



Friedemann Affolderbach

## Zur Frage von Bildung und „geistiger Behinderung“ – Die Praxisreflexion eines medienpädagogischen Projektes mit theoriegestützten Impulsen

Im Folgenden geht es um die Reflexion von Erfahrungen medienpädagogischer Arbeit mit „geistig“ behinderten Menschen. Diese sammelte ich in der Zusammenarbeit mit dem Landesfilmdienst Sachsen e.V. und einem DRK-Wohnheim für Menschen mit Behinderung. Gemeinsam entwickelten wir im Kontext einer ländlichen Heimvolkshochschule ein entsprechendes Projekt. Die Projektidee skizzierten wir damals so:

„In einer gemeinsamen Produktion einer Reportage in Bildern (Video, Foto), Tönen und Sprache werden die Erfahrungen der Teilnehmenden aus zwei Erfahrungswelten aufgenommen. Die Anknüpfungspunkte bilden dabei einerseits ‘nichtmediale’ Bezüge, wie das alltägliche Leben, Arbeiten, Freizeit, das menschliche Miteinander etc., sowie andererseits die ‘mediale’ Lebenswelt und die dort gefundenen Bezugspunkte, wie z.B. Lieblingsmusiker und Musik, bewunderte Persönlichkeiten, favorisierte Sendungen und Medienformate. Zielgruppe des Projektes sind Menschen mit ‘geistiger und körperlicher Mehrfachbehinderung’. [...] Anliegen ist es die Menschen mit ‘geistiger Behinderung’ für den Umgang mit Medien und medialen Inhalten zu sensibilisieren und sie zu ermuntern, kritikfähig und selbstbewusst diese zu nutzen.“ (Projektskizze 2011).

Für unser Vorhaben war die Debatte um Inklusion impulsgebend. Wir versuchten, diese konstruktiv aufzunehmen, und formulierten zum Stichwort „Behinderung“ drei Grundannahmen:

„a) Behinderung als Begriff und Verständniskomplex ist zu problematisieren. Behinderung verweist auf Normabweichungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten, gemessen an einer Norm, die keine entsprechenden Handicaps aufweist. Hierin ist ein Prozess der Normierung zu erkennen, der durch eine Praxis der Unterscheidung und der Definierung von Zugehörigkeiten Prozesse der Ausschließung und Verweigerung von Anerkennung von Menschen mit Behinderung als gleichwertige Menschen begünstigt.

- b) Die UN-Behindertenrechtskonvention gibt hier entscheidende Impulse, eine verändernde Praxis zu gestalten und Wege zur gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Behinderung zu ermöglichen.
- c) Bei der Gestaltung dieses Prozesses sind für uns der Artikel 1 und 2 der UN-Behindertenrechtskonvention von besonderer Bedeutung. So verweist z.B. der Artikel 2 auf die Art und Weise der Kommunikation als zentrales Mittel der Verständigung von Menschen und die dabei bestehenden Barrieren für Menschen mit Behinderung. Diese stellen vor allem für medienpädagogisch orientierte Projekte eine besondere Herausforderung dar, die sich in der fachlichen Reflexion und Konzeption des Projektes wieder spiegeln muss.“ (Projektskizze 2011).

Gerade der letzte Punkt, einen reflexiven Zugang zu den im Projekt gemachten Erfahrungen zu finden und darüber nachzudenken, welchen Widersprüchen und Problematiken wir im Projekt begegnet sind sowie welche Fragen und Möglichkeiten sich hieraus für eine pädagogische Praxis ergeben, waren Gegenstand eines gemeinsamen Gesprächs der am Projekt beteiligten Pädagogen, das wir aufgezeichnet haben. Die dort festgehaltenen Erfahrungen und aufgeworfenen Fragen sind wesentliche Impulse für meinen Beitrag.

Wir realisierten das Projekt im Kontext des Bildungsangebotes einer ländlichen Heimvolkshochschule. Als Bildungseinrichtung im ländlichen Raum lebte die Bildungsarbeit wesentlich von den Themen, die im Lokalen und der Region diskutiert wurden. Eines dieser Themen war Inklusion. Insbesondere diskutierten wir hier die Frage der lokalen Herstellung eines sozialen Haltes und einer Einbindung für die Menschen mit Behinderung, die im örtlichen Wohnheim lebten. Aus meiner Perspektive ging es dabei vor allem um die Frage der Möglichkeiten von Selbstbestimmung und deren Unterstützung durch Bildung. Konkret bedeutete dies, mit Menschen des Wohnheims ein Bildungsprojekt in der Heimvolkshochschule zu realisieren. Hiermit verknüpften sich für die Bildungseinrichtung und für die Teilnehmenden des Projektes verschiedene neue Erfahrungszusammenhänge. Für die Heimvolkshochschule bedeutete dies, mit Menschen zu arbeiten, die sie bisher weder als Nachbarn noch als Zielgruppe für Bildung wahrgenommen hatte. Für die Teilnehmenden des Heimes war es bedeutend, aus der Einrichtung herauszukommen und so außerhalb ihrer Betreuungsstruktur die Möglichkeit zu haben, ein Bildungsangebot wahrnehmen zu können, was sie selber mitgestalten konnten. An dieser Stelle verdeutlichte sich ein Konflikt. Die Gruppe der Teilnehmenden des Projektes als auch das Projekt selbst wurden von Teilen des Vorstandes der Heimvolkshochschule sowie der Mitarbeiter\_innenschaft nicht als Bildungsprojekt, die teilnehmenden Menschen nicht als bildungswürdig anerkannt. In verschiedenen Diskussionen verdeutlichte sich ein elitäres Bild von Bildung, welches als Anspruch der Bildungsarbeit zu gelten habe. Anknüpfend

hieran dominierte die Auffassung, Bildung als Möglichkeit des individuellen geistigen Zugewinns zu sehen, welcher für Menschen mit „geistiger Behinderung“ auszuschließen sei, da diese aufgrund ihrer Behinderung nicht in der Lage seien, die für Bildung notwendigen Lernbewegungen vollziehen zu können. Dieser Konflikt stellt die Frage nach dem Verständnis von „geistiger Behinderung“ und gleichzeitig die Frage nach einer kritischen pädagogischen Perspektive.

### Zur Gruppe der Teilnehmenden

Insgesamt waren 8 Bewohner\_innen des Heimes im Alter zwischen 16 und 27 Jahren Teil unserer Projektgruppe. In unserem Reflexionsgespräch stellten wir hierzu fest: B: „Es war eine extrem heterogene Gruppe mit ganz unterschiedlichen Einschränkungen, Behinderungen, Kenntnisständen, Vorlieben, Ideen“ (Gespräch F,A,H: 6)<sup>1</sup>.

Die unterschiedlichen Individualitäten und Voraussetzungen der Teilnehmenden waren für unsere pädagogische Arbeit (wie in jedem anderen pädagogischen Zusammenhang auch) bedeutsam und stellten beispielsweise die Frage danach, wie die Vielfalt und bestehende Differenzen im pädagogischen Prozess produktiv miteinander in Beziehung gebracht werden können und wurden. Auf diesen Punkt gehe ich später noch genauer ein. Zunächst ist rückblickend im Zusammenhang mit der Gruppe der Teilnehmenden ein anderer Punkt zu problematisieren, der uns erst beim Lesen und Diskutieren unserer Gesprächsaufzeichnung bewusst geworden ist. Dieser deutet auf Widersprüche, die sich aus dem Spannungsfeld einer Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Psychiatrie ergeben:

C: „Als ich das erste Mal mit Frau D. geredet habe, als ich das Projekt vorgestellt habe, war sie total begeistert, dass es so eine Möglichkeit gibt. Das Interessante war, die Leute, die sie sich für das Projekt gedacht hat, da ging es auch darum, wer hat überhaupt Zeit, ja, weil sie (...) einen Tagesablauf haben, (...) das war (...) ein Kriterium und das andere war, dass sie gefragt hat, ob das überhaupt geht. Also mit Leuten aus ihrem Heim ein Medienprojekt zu machen, weil die eben zum Teil, Mehrfachbehinderungen haben und für alle zumindest, eine Form von ‘geistiger Behinderung’ unterschiedlichen Grades diagnostiziert wurde, ja. Und ich weiß noch, ich habe dort gegessen, ich habe gesagt, na ja, warum nicht?“ (Gespräch F,A,H: 6)<sup>2</sup>

Neben der im Zitat anklingenden Unsicherheit, ob ein Medienprojekt mit Menschen mit Mehrfachbehinderungen und insbesondere „geistiger Behinderung“

<sup>1</sup> Für diesen Text habe ich die Zitate sprachlich geglättet.

<sup>2</sup> Frau D. ist Leiterin der Behinderteneinrichtung.

realisiert werden kann, hat uns ein anderer Punkt nachdenklich gemacht. In unserer konzeptionellen Skizze formulierten wir den Anspruch, mit dem Projekt eine „gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Behinderung“ ermöglichen zu wollen. Diese Position bildet eine Reibungsfläche und steht z.B. im Widerspruch zum realisierten Auswahlprozedere der Projektteilnehmenden. Der Auswahlprozess lag in der Hand der Partnereinrichtung, des Wohnheimes. Vor dem Hintergrund der dort gegebenen Struktur wurde *über* die Teilnehmenden entschieden und die Teilnahme einer Vorauswahl von Menschen angeboten. Die hierfür herangezogenen Kriterien waren sowohl für die Projekt-Teilnehmenden als auch für uns Projekt-Akteure nicht transparent und folgten einer übergeordneten „Anstalts-Logik“.

Die Projektteilnehmenden sind an diesem Punkt Objekte übergeordneter Handlungsvollzüge, und diese sind Ausdruck eines zwanghaften Verhältnisses. Die Besonderheit solcher Handlungsvollzüge fasst beispielsweise Goffman in „Asyle“ unter dem Stichwort der „totalen Institution“. Zu den Merkmalen solcher Einrichtungen zählt er die „Beschränkung des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt sowie der Freizügigkeit“ (1973: 15-16) und die „Handhabung (...) von menschlichen Bedürfnissen durch die bürokratische Organisation ganzer Gruppen von Menschen“ (ebd.: 18). Eine Folge dessen ist, dass der „Tagesablauf von Insassen (...) vorgeplant wird“ sowie die „wesentlichen Bedürfnisse“ der Menschen „vorgeplant werden müssen“ (ebd.: 21). Hierzu zählt beispielsweise auch der „medizinische Bezugsrahmen“ als einer „Perspektive, um Entscheidungen [...] zu treffen und einsichtig zu machen; nach dieser Perspektive werden auch alle anderen Arten von Entscheidungen getroffen“, so Goffman (ebd.: 87). Übertrage ich diesen Gedanken auf den im Beispiel angedeuteten Zusammenhang von Diagnostik und „geistiger Behinderung“, liegt zum einen das Prozedere einer medizinischen Diagnostik durch Klassifikationen z.B. mit ICD-10 oder DSM-IV (Fornfeld 2013: 64ff) auf der Hand, die letztlich Teil dessen sind, dass Menschen mit einer entsprechenden Diagnose in einer Einrichtung für „geistig behinderte“ Menschen untergebracht werden. Zum anderen ist aber auch für diese Einrichtungen eine zweite Form der Diagnostik kennzeichnend, die der „Förderdiagnostik“<sup>3</sup>, in deren

3 Georg Feuser differenziert zwischen „Selektionsdiagnostik“ und einer „biografieorientierten, rehistorisierenden Diagnostik und einer für didaktische Entscheidungen relevante Entwicklungsdiagnostik“. Er schreibt: „Selektionsdiagnostik hat nichts mit Pädagogik / Heil- und Sonderpädagogik zu tun. Sie ist Artefakt eines von einem perversen Leistungsdenken besessenen, ständisch-hierarchisch gegliederten Schulsystems“ welches „polizeistaatliche Ordnungsfunktionen erfüllt“ (2013, S. 234).

Rahmen auf das Individuum bezogen Förder-Konzepte entworfen werden, die sich an „entwicklungspsychologischen sowie pädagogischen und didaktischen Überlegungen“ orientieren (Bundschuh 2013: 85ff). Beide Formen bilden im Zusammenspiel ein Ensemble von (Herrschafts-)Techniken und sind Bild eines Machtverhältnisses zwischen Betreuenden und Betreuten. Dieses verdichtet sich in einer Kategorisierung von Menschen als „geistig behindert“ und bestimmt so die Voraussetzung mit, nach der Entscheidungen *über* die Kategorisierten getroffen werden. In diesem Sinne bedeutet „Diagnostizieren“ die „Anwendung eines Kategorien- und Klassifizierungssystems“, welches „einem bestimmten Zweck, einer Intervention“ dient, „die indiziert und legitimiert wird“, „die Personen normalisieren oder sie symbolisch und faktisch ‘nach draußen stellen’“ (Cremer-Schäfer 2003: 56).

Bezogen auf mein Beispiel bedeuten diese Überlegungen auch, dass vor dem Hintergrund der skizzierten Problematik der Prozess der Gruppenbildung fürs Projekt auf die Formen der Kategorisierung zurückgreift und diese gleichzeitig reproduziert. In diesem Zusammenhang ist unser Handeln als beteiligte Projektpartner auffällig. Wir haben dieses Prozedere nicht wahrgenommen, stillschweigend hingenommen. Dies ist möglicherweise eine Frage, die mit der Nutzung des Begriffs „geistiger Behinderung“ und dessen Kategorisierung verknüpft ist sowie „mit der Anwendung von Kategorien in Institutionen zusammenhängt. [D]as Vokabular diagnostischer Klassifikationen beherrscht nicht nur die Auswertung von Test und Anamnesen, sondern ist [...] zum selbstverständlichen Bestandteil unserer täglichen pädagogischen Verständigung geworden“ (ebd.: 57). Deren normierender und stigmatisierender Charakter tritt dabei in den Hintergrund.<sup>4</sup>

In unserer Diskussion dieser Problematik wurde uns unsere Unsicherheit im Umgang mit „geistiger Behinderung“ und deren Bewertung deutlich. Vor diesem Hintergrund setzten wir eine Ermächtigung und Entscheidungsgewalt im skizzierten Sinne voraus, was gleichzeitig bedeutet, dass wir diese als legitim und notwendig gegeben erachteten. Dies heißt aber auch, dass die umrissene Form der Kategorisierung eine gesellschaftlich allgemeinere Bedeutung hat, die sich nicht

4 Goffman verweist in seinem Buch „Stigma“ auf diesen Zusammenhang und stellt die Prozesse der Kategorisierungen als Normalisierungspraxen heraus. Hieran anknüpfend macht er deutlich, dass wir uns dieser Prozesse im Alltäglichen nicht bewusst sind: „Es ist typisch, dass wir uns nicht bewusst werden, diese Forderungen gestellt zu haben, auch nicht bewusst werden, was sie sind, bis eine akute Frage auftaucht, ob sie erfüllt werden oder nicht. Zu diesem Zeitpunkt bemerken wir wahrscheinlich, dass wir immerzu bestimmte Annahmen darüber gemacht haben, was unser Gegenüber sein soll“ (2012: 10).

auf die Grenzen der „Anstalts-Logik“ beschränkt, sondern aus dem Alltäglichen wächst. Hieran schließen sich Prozesse der Biologisierung und Rassifizierung des Sozialen sowie menschlicher Subjekte, die „zum beherrschten Objekt mit reduziertem Rechtsstatus“ werden (Jantzen 2000: 167). Deshalb vertiefte ich im Folgenden meine Auseinandersetzung zu einem Verständnis „geistiger Behinderung“.

### Behinderung als „Geistige Behinderung“?

Ein wesentlicher Effekt des Projektes war, dass wir als Projektakteure selbst Lernende waren. Dies betrifft vor allem unsere Wahrnehmungen und Deutungen von Behinderungen und ihren unterschiedlichen Dimensionen sowie Widersprüchen, die uns vor allem durch die Erzählungen der Projektteilnehmenden deutlich geworden sind. Exemplarisch zeigt sich dies an folgendem Auszug unseres Gespräches:

B: „Sascha wird beschissen vom Friseur...“

C: „Also wie gesagt, (...) ich weiß, dass Sascha vom Friseur beschissen wird, das muss ich noch mal sagen. Und dass dort keiner was macht, ist übrigens wirklich ein Ding. Oder es ist ein Ausdruck von Selbstbestimmung, dass der halt sagt, ich gehe zum Friseur, egal, ob der mich beschießt oder nicht. Das war auch eine interessante Erfahrung übrigens.“ (Gespräch F,A,H: 29)<sup>5</sup>

Dieses Beispiel setzt für mich einen ersten Akzent in der Perspektive, der ich folgen möchte: „geistige“ Behinderung von ihren Möglichkeiten her zu verstehen. Somit wäre sie „nicht nur eine Schwäche, sondern auch eine Kraft“ (Wygotski 2001: 97), die eine Sicht darauf freilegt, dass behinderte Menschen auf unterschiedlichste Weise „ihre primäre Behinderung kompensieren“ und „sie trotz aller Erschwernisse ihr Leben führen und eine eigenständige Identität finden lassen“ (Hoffmann 2010: 147). In diesem Sinne spiegelt die Situation von Sascha zum einen die Erfahrung eines behindert werden durch eine Begrenzung des Sozialen und ist gleichzeitig Ausdruck, mit den Erschwernissen des Lebens umzugehen. Im Kontext der Projektarbeit und bei der Verrichtung einzelner Aufgaben war Sascha sehr konzentriert und antwortete auf Nachfragen oder Anforderungen in einer für ihn spezifischen Weise, die wir in einem lieb und warm geäußerten ‚Ja‘ wahrgenommen haben. Die darin liegende Freundlichkeit und Herzlichkeit war für uns ungewöhnlich. In der ersten Phase des Projektes äußerte er sich nur in dieser Art und Weise und wir dachten ‚merkwürdig‘ und

<sup>5</sup> Sascha musste mehr bezahlen als es wirklich kostete und die Leistung des Friseurs erkennen ließ.

sahen seine Ausdrucksform als Teil seiner diagnostizierten Behinderung. Wir lagen hiermit gründlich daneben. Nach längerer Zeit der gemeinsamen Arbeit am Projekt äußerte sich Sascha genauso freundlich und herzlich, aber sehr klar und deutlich zu den Dingen, die er nicht mag und die er nicht will. Zu dem von uns mit einer bestimmten Perspektive wahrgenommenen „Ja“ stellte sich ein „Nein“, und es wurde ein Mensch erkennbar, der sehr wohl Grenzen zieht und Dinge zeigt, die für uns bis dahin nicht sichtbar waren. Aus dem Projekt heraus, im wechselseitigen Austausch mit den Teilnehmenden, wurden unsere Deutungsmuster in der Verknüpfung mit den gesetzten (medizinischen) Indikationen in Frage gestellt. Für uns wurde an diesem Punkt erkennbar, wie weitreichend Kategorisierungsmuster mit uns selbst (hegemonial) verbunden sind und trotz unseres emanzipatorisch-reflexiven Anspruchs im praktischen Kontext wirkmächtig sein können. An diesem Punkt zeigte sich, dass unsere „Normalität“ den Maßstab bildet und im Kontrast das biologische Problem, den physischen Mangel oder die Auffälligkeit betont. In Verbindung mit der Kategorisierung „geistig behindert“ verengt sich so der Blick auf scheinbare *Defizite* von Menschen und verstellt im pädagogischen Prozess die Perspektive auf das, was möglich ist.

Und gerade, „*das was möglich ist*“, ist nicht vordergründig abhängig von der biologischen Disposition der Einzelnen, sondern in seiner Begrenzung oder Entfaltung abhängig vom Sozialen. In einem sehr beeindruckendem Text beschreibt Wygotski schon 1924 am Beispiel von Blindheit und Gehörlosigkeit, dass sich mit jedem körperlichen Mangel „nicht nur die Beziehung eines Menschen zur natürlichen Umwelt“ verändert, sondern sich dies „vor allem auf seine Beziehung zu anderen Menschen“ auswirkt (Wygotski 1975: 65). Er kritisiert die Perspektive der „wissenschaftlichen pädagogischen Literatur“<sup>6</sup>, die Behinderung und „geistige Behinderung“ und damit einhergehende Defektivität „größtenteils als biologisches Problem“ betrachtet (ebd.: 66).

„Im Gegensatz zum Tier [muss sich] ein organischer Defekt beim Menschen oder ein Mangel in der biologischen Organisation der Persönlichkeit [...] niemals unmittelbar als solcher auswirken [...], weil Auge und Ohr beim Menschen nicht nur Physische, sondern auch soziale Organe sind, weil zwischen natürlicher Umwelt und Menschen noch die soziale Umwelt steht, die ihrerseits alles, was vom Menschen zur Welt und von der Welt zum Menschen geht bricht und

<sup>6</sup> Die Kritik richtet sich an die wissenschaftlich pädagogische Literatur seiner Zeit im Jahre 1924. Seine Einsichten in der Kritik und die daraus gewonnenen Perspektiven sind für mich allerdings hochaktuell.

steuert. Eine nackte, unsoziale, unmittelbare Kommunikation zwischen Mensch und natürlicher Umwelt besteht nicht. Ein Mangel des Auges oder des Ohres bedeutet daher vor allem den Ausfall wichtiger sozialer Funktionen, die völlige Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen, die Verschiebung aller Verhaltenssysteme“ (ebd.: 66).

In diesem Sinne geht es Wygotski darum, die unterschiedlichen Formen von Behinderung „als soziales Problem“ zu erkennen und zu „durchdenken“ (ebd.: 66).

Was bedeuten diese Überlegungen übertragen auf den Begriffszusammenhang „geistiger Behinderung“? Weiter oben habe ich festgestellt, dass „geistige Behinderung“ Ausdruck einer Kategorisierung von Menschen ist, welche in der Konzentration auf das Defizitäre, zum Ausschluss vom „Normalen“ und gleichzeitig zum Einschluss z.B. in einer besonderen Einrichtung führen kann.<sup>7</sup> Diesen Gedanken zuspitzend, sieht z.B. Feuser die Problematik des Begriffes darin, dass in der „fachlichen Diagnose“ sowie „umgangssprachlich“ die Etikettierung eines Menschen als „geistig behindert“ damit verbunden sei, was sich der Mensch „als Gattung im Unterschied zu allem anderen Leben in besonderer Weise zuspricht, nämlich ‘Geist’ und, wie wir deutlich sehen müssen, damit verbunden ‘Bewusstsein’“ (2000: 147). Seine Kritik richtet sich darauf, dass in der Begriffsgeschichte der „Begriff der Seele aufs Engste an den des Geistes“ gebunden ist, was wiederum dazu führt, dass wer keinen Geist hat „unmittelbar als seelenlos, automatenhaftes Wesen, Tier gilt“ (Feuser 2013: 236). Im Absprechen von Geist und Bewusstsein sieht er eine Praxis der Grenzziehung, die sich quer durch den Begriff „geistige Behinderung“ zieht und die so „klassifizierten und kategorisierten Menschen nicht nur innerhalb der Gattung“ ausschließt, sondern „aus der Gattung“ verweist (Feuser 2000: 147) und so im Sinne eines „homo sacer“, als nacktes Leben der Kategorie „eines ‘wertlosen’ oder ‘lebensunwerten Lebens’“ (Agamben 2002: 148) sowie seiner Zuspitzung in der Vernichtung preisgibt. Ihm geht es darum, „Menschen nicht mehr zu klassifizieren, sondern sie als Menschen zu erkennen, die einen Namen tragen und dadurch, dass sie sind, werden können“ (Feuser 2013: 235). Seine Schlussfolgerung ist: „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (Feuser 2000: 149). Er zeichnet hier ein Spannungsfeld welches sich im Begriff der „geistigen Behinderung“ verdichtet, und in der Nutzung von Kategorisierungen ein Unbe-

7 Die Konstituierung und Etikettierung eines Menschen als „geistig behindert“ und in diesem Sinne als Kennzeichnung des „Nicht-Normalen“ setzt und erzeugt gleichzeitig in der Abgrenzung das „Normale“. Insofern ist das „Nicht-Normale“ konstitutiv für das „Normale“ und umgekehrt.

hagen bereitet, oder unsere Unsicherheit im Umgang mit „geistiger Behinderung“ quer durchzieht.

In der Betonung der Anerkennung des Anderen durch seinen Namen, diesen so als Menschen zu erkennen, steckt tatsächlich die Möglichkeit einer Praxis, die davon ausgeht, dass *ein Mensch werden* und hierbei der Blick dafür frei gelegt werden kann, danach zu fragen, welche Bedingungen es braucht, um die Möglichkeiten des „*Werdens*“ herzustellen. Allerdings tritt die im „Anerkennungsakt setzbare absolute Freiheit“ an die Stelle „der wirklichen Unfreiheit“ mit dem Effekt, dass der „Befreier aus der Welt der realen sozialen Verstrickung in die reine – und gute – Welt der platonischen Ideen transzendiert“ (Jantzen 2000: 168). Der Anerkennungsakt tritt an die Stelle „des realen gesellschaftlichen und politischen Orts, innerhalb dessen Freiheit erst erkämpft werden muss – was nicht ohne eigene Verstrickungen in Schuld möglich ist“ (ebd.: 167). Dieser Gedanke macht auf das hegemoniale Verhältnis aufmerksam, welches den Begriff der geistigen Behinderung durchzieht, als Herrschaftsverhältnis konstituiert und gleichzeitig umkämpft ist. Das sich hieraus ergebende Spannungsfeld reicht von denjenigen, die mit einer Kategorisierung von Menschen als „geistig behindert“ menschliches Leben negieren, auf Natur reduzieren und so Menschen der Unterdrückung und Vernichtung überlassen, bis zu jenen Überlegungen von Wygotski, die einen Zusammenhang körperlicher Defektivität nicht verleugnen, sondern in den Kontext sozialer, gesellschaftlicher Verhältnisse stellen und so die Biologisierung, die Reduzierung von Menschen (mit Behinderung) auf Natur überwinden.<sup>8</sup> Die Möglichkeit *des Werdens* setzt somit die Anerkennung der Defektivität sowie das Erkennen ihrer Begrenzung und Entfaltung im Sozialen voraus. Orientierung und Gradmesser wäre das Mögliche, als „Veränderung der veränderbaren Welt [...]: als das noch Unidentische von Erscheinung und wirklichem Wesen“ (Bloch 1985: 284.). Die Normativität des Begriffs geistige Behinderung ist umkämpftes Gelände, bei dem ich als Pädagoge die angedeuteten Widersprüche und Problematiken erkennen und kritisch machen muss sowie gleichzeitig in einer „veränderten gesellschaftlichen Praxis“ (Hoffmann 2010: 149) aufzuheben habe.

8 Mit Blick auf Adorno ist die Perspektive der Reduzierung des Menschen auf Natur nicht auf Menschen mit Behinderung zu beschränken, sondern allgemeiner zu fassen (und kritisch zu machen), als eine Perspektive auf den Menschen an sich. „Es gehört zu dem unheilvollen Bewusstseins- und Unbewusstseinszustand, dass man sein So-Sein – dass man so und nicht anders ist – fälschlicherweise für Natur, für ein unänderlich Gegebenes hält und nicht für ein Gewordenes“ (Adorno 1971: 99).

## Pädagogik und Bildung – zur Frage der Entfaltung des Möglichen

An dieser Stelle geht es nicht darum, einen angemessenen Begriff von Bildung zu entwerfen, der als gesättigte Vorstellung den Ansprüchen z.B. einer Geistigbehindertenpädagogik gerecht werden könnte oder sollte. Auf die Widersprüche und Probleme bei den Suchbewegungen in einem solchen Zusammenhang hat bspw. Ackermann aufmerksam gemacht (vgl. 2010). Vor diesem Hintergrund bleibe ich notwendigerweise allgemeiner und möchte zumindest die Richtung des Anspruchs einer „veränderten gesellschaftlichen Praxis“ für meinen pädagogischen Kontext mit Schmied-Kowarzik formulieren und die „Sinnbestimmung“ von Bildung „in der Zielform einer Befreiung des Menschen zum Menschen“ fassen (2008: 88).

Allgemein kann Bildung als eine aktive Selbst-Veränderung durch Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt verstanden werden. Für den Zusammenhang der pädagogischen Arbeit mit „geistig Behinderten“ ist davon auszugehen, dass „Bildung [...] genauso ein Prozess der Entwicklung“ (Wygotski 1975: 71) ist wie bei Menschen ohne Behinderung. Der Unterschied bestehe lediglich darin, „Umwege zu schaffen“, die „alternative Zugangsmöglichkeiten zur Kultur und Gesellschaft eröffnen“ (Hoffmann 2010: 163). Grundsätzlich aber gilt, dass alle Menschen über Umwege lernen. Der Unterschied kann also nur quantitativ sein. Eine Orientierung von Bildung am „Normalen“ erweist sich als allgemeine Beschränkung und Behinderung. Deshalb geht es um eine durch Bildung zu verallgemeinernde, erzeugte Vielfalt an Möglichkeiten, von der Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen profitieren.

Mit der Idee des Dialogischen bei Freire lässt sich die notwendige Form des Kooperativen hervorbringen, welches die Vielfalt an Möglichkeiten erzeugt. Gleichzeitig können so Erfahrungen mit sozialer und kultureller Isolation von Menschen mit Behinderung aufgehoben werden. Drei Punkte sind mir wichtig.

a) Mit dem Stichwort des „Bankier-Konzeptes“ lenkt Freire die Aufmerksamkeit auf ein für unsere gesellschaftlichen Zusammenhänge zentrales Lern-Verhältnis. Bei diesem erscheinen die Lehrenden als die Wissenden, die den Wissen-Empfangenden hierarchisch gegenüberstehen. Die Wissen-Empfangenden werden „zu Behältern“ gemacht, die von den Wissenden „gefüllt werden müssen“ (Freire 1973: 57). Dieses Verhältnis beschreibt Freire als eine Form der Unterdrückung. Das Interesse der Unterdrückten bestehe darin, „das Bewusstsein der Unterdrückten zu verändern, nicht aber die Situation, durch die sie unterdrückt werden“ (ebd.: 59). Hiermit verbunden ist es, „die Art und Weise zu regulieren, in der die Welt in die Schüler eingeht“ (ebd.: 61). Letztlich zielt dies auf die An-

passung und Einpassung von Menschen in die Herrschaftsverhältnisse. Es ist genau diese Position, die ihre Perspektive auf die „Anomalie nur als Krankheit“ richtet und dabei das Stückchen „Gesundheit nicht“ bemerkt. Deshalb plädiert Wygotski für eine andere Sichtweise auf Behinderung. Das Gegenüber ist „zuerst ein Mensch und dann ein besonderer Mensch“ (Wygotski 1975: 69). In der Verflüssigung des hierarchischen Lern-Verhältnisses im Dialog kann dieser Perspektivwechsel ermöglicht werden.

b) Der Dialog begründet sich als eine Praxis der Dialogizität, deren Zentrum die Entwicklung einer kooperativen Beziehung bildet. Voraussetzung ist das Aufbrechen von „vertikalen“ gesellschaftlichen Verhältnissen zugunsten horizontaler Vergesellschaftung. Hierzu gehört, dass mit der Verflüssigung des Lern-Verhältnisses „der Lehrer der Schüler“ und die „Schüler des Lehrers“ aufhören „zu existieren“ (Freire 1973: 64). An die Stelle tritt „der Lehrer-Schüler und Schüler-Lehrer“ (ebd.: 65). Die Basis ist ein wechselseitiges Lern-Verhältnis. In diesem Zusammenhang erarbeiten sich die „Erkenntnisakteure“ einen gemeinsamen Zugang zum „Erkenntnisobjekt“, begreifen und verantworten es gemeinsam. Die Freilegung einer gemeinsamen Suchbewegung des Begreifens ist für Freire ein zentrales Element kooperativer-dialogischer Beziehungen. Hier realisiert sich eine *Möglichkeit des Werdens* als Form des „Zwischenmenschlichen“ (Kunstreich 2009: 58). Das Besondere hieran ist, dass im „interpersonalen“ Akt, „das Gemeinsame“ zwischen Ich und Du hergestellt wird. Es „gründet sich nicht aus einer gemeinsamen Identität, sondern auf der Differenz ihres mit ihrer Einzigartigkeit verbundenen Einwirkens aufeinander“ (Weber 2003, zit. nach Kunstreich 2009: 58). Die damit verknüpfte Differenz „liegt [...] nicht auf hierarchischer und damit auf der Herrschaftsebene, sondern ist ein Element“, was sich aus einer gemeinsamen Aufgabe als „Medium“ gemeinsamen Handelns entwickelt (Kunstreich 2009: 61). Die Aufmerksamkeit richtet sich auf ein gemeinsames „Wir“, auf gemeinsames Handeln, welches auf die „Wirklichkeit“ gerichtet ist, die mit „anderen Menschen zusammen verwandelt werden muss“ (Freire 1973: 77). In diesem Sinne geht es für die am Dialog Beteiligten um die Gewinnung von Handlungsfähigkeit.

c) Das Dialogische ist ein schöpferischer Prozess, der in der Reibung mit „Grenzsituationen“ die Möglichkeiten hervorbringen kann, um Begrenzungen des Sozialen und Kulturellen zu erweitern:

„Als verwandelnde und schöpferische Wesen bringen Menschen in ihrem ständigen Verhältnis zur Wirklichkeit nicht nur materielle Güter – berührbare – Objekte

hervor, sondern auch soziale Institutionen, Ideen und Konzepte. [...] Der konkrete Ausdruck vieler dieser Ideen, Werte, Konzepte und Hoffnungen, aber auch die Hindernisse, die sich der vollen Humanisierung des Menschen in den Weg stellen [...] implizieren entgegengesetzte, ja antithetische Themen. Sie verweisen aber zugleich auf anstehende Aufgaben. [...] Letztlich enthalten die Themen Grenzsituationen, wie sie auch selbst in Grenzsituationen enthalten sind. Die Aufgaben, die sie einschließen, erfordern Grenzakte“ (Freire 1973: 83ff).

Diese Überlegungen von Freire lassen sich mit der von Wygotski beschriebenen Kategorie „der Zone der nächsten Entwicklung“ verknüpfen. Am Beispiel der Entwicklung von Kindern beschreibt er eine Eigenart menschlicher Entwicklungsfähigkeit, die darin besteht (vor allem auch in kollektiver Aktivität) über die Grenzen der eigenen Fähigkeiten hinausgehen zu können (vgl. Wygotski 1978: 84ff.). Mit dem Begriff der *Zone der aktuellen Entwicklung* lassen sich die Fähigkeiten beschreiben, die ohne Hilfe von Anderen bewältigt werden können. *Die Zone der nächsten Entwicklung* bezeichnet die Fähigkeiten, die in Kooperation und mit Hilfe von anderen angeeignet werden können (vgl. Manske 2013: 16). Bei Wygotski heißt es weiter: „Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe [...] gelöst werden, und dem Niveau, auf dem [...] Aufgaben selbstständig [ge]löst [werden], macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (2003: 300). Für eine Bildungsarbeit (und hier insbesondere die medienpädagogische) mit Erwachsenen „geistig behinderten“ Menschen kann die Zone der nächsten Entwicklung eine Erkenntnishilfe sein, die „nicht nur das in der Entwicklung erreichte, sondern auch das in der Reifung Begriffene“ (ebd.: 300) berücksichtigen kann. Die dabei bestehenden Grenzen, verweisen auf Aufgaben im Sinne Freires, die nach Lösungen verlangen. Hieran knüpft sich ein „Möglichkeitsraum“ (Holzkamp 1985: 373) zur Gewinnung von Handlungsfähigkeit im Sinne einer Verschiebung bestehender Grenzen verbunden mit einem Zugewinn selbstbestimmteren Handelns im Alltäglichen.

### Ein schlussfolgernder Blick auf unser Projekt

Grundsätzlich orientierte sich unser Projekt an den Ideen einer aktiven Medienarbeit, wie sie z.B. von Fred Schell herausgearbeitet worden sind. Hierzu gehören das (a) handelnde Lernen, (b) exemplarisches Lernen und (c) die Gruppenarbeit. Die oben skizzierten Überlegungen zu Freire und „der Zone der nächsten Entwicklung“ sind ein Versuch, spezifische Blickwinkel herauszustellen, die für eine Medienarbeit mit geistig Behinderten meines Erachtens von Bedeutung sind. Diese stützen in besonderer Weise unsere ursprüngliche Zielstellung, im Projekt Themen des Alltäglichen hervorzulocken, um sie mit den Teilnehmenden bear-

beiten zu können. Die Idee war, gemeinsam neue Bedeutungszusammenhänge zu erschließen, bei denen auch Spaß und Vergnügen nicht zu kurz kommen. Außerdem war es uns wichtig, durch das Projekt Freiräume für die Interessen der Teilnehmenden zu schaffen. Alle diese Vorstellungen sind durch die von mir skizzierten Widersprüche hindurch zu denken. Anknüpfend an die Überlegungen zur „Zone der nächsten Entwicklung“ ist eine wesentliche Einsicht des Projektes, dass die Teilnehmenden alles, was sie gemacht haben, selbst nachvollziehen konnten. War dies der Fall, zeigten sich „die Möglichkeiten des Werdens“, die Bedürfnisse Wege zu entdecken (oder auch Umwege zu erfinden) Grenzen zu verschieben. Am Schluss habe ich hierzu noch einzelne Beispiele, die Zeugen dieser Bewegungen sind. Ich möchte sie nur mit kurzen Kommentaren versehen und weitestgehend für sich sprechen lassen, in der Hoffnung, verschiedenste Lesarten herauszufordern. Die aus unserem Reflexions-Gespräch entnommenen Zitate habe ich unter die Stichworte *Zeit als Notwendigkeit zum Werden* und *Alltagsthemen als Grenzsituationen zum Werden* gestellt.

### Zeit als Notwendigkeit zum Werden

C: „In dem Zusammenhang hat sich nämlich die Fotokamera oder die Digitalkamera als extrem wertvolles Arbeitsinstrument herausgestellt, weil man dort nämlich quasi in Echtzeit sieht, was man gerade produziert hat. Das hat man nämlich bei einer, ja, bei einer normalen, also Filmkamera hast du das halt nicht, weil das musst du erst ausspielen und dort hast du gleich auf dem Display hinten drauf, ja, Sascha tritt an den Ball, wird fotografiert, Sascha hat an den Ball getreten, das ist toll, das können wir irgendwie verwenden. Also es ist je nach Abstraktionsvermögen sozusagen, die Zielgruppe muss man halt immer versuchen, so möglichst nah am Produktionsprozess zu haben.“ (Gespräch F,A,H: 10)

B: „Ja, genau, also was für mich z.B. interessant war jetzt so konkret in dem Projekt zu beobachten, war z.B. Micha in Interaktion mit Rene, der nicht reden konnte, der halt auch so unruhig war, aber wenn es sozusagen um die Fotografie ging, fand ich total interessant, wie der Sascha das quasi in wirklich in kleinste, einfachste Schritte zerlegen konnte, wie das geht, um ihm das begreiflich zu machen.“ (Gespräch F,A,H: 29)

Grundsätzlich ist es eine Erfahrung des Projektes, dass die Teilnehmenden nur in Ausnahmen den Zugang und die Erfahrung im Umgang mit Medienproduktionsmitteln, wie z.B. digitalen Fotoapparaten hatten. So banal es klingen mag hatte dies zum einen ökonomische Gründe – die Teilnehmenden konnten entsprechende Technik nicht kaufen. Zum anderen wurde deutlich, dass ihre Verfügungsmöglichkeit über etwaige finanzielle Ressourcen durch den rechtlichen Rahmen der „Anstalt“ beschnitten und beispielsweise durch einen Vormund oder das Personal verwaltet wurden. Hier zeigte sich deutlich, dass in den

Vorstellungen des Personals etwaige Wünsche zur Nutzung eines Fotoapparates durch die Menschen in keiner Weise vorkamen. In Diskussionen im Laufe des Projektes wurde auch klar, dass die Ausblendung eines solchen Zusammenhangs im „Anstalts-Alltag“ einerseits sehr eng mit den angedeuteten Kategorisierungen verknüpft war. Zum anderen wurde deutlich, dass der Medienumgang seitens des pädagogischen Personals einen wesentlichen Einfluss darauf hat, welche Möglichkeiten den im Heim lebenden Menschen eingeräumt werden. Ein zweiter Punkt ist, dass am Beispiel der Fotografie für uns verschiedene Dimensionen des Nutzens für die Teilnehmenden deutlich geworden sind. Etwa die Erfahrung der Kooperation über die jeweiligen Einschränkungsgrenzen der Behinderungen hinweg. Hierin sehe ich die Möglichkeit der Grenzverschiebung durch kooperatives Handeln. Die Interaktion im Beispiel von Sascha und Rene ist für mich sehr eindrücklich gewesen. Über einen längeren Zeitraum probierten und experimentierten Sascha und Rene gemeinsam mit dem Fotoapparat. Von uns kam anfangs punktuelle Unterstützung bei Fragen. Sascha erklärt dann Rene wiederholend, was der Fotoapparat macht. Hieran schließen sich zwei Effekte an. Der eine ist, dass durch die Echtzeit-Möglichkeit Rene sich im Bild selbst wiederkannte und uns dies durch Zeichensprache symbolisierte. Er fotografierte mit Sascha die Anderen der Gruppe. Anschließend zeigte er die Bilder und ordnete sie den jeweiligen Personen zu. Das Spannende war, dass er eine Interaktion durch Zeichensprache eröffnete, in welcher sich die gesamte Gruppe mit ihm verständigen konnte. Er war Teil der Gruppe und hatte einen sichtbaren Beitrag eingebracht. Der andere Effekt ist der, dass er im Zusammenspiel mit Sascha selbstständig eine Art Choreografie zur Erklärung des digitalen Fotografierens entwickelte. Diese funktionierte in fünf Schritten (Anmachen, Motiv suchen, Scharfstellen, Auslöser drücken und Bild anschauen). Sascha erklärte die Funktionen. Rene zeigte die Funktionen. Am Ende stand ein Foto. Das Foto wurde durch Zuordnen der Personen auf dem Bild durch die Zeichensprache von Rene erklärt. Die Entfaltung solcher Prozesse braucht sehr viel Zeit.

### Alltagsthemen als Grenzsituationen zum Werden

Rückblickend stellen wir fest, dass es für unser Projekt von zentraler Bedeutung war, dass sich eine Atmosphäre entwickeln konnte, in der verschiedenste Themen und Problematiken des Alltäglichen der Teilnehmenden einen Raum gefunden haben. Neben den zahlreichen Geschichten und Erfahrungen, die sie uns berichteten, wurden Einzelne Gegenstand der künstlerisch-medialen Bearbeitung im Projekt. In unserer Diskussion im Nachgang des Projektes wurde

deutlich, dass sich z.B. die Erfahrung von Sven im folgenden Beispiel als Erfahrung mit Unterdrückung fassen lässt sowie gleichzeitig auf einen weiteren Zusammenhang hinweist. Jantzen (2000) hat die Form der Unterdrückung im Zusammenhang mit geistiger Behinderung als ein Verhältnis von struktureller Gewalt gekennzeichnet. Demnach ist der Ausschluss durch Kategorisierung und Einschluss in der „totalen Institution“ Ausdruck dieser Gewalt.

B: „Na ja, das ist erstmal ein ganz allgemeines Gut, wenn du mit Leuten medienpädagogische Arbeit machst und nicht gerade im schulischen Kontext, dass die Lebensrealität der Teilnehmenden, der sozusagen die Folie sein muss, auf der sich alles bewegt. Und die Lebensrealität von Sven war nun mal diejenige, dass er halt schwierige Familienverhältnisse verarbeiten wollte, künstlerisch medial und hinzu kam später noch seine sexuelle Neigung, die anscheinend, wie soll es anders sein, auch im Heim zur Ausgrenzung geführt hat, so zu Stigmatisierung, weil er halt bisexuell ist und dann auf einmal einen Freund hat nach einer Freundin. So, und das führte halt zu Ausgrenzung und das wurde auch in der Gruppe thematisiert und war dann auch Teil seiner künstlerisch-medialen Bearbeitung.“ (Gespräch F,A,H: 29)

Das Beispiel macht auch deutlich, dass verschiedenste Formen der Kategorisierungen und hiermit verknüpft Unterdrückungs-Gewaltverhältnisse miteinander verzahnt gleichzeitig auftreten können. Insofern macht die von Sven im Projekt bearbeitete Erfahrung deutlich, dass sich Kategorisierung als ein gradueller Prozess des Ausschlusses ereignet, der als Gewaltverhältnis über sich selbst hinausweist. Frei mit Young: Kategorisierung und „Gewalt [sind] eine soziale Praxis. Sie [sind] eine soziale Tatsache, von der jeder weiß, dass sie geschieht und immer wieder geschehen wird. [Kategorisierung und] Gewalt [bleiben] immer am Horizont der sozialen Vorstellungskraft, auch für diejenigen, die nicht gewalttätig sind“ (2002: 442). In diesem Sinne ist die Erfahrung von Sven nicht isoliert als individuelle Erfahrung mit der „Anstalt“ zu betrachten, sondern Ausdruck eines allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisses zur Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnung.

### Literatur

- Ackermann, K.-E. 2010: Zum Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertepädagogik. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 53-72
- Adorno, T.W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. Main
- Agamben, G. 2002: Homo sacer – Die Souveränität der Macht und das nackte Leben. Frankfurt a. Main
- Bloch, E. 1985: Das Prinzip Hoffnung. Kapitel 1-32. Frankfurt a. Main

- Bundschuh, K. 2013: Diagnostik. In: Theunissen, G./Kulig, W./Schirbort, K. (Hg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart, 85-86
- Cremer-Schäfer, H. 2003: Wie der Name einer Sache unser Verhalten bestimmt (Benjamin Lee Whorf). Eine Erinnerung an Wissen über Diagnostik. In: Widersprüche Heft 88, 53-60
- Feuser, G. 2000: „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H./Gröschke, D. (Hg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn/OBB, 141-165
- 2013: Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, K.-E./Musenburg, O./Riegert, J. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, 219-246
- Fornefeld, B. 2013: Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. München
- Freire, P. 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg
- Goffman, E. 1973: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. Main
- (2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. Main
- Hoffmann, T. 2010: Bildung und Entwicklung – Die Kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 142-167
- Jantzen, W. 2000: Geistige Behinderung ist kein Phantom – Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In: Greving, H./Gröschke, D. (Hg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn/OBB, 166-178
- Kunstreich, T. 2009: Gedanken zur Aktualität von Martin Buber. In: Krause, H. U./Rätz-Heinisch, R. (Hg.): Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge zu einer dialogischen Sozialen Arbeit. Opladen&Farmington Hills, 55-68
- Manske, C. 2013: Inklusives Lesenlernen für Kinder ab drei mit Down-Syndrom, für Leseratten und Legastheniker. Berlin
- Schell, F. 1993: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München
- Schmied-Kowarzik, W. 2008: Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel
- Wygotski, L. S. 2003: Ausgewählte Schriften – Band II. Berlin
- 2001: Defekt und Kompensation. In: Jantzen, W. (Hg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin, 88-108

- (1978: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge
- 1975: Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule Heft 2/. 1975, 65-72
- Young, I.M. 2002: Fünf Formen der Unterdrückung. In: Horn, C./Scarano, N. (Hg.): Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Frankfurt a. Main, 428-445

*Friedemann Affolderbach, Hardenbergstraße 47, 04275 Leipzig  
E-Mail: friedemann.affolderbach@gmx.net*