

Kleinbach, Karlheinz

Aspekte der Kompetenzentwicklung

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Sonderpädagogik 35 (2005) 3, S. 166-177



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-115979

10.25656/01:11597

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-115979>

<https://doi.org/10.25656/01:11597>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

In: *Sonderpädagogik* 35 (2005), 3, S. 166-177

Aspekte von Kompetenzentwicklung

Zusammenfassung

In der Allgemeinen Pädagogik scheint es ausgemacht, dass Teilhabe und Selbstbestimmung von Kompetenzentwicklung abhängig sind. Für die Geistigbehindertenpädagogik ist es aus mancherlei Gründen schwer, sich dieser Sichtweise vorbehaltlos anzuschließen. Vorgeschlagen wird eine Definition von Kompetenzentwicklung, die eine ausschließlich individuell-kognitive Bestimmung erweitert um relationale, situative, fakultative und kulturelle Dimensionen des Kompetenzbegriffs. Ein solches Verständnis von Kompetenzentwicklung ist anschlussfähig sowohl an die Allgemeine Pädagogik als auch an die Definition von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation.

Ist Kompetenzentwicklung die Voraussetzung für Teilhabe?

Wir befinden uns gegenwärtig mitten im Prozess der pädagogischen Seligsprechung von ‚Kompetenz‘. Und es ist davon auszugehen, dass das Verfahren bald erfolgreich abgeschlossen sein wird. Die Wissenschaften – zuvorderst die Erziehungswissenschaft (Tenorth, 2004) – haben ‚Kompetenz‘ längst nobilitiert. ‚Kompetenz‘: das klingt verheißungsvoll, denn es geht um lauter schöne menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten. Endlich scheint eine liebgewordene pädagogische Idee, nämlich die von der allseitigen Entfaltung der Person, eine Chance zu bekommen.

Mit etwas gutem Willen kann (und muss!) heute jede/r kompetent sein: Patienten, Senioren, Kunden, Versicherte, Kinder, Frauen und Männer. Kompetenz macht auch nicht halt vor Körperbehinderung, vor Förderschülern, Langzeitarbeitslosen, allein erziehenden Müttern, chronisch Kranken. Statt Zeugnissen sammeln wir Kompetenznachweise, meine Autowerkstatt nennt sich Kompetenzzentrum und mein Maler schreibt ‚Kompetenz in Farbe‘ auf seinen Lieferwagen.

Selbständigkeit ist gefragt, kommunikative Fähigkeiten, Verlässlichkeit, Teamfähigkeit, Freundlichkeit, physische und geistige Mobilität, Flexibilität, Ausdauer, Belastbarkeit, Urteils- und Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit.

Diese Liste neuer Tugenden lässt sich beliebig verlängern und vor allem differenzieren. So hat zum Beispiel die Firma *Höchst* vor einiger Zeit bei den Bildungseinrichtungen eine Liste mit 72 solcher Kompetenz-Merkmale zur Bearbeitung in Auftrag gegeben. Die Lehrkräfte ließen sich nicht zweimal bitten, machten diesen Auftrag zu ihrem eigenen, um ja nicht die Erfolgsaussichten ihrer Schüler auf dem Arbeitsmarkt zu schmälern. Welchen Kompetenz-Zuschnitt muss man sich verpassen, damit man sich mit Aussicht auf Erfolg in der Arbeitswelt anbieten kann? Wer reklamiert von wem Kompetenz? Wer zieht wen der Inkompetenz?

Erziehungswissenschaftlich etwas seriöser ist die Bestimmung von Kompetenzen als Fähigkeiten, die ein gewohnheitsmäßig verfügbares *Können* ausmachen. Darin unterscheiden sich Kompetenzen vom *Wissen*, aber auch von *Bildung*. Fähigkeiten lassen sich formal bestimmen (Klieme, 2004; Rosenstiel & Erpenbeck, 2003; Tenorth, 2003). Eine solche formale Bestimmung lässt sich zunächst an der Fähigkeit eines Naturelementes erläutern und verstehen, z.B. an einem Kristall und seiner Fähigkeit, sich im Wasser zu lösen. Es liegen hier *Strukturbedingungen* vor, beim Kristall ist dies eine bestimmte Art seines Kristallgitters. Davon zu unterscheiden sind die Realisierungsbedingungen. Ein bestimmter Aggregatzustand des Wassers sowie Druck- und Temperaturverhältnisse müssen erfüllt sein, damit sich der Kristall im Wasser auflösen kann. Diese Unterscheidung von Struktur- und Realisierungsbedingungen lässt sich auf die erziehungswissenschaftliche Bestimmung von Fähigkeiten als gewohnheitsmäßiges *Können* übertragen. Deutlich wird dann, dass Kompetenzen sich nicht als theoretisches Wissen ausbilden. Vielmehr muss dafür so etwas wie ein praktischer Kontext vorliegen.

Engt man diese reichlich allgemeine Bestimmung ein und bezieht sie auf Menschen mit Behinderung und Benachteiligung, dann geht es um *Bedingungen* der Teilhabe und Selbstbestimmung. Woran nehmen benachteiligte und behinderte Menschen teil? Worüber können und möchten sie selbst bestimmen? Die Geltungshorizonte von Normalität sind geschrumpft, denn längst ist es nicht mehr für alle Menschen in dieser Gesellschaft normal, Arbeit zu haben, legal einer Beschäftigung nachzugehen. Soziale und familiäre Sicherheit sind für immer mehr Kinder und Jugendliche nicht mehr normal.

Außerhalb und jenseits unserer sonderpädagogischen Aufmerksamkeit wird deshalb längst von einer Dreiteilung der Lebenschancen gesprochen. Es gibt „Gewinner, Verlierer und faktisch Disqualifizierte“ (Offe, 1996, S. 282) oder „Untaugliche [...] Überflüssige“ (S. 272), Ausgeschlossene. Diese Dreiteilung „impliziert zwei Demarkationslinien: eine obere, an der Verteilungskämpfe stattfinden, und eine untere, an der Kämpfe um Anerkennung und Inklusion stattfinden“ (ebd.). Entsprechend lässt sich der Anspruch auf Kompetenzentwicklung begründen mit dem Recht auf Teilhabe an Verteilungskämpfen (Link, 1999; Schildmann, 2000; Weinmann, 2001). Wenn es nachfolgend um Aspekte von Kompetenzentwicklung geht, dann gilt meine Aufmerksamkeit der unteren Demarkationslinie.

Nachfolgend wird zunächst das Verständnis von *Kompetenz* im Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte erläutert und begründet. In den vergangenen drei Jahren hat diese Arbeitsgruppe im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg Voraussetzungen und Eckdaten für eine Reform des Bildungsplans SfG erarbeitet. Der Text des Abschlussberichtes dieser Arbeitsgruppe ist eingestellt auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg (http://www.lbs-neu.bw.schule.de/index_html). Anschließend soll der *Geltungsbereich* des dort verwendeten Kompetenzbegriffs konkretisiert werden. Der Prüfstein dafür ist seine Alltagstauglichkeit. Wie ernst meinen wir es mit Kompetenzentwicklung in unseren schulischen Handlungsfeldern, in Unterricht, Begleitung, Beratung? Abschließend werden die *Grenzen* eines solchen Kompetenzbegriffes in einer *alltagstauglichen* Definition von Kompetenzentwicklung versprochen.

Verständnis von Kompetenz im Abschlussbericht

Ob man kompetent ist, zeigt sich einem selbst nur in konkreten Situationen. Worauf muss ich achten, wozu werde ich aufgefordert oder herausgefordert, woran kann ich mich orientieren und welche Möglichkeiten zu agieren gibt es für mich in dieser Situation? Worauf und auf wen kann ich mich verlassen? Was ist mir bekannt, woran erinnert mich diese Situation? Wie bin ich in ähnlichen Situationen zurecht gekommen? Was war an einer früheren Situation ‚ähnlich‘? Wird so gefragt, dann ist die je *eigene*, individuelle Sinnggebung das wichtigste Gütekriterium für Kompetenz. In der Einleitung zum Bildungsplan der allgemeinen Schulen Baden-Württemberg 2004 beschreibt Hartmut von Hentig diese je eigene, individuelle Sinnggebung als eine „komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln können zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt“ (Hentig, 2004, S. 9). Doch was ist *richtiges* Wahrnehmen, was sind *wichtige* Sachverhalte? Wer entscheidet über die Richtigkeit von Wahrnehmung, die Wichtigkeit von Sachverhalten? Welche Kriterien lassen sich dafür angeben? Können gemeinsam Handelnde sich darüber miteinander verständigen?

Die Bezugnahme der Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G auf den allgemeinen Bildungsplan 2004 ist weder zufällig noch punktuell. Sonderpädagogische Förderung als *Aufgabe aller Schulen* kennzeichnet spätestens seit der Verwaltungsvorschrift vom 9. März 1999 in Baden-Württemberg (MKJS, 1999) die bildungspolitische Perspektive. Die Arbeitsgruppe Bildungsprojekt hält es für wichtig und wesentlich, die Zugehörigkeit zur allgemeinen Schule in begrifflicher Hinsicht zu dokumentieren und damit auch die Kommunikation und Kooperation zwischen den Schularten zu erleichtern und zu verstetigen. Gleichfalls notwendig erscheint der Anschluss an die allgemeinen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 (KMK, 1994) sowie die Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1998 zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (KMK, 1998; Drave, 2000). Nicht zuletzt arbeiten Sonderschullehrerinnen und –lehrer zusammen mit zahlreichen Professionen aus dem medizinischen, therapeutischen Bereich sowie Einrichtungen der Sozial- und Jugendhilfe. Nicht nur aus diesem Grund ist die Bezugnahme auf die *International Classification of Functioning, Disability and Health* der Weltgesundheitsorganisation (ICF, 2001; dt. 2002) wesentlich. Vielmehr ist die dort ausformulierte *relationale* Bestimmung von Behinderung richtunggebend für den von uns vorgeschlagenen lebensweltorientierten Unterricht. Weder Weinerts Konzept der *Schlüsselkompetenzen* (Weinert, 1999) noch eine Orientierung an einem *kognitiven* Kompetenzbegriff (Schneider, 1999) erscheint für die Neuformulierung eines Bildungsplanes der Schule für Geistigbehinderte produktiv, weil beide Ansätze auf eine ausschließlich individuelle Bestimmung von Kompetenz zielen. „Das theoretische Konzept der Handlungskompetenz verbindet in umfassender Weise jene intellektuellen Fähigkeiten, inhaltsrelevanten Kenntnisse, kognitiven Fertigkeiten, bereichsspezifischen Strategien, Routinen und Subroutinen, motivationalen Tendenzen, volitionalen Kontrollsysteme, persönlichen Werthaltungen und sozialen Verhaltensmuster zu einem komplexen System individueller Voraussetzungen, um die Anforderungen eines bestimmten Berufes, einer beruflichen Position, einer sozialen Rolle, aber auch eines persönlichen Projektes erfolgreich erfüllen zu können“ (Lévy-Leboyer, 1996; nach Weinert, 1999, S.17f).

Ein solches individual-psychologisches Verständnis ist zu erweitern um das *Zusammenspiel von Ressourcen*, mit denen es jemand in einer Situation zu tun hat (Bildungsprojekt G, 2004, S. 48). Jeder macht zahlreiche Erfahrungen, wie situative Komponenten unterstützend oder hemmend, erleichternd oder ver hindernd wirken können. Die Bestimmung von Kompetenz muss deshalb auch eine *situative Dimension* enthalten.

Schließlich möchte die Arbeitsgruppe mit der Unterscheidung von kommunikativer, personaler Kompetenz, von Kompetenz zur alltäglichen Lebensbewältigung, religiöser Kompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz ausdrücken, dass Situationen unterschiedliche Anforderungen an uns stellen. Man muss nicht nur erkennen und erlernen, was in einer Situation eine angemessene Handlungsweise ist. Auch müssen dafür eine Anzahl möglicher Techniken, Verfahren, Routinen usw. verfügbar sein. Dies lässt sich auch umgekehrt ausdrücken: Die je eigene Lebenswelt ist bestimmt durch Handlungsfelder oder Anforderungen, zu deren Bewältigung ein spezifisches Können benötigt wird. So wird für das Einkaufen in einem Supermarkt die Grundrechenart Addition, das Vergleichen von Preisen, Mengen und Verpackungsgrößen, Verfallsdatum usw. benötigt. Die allgemeine Schule ordnet solche Verfahren und Techniken den Schulfächern und deren Didaktiken zu. Für die Bestimmung von Kompetenz ist diese *fakultative* Dimension zu berücksichtigen. Mit fakultativer Dimension wird die Tatsache bezeichnet, dass die Vermittlung und Reflexion einzelner Kompetenzen in unserer Gesellschaft durch Fachdidaktiken ‚betreut‘ ist. Dabei bildet sich fachdidaktische Reflexion keineswegs zwingend in Unterrichtsfächern ab. Der Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist häufig durch eine erschreckende fachdidaktische Naivität gekennzeichnet und wird mit falsch verstandener Lebensunmittelbarkeit begründet (Kleinbach, 1994; Kleinbach, 2000). Nicht nur in Mathematik, Lesen und Schreiben (HPI Kiel, 2005) hat sich die Didaktik der Schule für Geistigbehinderte weitgehend isoliert und abgekoppelt von fachdidaktischen Diskursen der allgemeinen Schule. Die wichtige und notwendige Diskussion um den Beitrag *chemischer, physikalischer, historischer, biologischer* oder *geografischer* Verfahren der Weltauslegungen für lebensweltliche Orientierung und Teilhabe und das Verständnis von Phänomenen findet weitgehend ohne die Geistigbehindertenpädagogik statt (Bernhard, 2003; Griesel, 2003; Rekus, 2003). Bisher lässt sich nur vermuten, wie sich dieser Umstand als Sollbruchstelle auswirkt auf Kooperation, gemeinsames Lernen von Außenklassen der Schule für Geistigbehinderte an Grundschulen und/oder in der sonderpädagogischen Förderung einzelner Kinder. In der Vorbereitung auf ein möglichst selbständiges und selbstbestimmtes Leben als Erwachsener, insbesondere beim Übergang ins Erwerbsleben, wird solch fachspezifisch hinterlegtes Können dringend reklamiert (Kastl, 2002; Trost & Küchler, 2002; Trost & Schueller, 1995).

Fachdidaktiken reflektieren Verfahren, Ansichten, Werte, die in unserer Gesellschaft Wahrnehmung, Orientierung und Teilhabe ermöglichen. Im Anschluss an Klaus Giel Literatur? lässt sich ein (offener) Katalog solch notwendiger Verfahren bezeichnen als „kulturrelevante Dispositionen des Leibes“ (Giel 1975, 52). Jede Kultur und Gesellschaft basiert auf zahlreichen Techniken, die ihr Überleben sichern, etwa den Techniken der Ernährung, der Bevorratung, des Garten- und Ackerbaus, der Gewinnung, Nutzung und Speicherung natürlicher Energie, des Wohnungsbaus, der Ökonomie oder der sozialen Organisation. Doch entsteht und besteht eine Kultur nicht nur aus verschiedenen Techniken, sondern vielmehr auch aus ihrer

symbolischen Arbeit. Diese symbolische Arbeit verleiht allen Techniken ihren spezifischen Sinn. Sie ordnet gleichsam den Kosmos und ermöglicht es einer Kultur, Begriffe und Vorstellungen von sich selbst zu entwickeln. Symbolische Arbeiten werden mit Hilfe von Kulturtechniken verrichtet. Sprechen und Hören, Rechnen und Messen, Abbilden und Darstellen, Schreiben und Lesen, Singen und Musizieren sind solche Kulturtechniken. Diese Techniken unterscheiden sich von allen anderen Techniken durch ihren Selbstbezug. Denn man kann vom Sprechen sprechen, über das Kommunizieren kommunizieren, man kann Bilder malen in denen Bilder erscheinen, im Film lassen sich Filme zeigen. Man kann nur rechnen oder messen, indem man auf Rechnen und Messen Bezug nimmt. Natürlich kann man vom Schreiben schreiben, vom Singen singen und vom Lesen lesen. Dafür gibt es zahllose Beispiele. Beides, Techniken (Praktiken) und Kulturtechniken, sind Teil einer je spezifischen Kultur und Tradition. Eine Reflexion der *kulturellen Dimension* des Kompetenzbegriffs erscheint nicht zuletzt wegen der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zwingend erforderlich. Deren Lebenslage ist häufig gekennzeichnet durch Ansprüche und Erwartungen aus unterschiedlichen kulturellen Traditionen oder Motivströmen. Türkische Mädchen müssen dabei nichts anderes können als deutsche Jungen um in Deutschland als Erwachsene ihr Auskommen zu haben. Die Voraussetzungen dafür sind jedoch häufig ganz unterschiedlich. Unter *kultureller* Dimension des Kompetenzbegriffs lässt sich der Zusammenhang zwischen sachlicher Funktion, allgemeiner Bedeutung sowie persönlichem Sinn verdeutlichen (Rödler, 2004, S. 26).

Anders als in einem individuell-psychologischen Verständnis (Weinert s. o.) muss die Ausformulierung eines pädagogischen Kompetenzbegriffs *relationale, situative, fakultative* und *kulturelle* Dimensionen beinhalten.

Wie jede Neuorientierung hat auch das Bildungsprojekt G seine Kritiker. Eine beliebte rhetorische Figur heißt „Das machen wir schon immer so“. Beim Kompetenzbegriff haben diese Kritiker auch gar nicht so Unrecht, können sie doch z. B. auf das allseits bekannte und genutzte *Heidelberger Kompetenzinventar* von Holtz aus dem Jahre 1984 verweisen. Darin werden sog. Kompetenzstufen in einem psychometrischen Modell abgebildet. Kompetenzstufen werden als Abschnitte auf einer Leistungsskala festgehalten (Holtz 1984; Holtz & Nassel, 1999; Rost, 2004; Sarimski, 2002). Hier wird lebensweltliche Relevanz als ein mehr oder weniger geschlossener Katalog von instrumentellen Fertigkeiten gefasst. Kompetenzen lassen sich danach nicht nur beobachten, sondern gelten als allgemein gültig und entwicklungslogisch verfasst.

Diese einseitige und starre Orientierung an einem psychometrischen Kompetenzbegriff hat jedoch auch dazu geführt, dass *Erfahrungsräume* für Menschen mit geistiger Behinderung häufig begrenzt oder pädagogisch idealisiert werden, indem Kompetenz in punkto Selbständigkeit „beispielsweise auf Toiletentraining reduziert wird, die Fähigkeiten der Selbstversorgung nicht auf die selbständige Zubereitung von Mahlzeiten ausgedehnt wird, sondern nur einmal monatlich die Zutaten für Waffeln eingekauft werden, oder sich der Ausbau von Nachbarschaftskontakten auf einen Tag der offenen Tür pro Jahr beschränkt“ (Michalek, 2000, S.13).

In einer kontingenten und komplexen Wirklichkeit, in der vieles möglich ist, muss ich mich *orientieren*, mit ihr *umgehen können*, vorgefundene Lebenspraxis verstehen,

diese mit vollziehen und gestalten. Deshalb gibt es keine Sozialkompetenz ‚an sich‘, keine allgemeine kommunikative Kompetenz, keine abstrakte Medienkompetenz und keinen sozial kompetenten Menschen. Ich muss in *meiner Lebenswirklichkeit* Fuß fassen, indem ich ein angemessenes Sensorium für diese entwickle. Wir erfahren etwas über uns und unsere Lebenswelt, in der wir täglich Auswahl und *Entscheidungen* treffen müssen (vgl. Wagenschein, 1965, S. 11, S. 465, S. 521).

Wir stecken inmitten einer zuvor ausgelegten Welt, in der uns etwas *widerfährt*. Damit meine ich nicht nur jene unabweisbaren institutionellen Strukturen, in denen wir leben. Vielmehr bestimmen uns ebenso soziale Beziehungen, Erwartungen anderer Menschen und die Tatsache, dass jeder seine Lebenszeit mit anderen Menschen teilt und sich in irgendeiner Weise mit diesem Umstand arrangieren muss. In meiner Lebenswelt werde ich leiblich, zeitlich, räumlich und kommunikativ beansprucht. Beanspruchungen haben unterschiedliche Niveaus: Wahrnehmung – Orientierung – Gestaltung. Und Beanspruchungen sind immer *konkret*. Das heißt ich befinde mich *irgendwo* (in einem Bett, im Kindergarten, in meiner Wohnung, an meinem Arbeitsplatz, im Bus, an einem fremden Ort).

Uns sind also keinesfalls optische, taktile, akustische *Daten oder Empfindungen* unterschiedlicher Intensität gegeben, sondern stets *konkrete Dinge, Ereignisse und andere Menschen, die sich uns in den Weg stellen*, die uns herausfordern, sie *kenntlich* zu machen, ihnen einen Namen zu geben, sie zu grüßen (Meyer-Drawe, 2003, S. 9). Unser Zusammensein beschränkt sich dabei nicht allein auf Ermöglichung und Austausch von Vergewisserungen. Vielmehr sind wir je einbezogen in Verhältnisse, Beziehungen, Umstände und Situationen, die nicht nur je konkrete Anforderungen an uns stellen. Wir empfinden und artikulieren unsererseits in solchen Kontexten unsere je individuellen Wahrnehmungen und Erwartungen: wir fühlen uns fremd, haben Hunger oder Schmerzen, erkennen Menschen oder Dinge wieder, sind müde, erregt, gelangweilt oder neugierig. An diese Binsenweisheit ist zu erinnern, weil sich daraus erstens ergibt, dass es keine besonderen und *besondernden* Überlegungen einer Kompetenzentwicklung für Menschen mit Behinderung geben kann. Zweitens enthält ein solches Verständnis von Kompetenz auch eine Selbstbezüglichkeit, ist eine *intentional verfasste Wissensstruktur* (Stinkes, 1993, S. 131).

Das für mich stärkste Argument für den Kompetenzbegriff ist zugleich seine größte Herausforderung. Denn Kompetenz hat nicht zufällig die Doppelbedeutung von *Können und Zulassen*. Dabei geht es um soziale Praktiken und damit auch um Fragen der Macht. Es ist zu fragen nach den „Verhältnissen *zwischen* den Verhaltensweisen“ (Feuser, 2001, S. 282). Die nachfolgenden drei Beispiele sollen besonders diesen Aspekt von Kompetenz verdeutlichen. Wie groß ist Umfang von Kompetenz und wie wird dieser Umfang wahrgenommen (*Kleine Kompetenz*)? Wie erfahren Menschen mit geistiger Behinderung die Kompetenzwahrnehmung von Nichtbehinderten (*Was lassen wir zu?*)? Und schließlich: Welche Hinweise auf Kompetenzwahrnehmung erhält man aus Selbstzeugnissen (*Ortstermin*)?

Wie ernst meinen wir es mit Kompetenzentwicklung?

Kleine Kompetenz?

Frau Luhmann ist 41 Jahre und lebt seit dem vierten Lebensjahr im Heim: „Für meine Zukunft? Wo? Hier? Naja, CD-Player hab' ich ja. Ich bin ja auch in Augenbehandlung. Das läuft auch schon. Ich geh ja ganz gern raus. Ich war auch schon jeden Tag raus. Wir waren ja auch schon in der Gruppe raus. Sonst beschäftige ich mich zu Hause. Beschäftige mit meinen CDs oder spiele mit meinem Steckerspiel.“ „Was *erhoffen* Sie sich für die Zukunft?“ „Daß ich Besuch kriege oder *nach Hause* fahren kann. Das wünsche ich mir am meisten. Ich bin ja schon neun mal Tante. Kommt aber keiner. Aber wenn ich nach Hause könnte? Ich hab noch Kontakt zu den Eltern. Zweimal haben die mich schon angerufen. Mein Bruder wohnt in Freiburg. Ab und zu ruf ich den an. Die Familie vermiß' ich. Das wär' schön, so zu Hause leben. Der Bruder hat auch ein kleines Baby bekommen. Ich hab das noch nich' gesehen. Irgendwann wollen die mit dem Zug kommen. Traurig bin ich, wenn ich an zu Hause denke. Ich hab schon Heimweh. Ich häng' an der Mutti und an meinem Bruder. Am 4. Juni hab ich mal angerufen. Mein Bruder ist in Ordnung. So geht es mir gut. Nur *Heimweh*. Vielleicht darf ich Weihnachten nach Hause zum Kaffeetrinken. Aber nur 2 Stunden, hat die Stiefschwester gesagt“ (Michalek, 2003, S. 134).

Frau Luhmann, die sich in ihrer Freizeit mit CDs und Steckerspiel beschäftigt, möchte besucht werden im Heim, das sie auch nach 37 Jahren nicht als ihr Zuhause bezeichnet. Heimweh hat sie nach dem Ort, zu dem sie selbständig nicht hingelangen kann (*utopos*), nur stundenweise geduldet ist. Wie klein bleibt Kompetenz auch nach 37 Jahren!

Was lassen wir zu?

Seit zwei Jahren arbeitet die Gruppe ‚Selbstbestimmt leben‘, eine Gruppe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung, mit der Stadtverwaltung Reutlingen, Busunternehmern und einem Grafiker zusammen. Ein besonderes Augenmerk dieser Gruppe liegt in der Gestaltung eines für sie selbst anwendbaren Orientierungssystems für den ÖPNV. Dabei geht es u. a. um lesbare Fahrpläne, Beschilderung der Busse und Haltestellen, Orientierung auf der Fahrstrecke für Menschen, die nicht gut lesen können. Zwei Studenten haben mit zwei Mitgliedern dieser Gruppe ein Interview über ihre Erfahrungen in diesem Projekt geführt. Hier ein kurzer Ausschnitt:

Frage: Was die Abstimmung betrifft, trefft ihr die Entscheidung als die Zielgruppe? Oder wird eine Entscheidung gemeinsam mit den Normalbehinderten getroffen? Wie läuft so eine Abstimmung ab? Zählt das was ihr sagt, du Armin und Rolf? Ihr seid diejenigen, die das später nutzen.

Armin: Wir können schon was sagen und abstimmen, aber im Prinzip die R. und der Karl Kleinbach, der F. und auch der G. Wenn die sagen, so und so läuft des, dann ist das einfach vorbei.

Frage: Also ist also das was ihr sagt eigentlich, mehr beratend. Also ihr jetzt sagt, „Wir hätten gerne die Männle“ und R. und Herr Kleinbach, und F., die

Karlheinz Kleinbach

sagen dann „Nein, wir machen nicht diese Figur, wir machen die andere“, dann wird das andere gemacht?

Armin: Genau. Und so geht's ja immer() (Link & Stuck, 2004).

In ihrer Untersuchung über Gewalt in Wohn- und Werkstätten zeigt Sabine Michalek, dass *Entscheidungskompetenz* denjenigen Bewohnern und Bewohnerinnen zugestanden wird, die nach dem Empfinden ihrer Gruppenbetreuer gleiche rationale Begründungsmuster anwenden wie sie selbst. Je stärker Bewohner und Bewohnerinnen in ihrem Verhalten davon abweichen, umso heftiger wird ihr Verhalten von den Gruppenbetreuern sanktioniert, indem ihnen Entscheidungskompetenz entzogen wird. Haben sie dagegen Verhaltensvorschriften optimal internalisiert, erhalten sie im Rahmen der Institution größtmögliche Entscheidungsfreiheit (Michalek, 2003). Dieser Befund lässt sich auf die Aussage von Armin im Interview beziehen: Werden dort Entscheidungen häufig unter Zeitdruck im Sinn der (professionellen) Assistenten getroffen? Werden nur solche Optionen angeboten, die sozialverträglich sind?

Ortstermin

Im Zeitraum zwischen 1880 und 1890 malt Vincent van Gogh den größten Teil der heute so bedeutenden Bilder. Nach den uns heute zugänglichen Zeugnissen und Interpretationen (Auster, 1993, S. 195ff; Ozanne & de Jode, 2004) seines Schaffens würde Vincent van Gogh nach der ICF-Definition der Weltgesundheitsorganisation als behindert gelten (Hayes, 2004). Zu Lebzeiten wird nur ein Bild von ihm verkauft. Der Briefwechsel mit seinem Lieblingsbruder Theo gehört zur Stilgeschichte seiner Malerei: „Meine guten Gemälde, das versichere ich Dir, wirst du ebenso geschaffen haben wie ich, das heißt, wir machen sie zu zweit“ (Brief 538, Briefwechsel wird 1913 veröffentlicht; neu zugänglich: Plachta, 2001). Über seine Landschaftsbilder, die zwischen Februar 1888 und Mai 1889 in Arles entstehen, schreibt er an den Bruder aus der „kleinen Stadt inmitten von gelben und lila Blumen“. Seine Lebenswelt: „Diesmal ist es ganz einfach mein Schlafzimmer der Anblick des Bildes soll den Kopf oder richtiger die Phantasie beruhigen.... Die Wände sind blassviolett. Der Fußboden hat rote Ziegel. Das Holz des Bettes und die Stühle sind frisches Buttergelb. Das Laken und die Kopfkissen sehr helles Zitronengrün. Die Bettdecke scharlachrot. Das Fenster grün. Der Waschtisch orange, das Wasserbecken blau. Die Tür lila. Und das ist alles – sonst ist nichts in diesem Zimmer mit den geschlossenen Fensterläden. (Damit räche ich mich für die erzwungene Ruhe, die ich halten musste.....) Skizzen von den anderen Zimmern mach ich Dir auch noch.“ Diese angekündigten Skizzen sind von ihm nie gemalt worden. Stattdessen malt van Gogh genau *dieses* Zimmer im folgenden Jahr noch ein zweites und noch ein drittes Mal.



Abb. 1: Das Schlafzimmer in Arles, 1888

Wie in einem Guck-Kasten sieht man die kleine Kammer, ein helles Zimmer, ein Durchgangszimmer, einen Zwischen-Raum. Die Möbel haben keine gemeinsame Perspektive. Und für den Betrachter gibt es keinen eindeutigen Fokus. Vielmehr Aufblähung, Schrumpfung, Zerstückelung und gleichzeitig beunruhigende Vertrautheit.

„Und das ist alles – sonst ist nichts in diesem Zimmer mit den geschlossenen Fensterläden“. Aus einem Interview mit einer allein gelassenen Frau, das Michel Certeau durchführte, stammt die folgende, ganz ähnlich lapidare Formulierung: „Hier gibt es nichts besonderes, außer mir“ (Certeau, 1988, S. 202), keine Bedürfnisse, keine Erwartungen, kein Genuss. Da ist ein helles Zimmer, *la chambre claire* würde Roland Barthes dies wohl nennen. Ein Zimmer, das zugleich eine dunkle Kammer ist, *camera obscura*: hell vom Blau des Himmels und des Wassers, Gelb der Weizenfelder, vom Grün des Waldes und dem roten Sonnenuntergang. Die Oberfläche öffnet sich, ein transparentes Bild wird sichtbar: die Farben der Landschaft werden hereingelassen und legen sich auf das Inventar. Körperlichkeit, Härte, Konstanz, Verlässlichkeit und Widerständigkeit der Dinge werden gezeigt und gleichzeitig infrage gestellt. Die Wirklichkeit des Zimmers ist mit einer eigentümlichen Unsicherheit behaftet. Van Goghs *Lebenswelt* endet an diesen verbarrikierten Türen. Eine Tür ist durch das Bett versperrt, der Stuhl versperrt die andere Tür. Die Fensterläden sind geschlossen: Man kommt nicht hinein, man kommt nicht heraus, erdrückt von den Möbeln; Alltagsgegenstände, die unbeweglich geworden sind. Sie sind nicht anders aufzustellen. Paradoxe Formulierung: *immobiles Mobiliar*. Van Gogh ist in seinem Schlafzimmer ‚außer sich‘, ‚ins Aus gesetzt‘, herausgesetzt aus der Welt des Sozialen. Das Farben-Spiel seines Bildes ist todernst, denn für seine verschlossene Kammer verwendet er Farben, die er in seinen Landschaftsbildern verwendet. Und so verlieren auch die Wörter des Briefes an den Bruder ihren eingravierten Wert und werden gewissermaßen Abbilder zweiten Grades: die Wände, der Fußboden, das Bett, die Stühle, das Laken, die Fenster, die Tür werden zu Signaturen von Grenze und Einschluss.

Dieses Bild ist historisch und geografisch weit weg ist von uns. Oder haben wir solche ‚Schlafzimmer‘ etwa auch an unseren Schulen?! Was wird verstellt durch unsere sonderpädagogisch angepassten Lehr- und Lernmittel, durch unseren Hang zu Wohnzimmergemütlichkeit, durch den Ausbau unserer Schulen zu allumfassenden Lebens- und Lernparks, deren ‚ansprechende Lage‘ häufig genug die Kehrseite einer Immobilitätsfalle ist?

Kompetenzentwicklung und Lebens-Verhältnisse

Auch ein lebensweltlich orientierter Kompetenzbegriff ist nicht einwandsimmun. Wenigstens zwei ‚blinde Flecken‘ eines solchen (sonder-)pädagogischen Buchstabierens von Kompetenz sollen genannt werden: Erstens: Recht und gültige Gesetze schließen ganz grundsätzlich eine Berücksichtigung von Lebenswelt und subjektiver Sinnfindung aus (Richter, 2004). Die Schulpflicht gilt für deutsche und türkische Mädchen, unabhängig von Deutschkenntnissen, vom Tragen eines Kopftuches, Umfang der Geschwisterbetreuung, den Einkommensverhältnissen der Eltern. Die Zuweisung von Lehrerstunden, von Sachkosten, die Finanzierung von Hilfsmitteln bemisst sich nicht an der Kompetenzentwicklung, an relationalen, situativen, fakultativen und kulturellen Dimensionen. Bildungsökonomisch, etwa bei der Verteilung bzw. Zuweisung finanzieller und personaler Ressourcen, lässt sich aus einem solchen Kompetenzbegriff kaum ‚Kapital schlagen‘. Zweitens bewahrt ein lebensweltlich orientierter Kompetenzbegriff nicht vor der Tatsache, dass kooperierende Institutionen wie Sozialämter, Jugendhilfe, Berufsschule, Arbeitsagenturen, medizinische Dienste, Versorgungsämter andere Definitionen und Kompetenzregister verwenden (AG Qualifikations-Entwicklungs-Management, 2002). Sonderpädagoginnen und –pädagogen staunen, empören und klagen darüber, häufig reflexhaft und deshalb wenig nachhaltig.

Ich habe eine *alltagstaugliche* Definition von Kompetenzentwicklung versprochen. Alltagstauglichkeit zielt darauf, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderung sich in diesem Alltag wahrnehmen, orientieren, verständigen, wie sie diesen mitgestalten. Das ist allerdings nur eine Seite. Pädagogisch ebenso wichtig erscheint mir die Frage, *ob und wie ihnen dieser Alltag taugt*. Wozu soll der Schulalltag taugen? Bereits über die Zulässigkeit dieser Frage lässt sich an Schulen nicht immer verhandeln. Denn wer seinen Schulalltag auf Kompetenztauglichkeit hin befragt, riskiert auch die Erkenntnis einer notwendigen Änderung. Mit einer solchen Wendung auf Kompetenztauglichkeit des Schulalltags erscheint Kompetenz – ebenso wie ‚Behinderung‘ – als *relationaler* Begriff (Bourdieu, 1985, S. 17; Feuser, 2001, S. 332). Er lässt sich (nur) bestimmen durch konkrete *Lebens-Verhältnisse*. Damit konkretisiert sich u. a. die förderdiagnostische Aufgabenstellung zu einer „*dual diagnosis*“ (Feuser, 2001, S. 308), die sich erweitert zur Frage der Qualitätssicherung (Klauß, 1995).

Die Frage nach der Kompetenztauglichkeit wird an *uns* gestellt, als diejenigen die verantwortlich sind dafür, was wir Kindern und Jugendlichen von uns und von der gemeinsamen Welt zeigen. Was ist richtig und was ist *uns* wichtig? Diese Frage können wir allerdings nur gemeinsam und zusammen an unserer jeweiligen Schule beantworten. Sie führt hinein in das gemeinsame Gespräch und nicht in einen vorgegebenen Katalog von Inhalten, die abzuarbeiten sind. Damit wird Schule in einem sehr elementaren Sinn Labor-Schule. Sie ist nicht nur eine Einrichtung zur Durchsetzung von Zivilisation, sondern auch zu ihrer Relativierung (vgl. Rumpf,

1987, S. 15). Klafki hatte dies vor mehr als dreißig Jahren im Nachwort seiner Studien zur Bildungstheorie in der Trias Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität formuliert (Klafki, 1974, S. 157). Kinder und Jugendliche erlernen in der Schule für Geistigbehinderte nicht nur die Gemachtheit, sondern auch die Machbarkeit (und deren Grenzen) von Wahrnehmungen, Situationen, Bedürfnissen, Interessen, Verhältnissen, Verantwortung und Beziehung, Naturphänomenen usw.

Dies ist die zentrale Herausforderung an uns. Dabei geht es um mehr als nur eine wohl formulierte Antwort auf die Frage, was richtig und was wichtig ist für die Kompetenzentwicklung, nämlich um solidarische Parteinahme und Ermöglichung der Lebensperspektive von Kindern mit Behinderung. Die Frage nach Richtigkeit und Wichtigkeit unserer gemeinsamen Welt lässt sich (sonder-)pädagogisch nur durch überzeugende *didaktische* Konzepte, also durch Unterricht beantworten. Ein solcher Hinweis auf unsere wichtigste Aufgabe als Lehrerinnen und Lehrer scheint gegenwärtig im Ganzheitlichkeits- und Integrationslärm besonders dringlich (Fuchs, 2004).

Kompetenzentwicklung heißt Verantwortung dafür zu übernehmen, was wir von uns, von der Welt zeigen, wie wir Situationen gestalten, für die wir mit verantwortlich sind, damit Wahrnehmung, Orientierung und Beteiligung von Menschen mit Behinderung und Benachteiligung ermöglicht wird. Wie erlebt Armin die gemeinsame Arbeit in der Gruppe ‚Selbstbestimmt leben‘? Wie kommen in seiner Gruppe Entscheidungen zustande? Was lässt sich daran schnell und nachhaltig verändern? Heilpädagogische Professionalität zeichnet sich aus u. a. durch den Blick auf behindernde und beeinträchtigende Bedingungen von Lebenswelt und die Möglichkeit der Modulation von behindernden Feldbedingungen (Feuser, 2001, S. 283), also Verantwortung für die Gestaltung und Strukturierung eines überindividuellen raum-zeitlichen Feldes zu übernehmen. Allerdings sind solche Felder nicht (länger) zu bestimmen durch einen Kompetenzbegriff, der seine Legitimation aus einer voraus laufenden Zuschreibung von Defiziten zieht.

Dort wo es um Kompetenzentwicklung und nicht nur um die Selbstregulation von Wissenserwerb geht, „liegt eine Herausforderung für didaktische und methodische Erfindungskraft, die noch nicht annähernd bearbeitet ist. Einzulösen ist diese Herausforderung nicht in bildungstheoretischer Reflexion, sondern im Alltag der Schularbeit“ (Tenorth, 2004, S. 180). Die ist unvermeidlich praktisch.

Literatur

- AG Qualifikations-Entwicklungs-Management (2002). *Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick - Stand - Ausblick.* Münster: Waxmann.
- Auster, P. (1993). *Die Erfindung der Einsamkeit.* Reinbek: Rowohlt.
- Bernhard, A. (Hrsg.). (2003). *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bildungsprojekt G (2004). *Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G vom 29.04.2004* als Download (pdf) vom Landesbildungsserver Baden-Württemberg. <http://www.schule-bw.de/>.
- Bourdieu, P. (1985). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns.* Frankfurt: Suhrkamp.

- Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Drave, W. (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Mit Kommentaren*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Feuser, G. (2001). Ich bin, also denke ich. Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit am Konzept der SDKHT. *Behindertenpädagogik*, 40 (3), 268-350.
- Fuchs, P. (2004). Vom Selbstverständlichen im Umgang mit Menschen. In H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Zeichen und Gesten – Heilpädagogik als Kulturthema* Gießen: Psychosozial-Verlag, 242 – 262.
- Giel, K. (1975) Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, In K. Giel, G.G. Hiller, H. Krämer Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2, Stuttgart: Klett , 8 – 175.
- Griesel, H. (2003). Vergleich grundlegender Konzeptionen der Mathematikdidaktik in der BRD und in der DDR. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35 (4), 166-171.
- Hayes, S. (2004). Get inside van Gogh's brain. *Prevention*; 56 (4), 41-45.
- Hentig, H. (2004). *Einführung Bildungsplan 2004 Ministerium für Jugend, Kultur und Sport, Download Landesbildungsserver Baden-Württemberg*.
<http://www.schule-bw.de/>.
- Holtz, K.- L. & Nassal, A. (1999). Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen Behinderung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50 (2), 90-98.
- Holtz, K. L. (1984). *Heidelberger-Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte (HIK)*. Heidelberg: Edition Schindele.
- HPI Kiel (2005). Seminar Deutsch an der Schule für Geistigbehinderte Menschen am HPI Kiel: Übersicht über Leselehrgänge (entnommen 12.01.2005)
<http://www.uni-kiel.de/hpi/gb/lesen/>).
- ICF (2001). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation International Classification*
<http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>; deutsche Übersetzung einschließlich der Vorschläge bis Oktober 2004 des Deutschen Instituts für Medizinische Forschung und Dokumentation (DIMI)
<http://www.dimdi.de/de/klassi/ICF/index.html>.
- Kastl, J.-M. (2002). Arbeit und Behinderung - Spuren der Selbstbestimmung. *Behindertenpädagogik*, 41 (4), 363-375.
- Klafki, W. (1974). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klauß, T. (1995). Irgendwann kommt die Trennung. Für einen möglichst normalen Lebensweg von Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46 (9), 443-450.
- Kleinbach, K. (1994). *Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinbach, K. (2000). Kleines Plädoyer für den Ordinalaspekt. *Sonderpädagogik* , 30, 222–235.
- Klieme, E. (2004.) Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?
Pädagogik, 56, 10-13.
- KMK (1994). *Konferenz der Kultusminister: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6.5.1994*.
http://www.kmk.org/schul/home.htm?pub_

- KMK (1998). *Konferenz der Kultusminister Empfehlung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss vom 26.6.1998.*
http://www.kmk.org/schul/home.htm?pub_
- Link, C. & Stuck, C. (2004). *Mobilitätserweiterung durch ein Orientierungssystem am Beispiel des ZOB in Reutlingen. Erfahrungen, Erkenntnisse und Eindrücke zweier Menschen mit Behinderung aus dem bisherigen Projektverlauf*(Unveröffentlichte Hausarbeit). Universität/Fachhochschule? Reutlingen: Fakultät für Sonderpädagogik
- Link, J. (1999). *Versuch über den Normalismus*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Vorwort zu Claus Stieve: *Vom intimen Verhältnis zu den Dingen. Ein Verständnis kindlichen Lernens auf der Grundlage der asubjektiven Phänomenologie Jan Patockas*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Michalek, S. (2000). *Gewalt- und Konflikterfahrung von Menschen mit geistiger Behinderung im Lebenskontext Heim. Soziale Realität aus Sicht der Betroffenen und ihrer Bezugspersonen*. Diss. Universität Dortmund (Download als pdf über Eldorado Dokumentserver: <http://www.uni-dortmund.de/web/de/index.html>).
- MKJS (1999). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Kinder und Jugendliche mit Behinderung und besonderem Förderbedarf
 Verwaltungsvorschrift vom 09.03.1999, *Kultus und Unterricht*, Heft 7, 45-49.
- Offe, C. (1996). Moderne „Barbarei: Der Naturzustand im Kleinformat? In M. Miller & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnosen am Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 258-289). Frankfurt: Suhrkamp
- Ozanne, M.-A. & Jode F. (2004). *Theo: The Other Van Gogh*. New York: The Metropolitan Museum of Art Harry N. Abrams, Inc., Publishers.
- Plachta, B. (2001). *Vincent van Gogh Briefe*. Ditzingen: Reclam.
- Rekus, J.(2003). Die Aufgabe der Didaktik heute. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 79, 62-73.
- Richter, I. (2004). Rechtsnorm und Lebenswelt. Ist eine lebensweltorientierte Auslegung und Anwendung von Gesetzen möglich? In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 453-466). Weinheim: Juventa.
- Rödler, P. (2004). Zur ethischen Potenz einer zeichenorientierten Pädagogik. In H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Zeichen und Gesten – Heilpädagogik als Kulturthema* (S. 13-28). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rosenstiel, L. v. & Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rost, J. (2004). Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 5.
- Rumpf, H. (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Sarimski, K. (2002). Schulische und soziale Situation von Kindern mit Prader-Willi-Syndrom. *Heilpädagogische Forschung*, 28 (1), 11-23.
- Schildmann, U. (2000). Normalität – ein tragfähiges Konstrukt für die Integrationspädagogik? In H. Thomas & N. Weber (Hrsg.), *Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert* (S. 167-176). Weinheim: Beltz.

- Schneider, W. (1999). *Internationales und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung von Lesekompetenz in PISA*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/> entnommen 10.09.2004.
- Stinkes, U. (1993). *Spuren eines Fremden in der Nähe. Das ‚geistigbehinderte‘ Kind aus phänomenologischer Sicht*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Tenorth, H.-E. (2003).)Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 51 (2), 156-164.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort ‚Grundbildung‘ und ‚Basiskompetenz‘. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 169-182.
- Trost, R. & Küchler, M. (2002). Berufsvorbereitung in der Schule für Geistigbehinderte. *Geistige Behinderung*, 41 (4), 353-355.
- Trost, R. & Schueller, S. (1995). *Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung zur Arbeit der Eingliederungsinitiativen in Donaueschingen und Pforzheim*. Walldorf: Integra.
- Wagenschein, M. (1965). *Exemplarisches Lernen*. Hannover: Schroedel.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinmann, U. (2001). Normalität im wissenschaftlichen Diskurs verschiedener Fachdisziplinen. In U. Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht* (S. 17-42). Opladen: Leske+Budrich.

Anschrift des Autors:

Dr. Karlheinz Kleinbach
Dahlienstraße 25
72336 Balingen
karl@kleinbach.net