrobiologe Louis Pasteur hatte entdeckt, dass im 19. Jahrhundert die Ärzte, die Krankheiten heilen wollten, ihre Erreger in Wahrheit von Krankenbett zu Krankenbett getragen hatten. Die Hände, die Krankheiten heilen wollten, hatten sie in Wirklichkeit in Form von Bakterien und Viren verbreitet. Das war sicher eine schwere Erschütterung des Selbstverständnisses der „Götter in Weiß“, aber auch gleichzeitig ein Zeichen für einen kraftvollen Neuanfang der einzelnen medizinischen Wissenschaftsdisziplinen.

Auch Kepler musste bekanntlich die kopernikanischen Kreisbahnen zu Ellipsen auseinander biegen, um sie mit den wirklichen Planetenbahnen in Übereinstimmung zu bringen. Darwins Evolutionstheorie erfährt derzeit wichtige Ergänzungen durch systemtheoretische Überlegungen, und in der Psychoanalyse unterliegen die Traumtheorie und die Annahmen zur kindlichen Sexualität Sigmund Freuds tief greifenden Neuinterpretationen.

Auch der pasteurisierte, keimfreie Raum wird heute nicht mehr kritiklos als Ideal betrachtet, sondern neuerdings auch als Ursache für viele Allergien erkannt.

Was wir damit sagen möchten, ist, dass eine kopernikanische Wende, die immer eine Erschütterung des Selbstverständnisses hervorruft, an sich kein Endpunkt, sondern eher ein Anfang ist. Wenn es mit dem Ausrufen einer Wende von der institutionsbezogenen zur personalen Sichtweise in der Behindertenpädagogik schon getan wäre, bräuchten wir keine Symposien. Oder wir könnten den Begriff des Symposions auf seine ursprüngliche Bedeutung im alten Griechenland zurückführen, als darunter eine festliche Mahlzeit mit anschließendem Trinkgelage und erbaulichen philosophischen Gesprächen verstanden wurde.

Doch wie die zahlreichen Anmeldungen zu den Arbeitsgruppen zeigten, können wir uns das nicht leisten. Denn eine kopernikanische Wende bedeutet den Übergang von der Ob-Frage zu den unzähligen Wie-Fragen.

Literatur

- Deleuze, G.: Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, F./Waldenfels, B. (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main 1991, 153-162
- Fiktiver Alltag e.V.: Schule, die Spaß macht. Videofilm. Münster 1999
- Foucault, M.: Dispositive der Macht. Berlin 1978
- Hobbes, T.: Leviathan. Reinbek 1965
- Hölderlin, F.: Hyperion Empedokles. Leipzig 1990
- Ibrah, G.: Die Zahlen. Die Geschichte einer großen Erfindung. Frankfurt a. M. 1992
- Janssen, H.: Die intuitive Erkenntnis bei Spinoza als „Chef-Idee“ für Lernen und geistige Entwicklung - Perspektiven einer Allgemeinen Pädagogik. Unveröffentlichtes Exposé. Hamburg 2001
- Jantzen, W.: Humane Anerkennung von Behinderung und philosophisches System. In: Jantzen, W.: Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg 1998, 55-70
- Joyce, J.: Ausgewählte Schriften. Nachlese. Berlin 1984
- Korczak, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung. 3. Aufl. Göttingen 1979 a
- Korczak, J.: Wie man ein Kind lieben soll. 7. Aufl. Göttingen 1979 b
- Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin 1975
- Lewin, K./Lippitt, R.: An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. In: Sociometry (1938) 292-300
- Lewin, K.: Experimente über den sozialen Raum (1939). In: Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953, 112-127
- Lewin, K.: Gleichgewichte und Veränderungen in der Gruppendynamik (1947). In: Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963, 223-270
- Lewin, K.: Feldtheorie. Graumann, C.-F. (Hrsg.): Werkausgabe Band 4. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta 1982 a
- Lewin, K.: Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Graumann, C.-F./Weinert, E./Grundlach, H. (Hrsg.): Werkausgabe Band 6. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta 1982b
- Negri, A.: Die wilde Anomalie. Spinozas Entwurf einer freien Gesellschaft. Berlin 1982
- Negri, A./Hardt, M.: Die Arbeit des Dionysos. Materialistische Staatskritik in der Postmoderne. Berlin 1997
- Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1979
- Piaget, J.: Die Verfahren der Moralerziehung (1930). In: Piaget, J.: Über Pädagogik. Weinheim/Basel 1999, 30-76

- Poizner, H./Klima, E.S./Bellugi, U.: Was die Hände über das Gehirn verraten. Hamburg 1990
- Prekop, J.: Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder? München 1991
- Sierck, U./Radtke, N.: Die Wohltätermafia. Vom Erbgesundheitsgericht zur Humangenetischen Beratung. Frankfurt am Main 1989
- Spinoza, B.: Abhandlung über die Verbesserung des Verstandes. Abhandlung vom Staate. 5. Aufl., Hamburg 1977
- Tolstoi, L. N.: Die Schule von Jasnaja Poljana. Westbevern 1976
- von Förster, H.: Kybernetik. Berlin 1993
- von Förster, H.: Wissen und Gewissen. Frankfurt/M. 1993
- von Weizsäcker, E.: Erstmaligkeit und Bestätigung als Komponenten der pragmatischen Information. In: von Weizsäcker, E. (Hrsg.): Offene Systeme I. Beiträge zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution. Stuttgart 1974, 82-113
- Wygotski, L. S.: Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster 1992
- Wygotski, L. S.: Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Münster 1996
- Wygotski, L. S.: Das Problem des geistigen Zurückbleibens. (Arbeitsübersetzung von André Zimpel aus dem Russischen). In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik. München 2001
- Zimpel, A.: Entwicklung und Diagnostik. Diagnostische Grundlagen der Behindertenpädagogik. Münster/Hamburg 1994
- Zimpel, A.: Polarisation der Aufmerksamkeit, eine pädagogisch-mathematische Studie. In: Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft Nr. 2, 1995, 4-56
- Zimpel, A.: Der Wille zur Norm. In: Bewegungs-Raum und Eigen-Zeit. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 21. Jahrgang/Heft 2, Graz 1998, 30-50
- Zimpel, A.: Überlegungen zur Rolle von Medien im Projekt „Syndromanalyse und Gewinnung pädagogischer Ideen“. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Medien und gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse. Hamburg 1999 a, 17-55
- Zimpel, A.: Spracherwerb und geistige Entwicklung. In: Sprachheilpädagogik über alle Grenzen - Sprachentwicklung in Bewegung. Würzburg 1999 b, 156-159
- Zimpel, A.: Gedanken schlagen gegen Fingerspitzen. In: Katzenbach, D./Steenbuck, O. (Hrsg.): Die Bedeutung Piagets für die Erziehungswissenschaft. Frankfurt et al. 2000, 147-207

- Zimpel, A.: Zeichen und Zeit. In: Hofmann, C./Brachet, L./v. Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern 2001 a, 167-177
- Zimpel, A.: Buchstaben verändern das Denken. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik. München 2001 b, 164-177
- Zimpel, A.: Kybernetik der Aufmerksamkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2001 c) 456-463

Beckmann, W., Hoffmann, T. & Zimpel, A. (2003): Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Institut für Behindertenpädagogik, Hrsg. (2003): Bewährtes sichern – Neues wagen – Zukunft gestalten: Beiträge des bildungspolitischen Symposions des Instituts für Behindertenpädagogik 2000. Hamburg: Feldhaus, 107-137.