

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Erste Staatsprüfung für ein Lehramt an Sonderschulen Frühjahr 2009

Schriftliche Hausarbeit

Thema:

**„Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten
und Literatur“**

**Möglichkeiten (und Notwendigkeit) zur Teilhabe an
Literatur für alle Menschen**

eingereicht von: Gundula Tuttas

eingereicht am: 3. September 2008

Fach: Geistigbehindertenpädagogik

Dozent: Christoph Ratz

0. VORWORT	4
I. EINLEITUNG	5
II. LITERATUR UND LESEN IN UNSERER KULTUR	7
1. GRUNDLAGEN ZUM LESEN VON LITERATUR	7
1.1 DEFINITIONEN VON LESEN	7
1.2 HISTORISCHER ÜBERBLICK ÜBER DAS LESEN	8
1.3 FAZIT	15
2. KULTUR UND LITERATUR	16
2.1 DEFINITIONEN VON LITERATUR	16
2.2 DEFINITIONEN VON KULTUR	17
2.3 ZUSAMMENHÄNGE VON SCHRIFT UND KULTUR – EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG.....	19
2.4 DIE THEORIE DES KULTURELLEN GEDÄCHTNISSES.....	20
2.5 FAZIT	24
3. WARUM LESEN MENSCHEN?	25
– BEDEUTSAMKEITEN UND FUNKTIONEN VON LITERATUR	25
3.1 BEDEUTSAMKEITEN VON LITERATUR.....	26
3.2 WARUM LESEN MENSCHEN – FUNKTIONEN VON LITERATUR	28
3.3 FAZIT	34
4. LESER UND LESEVERHALTEN HEUTE	35
5. FAZIT: LITERATUR UND LESEN IN UNSERER KULTUR	37
III. ERWACHSENE MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN UND LITERATUR	39
1. PERSONENKREIS: ERWACHSENE MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN	39
1.1 ZUM PHÄNOMEN DER „GEISTIGEN BEHINDERUNG“ UND ZUR BEGRIFFSWAHL „MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN“	39
1.2 ERWACHSENE MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN	43
2. FREIZEIT	47
2.1 ALLGEMEINE ASPEKTE VON FREIZEIT	47
2.3 LITERATUR ALS EINE MÖGLICHKEIT DER FREIZEITGESTALTUNG	52
2.4 FAZIT	54
3. ERWACHSENENBILDUNG	55
3.1 ERWACHSENENBILDUNG – ALLGEMEINES	55
3.2 ERWACHSENENBILDUNG IN DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK.....	57
3.3 ALPHABETISIERUNG IM ERWACHSENENALTER FÜR MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN.....	67
3.4 LITERATUR ALS EIN THEMA FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG.....	69
3.5 FAZIT	70
4. ERWACHSENENBILDUNG UND FREIZEIT – VERSUCH EINER ABGRENZUNG	70
5. TEILHABE	71
5.1 ALLGEMEINE ASPEKTE DES TEILHABE-BEGRIFFS.....	71
5.2 LITERATUR ALS MÖGLICHKEIT ZUR TEILHABE	74
5.3 PROBLEMATIK/SCHWIERIGKEITEN/HINDERNISSE	75
5.4 FAZIT	76
6. MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN UND LITERATUR?	77
6.1 LITERATUR FÜR MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN	77
6.2 GESCHICHTLICHE ASPEKTE DES LESEN(LERNEN)S VON MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN	79
6.3 BEDEUTSAMKEIT VON LESEN FÜR MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN	80
6.4 NOTWENDIGKEIT DER MÖGLICHKEIT ZUR TEILHABE AN KULTURGÜTERN	81
7. FAZIT: ERWACHSENE MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN UND LITERATUR	84

<u>IV. MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN UND LITERATUR – PRAKTISCHE ASPEKTE</u>	86
1. KONKRETE SITUATIONEN	86
1.1 EINE LESERATTE: P.....	86
1.2 MENSCHEN MIT HOHEM UNTERSTÜTZUNGSBEDARF	88
1.3 FAZIT	91
2. (BESONDERE) MÖGLICHKEITEN DER BEGEGNUNG MIT LITERATUR	92
2.1 LEICHTE SPRACHE	92
2.2 NEXT CHAPTER BOOK CLUBS.....	97
2.3 OHRENKUSS... DA REIN, DA RAUS	99
2.4 THEATER	100
2.5 VERFILMUNGEN VON LITERATUR	102
2.6 BIBLIOTHEKEN	103
2.7 HÖRBÜCHER.....	104
2.8 VORLESEN	105
2.9 DER BÜCHERFUCHS.....	106
3. EXEMPLARISCH: ZWEI PRAKTISCHE BEISPIELE	107
3.1 EINE KURZGESCHICHTE IN EINFACHER SPRACHE.....	107
3.2 EINE GESCHICHTE ZUM VORLESEN	109
4. FAZIT: MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN UND LITERATUR – PRAKTISCHE ASPEKTE	114
<u>V. SCHLUSS</u>	115
<u>VI. ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	117
<u>VII. LITERATURVERZEICHNIS</u>	118
<u>VIII. ERKLÄRUNG</u>	127

0. Vorwort

Wozu sollen Menschen mit einer Behinderung denn lesen, ist das nicht viel zu anstrengend? Sie haben doch schon genug anderes, womit sie sich beschäftigen können. Aber mal angenommen, sie wollen lesen, einfach weil es ihnen vielleicht Spaß macht? Oder weil sie etwas Neues erfahren möchten? Oder weil sie mit den Akteuren im Buch mitfiebern möchten? Vielleicht möchten sie auch Spannung erfahren, und miträtseln, wer denn jetzt der Täter war? Um sich über eine schöne Formulierung zu freuen? Manchmal auch um mitreden zu können?

Warum lesen denn Menschen überhaupt Bücher? Aus unzähligen Gründen. Und sind Menschen mit Behinderung nicht genauso Menschen, die aus eben denselben unzähligen Gründen Bücher lesen möchten? – Eigentlich ja schon. Ja, dann sollen sie halt lesen, jeder wie er will.

Aber das ist ungefähr so sinnvoll, wie wenn man einem Rollstuhlfahrer sagt, er kann ja die Treppe nehmen, wenn er hoch will. Wenn es zu schwierig ist, an passende Bücher zu kommen, wird man wohl zwangsläufig darauf verzichten müssen. Wenn kein Aufzug für den Rollstuhlfahrer da ist, wird er sich wohl damit begnügen müssen unten zu bleiben. Aber macht es nicht mehr Sinn, einen Aufzug oder eine Rampe zu bauen, so dass auch der Rollstuhlfahrer nach oben kann – und die Möglichkeit hat die Aussicht zu genießen? Kann ja sein, dass ihm die gar nicht gefällt, und er schnell wieder nach unten will, aber er hat die Möglichkeit und kann sich selbst entscheiden.

Sollten also nicht in der gleichen Art Rampen und Aufzüge gefunden und geschaffen werden, damit jeder Mensch Bücher lesen kann? Und dass jeder Mensch möglichst unterschiedliche Bücher lesen kann? Wenn jeder Mensch in Deutschland Goethe kennen sollte, gilt dies nicht ebenso für jeden Menschen mit Behinderung?

Da ich all diese Fragen für bedeutend halte, habe ich mich in der vorliegenden Arbeit mit unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen von Literatur auseinandergesetzt. Da das Ganze eine Zulassungsarbeit im Fach Geistigbehindertenpädagogik ist – und meine Kenntnisse in diesem Bereich größer sind als meine Kenntnis der Literaturwissenschaft – stehen meine Betrachtungen in gewisser Weise immer unter diesem Blickwinkel.

I. Einleitung

Im ersten Teil meiner Arbeit habe ich mich damit auseinandergesetzt, welchen Wert das Lesen von Büchern, insbesondere von literarischen Werken, in unserer Kultur überhaupt hat. Ausgehend von allgemeinen Definitionen und einer Geschichte des Lesens habe ich versucht, die Bedeutung, die Schriftsprache in unserer Kultur hat, herauszuarbeiten. Dabei geht es in erster Linie immer um das Lesen, und zwar das Lesen, das nicht funktionalen Zwecken (wie z.B. das Lesen eines Fahrplans, die Benutzung eines Automaten) dient, sondern in unterhaltenden oder bildenden Kontexten stattfindet. Besonders wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang Assmanns Theorie des kulturellen Gedächtnisses, die den Wert von Literatur für den Zusammenhalt einer Kultur zu erklären versucht. Im Anschluss daran habe ich mich konkreter mit Gründen beschäftigt, warum, was und wie viel Menschen in Deutschland lesen.

Der zweite Teil entstammt der anderen Richtung meines Themas – er beginnt mit den Menschen mit Lernschwierigkeiten. Nach einer kurzen Überlegung zum Phänomen der „geistigen Behinderung“ folgt hier die Begründung für meine Entscheidung, auf den Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ zu verzichten und stattdessen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ zu verwenden.

Daran schließe ich den Versuch an, spezielle Merkmale des Erwachsenseins darzustellen. Die auf diese recht allgemeinen Darstellungen folgenden Kapitel beziehen sich konkreter auf zwei Lebensbereiche, die meines Erachtens prädestiniert für die Begegnung mit Literatur sind, die Bereiche, die im Leben „normaler“ Menschen in dieser Hinsicht eine tragende Rolle spielen: den Bereich der Freizeit und den der Erwachsenenbildung. Meine Recherchen in diesen Bereichen führten aber eher zur Feststellung eines vorhandenen Defizits, denn zum Auffinden von Möglichkeiten der Literaturbegegnung.

Im darauffolgenden Kapitel sollen der Aspekt der Teilhabe näher beleuchtet werden und die Notwendigkeit von Begegnungsmöglichkeiten mit Literatur aufgezeigt werden. Im letzten Punkt greife ich auf den ersten Teil zurück und stelle die Rolle, die Literatur für die kulturelle Teilhabe spielt, dar. Hierbei sollen auch Probleme und Hindernisse offengelegt werden.

Im anschließenden dritten Teil sollen die in der Theorie erarbeiteten Notwendigkeiten schließlich hinsichtlich praktischer Möglichkeiten überprüft werden. Dies halte ich für besonders wichtig, um nicht nur einen Mangel aufzuzeigen, sondern auch auf Chancen

einzuweisen, diesen zu beheben - im Sinne meines Vorworts also Skizzen für die Aufzüge oder Rampen zu schaffen. Um die unterschiedlichen Bedürfnisse zu veranschaulichen, beginne ich in diesem dritten Teil mit zwei Fallbeispielen. Danach folgen konkrete Ideen und Gelegenheiten für die Begegnung mit Literatur. Abschließend habe ich selbst versucht, einige der von mir aufgestellten Bedingungen zu erfüllen und in Beispiele umzusetzen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit die männliche Form verwendet. Diese gilt grundsätzlich immer für Personen beiderlei Geschlechts, außer dies wird anderweitig verdeutlicht.

II. Literatur und Lesen in unserer Kultur

Wozu und warum lesen Menschen überhaupt Literatur? Dies ist die grundlegende Frage, der in diesem ersten Teil der Arbeit nachgegangen werden soll. Dazu soll aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Bedeutung des Lesens untersucht werden. In diesem Sinne erfolgt eine geschichtliche Betrachtung des Lesens, sowie Darstellungen zur kulturellen und individuellen Bedeutung von Literatur und Lesen.

1. Grundlagen zum Lesen von Literatur

*„Ja, das grenzenloseste aller Abenteuer der Kindheit,
das war das Leseabenteuer.
Für mich begann es, als ich zum erstenmal ein eigenes Buch bekam
und mich da hineinschnupperte.
In diesem Augenblick erwachte mein Lesehunger,
und ein besseres Geschenk hat das Leben mir nicht beschert.“*
(Astrid Lindgren 2008, 98)

1.1 Definitionen von Lesen

- Duden (Herkunftswörterbuch): Lesen „geht [...] auf die Wurzel *les- „verstreut Umherliegendes aufnehmen und zusammentragen, sammeln“ zurück“ (Drosdowski et al. 1989, 416). Diese Bedeutung hat sich im Deutschen zum Teil noch erhalten (z.B. die Weinlese), die Bedeutung des Lesens als „Geschriebenes Lesen“, welche seit dem althochdeutschen (8.-11. Jahrhundert) aufkam, steht allerdings heute im Vordergrund.
- „Lesen ist Handeln von Menschen, die in der kognitiven Dimension des Lesens aus einem Text Sinn bilden und in seinen sinnlichen und emotiven Dimensionen sich durch ihr Tun ein Erleben selbst bereiten“ (Schön 1999, 1).
- „Lesen ist das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge“ (Kainz 1956, zit. nach Gümbel 1993, 46).

Es fällt unerwartet schwer, gute Definitionen für den Begriff „Lesen“ zu finden. Dies liegt zum einen daran, dass häufig keine genaue Begriffsbestimmung stattfindet, da „Lesen“ anscheinend als bekannter Begriff vorausgesetzt wird, zum anderen weil Lesen meist darüber bestimmt wird, in welchem Zusammenhang und zu welchem Zweck es gebraucht wird (z.B. „Lesekompetenz“, „Leselernprozess“, „Erstleseunterricht“). Daher lässt sich kaum eine allgemeine, alle Aspekte befriedigende Definition finden. „Im

Alltagsverständnis meint es eine Kulturtechnik der nicht nur buchstabierenden, sondern sinnverstehenden Aufnahme von Schrift“ (Bittkow 2005, 197).

In dieser Arbeit meint Lesen in erster Linie das Lesen von Texten, und damit das Lesen von in Schriftform symbolisierten Inhalten.

Ein Erweiterter Lesebegriff, wie z.B. bei Oberacker (vgl. Rittmeyer 1993, 9), der auch Situationslesen, Symbollesen, Bilderlesen und ähnliches mit einbezieht, erscheint im Zusammenhang mit dem Lesen von Literatur nur bedingt hilfreich. Dennoch kann Lesen im weiteren Sinn durchaus auch zum Verständnis von Literatur unterstützend beitragen.

1.2 Historischer Überblick über das Lesen



Abbildung 1: Leser (Hailer 2008)

Stein beschreibt Lesen als eine Fähigkeit, die wesentlich älter als die Schrift ist (diese ist ihm zu Folge etwa 5000 Jahre alt). Die Fähigkeit lesen zu können ermöglicht, unabhängig von der Fähigkeit schreiben zu können, die Teilnahme an der Schriftkultur (Stein 2006, 254). Historisch gesehen waren die Fähigkeit zu lesen und die zu schreiben lange Zeit nicht unbedingt miteinander verknüpft. Wesentlich mehr Menschen konnten lesen als schreiben, und lernten sie beides geschah auch dies häufig zeitlich voneinander getrennt und nacheinander.

Um die Bedeutung, die Lesen in unserer Kultur über die Zeit entwickelt hat, zu verdeutlichen, erfolgt hier ein Abriss über die Geschichte des Lesens.

Der folgende Überblick bezieht sich vornehmlich auf den Artikel „Die Geschichte des Lesens“ (Schön). Die Darstellung widmet sich dem Lesen in unserem westeuropäischen Kulturraum und bezieht sich dann vor allem auf den deutschen Sprachraum.

Griechische und römische Antike

Schön beschreibt im „Handbuch Lesen“ die Geschichte des Lesens als „Sozialgeschichte“ des Lesens, da sie sich in erster Linie auf die Menschen die lesen, bezieht.

Während es zwar in Ägypten und Babylonien (ab ca. 3000 v. Chr.), sowie in Mesopotamien (Vorformen seit ca. 7000 Jahren; prosumerische Schrift seit ca. 3300 v. Chr.) bereits früh Schriften und Schriftkundige gab, war erst in Griechenland die Schrift sozial verbreitet: „Seit dem frühen 5. Jahrhundert v. Chr. konnte die große Mehrheit jedenfalls der stimmberechtigten Bürger in Athen lesen und schreiben; das wären ohne Frauen, Kinder, Sklaven etwa 25 % der Bevölkerung“ (Schön 1999, 3). Für die weite und schnelle Verbreitung der Schriftlichkeit im antiken Griechenland gibt es zwei Erklärungen: Neben der größeren Einfachheit der phonetischen Schrift im Vergleich zu Bilder- oder Zeichenschriften, also „Wörterschriften“ (wie in Ägypten), gibt es die Theorie, dass das pragmatische Verhältnis zur Schrift für deren Ausbreitung mit gesorgt hat (etwa im Gegensatz zur kultischen Verwendung in Ägypten, oder auch dem Zusammenhang von Schriftlichkeit und Heiligkeit, etwa im Juden- und Christentum). Allerdings ist die Schriftkultur im antiken Griechenland nicht mit der heutigen vergleichbar: Schrift diente eher als Gedächtnisstütze für mündliche Vorträge oder Darstellungen, die bedeutendere Rolle hatten orale Rezeptionssituationen. Erst mit dem Hellenismus begann sich eine individuelle Lesekultur zu entwickeln (326 – 30 v. Chr.). In dieser Zeit liegt auch die Entwicklung von privaten und öffentlichen Bibliotheken, und somit der Beginn einer kulturellen Tradition (siehe Schön 1999, 5). Diese Vereinzelung der Lesekultur führte zu einer engen Bindung der Literatur an das Medium „Buch“ – im Unterschied zu den früheren öffentlichen Vorträgen. Dies hatte auch zur Folge, dass Literatur nur mehr einem kleinen Publikum, das sich die teuren, handschriftlichen Bücher leisten konnte, zugänglich war. Allerdings ergab sich nun auch die Möglichkeit, „sozial Unerwünschtes“ zu lesen, da die Rezeption von Büchern kaum unter Kontrolle zu halten war (siehe Schön 1999, 5). Dennoch wurden insbesondere literarische Texte meist laut (vor-) gelesen, was sich teilweise bis in die Neuzeit (v.a. Lyrik und Dramatik) erhalten hat.

Bei den Römern erfolgte die Aneignung griechischer Literatur und damit auch griechischer Kultur durch die private Lektüre, wodurch ein Bildungsbürgertum entstand, was mit der Entwicklung eines weit verbreiteten Systems von Verlagen, Schreibstuben und Bibliotheken einherging (Schön 1999, 6).

Nun gab es allerdings noch keine Bücher in der heutigen Form. In der Antike wurde vor allem Papyrus verwendet, was zu einem Buchformat in Form von Rollen führte. Dieses wurde im Verlauf der Römerzeit allmählich von Pergament abgelöst, welches sich immer mehr als Material zum Beschreiben durchsetzte, wahrscheinlich weil es sich zum „Binden“ von „Kodices“ eignete, welche das bevorzugte Format wurden. „Der Übergang vom Papyrus zum Pergament ist wegen der Verschränkung soziokultureller und technischer Gründe komplex: Der Papyrus ist mit der Rolle verbunden, aber auch mit der heidnischen Kultur und ihrer entwickelten Lesekultur; das Pergament verbindet sich mit dem Kodex, aber zugleich mit dem Christentum und seiner Buch- (nicht: Lese-) Kultur“ (Schön 1999, 8; Anmerkung im Original). „Die Rolle eignet sich für das tatsächliche Lesen, schon gar für den in den Alltag integrierten Umgang mit literarisch-belletristischen Texten deutlich besser als der Pergament-Kodex“ (ebd.).

Christliches Mittelalter bis zur Erfindung des Buchdrucks/ Gutenberg

Etwa im 5. oder 6. Jahrhundert endete die antike Lesekultur, vor allem, weil das Christentum der „alten“, heidnischen Kultur feindlich gegenüber stand: was vorher Alltagskultur gewesen war, wurde nur noch teilweise in Klöstern weitergegeben. Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben gab es beinahe nur noch bei Geistlichen. Lange Zeit war das Lateinische die einzige Sprache, die geschrieben wurde, erst im 12./13. Jahrhundert wurden auch die europäischen Volkssprachen verschriftlicht, und in Deutschland wurde erst ab dem 16. Jahrhundert Lesen und Schreiben ohne gleichzeitiges (oder vorheriges) Lernen des Lateinischen gelehrt. Im Hochmittelalter wurde es zur Bildungsnorm der Frauen lateinische Psalter lesen zu können: die adligen Damen konnten meist lesen, daher waren sie wohl auch die Adressaten der ersten volkssprachlichen Literatur. Ähnlich wie in der griechischen Antike diente die Verschriftlichung hier oft als Unterstützung für den mündlichen Vortrag, oder auch dem Vorlesen, also dem gemeinschaftlichen Rezipieren (vgl. Schön).

Im 14. und 15. Jahrhundert wuchs die Zahl derer, die lesen konnten, vor allem in den Städten. Die meisten Bücher waren allerdings religiös, die Literatur wurde immer noch von den antiken Autoren dominiert. „Im Grundriß blieb freilich die Situation, daß Laien,

wenn überhaupt, dann neben der religiösen Lektüre nur ausnahmsweise auch Belletristik lasen, bis ins 18. Jahrhundert hinein erhalten (Schön 1999, 14).

Von der frühen Neuzeit bis zum 18. Jahrhundert

1445/50 entwickelte Gutenberg den Buchdruck mit beweglichen Lettern, wodurch die Grundlage für moderne Kommunikationsformen geschaffen wurde. Die neuen Erfindungen befriedigten eine immer größer werdende Nachfrage nach schriftlichen Werken.

„Die Erfindung des Buchdrucks und der damit verbundene Übergang von mittelalterlichen zu modernen Kommunikationsformen ist ohne die vorhergehende Ausweitung der Schriftlichkeit in alle Lebensbereiche nicht denkbar“ (Kock/Schlusemann 1997, 9; zit. nach Schön 1999, 15). Auch in dieser Phase des Übergangs (ähnlich wie beim Übergang vom Papyrus zum Pergament) gingen viele literarische Werke für Jahrhunderte, zum Teil für immer, verloren (z.B. das Nibelungenlied). Dies waren genau jene, die nicht sehr schnell in den neuen „Kanon“ aufgenommen wurden. Eine Veränderung des Lesens bestand nun auch darin, dass ein Buch „fertig“ war, wenn es gedruckt war, und Hinzufügungen nicht gemacht werden konnten (bzw. sofort auffielen). „Dies führt in der Konsequenz zur Etablierung des modernen Autor-Begriffs und im Lesen zu einer stärkeren Distanz von Buch und Leser“ (Schön 1999, 17).

Im 17. und 18. Jahrhundert entstanden „Adels-Bibliotheken“, die zum Teil auch öffentlich waren, obwohl sie eher der Präsentation einer Sammlung dienten, als der Ausleihe von Büchern. Immer noch waren Bücher sehr teuer und Lesen nahm viel Zeit in Anspruch, daher beschränkte sich die literarische Kultur auf eine kleine Oberschicht. „Diese Beziehung der Literatur zum Adligen und damit die repräsentative Funktion konnte sich im Lesen herstellen, im Anhören oder im Anschauen eines Dramas wie in der materiellen Gegenwart des Buches; sie war aber beschränkt auf die standesgemäße Sachliteratur und die Barockpoesie“ (Schön 1999, 23).

Auch andere Schichten lasen, allerdings war das Lesen der meisten beschränkt auf Zeitungen, Flugschriften sowie religiöse Werke. Hierbei bestand Lesen oftmals aus der wiederholten Lektüre schon bekannter Werke. „Solches Lesen war Teil einer Mentalität, die auf dem Andauern des bestehenden gründete“ (Schön 1999, 23).

„Merkmal der meisten Formen des Lesens bis ins 18. Jahrhundert war es, *exemplarisches Lesen* zu sein: Das Lesen war gesteuert von einem stofflichen Interesse; die Handlung des Buches galt als übertragbar, seine „Lehre“ oder „Moral“ als in der Lebenspraxis des

Lesers anwendbar“ (Schön 1999, 24; Hervorh. im Original). Dies galt nicht nur für die religiöse Lektüre, sondern auch für Romane, die Barockpoesie und die Literatur der Aufklärung.

18. Jahrhundert

Im 18. Jahrhundert liegt die Grundlage für die Entstehung des modernen Lesepublikums. Dies geht auf sozialgeschichtliche Veränderungen in Folge der industriellen Revolution, des Aufstiegs bzw. der Entstehung des modernen Bürgertums und der modernen Industriegesellschaft zurück. Gerade im 19. Jahrhundert wurde das Bildungsbürgertum Träger des kulturellen Wandels. „Neben dem zentralen Merkmal der Bildung schuf *Geld* eine für die Lektüre offene Situation“ (Schön 1999, 25; Hervorh. im Original). Während Männer überwiegend Sachliteratur oder Zeitungen lasen, beschäftigten sich viele (bürgerliche) Frauen mit Belletristik, was sich auch auf die Publikationen in diesem Bereich auswirkte, die sich stark an den Lese-Interessen von Frauen ausrichteten.

Diese neuen „Leserinnen“, die häufig frei von Arbeitstätigkeiten waren, verlangten nach einer neuen Literatur. „Sieht man von professionellen Lesern ab, dann sind die Leser von Literatur – im 18. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Klassik, aber auch noch im 19. Jahrhundert – im wesentlichen zu identifizieren als männliche Jugendliche bis zur Adoleszenz, genauer, bis zum Eintritt ins Berufsleben, und als Frauen“ (Schön 1999, 27f).

Im Laufe des 18. Jahrhunderts stieg der Anteil der „schönen Literatur“ (an Titeln der Gesamtliteratur) von 5,8% im Jahr 1740 auf 21,4% im Jahr 1800. Auch der Anteil der Romane stieg: von kaum 2% zu Beginn des 18. Jahrhundert auf über 10% zum Ende. Gleichzeitig ging der Anteil der religiösen „Erbauungsliteratur“ zurück. Dies lag aber auch daran, dass die Produktion an religiöser Literatur in etwa gleich blieb, während die der Belletristik sich vervielfachte. Ebenso entstand auch ein neuer Markt für Sachbücher, insbesondere politische Literatur.

Es tauchte zunehmend eine Differenz zwischen „höherer“ und „trivialer“ Literatur auf, welche den Anspruch an die „höhere Kultur“ des Bildungsbürgertums widerspiegelte, den es selbst allerdings auch nicht unbedingt einlöste (vgl. Schön 1999, 29).

Schön stellt dar, dass der Roman im 18. Jahrhundert nicht nur quantitativen sondern auch qualitativen Veränderungen unterlag. Es entstand eine ganz neue Gattung des Romans, die erst den Zweck aufklärerischer Belehrung und Erbauung hatte, sich davon aber schnell löste. „Das Lesen von Romanen trägt nun seine Funktion in sich selbst“ (Schön

1999, 30). „Denn das neue Lesen war – und ist es als moderne Lesehaltung gegenüber Literatur bis heute – orientiert am Leseerlebnis selbst“ (Schön 1999, 31). Das Vorlesen und wiederholte Lesen weniger, exemplarischer Werke wurde abgelöst durch die einmalige Lektüre.

Im 18. Jahrhundert entstanden auch Lesegesellschaften oder -kabinette, deren Zweck die „allgemeine Bildung“, also weder die reine Unterhaltung noch eine Art Ausbildung, sondern Bildung im Sinne von Aufklärung, einer gesellschaftlichen Aufgabe war.

Besonders für Frauen bestand in der Lektüre von schöner Literatur die Möglichkeit, ein Stück weit aus dem ihnen zugewiesenen Leben zu entfliehen und mit den Protagonistinnen mitzufühlen.

Ende des 18. Jahrhunderts begann eine eigene Literatur für Kinder und Jugendliche zu entstehen, die nicht nur pädagogischen Zwecken diente, sondern zunehmend eine eigene Art der Unterhaltungsliteratur wurde.

Die Institution der Leihbibliothek machte einen Großteil der literarischen Verbreitung aus, allerdings waren hier Mitgliedschaften nicht billig, aber auch nicht so unbezahlbar, wie etwa der Kauf von Büchern. Literatur wurde dadurch einer immer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht, auch wenn sich diese Öffentlichkeit nicht unbedingt in den gleichen Bibliotheken aufhielt, sondern hier sehr wohl schichtspezifische Unterschiede anzunehmen sind (vgl. Schön).

19. Jahrhundert – Literatur und Bildung

Im 19. Jahrhundert entsteht die Verbindung von Bildung und Literatur, die auch für die heutige Lesekultur noch eine Rolle spielt. „Das Bildungsbürgertum entwickelte als verhaltensleitende Norm eine am Bildungsbegriff orientierte Vorstellung von Lesen, die bis heute das Bild von „*Lesekultur*“ prägt“ (Schön 1999, 44; Hervorh. im Original).

Bildung wurde zu einem statischen Begriff, zu etwas das man besaß (wie das Abitur), nicht zu etwas, was man konnte (das wäre Ausbildung gewesen). Der Besitz von Bildung ermöglichte dem Bürgertum „unter sich“ zu bleiben, er konnte Identität schaffen (unter den Gebildeten), aber auch für den Einzelnen selbst, der sich versichern konnte, dass er gebildet war (wenn er ein bestimmtes Zertifikat besaß oder bestimmte Bücher gelesen hatte). Daher kommt es auch, dass hier ein Kanon entstand, welcher angelehnt war an die zur Gymnasialbildung gehörenden Klassiker der Griechen und Römer, später auch die Weimarer Klassik. Neue Literatur hätte ja einer ständigen Aufgabe der Bildung angehört,

nicht etwa einer Bildung, die man einmal für immer erworben hat. Eben in diesem Sinne bedeutet Bildung nicht Lesen, sondern Gelesen-Haben (vgl. Schön 1999, 43ff).

In der bürgerlichen Familie gab es eine starke Rollenverteilung, bei der die Literatur (das Lesen von Romanen war nur ganz jungen Männern erlaubt) sowie der Großteil der schönen Kultur in den Händen der Frauen lag.

In den Lesegesellschaften des 19. Jahrhunderts wurde, anders als in denen des 18. Jahrhunderts, durchaus neben Zeitungen auch viel Belletristik gelesen, v.a. da, wo sich auch Frauen beteiligten: viele literarische Salons wurden von Frauen, z.B. reichen Jüdinnen, gegründet.

Auch die Lese- und Schreibfähigkeiten des Kleinbürgertums und der Arbeiterschaft (sowie der Landbevölkerung) nahmen immer mehr zu. Es gab weit verbreitete Literaturzeitschriften und Fortsetzungsromane, die diese Bevölkerungsgruppe mit Lesematerial versorgten.

Die aufkommenden Gewerkschaften und Arbeiterparteien versuchten Bildung für alle zugänglich zu machen, indem sie Bibliotheken einrichteten, wobei die Gewerkschaften schnell neben den sozialistischen Klassikern auch Unterhaltungsliteratur ins Programm nahmen, um ihre Kunden nicht an die Konkurrenz der öffentlichen Volksbibliotheken zu verlieren. Laut Schön ist „Im Ergebnis [...] die Sicht zutreffend, daß die Sozialdemokratie zwar im Anspruch, aber letztlich weder in der Theorie noch in der Praxis des Lesens ihrer Mitglieder bzw. der Arbeiterschaft generell eine eigenständige Kultur entwickelte, sich vielmehr der (bildungs-)bürgerlichen Kultur anglich und ihre Bildungsnormen übernahm“ (Schön 1999, 53).

20. Jahrhundert

„Während die allgemeine Alphabetisierung in einem engen Sinne, also als Lesefähigkeit überhaupt um 1900 erreicht war, dürfte zu Anfang des 20. Jahrhunderts der Anteil derjenigen, die so gut lesen konnten, daß sie tatsächlich mindestens ganz gelegentlich auch Unterhaltungsliteratur lasen, etwa zwei Drittel der Erwachsenenbevölkerung betragen haben: Damit war diesbezüglich etwa die heutige Situation erreicht“ (Schön 1999, 53).

Eine Hochphase in der Verbreitung und Rezeption liegt in der Zeit vor dem 1. Weltkrieg. Viele Menschen konnten lesen, es bestanden Möglichkeiten zur Produktion billiger Bücher (Reclam) und es gab noch keine anderen Unterhaltungsmedien wie Rundfunk, Fernsehen oder Kino.

Im Nationalsozialismus hatte Literatur aus unterschiedlichen Gründen keinen so hohen Stellenwert: Büchern wurde nicht so viel Nutzen als Propagandainstrument zugesprochen wie etwa Zeitungen, Rundfunk und Film. Die kulturelle geistesgeschichtliche Tradition des Bildungsbürgertums wurde abgelehnt, Literatur sollte kein Mittel zur Identitätsbildung sein und wurde insgesamt eher abgewertet (vgl. Schön 1999, 56).

1.3 Fazit

Insgesamt wird bei der Betrachtung des Lesens im geschichtlichen Zusammenhang vor allem deutlich, dass das Lesen zum Vergnügen, zur Unterhaltung aber auch als Teil von Bildung oder zur Gewinnung von Informationen noch gar nicht lange etabliert ist, vor allem nicht für die breite Masse. Eine ebenfalls eher jüngere Entwicklung stellt das Lesen von Romanen dar, die sich erst im 18. Jahrhundert als eine Gattung, wie wir sie heute kennen herausformte. Der erstaunliche Bedeutungszuwachs, den Lesen in den letzten Jahrhunderten erfahren hat, betrifft unsere gesamte Kultur und Gesellschaft. Alles ist von Schrift durchdrungen, das Beherrschen des Lesens und Schreibens stellt eine Basisqualifikation für das Leben in unserer Gesellschaft dar und soll allen Kindern verpflichtend in den ersten Schuljahren beigebracht werden. Das Entsetzen über die mangelnde „Lesekompetenz“ im Anschluss an die PISA- Studie oder immer wieder Schlagzeilen, die das Ende des Buchzeitalters befürchten, zeigen deutlich, wie wichtig uns das Lesen und Bücher sind, und welche Ängste bestehen, dass möglicherweise kommende Generationen diese Bedeutung nicht anerkennen oder wahrnehmen wollen.

Nach diesem kurzen Überblick über die Geschichte des Lesens der Schrift soll im nächsten Abschnitt der Zusammenhang von Literatur und Kultur näher beleuchtet werden.

2. Kultur und Literatur

2.1 Definitionen von Literatur



Abbildung 2: Initialen (Will Software 2008)

Literatur meint

„1) im weitesten Sinne alle geschriebenen bzw. gedruckten Texte (Literalität gegenüber Oralität);

2) in einem engen Sinn alle (belletristischen) Texte, die den vorrangigen Gegenstand der Literaturwissenschaft und der Literaturkritik bilden. Der Begriff wird

3) auch angewendet für das Fachschrifttum eines bestimmten Gebiets“ (Brockhaus Online Enzyklopädie)

In fachwissenschaftlichen Werken wird eine eindeutige Definition von Literatur meist vermieden, beispielsweise verzichten viele Einführungen in die Literaturwissenschaft auf eine exakte Begriffsklärung (z.B. Grübel et al. (2005): „Literaturwissenschaft. Ein Lehrbuch“; Brackert/ Stückrath (2000): „Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs“). Dies liegt daran, dass Literaturkonzepte historisch und kulturell geprägt sind und deshalb sehr unterschiedlich gesehen werden.

Im Sachwörterbuch der Literatur (Wilpert 1989) findet sich die Definition: „[...] Gegenüber dieser von äußeren Anlässen und Gegenständen ausgehenden, nichtfiktionalen, ‚sachbezogenen‘ L.[iteratur; G.T.] fasst ‚L.‘ seit der Verselbständigung der Einzelwissenschaften im engeren Sinne als Gegenstand der Literaturwissenschaft mehr die sog. schöne L., Belletristik, die nicht zweckgebundene und vom Gegenstand ausgehende Mitteilung von Gedanken, Erkenntnissen, Wissen und Problemen ist, sondern aus sich heraus besteht und e. eigene Gegenständlichkeit hervorruft, durch bes. Gestaltung des Rohstoffs Sprache zum Sprachkunstwerk wird und in der Dichtung ihre höchste Form erreicht. Als solche umfaßt sie andererseits über den Wortsinn des Schriftlich niedergelegten hinaus auch das vorlit., mündlich Überlieferte (Mythos, Sage, Märchen, Volkslied) und in anderen, nichtschriftlichen Medien (Film, Funk, Fernsehen,

Ton- und Wortträger) festgehaltene Sprachwerke“ (Wilpert 1989, 519).

Zudem sind Literaturkonzepte stark kulturell bedingt, was eine eindeutige, übergreifende Definition ausschließt. Leser haben Normvorstellungen, was denn Literatur sei, die von ihrer (persönlichen) kulturellen Sozialisation geprägt sind (vgl. Eggert 2002, 186). Auch die Unterscheidung zwischen fiktionalen und non-fiktionalen Texten erscheint uner- giebig, da hier ebenfalls kaum absolute Grenzen zu finden sind. Diese Ansicht variiert allerdings unter den Autoren, so zeichnen sich literarische Texte für Eggert (2003) in erster Linie durch das Merkmal der Fiktionalität aus, des Weiteren spielen Formen des indirekten Sprachgebrauchs (metaphorische, symbolische etc. Schreibweisen), Erzählformen in Graden ihrer Komplexität (z.B. Erzählperspektive) und Gattungs- konventionen eine Rolle.

„Literarische Kultur“ meint nun nicht unbedingt nur Texte, die in Büchern zu finden sind. Vielmehr gehören auch Theater, Kabarett und andere ästhetische Formen in diesen Bereich, Bibliotheken, Lesungen oder Feuilletons sind ein Teil davon (vgl. Eggert 2003, 3).

In dieser Arbeit schließt der Literaturbegriff unterschiedliche Facetten mit ein: er bezieht sich meist in erster Linie auf die schöne Literatur, soll aber auch Sachliteratur und Informationstexte nicht ausschließen. Meist ist, wie der eigentliche Wortsinn dies nahelegt, schriftlich Niedergelegtes gemeint, dies kann aber auch in nicht-schriftlicher Form vorhanden sein.

2.2 Definitionen von Kultur

„Kultur ist kein Vorbehaltsgut für Eingeweihte,

sie ist vielmehr unser aller Lebensweise.

Sie ist folglich auch die Substanz,

um die es in der Politik geht“

(Weizsäcker 1987, zit. nach: Walter 1993, 128).

Laut Herkunftsduden leitet sich das Wort „Kultur“ aus dem lateinischen „cultura“ =Landbau, Pflege (des Körpers und Geistes) ab. Es wird sowohl im landwirtschaftlichen Sinne als auch im Sinne der „Pflege der geistigen Güter“ verwendet. Aus der letzteren Bedeutung ergibt sich die Stellung des Begriffs Kultur als der „Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen (einer Gemeinschaft, eines Volkes)“ (Drosdowsik et al. 1989, 392).

Laut Brockhaus steht Kultur im weitesten Sinn dem Begriff „Natur“ gegenüber, als alles vom Menschen Geschaffene. Problematisch ist bei dieser Unterscheidung allerdings, dass der Mensch selbst Teil der Natur ist. Im engeren Sinn „bezeichnet Kultur die Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte, einen individuellen oder kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende oder repräsentierende Produkte, Produktionsformen, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag, die dann im Sinne einer Wertordnung oder eines Formenbestandes das weitere Handeln steuern und auch strukturieren können“ (Brockhaus Online Enzyklopädie 2008).

Des Weiteren sieht der Brockhaus die Begriffe „Kultur“ und „Zivilisation“ als nicht deutlich abgegrenzt nebeneinander stehend, wobei Zivilisation stärker technische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Aspekte umfasst und Kultur eher geistige oder moralische Ansprüche erfüllt. (vgl. ebd.)

Heinrichs plädiert in seinem Buch „Kultur – in der Kunst der Begriffe“ für klare Definitionen des Kulturbegriffs. Im weitesten Sinn stellt Kultur einen Gegenbegriff zur Natur dar, nämlich etwas „Soziales“, allerdings ist nicht alles Soziale mit Kultur gleichzusetzen (s.o.). „Kultur ist das Vererbte, das sinnhaft Tradierbare, am Sozialen wie an allen menschlichen Hervorbringungen“ (Heinrichs 2007, 35). In einem mittleren Sinn definiert der Autor Kultur in einem systemisch. Er untergliedert den weiten Kulturbegriff in die Ebenen „Wirtschaftskultur“, „Politische Kultur“, „Kommunikativ-kulturelle Kultur“ sowie „Letztwerte-Kultur“. Seiner Meinung nach ist „die sprachlich gebündelte Ebene der gesellschaftlichen Kommunikation (die nicht unmittelbar wirtschaftlichen und politischen Zwecken dient) [...] die kulturelle Ebene schlechthin, im mittleren Sinne des Kulturbegriffs“ (Heinrichs 2007, 70). Für wichtig erachtet er, die Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen zu verdeutlichen, was sich insbesondere auch auf die „moderne Differenzierung von Kultur und Religion“ (Heinrichs 2007, 70), also die Unterscheidung von kommunikativ-kultureller Kultur und Letztwerte-Kultur beziehen sollte. In einem noch engeren Begriffsverständnis definiert Heinrichs die „schöne Kultur“ als Ausdruckskultur, wobei er damit die Künste generell meint (vgl. Heinrichs 2007, 109 ff).

„Kultur ist ebenso schwierig zu definieren wie Lebensqualität. Sie ist Bestandteil aller menschlichen Aktivitäten, sie ist überall – wie Luft – und wenn man glaubt, sie begrifflich gefasst zu haben, entgleitet sie einem – wie Luft“ (Jessen 1993, 3).

Ernst Cassirer, beschreibt zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Kultur als symbolische Form. „Das kulturelle Produkt stellt als Medium der Kommunikation ein Wechselverhältnis zwischen Ich und Du her“ (Schöbler 2006, 11). Für Cassirer wird Kultur nicht durch Sein, sondern durch Tun bestimmt. „Ernst Cassirer entwickelt also ein dynamisches Konzept von Kultur sowie einen Symbolbegriff, der alle kulturellen Ausdrucksformen des Menschen als gleichberechtigte umgreift und dem kreativen Aspekt der menschlichen Wahrnehmung wie Kultur Rechnung trägt“ (Schöbler 2006, 18).

Fazit

Wenn man beginnt, sich mit dem Begriff „Kultur“ zu beschäftigen, merkt man wie allgegenwärtig er ist. Überall begegnet man „Kultur“, und selten meinen zwei Leute das Gleiche, wenn sie davon reden. Das erste, was meist mit Kultur in Verbindung gebracht wird, sind „kulturelle“ Güter oder Institutionen: Bücher, Kunstwerke, Musik, Theater oder Museen. Sehr schnell kommt dann auch eine Abgrenzung von „richtiger Kultur“ zu Massenkultur, zu Unterhaltungskultur oder Popkultur. Denkt man in eine etwas andere Richtung weiter, kommt man dazu verschiedene Kulturen zu sehen, eine deutsche Kultur, eine türkische, eine russische. Eine Jugendkultur, eine alternative Kultur, eine konservative. Denkt man noch weiter und liest wissenschaftliche Werke, merkt man, dass Kultur überall ist. Kultur erscheint als alles vom Menschen geschaffene, als alles worin der Mensch lebt. Der Mensch lebt in einer kulturellen Wirklichkeit, die sich vielleicht in ihren genauen Ausprägungen etwas voneinander unterscheidet, aber alles in allem immer eine von den Menschen geschaffene ist.

2.3 Zusammenhänge von Schrift und Kultur – ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung

Laut Stein gilt Schrift als die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung der menschlichen Kultur (vgl. Stein 2006, 9). Dies bedeutet aber nicht, dass es erst seit Erfindung der Schrift eine menschliche Kultur gibt. Stein stellt dar, dass es unterschiedliche Formierungsphasen, von der gestisch-visuellen über die vokal-auditive gab, „die den homo sapiens zum Prozess der kulturellen Evolution befähigte[n]“ (Stein 2006, 9). Damit sieht er Sprache als die bedeutendste Voraussetzung für Kultur, sowie für die folgenden kulturellen Errungenschaften bis hin zum Computer. Die Ermöglichung einer symbolischen Welt, die über die alltägliche Welt hinausreicht, ist auf die

sprachliche Entwicklung der Menschen zurückzuführen. Damit entstand die Möglichkeit einer Kultur, in der das symbolische Denken in Form von Sprache, Kunst und Ritus stattfinden kann. „Primäre Oralität ist eine leistungsfähige Kommunikationsform und nur weil sie es ist, konnte sie kulturstiftend werden“ (Stein 2006, 11). Grundsätzlich stellt also Schriftlosigkeit nicht unbedingt ein Defizit dar, wie etwa Analphabetismus in unserer Kultur. Schrift hat sich zu einer neuen Form der Artikulation (neben gesprochener Sprache) sowie einem künstlichen Gedächtnis entwickelt. Schriftkultur ermöglicht z.B. Aufzeichnungen, Tagebücher oder Buchführung und damit die Entwicklung von Mathematik, des Weiteren ist sie ausschlaggebend für ein Interesse an Datierung, und damit für Uhr(zeit), Kalender oder Zeitmessung. Auch geschichtliche Werke, historische Einstellung oder eine Rückbesinnung auf vergangene Zeiten sind heutzutage ohne die Schrift nicht denkbar.

„Als sprachgebundener Text eröffnet die Schrift somit ein vielstimmiges Gespräch, löst die festen und ritualisierten Strukturen der oralen Kultur auf und dynamisiert Kommunikation, Wissen und Entwicklung“ (Stein 2006, 18).

In der Forschung um die Errungenschaften und Entwicklung der Schrift rückt, wie Stein meint, „nun auch die Frage, welche Implikationen die wachsende Zentrierung der Kultur(en) um die Schrift mit sich gebracht hat“ (Stein 2006, 20) immer mehr in den Mittelpunkt.

Schriftliche Texte stehen (und standen) nie für sich allein, sondern immer in einem Zusammenhang mit anderen Medien oder Formen der Kommunikation. Schrift „prägte [...] das Prinzip und die Gestalt der symbolischen Formenbildung, mit deren Hilfe wir die Wirklichkeit betrachten“ (Stein 2006, 25).

2.4 Die Theorie des kulturellen Gedächtnisses

Mit der Theorie des kulturellen Gedächtnisses versucht Jan Assmann (1999) auf die Fragen einzugehen, wie und wodurch Veränderungen in der „konnektiven Struktur von Gesellschaften“, dem was er das „kulturelle Gedächtnis“ nennt, einzugehen. Er erläutert anhand verschiedener Beispiele (Griechenland, Ägypten, Israel), welche Auswirkungen die Entstehung und Verbreitung von Schrift in verschiedenen Gesellschaften hatte. Er stellt anhand der Begriffe „Traditionsbildung“, „Vergangenheitsbezug“, „Schriftkultur“ sowie „Identitätsbildung“ dar, welche Veränderungen und Besonderheiten mit der Entstehung einer schriftlichen Kultur einhergehen können.

Daraus lassen sich Erklärungen für die Bedeutsamkeit von Schrift (und damit dem Lesenkönnen) in unserer Kultur herleiten.

Die konnektive Struktur von Kultur

Laut Assmann ist die konnektive Struktur etwas, das jede Kultur ausbildet. Sie dient dazu, Menschen aneinander zu binden, und zwar zum einen in sozialer Hinsicht, indem sie einen „gemeinsamen Erfahrungs-, Erwartungs- und Handlungsraum bildet“ (Assmann 1999, 16), in dem der Einzelne Sicherheit und Orientierung finden kann. Zum anderen besteht ihre Aufgabe darin, Erinnerung und Tradition zu stiften und dabei die Vergangenheit an das Heute zu binden. Dies geschieht in Form mythischer oder historischer Erzählungen. Durch die konnektive Struktur entsteht ein „Wir“, das die einzelnen Individuen verbindet, mit gemeinsamen Werten und Regeln auf der einen Seite, der Erinnerung an eine geteilte Vergangenheit auf der anderen Seite.

Riten haben in diesem Zusammenhang die wichtige Aufgabe der Vergegenwärtigung und Wiederholung eines früheren Geschehens. Während in Kulturen ohne Schrift der Schwerpunkt auf der *Wiederholung* mit den Schwerpunkten Nachahmung und Bewahrung liegt, ermöglicht die Schriftlichkeit stärker eine *Vergegenwärtigung*. Damit stehen eher Erinnerung und Auslegung im Vordergrund (Assmann 1999, 17f; Hervorh. im Original).

Begriffsklärung: das kulturelle Gedächtnis

In Zusammenhang mit dem für die Kulturtheorie sehr wichtigen Begriff der „Erinnerung“ liegt also die Neuheit von Schrift darin, dass sie den Übergang von Ritus zur Vergegenwärtigung ermöglicht. Ritual und Vergegenwärtigung stellen zwei Pole der Erinnerung dar, mit dem Übergang zur Vergegenwärtigung ändert sich der Schwerpunkt: Nachahmung und Bewahrung wird zu Auslegung und Erinnerung. Das kulturelle Gedächtnis trägt mit seinem Bestand an Symbolen zur Erhaltung der Kultur bei und entlastet die Gedächtnisleistung des Einzelnen (vgl. Rupp 2004, 126).

Assmann erläutert verschiedene *Außendimensionen* des Gedächtnisbegriffs, d.h. Konzepte darüber, was das Gedächtnis aufnimmt und behält, die es neben der *Innendimension* des Gedächtnisses, wie dies in der Neurologie oder Psychologie verstanden wird, gibt.

Assmann unterscheidet vier dieser Außendimensionen:

- *Das mimetische Gedächtnis*: bezieht sich auf Handeln, und damit in erster Linie auf Nachmachen bzw. Nachahmung
- *Das Gedächtnis der Dinge*: der Mensch ist von Dingen umgeben, die ihm ein Bild seiner selbst widerspiegeln, ihn an seine Vergangenheit, seine Vorfahren usw. erinnern
- *Das kommunikative Gedächtnis*: der Mensch entwickelt im Zusammensein mit anderen Sprache und Kommunikation; „Bewusstsein und Gedächtnis bauen sich im Einzelnen nur kraft seiner Teilnahme an solchen Interaktionen auf“ (Assmann 1999, 20).
- *Das kulturelle Gedächtnis*: meint alles, was mit der Überlieferung eines Sinns zu tun hat, also gehen die anderen drei Bereiche in dieses über, sobald sie auch auf einen Sinn verweisen (z.B. Riten, Symbole, Grabsteine) (siehe Assmann 1999, 20f).

Die Bedeutsamkeit von Schrift

Mit der Schrift bildet sich die Möglichkeit, dass Kommunikation stattfinden kann, die sich nicht nur auf den Sinn beschränkt, der aktuell in einer bestimmten Gruppe präsent ist. Zudem ist mit der Schrift auch die Möglichkeit der Komplexwerdung und Verselbstständigung dieses Außenbereiches von Kommunikation gegeben. Schrift bildet eine Art „externen Speicher“ nicht nur für den Einzelnen, sondern für die gesamte Gesellschaft und ihre Kommunikation (Assmann 1999, 22f). „Erst jetzt [mit der Erfindung der Schrift im eigentlichen Sinn] bildet sich ein Gedächtnis aus, das mehr oder weniger weit über den Horizont des in einer jeweiligen Epoche tradierten und kommunizierten Sinns hinausgeht und den Bereich der Kommunikation ebenso überschreitet wie das individuelle Gedächtnis den des Bewußtseins. Das kulturelle Gedächtnis speist Tradition und Kommunikation, aber es geht nicht darin auf“ (Assmann 1999, 23; Hinzufügung G.T.).

Erinnerungskultur bezeichnet ein auf eine Gruppe bezogenes Gedächtnis, das bestimmte soziale Verpflichtungen mit sich bringt, und in dem immer wieder festgelegt wird, was erinnert und was vergessen wird. Am Beispiel des Todes wird die Grenze zwischen Vergangenheit und Gegenwart, und damit auch der Sinn der Erinnerungskultur besonders deutlich: der Tote „lebt“ in der Erinnerung weiter, sein Andenken wird nicht dem Vergessen preisgegeben (Assmann 1999, 33).

Kulturelle Identität wird mit Hilfe des kulturellen Gedächtnisses weitergegeben. Assmann erläutert, dass das kulturelle Gedächtnis für Gruppen einen ähnlichen Zweck hat, wie das individuelle für den Einzelnen. Da es keine organische/neurologische Basis besitzt, ist es auf die Kultur als System identitätsstiftenden Wissens angewiesen (Assmann 1999, 89). Dieser Sinn kann, wie schon oben dargestellt, mit Hilfe von Riten weitergegeben werden. Texte ermöglichen jedoch eine andere Art der Sinnweitergabe, die weniger direkt ist. Dadurch entsteht allerdings auch die Gefahr eines Sinnverlustes, Texte müssen wieder neu interpretiert und ausgelegt werden, falls dies geschehen ist (Assmann 1999, 91). Die Auswahl der Texte, die für das kulturelle Gedächtnis von Bedeutung sind, ändert sich, es kommen welche dazu, oder es geraten welche in Vergessenheit. Klassiker können entstehen, die einen zentralen Rang innehaben, und die auch die Differenz der Gegenwart zur Vergangenheit (als der Zeit dieser Klassiker, nicht irgendeiner „Vorzeit“) klarmachen. „Mit der Entstehung von Klassikern verändert sich die Zeitform der Kultur“ (Assmann 1999, 92f). Demnach dienen Texte und Literatur zur Erhaltung des kulturellen Gedächtnisses, unabhängig davon ob es sich um Populärliteratur oder „Höhenkammliteratur“ handelt (vgl. Rupp 2004, 127).

Literatur kann Gemeinsamkeit schaffen, wenn etwa das ganze Land über ein bestimmtes Werk spricht (wie es beispielsweise gerade mit „Feuchtgebiete“ von Charlotte Roche geschieht). Abraham beschreibt, dass Literatur zu einem Symbolsystem beiträgt, „mit dessen Hilfe große Gemeinschaften ihre Identität stiften“ (Abraham 2005, 14). Zudem werden mit Literatur Erinnerungen, auch generationenübergreifend, festgehalten, die für die Kultur von Bedeutung sind. So spielt etwa die Verarbeitung des Holocaust und des 3. Reiches eine Rolle in der Literaturlandschaft, die dadurch ein kollektives Erinnern ermöglicht, wobei auch aussortiert wird, was erinnert werden soll. „Als Teil des kulturellen Gedächtnisses einer Großgruppe [...] wird Literatur zu einem Handlungsfeld, in dem bestimmt wird, was erinnert werden soll“ (Abraham 2005, 14) stellt Abraham im Anschluss an Assmann/Assmann 1994 fest. Einen Unterschied zur Geschichtsschreibung (ebenfalls Teil des kulturellen Gedächtnisses) stellt die Fähigkeit von Literatur dar, Einstellungen und Haltungen (gegenüber der Vergangenheit) zu beeinflussen. Die Aneignung von Wissen oder Verhaltensweisen beim Lesen geschieht weniger direkt bzw. bewusst, als vielmehr unbewusst. „Das heißt, die lesende oder sehende Aufnahme von Bestandteilen des kulturellen Gedächtnisses führt eher zum Aufbau eines unterschwellig wirkenden

Wissens, das erinnert wird, ohne im Einzelfall auf den Bezugspunkt der Erinnerung zu verweisen“ (Rupp 2004, 127).

2.5 Fazit

Der frühere Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers benennt die Förderung des Lesens und der Lesekultur als eine „fundamentale Aufgabe der Kultur- und Gesellschaftspolitik für alle Menschen“ (Rüttgers 1998, 11). „Das Konzept der freiheitlichen Demokratie beruht auf der Idee der Selbstbestimmung und der freien Meinungsbildung. Nur wer ungehinderten Zugang zu den Informationsquellen hat und in der Lage ist, Informationen kritisch zu bewerten, kann einen eigenen Standpunkt formulieren“ (ebd.).

In unserer Kultur und Gesellschaft hat Lesen eine herausragende Bedeutung. Es gibt gerade für den schulischen Bereich eine Reihe von Projekten, die das Lesen und den Umgang mit Literatur fördern sollen/wollen (z.B. Stiftung Lesen, Antolin). Lesen gilt als eine der wichtigsten Fähigkeiten, deren Beherrschung eine Grundlage für die Teilhabe an einer Gesellschaft und ihrer Kultur sowie beruflichem Leben ermöglicht. Für das Leben vieler einzelner Menschen stellt das Lesen (von Büchern) eine Bereicherung für die eigene Persönlichkeit und Biographie dar (vgl. „Leseglück – eine vergessene Erfahrung?“, Bellebaum 1996). Insbesondere im Zusammenhang mit den neuen Medien, aber auch etwa der Pisa-Studie gibt es zahllose, sowohl öffentliche als auch wissenschaftliche Diskussionen zum Thema Lesen und Literatur bzw. Buch. Als Schlagwort wird hierbei z.B. auf das Ende der Gutenberg Ära hingewiesen. Auch wenn durch die vielen neuen Informationen „Klassiker“ aus der Mode gekommen scheinen, gibt es doch immer wieder Ansätze, „unsere Kultur“ in ihrem Bestehen zu sichern. Ganz Deutschland hat gelacht, als ein Big Brother-Teilnehmer nicht wusste, dass Shakespeare ein englischer Theaterautor war, Dietrich Schwanitz Buch „Bildung – alles was man wissen muss“ ist in mehreren Auflagen erschienen, usw.

3. Warum lesen Menschen?

– Bedeutsamkeiten und Funktionen von Literatur

Nachdem in den Kapiteln 1 und 2 historische und kulturelle Grundlagen von Lesen und Schrift vorgestellt wurden, soll in diesem Kapitel die Bedeutung, die Literatur für den Einzelnen haben kann, erläutert werden.

„Unbestritten bleibt, daß intensives „kognitives“ und „literarästhetisches“ Lesen (Giehrl 1977) als einer der Wege zur Entfaltung einer freien, verantwortungsbewussten Persönlichkeit in einer demokratischen Gesellschaft zu gelten hat“ (Weber 1993, 18).

Schurad stellt den lesenden Menschen als einen dar, der

- die Wirklichkeit transzendiert, über Zeit und Raum seiner Wirklichkeit hinausgeht
- seine redundante Phantasie zur sinnvollen Ausfüllung des gelesenen Textes benutzt
- die Informationen des gelesenen Textes in die vorhandenen Wissensbestände einordnet
- die Informationen mit den erfahrenen Strukturen seiner Wirklichkeit verknüpft, die sein zukünftiges Denken und Handeln beeinflussen

(Schurad 2004, 29f).

„Ästhetische Lektüre zeichnet sich dadurch aus, dass in ihr unterschiedliche Gewichtungen des prinzipiell prekären Verhältnisses von Leiblichkeit, Emotionalität und Kognitivität möglich sind“ (Eggert 2002, 193).

In diesen Aussagen lassen sich Gründe dafür erkennen, warum Lesen für den Einzelnen von Bedeutung sein kann: als eine Art „Gesamtziel“ kann es der Entfaltung der Persönlichkeit dienen. Zudem gibt es Hilfen für zukünftige Lebenssituationen, etwa indem Wissen aufgebaut wird, oder indem „Leseerfahrungen“ die Wahrnehmung der Wirklichkeit beeinflussen. Corinna Petzte führte eine Studie zur „Psychologie des Romanlesens“ durch, um zu erforschen, wie erwachsene Leser beim Lesen vorgehen und welche Erfahrungen sie dabei machen. Sie versucht dabei, die Perspektive der Ausweitung des Entwicklungskonzepts in der Psychologie auf die gesamte Lebensspanne

für die Lese(r)forschung zu übernehmen. Demzufolge „lässt sich davon ausgehen, dass erwachsene Leser mit jedem weiteren Buch, welches sie lesen, neue Erfahrungen machen, die sich in gewisser Weise auf sie selbst und ihr Leben auswirken“ (Petzke 2001, 11).

3.1 Bedeutsamkeiten von Literatur

Im Folgenden werden kurz die Bedeutsamkeiten erläutert, die das Lesen von Literatur auf den unterschiedlichen Ebenen des Individuums, der sozialen Gemeinschaft und der Kultur einer Gesellschaft haben kann.

Individuell

Literatur kann für den Einzelnen eine angenehme Möglichkeit der Freizeitgestaltung darstellen. Lesen bietet sich zudem auch als Überbrückungsmöglichkeit, etwa für Zugfahrten oder Wartezeiten beim Arzt an, wenn ansonsten kaum Möglichkeiten bestehen, etwas zu tun. Laut Abraham kann Lesen emotional, kognitiv und sozial entlastend sein, es liefert die Möglichkeit dem Alltag zu entkommen, Probleme und Wünsche auf Figuren zu projizieren und am Schicksal anderer teilzunehmen (vgl. Abraham 2005, 11). Des Weiteren bietet sich den einzelnen Literaturkonsumenten die Möglichkeit der (Weiter-) Entwicklung einer Ich-Identität, der Identifikation mit den Figuren, sowie der Konfrontation mit unterschiedlichen Lebensentwürfen. Auch eine Grundlage für das Verstehen des Verhaltens oder der Einstellungen anderer kann beim Lesen entstehen. Handlungswissen kann ebenso erworben werden wie deklaratives Wissen. Das erste kann entwickelt werden durch das Durchspielen und Ausprobieren unterschiedlicher Lösungswege und Austesten dessen, was am besten funktioniert, der Reflexion wie man selbst in einer solchen Situation handeln würde oder wie man sich dieses Handeln wünschen würde. Das zweite (deklarative, Faktenwissen) kann z.B. in Romanen beiläufig als Wissen vermittelt werden (z.B. historische Romane, wenn sie entsprechend recherchiert sind).

Sozial

Hierbei geht es um die Möglichkeit von Literatur, eine Basis für die Kommunikation einer Gruppe zu schaffen. Menschen die das Gleiche gelesen (oder angehört) haben, können darüber reden und sich verständigen. Literatur kann einen Teil einer Gruppenidentität ausmachen, bestimmte Bücher müssen einfach von jedem Gruppenmitglied gelesen worden sein, um das Gefühl von Einheit und Zugehörigkeit zu stärken. Lesen kann darüber hinaus Anerkennung verschaffen (vgl. Abraham 2005, 12f).

Literatur kann auch gemeinsam genossen werden, etwa bei Lesungen, der Verfilmung eines Buches oder der Aufführung eines Theaterstückes. Wie bei der historischen Entwicklung des Lesens dargestellt, war der gemeinsame Genuss von Literatur lange Zeit die vorherrschende Rezeptionsform von Literatur und wurde erst im 18. Jahrhundert vom „einsamen“ Lesen für sich alleine abgelöst.

Kulturell

Literatur ist nicht nur für einzelne Personen (etwa als Unterhaltungsmöglichkeit) oder soziale Gruppen (z.B. um über sie zu sprechen) von Bedeutung, sondern auch für die Kultur einer ganzen Gesellschaft. Die Bedeutsamkeit die Literatur für eine Kultur einnehmen kann, wurden bereits im Kapitel über die Theorie des kulturellen Gedächtnisses genauer erläutert.

Die folgende Grafik verdeutlicht die Beziehungen, die zwischen den unterschiedlichen Bedeutungsfeldern von Literatur bestehen.

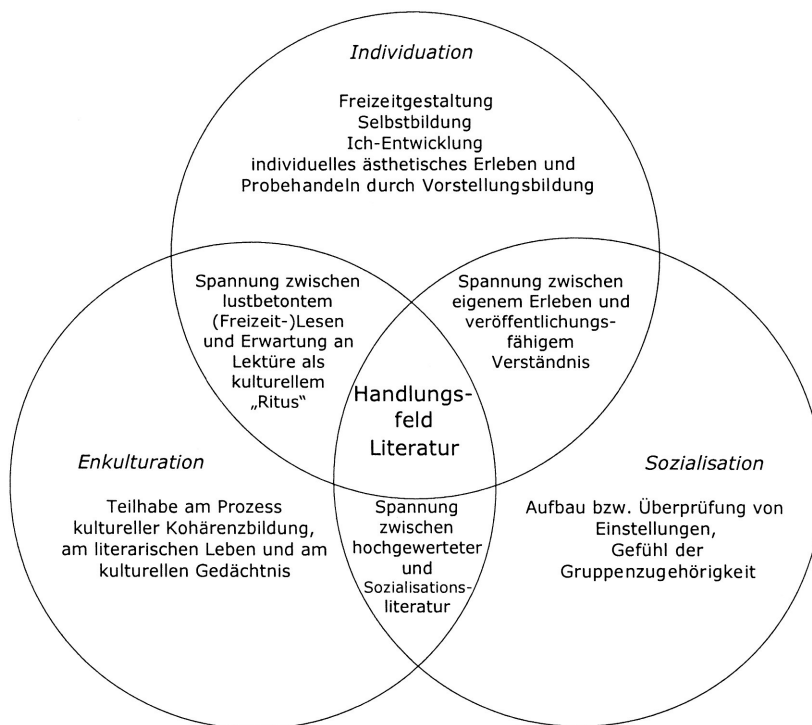


Abbildung 3: Handlungsfelder von Literatur (Abraham 2005, 14)

Die Teilhabe am kulturellen Handlungsfeld „Literatur“ kann für den Einzelnen unterschiedliche Vorteile bringen: beispielsweise Sicherheit, indem kulturelle Rituale nach- oder mitvollzogen werden, oder Geborgenheit in der Angehörigkeit zu einer Gemeinschaft Gleichgesinnter („Harry Potter“). Als weiteren Aspekt der Literatur als Teil von

Kultur, nennt Abraham die Aufgabe, für gesellschaftliche Veränderungen zu sensibilisieren, gegebenenfalls vor bestimmten Entwicklungen zu warnen oder auch Neuerungen zu fordern.

3.2 Warum lesen Menschen – Funktionen von Literatur

*„Mich hat das Lesen von Kindesbeinen an fasziniert.
Es kam gelungenen Ausbruchversuchen
aus einer sehr begrenzten Welt gleich
und hat mir weite Reisen in unbekannte Welten beschert.“*

(Fährmann 1993, 216)

Christmann zu Folge lassen sich Leseinteressen und –motive entweder dem Bereich der „Unterhaltung“ oder dem der „Information“ zuordnen (Christmann 2004, 61).

Die folgende Tabelle zeigt, was Literatur im Leseprozess direkt und als mögliche Folge bewirken kann. Dabei beschreibt die Seite der „Fiction“ eher Literatur, die aus Unterhaltungsmotiven heraus gelesen wird, die Seite der „Non-Fiction“ eher jene Literatur, die zur Gewinnung von Informationen rezipiert wird.

	Fiction	Non-Fiction
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungskonstruktion / Textverständnis 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhaltung (Spannung, Freude/Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Information (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungs-kompetenzen, Durchblick)
Personale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Primäre Fantasie-Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • (Argumentative) Kommunikation
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebens-thematischer Identität • Anerkennung von Alterität 	<ul style="list-style-type: none"> • (Politische) Meinungsbildung • kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten 	
Soziale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abbildung 4: Funktionen des Lesens (Groeben 2004, 24)

„Die Tätigkeit des Lesens genießt insbesondere im deutschsprachigen Kulturraum eine große Wertschätzung. So werden dem Lesen vor allem eine Fülle positiver Begleiterscheinungen und Wirkungen zugeschrieben, die bislang allerdings nur zum Teil theoretisch und empirisch untermauert worden sind. Historisch-kultursoziologisch gesehen sind Lesen-Können und Lesen-Wollen Eigenschaften besser gebildeter Kreise. Die intellektuelle Auseinandersetzung mit philosophischen und wissenschaftlichen Abhandlungen sowie anspruchsvoller Belletristik und Lyrik war – und ist es in Teilen noch heute – ein prägendes Element abwärts gerichteter Distinktion (Bourdieu, 1982)“ (zit. nach Klimmt/ Vorderer 2004, 36).

Unterhaltung

Klimmt und Vorderer bestimmen als wichtige Aspekte der Unterhaltungsfunktion von Literatur Spaß, Spannung (bzw. emotionale Beteiligung) und Melancholie.

Der Aspekt des Spaßes lässt sich z.B. erklären durch das Belustigen über jemanden, mit Vorliebe etwa auch einer bekannten Persönlichkeit, oder ebenso durch das Erleben einer Schrecksituation, die sich als harmlos herausstellt und damit also Erleichterung mit sich bringt. Die Vielfältigkeit von Literatur kann auf viele unterschiedliche Typen von Humor, auf unterschiedliche Bedürfnisse usw. eingehen (siehe Klimmt/Vorderer 2004, 42f).

Neben humorvollen Texten werden spannungsgeladene Texte besonders gerne gelesen, z.B. Krimis und Thriller sowie Abenteuerromane. „Der zentrale Aspekt des Spannungserlebnisses, der von praktisch allen Autoren/innen übereinstimmend (wenn auch nicht immer explizit) thematisiert wird, ist die *Aufmerksamkeitslenkung*“ (Klimmt/Vorderer 2004, 43). Damit ist gemeint, dass sich ein Leser nur noch auf das Buch konzentriert, die Außenwelt völlig ausblendet oder vergisst, sich im Buch bzw. im Lesen desselben verliert. Hinzu kommt eine starke emotionale Komponente, das Mitfiebern, Mitfreuen aber auch Mitleiden. Eine weitere stark emotionale Komponente entsteht mit dem Auflösen der Spannung, diese Erleichterungserfahrung ist wahrscheinlich ebenfalls ein wichtiger Grund für das Lesen von spannender Literatur.

Den Aspekt der Traurigkeit als Unterhaltungsfunktion nutzen vornehmlich Frauen bzw. Mädchen. Klimmt/Vorderer stellen fest, dass diese häufiger bereit sind, sich auf Traurigkeit oder negative Gefühle einzulassen, während Männer eher versuchen diese zu vermeiden. Als möglichen Grund nennen die Autoren einen „kathartischen“ Effekt, die Möglichkeit negative Gefühle auszuleben und sich damit wieder in ein affektives Gleichgewicht zu bringen (Klimmt/Vorderer 2004, 46f).

Während in kürzeren Texten oder Zeitungsartikeln häufiger einer dieser Aspekte überwiegt, können in Romanen alle vertreten sein, und gleichzeitig oder nacheinander eine Rolle für die Unterhaltung spielen, womit allerdings das Erlebnis eines längeren Textes nicht gänzlich geklärt werden kann. Klimmt/Vorderer stellen die Theorie Oatleys vor, der „In seiner sogenannten ‚Simulationstheorie‘ [...] die Lektüre als aktive Imagination [modelliert], wobei die Leser/innen die gleichen mentalen Operationen, die sie für die Wahrnehmung und Verarbeitung der Wirklichkeit einsetzen, dazu verwenden, um sich die Ereignisse der Narration vorzustellen“ (Klimmt/Vorderer 2004, 48; Hinzufügung und Auslassung G.T.).

Neben den emotionalen Prozessen beim Genuss von Literatur sind auch kognitive Erlebnisse bedeutend; so spielt etwa die Neugiermotivations-Theorie eine Rolle bei der Beschreibung, eine Art Flow-Erlebnis kann entstehen, auch das Einlassen auf die Komplexität eines Buches kann unterhaltend sein (z.B. die Vielschichtigkeit bei Harry Potter) (vgl. Klimmt/ Vorderer 2004, 49f).

Des Weiteren ist bei manchen Werken die literarische Form von besonderer Bedeutung (insbesondere bei „anspruchsvoller“ Literatur). Sprachlicher Stil wird als Genuss erlebt, die ästhetischen Erfahrungen als befriedigend.

Das Miterleben von Problemen oder Situationen kann für den Leser einen Kompetenzerwerb mit sich bringen. Er erwirbt einen Erfahrungsschatz, auf den er bei Bedarf zurückgreifen kann, und der verschiedene Handlungsmuster zur Verfügung stellt. Dabei kann es sich um konkrete Situationen oder auch die generelle Aneignung von Wissen über das Denken und Handeln der Menschen handeln. Laut Klimmt/Vorderer kann „Lebensbewältigung durch unterhaltsame Lektüre [...] also über den unreflektierten Zeitvertreib hinaus wichtige und tiefgreifende Funktionen für das Wohlbefinden und die (gesellschaftliche) Handlungsfähigkeit des Subjekts erfüllen“ (Klimmt/Vorderer 2004, 53).

Die Autoren gehen davon aus, dass die Beschäftigung mit Literatur ein vergrößertes Repertoire an emotionalen Erfahrungen mit sich bringt, auf das der Leser bei Bedarf zurückgreifen kann (ebd.).

Das Lesen von Romanen kann auch eine Funktion der Entlastung beinhalten. Der Leser begibt sich in eine imaginäre Welt und kann seinen Alltag mit seinen Problemen und Sorgen hinter sich lassen. Er beschäftigt sich mit „attraktiven Gegenständen, denen ein angenehmes Anspruchsniveau innewohnt“ (ebd.). Dadurch kann er seine Stimmung verbessern und personale Ressourcen zurückgewinnen, etwa „seine Offenheit für die soziale Interaktion“ oder eine „Regeneration seiner Leistungsmotivation“ erreichen.

Insgesamt erfüllt Literatur eine Vielzahl von unterschiedlichen Unterhaltungsfunktionen, die von der Art des Buches abhängen, und durch die Unterschiedlichkeit und Vielfalt literarischer Werke ein Angebot schaffen, bei dem für jeden Leser (und jede Stimmung oder Motivation dieses Lesers) das Richtige zu finden ist.

Information

Dass Texte eine Informationsfunktion haben, wird meist einfach als gegeben vorausgesetzt und so angenommen. Dies gilt vor allem für wissenschaftliche Literatur, aber auch für Werke deren primäre Funktion die Unterhaltung ist (vgl. Christmann 2004, 61).

Die Motivation des Einzelnen Texte mit dem Ziel der Information zu lesen, kann ganz unterschiedlich sein und hat Einfluss auf die Wahl der Lektüre (wer etwa in Urlaub fahren will, liest einen Reiseführer, um über die Gegebenheiten vor Ort informiert zu sein). Häufig wird insbesondere im schulischen und Weiterbildungsbereich Sach- bzw. Fachliteratur gelesen, um sich Wissen anzueignen. Zeitungstexte dienen der Meinungsbildung zu bestimmten Themen sowie der Informationsgewinnung, usw. Der Nutzen, den jeder Einzelne aus dem Lesen von Informationsliteratur ziehen kann, ist vielfältig. Die Auswahl eines Textes kann ebenso wie bei der Unterhaltungsliteratur den persönlichen Vorstellungen und Wünschen angepasst werden.

Folgefunktionen

Neben den beiden grundlegenden Funktionen „Information“ und „Unterhaltung“ von Lesen gibt es noch eine Reihe weiterer, die Rupp u.a. als „Folgefunktionen“ bezeichnen.

	Fiction	Non-Fiction
2. Personale Ebene	2.1 Primäre Fantasie-Entwicklung	2.5 (Argumentative) Kommunikation
	2.2 Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und von sprachlicher Differenziertheit	
	2.3 Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität	2.6 (Politische) Meinungsbildung
	2.4 Anerkennung von Alterität	2.7 kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	2.8 Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten	
3. Soziale Ebene	3.1 Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis	3.2 Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abbildung 5 : Übersicht zu den Folgefunktionen des Lesens (Rupp et al. 2004, 95)

Individuelle Ebene

Zu den Folgefunktionen auf individueller Ebene gehören etwa die Entwicklung der Fantasie oder die Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher

Differenziertheit. Fantasie-Entwicklung meint, dass der Leser, um in den Genuss von Literatur zu kommen, die aufgenommenen Zeichen mit Leben und Bedeutung füllen muss. Er bildet Vorstellungen über das und vom Gelesenen und ist damit Mit-Schöpfer der in der Literatur dargestellten Wirklichkeit. Die Literatur (vor allem fiktionale, aber auch non-fiktionale) wird beim Lesen in Bilder und Vorstellungen umgesetzt (Rupp et al. 2004, 102).

Mit der Entwicklung von ästhetischer Sensibilität ist vor allem die Entwicklung eines Formverständnisses, das die spezifischen Formen literarischer Zeichen berücksichtigt, gemeint.

Sprachliche Differenziertheit meint die Fähigkeit, situationsangemessen mit Sprache umzugehen, sowohl mündlich als auch schriftlich, und ebenso die Sprache anderer zu beurteilen. Dies ist beispielsweise für Studenten eine wichtige Funktion, die die Sprache ihrer Fachwissenschaft verstehen und gebrauchen (und auch einschätzen) lernen müssen (Rupp et al. 2004, 102ff).

Als weitere Folgefunktionen verweisen Rupp et al. auf die Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein und lebensthematischer Identität. Dies meint, dass Literatur zur Bewältigung aktueller Probleme herangezogen wird, etwa um sich Klarheit über die eigene Situation zu verschaffen (vgl. Rupp et al. 2004, 113). Auf höchster Abstraktionsebene nennen Rupp et al. die Funktion der Anerkennung von Alterität: „Der Umgang mit Literatur dient der Vermittlung von Alterität. Literatur lässt sich als ein ausgezeichnetes Medium verstehen, Kindern und Jugendlichen die ‚kulturelle Tradition in ihrer ursprünglichen medialen Form‘ zugänglich zu machen (Hurrelmann, 1994, S.28)“ (Rupp et al. 2004, 115).

Diese Funktionen von Literatur, die eher aus dem Bereich der Unterhaltung kommt, sind in erster Linie auf kulturelle Teilhabe ausgerichtet. Dahingegen beziehen sich die Funktionen aus dem Bereich der Information stärker auf die politische Teilhabe. Daher ist eine der wichtigen Funktionen hier die (politische) Meinungsbildung, welche insbesondere das Medium „Zeitung“ dominiert, wobei es durch die elektronischen und digitalen Medien immer mehr Alternativen gibt. Ähnlich wie die Folgefunktion „Alterität“ ist auch die Folgefunktion „Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten auf einer sehr hohen Abstraktionsebene. Die in der Literatur enthaltenen möglichen Welten (d.h. Welten, die zwar nicht real, aber nach logischen Gesetzen aufgebaut sind) ermöglichen dem Leser eine Erweiterung seiner Realität. Hierbei spielen etwa Utopien ob

unterhaltend oder wissenschaftlich, oder auch Genres wie etwa Science Fiction eine entscheidende Rolle. Bei der Lektüre wird das Einverständnis zwischen Leser und Welt aufgebrochen, so dass der Leser zu einer reflektierteren Wahrnehmung der Realität gelangen kann (Rupp et al. 2004, 124).

Soziale Ebene

Wie bereits dargestellt, spielt die Weitergabe von Erinnerung und Wissen an die folgenden Generationen eine wichtige Rolle für jede Gesellschaft. Vor allem Texte können Wissen über lange Zeit archivieren und so zur Erhaltung des kulturellen Gedächtnisses beitragen. Hierin spielt Literatur eine wichtige Rolle, wobei dies nicht nur für die „höhere Literatur“ gelten muss, sondern auch „durch massenhaft verbreitete Populärliteratur über Generationen Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses gespeichert und verbreitet werden“ (Rupp et al. 2004, 127).

Auch Kenntnis bzw. Verständnis von sozialen und gesellschaftlichen Strukturen wird medial vermittelt. Hierbei spielt ebenfalls das Lesen eine wichtige Rolle. Rupp stellt die kognitive Verarbeitung und mediale Präsentation des Sozialen Wandels als ein Beispiel vor, das für den einzelnen von großer Bedeutung ist und von seinem Wissen wie auch seinen Leseleistungen abhängig ist (Rupp et al. 2004, 129). Hierbei stehen Texte, die Informationen vermitteln im Vordergrund, wobei auch fiktionale Texte ihren Beitrag zum Wissensaufbau und zur Urteilsbildung liefern.

3.3 Fazit

Die meisten Menschen lesen in erster Linie, um sich zu unterhalten oder sich Wissen und Information anzueignen, wie zahlreiche Studien, etwa die der Stiftung Lesen (2001), zeigen. Unsere Gesellschaft ist von der Schrift durchdrungen, man begegnet ihr überall. Die hier dargestellten Funktionen und ihre Folgefunktionen sind für jeden Einzelnen von Bedeutung. Hier wird insbesondere die Wichtigkeit und Präsenz von Literatur in unserem Leben deutlich. Demzufolge stellt sich die Frage nach der Teilhabe von Menschen an unserer Gesellschaft, die vom Lesen ausgeschlossen sind, oder an der Welt der Literatur, sei es zur Unterhaltung oder zur Informationsgewinnung, nicht teilnehmen. Entgehen dieser Gruppe nicht viele wichtige Vorteile, die die Teilhabe an unserer Gesellschaft und Kultur ermöglichen oder zumindest wesentlich mit bestimmen?

4. Leser und Leseverhalten heute

*„ ‘Wenn du ein Buch auf eine Reise mitnimmst’,
hatte Mo gesagt, als er ihr das erste in die Kiste gelegt hatte,
‘dann geschieht etwas Seltsames: Das Buch wird anfangen,
deine Erinnerungen zu sammeln. Du wirst es später nur
aufschlagen müssen und schon wirst du wieder dort sein,
wo du zuerst darin gelesen hast.’“*

(Funke 2003, 24)

Im folgenden Kapitel sollen einige Informationen vorgestellt werden, wer wie viel und was überhaupt in Deutschland gelesen wird. Die Ausführungen dazu beziehen sich in erster Linie (und soweit dies nicht anders vermerkt ist) auf die Studie „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ der Stiftung Lesen (durchgeführt im Jahr 2000, veröffentlicht 2001).

Dieser Studie zu Folge lesen im Jahr 2000 6% aller Befragten (die Stichprobe betrug 2530 Personen) täglich Bücher (zum Vergleich: 1992 gaben dies noch 16% an). Beinahe die Hälfte aller Befragten besitzt mehr als 50 Bücher, 25% mehr als hundert. Für etwa ein Drittel ist das Lesen von Romanen, Erzählungen oder Lyrik wichtig oder sehr wichtig. Deutlich gestiegen ist der Anteil der Nichtleser, von 20% auf 28%. Diejenigen, die Bücher lesen, lesen allerdings mehr als 1992. Der Anteil derjenigen, die 6-20 Bücher jährlich lesen ist von 44% auf 49% (aller Befragten) angestiegen.

28% gelten einem auf Grundlage der Befragungen gebildeten Index nach als Vielleser, 27% als Durchschnittsleser, 20% als Wenigleser und 25% als Kaumleser. Merkmale für diesen Index sind die Häufigkeit des Lesens, die Anzahl der gelesenen Bücher pro Jahr, die eigene Einschätzung der Leseintensität sowie des Lesens als wichtiger Freizeitbeschäftigung. Man kann also davon ausgehen, dass etwa die Hälfte der Menschen in Deutschland (gerne) liest, während die andere Hälfte dies nur ungern tut oder ganz vermeidet.

Die Lesemotivation verteilt sich auf drei Antwortgruppen: 23% lesen zur Informationsgewinnung, aus Interessen an bestimmten Themen oder Hobbies; 24% lesen zur Unterhaltung oder zum Genuss; 24% lesen zur Weiterbildung; der Rest liest nicht bzw. hat keine Motivation zu lesen. Dabei lesen Vielleser aus allen drei Motivationen,

Wenigleser hauptsächlich zu Weiterbildungszwecken, also eher gezwungenermaßen. Durchschnittlich lesen die Befragten an einem Wochentag 22 Minuten Sach- und Fachbücher sowie 18 Minuten Romane bzw. Erzählungen oder Gedichte. Dies ist im Vergleich zur Nutzung des Fernsehers ein relativ geringer zeitlicher Anteil; die Nutzungsdauer des Fernsehens beträgt im Schnitt ca. 2,5 Stunden täglich. Am Wochenende ist insgesamt die Mediennutzungsdauer höher, sowohl was Lesen als auch was Fernsehen betrifft.

In der folgenden Tabelle lassen sich Ansprüche, die die Leser an Bücher stellen, erkennen:

Die Bücher, die ich bevorzugt lese, sollen ... (<i>Mehrfachnennungen in %</i>)	insg. (2737)	Mann (1230)	Frau (1447)	14–29 (723)	30–49 (878)	50 u.ä. (1136)
– spannend sein, einen packen und gefangen nehmen	49	49	50	57	50	45
– realistisch, wahr und wirklichkeitsgetreu sein	43	46	40	38	42	47
– lustig sein, Humor haben und Spaß machen	42	39	44	45	39	42
– so sein, daß man davon lernen und profitieren kann	39	42	36	46	41	34
– zum Denken und zur Auseinandersetzung anregen	33	34	31	35	36	28
– amüsant und leicht zu lesen sein, so daß man einmal abschalten kann	31	27	34	27	32	32
– Menschen und Schicksale im Zentrum haben, mit denen man sich identifizieren kann	26	22	30	27	25	28
– von aktuellen gesellschaftlichen Problemen handeln	24	25	23	22	25	24
– von Lebens- bzw. Liebesproblemen handeln, die jedem passieren könnten	23	16	29	23	24	22
– einen in andere (Phantasie-)Welten versetzen	18	17	19	24	17	14
– auch Erotisches enthalten	16	17	14	21	20	9
– mir in Glaubensfragen helfen	7	4	9	5	6	8

Abbildung 6: Leseansprüche nach Alter und Geschlecht (Bonfadelli 1999, 120)

Aus dieser Aufzählung lässt sich erschließen, dass insbesondere der Faktor „Spannung“ eine große Rolle spielt. Gründe für den Genuss von Spannung wurden bereits unter dem Punkt der Unterhaltungsfunktion von Literatur erläutert. Des Weiteren sollen Bücher die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ermöglichen, daher der Anspruch, dass sie realitätsnah sind. Auch die Funktion des Spaßes oder des Humors ist für viele Leser eines der wichtigsten Kriterien für das Gefallen eines Buches.

Für viele Menschen in Deutschland macht der Medienkonsum einen großen Anteil der Freizeitgestaltung aus. Wie schon weiter oben ausgeführt, gilt hier für viele Menschen Fernsehen als das wichtigste Medium, dennoch beschäftigt sich auch eine Vielzahl mit gedruckten Medien, wie Zeitungen, Zeitschriften oder Bücher. Die elektronischen Medien gewinnen in den letzten Jahren an Bedeutung, doch insbesondere bei der Nutzung des Internets ist es unabdingbar, lesen und schreiben zu können, um sich Informationen oder Unterhaltung zu verschaffen. Gerade in diesem Bereich gibt es schon einige Angebote und Möglichkeiten für Menschen, die sich mit den Kulturtechniken oder intellektuellen Anforderungen eher schwer tun, etwa barrierefreie Internetauftritte (z.B. „hurraki“, ein Wörterbuch in leichter Sprache, analog zu wikipedia; ojm.at, die website des Österreichischen Jüdischen Museums; blauer-ball.de, ein Fanclub des FC Schalke 04)

5. Fazit: Literatur und Lesen in unserer Kultur

Wozu und warum lesen Menschen überhaupt Literatur? Dieser zu Beginn gestellten Frage sollte in diesem ersten Teil der Arbeit aus unterschiedlichen Blickrichtungen nachgegangen werden.

Hierzu erfolgte zuerst eine Beschreibung der historischen Entwicklung des Lesens, bei der deutlich wurde, dass Lesen im Verlauf der Zeit für immer mehr Menschen eine bedeutende Rolle entwickelt hat.

Anschließend daran sollte die kulturelle Bedeutung von Lesen und Literatur in unserer Gesellschaft herausgearbeitet werden. Dabei lag der Schwerpunkt der Darstellung auf dem Konzept des „kulturellen Gedächtnisses“, mit dem Assmann Erklärungen für die Bedeutung von Schrift für unsere Kultur aufzeigt. Hierbei wurde veranschaulicht, dass Literatur den Zweck eines identitätsstiftenden gemeinsamen Sinnhintergrunds für die Menschen, die in einer Gesellschaft leben, haben kann. Insbesondere Werte und Normen, die in einer Kultur und Zeit gültig sind, werden in modernen Gesellschaften durch schriftlich fixierte Texte tradiert. Dadurch wurden mündliche Überlieferungen, die auf Wiederholung von Ritualen basieren hinfällig, und es wurde Platz geschaffen für die immer neue Interpretation des Niedergeschriebenen.

Eine weitere Perspektive betrifft die Frage, welche Bedeutung Lesen für den Einzelnen haben kann und wie das Leseverhalten von Menschen in Deutschland ist. Hierbei wird

vor allem deutlich, dass Lesen vielen nicht nur zur Unterhaltung mit guter Lektüre dient, sondern auch, um sich Wissen und Kenntnisse anzueignen. Der Nutzen, den man aus dem Genuss von Literatur ziehen kann, reicht von konkretem Wissenserwerb über die Entwicklung von Phantasie bis hin zum Sammeln von Erfahrungen in anderen Welten. Eine Person kann durch das Lesen eines jeden Buches seine Sicht von sich selbst und der Welt erneuern, seine Einstellungen und Sichtweisen verändern oder sein Handlungsrepertoire erweitern. Damit liegt im Lesen auch die Chance, sich selbst zu finden und zu verwirklichen.

Insgesamt kann das Lesen von Literatur sowohl unter gesellschaftlich-kulturellen Gesichtspunkten, als auch individuellen Bedürfnissen für alle Menschen als gewinnbringend erachtet werden.

III. Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur

„Behinderte Menschen haben grundsätzlich die gleichen Bedürfnisse wie nichtbehinderte Menschen“

(Markowetz 2000, 12).

Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur? Merkwürdiges Thema. Lesen die denn überhaupt? Und warum sollten sie sich für Literatur interessieren?

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit versucht wurde, die Bedeutung, die Literatur in unserer Kultur und für den Einzelnen in unserer Gesellschaft hat, aufzuzeigen, soll in diesem zweiten Teil der Fokus auf den Menschen mit Lernschwierigkeiten liegen. Welche „besonderen Merkmale“ zeichnen den Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten aus? In diesem Zusammenhang werden die Bereiche der Freizeitgestaltung und der Erwachsenenbildung als zwei Bereiche, in denen üblicherweise eine Begegnung mit Literatur stattfindet bzw. stattfinden kann, vorgestellt. Hierbei liegen die Schwerpunkte der Darstellung auf der einen Seite bei den Besonderheiten, die möglicherweise aufgrund der Lernschwierigkeiten auftreten, auf der anderen Seite soll der Zusammenhang zu Literatur und Lesen beleuchtet werden. Im Anschluss daran wird der Aspekt der Teilhabe im Zusammenhang mit Literatur untersucht.

Letztendlich wird versucht, die Frage zu klären, ob es für Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Bedarf an Literatur gibt, wie dieser ausschauen könnte, wo Möglichkeiten bestehen, mit Literatur in Kontakt zu kommen und ob all dies ausreichend erscheint, um Menschen mit Lernschwierigkeiten die Teilhabe an Literatur zu sichern.

1. Personenkreis: Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten

1.1 Zum Phänomen der „Geistigen Behinderung“ und zur Begriffswahl „Menschen mit Lernschwierigkeiten“

Überlegungen zum Phänomen der geistigen Behinderung

Das Phänomen der geistigen Behinderung entzieht sich einer eindeutigen Definition. Dies liegt unter anderem „in der Individualität des Phänomens der Behinderung“ (Fornefeld 2002, 45). Es gibt zahlreiche Versuche, Behinderung darstell- und begreifbar zu machen, unterschiedliche wissenschaftliche Richtungen stellen verschiedene zum Teil

widersprüchliche Behauptungen auf, was sie unter „Behinderung“ verstehen. In der geschichtlichen Tradition steht eine Sichtweise im Vordergrund, die einer medizinischen Denkweise entstammt und vor allem defizitorientiert ist (vgl. Speck 2005, 47). Hierbei liegt die Ursache der Behinderung in den Defiziten der Person. Einer neueren soziologisch orientierten Sichtweise zufolge entsteht die Behinderung im Zusammenspiel mit der Gesellschaft, ihren Normen, Werten und Erwartungen an das Individuum (vgl. Fornefeld 2002, 46f; Lindmeier/ Lindmeier 2006, 136ff).

Der Klassifikationsansatz der WHO folgt einer mehrdimensionalen Sichtweise, derzufolge Behinderung aus unterschiedlichen Einschränkungen der Aktivität entstehen kann, die Einschränkungen an der Teilhabe an der Gesellschaft nach sich ziehen können. Menschen mit geistiger Behinderung sind demnach Personen mit physischen oder psycho-sozialen Schädigungen, durch die ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeschränkt werden. Damit verbunden sind verschiedene Probleme oder Benachteiligungen im Bereich der sozialen Partizipation (vgl. Fornefeld 2002, 47ff).

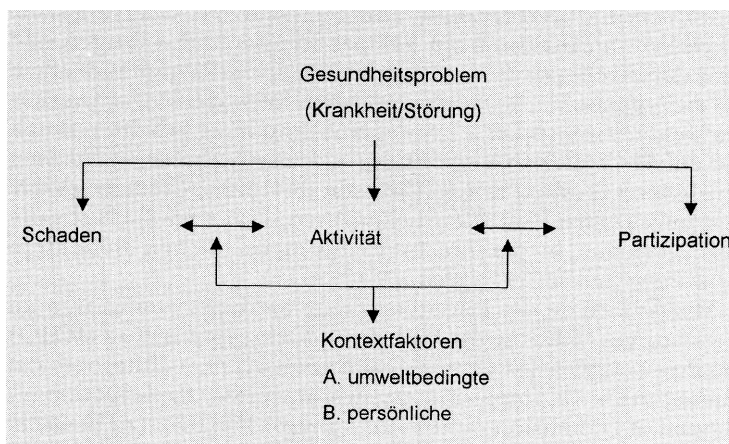


Abbildung 7: Verständnis von Interaktion (aus WHO 1998, zit. nach Fornefeld 2002, 48)

Während in der pädagogischen Diskussion von einer defektorientierten Bestimmung von Behinderung Abstand genommen wird und Behinderung als eine sozialökologisch-systemische Erscheinung verstanden wird, gilt in Deutschland das Kriterium der Intelligenzminderung als zentral zur Klassifikation von geistiger Behinderung und unterschiedlichen Schweregraden derselben (Kniel/Windisch 2005, 17).

Speck wirft die Frage auf, ob eine Definition von geistiger Behinderung überhaupt legitimierbar sei. „Wie unterscheiden sich diese Menschen von nicht-geistig behinderten? Muss man überhaupt unterscheiden? Ist es nicht eine Anmaßung, andere Menschen als eine Kategorie von Andersartigen zu begreifen?“ (Speck 2005, 43).

Anders als Speck, der behauptet, „die Gemeinten können zu einer terminologischen Klärung nur wenig beitragen“ (ebd.), denke ich, ist es durchaus sinnvoll und möglich, sich bei der Wahl der Begriffe nach den Wünschen der Betroffenen zu richten.

Da für diese Arbeit eine genaue Begriffsbestimmung mit Einbeziehung diverser Ansätze zu umfangreich wäre, möchte ich hier kurz den Ansatz und die Wünsche der Selbstbestimmungsbewegung am Beispiel von People First Deutschland skizzieren.

Netzwerk People First – Mensch zuerst in Deutschland

People First ist eine Bewegung, in der sich international Menschen mit einer Behinderung zusammengeschlossen haben, um selbst für ihre Rechte und Gleichstellung einzutreten. Der Begriff „People First“ stellt das Anliegen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Vordergrund, in erster Linie als Menschen und Personen anerkannt zu werden, die eigene Wünsche, Vorstellungen und Ideen haben und diese auch selbst vertreten möchten (vgl. Kniel/Windisch 2005, 9).

In Deutschland gibt es eine eigene Vereinigung, People First Deutschland, deren Entwicklung von 1997 bis 2001 durch ein Modellprojekt unterstützt wurde. Es handelt sich dabei um eine Selbstvertretungsgruppe Betroffener, analog zu anderen Selbsthilfe oder -vertretungsgruppen (insbesondere z.B. auch von Menschen mit Körperbehinderungen).

People First lehnen den Begriff der „geistigen Behinderung“ als Bezeichnung ab, da dieser als stigmatisierend und herabsetzend empfunden wird. Auf der Homepage des Vereins „People First Deutschland e.V.“ wird dargestellt, weshalb sie den Begriff der „geistigen Behinderung“ für unangemessen halten. Sie möchten selbst als „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ bezeichnet werden, da der Begriff „geistige Behinderung“ herabwürdigend und von „außen“ aufgedrängt ist:

„Wir vom Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. finden, dass die Wörter "geistig behindert" uns auch schlecht machen. Sie passen nicht dazu, wie wir uns selbst sehen. Bei den Worten "geistig behindert" denken viele Menschen, dass wir dumm sind und nichts lernen können. Das stimmt nicht. Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden“ (Netzwerk People First 2008).

Die Ziele von People First sind etwa ein Mitbestimmungsrecht von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die Forderung nach mehr Teilhabe an der Gesellschaft und Barrierefreiheit. Sie setzen sich beispielsweise für mehr „Leichte Sprache“ ein, um Menschen nicht aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten auszuschließen. Insbesondere geht es People First auch um ihr Recht auf Selbstbestimmung, etwa im Bereich des Wohnens. Sie veranstalten Vorträge und Schulungen, um über ihre Belange aufzuklären, oder z.B. Werkstattträte zu schulen, Menschen mit Lernschwierigkeiten beizubringen, selbst Vorträge zu halten etc. Des Weiteren publizieren sie Informationsmaterial (in leichter Sprache) zu unterschiedlichen Themen, unter anderem ein Wörterbuch für leichte Sprache.

Begriffswahl

Theunissen schließt sich der Wahl des Begriffs „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, den der Verein People First wünscht, in seinem Buch zu Erwachsenenbildung und Behinderung an. Zusätzlich weist er noch gesondert darauf hin, Menschen mit mehrfacher Behinderung ebenfalls als Zielgruppe der Erwachsenenbildung mit einzubeziehen (vgl. Theunissen 2003, 7).

Ich denke, dass diese Hinzufügung nicht unbedingt sein muss, da sich People First durchaus selbst auch als Netzwerk für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf (vgl. Netzwerk People First) sehen, und ich es schade fände, den Behinderungsbegriff (den People First ja nun gerade ablehnt) für eine Teilgruppe beizubehalten und damit neue Ausgrenzungen zu schaffen. Einem entsprechenden Wunsch der betroffenen Teilnehmer eines Teilhabekongresses leisten auch die Herausgeber des Buches „Teilhabe – wir wollen mehr als nur dabei sein“ (Wacker u.a. 2005) Folge und verwenden den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. In der weiteren Arbeit möchte ich daher aus den aufgeführten Gründen und aus Respekt vor den Wünschen „der Betroffenen“ auf den Begriff der geistigen Behinderung verzichten. Zu den Menschen mit Lernschwierigkeiten können nun alle Menschen gehören, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf haben oder deren Teilhabe an der Gesellschaft in irgendeiner Form erschwert ist, egal ob sie „nur“ Lernschwierigkeiten haben, oder zusätzlich motorisch oder anderweitig eingeschränkt sind.

Aufgrund der Thematik der Arbeit lassen sich zudem (meist) auch Menschen, die nicht über ausreichende Lesekompetenz verfügen – sei es aufgrund ungenügender Schulbildung oder etwa sprachlicher Barrieren aufgrund eines Migrationshintergrunds – mit

einbeziehen. Das gleiche gilt für Menschen, die erst im Erwachsenenalter ihre früheren Lesefertigkeiten verloren haben, sei es durch einen Unfall, eine Erkrankung oder andere Ursachen. Ich möchte aber darauf verzichten, alle denkbaren Zielgruppen jeweils gesondert aufzuführen, und mich generell auf Menschen beziehen, deren Teilhabe an der Literatur in unserer Gesellschaft in Frage gestellt ist. „Die Gründe, warum Menschen Lese-, Schreib- und Verständnisprobleme haben, sind verschieden. Zu den Betroffenen gehören Menschen mit geistigen und anderen Behinderungen, Menschen, die nur über eine begrenzte Bildung verfügen, Menschen mit sozialen Problemen sowie Einwanderinnen und Einwanderer, deren Muttersprache nicht die offizielle Sprache des Landes ist, das sie gewählt haben“ (O’Gorman 1998, 5).

1.2 Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten

Das Interesse der Sonderpädagogik an erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten und deren Bedürfnissen ist noch relativ neu. Erst seit dem Beginn der 80er Jahre gibt es eine Beschäftigung mit dem Lernbedürfnis von Erwachsenen (Speck 2005, 327).

Insgesamt gibt es wesentlich mehr Literatur zum Kindesalter, und auch in den Lehr- oder Überblicksbüchern wird nicht oder kaum auf diejenigen eingegangen, welche die Schule hinter sich gelassen haben. Allerdings ist das Studium der Geistigbehindertenpädagogik meist als „Lehramt an Sonderschulen“ konzipiert, daher ist es nicht verwunderlich, dass dem Bereich der Erwachsenen nur in Form von „Lebensvorbereitung“ begegnet wird.

Während früher Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig auf die Stufe eines Tieres (oder eines Monsters, Wechselbalgs), in manchen Fällen sogar von Pflanzen gestellt wurden und ihnen damit ein menschenwürdiges Leben vorenthalten wurde, gab und gibt es Tendenzen, Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die Stufe von Kindern zu stellen, auch wenn sie schon längst das Erwachsenenalter erreicht haben. Damit wird ihnen die Möglichkeit genommen, die Rolle eines Erwachsenen anzunehmen, womit etwa mehr Selbständigkeit und Autonomie einhergehen. Dies hat zur Folge, dass ihnen erwachsenengerechte Tätigkeiten und Beschäftigungen vorenthalten werden und sie weiter als Kinder behandelt werden (vgl. Forster 1998, 105). Daraus kann ein Verhalten von Menschen mit Lernschwierigkeiten resultieren, das wirklich kindisch oder kindlich ist, einfach aus dem Grund, dass kaum die Möglichkeit besteht, adäquate Verhaltensmuster zu erwerben und anzuwenden.

„Gemeinsam ist diesen Menschenbildern, daß den geistig Behinderten die Fähigkeit zum Dialog und die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung gegenüber nichtbehinderten Menschen abgesprochen wird“ (Forster 1998, 106).

In letzter Zeit hat ein Umdenken hinsichtlich der Sichtweise von „geistiger Behinderung“ stattgefunden. Stand vormals die Behinderung und Andersartigkeit im Hauptaugenmerk des Interesses, so ist nun das Menschsein im Vordergrund und damit der Blickwinkel auf die grundsätzliche Gleichheit gelegt (vgl. Forster 1998, 106).

Jeder Mensch ist „darauf angelegt erwachsen zu werden, d.h. zu wachsen in das Optimum seiner Eigeninstanz in sozialer Verbundenheit, in personale und soziale Integration“ (Speck 1982, 18). Es ist also völlig unrechtmäßig, irgendjemandem das Erwachsensein vorzuenthalten und ihn absichtlich oder unabsichtlich wie ein Kind zu behandeln. Vielmehr gilt es für jeden Einzelnen die Möglichkeiten festzustellen, nach denen er als Erwachsener leben kann, und ihn auf den Gebieten zu unterstützen, wo das nötig und sinnvoll ist, ohne bevormundend zu sein.

Zum Erwachsenwerden gehören mehrere qualitative Merkmale: die Zunahme von persönlicher Bewusstheit sowie von Individualität, die Übernahme von immer mehr Verantwortung und die Entwicklung eines Realitätsbewusstseins (vgl. Krueger 1990, 30). Laut Schwarte wird „Erwachsensein [...] anhand des Lebensalters, der Bewältigung altersbezogener Entwicklungsaufgaben oder psychologischer Qualitäten bestimmt, die sich um den reichlich unklaren Begriff „Reife“ gruppieren“ (Schwarte 1991, 19).

„Je weniger Gelegenheit wiederum Erwachsene haben, selber Erfahrungen zu machen, desto geringere Aktivitäten entwickeln sie. Umgekehrt gilt jedoch, daß positive Erfahrungen das Selbstbewußtsein stärken und Anregungen vermitteln“ (Forster 1998, 111).

Auffällig in den Texten, die versuchen „Erwachsensein“ zu beschreiben oder zu definieren, sind die sehr hohen und konkret definierten Ansprüche, die man als Erwachsener zu erfüllen hat:

Nach Walter und Hoyler-Herrmann sind z.B. Selbstverantwortung und Eigenständigkeit zentrale gesellschaftliche Normen des Erwachsenen. Dazu gehört etwa die Ausübung eines Berufs, aus der eine finanzielle Eigenständigkeit resultiert. Menschen, die nicht selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen (können), wird der Erwachsenenstatus abgesprochen (z.B. Schüler, Studenten, Menschen mit geistiger Behinderung). Weitere Merkmale des Erwachsenseins sind das Führen eines eigenen Haushalts, Partnerschaft

und Sexualität sowie Kinder bekommen und erziehen. Aus diesen Aspekten ergibt sich ein Leitbild des Erwachsenseins: „Erwachsen ist demnach der, der seine Familie- und Berufsrolle effektiv und diszipliniert ausfüllt“ (Walter/ Hoyler-Herrmann 1987, 32).

Speck sieht ebenfalls Schwierigkeiten in der Beschreibung des Erwachsenseins über Begriffe wie Mündigkeit oder Reife, da diese ohnehin ideale Größen wären. Vielmehr lässt sich das Erwachsensein von Menschen mit geistiger Behinderung als „Prozess jenseits der körperlichen Reifungsvorgänge kennzeichnen, der zu einer gewissen Zentrierung und Stabilisierung des Selbst- und Weltverständnisses, zur Identitätsbildung führt und damit zu einer Lebensbefindlichkeit, die von Ansätzen einer Selbstreflexion im Verhältnis zur erfahrenen Umwelt und von einer relativ selbstständigen Bewältigung der üblichen Erwachsenenfunktionen im Alltag geprägt ist“ (Speck 1982, 17).

Ganz ähnlich sieht auch die Entwicklungspsychologin Barbara Senckel die Aufgaben des Erwachsenenalters. Für sie stellen die „lebenspraktische und berufliche Verselbständigung, die Entwicklung der Intimität und der Einsatz der schöpferischen Kräfte in einem die eigene Person überschreitenden Bezugsrahmen“ die wichtigen Aufgaben und Themen im Leben junger Erwachsener dar (Senckel 2004, 109). Ihrer Meinung nach unterliegen Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesen Punkten deutlichen Einschränkungen, da sie nicht die Fähigkeiten, die Voraussetzung für eine selbständige Lebensführung sind, erwerben können. Daher leben sie in einem Verhältnis der Abhängigkeit. Allerdings bedeuten diese Einschränkungen für die Autorin nicht, dass ein Erwachsener mit Lernschwierigkeiten nicht trotzdem ein Erwachsener ist. „Im Rahmen seiner Möglichkeiten strebt er nach einem selbstbestimmten, sinnerfüllten Leben, zu dem – zumindest bei leicht – und mittelgradig Behinderten – Arbeit, größtmögliche Selbständigkeit, selbstgewählte enge Beziehungen und das Erleben von sozialer Bedeutsamkeit gehören“ (Senckel 2004, 109).

Hierbei kann man auch ganz deutlich eine geschichtliche Entwicklung erkennen: während in den 80er Jahren für Walter und Hoyler-Herrmann Erwachsene mit Lernschwierigkeiten kaum die oben genannten „Kriterien“ des Erwachsenseins erfüllen konnten, stellt Senckel es als gegeben dar, dass Menschen mit geistiger Behinderung erwachsen werden, und diesem Alter gemäße – wenn auch häufig modifiziert – Entwick-

lungsaufgaben zu bewältigen haben und ihr Leben demgemäß gestalten (sollen/dürfen/können/müssen).

Speck fasst dies prägnant zusammen: „Menschen mit einer geistigen Behinderung hatten es lange Zeit schwerer als andere, erwachsen zu werden. Sie wissen auch selber um die Ambivalenz ihrer Zukunft als Erwachsene“ (Speck 2005, 328).

Es ist nun auch nicht so, dass das Erwachsenwerden bzw. Erwachsensein von Menschen mit Lernschwierigkeiten nur durch persönliche Faktoren „beeinträchtigt“ wird, vielmehr spielen hierbei auch soziale Faktoren eine Rolle. Laut Speck gehören dazu z.B. das Selbstständig-werden-Lassen, eine aktive Lernunterstützung, die Aufbereitung der unmittelbaren Lebensumwelt sowie eine weitestmögliche Einbeziehung in übliche Formen des Wohnens und Zusammenlebens (vgl. Speck 1982, 18).

Insgesamt scheinen Erwachsene mit Lernschwierigkeiten zwar in stärkeren Abhängigkeitsverhältnissen zu leben, es stellt sich allerdings die Frage, ob diese nur deutlicher und sichtbarer sind als bei anderen. Wenn sich Unabhängigkeit und Freiheit darauf beziehen, selbst zu entscheiden, in welcher Farbe ein Zimmer gestrichen sein soll, mit welchen Leuten man gerne zusammen ist oder wohin man in Urlaub fährt, dann denke ich, dass die Behinderung in erster Linie durch die Mit- und Umwelt entsteht, durch Personal, das nicht auf Wünsche eingehen will oder kann, durch institutionelle Vorgaben, die bestimmte Dinge von vornherein ausschließen oder Eltern, die Schwierigkeiten haben, sich von ihren Kindern zu lösen. Ist das so, sollten wir als Fachpersonen, die sich über das Ganze Gedanken gemacht haben, daran arbeiten, diese Behinderungen möglichst weit abzubauen!

Für diese Arbeit ist eine genauere Abgrenzung und Definition von Erwachsensein meines Erachtens unerheblich, es sei denn um Unterschiede oder spezielle Probleme, die Erwachsene mit einer geistigen Behinderung haben, herauszustellen. Ob ansonsten jemand mit 18 oder 21 erwachsen ist, ist sicher Sache individueller Betrachtung, und während jemand vielleicht in einem bestimmten Bereich noch sehr „jugendlich“ ist, kann er in einem anderen ja schon „erwachsen“ sein.

2. Freizeit

„Zeit ist Geld. Zeit ist kostbar.

Noch kostbarer ist die freie Zeit, Freizeit.

Ein Geschenk des Himmels?

Das Resultat harter Gewerkschaftsverhandlungen?

Der Lohn für Arbeit, Fleiß und Leistung?

Oder der Fluch der Arbeitslosen, Depressiven und Aggressiven?“

(Opaschowski 1997, 11).

So beginnt Opaschowski das Vorwort zur 3. Auflage seiner „Einführung in die Freizeitwissenschaft“ und macht damit sogleich die Ambivalenz der freien Zeit deutlich. Auf der einen Seite als ein Ziel, als Geschenk, als Gabe, auf der anderen Seite eher eine Art Fluch, wenn die freie Zeit zu viel wird und als ein gesellschaftliches Ausschlusskriterium funktioniert, nach dem Motto „wer zu viel Zeit hat, leistet zu wenig“ (vgl. ebd.).

2.1 Allgemeine Aspekte von Freizeit

Historisch gesehen geht Nahrstedt davon aus, dass freie Zeit für den Menschen schon immer Bedeutung hatte (Ebert 2000, 19). Freizeit, wie wir sie heute verstehen, ist nach Meinung unterschiedlicher Autoren (z.B. Giesecke, Nahrstedt) aber erst in den Zeiten der Industrialisierung entstanden. Hier beginnt die räumliche und funktionale Trennung von Arbeit und Freizeit (vgl. Ebert 2000, 20). Opaschowski führt aus, dass sich der Zweck von Freizeit geändert hat: war diese bis in die 50er Jahre allein durch den Erholungsfaktor (um sich für die Arbeit zu regenerieren) definiert, hat sie heute einen eigenständigen Wert erhalten (Opaschowski 1997, 31). Seiner Meinung nach hat sich der Freizeitbegriff aus der Abhängigkeit von der Arbeit gelöst (Freizeit als Abwesenheit von Arbeit) und zu einem positiven Freizeitbegriff hin entwickelt: man ist frei *für* etwas (anstatt *von* etwas). Freizeit wird in erster Linie über die Möglichkeit subjektiv „Spaß zu haben“ bestimmt, und ist daher ausschlaggebend für ein positives Lebensgefühl. Verstärkt wird dieser Trend durch die zunehmende Anzahl Nichterwerbstätiger, die Bedeutung von Freizeit als Zeit zur Erholung für zukünftige Arbeiten geht verloren. Abgelöst wird der Erholungsfaktor von Begriffen wie Wohlbefinden und Lebensqualität (ebd.).

Auszeichnend für den Lebensbereich Freizeit ist die Selbstbestimmung. Kein anderer Bereich lässt soviel Entscheidungs- und Handlungsfreiheit zu. Im Bereich der Freizeit

liegen die Möglichkeiten zur schöpferischen Entfaltung. Damit ist sie ein wichtiger Aspekt für das „Kulturwesen“ Mensch, der in der Freizeit zu sich selbst und seiner Bestimmung finden kann. Freizeit ist beschränkt durch die Arbeitszeit, sowie Zeit, die zur Erfüllung grundlegender Bedürfnisse wie Schlafen oder Essen, aufgewendet werden muss (vgl. Ebert 29).

Freizeit wird heutzutage vorwiegend als Zeit zur privaten „Muße“ verstanden. Je weniger Zwangscharakter oder Notwendigkeit einer bestimmten Tätigkeit innewohnen, desto eher wird sie dem Bereich der Freizeit zugeordnet. Dies wird allerdings auch durch Gruppenphänomene bestimmt: „Freizeit ist das, was die Mehrheit als Freizeit empfindet“ formuliert Opaschowski (1997, 23). Dies kann sich sowohl auf die gesamte Bevölkerung als auch auf bestimmte Gruppen beziehen. Während es einige Tätigkeiten gibt, die klar dem Bereich der Freizeit zugeordnet werden können (z.B. Fernsehen, Tanzen), hängt dies bei anderen von der persönlichen Bewertung sowie der eigenen Lebenssituation ab (z.B. mit Kindern spielen, Roman lesen).

Freizeit ist ein Bereich, in dem sehr viel subjektiver Lebenssinn entwickelt werden kann. Es besteht die Möglichkeit, sich (wie meist in keinem anderen Lebensbereich so stark) auszuleben, persönliche Vorlieben zu entwickeln und zu pflegen und sein Leben selbstbestimmt zu gestalten.

Das Eingespanntsein in unterschiedliche Pflichtzusammenhänge, wie Arbeit, Familie oder Bekanntenkreis erschwert allerdings häufig das wirklich freie Ausleben von Freizeit. Diese wird oft dazu aufgewendet sich (passiv) zu erholen und zu entspannen, um für den nächsten Arbeitstag wieder Energien zu sammeln. Opaschowski fasst zusammen, dass das tatsächliche Freizeitleben häufig nicht den Freizeitidealen entspricht und aufgrund diverser Zwänge „auf der Strecke bleibt“ (Opaschowski 1997, 24).

Die Gestaltung der Freizeit eines jeden Menschen ist vor allem durch die jeweilige konkrete Lebenssituation bestimmt. Das Freizeitverhalten einer Mutter eines Säuglings ist mit Sicherheit wesentlich anders als das eines Schülers, das einer Verkäuferin anders als das eines Managers.

Historisch gesehen ist die Zeit, die wir direkt für die Arbeit aufwenden eher weniger geworden, dagegen ist der Anteil der Zeit, den wir „verpflichtend“, aber nicht mit Arbeit verbringen, angestiegen. Opaschowski versucht „Freizeit“ begrifflich von der Abhängigkeit zur Arbeit zu trennen, da „von der Arbeit freie Zeit“ ebenso wenig das Phänomen Freizeit charakterisiert wie Freizeit als reines „Erholungsproblem“. Er sieht sie gekennzeichnet durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Entscheidungen und

soziales Handeln. Demzufolge entwirft er ein Konzept, das die Lebenszeit in die drei Bereiche

- Determinationszeit (fremdbestimmt; z.B. Arbeit, Schule)
- Obligationszeit (zweckbestimmt; z.B. essen, schlafen)
- Dispositionszeit (selbstbestimmt; frei verfügbare Zeit)

einteilt (vgl. Opaschowski 1976, 107).

Der Grad der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Freiheit bestimmt damit die Freizeit. Demgemäß ist diese auch nicht absolut, sondern von jedem „persönlich“ definiert: der eine sieht Kochen als eine nette Freizeitbeschäftigung (für ihn ist es dann Dispositionszeit), für die Mutter, die jeden Tag pünktlich das Essen auf den Tisch stellen muss, ist es eine Pflicht (also Determinationszeit).

2.2 Besonderheiten der Freizeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Für Menschen mit geistiger Behinderung kann die häufig eingeschränkte Autonomie ein Hindernis sein, Freizeit selbstbestimmt zu gestalten. Laut Speck gibt es Tendenzen, dass viele Menschen mit einer geistigen Behinderung in ihrer Freizeit unter Langeweile und sozialer Isolation leiden, insbesondere dann, wenn sie zu Hause wohnen und der Kontakt zu Freunden erschwert ist. Häufig sind Freizeitaktivitäten eher passiv geprägt, insbesondere Fernsehen oder Musikhören sind beliebt (worin sich Menschen mit Lernschwierigkeiten allerdings nicht von anderen unterscheiden). Zur Freizeitgestaltung werden aber auch Angebote zur beruflichen oder allgemeinen Bildung genutzt, die häufig in Kursform angeboten werden (vgl. Forster 1998, 128).

Insbesondere im Freizeitbereich liegen Chancen, gesellschaftliche Partizipation zu verwirklichen. Dies ist wichtig, um Integration zu erreichen, die Aneignung kultureller Güter zu ermöglichen sowie lustbetontes, lebenslanges Lernen zu ermöglichen (vgl. Theunissen u.a. 2000, 360).

Das Freizeitverhalten von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird häufig als eher passiv-rezeptiv beschrieben. Dies gilt sowohl für Beobachtungen aus dem Alltag als auch für empirische Untersuchungen (vgl. Ebert 2000, 43).

Ebert stellt ebenfalls die Bedeutung von Selbstbestimmung und freier Zeitgestaltung heraus, damit Freizeit zur Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung beitragen kann (Ebert 2000, 9).

Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten haben es schwer, Freizeitangebote in Anspruch zu nehmen, es sei denn Werkstätten oder Wohneinrichtungen machen entsprechende Angebote. Die Schwierigkeiten können unterschiedliche Ursachen haben, etwa bauliche Barrieren, wie Treppen, oder fehlende Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. Schirbort/Göthling 2006, 248). Ausgrenzungsprozesse erschweren die Gestaltungsmöglichkeit der Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung ebenso wie ungünstige Rahmenbedingungen oder Barrieren (Ebert 2000, 43).

Ein wichtiger Aspekt ist zudem auch, dass viele Freizeitaktivitäten einen konsumorientierten Charakter aufweisen. Für Menschen, die über wenig finanzielle Mittel – frei – verfügen, werden damit viele Angebote zur Freizeitgestaltung unerreichbar (z.B. Eintrittsgelder für Theater oder Kino, Urlaubsreisen, Vereinsmitgliedschaften).

Dies gilt auch für Angebote der Erwachsenenbildung, sei es aufgrund mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten im personellen Bereich (Fahrdienste, Rollstuhlschieben), sprachlicher Barrieren (kaum Angebote in leichter Sprache) oder der Notwendigkeit, lesen zu können (keine Hörbücher). Um Teilhabe in diesem Bereich zu ermöglichen, müssten sich Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie etwa Volkshochschulen öffnen und Angebote so gestalten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten leichter teilnehmen können (vgl. ebd. 248f).

Die Freizeit jedes Einzelnen wird durch ihn selbst sowie sein Umfeld und die Gesellschaft bestimmt (individuale und soziale Bestimmtheit), daher muss sich „Freizeitpädagogik“ mit beiden Ebenen beschäftigen und darauf abzielen, die individuellen mit den gesellschaftlichen Bedürfnissen abzustimmen.

Die folgende Tabelle stellt Bedürfnisse dar, die in der Freizeit befriedigt werden. Die dritte Spalte nennt mögliche Ursachen, warum ein bestimmtes Bedürfnis nicht oder nur eingeschränkt befriedigt werden kann.

Bedürfnisse	Bedürfnis nach...	Benachteiligung für Menschen mit Behinderung
1.Rekreation	Erholung, Ruhe, Wohlbefinden, angenehmem Körpergefühl und sexueller Befriedigung	<ul style="list-style-type: none">• Abhängigkeit von anderen Menschen (Bsp: Rückzugsmöglichkeiten, Lageveränderung, Zeiteinteilung,

2. Freizeit

		Körperpflege etc.) <ul style="list-style-type: none"> • Ausleben sexueller Bedürfnisse
2. Kompensation	Ausgleich, Ablenkung und Vergnügen	<ul style="list-style-type: none"> • mangelnde Mobilität durch nicht behindertengerechte Umwelt • ungenügende Freizeitangebote
3. Edukation	Kennenlernen, Weiter- und Umlernen in verschiedenen sachlichen und sozialen Handlungsebenen	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen • eingeschränkte Berufswahl
4. Kontemplation	Selbsterfahrung und Selbstfindung	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit von oft zugeteilten Pflegepersonen, Bevormundung • Isolation von Menschen mit Behinderung unter „ihresgleichen“
5. Kommunikation	Mitteilung, vielfältigen sozialen Beziehungen, Geselligkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses durch Frustration und „unverstanden fühlen“ • eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspartnern
6. Integration	Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und sozialer Stabilität	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel der Bezugspersonen oder Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung persönlicher Interessen • Diskriminierung und Isolierung durch die Gesellschaft
7. Partizipation	Beteiligung, Mitbestimmung und Engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdbestimmung durch andere Personen und Institutionen • Entscheidungen werden von Stellvertretern getroffen
8. Enkulturation	kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden • Kulturelle Angebote sind häufig nicht behindertengerecht und nur schwer erreichbar

Abbildung 8: Freizeitbedürfnisse und Behinderung (Markowitz 2000, 13)

Göthling (Netzwerk People First) sieht in der Freizeitassistenz einen möglichen Weg, Menschen mit Lernschwierigkeiten Teilhabe an Freizeitangeboten zu ermöglichen. Dies kann sich auf kleine Hilfestellungen (z.B. Vorlesen des Kinoprogramms) beziehen, aber

auch auf Organisation von Kontaktaufnahme mit Freizeiteinrichtungen, sowie die Vorstellung von unterschiedlichen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung (vgl. Schirbort/Göthling 2006, 254).

Ebert weist auf die Notwendigkeit hin, Menschen mit geistiger Behinderung grundlegende Kompetenzen zur Gestaltung ihrer Freizeit beizubringen. Gelungene Freizeitgestaltung basiert auf diesen Kompetenzen (vgl. Ebert 2000, 43). Allerdings wird diese Pädagogisierung der Freizeit auch kritisch gesehen. Die Lebenshilfe fordert eine Entpädagogisierung der Freizeit, ebenso sehen dies Selbsthilfegruppen, die die Möglichkeit zum Spontanen und Offenen durch ständige pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt sehen (vgl. ebd.).

Wichtig bei jeder Art von Begleitung ist demzufolge eine Begrenzung des Helfers auf die Unterstützung in den Situationen, in denen ein Mensch mit Behinderung diese braucht, keinesfalls aber eine Vorgabe, wie er seine Freizeit zu gestalten habe. Selbstbestimmung gilt hier als das oberste Ziel für Assistenten (vgl. Ebert 2000, 54).

Ziel jeder Freizeitgestaltung ist das subjektiv sinnvolle Erleben derselben, Förderung und Erziehung dürfen in diesem Bereich nicht im Vordergrund stehen; sondern sollten nach Möglichkeit ganz wegfallen.

2.3 Literatur als eine Möglichkeit der Freizeitgestaltung

Medienkonsum zählt zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen in Deutschland (TV, Zeitung, Radio, Telefon, CD, Buch). Bei einer Befragung des BAT Freizeitforschungsinstituts von 1996 nennen 34% der Befragten das Lesen von Büchern als eine regelmäßige Freizeitbeschäftigung, 71% lesen regelmäßig Illustrierte oder Zeitungen (Opaschowski 1997, 39).

Auffällig ist, dass Speck (2005, 339f) in seinem grundlegenden Lehrbuch zu Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung Literatur nicht als Möglichkeit einer selbstbestimmten Freizeitgestaltung erwähnt (es sei denn er ordnet Lesen dem Bereich „Hobby“ zu – Fernsehen wird allerdings einzeln aufgeführt).

Einer Studie von Ebert und Villinger (1999) zufolge, die 213 Mitarbeiter in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfMmB) befragten, spielt das Lesen für viele von diesen durchaus eine Rolle. Es erscheint schon an vierter Stelle der häufigst genannten

2. Freizeit

Freizeitaktivitäten unter der Woche, an sechster Stelle am Wochenende. Eine größere Rolle spielen Musik hören, Fernsehen sowie Faulenzen, am Wochenende auch noch Spazieren gehen und Spielen mit anderen. Knapp die Hälfte der Befragten nennt das Lesen als (häufige) Freizeitbeschäftigung, was in etwa dem Durchschnitt in Deutschland entspricht (vgl. Ebert/ Villinger 1999, 263).

Tabelle 5: Freizeitaktivitäten

Fragen	Was machst Du/machen Sie unter der Woche in Deiner/Ihrer Freizeit?		Was machst Du/machen Sie am Wochenende?	
Tätigkeiten	oft/immer unter der Woche Anzahl	%	oft/immer am Wochenende Anzahl	%
Musik hören	185	88,09	183	87,98
Fernsehen	178	84,76	189	90,00
Faulenzen	173	83,57	177	85,93
Lesen	95	45,67	96	46,38
Spaziergehen	95	45,46	141	67,79
Sport	84	40,19	51	24,76
Spielen mit anderen	56	27,05	97	46,86
Freunde treffen	53	25,60	84	40,39
Basteln/Malen	48	22,96	67	32,52
Spielen alleine	47	22,93	48	23,76
Kneipe	39	18,66	89	42,79
Musik machen	37	17,88	31	15,05
Kino	18	8,78	35	17,08
Kirche	14	6,79	80	38,46
Disco	12	5,80	41	19,71
Verwandte besuchen			71	36,22
Ausflüge			48	24,74

Abbildung 9: Freizeitbeschäftigungen von Mitarbeitern einer WfMmB (Ebert/Villinger 1999)

Literatur kann in allen Bereichen in der oben angeführten Tabelle eine Möglichkeit zur Befriedigung von Bedürfnissen darstellen. Dies betrifft sicherlich einige Funktionen mehr als andere, schließt aber keine absolut aus.

Unter dem Punkt „II.3 Warum lesen Menschen“ im ersten Teil dieser Arbeit wurden Funktionen sowie Bedeutsamkeiten von Literatur näher erläutert, und hier beispielhaft mit den Freizeitbedürfnissen in Beziehung gesetzt:

- **Rekreation:** Nach einem langen Tag kann es eine wunderbare Erfahrung sein, sich mit einem Buch ins Bett oder auf die Couch zu kuscheln und dabei zu entspannen.
- **Kompensation:** Literatur kann vergnügliche Unterhaltung sein, zudem die Möglichkeit bieten mit dem „Versinken in fremden Welten“ einen Ausgleich zur (tristen) Alltagsrealität zu schaffen und Stress oder mögliche Sorgen und Probleme vergessen zu lassen, zumindest für eine Weile.
- **Eduktion:** Diese Funktion wird in ganz besonders deutlicher Weise von Sachliteratur erfüllt, die spezifisch dazu da ist, Wissen zu vermitteln. Aber auch in Romanen/

fiktionalen Texten besteht die Möglichkeit, Neues kennen zu lernen und Wissen zu erweitern.

- **Kontemplation:** der Bereich der Selbsterfahrung und Selbstfindung wird von einer eigenen Literatursparte abgedeckt. Zudem kann die Begegnung mit fiktiven Charakteren dazu beitragen, sich über sich selbst klarer zu werden oder Anregungen für das eigene Leben geben.
- **Kommunikation:** da Lesen ein eher privates, einzelnes Hobby ist, wird diese Funktion eher weniger erfüllt. Vorstellbar sind allerdings Gespräche über Bücher, die andere auch gelesen haben oder Empfehlungen, die man von anderen erhält. Eine kommunikative Situation von besonderer Intensität kann das Vorlesen sein, wobei hier die Rollen getauscht werden können, oder einer für eine ganze Gruppe das Vorlesen übernimmt.
- **Integration:** Auch wenn Lesen vor allem eher allein stattfindet, kann es integrative Bedürfnisse erfüllen. Gemeinsames Lesen oder die Beschäftigung mit verschiedenen (ruhigen) Dingen können das Bedürfnis nach sozialer Interaktion befriedigen.
- **Partizipation:** Hierzu gibt es etwa konkrete Materialien, die über die Möglichkeiten der Mitbestimmung informieren, etwa von People First. Des Weiteren besteht eine Grundlage zur Mitbestimmung darin, überhaupt informiert zu sein, was z.B. Tageszeitungen leisten können.
- **Enkulturation:** Dieses Bedürfnis spielt hinsichtlich dieser Arbeit eine herausragende Rolle. Die Bedeutung von Literatur für unsere Kultur wurde im ersten Teil bereits dargestellt. Dass das Lesen also sowohl zur Teilhabe an der Kultur als auch zur Befriedigung eines kulturellen Interesses dienlich ist, geht daraus hervor.

2.4 Fazit

Der Lebensbereich der Freizeit ist normalerweise gekennzeichnet durch größere Entscheidungsfreiheiten und mehr Möglichkeit zur Selbstbestimmung als andere Lebensbereiche. Zwar unterliegt das Freizeitverhalten der meisten Menschen bestimmten Zwängen (oder wird zumindest so empfunden), etwa dem Familien-Sonntag oder der (gefühlten) Verpflichtung Sport zu treiben, dies allerdings in einem wesentlich geringeren Ausmaß als die berufliche Arbeitszeit. Für viele Menschen mit einer Behinderung herrschen allerdings auch in diesem Bereich Fremdbestimmung und Unfreiheit vor. Häufig liegt dies an mangelndem passendem Angebot, so ist es bestimmt nicht einfach in einer Wohngruppe mit relativ wenig Personal alle Wünsche zu erfüllen, oder sich als

Eltern ständig auf die Bedürfnisse seines Kindes einzulassen. Die oben genannten Dinge zeigen allerdings deutlich auf, dass jeder Mensch ein Recht haben sollte, selbst über die Gestaltung seiner freien Zeit zu bestimmen, und dies eigentlich für Menschen, die häufig in ihren Selbstbestimmungsmöglichkeiten eher eingeschränkt sind, in ganz besonderem Maße gelten sollte. Das Assistenzmodell ist hierbei mit Sicherheit ein guter Ansatzpunkt, um die Selbstbestimmung im Bereich der Freizeit zu fördern und vielfältige Angebote zugänglich zu machen.

Eine wenig aufwendige Freizeitbeschäftigung stellt das Lesen dar. Was braucht es schon mehr als ein Buch (oder auch eine Zeitung) und einen gemütlichen Platz, um damit schöne Stunden zu verbringen? Voraussetzung ist natürlich, dass es überhaupt passende Literatur gibt, denn wer will schon immer Kinderbücher lesen müssen, oder das Gefühl haben nichts zu verstehen und dann frustriert aufgeben? Für Menschen, die selbst nicht lesen können, stellt Vorlesen eine angenehme Alternative dar, gerade auch um der Reizüberflutung des Fernsehens entgegen und leicht abschalten zu können.

Dass das Lesen eine Rolle in der Freizeitgestaltung von Menschen mit Lernschwierigkeiten spielen kann (aber auf keinen Fall muss) erklärt sich anhand der Darstellung, welche Freizeitbedürfnisse von Literatur erfüllt werden können. Dies bedeutet natürlich nicht, das Lesen dahingehend die einzige Möglichkeit darstellt. Viel mehr meint es, dass die Möglichkeit zu lesen einen Punkt in der Auswahl erlaubt, selbstbestimmt Freizeit zu gestalten.

3. Erwachsenenbildung

3.1 Erwachsenenbildung – Allgemeines

Betrachtet man Erwachsenenbildung als alle möglichen Lernformen des Erwachsenen, hat es sie wohl schon immer gegeben. Ein wichtiger Punkt in der Geschichte der Erwachsenenbildung ist die Erfindung des Buchdrucks, die vielen Menschen stärkere Möglichkeiten eröffnet hat, sich mit sich selbst und der Welt lernend auseinander zu setzen.

Die Idee der (allgemeinen) Erwachsenenbildung entstammt der Aufklärung. Zentral waren die Ideen der Selbstbestimmung, der Freiheit, der (Selbst-) Bildung und

Selbstverwirklichung gemäß der menschlichen Vernunft, was zu einer Humanisierung der Gesellschaft führen sollte (vgl. Hoffmann u.a. 2000, 346).

„Erwachsenenbildung“ entstand dann im Laufe des 19. Jahrhunderts, als berufliche Qualifizierungsangebote und populärwissenschaftliche Bemühungen aufkamen, die sich an bereits ausgebildete Erwachsene richteten. Wittpoth (2006) führt allerdings aus, dass diese Bildungsarbeit noch keine Erwachsenenbildung im eigentlichen Sinn war, da die Orientierung an der Person und den Entwicklungsaufgaben des einzelnen Erwachsenen wenig berücksichtigt wurde und stattdessen soziale Fragen oder die Gemeinschaft im Vordergrund standen.

Erst Mitte des 20. Jahrhunderts kann von eigentlicher Erwachsenenbildung die Rede sein. Im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wird der Bildungsbegriff folgendermaßen definiert: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss 1963, 20; zit. nach Wittpoth 2006, 30).

Speck sieht in der zunehmenden Bedeutung von Erwachsenenbildung eine Antwort auf die gesellschaftlich und wirtschaftlich sich wandelnden Lebensbedürfnisse und –bedingungen. Jeder Einzelne muss sich beständig neu orientieren und anpassen, um an der Gesellschaft teilzuhaben. „Wer an diesem permanenten Lernprozess nicht teilnimmt, riskiert seine personale und soziale Integration“ (Speck 1982, 15).

Erwachsenenbildung hat unterschiedliche Bezugspunkte, die sich nicht immer miteinander vereinen lassen und in der Theorie der Erwachsenenbildung oft kontrovers diskutiert werden. Wittpoth nennt einige Beispiele: den Bezug auf die allgemeinen Gedanken der Aufklärung, also letztendlich Mündigkeit als Ziel von Bildung; das Anknüpfen an besondere Lebenssituationen, etwa die Bildung von Arbeitern, bei der die Teilnehmenden zur Durchsetzung der eigenen Interessen qualifiziert werden sollen. Des Weiteren bietet der Anschluss an „Zeitdiagnosen“, wie etwa an die Wissensgesellschaft und ihre Herausforderungen einen möglichen Bezugspunkt. Weiterbildung kann zudem das Ziel verfolgen, für die Erfordernisse des Arbeitsmarktes zu qualifizieren (vgl. Wittpoth 2006,10).

Auf der einen Seite ist Erwachsenenbildung unabdingbar, um Menschen fortlaufend zu qualifizieren, insbesondere im Berufsleben. Es genügt heutzutage nicht mehr, die in der Ausbildungszeit und Schulzeit erworbenen Kenntnisse anzuwenden, vielmehr ist jeder Einzelne gefragt, sich immer wieder auf den neuesten Stand zu bringen und sich

„fortzubilden“. In dieser Hinsicht ist Erwachsenenbildung eine Maßnahme, bei der sich die Teilnehmer „weiterbilden“ sollen.

Die andere Seite von Erwachsenenbildung ist eher einem klassischen Bildungsideal verhaftet. Hierbei geht es darum, dass der Einzelne die Möglichkeit hat, sich selbst weiter zu entwickeln und sich mit Bildungsaufgaben zu befassen, die er für (persönlich) wichtig erachtet. Theunissen (2003, 33) fordert, dass Erwachsenenbildung immer auch einen emanzipatorischen Charakter haben sollte. Es kann nicht nur um den Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten gehen, um an die herrschenden Verhältnisse angepasst zu sein bzw. zu werden. Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen und diese mitzugestalten.

Im folgenden Zitat wird deutlich, welche Bedeutung dem Lernen in der Erwachsenenbildung zu kommen kann:

„Die Welt erschließt sich in ihrer intentionalen Bezogenheit dann keineswegs nur als kognitiver oder mentaler Akt, sondern im Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten. Im handelnden Weltzugriff, in dem das Individuum seine Lebensbedingungen aktiv umgestaltet, erhalten die Handlungsprämissen ihren Bedeutungsaspekt. Lernen bezieht sich dann nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum. Die Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese für das Individuum relevant und damit überhaupt für das Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Menschliches Lernen ist also gekennzeichnet durch seine Offenheit und Situativität. Es ist abhängig von der vorausgegangenen Biographie und durch den jeweils gegebenen Kontext. Es gibt keine Aktivitäten, die nicht situativ sind. Alles Handeln ist immer schon einbezogen in gesellschaftliche Zusammenhänge“ (Faulstich/Zeuner 2006, 31).

3.2 Erwachsenenbildung in der Geistigbehindertenpädagogik

Historische Entwicklung

In der Sonderpädagogik begann die Beschäftigung mit Erwachsenenbildung (wie auch generell mit dem Thema „Erwachsensein“, siehe III.1.2) erst relativ spät. Gründe dafür sind z.B., dass erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten (vor allem mit schweren Behinderungen) Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit abgesprochen wurde, viele

Menschen eine geringere Lebenserwartung hatten als heute, und viele Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungsaktionen geworden waren.

Innerhalb von Anstalten gab es auf Betreiben Einzelner durchaus Formen der Förderung von Erwachsenen, diesen fehlte aber eine fachwissenschaftliche oder theoretische Grundlage (vgl. Theunissen 2003, 45). Anfang der 70er Jahre gab es die ersten Initiativen, Kurse für Menschen mit Behinderung an Volkshochschulen durchzuführen. Der Adressatenkreis war hier allerdings vornehmlich im Bereich der Menschen mit Sinnes- und körperlichen Behinderungen, Menschen mit Lernschwierigkeiten zählten kaum zu den Teilnehmern. Des Weiteren gingen wichtige Impulse für die Entwicklung einer Erwachsenenbildung von der Lebenshilfe aus, die auf einer Tagung des „Pädagogischen Ausschusses“ 1972 „*Erwachsenenpädagogik*“ einforderte (Theunissen 2003, 47; Hervorhebung im Original).

In Dänemark wurde eine eigene Volkshochschule für Menschen mit Lernschwierigkeiten gegründet, die „Spaniensgade“ in Kopenhagen, in der Schweiz gab es den „Bildungsclub Zürich“. 1977 wurde in München das „Theodor-Heckel-Bildungswerk für Geistigbehinderte“ gegründet (Speck 1982), welches sich am dänischen Modell orientierte. Im Laufe der 80er Jahre entstanden dann weitere Bildungsangebote, welche in erster Linie vom Bereich der Behindertenhilfe her organisiert wurden (wie das auch heute noch größtenteils der Fall ist).

Anschließend an die Normalisierungsdebatte und die Forderungen nach mehr Integration wurden an Volkshochschulen integrative oder zielgruppenbezogene Angebote initiiert. Die verschiedenen Modellprojekte konnten zeigen, dass Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung sehr wohl möglich ist.

Diese kann zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen, Hilfen zur Bewältigung des Alltags geben und der Integration dienen (vgl. Theunissen 2003, 47f). Ein erhöhter organisatorischer Aufwand (Fahrdienste, kleinere Gruppen, Koordination mit Wohnheim etc.) führte häufig dazu, dass Bildungsangebote in erster Linie aus dem Bereich der Behindertenhilfe kamen und nicht unbedingt an allgemeinen Orten der Erwachsenenbildung stattfanden. Dies widerspricht allerdings sowohl dem Prinzip der Normalisierung als auch gegen den Grundgesetzartikel 3, Absatz 3, der besagt, dass niemand aufgrund einer Behinderung benachteiligt werden darf. Die Möglichkeit zur Integration entfällt dadurch ebenfalls.

1989 wurde die „Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten e.V.“ (seit 1994 „Gesellschaft Erwachsenenbildung und

Behinderung e.V.“) gegründet. Obwohl die Leitorientierungen der Normalisierung und der Integration im Vordergrund der Initiativen zur Erwachsenenbildung standen, findet ein Großteil der Angebote im Rahmen von Trägern der Behindertenhilfe statt. Aufgrund verstärkter Individualisierungstendenzen und der Selbstbestimmungsbewegung hält Theunissen eine weitere Orientierung nur an den Gedanken der Normalisierung und der Integration nicht für ausreichend. Vielmehr sollte seiner Ansicht nach der Empowerment Ansatz eine neue Orientierungshilfe in der Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderung werden (vgl. Theunissen 2003, 51).

Ziele, Konzepte und Begründungen

„Die Bildungsinhalte dürfen sich nicht grundlegend von denen für nichtbehinderte Menschen unterscheiden, um Menschen mit schwerer Behinderung die Teilhabe an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen zu ermöglichen“ (Laders/ Heinen 2006, 157).

Erwachsenenbildung ist eine humane Verpflichtung im Rahmen der Behindertenhilfe. Sie kann und darf sich nicht auf die direkte, systematische Erwachsenenbildung beschränken, sondern schließt unterschiedliche Maßnahmen der Unterstützung und Begleitung ein. Bei der Bildung von Erwachsenen steht die Ermöglichung von persönlichen Entwicklungsbedürfnissen im Vordergrund, sei es im Freizeitbereich oder in irgendeinem anderen bedeutsamen (Speck 2005, 331).

Als Leitziel sieht derselbe Autor schon 1982 den „möglichst selbständigen geistigbehinderten Menschen, der zu einer gestärkten Identität gefunden hat, so daß er seinen eigenen Lebensbedürfnissen in sozialer Eingliedertheit nachkommen und sich im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten auch aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen kann“ (Speck 1982, 29).

Eine weitere Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht darin, die Teilhabe an den Kulturgütern sowie die Entfaltung der Persönlichkeit zu ermöglichen. Des Weiteren spielen gesellschaftliche Aspekte eine Rolle, so sollen etwa die Orte der Erwachsenenbildung Möglichkeiten zur Begegnung und zum kritischen Austausch (z.B. von Wertvorstellungen) sein (vgl. Baumgart 1987, 13). Nach Fornefeld dient Bildung bei Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten „dem Erhalt von Fähigkeiten und der Weiterentwicklung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen“ (Fornefeld 2002, 117).

Speck definiert zwei Teilzielbereiche von Erwachsenenbildung: die Persönlichkeits- und Identitätsbildung sowie die soziale Partizipation. Der erste beinhaltet etwa die Vermittlung bzw. Weiterführung lebensbedeutsamer Kompetenzen, „die Vermittlung von Inhalten, Vollzugsweisen und Werten einer sinnvollen Freizeit“ (Speck 1982, 29), Hilfe zur Bewältigung von persönlichen Problemen und Schwierigkeiten sowie Förderung von Eigenverantwortlichkeit. Zum zweiten Teilzielbereich gehören z.B. der Erwerb kommunikativer Kompetenzen, Konfliktfähigkeit: vorbereitend mögliche Konflikte; nachbereitend verarbeiten belastender Momente; Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie der Erwerb von Männer/Frauenrollen in der Begegnung (vgl. ebd.).

Erwachsenenbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung muss denselben Prinzipien folgen wie allgemeine Erwachsenenbildung auch. Dazu gehören vor allem verschiedene Aspekte der Selbstbestimmung (etwa bei der Auswahl eines Lernangebotes) und der Mitbestimmung (z.B. über den genauen Ablauf). Allerdings ist es ebenfalls wichtig, an konkreten Situationen und handlungsorientiert Bildungsangebote zu machen, was in „normalen“ Erwachsenenbildungseinrichtungen häufig nicht der Fall ist.

Erwachsenenbildungsangebote werden von vielen Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung gerne angenommen. Es ist wichtig, Lernangebote (zur freien Auswahl) zur Verfügung zu stellen, damit nicht die Gefahr einseitiger Routinen und geistiger Erstarrung entsteht (vgl. Senckel 2004, 114). Neben dem Hauptaspekt, direkt praktische Dinge zu lernen, spielt für viele Menschen mit einer geistigen Behinderung die Möglichkeit zu weiteren sozialen Kontakten eine wichtige Rolle. Kursangebote sollten vielfältig sein, um den unterschiedlichen Interessen gerecht zu werden. Dann können Erwachsenenbildungsangebote „dem leicht bis mittelgradig geistig behinderten Menschen eine Fülle von Lebensräumen (zu) eröffnen, die ihm sonst im Rahmen seines Alltags allzu leicht verschlossen bleiben“ (Senckel 2004, 114).

Auch wenn mittlerweile der Bedarf an Erwachsenenbildung für Menschen mit einer Behinderung stärkere Beachtung findet, so ist es trotzdem keine Selbstverständlichkeit, dass diese Zielgruppe an Angeboten der Erwachsenenbildung teilnimmt (bzw. teilnehmen kann). Carroll sieht entsprechende Angebote eher randständig und häufig nicht finanziell abgesichert (Carroll 1998, 292). Für die Notwendigkeit von Erwachsenenbildungsangeboten gibt es unterschiedliche Begründungen, die ganz allgemein für alle, also auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten gelten.

Die vier zentralen Bereiche sind nach Carroll die

1. Anwendung der Lernfähigkeit, die von der permanenten Auseinandersetzung mit der Umwelt herrührt. „‘Leben’ bedeutet in jedem Fall ‘Lernen’“ (a.a.O., 293).
2. Sicherung und Erweiterung des Gelernten. Bildung spielt hier sowohl dahingehend eine Rolle, bisher nicht Gelerntes nachzuholen (z.B. wenn in der ehemaligen DDR kein Schulbesuch stattgefunden hat), als auch das Gelernte zu üben und zu vertiefen, da andernfalls die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verloren gehen können. Zudem gibt es Untersuchungen denen zufolge viele Menschen im jüngeren Erwachsenenalter besonders lern- und leistungsfähig sind (Speck 1982, 27).
3. Erwachsenenrolle. Zum Erwachsenwerden gehört der Erwerb einer entsprechenden Rolle, was Menschen mit einer Behinderung häufig Schwierigkeiten bereitet. Bei dieser Entwicklungsaufgabe kann Bildung unterstützen, indem sie spezifische und individuell relevante Themen aufgreift und Hilfen gibt, mit den Anforderungen entsprechend umzugehen. Themenbereiche sind etwa das Arbeitsleben, Wohnen, Freizeitgestaltung, Partnerschaft und Freundschaften sowie die Loslösung vom Elternhaus (vgl. Theunissen 2003, 52). Diese Themen haben neben der individuellen oft auch eine „kollektive“ Bedeutung, beispielsweise bei gemeindeintegrierten Wohnformen.
4. Veränderung der Lebensbedingungen, die Hilfen zur Orientierung, etwa bei neuen technischen Entwicklungen bieten. Gesellschaftliche Veränderungen fordern jeden Menschen unablässig sich auf Neues einzustellen. Menschen mit Behinderung benötigen in diesem Prozess Hilfen, damit sie nicht an den Rand gedrängt werden und nicht mehr mitkommen. Bildende Hilfen (Theunissen 2003, 52) können ein Mittel sein, zu selbständiger und selbstbestimmter Lebensbewältigung beizutragen und Abhängigkeiten und Isolation entgegenzuwirken. „Das allgemeine Bildungskonzept mit seinem emanzipatorischen Anspruch ist prädestiniert dafür, derlei Hilfen anzubieten“ (Theunissen 2003, 52).

Theunissen (2003, 52f) fügt noch weitere Aspekte hinzu:

5. Erwachsenenbildung kann einen Gegenpol zu Fremdbestimmung und Infantilisierung durch Eltern oder Betreuer darstellen. Kreativität und autonomes Rollenhandeln sollten im Sinne einer Allgemeinbildung gefördert werden.
6. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung muss gelernt und geübt werden, insbesondere wenn es dabei um eine sozial integrierte Selbstbestimmung gehen soll. Hierbei kann im Bereich der Erwachsenenbildung eine Hilfe zur Eingliederung angesiedelt sein, etwa

wenn es darum geht, das Wohnen oder Arbeiten in der Gemeinde anzubahnen oder jemanden mit gesellschaftlichen Lebensformen vertraut zu machen.

Es gibt noch weitere Begründungsaspekte für die Notwendigkeit von Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten: so haben Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Unterstützungsbedarf, auch was Bildung angeht, und können sich nur selten autodidaktisch bilden. Zudem sieht Carroll (1998) eine Aufgabe der Erwachsenenbildung darin, der häufig stattfindenden Isolation oder Aussonderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten entgegenzuwirken und Angebote zur sozialen Integration zu machen.

Anschließend an das Normalisierungsprinzip ergeben sich für die Erwachsenenbildung sechs Handlungsfelder, die sich aus den Dimensionen „Aufwertung der persönlichen Kompetenz“ sowie „Aufwertung des sozialen Images“ auf den jeweiligen Handlungsebenen „Person“, „primäre soziale Systeme“ sowie „gesellschaftliche Systeme“ ergeben (vgl. Carroll 1998, 293ff).

Die Bedeutung und Notwendigkeit von Erwachsenenbildung ergibt sich aus diesen unterschiedlichen Aspekten. Die Möglichkeiten, die Angebote der Erwachsenenbildung mit sich bringen, insbesondere in Gebieten der Teilhabe und der Selbstbestimmung sollten unbedingt ausgenutzt werden. Sicher beruht dies vor allem auch darauf, dass Bildungsangebote meist in der Freizeit stattfinden und daher nicht von den Zwängen und eingefahrenen Alltagsstrukturen in der Arbeit oder auch im Wohnheim belastet sind. Carroll stellt abschließend fest: „Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten – das ist weit mehr als ein „systematisiertes Lernangebot“ – es ist ein Ort der zwischenmenschlichen Begegnung und bedeutet für den einzelnen ein Stück Teilhabe am Leben der Gemeinschaft und damit die Verbesserung von Lebensqualität“ (Carroll 1998, 314).

Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen weitestgehend den „allgemeinen“ Angeboten entsprechen. Wichtig sind für diesen Personenkreis zudem (sofern dies gewünscht wird) Erziehung zu größerer Selbständigkeit, eine Übung der Kulturtechniken, das Anbieten neuer Verhaltensmuster mit der Möglichkeit diese auszuprobieren und generell eine Schulung der kognitiven Fähigkeiten (vgl. Baumgart 1987, 14).

Bildungsmaßnahmen können nur dann erfolgreich sein, wenn sie neben der Individualität des Teilnehmers auch seine Lebenswelt berücksichtigen und diese miteinbeziehen.

Dahingehend sollte die Erwachsenenbildung etwa zur Umgestaltung von Rahmenbedingungen beitragen, die Emanzipation zulassen und förderlich sind. „Lebenswelt und individuelle Entwicklung wirken somit in ihrer gegenseitigen Bedingtheit und müssen als Einheit erkannt und berücksichtigt werden“ (Theunissen 2003, 59). Zusammenarbeit mit Eltern, Bezugspersonen oder Einrichtungen (Werkstatt, Wohnheim) ist demzufolge als eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung zu betrachten.

Inhaltliche und thematische Aufgaben

Viele Aufgaben und Inhaltsbereiche ergeben sich aus den bereits in diesem Kapitel formulierten Zielen von Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Daher sollen unter diesem Punkt nur ausschnittsweise einige konkrete Möglichkeiten vorgestellt werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann dabei nicht erhoben werden, da sich in jedem Gebiet bildungsrelevante Inhalte finden lassen können, und diese immer stark von individuellen Bedürfnissen geprägt sind.

Theunissen (2003, 85f) kritisiert, dass die vielfältigen Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden und sich Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig in erster Linie auf den musischen oder lebenspraktischen Bereich bezieht. Als Beispiele für mögliche relevante Themengebiete nennt er:

- Umweltorientierung und Bewältigung
- Kulturtechniken (Basisfertigkeiten) und Verständigung
- Wohnbezogene Angebote
- Freizeitbezogene Angebote und ästhetische Kulturbetätigung
- Arbeitsbezogene Angebote
- Sozial-kommunikative Angebote
- Psychosoziale Angebote
- Lebenspraktische und alltagsbezogene Angebote
- Erwachsenwerden und Erwachsensein
- Neue Medien und Kommunikationsmittel
- Selbstbestimmung und Selbstvertretung
- Gesundheit
- Natur und Umwelt
- Gesellschaftspolitische Themen

Diese Vielfalt entspricht der Fülle an allgemeinen Erwachsenenbildungsangeboten. Dementsprechend sind hier auch etliche Überschneidungen zu finden, die integrative Angebote ermöglichen und sinnvoll machen.

Die Unterstützung von Selbstvertretungsgruppen erscheint Theunissen in Deutschland als eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung. Hierbei werden Parallelen zur allgemeinen Erwachsenenbildung, die deutlich einen emanzipatorischen, wie auch demokratischen (und in Zügen gesellschaftskritischen) Charakter aufweist, deutlich.

Laut einer Studie zur Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen dominieren thematisch Kurse mit Angeboten im musischen Bereich (z.B. Theater, Künstlerisches), gefolgt von solchen zur Kommunikationsförderung (Alphabetisierung, Rhetorik). Dies entspricht den Angeboten, die Einrichtungen der Behindertenhilfe im Bereich der Erwachsenenbildung anbieten, aber nicht den allgemeinen Angeboten der VHS, die vornehmlich die Themen „Arbeit und Beruf“, „Gesundheit“ oder „Sprachen“ betreffen (vgl. Hoffmann u.a. 2000, 353f).

Methodische und didaktische Hinweise

Handlungsorientierung und Realitätsbezug sind zwei wichtige Prinzipien, die in Angeboten der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden müssen. Dabei ist es wichtig, zu einem gemeinsamen Handeln zu finden und nicht einseitig zu belehren. Ebenfalls zu berücksichtigen ist jeweils der einzelne Teilnehmer an einem Angebot, auf seine individuellen Kompetenzen und Probleme muss eingegangen werden, um niemanden zu über- oder unterfordern (Speck 1982, 30).

Theunissen (2003, 65-78) formuliert neun Leitprinzipien, die er als „normative Anregungen“ für die Didaktik in der Erwachsenenbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet:

1. Erwachsenenengemäße Ansprache. Da die Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung beruht, haben alle das Recht, als erwachsene Person wahrgenommen und auch angesprochen zu werden.
2. Partnerschaftliche Vorgehensweise. Diese ist grundlegend für jede Bildungsarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Der im Bildungsbereich Tätige sollte den Teilnehmer in seinem „So-Sein“ akzeptieren, ihn als erwachsene Persönlichkeit anerkennen und wertschätzen. Kommunikative Prozesse spielen hierbei ebenfalls

eine wichtige Rolle, ein hohes Maß an Sozialkompetenz der Professionellen ist unerlässlich.

3. Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit, Selbst- und Mitbestimmung. Dies gilt wiederum analog zur allgemeinen Erwachsenenbildung, bei der dies grundlegende Prinzipien sind. Da Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig Schwierigkeiten haben, ihre Lernbedürfnisse mitzuteilen, werden sie von Eltern oder Betreuern für bestimmte Kurse angemeldet. Um den oben genannten Prinzipien Rechnung zu tragen, ist eine Rückversicherung über die tatsächlichen Wünsche der Teilnehmer unabdingbar. Konkrete Angebote und Wahlmöglichkeiten müssen regelmäßig publik gemacht werden, etwa über Infotage oder Plakate. Eine besondere Aufgabe an den Kursleiter stellen Menschen mit sehr schweren Behinderungen dar, die sich kaum (verbal) ausdrücken können. Um die Lernbedürfnisse dieser Menschen zu erfüllen, muss behutsam auf mögliche Interessen eingegangen werden, müssen Wünsche erraten oder erahnt werden, aus dem Erleben und Verhalten Rückschlüsse über die Bedürfnisse gezogen werden. Mitbestimmungsaspekte beziehen sich auf die Auswahl der Lerninhalte und -ziele, der Methoden und Formen. Dies sollte immer berücksichtigt werden, auch wenn es vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht leicht fällt.
4. Subjektzentrierung und Individualisierung. Subjektzentrierung ist ein wichtiges Prinzip in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Es schließt eine defizitorientierte Sichtweise, auf die eine „Behandlung“ nach festem Muster folgt, aus. Stattdessen soll der Einzelne mit all seinen Facetten wahrgenommen werden, dem dann entsprechende Angebote gemacht werden. Auch ein vorgefertigtes Curriculum für alle Teilnehmer würde diesen Prinzipien widersprechen, es geht darum die Möglichkeiten jedes Einzelnen anzusprechen und im Blick zu behalten.
5. Ganzheitlich-integratives Prinzip. Dies bedeutet auf der einen Seite, dass die gesamte Situation, z.B. früheren Erfahrungen, eines Menschen berücksichtigt werden und seine Gesamtpersönlichkeit angesprochen werden muss. Auf der anderen Seite reicht ein Bildungsangebot oft nicht aus, wenn im Alltag eines Menschen keine Veränderungen stattfinden. Hierzu kann es nötig sein, das Umfeld (oder auch die Öffentlichkeit) miteinzubeziehen.
6. Lebensnähe und handelndes Lernen. Wie oben schon erwähnt, ist es wichtig Bildung an realen Lebenssituationen zu orientieren und auf dort konkret auftauchende Bedürfnisse einzugehen. Demzufolge sollte auch das Alltagsleben

unter dem Bildungsaspekt betrachtet werden und Lernprozesse hierin integriert werden. Je stärker handlungsbezogen und alltagsintegriert, je weniger abstrakt und abgehoben Bildungsmaßnahmen sind, umso besser können sie dazu beitragen, Sinn im Dasein (und den Bildungsprozessen) zu erfahren. Durch handelndes Lernen können Abhängigkeiten abgebaut und Kontrolle über den eigenen Lebensraum erlangt werden.

7. Zeitliche Kontinuität und Regelmäßigkeit. Diese beiden Aspekte stellen für die Teilnehmer eine Orientierungshilfe dar und erleichtern das Lernen. Auch Routinen im Stundenverlauf können (müssen aber nicht – hier ist die jeweilige Situation zu betrachten) hilfreich sein. Grundsätzlich sollten Bildungsangebote eher von Offenheit geprägt sein, auf festgelegte Programme und Abläufe sollte verzichtet werden.
8. Prinzip der Entwicklungsgemäßheit. Dieses Prinzip ist insbesondere in der Arbeit mit Menschen mit sehr schweren oder mehrfachen Behinderungen relevant. Theunissen bezieht sich bei der Erläuterung auf Wygotski und die „Zone der proximalen Entwicklung“. Der Professionelle sollte demzufolge nicht nur auf bereits erworbene Fähigkeiten oder Fertigkeiten Bezug nehmen, sondern immer auch die nächsten möglichen Entwicklungsaufgaben im Blick haben und dahingehend Bildungsangebote machen. Eine Herausforderung für den Bildner besteht darin, erwachsenengemäße Bildungsmittel anzubieten, die entwicklungsgemäßes Lernen ermöglichen.
9. Das lern- und neuropsychologische Prinzip. Hierzu gehören etwa Erkenntnisse, denen zufolge auch Erwachsene und ältere Menschen Lernpotential haben. Lernförderlich sind beispielsweise stressfreie Situationen (ohne Zeit-, Prüfungs- oder Leistungsdruck), sowie Situationen in denen ein positives Klima herrscht und Herausforderungen angstfrei angenommen werden können. Grundsätzlich sollten Ablenkungen vermieden werden und Aufgaben klar gestellt sein. Die Lerninhalte müssen subjektiv bedeutsam sein und möglichst über unterschiedliche Sinne erfahrbar gemacht werden. Auch Begleitumstände des Lernens sollten berücksichtigt und reflektiert werden. Spezielles Eingehen auf neuropsychologische Aspekte ist z.B. bei Menschen, bei denen eine Gehirnhälfte geschädigt ist – z.B. durch einen Unfall –, unerlässlich.

Einen weiteren Aspekt stellen Gruppenprozesse dar, die für alle Lernaktivitäten, insbesondere im Bereich des sozialen Lernens, von großer Bedeutung sind. Auch in diesem Bereich müssen die Teilnehmer die Möglichkeit zur Mitbestimmung sowie zur Diskussion erhalten. Zudem hält Speck (wie auch Theunissen) zeitliche Kontinuität für unumgänglich, um Menschen mit Behinderung ein „stimmiges Gesamtbild der Realität“ aufbauen zu helfen (Speck 1982, 30). Alle Bereiche, in denen Menschen mit einer Behinderung leben, kommt die Aufgabe zu, bildend tätig zu sein. Dies gilt für die Familie, die Werkstatt oder Wohneinrichtungen gleichermaßen. Hinzu kommen spezielle Angebote von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie „besondere“ Volkshochschulen für Menschen mit Lernschwierigkeiten, „besondere“ Kurse im Rahmen normaler Volkshochschulangebote oder integrative Angebote, an denen sich Menschen mit Behinderung beteiligen.

Ein Modell zur integrativen Erwachsenenbildung stellt die Einzelintegration dar, bei der ein einzelner Mensch mit Behinderung einen allgemeinen Kurs besucht. Dabei kann er von einem Begleiter unterstützt werden, der möglichst selbst auch Kursteilnehmer sein sollte (vgl. Theunissen 2003, 50).

Ein wichtiger Hinweis ist auch, dass in der Arbeit mit Erwachsenen „Erziehung“ nicht angebracht ist. Dies bedeutet nicht, dass Hilfen nicht erbracht werden sollten. Dies sollte aber immer in dem Bewusstsein geschehen, dass man es mit einem erwachsenen Menschen zu tun hat. Die Beziehung sollte eher assistierend, partnerschaftlich und kooperativ gestaltet sein, Bevormundung und Infantilisierung sind unbedingt zu vermeiden (vgl. a.a.O., 57).

3.3 Alphabetisierung im Erwachsenenalter für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten zeigen im Erwachsenenalter ein deutliches Interesse daran, Lesen und Schreiben zu lernen oder in der Schulzeit erworbene Fähigkeiten auszubauen. Entsprechende Angebote haben in der Erwachsenenbildung einen wichtigen Stellenwert, was z.B. daran liegt, dass sie die Möglichkeit bieten, gesellschaftliche Isolation abzubauen und zu vermeiden, Zugänge zur Kultur zu erleichtern, Handlungskompetenzen zu erweitern und Selbständigkeit zu unterstützen, und zu einem „normalen“ Leben beizutragen (vgl. Theunissen 2003, 205). In einer Studie zum Freizeitverhalten von Werkstattmitarbeitern wird das Lernen von Lesen und

Schreiben sogar als „Traumhobby“, als eine Aktivität, die man in der Freizeit gerne ausführen würde, die aber an der Umsetzung scheitert, genannt (Ebert 2000, 89). Kurse zum Lesen und Schreiben können sowohl zielgruppenorientiert (dann vor allem von Einrichtungen der Behindertenhilfe), wie auch integrativ (an Volkshochschulen etc.) stattfinden. Theunissen stellt eine Reihe von Methoden vor, die von durchstrukturierten, kleinschrittigen Konzepten zum Erwerb der Schriftsprache bis zu Ansätzen von lebensweltbezogenen, in konkreten Situationen stattfindenden Methoden reichen (Theunissen 2003, 205-218). Welche für eine bestimmte Gruppe oder auch eine einzelne Person am besten geeignet ist (oder welche Kombinationen), lässt sich nur im jeweiligen Fall entscheiden. Eine generelle Vorgabe würde alle Prinzipien der Erwachsenenbildung negieren.

Die folgenden Aspekte beziehen sich auf Heike Büchelers Artikel „Damit ich endlich unterschreiben kann. Lesen-und-Schreiben-Kurse für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (2006, 136-144).

Die Autorin hebt hervor, dass gerade auch bei Kursen zum Lesen und Schreiben lernen Selbstbestimmung ein zentrale Rolle spielen sollte. Der Kursleiter sollte sich eher in der Rolle eines Bildungsbegleiters sehen. Für viele Menschen mit Lernschwierigkeiten ist gerade der Aspekt der Selbstbestimmung ein Motiv für das Erlernen von Schriftsprache. Das Ziel liegt in einer größeren Unabhängigkeit. Des Weiteren wird die Emanzipation, welche ein Leitziel aller Erwachsenenbildung darstellt, unterstützt. Die Unterrichtsinhalte, Methoden und Themen sollten sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren und immer wieder mit diesen abgestimmt und reflektiert werden. Zudem dürfen sie nicht den Bezug zur Praxis verlieren. Das Schlüsselprinzip der Freiwilligkeit weist darauf hin, dass der Dozent nur Lern-Angebote machen kann, und die Teilnehmer diejenigen sind, die entsprechend auswählen. Immer wieder ist auch der Hinweis nötig, die Teilnehmer von Erwachsenenbildung auch als Erwachsene zu behandeln, angefangen von adäquater Ansprache („Sie“) bis hin zur Auswahl geeigneter Materialien, die keinesfalls dem Kinderbereich entstammen sollten. Entsprechendes Material kann man in Werken zur Alphabetisierung von Erwachsenen finden, hilfreich können auch Bücher aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ sein, da sie einen weniger umfangreichen Wortschatz verwenden. Material selbst zu erstellen ist vor allem für individuelles Lernen von großer Wichtigkeit.

Bedeutend sind Kurse zur Alphabetisierung auch aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz: Menschen, die nicht lesen und schreiben können, werden häufig als dumm

betrachtet. Zudem besitzt Schriftsprache in unserer modernen Welt Allgegenwärtigkeit, sie nicht zu beherrschen schließt von vielen Möglichkeiten aus bzw. steigert den Bedarf an Unterstützung. Neben dem konkreten Schriftspracherwerb ist es auch wichtig, die individuellen Lernbiographien mit einzubeziehen sowie Lerntechniken zu thematisieren. Unterschiedliche Aspekte der Thematik „Schrift“, ihre Bedeutung für den Einzelnen oder für die Gesellschaft, die Zusammenhänge von Schriftsprache und Kommunikation u.ä. können dazu dienen, Verknüpfungen herzustellen, die das Lernen und Behalten erleichtern.

Die Ziele von Teilnehmern eines Kurses können individuell sehr unterschiedlich sein. Dies muss unbedingt berücksichtigt werden. Dementsprechend können Erfolge auch nicht über allgemeine „Prüfungen“ erfolgen, sondern sind gemeinsam zu reflektieren. Kann das Erlernte zielgemäß umgesetzt werden, ist dies die Bestätigung für den Erfolg (vgl. Bücheler 2006).

3.4 Literatur als ein Thema für die Erwachsenenbildung

„Literatur, Theater, Film, Musik, Malerei, Bildhauerei, Kunstgeschichte, Stadt- und Regionalgeschichte, Archäologie, Denkmalpflege und Volkskunde erleben Sie in Vorträgen, Exkursionen, Kursen und Seminaren der VHS“ (Volkshochschule Würzburg 2008). So präsentiert die Volkshochschule Würzburg im Internet den Bereich „Kultur“. In dieser Aufzählung stellt die Literatur als erst genanntes Angebot einen Bereich der „schönen Künste“ dar.

Ähnlich wie an der Volkshochschule Würzburg sieht es in anderen Städten aus:

Die Volkshochschule München bietet beispielsweise eine Reihe von unterschiedlichen Angeboten zum Thema Literatur an: von einer Bücher-Krabbelgruppe über regelmäßige Lesetreffs, hin zu Seminaren über Werke der Weltliteratur. Desgleichen gibt es auch Möglichkeiten zum Selbstschreiben und Kreativwerden (Volkshochschule München 2008).

Breit gefächerte Angebote sind auch in den Programmen anderer Volkshochschulen (z.B. Bildungszentrum Nürnberg) zu finden. Literatur ist also durchaus ein wichtiges und häufig angebotenes Thema in der Erwachsenenbildung.

Das Theodor-Heckel-Bildungswerk in München, eine Erwachsenenbildungsstätte speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten, bietet Kurse zum Lesen und Schreiben, wobei jeweils etwas unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden, z.B. Umgang mit Schrift

und Sprache, Grundlagen des Lesens und Schreibens, Schreiben am Computer usw. (Heilpädagogisches Zentrum Augustinum 2008).

Sieht man Bildung generell als eine Möglichkeit, sich mit der Welt und sich selbst auseinanderzusetzen, erscheint Literatur dafür gut geeignet zu sein, weshalb auch ihr Platz in Angeboten der Erwachsenenbildung berechtigt ist.

3.5 Fazit

Erwachsenenbildung eröffnet gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten viele Wege für ein selbstbestimmteres Leben. Hierbei kann es nicht nur um den Erwerb von praktischen Kenntnissen und Fähigkeiten gehen (wenngleich diese gleichfalls eine berechnete Rolle haben), sondern vor allem auch um die persönliche Weiterentwicklung. In diesem Zusammenhang kann Literatur für den Einzelnen bedeutsam werden, wenn er sich etwa von Literatur angesprochen fühlt und sie ihn „weiterbringt“. Das muss natürlich nicht pauschal für jeden gelten, hat aber doch sicher für ebenso viele Menschen mit Lernschwierigkeiten Relevanz wie für andere. Wenn Literatur einen Beitrag leisten soll, Verständnis über die Welt zu entwickeln, den eigenen Horizont zu erweitern, Erfahrungen in Bezug zu anderen zu setzen usw., dann hat sie auch einen bildenden Anspruch. Das Recht eines jeden Menschen auf Bildung kann nur durch umfassende gesellschaftliche Teilhabe verwirklicht werden. Dies kann nur gelingen, wenn auch wirklich alle Menschen die Möglichkeit zur Teilhabe an der Kultur und Gesellschaft haben (vgl. Ryffel 2007, 106).

4. Erwachsenenbildung und Freizeit – Versuch einer Abgrenzung

„Ein Bereich, von dem starke bildende Wirkungen ausgehen können, ist der Bereich der *Freizeit* (Markowetz u. Cloerkes 2000). *Seine Bedeutung für den Menschen heute* reicht über die einer von Arbeit freien und der Rekreation dienenden Zeit hinaus“ (Speck 2005, 339; Hervorh. im Original).

Mühe fasst die Bereiche der Erwachsenenbildung und der Freizeit in seiner „Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik“ in einem Kapitel zusammen, da sie beide von ähnlichen Prinzipien, wie Selbstbestimmung und Freiwilligkeit, ausgehen. Auch inhalt-

lich und organisatorisch können sie sich überschneiden, dürfen aber keinesfalls gleichgesetzt werden (vgl. Mühe 2000, 137).

In dieser Arbeit sollen die Aspekte der Freizeit und der Erwachsenenbildung allerdings gesondert voneinander betrachtet werden, da sie trotz vieler Überschneidungen – insbesondere in der Zielsetzung – deutlich zu unterscheiden sind. Für die Anerkennung der Erwachsenenbildung erscheint es Theunissen als hinderlich, wenn diese dem Freizeitbereich gleichgesetzt oder untergeordnet wird, wie das in der Heilpädagogik häufig geschieht (2003, 60). Gerade als „Teilnehmer“ an Erwachsenenbildung (Hochschule) halte ich es für unabdingbar, eine Trennung zwischen dem Bereich der Bildung (die tendenziell immer ziel- und zweckorientiert ist) und dem Bereich der Freizeit (die möglichst „zielfrei“ gestaltet werden soll) vorzunehmen. Des Weiteren bedeutet Freizeit Erholung, Entspannung usw. Demgegenüber beinhaltet Bildung immer auch Mühe und Anstrengung, ist also nach Theunissen „eine dialektische Kategorie, die sich durch hedonistisches (lustbetontes, affektives) *und* theoretisches (kognitives, rationales) Tun definiert“ (2003, 61; Hervorh. im Original).

5. Teilhabe

Im folgenden Kapitel soll der Aspekt der Teilhabe an Kultur beleuchtet werden. Literatur stellt in diesem Sinne einen Teil von Kultur dar, auf den hierbei näher eingegangen wird. Dabei werden Schwierigkeiten deutlich, mit denen Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesem Bereich konfrontiert werden können.

5.1 Allgemeine Aspekte des Teilhabe-Begriffs

„Die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe basiert auf der Überzeugung, dass Menschen gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit voneinander lernen können“ (Ebert 2000, 11). Spätestens seit Inkrafttreten des SGB IX fungiert die „Teilhabe am Leben der Gesellschaft“ als Leitziel im deutschen Rehabilitationssystem (vgl. Wansing 2005, 21). Das Behindertengleichstellungsgesetz, das seit 2002 gilt, hat als Ziel die Herstellung von umfassender Barrierefreiheit. „Dabei geht es nicht nur um die Beseitigung von Barrieren für Rollstuhlfahrer und für gehbehinderte Menschen, es geht auch um Kommunikation blinder, seh- oder hörbehinderter Menschen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, 97).

Die folgende Abbildung stellt das Verständnis von Partizipation der WHO dar. Dabei wird deutlich, dass Partizipation immer im Spannungsfeld zwischen dem Individuum und den Kontextfaktoren der Umwelt und Gesellschaft gesehen werden muss.

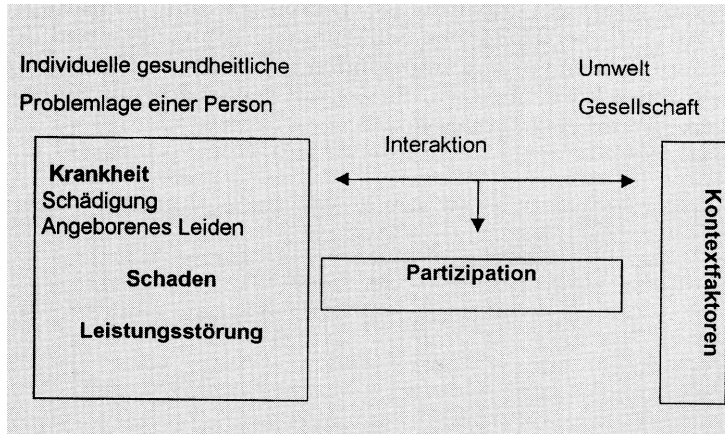


Abbildung 10: Partizipation nach dem Verständnis der WHO (Fornefeld 2002, 48)

Der Begriff der Teilhabe ist zu einem wichtigen Begriff in der Sonderpädagogik geworden. Allerdings ist er sehr vage und unspezifisch. Je nach Autor umfasst er unterschiedliche Aspekte, insgesamt geht es aber immer darum, die gleichen Möglichkeiten zu haben, wie jeder andere Mensch in der Gesellschaft auch.

„Auch der geistig behinderte Mensch ist Teilhaber seiner Kultur, seiner Gesellschaft, seiner Zeit“ (Baumgart 1987).

Der Aspekt der Teilhabe eines jeden Menschen hebt hervor, dass niemand von der Gesellschaft ausgeschlossen werden darf. Dabei geht es nicht darum, dass ein Mensch mit Lernschwierigkeiten sich anpassen muss, sondern dass jedem gemäß seinem Bedarf entsprechende Unterstützung zur Verfügung gestellt wird, um ihm eben genau die „Teilhabe“ zu ermöglichen. Auf diese Weise soll Chancengleichheit, auch bei unterschiedlichsten Voraussetzungen und Zielen, gewährleistet werden (vgl. Wacker 2005b, 13).

„Die Leitperspektive ‚Teilhabe an der Gesellschaft‘ gewinnt (europaweit) im System der Rehabilitation zunehmend an Bedeutung, und Menschen mit Behinderung selbst fordern Chancengleichheit im Zugang zu allen gesellschaftlichen Leistungen und Ressourcen“ (vgl. Deklaration von Madrid)“ (Wacker u.a. 2005, 22).

In der Deklaration von Madrid zum Jahr der Behinderung 2003 fordern die Teilnehmer insbesondere die Rechte aller Menschen zu Teilhabe und Selbstbestimmung ein: das daraus folgende Schlagwort: „Nichts über behinderte Menschen [sagen, schreiben, tun]

ohne behinderte Menschen [einzubeziehen]“ (Deklaration von Madrid 2002, 6) verdeutlicht die berechnigte Forderung nach Selbstbestimmung.

Inklusion als Leitziel von sonderpädagogischen Bemühungen lässt sich ohne die Aspekte der Selbstbestimmung und Teilhabe auf allen Gebieten nicht denken. Teilhabe ist damit sowohl das Ziel als auch der Weg, der dorthin führt.

Konkreter stellt dies Wacker dar:

„Selbstbestimmung realisiert sich grundsätzlich durch Teilhabe an diesen Standards bzw. an der Gesellschaft – sowohl ökonomisch als auch sozial, kulturell und politisch.

Dabei erfordern

- *materielle Teilhabe eine finanzielle Grundsicherung, die einem gesellschaftlich allgemein als angemessen geltenden Lebensstandard entspricht,*
- *politische Teilhabe die Wahrnehmung und Realisierung von (Bürger-) Rechten und Mitsprache,*
- *kulturelle Teilhabe die Verwirklichung individuell gewünschter und gesellschaftlich anerkannter Ziele der Lebensführung und*
- *soziale Teilhabe die Partizipation an sozialen Beziehungen und Netzwerken“*
(Wacker u.a. 2005, 21)

Inhaltlich ist der Begriff der Teilhabe aber eher unscharf: er bewegt sich zwischen den Polen mitmachen/mitbestimmen bis hin zur Idee der Inklusion.

Allerdings sollte der Begriff der Teilhabe nicht verwendet werden, um jemanden zu etwas zu zwingen: gesellschaftliche Teilhabe kann auch der Einkauf im nächsten Laden sein, sie bedeutet nicht, für jemanden Entscheidungen zu treffen.

Der Begriff der Teilhabe findet auch in der Sozialpolitik Beachtung. In der Sozialgesetzgebung, im SGB IX, löst er den früheren Begriff der „Eingliederungshilfe“ ab. Damit verdeutlicht er wiederum, dass nicht die Menschen mit Lernschwierigkeiten „eingegliedert werden“ müssen, bzw. sich „eingliedern sollen“, sondern die Gestaltung der Teilhabe beiden Seiten obliegt. So ist „die Erhöhung und Förderung der Teilhabe- und Verwirklichungschancen aller Bürgerinnen und Bürger [...] ein zentrales Ziel der Agenda 2010“ (Deutscher Bundestag 2004, 2).

„Sie [die Integration; G.T.] zielt auf die Umsetzung der gesellschaftlichen Teilhaberechte für alle Menschen. Behinderungen entstehen [...] nicht nur in der Familien- und Schulerziehung, sondern auch in der Freizeit aus der Kluft zwischen den individuellen

Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten einerseits, und der gesellschaftlichen Alltagswirklichkeit und den damit verbundenen Anforderungen andererseits, die sich „behindernd“ auswirken können. Die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe basiert auf der Überzeugung, dass Menschen gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit voneinander lernen können“ (Ebert 2000, 11).

Aus den Begriffen der Teilhabe und der Selbstbestimmung leiten sich wichtige Anforderungen an die (professionellen) Unterstützer ab. Dazu gehört etwa die Fähigkeit, dem anderen seine persönlichen Wünsche zuzugestehen und ihn in seiner privaten Lebensplanung zu unterstützen. Gerade bei Menschen, die nicht verbal kommunizieren ist hierbei ein großes Einfühlungsvermögen notwendig.

„Bildung verfolgt das Ziel, Menschen dabei zu unterstützen, ein umfassendes Verständnis von der Welt zu entwickeln und sie so zu selbstbestimmtem Handeln und gesellschaftlicher Mitbestimmung zu befähigen. Bildung und Teilhabe gehören somit unweigerlich zusammen; Bildung kann Teilhabe anbahnen und weiterentwickeln, Teilhabe findet im Rahmen von Bildung statt“ (Zalfen 2005, 53).

Auch im Bereich der Schriftsprache ist eine barrierefreie Gestaltung von Information notwendig, um die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu sichern (vgl. Wessels 2005, 228).

5.2 Literatur als Möglichkeit zur Teilhabe

Kulturtechniken schaffen eine Möglichkeit zur Teilhabe an Kultur, sie sind ein Mittel der Kultur teilhaftig zu werden und schaffen damit eine Möglichkeit für selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Schurad 2004, 24).

Im letzten Unterpunkt wurde ganz allgemein die Bedeutung von Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten dargestellt. In unserer Gesellschaft, die sich als pluralistisch und offen sieht (oder zumindest sehen will), ist es wichtig, dass kein Mensch aufgrund von Alter, Behinderung, Geschlecht etc. ausgeschlossen wird. Diesem Grundsatz entspricht der Artikel 3 zum Diskriminierungsverbot des deutschen Grundgesetzes.

Wird einem Menschen der Zugang zu etwas verwehrt, was für die anderen Mitglieder der Gesellschaft ganz normal ist, so widerspricht dies dem Grundgesetz und dem Grundsatz der Teilhabe.

In der modernen Gesellschaft erscheint es jedem Menschen möglich, sein Leben selbst zu gestalten und an der Gesellschaft teilzuhaben. Allerdings stehen nicht allen Menschen die gleichen Möglichkeiten zur Teilhabe zur Verfügung, so dass insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig Probleme haben, ihre Teilhabe zu realisieren. Das Risiko der Ausgrenzung (sowohl in ökonomischer als auch in sozialer, politischer und kultureller Hinsicht) ist somit für Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders groß (siehe Wansing 2005, 25). „Die soziale Adresse des Sonderschülers reduziert die Relevanz der Schulabgänger vor allem für das Erwerbssystem, mindert darüber hinaus aber auch die Wahrscheinlichkeit sozialer Kontakte und Netzwerke und der Partizipation an vielen kulturellen und politischen Prozessen“ (Wansing 2005, 25f).

Meines Erachtens ist Literatur ein Feld, das für viele Menschen in Deutschland von Bedeutung ist, sei es zur Gestaltung der Freizeit, der Bildung oder um „dazuzugehören“ und mitreden zu können. Die Gratifikationen für den Einzelnen, die der Lektüre eines Buches zugeordnet sind, sind für alle Menschen wünschenswert.

Literatur ist zudem ein Feld, in dem Unterschiede überwunden und Gemeinsamkeiten verstärkt in den Blick genommen werden können. Entschließt man sich etwa über ein bestimmtes literarisches Werk zu sprechen, so ist es unerheblich, ob der eine zwei Tage und der andere zwei Monate zum Lesen benötigt hat. Was zählt ist letztlich die Fähigkeit, den Inhalt aufzunehmen und evtl. darüber in Kommunikation zu treten.

Demzufolge wäre Literatur also ein guter Weg, um Grenzen zwischen verschiedenen Menschen abzubauen und somit die gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

Ein anderer wichtiger Gesichtspunkt liegt in der Bedeutung, die Literatur in unserer Kultur hat. Die Aspekte reichen von der individuellen Bedeutung, die ein Mensch aus dem Lesen ziehen kann, bis hin zur kollektiven Überlieferung von Wissen in literarischer Form. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden diese herausgearbeitet.

5.3 Problematik/Schwierigkeiten/Hindernisse

Wie auch in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens haben Menschen mit Lernschwierigkeiten auch im Bereich der Teilhabe an Literatur oft mit erhöhten Schwierigkeiten zu kämpfen. Meiner Meinung nach ist der Zugang von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Literatur häufig erschwert. Ganz offensichtlich stellt für viele dieser Personen Lesen eine große Schwierigkeit dar, aus der dann eine Vermeidung dieser Anstrengung erfolgt. Ein Teil dieser Menschen ist auch gar nicht in der Lage, im engeren

Sinne zu lesen. Für viele andere, die lesen können, ist die Beschaffung geeigneter Lektüre ein Hindernis. Häufig überfordern interessante Bücher sprachlich: sie haben grammatikalische Figuren, die nur schwer zu verstehen sind, einen Wortschatz, der nicht dem eigenen Wissen entspricht oder sind einfach nur so klein gedruckt, dass das Lesen kein Vergnügen mehr bereitet.

Im Deutschunterricht der weiterführenden Schulen gehört der Aufbau eines literarischen Wissens zu den Lehrplaninhalten. Die Schüler sollen hier befähigt werden, sich Genuss beim Lesen zu verschaffen und entsprechende Literatur auszuwählen. „Die Vermittlung von Gattungswissen (Was ist ein Gesellschaftsroman, eine autobiografische Erzählung, eine Novelle, eine Kurzgeschichte, etc.?) gehört zum praktischen Lehrkanon eines Literaturunterrichts, der auf gesteigerte Komplexität literarischer Werke vorbereiten und zur Teilhabe an literarischer Kultur befähigen soll“ (Eggert 2002, 188). Dieser Aussage zufolge sind Menschen, die nicht über ein entsprechendes Wissen verfügen, nicht oder weniger in der Lage, an der literarischen Kultur teilzuhaben. Fehlt dieses Wissen, ist damit anscheinend auch ein Teilhabe-Aspekt eingeschränkt. Nun waren aber viele Erwachsene mit Lernschwierigkeiten Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in denen der Schwerpunkt des Unterrichts eher auf der Vermittlung lebens-praktischer oder sozialer Fähigkeiten, denn im literarischen Gattungswissen liegt. Hieraus entsteht also wieder eine Ungerechtigkeit, die in Betracht gezogen werden muss, wenn auch Menschen mit Lernschwierigkeiten am kulturellen und literarischen Leben der Gesellschaft teilhaben wollen/sollen.

Hindernisse können des Weiteren auch in der konkreten Beschaffung von Büchern liegen: wer nicht die Möglichkeit hat, selbständig eine Buchhandlung oder Bibliothek aufzusuchen, muss darauf hoffen, dass er für die Mobilität Unterstützung erhält, ihm jemand die gewünschten Bücher mitbringt, oder sich auf ein möglicherweise im Wohnheim oder der Werkstatt vorhandenes Angebot beschränken.

5.4 Fazit

Insgesamt ist der Begriff der Teilhabe sehr umfassend, er reicht von konkreten Situationen bis hin zu einer Utopie der inklusiven Gesellschaft. Der Bereich der kulturellen Teilhabe tritt dabei häufig eher in den Hintergrund, von größerer Dringlichkeit scheinen andere Bereiche des Lebens und der Gesellschaft zu sein. Trotzdem denke ich (und habe ich versucht im ersten Teil dieser Arbeit zu zeigen), dass Kultur und Literatur in unserer Gesellschaft eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen und Teilhabe nur

dann verwirklicht werden kann, wenn sie in allen Bereichen des Lebens realisiert wird. Daher erscheint es auf der einen Seite wichtig zu sein, allen Menschen Zugangsmöglichkeiten zu Literatur als einem kulturellen Handlungsfeld zu verschaffen, auf der anderen Seite kann die Beschäftigung mit Literatur möglicherweise helfen, ganz allgemein Teilhabe zu realisieren. Dabei kann es mit Sicherheit nicht darum gehen, jeden Menschen zu zwingen Goethe oder Shakespeare zu lesen, es sollte aber doch jeder die Chance haben, mit ihren Werken in Kontakt zu kommen. So zeigt z.B. Lamers (2000) an Goethes „Werther“ exemplarisch Möglichkeiten auf, wie Menschen mit sehr schweren Behinderungen mit materialen Bildungsinhalten – Kulturgütern, die für die Gymnasialbildung selbstverständlich, für Menschen mit Lernschwierigkeiten aber häufig als unwichtig erachtet werden – in Kontakt kommen können. Dabei betont er: „Es ist vielmehr notwendig, den Text auf seine elementaren Grundstrukturen zurückzuführen, das Typische und Konstitutive in GOETHEs „Werther“ herauszuarbeiten und es in die Sprache der Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung zu übersetzen, ohne allerdings den Inhalt zu verfälschen, zu simplifizieren oder zu minimalisieren“ (Lamers 2000,199).

Es kann nicht darum gehen alle Menschen gleich zu machen, aber allen Menschen die Möglichkeit zu verschaffen sich an den gleichen Sachen zu bilden und zu erfreuen, an ihnen teilzuhaben.

6. Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur?

*„Lesen
Überall hinreisen, bequem im Bett,
Heldin sein oder Opfer,
statt Alltagsgrau leben, mich weg tragen lassen,
Traumländer beschreiten (berollen, befliegen)-
LESEN“*

(Ursula Eggli 2004, 24)

6.1 Literatur für Menschen mit Lernschwierigkeiten

„Menschenwürdigkeit“ und „Lebensqualität“ sind moderne Schlagwörter, die auch auf das Leben geistig behinderter Erwachsener Anwendung finden müssen. Viele von ihnen haben eine Vorstellung, was darunter zu verstehen sei und fühlen sich in ihrem Leben oft gedemütigt, missverstanden, zurückgesetzt. Sie leiden unter dem Vorwurf „dumm“ zu

sein und haben häufig den geheimen Wunsch, diese Scharte noch einmal in ihrem Leben auswetzen zu können. Mancher spürt das im frühen Erwachsenenalter häufig aufkommende Verlangen nach geistiger Nahrung recht deutlich und will den Kampf mit Lesen und Schreiben gerne wieder aufnehmen, um sich selbst und den anderen vollwertiger vorzukommen, aber auch um die eigene Welt zu bereichern, indem er aus Büchern erfahren möchte, wie andere Menschen ihr Leben gestalten und erleben“ (Baumgart 1987, 12).

In einem Projekt erforschten Sozialpädagogik-Studenten der Nürnberger Georg- Simon- Ohm-Fachhochschule, wie viel Bedarf an Literatur bei erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht, sowie herauszufinden, was es Entsprechendes gibt (vgl. Ott 2004, 17-19). Sie beschränkten sich dabei auf die Gruppe Menschen mit einer leichten bis mittelgradigen Einschränkung im intellektuellen Bereich. Die Antworten auf die Fragebögen entsprechen nicht den gängigen Vorstellungen zum Literaturkonsum von Menschen mit Lernschwierigkeiten. 94% der Befragten lesen demnach gerne, insbesondere Zeitschriften, da diese stärker durch graphische Elemente aufgelockert sind. Bücher sind schwieriger, da sie zum einen oft sehr klein gedruckt sind, zum anderen häufig eine komplexe Inhalts- und Sprachstruktur aufweisen. Dies hat zur Folge, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinderbücher zum Lesen erhalten, dies aber nicht unbedingt ihren Interessen entspricht, da sie zu „kindisch“ oder „langweilig“ sind. Interesse bekundeten die Befragten an alltäglichen Themen, wie Sport, Kochen, Länder und Leute sowie auch an spezielleren Themen, wie Selbstbestimmung oder Eigenständigkeit.

Die Recherche der Studenten auf dem Buchmarkt nach vorhandener Literatur, speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten war wenig erfolgreich. Dies entspricht meiner eigenen Erfahrung. Die Versuche, die ich unternommen habe, um geeignete Literatur zu finden, waren ebenfalls entmutigend. Weder im Internet noch bei Verlagen oder in Bibliotheken lässt sich ein ausreichendes Literaturangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten finden. Meiner eigenen Recherche zufolge gibt es Literatur zu Sachthemen wie Selbstbestimmung oder Werkstatttat, die bei People First bestellt werden können (und auch von ihnen herausgegeben werden). Zudem gibt es verschiedene andere Bücher, hauptsächlich zu Sachthemen wie Aufklärung etc. aber auch einiges zur Unterhaltung, vor allem von verschiedenen Verbänden im Bereich der Behindertenhilfe. Eine Liste (in leichter Sprache) ist bei der Lebenshilfe Bremen erhältlich. Als Möglichkeit für

Unterhaltungsliteratur wurde ich zudem auf die Bücher aus Alphabetisierungskursen (für Migranten) aufmerksam. Diese sind teilweise ebenfalls für Menschen mit Lernschwierigkeiten geeignet, teilweise haben sie allerdings weniger passende Themen, oder pädagogische Ziele, infolgedessen sie als Freizeitlektüre ungeeignet erscheinen. Die Autorin des Berichts kommt abschließend zu der Feststellung, dass schon der kleinen Umfrage zufolge Bedarf an Literatur für Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht, dieser jedoch kaum gedeckt wird, sei es, dass gar kein Bewusstsein für diese Zielgruppe vorhanden ist, sei es, dass sie wirtschaftlich nicht als relevant erscheint (vgl. Ott 2004, 17-19).

6.2 Geschichtliche Aspekte des Lesen(lernen)s von Menschen mit Lernschwierigkeiten

An Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung wird seit ihrer Gründung im Unterricht insbesondere Wert auf den Erwerb von sensomotorischen, lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen gelegt. Das Erlernen von Kulturtechniken wird erst seit Ende der 70er Jahre, insbesondere auch im Kontext eines erweiterten Lesebegriffs, diskutiert (vgl. Ziemen 2007, 19). Rittmeyer führt aus, dass es auch 1993 noch kontroverse Meinungen zum Erwerb der Kulturtechniken für Kinder mit einer „geistigen Behinderung“ gibt. Ihrer Meinung nach ist „Lesen [...] jedoch ein wichtiger Teil des ‚normalen‘ Alltags und diese Normalität sollte – so meine ich – Geistigbehinderten nicht vorenthalten werden, weil sie ein Stück reale Integration, Lebenshilfe und Lebensbereicherung sein kann“ (Rittmeyer 1999, 9).

Nach einem erweitertem Lesebegriff meint dies generell die „Sinnentnahme aus optischen Zeichen“. Damit zählen auch Situationen, Bilder und Symbole zu Dingen, die „gelesen“ werden. Gerade für Schüler, denen nicht das Lesen im eigentlichen Sinne zugänglich erscheint, liegen hier zahlreiche Möglichkeiten eines Leseunterrichts. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn man bedenkt, dass Menschen mit „geistiger Behinderung“ lange Zeit als nicht bildungsfähig galten. Kinder mit Behinderung sollten vor allem versorgt und gepflegt werden, ihr Anspruch auf Bildung wurde nicht erfüllt. Diese Sichtweise beruhte vornehmlich auf einer defizitorientierten, psychiatrisch-medizinischen Betrachtung. Erst in den 60er Jahren wurden Menschen mit einer „geistigen Behinderung“ in eigene Schulen aufgenommen, wobei hier immer noch Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen ausgeschlossen wurden.

Menschen mit Lernschwierigkeiten sind besonders häufig von Analphabetismus betroffen, das heißt sie können schlechter lesen und schreiben als dies allgemein in

unserer Gesellschaft vorausgesetzt wird. Ein Grund dafür liegt sicherlich in der häufig nicht erfahrenen Gelegenheit, lesen überhaupt zu lernen, da dies nicht unbedingt zu den Gegenständen gehörte, die an „Schulen für Geistigbehinderte“ gelehrt wurden.

Dies ist in verschiedener Hinsicht problematisch: die verschiedenen Bedeutungsbereiche des Lesens reichen von einer allgemeinen gesellschaftlichen Relevanz, etwa Wissenserwerb, Information, Kulturgüter (Literatur) oder Freizeitqualität, bis in den lebenspraktischen Bereich und den der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Wessels 2005, 227).

Menschen mit Lernschwierigkeiten können nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden, in der jeder das Gleiche kann, die gleichen Fähigkeiten oder Wünsche hat. Dies betrifft selbstverständlich auch das Lesen: „Viele Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung sind in der Lage, allgemeinverständliche Texte zu lesen. Einige Menschen mit einer mittelgradigen Behinderung sind in der Lage, kurze, leicht lesbare Texte zu lesen. Menschen mit einer schweren Behinderung können selbst nicht lesen, aber sie können viel Freude daran haben, wenn ihnen etwas vorgelesen wird“ (Freyhoff et al. 1998, 9).

6.3 Bedeutsamkeit von Lesen für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Lesen hat für die Menschen in unserer Gesellschaft eine große Bedeutung. Nicht-Lesen-Können wird häufig mit „Dummheit“ und mangelnder Intelligenz gleichgesetzt und führt zu einer Stigmatisierung der betroffenen Person. „Weiter fördert Lesen Kritik-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, ermöglicht gesellschaftlich-politische Einwirkung (vgl. Schenk 1999, 43) und trägt somit zu einem Aufbau persönlicher und kultureller Identität und zu einer Schulung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen bei“ (Wessels 2005, 228). Wessels beschreibt im Bezug auf Lurija, dass der Erwerb von Schriftsprache das Herausbilden geistiger Funktionen (z.B. Denken, Kreativität, Selbstsicherheit) fördert und damit an der Bildung (und an der Bildungsfähigkeit) beteiligt ist. „Es kann davon ausgegangen werden, dass Lesen den Erwerb und die Verwendung von Sprache in ihrer Funktion als Medium des Denkens fördert“ (Wessels 2005, 228). Auch für die Alltagsbewältigung spielt Lesen häufig eine wichtige Rolle, das Verständnis für Schriftsprache fördert die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. So ist die Möglichkeit der selbstständigen Beschaffung von Informationen entscheidend, etwa für die konkrete Orientierung in der Umwelt (Wann fährt der Zug? Wie funktioniert ein Gerät?

Hinweisschilder usw.) Zudem spielt das Lesen für den Erwerb von Wissen eine wichtige Rolle, etwa zum Lesen der Zeitung, Verstehen von Plakaten, zur Informationsbeschaffung aus Büchern etc. Aus der Bedeutung für die Alltagsbewältigung ergeben sich auch Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeit. So kann beispielsweise das Lesen die Selbstständigkeit und damit auch das Selbstwertgefühl steigern. Neben der Bedeutung des Schriftspracherwerbs in der Schule oder in der Erwachsenenbildung ist auch eine Anpassung „der Umwelt an spezielle Bedürfnislagen beeinträchtigter Menschen [notwendig, G.T.], um diese bei einem Zugang zur schriftsprachlichen Welt zu unterstützen und ihnen einen Zugang zu den dargestellten Vorteilen zu ermöglichen“ (Wessels 2005, 228).

6.4 Notwendigkeit der Möglichkeit zur Teilhabe an Kulturgütern

Schurad stellt fest, „dass die Hereinnahme des Menschen in die Kultur der Gesellschaft durch erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln initiiert wird. Kultur wird hier geradezu mit Schriftkultur gleichgesetzt“ (Schurad 2004, 22). Ein (weitestgehendes) Ausgeschlossenensein von Schriftkultur hat demnach auch ein Ausgeschlossenensein aus der Kultur einer Gesellschaft im Allgemeinen zur Folge. Dies würde einer Segregation gleichkommen, wie sie in keiner Gesellschaft wünschenswert ist, und sämtlichen Leitprinzipien der Sonderpädagogik, sei es der Normalisierung, der Integration oder Inklusion, der Teilhabe oder Selbstbestimmung widersprechen. Der Autor führt weiterhin aus, dass „Lesen und Schreiben in unserer westlichen Kultur ein so fundamentaler Ausweis der Partizipation an der Gesellschaft und der Beteiligung in der Gesellschaft an der Kultur“ ist, dass dies jedem Menschen ermöglicht werden muss (Schurad 2004, 35). Meiner Ansicht nach müssen in der Welt des Lesens durchaus auch Angebote oder Hilfen geschaffen werden, die eben auch dann Partizipation ermöglichen, wenn das Lesen (und Schreiben) im eigentlichen Sinne nicht gelingt, bzw. eingeschränkt ist.

„Heute gilt die Beherrschung von schriftsprachlichen Kompetenzen in den modernen Industriestaaten als hochgeschätztes „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 2001, 113)“ (Theunissen u.a. 2007, 18).

Menschen, die also Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache haben, werden deswegen häufig mit Schwierigkeiten im kulturellen Leben zu kämpfen haben. „Durch die Vermittlung der Kulturtechniken wird für jeden Menschen grundlegend das Recht auf

Teilhabe an menschlicher und mitmenschlicher Kultur erfüllt“ (Hauck-Von den Driesch 2000, 147f).

Alle Menschen haben das Recht an der Gesellschaft teilzunehmen, in der sie leben. „Der Zugang zu Informationen über Kultur, Literatur, Gesetze, Lokal- und Bundespolitik wie über die ethischen Grundsätze ihrer Gesellschaft ist eine wesentliche Grundlage für die Teilnahme am öffentlichen Leben“ (O’Gorman 1998, 5).

Jessen (1993) beschreibt Kultur folgendermaßen: „Ein Verständnis von Kultur, mit dem sich arbeiten lässt, muß sowohl die Lebensweise der Menschen als auch die Produkte der Schönen Kunst umfassen. Es gehören sowohl die *Prozesse* des täglichen Lebens mit ihren Normen, Gewohnheiten und Ritualen dazu, ihren Instrumenten und Organisationen als auch die *Produkte* der Literatur, der Musik und der bildenden Künste“ (Jessen 1993, 3 Hervorh. im Original). Dieser Ansicht von Kultur zufolge gilt es wiederum, Möglichkeiten der Teilhabe zu schaffen, die für jeden geeignet sind. Da Kultur ein Bestandteil des menschlichen Lebens ist und darin auch Kulturgüter eine wichtige Rolle spielen, sollten sie zugänglich gemacht werden, so dass jeder Einzelne davon profitieren kann – allerdings muss nicht jeder genau dieselben Kulturgüter für sich als wertvoll empfinden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt erscheint im Zusammenhang von Kultur und Bildung, insbesondere dann, wenn Bildung einen hohen Stellenwert im Sinne von Selbstverwirklichung, Partizipation und Menschlichkeit einnimmt:

„Erst durch den bewussten bzw. aktiven Zugang zur Kultur und zur Welt mit all ihren Ausdrucksformen kann sich der Mensch bilden. Letztlich geht es um die Entfaltung der eigenen Individualität innerhalb der Kultur und Gesellschaft, zu der das (sich bildende) Individuum gehört. In diesem Sinne ist Bildung ausnahmslos jedem Menschen während eines lebenslangen Prozesses möglich, unabhängig vom Alter oder vom Schweregrad seiner Beeinträchtigung“ (Ryffel 2007, 106).

In Dänemark gelten Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigung als weitgehend integriert was gleiche Rechte in Bezug auf gesellschaftliches Leben und Bildung angeht. Weniger umfassend gewährleistet sind Aspekte, die Lebensqualität betreffen, hier müssen spezielle Angebote geschaffen werden, insbesondere im kulturellen Bereich (vgl. Jessen 1993, 2).

Da Gruppen ihre kulturelle Identität im Zusammenhang mit ihren Lebenserfahrungen bilden, ist Jessen der Ansicht, dass Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in der Ausformung einer eigenen Kultur unterstützt werden sollten, da sie in ihrem Leben andere Erfahrungen machen (vgl. Jessen 1993, 3).

„Wenn wir den geistigbehinderten Menschen als Menschen in seiner kulturellen Bedürftigkeit und Kreativität sehen, als Schöpfer und Geschöpf der Kultur, dann müssen wir ihn dazu befähigen, auch Kulturträger werden zu können. Dieser Prozess muss sich zuerst in den Köpfen derer abspielen, die ihn befähigen oder nicht befähigen wollen. Die primäre Frage ist hier nicht die seines Könnens, sondern die unseres Wollens! Nach Jahrtausenden der Vernichtung und Unterdrückung steht er erst jetzt am Anfang einer Epoche, die ihn grundsätzlich in das Humanum einbezieht und ihn – bei allem Vorbehalt und aller noch andauernden Gefährdung – als Kulturträger anerkennt“ (Schurad 2004, 25; im Original kursiv).

„Obwohl Chancengleichheit allgemein Thema der Öffentlichkeit ist, scheint es im Bereich Literatur und Leseangebot kein Interesse an Gleichstellung zu geben“ (Ott 2004, 19).

In einem Artikel über leichte Lesbarkeit argumentiert Wessel ähnlich. Ihrer Meinung nach müssen sich „die Umwelt und ihre Anforderungen an die Möglichkeiten eines Menschen mit geistiger Behinderung anpassen [...], um seine Stigmatisierung und Isolation zu vermeiden“ (Wessels 2005, 226f).

7. Fazit: Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde die Bedeutung, die das Lesen von Literatur hat, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Es umfasst Ebenen, die das Individuum persönlich betreffen, die soziale Gemeinschaft sowie auch die gesamte Kultur der Gesellschaft. Menschen, die vom Lesen ausgeschlossen sind, oder an der Welt der Literatur, sei es zur Unterhaltung oder zur Informationsgewinnung nicht teilhaben, entgehen viele wichtige Vorteile, die die Teilhabe an der Gesellschaft und Kultur (zumindest in Deutschland) ermöglichen oder zumindest wesentlich mitbestimmen. Dies irgendjemanden vorzuenthalten, sei es aufgrund geringer kognitiver, sprachlicher oder lesetechnischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, erscheint mir angesichts der Bedeutung und Verbreitung für eine Gesellschaft wie die unsere nicht tragbar. Meiner Ansicht nach ist es auf der einen Seite Aufgabe der Gesellschaft, die oben genannten Funktionen auf unterschiedlichen Stufen zugänglich zu machen, so dass jeder Einzelne profitieren kann, aber auch Aufgabe des Einzelnen, ein Interesse an möglicherweise vorhandenen Angeboten zu zeigen und diese wahrzunehmen. Menschen, die dabei spezielle Hilfen benötigen, sollten diese zur Verfügung gestellt bekommen, um sie nicht von kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen auszuschließen und ihnen wirklich Teilhabe zu ermöglichen. Dies soll nicht heißen, dass jeder Mensch die gleichen Texte lesen muss, die gleichen Informationen haben soll etc.; vielmehr geht es, denke ich, darum, Menschen die langsam oder schlecht oder auch gar nicht lesen können, nicht komplett aus der Gesellschaft herauszuhalten, sondern die Angebote entsprechend zu gestalten.

Insgesamt ergaben meine Recherchen in unterschiedlichen Bereichen, dass bei Menschen mit Lernschwierigkeiten in gleicher Weise Interesse am Lesen und an Literatur besteht, wie bei anderen. Das heißt, es gibt Personen, die sehr gerne lesen, sich sehr gerne vorlesen lassen und insgesamt Büchern sehr viel abgewinnen können; dann gibt es solche, die ab und zu lesen, die gerne Zeitschriften anschauen, aber Bücher eher anstrengend oder weniger reizvoll finden. Natürlich gibt es auch Menschen mit Lernschwierigkeiten, genau so wie solche ohne, die überhaupt kein Interesse an Literatur haben. Das ist dann nicht weiter schlimm, wenn die Betroffenen wirklich keine Begeisterung für Literatur empfinden, und nicht etwa ihre Motivation mangels passender Lektüremöglichkeiten verloren haben.

Dass es bisher im Bereich der Literatur eher wenig Möglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt, finde ich sehr schade – jeder Bereich der Kultur, der so wenig

zugänglich erscheint und in dem Menschen ausgeschlossen werden, verhindert weitere Teilhabe an der Gesellschaft, bzw. erschwert sie.

Unter diesem Gesichtspunkt stellt der dritte Teil meiner Arbeit den Versuch dar, aufzuzeigen, in welcher Weise Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten geschaffen werden und wie diese beispielhaft aussehen könnten.

IV. Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur – praktische Aspekte

1. Konkrete Situationen

Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten mit Literatur umgehen. Dabei sollen zwei eher extreme Seiten dargestellt werden, im ersten Fall eine Dame mit wenig Assistenzbedarf, im zweiten Beispiel mehrere Menschen mit sehr hohem Assistenzbedarf in den meisten Bereichen ihres Lebens. Dass das Ganze nur exemplarisch sein kann, versteht sich von selbst. Es geht eher darum, eine Vorstellung von der Vielfalt der möglichen „Beziehungen zum Buch“ aufzuzeigen, auch um daraus Anregungen zu ziehen, in welchem Bereich Bedarf für spezielle Zugangsweisen zu Literatur besteht.

1.1 Eine Leserratte: P.

„Gut, dass ich lesen kann, sonst wär ich aufgeschmissen!“

Auf einer Urlaubsfahrt der Offenen Hilfen der Lebenshilfe Würzburg nach Bozen und zu den Kastelruther Spatzen, die ich als Assistentin begleitete, hatte ich Gelegenheit, mich mit einer Urlauberin ausführlich über ihr Leseverhalten und ihre Leseinteressen zu unterhalten. Sie gab mir die Erlaubnis, einiges in Stichpunkten mitzuschreiben und für diese Arbeit zu verwenden.

P. erzählt, dass sie sehr gerne liest, und auch im Urlaub nutzte sie häufig die Zeit, um zu lesen, bzw. nahm sich auch die Zeit, nachmittags oder abends in ihr Zimmer zu gehen und dort in Ruhe zu lesen, während etwa der Rest der Gruppe Fußball schaute oder Gesellschaftsspiele spielte. Das heißt allerdings nicht, dass sie sich beständig in einem Buch verkroch. Auf jeden Fall liest sie nach eigener Aussage lieber, als dass sie fernsieht.

Kindheit, Umfeld

Sie erzählt, dass sie schon immer eine Leserratte war und auch als Kind immer sehr gern gelesen hat. In ihrer ganzen Familie ist Lesen ein wichtiges Hobby, sowohl die Mutter liest und las während P.s Kindheit, als auch Geschwister und andere Verwandte. In ihrer Kindheit las sie besonders gern Hanni und Nanni und ähnliche Serien.

Buchinteressen

Besonders gern liest P. heute Bücher mit historischem Hintergrund, etwa über den Zweiten Weltkrieg, das Schicksal Einzelner und Bücher die „wahrheitsgetreu“ sind (aber alles Romane, keine Sachbücher). Ihr aktuelles Lieblingsbuch ist „Die Dornenvögel“. Weniger gern bzw. überhaupt nicht mag P. Fantasy, da ihr da der Realitätsbezug fehlt – Harry Potter hat ihr allerdings auch gut gefallen, wobei dies eher ein Ausnahmephänomen ist. Ansonsten gefallen ihr Geschichten mit Tieren gut, sowie Liebesgeschichten. Zum Teil mag sie auch Arzt- oder Bergromane (also die sogenannten Heftchenromane) gern. Auch heute liest sie manchmal noch gerne Kinder- und Jugendbücher, hat aber mit den meisten Büchern für Erwachsene kein Problem, bzw. wählt entsprechend aus. Sie hat ebenfalls Interesse an Gedichten, wobei ihr Lieblingsdichter Eduard Mörike ist. Kurzgeschichten liest sie auch, bevorzugt aber Romane. Ihre Lesemotivation ist das Verlangen nach Unterhaltung, das sie in Form von spannender und vor allem emotional mitreißender Lektüre stillt.

Lesezeiten und –häufigkeit

P. liest ihrer eigenen Aussage nach täglich Bücher, aber auch Zeitungen („Kitzinger Tageszeitung“) und Zeitschriften. Hierbei bevorzugt sie Klatsch und Tratsch, also Magazine wie die „Neue Post“ und ähnliches. Bücher liest sie vor allem abends im Bett oder am Wochenende, ebenfalls gerne im Bett. Auch der Urlaub ist eine Zeit, wo sie besonders gerne viel liest. Auf Nachfrage meint sie, dass sie etwa 5 bis 6 Bücher im Monat lese, dies hinge aber von der Dicke des aktuellen Buches ab.

Zugang zu Büchern

Die meisten Bücher erhält P. als Geschenk oder als Leihgabe von Freunden und Bekannten. Sie geht aber auch selbst in Buchhandlungen und kauft sich Bücher. In der Bibliothek leiht sie ebenfalls gerne aus, allerdings ist dies nicht ihre Hauptbezugsquelle.

Lesemotivation, Ansprüche an Literatur

Für P. müssen Bücher in erster Linie unterhaltsam sein. Gerne fühlt sie fremde Schicksale mit und wird emotional aufgewühlt. Auch Spannung in Büchern mag sie, daher liest sie auch gerne Krimis.

Kein Interesse hat sie an Sachliteratur, sie liest nicht, um Wissen zu erwerben oder Dinge zu lernen.

Ihrer kleinen Nichte liest sie gerne vor, oder schaut mit ihr zusammen Pixi-Büchlein an.

Im Leben von P. spielt das Lesen von Literatur, insbesondere zur Gestaltung ihrer Freizeit eine herausragende Rolle. Sie genießt es, sich mit einem Buch zu entspannen, und auch zum Wochenende oder Urlaub gehören immer Bücher.

Hintergrund:

P., 42 Jahre alt, arbeitet halbtags als hauswirtschaftstechnische Helferin in einer Großküche. Sie besuchte die Erich-Kästner-Schule in Kitzingen (Förderschwerpunkt Lernen) und im Anschluss daran die Berufsschulstufe der St. Martin Schule (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung). Danach machte sie eine Ausbildung zur hauswirtschaftstechnischen Helferin und arbeitete seitdem an unterschiedlichen Arbeitsplätzen. Sie lebt in einer eigenen Wohnung im Haus der Mutter.

1.2 Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Auf einer weiteren Urlaubsfahrt, ebenfalls der Lebenshilfe Würzburg, mit vier Menschen mit schweren Behinderungen, konnte ich einige Beobachtungen machen, wie Menschen, die einen sehr hohen Unterstützungsbedarf in den vielen Bereichen ihres Lebens haben, mit Literatur, Lesen und Büchern umgehen. Da das Thema meiner Arbeit mir zu dem Zeitpunkt der Urlaubsreise bekannt war, nutzte ich die Gelegenheit, um praktische Beispiele zu sammeln, oder auch nur zu beobachten, ob Literatur für diesen Personenkreis überhaupt eine Rolle spielen kann, und worin evtl. Bedürfnisse bestehen. Daher hatten wir auch verschiedene Angebote (in Form von unterschiedlichen Büchern und auch Hörbüchern) dabei, die wir je nach Gelegenheit und gezeigtem Interesse nutzten. Da zum Konzept der Urlaubsfahrten das Assistenzmodell gehört, versteht es sich von selbst, dass die Literatur niemandem aufgezwungen werden durfte und auch ein völliges Nicht-Interesse in Ordnung gewesen wäre. Auch wurden mit den Literaturangeboten keinerlei pädagogische Zwecke verfolgt, sie sollten vielmehr eine Möglichkeit der Freizeit- und Urlaubsgestaltung sein, die selbstbestimmt ausgewählt oder abgelehnt werden konnte. Dabei kam es für die Begleiter auch darauf an, auf die nonverbalen Äußerungen der drei Urlaubsteilnehmer zu achten, die nicht sprachen.

Die folgenden Aufzeichnungen wurden direkt im Anschluss an die Fahrt gemacht und für diese Arbeit nochmals überarbeitet.

Zugänge zu Literatur

Keiner der Urlauber konnte selbst Schrift lesen, aber alle mochten es, Bücher oder vor allem Zeitschriften und Kataloge durchzublättern und „anzuschauen“, wobei nicht klar ist, inwieweit etwa Bilder als solche gesehen wurden oder der Spaß mehr im Blättern an sich lag. Eine Urlauberin hörte sehr gerne Hörbücher oder Hörspiele (vor allem Bibi Blocksberg und ähnliches). Von unterschiedlicher Seite wurde das Vorlesen, z.T. sehr bestimmt, eingefordert: M.: „Lies weiter“; „Lies ...“; „du sollst lesen“; D.: hält einem Mitarbeiter ein Buch auffordernd hin; wählt aus zwischen Büchern.

Interesse

Alle vier zeigten Interesse; bei manchen war dies weniger klar erkennbar; bei M. beispielsweise sehr deutlich. Sie hatte sehr viel mehr Interesse am Vorlesen, als an Kassetten/CDs. B. schien sich nicht unbedingt bewusst dafür zu entscheiden, aber man erkannte deutlich, dass sie an bestimmten Sachen wesentlich mehr Spaß hat als an anderen.

Besonderes

M.: wählt ganz klar aus, was sie hören will, und auch wer vorlesen soll. Favoriten waren Till Eulenspiegel und Münchhausen; sie legt keinen besonderen Wert auf Reime oder Sprachspiele, ich denke, dass für sie tatsächlich die Handlung und die Verständlichkeit des Textes im Vordergrund stehen. Für sie wären also durchaus Bücher mit interessantem/spannenden Inhalt in leichter Sprache wünschenswert. Allerdings denke ich auch, dass für ihr Interesse, das sehr stark ins Märchenhafte, Fantastische geht, auch in der Kinderabteilung angemessene Literatur zu finden ist, eben vor allem im Bereich von Sagen, Märchen, Quatschgeschichten etc. Allerdings hatten wir wenig andere Kinderbücher dabei, bzw. Literatur in einfacher Sprache. Daher kann es sein, dass sie beim Eulenspiegel die Handlung gut nachvollziehen konnte, und dies bei den anderen Büchern nicht der Fall war. Da man mit M. gut gemeinsam Geschichten spinnen konnte, von fliegenden Hüten und Ähnlichem, glaube ich, dass sie eine rege Phantasie hat und es ihr großen Spaß macht, in phantastische Welten einzutauchen.

D.: Auch D. zeigte sehr deutlich, was ihr Spaß zu hören machte, auch wenn sie Anderes ebenfalls oft genießen kann. Sie hatte selbst eine Menge Bücher, vor allem Bilderbücher dabei. Ihre besondere Vorliebe gilt allem Gereimten, etwa Gedichten z.B. von Eugen Roth oder dem Struwelpeter in allen Varianten. Große Freude machten ihr auch Texte im Dialekt. Aber auch bei anderen Büchern zeigte sie Interesse und hat oft zugehört. Sicher wurde sie zu Hause im Bereich des „Lesens“ gefördert und erkennt, dass Lesen etwas Schönes und Entspannendes ist.

B.: Bei B. bin ich mir sehr unsicher, inwiefern sie konkret am Lesen bzw. Vorlesen Spaß hat, oder ob sie einfach gerne da ist, wo etwas passiert und die Aufmerksamkeit genießt, die das Vorlesen auch mit sich bringt. Aber auch sie hatte ganz klare Favoriten, nämlich ebenfalls alles Gereimte, wie Eugen Roth – manchmal erschien es je größer der Unsinn, der da geschrieben ist, desto größer die Freude. Ich bemerkte, dass sie auch gerne bei Hörspielen zuhörte, aber mehr Spaß machte es B., wenn jemand direkt vorlas, und evtl. auch zwischendurch direkt auf etwas einging.

J.: Da er selbst sehr aktiv war, fiel es ihm eher schwer, sich auf so etwas Ruhiges wie Lesen einzulassen. Möglicherweise genoss er das Lesen, aber dies war nicht so deutlich erkennbar, da er es weder direkt einforderte noch sein Interesse merklich ausdrückte. Vielmehr schien er ständig mit unterschiedlichen Dingen beschäftigt zu sein. Allerdings sah er auf jeden Fall gerne fern oder DVD, und auch dabei setzte er sich nicht ruhig hin. Vielleicht kann er das Ganze mit einer Teil-Aufmerksamkeit genießen, die nicht nur auf das Lesen abzielt.

Andere Auffälligkeiten

Insgesamt auffällig fand ich, dass Gereimtes so gut ankommt; bei allen wirkte meiner Einschätzung nach, ein gewisser „Quatsch-Faktor“ mit, sowohl sprachlich, als auch inhaltlich, wobei ich denke, dass „Ernst“ und „Unsinn“ gut unterschieden werden konnten, und eben gerade „Unsinn“ die Möglichkeit, sich darauf einzulassen, erhöhte. Dies ist meines Erachtens ein Bereich, bei dem man unter Umständen auf Angebote aus der Kinderliteratur zurückgreifen kann, etwa den „Räuber Hotzenplotz“ oder Ähnliches, weil es genau an diesen Grenzen zwischen „Möglichkeit“ und Realität ansetzt. Generelle Problematik ist hierbei immer der Status des Erwachsenen, der unbedingt anerkannt werden muss. In dieser Hinsicht kommt es bei der Auswahl von passenden und

interessanten Literaturangeboten auf das Feingefühl der „Vorleser“ an. Ein generelles „Verbot“ von Kinderliteratur halte ich ebenso für unangemessen wie eine generelle Beschränkung auf Kinderliteratur.

Auswahl der Bücher, die wir dabei hatten:

- Lindgren, Astrid: Das verschwundene Land
- Kästner, Erich: Till Eulenspiegel
- Kästner, Erich: Münchhausen
- Roth, Eugen: Die Frau in der Weltgeschichte
- Deutsche Gedichte (gesammelt, Suhrkamp)
- Hornby, Nick: 31 Songs
- Faust für Kinder (Hörbuch)
- Sächsische Balladen
- Struwwelpeter, Struwwelliese, Anti- Struwwelpeter

1.3 Fazit

Die beiden vorangegangenen Beispiele aus der Praxis sollten zeigen, in welchem Rahmen und unter welchen Bedingungen die Begegnung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur in ihrer Freizeit stattfinden kann. Insbesondere kann dabei erkennbar werden, dass es keinen Personenkreis gibt, der per se von der Teilhabe an Literatur ausgeschlossen werden darf. Sowohl Menschen, die in vielen Lebensbereichen Unterstützung benötigen, als auch Menschen, die weitestgehend selbständig sind, können Literatur als Genuss, Unterhaltung und Bereicherung erleben. Zu erkennen, worin etwa ein Bedarf oder ein Interesse besteht, kann im Aufgabengebiet eines Unterstützers oder Begleiters liegen – dieser kann etwa bei der Wahl und Beschaffung geeigneter Lektüre behilflich sein, Literatur vorlesen oder beim (gemeinsamen) Lesen Hilfestellungen zum Verständnis geben. Welche (und ob überhaupt) Unterstützung zur Teilhabe an Literatur notwendig ist, hängt von jedem Einzelnen und seinen individuellen Wünschen ab. Trotzdem erscheint es wichtig, dass überhaupt Möglichkeiten aufgezeigt und angeboten werden. Einige besondere Möglichkeiten des Zugangs sollen im nächsten Punkt dargestellt werden.

2. (Besondere) Möglichkeiten der Begegnung mit Literatur

Die folgenden Punkte stellen Möglichkeiten dar, wie Menschen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten im Bereich des Lesens oder Verstehens von Literatur trotzdem an diesem Teil der Kultur teilhaben können. Für manche Menschen werden viele der Vorschläge interessant sein und vielleicht auch je nach Situation ein gerade vorhandenes Lesebedürfnis befriedigen, für manche kommt vielleicht nur eine spezielle Form in Frage und für manche unter Umständen überhaupt keine. Für diesen Personenkreis müssten dann evtl. noch andere Ideen gefunden und überprüft werden.

Ebenso wie das Lesen sehr individuell ist und dabei die unterschiedlichsten Strategien angewendet werden und bestimmte Vorlieben vorherrschen, können auch die „besonderen Zugangsweisen“ sehr individuell sein.

2.1 Leichte Sprache

Leichte Sprache, einfache Sprache oder leichte Lesbarkeit sollen die Barrierefreiheit im Bereich der (Schrift-)Sprache fördern. Da Lesen für die meisten Menschen in unserer Gesellschaft selbstverständlich ist und im Alltag eine große Rolle spielt, erscheint es notwendig für möglichst viele Menschen einen Weg zu finden, der sie an der Schriftsprache teilhaben lässt (vgl. Wessels 2005, 226f).

Leichte Lesbarkeit ist dann gegeben, wenn der Leser die Bedeutung des Textes und die gegebenen Informationen darin verstehen kann. Die leichte Lesbarkeit ist also vom Text ebenso bestimmt wie vom einzelnen Leser. Daher wird es nicht möglich sein, einen Text zu gestalten, den wirklich jeder Einzelne versteht, aber nach dem Konzept der leichten Sprache sollten Texte der größtmöglichen Anzahl von Lesern zugänglich gemacht werden (vgl. ebd.)

Die Organisation „Inclusion Europe“ veröffentlichte 1998 die „Europäischen Richtlinien für leichte Lesbarkeit“ und förderte so die Verbreitung des Konzepts (Freyhoff et al. 2004). People First Deutschland geben ein Wörterbuch für einfache Sprache heraus, in dem auch Richtlinien zum Verfassen von Texten in leichter Sprache enthalten sind (2004). Die Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist für das Konzept von großer Bedeutung, daher ist People First als Herausgeber von verschiedenen Materialien in einfacher Sprache und zur einfachen Sprache (und auch als Ansprechpartner bei

Fragen) unabdingbar. Zudem können die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung durch die leichte Sprache verbessert und Teilhabe gesichert werden. Menschen mit Lernschwierigkeiten brauchen Texte, die leicht zu lesen und leicht zu verstehen sind. Zur Überprüfung der Verständlichkeit müssen immer wieder Personen der Zielgruppe herangezogen werden. Schriftstücke bedürfen für bestimmte Zielgruppen häufig der Ergänzung (bzw. dem Ersatz) durch weitere Medien (Kassette, Video), damit Informationen verstanden werden. Leichte Lesbarkeit bedeutet nicht, dass Texte banal oder kindlich sein sollen. Vielmehr sollten sie angemessen auch auf das Alter der Zielgruppe (also häufig Erwachsene) eingehen (vgl. Freyhoff et al. 1998; Wessels 2005). „Ein leicht lesbares Dokument kann somit als Text definiert werden, der nur die wichtigste Information enthält und auf die direkteste Weise präsentiert wird, so daß er die größtmögliche Zielgruppe erreicht“ (Freyhoff et al. 1998, 8).

Vorgehensweise für die Erstellung von Texten in leichter Sprache

13 Schritte, wie man in leichter Sprache schreibt (Netzwerk People First Deutschland 2004, 4f):

1. Schreiben Sie zuerst alle wichtigen Informationen auf, die in das Schriftstück müssen.
2. Schreiben Sie das Schriftstück. Lassen Sie beim Schreiben alle nicht wichtigen Dinge weg.
3. Lesen Sie sich ihr Schriftstück durch. – Streichen Sie alle überflüssigen und schweren Worte. – Suchen Sie einfache Worte für schwere Worte. – Wenn es gar nicht ohne schwere Worte geht, erklären Sie diese Worte.
4. Lesen Sie sich ihr Schriftstück noch einmal durch. Jetzt sollte es sich leicht anhören.
5. Lassen Sie Menschen mit Lernschwierigkeiten Ihr Schriftstück überprüfen. Denn diese müssen es verstehen!
6. Überprüfen Sie alles, was mit der Schrift zu tun hat. Zum Beispiel: – die Schriftgröße; – den Zeilenabstand; – die Schriftart [...]
7. Gestalten Sie Ihr Schriftstück sehr übersichtlich. [...]
8. Lassen Sie genug Platz für Bilder [...]
9. Suchen Sie die Bilder aus, die Ihre Informationen am besten beschreiben. Lassen Sie sich dabei möglichst von Menschen mit Lernschwierigkeiten beraten.
10. Kleben Sie die Bilder ein. Oder fügen Sie die Bilder als Clipart Graphiken am Computer ein.

11. Schauen Sie sich das Schriftstück noch einmal mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammen an.

12. Wenn nötig, lesen Sie das Schriftstück auch auf Kassette auf.

13. Wenn Sie das Schriftstück (oder die Kassette) verschicken, sind zwei Dinge wichtig: – Geben Sie den genauen Absender an; – Geben Sie eine Kontaktperson an, die man anrufen kann, wenn man noch Fragen hat.“

Kriterien für die leichte Lesbarkeit

Die Kriterien für die leichte Lesbarkeit orientieren sich weitestgehend an dem Artikel „So kann es jeder verstehen“ (Wessels 2005), ergänzend wurden Informationen verwendet, die im Seminar „Leichte Sprache“ (U. Reuter, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogie; SS 2007) gemeinsam erarbeitet und besprochen wurden. Zudem enthält das „Wörterbuch für leichte Sprache“ (Netzwerk People First 2004) Informationen, die beim Verfassen eines Textes in leichter Sprache beachtet werden sollen.

- **Leser:** für das Textverständnis spielen die individuellen Kompetenzen des Lesers eine entscheidende Rolle. So ist das Verständnis etwa abhängig von seinen konkreten Lesefertigkeiten, seinem Sprachverständnis, seinem Vorwissen, aber auch seiner Motivation. Da das Konzept der leichten Lesbarkeit auch für Menschen mit sehr schweren Behinderungen gültig sein sollte, müssen Wege gefunden werden, die schriftlichen Dokumente auch für diesen Personenkreis „lesbar“ und verständlich zu machen. Um die Lesemotivation nicht zu verlieren, sollte aber auch eine Unterforderung des Lesers vermieden werden.
- **Inhalt:** auch die inhaltliche Verständlichkeit hängt von der jeweiligen Zielgruppe, ihrem Vorwissen und Erfahrungshintergrund ab. Als Anhaltspunkt gilt: nur eine Aussage/Information pro Satz, um das Verstehen und Behalten nicht zu gefährden. Zu abstrakte Inhalte sollten vermieden und wo das nicht möglich ist, mit konkreten Beispielen versehen werden. Sind Texte zu kompliziert, müssen sie evtl. inhaltlich eingeschränkt werden, um die Verständlichkeit zu gewährleisten. Dabei ist immer wichtig, sich zu überlegen, welche Inhaltsaspekte wirklich für die Zielgruppe relevant sind und auf welche verzichtet werden kann. Die Strukturierung des Textes muss ebenfalls klar sein, um leichte Lesbarkeit zu ermöglichen.
- **Sprachliche Faktoren:** Die Verwendung von Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen, Hilfsverben oder Konjunktionen erleichtert das Textverständnis, eine

Anhäufung von Inhaltswörtern, vielen Begriffen und Fakten sollte vermieden werden. Die Geläufigkeit eines Wortes sollte beachtet werden, für einen Inhalt sollte immer derselbe Begriff verwendet werden. Die Wortwahl sollte möglichst der Alltagssprache entsprechen, unbekannte Begriffe leicht müssen verständlich erklärt werden. Die verwendeten Wörter dürfen nicht zu lang sein, nicht mehr als drei Silben, da diese als schwerer verständlich gelten. Verneinungen, passive Aussagen und Konjunktivformen sollten vermieden werden, da sie das Verständnis des Gelesenen erschweren und durch ihre Komplexität überfordern können. Die direkte Ansprache des Lesers sollte möglichst häufig erfolgen. Auf der Satzebene sollten verschachtelte Sätze umgangen werden. Von Bedeutung ist, neben der Länge, auch der Satzbau: hier sollte das Subjekt am Anfang stehen und die Handlung direkt folgen. Mitunter können auch Wiederholungen helfen, das Verstehen und Behalten des Textes zu sichern, allerdings bringen sie die Gefahr eines Motivationsverlustes mit sich. Eine gute Gliederung des Gesamttextes dient der Orientierung.

- **Gestaltung:** Neben den inhaltlichen und sprachlichen Merkmalen spielt auch die Form eines Textes eine Rolle für die Lesbarkeit.

Schriftart: Hier sollte auf die Vertrautheit und Klarheit der Schrift geachtet werden (z.B. Arial oder Century Gothic).

Schriftgröße: Hier gilt es wieder auf die Zielgruppe zu achten. Insbesondere Menschen mit Sehbeeinträchtigungen oder wenig Übung im Lesen benötigen eine größere Schrift.

Wortabstand: Bei ungeübten Lesern kann eine Erweiterung des Abstands zwischen den Wörtern die Lesbarkeit erleichtern; sie sollten auf jeden Fall nicht zu verschieden sein.

Buchstabenabstand: Je kleiner die Schrift, desto größer sollte der Buchstabenabstand sein, da die einzelnen Buchstaben sonst „verwischen“; ist der Abstand allerdings zu groß, besteht die Gefahr, dass ein Wort nicht mehr als zusammengehörig erkannt wird. Bei größerer Schrift müssen daher die Buchstabenabstände evtl. verringert werden.

Zeilenabstand: Auch dieser bestimmt über die Lesbarkeit eines Textes mit. Ist er zu klein, besteht die Gefahr, dass das Auge nicht in der richtigen Zeile bleibt. Ist er zu groß, kann es beim Zeilenwechsel passieren, dass das Auge die nächste Zeile verliert, weil es zu große Sprünge machen muss.

Zeilenlänge: Nach Möglichkeit sollte in jeder Zeile ein Satz stehen. Gelingt das nicht,

sollte ein Satzteil pro Zeile stehen.

Hervorhebungen: Fette oder unterstrichene Variationen der Grundschrift sind am besten geeignet, kursive Schrift oder Kapitälchen sollten vermieden werden.

Schriftsatz: Für geübte Leser ist Blocksatz einfacher zu lesen, aber für Leser mit wenig Übung oder mit Schwierigkeiten eignet sich Flattersatz besser, da hier die Buchstaben- und Wortabstände immer gleich sind. Daher empfehlen die Herausgeber des Wörterbuchs für leichte Sprache immer linksbündig zu schreiben.

Trennungen: Diese sollten vermieden werden.

Ziffern, Zahlen: Zahlen sollten nie in Wort-, sondern immer in Zahlform verwendet werden. Große Zahlen sollten durch leichter vorstellbare Begriffe ersetzt werden (viele, eine Menge).

Symbole, Piktogramme, Zeichnungen, Bilder: Bilder sollten zur Förderung und Unterstreichung des Verständnisses eingesetzt werden. Fotos erfordern dabei ein geringeres Abstraktionsvermögen als Symbole und können (vor allem im persönlichen Bereich) zusätzlich motivierend wirken. Verwendete Bilder oder Symbole müssen auf jeden Fall eindeutig sein und klar erkennbare Linien sowie einen eindeutigen Kontrast aufweisen.

Textorganisation: Diese spielt vor allem in längeren Texten eine wichtige Rolle. Überschriften und Absätze können die inhaltliche Gliederung unterstreichen und zum Textverständnis beitragen. Zusätzliche Informationen können in Kästchen oder Randbemerkungen untergebracht werden, sollten aber sparsam verwendet werden, um nicht zu verwirren.

Äußere Merkmale: Ränder sollten nicht zu schmal sein. Papier darf nicht durchscheinend sein und sollte in gedecktem Weiß oder hellen Pastellfarben gehalten sein (z.B. für unterschiedliche Themen).

Liest man die Richtlinien für leichte Lesbarkeit und die Informationen im Wörterbuch für leichte Sprache, so erscheint das meiste vor allem für die Vermittlung von Informationen relevant. Nichtsdestotrotz spielt auch der kulturelle Bereich eine Rolle in der Gesellschaft, und insbesondere im ersten Teil dieser Arbeit wurde die Bedeutsamkeit von Literatur für die Kultur einer Gesellschaft dargestellt. In diesem Sinne kann und sollte das Konzept der leichten Sprache auch auf „schöne“ und Unterhaltungsliteratur angewandt werden. Auf meine Anfrage zum Thema Freizeitliteratur für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten antwortete mir Frau Wessels vom Übersetzungsbüro für leichte

Sprache (Lebenshilfe Bremen): *„Mit dem Thema Unterhaltungstexte und Leichte Sprache berühren Sie ein aktuelles Thema mit welchem wir uns gerade beschäftigen. Ja, es gibt einen Bedarf an Freizeitlettur für Menschen mit geistiger Behinderung, der leider immer noch oft vergessen wird. Entsprechend wenig Literatur, welche auch altersangemessen ist, gibt es in diesem Bereich.*

Wir bedienen uns v.a. Texten aus Alphabetisierungsprojekten für MigrantInnen. Diese sind leider jedoch sprachlich und inhaltlich oft nicht angemessen - und haben leider ja auch eine pädagogische Intention (also z.B. Vokabeln, die erklärt werden) ... also nichts mit reinem Freizeitvergnügen.“

Hier ist also noch viel praktische Arbeit zu leisten, um den festgestellten Bedarf (siehe auch Kap. III.6) zumindest ansatzweise zu decken.

2.2 Next Chapter Book Clubs

Next Chapter Book Clubs, auf deutsch „Neues Kapitel Leseklubs“ bzw. LEA (= Lesen einmal anders) Leseklubs, sind Leseklubs für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Teilnehmer treffen sich wöchentlich mit ehrenamtlichen Helfern und erlesen und erarbeiten gemeinsam Bücher. Die Idee stammt aus den USA. In Zusammenarbeit mit dem „Ohio State University Nisonger Center“ – „a research and training center on developmental disabilities“ wurden dort in verschiedenen Städten und Ortschaften Leseklubs speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten initiiert. Dabei werden alle interessierten Teilnehmer willkommen geheißen, egal über welche Lesefertigkeiten sie verfügen, auch wenn sie nicht selbst lesen können.

„Unlike any other book club, the Next Chapter Book Club (NCBC) provides adolescents and adults with intellectual disabilities the opportunity to read and learn to read, talk about books, and make friends in a fun, community setting. Next Chapter Book Clubs across the country meet weekly in local bookstores and cafés to read and discuss books of their choosing. NCBC members range from those who read well to those who do not read at all“ (Next Chapter Book Club 2008).

Neben dem Aspekt der Erwachsenenbildung, der im Üben von Lesen und dem Besprechen literarischer Werke zu sehen ist, hat das Ganze auch einen inklusiven Charakter. Die Treffen finden wohnortnah in öffentlichen Räumlichkeiten wie Buchhandlungen oder Cafés statt und werden von ehrenamtlichen Helfern begleitet. Neben der Möglichkeit des lebenslangen Lernens soll mit den NCBCs auch der Vereinsamung von Menschen, die zwar in der Gemeinde leben, aber nicht richtig Teil

von ihr sind, entgegengewirkt werden. „The NCBC is designed to promote **literacy, social connectedness, and community inclusion**“ (Next Chapter Book Club 2008; Hervorh. im Original). Daher spielt auch das Treffen von Freunden sowie das Schließen von neuen Freundschaften eine wichtige Rolle in den Buchklubs.

In den einzelnen Bookclubs bestimmen die Mitglieder sowohl die Auswahl der Literatur, also auch die genaue Vorgehensweise. Gemeinsam ist allen, dass Bücher gelesen und diskutiert werden, in welcher Form dies genau passiert, hängt von den einzelnen Mitgliedern ab. Auffällig ist, dass die Bibliothek der Bookclubs in den USA viel Kinder- und Jugendliteratur enthält, z.B. „Harry Potter“, „Anne auf Green Gables“ oder „Alice im Wunderland“. Auch hier scheint es eher wenig Literatur zu geben, die sowohl altersadäquat als auch vom Textverständnis bzw. der Lesbarkeit angemessen ist (allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass die Teilnehmer kein Interesse an erwachsener Literatur haben). Die Aufgabe der freiwilligen Helfer beinhaltet Moderation sowie Hilfe beim Verständnis des Gelesenen. Zudem sollen sie bei der Gestaltung eines Bookclubs, wie ihn die Mitglieder wünschen, helfen. Sie selbst erhalten Anleitungen und Unterstützung zum selbständigen Arbeiten mit der Gruppe. Sie sind auch die Ansprechpartner für die Organisatoren des „Nextchapterbookclub“-Programms der Universität Ohio. In den USA gibt es mittlerweile mehr als 80 solcher Buchklubs (vgl. Next Chapter Book Club, 2008).

Das deutsche Projekt wurde von Anke Gross (in Zusammenarbeit mit Fornefeld), die an der Universität in Ohio ein Praktikum absolvierte, ins Leben gerufen und gewann 2008 einen „USable Ideenpreis“ der Körber Stiftung unter dem Motto: „Empowerment. Menschen stärken“. Im Rahmen ihrer Dissertation an der Universität Köln evaluiert Gross das Modellprojekt und untersucht das Verhältnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Lesen (vgl. Broschüre Neues Kapitel Leseklub 2008; Körberstiftung 2008).

Meines Erachtens sind diese Buchklubs eine sehr gute Möglichkeit, um Menschen mit Lernschwierigkeiten das Lesen von Literatur und die Freude daran zu ermöglichen. Gerade auch in der gemeinsamen Lektüre und im Reden über Bücher kann sehr viel Vergnügen gefunden werden. Die Buchklubs bieten die Möglichkeit, Menschen mit ähnlichem Interesse unabhängig von Werkstätten oder Wohneinrichtungen zusammenzubringen. Das Treffen in „normalen“ Kaffees oder Buchhandlungen beugt dem Ausschluss von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus der „normalen“ Öffentlichkeit vor. Selbstbestimmung und Teilhabe sind zwei Aspekte, die schon im

Konzept der Buchklubs erscheinen, die praktische Umsetzung scheint gut möglich, wobei das Ausmaß in der Praxis sicherlich von den Mitgliedern und auch den Helfern abhängt. Alles in allem kann ich mir gut vorstellen, dass die Leseklubs eine schöne Freizeitmöglichkeit für all diejenigen sind, die gerne lesen oder sich mit Literatur befassen. Die Buchklubs erscheinen in vielerlei Hinsicht eine Möglichkeit zu sein, die Bedürfnisse, die im ersten und vor allem im zweiten Teil dieser Arbeit dargestellt wurden zu befriedigen: die Möglichkeit der kulturellen Teilhabe, lebenslanges Lernen in der Erwachsenenbildung, Freizeitbeschäftigung und Selbstbestimmung.

2.3 Ohrenkuss... da rein, da raus

In diesem Punkt soll nun nicht nur ein Projekt zur Rezeption von Literatur dargestellt werden, sondern eines, das Menschen mit Down-Syndrom selbst die Möglichkeit gibt, aktiv (literarische) Kultur in Form einer Zeitschrift zu gestalten. Seit 1998 gibt es das Magazin Ohrenkuss, erst als ein Forschungsvorhaben am Medizinhistorischen Institut Bonn entstanden, mittlerweile ist es ein Projekt der „downtown – Werkstatt für Kultur und Wissenschaft“.

Der Schwerpunkt der Dezember Ausgabe 2003 ist das Thema „Lesen“, auf das sich meine folgenden Ausführungen beziehen.

Die Autoren des Ohrenkuss beschäftigen sich mit ganz unterschiedlichen Aspekten zum Thema „Lesen“. Sie stellen beispielsweise dar, warum sie gerne lesen, was sie unter Lesen verstehen und was ihre Lieblingsbücher sind. Dabei fällt auf, dass viele Autoren Kinderbücher als ihre Lieblingsbücher benennen. Weitere beliebte Kategorien sind Bücher zu Fernsehserien (etwa „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“, „Die Schwarzwaldklinik“) sowie Tierbücher (auch Sachbücher). Eine Autorin schreibt, dass sie gerne Reiseführer liest, weil sie gerne in Urlaub fährt. Ein Autor liest gerne Kochbücher, um dann daraus zu kochen, aber auch Western und Pferdebücher. Insgesamt lässt sich ein recht breites Interessenspektrum erkennen, das von Klassikern der Kinderliteratur über Bücher zu Fernsehserien bis hin zu Sachbüchern reicht.

Die Ohrenkuss Statistik zum Thema Lesen (28 erwachsene Personen mit Down-Syndrom):

„Alle Befragten können lesen, keiner von ihnen beherrscht die Blindenschrift, aber 14% von ihnen können Spiegelschrift lesen. 96% können die Uhr lesen. 93% lesen gerne und haben ein Lieblingsbuch. 82% haben schon mal bei einer Lesung zugehört, besitzen eine

Leselampe und haben ein bestimmtes Buch schon mehrmals gelesen. 97% mussten noch nie beim Lesen weinen. Sie tragen beim Lesen eine Brille, haben ein Lesezeichen, lesen Straßenschilder und behaupten, noch nie beim Lesen eingeschlafen zu sein. 75% können eine Telefonnummer im Telefonbuch finden. 71% lesen gerne Kataloge, bezeichnen sich selbst als Leseratte und lesen manchmal jemandem etwas vor. 64% lesen gerne Zeitung und gehen regelmäßig in die Bücherei. 57% können Noten lesen, mussten beim Lesen schon mal laut lachen und finden es wichtig, dass Bücher Bilder haben. 54% können Stadtpläne und Landkarten lesen. Die Hälfte der befragten Autoren lesen vor dem Schlafengehen und besitzen einen Leseausweis. 46% haben bei einer Lesung schon selber gelesen, lesen manchmal in einem Lexikon und finden es in Ordnung, wenn Bücher nur Text und keine Bilder haben. 39% können im Auto lesen und lesen manchmal das Ende vom Buch, bevor es dran ist. 35% lesen gerne Comics, wissen was Blindenschrift ist und lesen gerne heimlich. 29% geben zu, schon mal eingeschlafen zu sein, während ihnen vorgelesen wurde. 21% können etwas lesen, wenn die Schrift auf dem Kopf steht und haben ihren Namen schon mal rückwärts gelesen. Nur 14% der Kollegen lesen auf dem Klo.“

(Ohrenkuss Magazin 2003, 6)

Ein Projekt wie die Zeitschrift Ohrenkuss kann ein Sprachrohr für Menschen mit Lernschwierigkeiten sein. Problematisch sehe ich dabei allerdings die Tatsache, dass der Ohrenkuss sicher nicht vielen Menschen bekannt ist – es sein denn solchen, die im Bereich der Sonderpädagogik tätig sind –, und damit die Chance, tatsächlich Öffentlichkeit zu schaffen, eher gering ist. Trotzdem denke ich, dass für die Mitarbeiter des Ohrenkuss dieser von großer Bedeutung ist. Möglicherweise können viele solcher oder ähnlicher Projekte entstehen, die mit der Zeit auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden könnten. Vorstellbar wäre etwa auch die Zusammenarbeit des Ohrenkuss Magazins mit einer etablierten Zeitschrift, wodurch mehr Menschen mit den Artikeln des Ohrenkuss in Kontakt kommen könnten.

2.4 Theater

Sowohl Theater zum Anschauen als auch zum Selberspielen bietet die Möglichkeit, mit Literatur in Kontakt zu kommen. Viele „klassische“ Werke des gymnasialen Deutschunterrichts (bzw. Englischunterrichts) sind Dramen, dafür gemacht, auf Bühnen

aufgeführt und gesehen zu werden (z.B. Goethes Faust, Shakespeare, Schiller usw.). Dass sich auch sehr anspruchsvolle Texte, zumindest zum Teil, für Menschen mit Lernschwierigkeiten adaptieren und nutzbar machen lassen, zeigen z.B. Lamers (2000) und Franz (2006), die Texte von Goethe und Shakespeare mit ihren Klassen (Werkstufen) erarbeiteten. Franz beschreibt ein Unterrichtsprojekt über Shakespeares „Romeo und Julia“, in dem er mit der Klasse selbst das Stück erarbeitete und schließlich aufführte. Dazu erstellt er ein elementarisierendes „Lesebuch für Schüler“. „Der Handlungsstrang dieser elementarisierten Fassung komprimierte die Langfassung auf das Wesentliche: Einzelne Nebenschauplätze und Figuren wurden vernachlässigt, wenn diese Reduktion dem Verständnis der Schüler entgegenkam und die fundamentalen Grundsätze und damit die Tiefenstruktur des Originalstücks erkennbar blieben“ (Franz 2006, 10). Beim Erarbeiten eines Stückes besteht die Möglichkeit, sehr tief in den Stoff einzusteigen. Die szenischen Darstellungsmöglichkeiten lassen Erfahrungen zu, die sonst im Bereich der Literaturrezeption eher schwer zu machen und normalerweise eher auf die Imagination beschränkt sind. Das eher passive, aufnehmende und nur im Kopf wirkende Lesen wird beim Theaterspielen durch aktives Handeln abgelöst, eigene Ideen können umgesetzt werden.

In dieser Hinsicht bietet Theaterspielen eine Chance, Literatur (und auch „klassische Literatur“) zu erleben. Nachteilig könnte meines Erachtens sein, dass der Aufwand eher groß ist, und ein Theaterprojekt über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden muss, damit es erfolgreich sein kann und den Beteiligten etwas bringt. Es müsste daher für diese Art der Literaturbegegnung einen festen Rahmen geben, etwa in Form einer Freizeit- oder Erwachsenenbildungsgruppe, die regelmäßig zusammenkommt.

Theater anzuschauen lässt sich meiner Erfahrung nach individueller gestalten, und kommt mehr den normalen Rezeptionsformen von Literatur gleich. Die Gestaltung auf der Bühne kann für viele Menschen mit Lernschwierigkeiten leichter verständlich sein als das eigene Lesen, und setzt zudem keine Lesefertigkeiten voraus. Im Theater werden ganz unterschiedliche Stücke angeboten, so dass für jeden Geschmack etwas dabei sein müsste. Auch hierbei kann die kulturelle Teilhabe verwirklicht werden, gerade Theater- oder Opernbesuche werden eher als Teil „höherer“ Kultur gewertet. Neben dem persönlichen Geschmack sollten bei der Auswahl eines Stückes auch die Verständlichkeit sowie die Inszenierung beachtet werden. Gerade moderne Aufführungen können meiner Meinung nach sehr abstrakt sein und eine eher abschreckende Wirkung haben. Möglicherweise ist es auch sinnvoll, Hilfestellungen zum Verständnis zu geben und nach einem Stück über

das Gesehene gemeinsam zu reden. Nachteile des Theaterbesuchs liegen möglicherweise in einem hohen Kostenfaktor, oder besonders in kleineren Städten im nicht vorhandenen oder unpassenden Angebot.

Alles in allem halte ich persönlich Theater, sowohl selbst gespielt als auch zum Anschauen, für eine der schönsten Möglichkeiten, neben dem „normalen Lesen“ Erfahrungen mit Literatur zu machen. Und gerade hier, denke ich, kann auch der Aspekt der kulturellen Teilhabe in besonderem Ausmaß verwirklicht werden und dem Ausschluss von Menschen mit Lernschwierigkeiten entgegengewirkt werden.

2.5 Verfilmungen von Literatur

Im Vergleich zum Lesen von Büchern, zu dem eine gewisse Lesefertigkeit gehört, damit man sich das Gelesene vorstellen kann, sind Filme leichter „anzuschauen“: man sieht, was man sieht (vgl. Neuhaus 2008, 7). „Literatur und Film haben viele Gemeinsamkeiten, die erste und wichtigste – es handelt sich um sinnstiftende Zeichensysteme“ (Neuhaus 2008, 11). Allerdings sind die Systeme sehr unterschiedlich – während in Büchern in erster Linie Sprache eine Rolle spielt (abgesehen von Illustrationen), ist der Film geprägt von visuellen Symbolen.

Die Verfilmung von Literatur kann meines Erachtens eine gute Möglichkeit sein, diese einem breiterem Publikum, das vielleicht die Anstrengung des Lesens scheut, zugänglich zu machen. In Literaturverfilmungen kann auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten Literatur zugänglich gemacht werden. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens wird die Handlung eines (langen) Romans meist verkürzt und vereinfacht, Nebenhandlungen etc. werden weggelassen. Die konkretere Darstellung im Film erfordert weniger Verstehensprozesse, das Aufgenommene ist schon in Bildform vorhanden und muss nicht erst von der Sprache her umgewandelt werden. Daher erscheinen Verfilmungen oft leichter verständlich, was auch an der Reduzierung des Inhalts auf das Wesentliche (bzw. als wesentlich Ausgewählte) liegt (vgl. Neuhaus 2008).

Aus diesen Gründen erscheinen Literaturverfilmungen als eine gute Möglichkeit für Menschen mit Behinderung an der kulturellen Welt teilzuhaben. Mit Sicherheit lässt sich Lesen eher schlecht durch das Anschauen von Filmen ersetzen, aber es bietet eine Alternative, auch bei mangelnden Lesefertigkeiten an Kultur teilzuhaben. Zusätzlich können Literaturverfilmungen auch eine Ergänzung zu bereits Gelesenem sein oder Lust auf das Lesen des Originals machen.

2.6 Bibliotheken

Eine Möglichkeit überhaupt an Literatur zu kommen, stellen Bibliotheken dar. Der Vorteil hierbei ist in erster Linie, dass Bibliotheken nichts oder nur wenig kosten. Bibliotheken für Unterhaltungsliteratur gibt es in Form von öffentlichen (Stadt-) Büchereien, Gemeindebüchereien etc.

Der Internationale Verband der bibliothekarischen Vereine und Institutionen hat eine Prüfliste für Barrierefreiheit in Bibliotheken erarbeitet (Irvall/Nielsen 2006). In der Begründung der Barrierefreiheit von Bibliotheken heißt es:

„Jeder sollte in der Lage sein, die Bibliotheken eines Landes nutzen zu können. Die Lage der Bibliothek, der Eingang, Toiletten, Treppen, Fahrstühle und spezielle Räume sollten zugänglich sein für Menschen mit verschiedenen Behinderungen. Ein Mensch in einem Rollstuhl sollte in der Lage sein, verschiedene Abteilungen zu erreichen, ein sehbehinderter Nutzer sollte in der Lage sein, mit einem Blindenstock und einem Führhund seinen Weg ohne Hindernisse finden zu können. Ein[em] gehörloser[n] Mensch[en] sollte ermöglicht werden, mit dem Bibliothekspersonal zu kommunizieren. Eine Person mit geistigen Einschränkungen sollte in der Lage sein, Bücher und andere Medien allein zu finden. Ein Mensch mit Dyslexie oder anderen Leseproblemen sollte in der Lage sein, sich zu orientieren“ (Irvall/Nielsen 2006, 6). Neben baulichen und räumlichen Bedingungen gehört zur Barrierefreiheit auch eine Schulung der Mitarbeiter, damit diese im Bedarfsfall auf die Bedürfnisse von Menschen mit unterschiedlichen Behinderung eingehen können. Des Weiteren sollten spezielle Medien zur Verfügung gestellt werden, etwa Hörbücher, Großdruckbücher, Blindenschriftbücher und leicht lesbare Bücher. Auch spezielle Serviceangebote können den Zugang zu Literatur für mehr Menschen ermöglichen. Irvall/Nielsen schlagen z.B. einen Bring- und Abholservice für nicht mobile Bibliotheksnutzer, einen Vorlesedienst für Lesebehinderte sowie regelmäßige Beratungsangebote für Lesebehinderte vor (Irvall/Nielsen 2006, 14).

Sind öffentliche Bibliotheken nach diesen Richtlinien barrierefrei, stellen sie eine hervorragende Möglichkeit für alle Menschen dar, um an Literatur zu kommen. Leider ist meines Wissens die Mehrzahl der Bibliotheken nicht entsprechend ausgestattet und kann derartige Angebote machen. Für die Zukunft erscheint dies aber als eine gute Chance, die Teilhabe aller zu gewährleisten. Eine weitere Zugangsmöglichkeit besteht auch in speziellen Bibliotheken von Einrichtungen wie Werkstätten oder Wohnheimen. Hier fällt allerdings der inklusive Charakter, den öffentliche Bibliotheken bieten können, weg,

andererseits wird jedoch der Zugang zu Literatur evtl. vereinfacht und dadurch für einen größeren Personenkreis erschlossen.

2.7 Hörbücher

Ein Hörbuch ermöglicht die Rezeption von Literatur hörend (anstatt wie üblich lesend). Der Begriff geht auf die 1954 in Marburg gegründete erste deutsche Blindenbücherei zurück (vgl. Sonnenschein 2005, 138).

Obwohl es schon Ende des 19. Jahrhunderts Vorläufer des Hörbuchs gab, haben Hörbücher erst in den letzten Jahren eine enorme Verbreitung erfahren. Längst werden sie nicht nur von Kindern, die noch nicht alt genug zum Lesen sind, genutzt, sondern auch immer häufiger von Erwachsenen (vgl. ebd.). Mittlerweile erscheinen parallel zu vielen Neuveröffentlichungen die „passenden“ Hörbücher, z.T. von bekannten Schauspielern oder den Autoren selbst gelesen. Von dieser Entwicklung können natürlich insbesondere auch Menschen, denen das Lesen schwerfällt oder die überhaupt nicht lesen können, profitieren. Die Möglichkeit zur gleichberechtigten Teilhabe ist gegeben: wie jeder andere Mensch kann man in die Buchhandlung (oder Bibliothek) gehen, und sich das Buch kaufen (ausleihen), das man haben möchte. Ob dies nun in Form eines gedruckten (Papier-) Buches oder eines auf CD gepressten, vorgelesenen Hör-Buches ist, spielt meines Erachtens keine Rolle. Persönliche Vorlieben können hier ebenso ausschlaggebend sein wie Fähigkeiten oder die Lesekompetenz.

Ein Vorteil von Hörbüchern für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist z.B., dass eben die Lesekompetenz keine Rolle spielt. Allerdings kann die Verständlichkeit schwierig sein, insbesondere bei sehr komplexen und langen Hörbüchern, die viele verschiedene Handlungsstränge haben. Von Vorteil kann es wiederum sein, dass das Hören eines Hörbuches keine anderen Personen voraussetzt, wie das etwa beim Vorlesen der Fall ist. Allerdings bietet ein Hörbuch daher auch nicht die Gelegenheit, Schwieriges zu erklären, falls dies nötig ist. Als Möglichkeit zur Teilhabe scheinen Hörbücher für Menschen, die nicht gut oder nicht gern lesen, gut geeignet. Auch die Richtlinien für leichte Lesbarkeit (vgl. Kap. IV. 2.1) verweisen darauf, dass es Sinn macht, Schriftstücke auch auf Kassette zu sprechen, um die Zielgruppe zu vergrößern und weniger Leute auszuschließen. Gerade auch die Verbindung von einfacher Sprache und dem Medium Hörbuch eröffnet für einen großen Personenkreis die Möglichkeit, Literatur zu begegnen, vorausgesetzt es gibt Literatur in leichter Sprache.

2.8 Vorlesen

Vorlesen (und Anhören) von Literatur war in der Geschichte schon immer eine Rezeptionsform von Literatur, das Lesenkönnen der Massen und damit das Lesen als ein allgemeines Kulturgut ist erst eine relativ neue Entwicklung (vgl. dazu das Kapitel II.1.2). In unserer Zeit ist es üblich Kindern, die selbst noch nicht lesen können, Geschichten und Bücher vorzulesen, bis fast ans Ende der Grundschulzeit ist das Vorlesen für viele Kinder ein wichtiger Zugang zu Büchern. Erwachsene gehen manchmal in Autorenlesungen, die meist ein besonderes Literaturerlebnis darstellen und von Buchhandlungen oder Bibliotheken organisiert werden.

Meines Erachtens hat das Vorlesen für Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen viele Vorzüge: die Auswahl der Literatur ist praktisch unbegrenzt, allerdings kann es zu Verständnisproblemen kommen, die die Freude am Lesen verhindern. Der soziale Aspekt kann ebenfalls eine Rolle spielen, wenn jemand vorliest, den man mag. Hierin liegt allerdings auch ein Nachteil, man ist abhängig von jemand anderem, der vielleicht gerade dann, wenn man Literatur genießen möchte keine Zeit oder Lust hat. Ein Vorteil ist dagegen die Möglichkeit, das Lesetempo mitzubestimmen – man kann interessante Stellen wiederholen lassen, Unverständliches erklären lassen, Pausen machen usw.

Im Kapitel mit den konkreten Situationen (Kap.IV.1) bin ich exemplarisch auf das Interesse von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf an Literatur eingegangen. Hierbei wurde deutlich, dass auch beim Vorlesen Schwierigkeiten in der Auswahl der Lektüre auftreten können, insbesondere dann, wenn man nicht nur Kinderbücher anbieten möchte. Die Verständlichkeit spielt hier eine große Rolle, diese ist aber aufgrund von Begrifflichkeiten, Satzbau und ähnlichen Merkmalen in der „normalen“ Literatur für Erwachsene häufig sehr kompliziert (vgl. Kap. IV.2.1). Daher gibt es meines Erachtens auch in diesem Bereich einen Bedarf, der durch den aktuellen Buchmarkt nicht befriedigt wird.

Als „Vorleser“ hat man die Verantwortung, passende und interessante Literatur zu finden, was nicht einfach sein dürfte – wobei man wohl auch im Bereich der Kinder- oder Jugendbücher suchen sollte. Liest man Menschen vor, die sich selbst nicht sprachlich ausdrücken können, ist es wichtig, auf nonverbale Signale zu achten, die anzeigen, was gefällt und was nicht.

Neben dem Vorlesen für einen Einzelnen, kann auch Vorlesen für ganze Gruppen eine schöne Möglichkeit der Freizeitgestaltung sein – immer vorausgesetzt, dass der Wunsch

danach besteht. Hierbei muss sich der Vorleser an unterschiedlichen Wünschen orientieren und versuchen, alle zu integrieren, so dass niemand zu kurz kommt.

2.9 Der Bücherfuchs

Der Bücherfuchs ist eine von Ingenieuren der Universität Wuppertal entwickelte automatische Bücher-Scan-Maschine. Mit Hilfe des Bücherfuchses können Bücher eingescannt und gelesen werden. Es besteht die Möglichkeit der Verwandlung in Brailleschrift, Vergrößerung des Textes oder Vorlesenlassen des Textes. Damit kann die Maschine unterschiedliche Lesebedürfnisse, etwa von Menschen mit Sehschwierigkeiten oder körperlichen Beeinträchtigungen, befriedigen helfen. Damit wäre eine Möglichkeit der Barrierefreiheit im Bereich der Literatur geschaffen (Kroemer 2004).

Die Idee des Bücherfuchses halte ich vor allem für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen oder motorischen Schwierigkeiten, die aufgrund ihrer körperlichen Voraussetzungen Schwierigkeiten beim Lesen von Literatur haben, für sehr hilfreich.

3. Exemplarisch: Zwei praktische Beispiele

Die folgenden zwei Texte sollen exemplarisch unterschiedlichen Bedürfnissen im Zusammenhang mit Literatur gerecht werden. Bei dem ersten Text handelt es sich um die Übersetzung einer Kurzgeschichte in einfache Sprache, bei dem zweiten um eine Geschichte zum Vorlesen. Mit dieser Auswahl sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, das, was sich in der Theorie als wünschenswert herausgestellt hat, in die Praxis umzusetzen. Dabei sind mit Sicherheit noch sehr viele andere Wege denkbar, und für jede Zielgruppe unterschiedlichen Erfordernissen Rechnung zu tragen.

3.1 Eine Kurzgeschichte in einfacher Sprache

An der Brücke

Heinrich Böll (Original im Anhang)

In leichter Sprache von Gundula Tuttas

Ein Mann wurde sehr schwer verletzt.
In einem Krankenhaus wurden seine Beine operiert.
Jetzt hat er eine neue Arbeit, bei der er sitzen kann.

Der Mann zählt, wie viele Menschen über die neue Brücke gehen.
Sein Chef freut sich, wenn viele Menschen über die Brücke gehen.
Es ist wichtig, dass der Mann genau zählt.
Aber es macht ihm Spaß, seinem Chef die falsche Zahl zu sagen.
Wenn es dem Mann schlecht geht, sagt er eine kleinere Zahl.
Dann ärgert sich der Chef.
Wenn es dem Mann gut geht, sagt er eine größere Zahl.
Dann freut sich der Chef.

Der Chef rechnet mit den Zahlen.
Er macht eine Statistik.
In einer Statistik stehen viele Zahlen.
Der Chef will wissen, wie viele Menschen in 10 Jahren über die Brücke gegangen sein werden.
Der Chef will auch wissen, wie viele Menschen in einer Minute über die Brücke gehen.
Der Chef will wissen, wie viele im Durchschnitt über die Brücke gehen.
Durchschnitt heißt, wie viele Menschen in jeder Stunde über die Brücke gehen, wenn immer genau gleich viele darüber gehen.

Ein Mädchen gefällt dem Mann, der die Menschen zählt.
Sie gefällt ihm so gut, dass er das Gefühl hat, sein Herz bleibt stehen, wenn er sie sieht.
Sie geht jeden Tag 2 Mal über die Brücke.
Das Mädchen arbeitet in einer Eisdiele.
Das Mädchen weiß nicht, dass sie dem Mann gefällt.
Solange das Mädchen auf der Brücke ist, zählt der Mann keine Menschen.

Deshalb fehlen dann welche bei der Zahl für den Chef.

Eines Tages passt jemand auf, ob der Mann auch richtig zählt.
Aber der Mann weiß vorher Bescheid und passt besonders gut auf.
Nach einer Stunde hat der Mann nur 1 weniger gezählt als der Aufpasser.
Der Mann wollte nämlich sein Mädchen nicht mitzählen.
Er will nicht, dass das Mädchen zu einer Zahl für den Chef wird.
Aber der Aufpasser ist sehr zufrieden.
Nur 1 weniger ist sehr gut.

Der Chef ist auch sehr zufrieden, weil der Mann so gut zählt.
Deshalb will er dem Mann eine neue Arbeit geben.
Der Mann soll jetzt die Pferdewagen zählen.
Es fahren nicht viele Pferdewagen über die Brücke.
Deshalb ist die neue Arbeit viel einfacher.
Am Nachmittag dürfen überhaupt keine Pferdewagen fahren.

Dann hat der Mann frei.
Wenn er mag, kann er spazieren gehen.
Wenn er mag, kann er ein Eis essen gehen.
Wenn er mag, kann er zu dem Mädchen in die Eisdiele gehen.

Damit Menschen mit Lernschwierigkeiten literarische Werke verstehen und lesen können, brauchen sie häufig Unterstützung. Eine Möglichkeit ihnen den Zugang zu erleichtern, liegt in der leichten Sprache. Grundlagen für das Schreiben in leichter Sprache wurden unter dem Punkt 2.1 in diesem Teil der Arbeit dargestellt.

Mit der Kurzgeschichte „An der Brücke“ habe ich versucht, einen Text in leichte Sprache zu übertragen. Ausgewählt habe ich diese Kurzgeschichte zum einen, weil sie nicht allzu lang ist. Zum anderen ist sie eine „klassische“ deutsche Kurzgeschichte von Heinrich Böll, einem bekannten deutschen Schriftsteller. Auf diese Weise sollte der Aspekt der kulturellen Teilhabe sichergestellt werden, und zwar insbesondere der Teilhabe an sogenannter „höherer Literatur“, wie sie etwa auch im Gymnasium gelesen werden könnte.

Eine Schwierigkeit bei der Übersetzung liegt darin, den Inhalt möglichst klar und einfach darzustellen, aber trotzdem so, dass das Interesse des Lesers bestehen bleibt. Ob dies in diesem Fall gelungen ist, und ob an einem derartigen Text überhaupt Interesse besteht, muss natürlich in der Praxis überprüft werden.

3.2 Eine Geschichte zum Vorlesen

Das Vorlesen von Literatur ist eine Möglichkeit, Menschen mit Lernschwierigkeiten Literaturerlebnisse zu verschaffen. Die folgende Geschichte basiert auf den Erfahrungen mit der Gruppe von Menschen mit hohem Assistenzbedarf, deren Erwartungen an Literatur unter Punkt 1.2 dieses Teils vorgestellt wurde. Die Geschichte stellt den Versuch dar, dem Bedürfnis nach „Unfug“ oder „Quatsch“, dass insbesondere im Zusammenhang mit Literatur auftauchte, gerecht zu werden. Die frei erfundenen und zuerst mündlichen Erzählungen wurden auf Wunsch der Urlaubergruppe immer ausführlicher, sie „verselbständigten“ sich und immer neue Aspekte kamen hinzu. In der sprachlichen Ausgestaltung habe ich mich bemüht, auf Alltagssprache zu achten, auch wenn dies sicher nicht durchgängig der Fall ist, da der Spaß am Formulieren zwischendurch immer die Überhand gewann. Des Weiteren versuchte ich, „sprachliche Spielereien“, die nach den Beobachtungen ebenfalls großen Anklang fanden, mit einfließen zu lassen.

Der Vorteil bei einer Geschichte, die zum Vorlesen gedacht ist, liegt darin, dass eventuell unbekannte Begriffe oder Ausdrucksweisen bei Bedarf erläutert werden können. Vorstellbar ist auch eine szenische Darstellung oder Untermalung des Vorgelesenen.

Die unglaublichen Abenteuer des fliegenden Hutes

Gundula Tuttas

1. Ein Hut findet heraus, dass er ein fliegender Hut ist

Im Frühling geschah es wie jedes Jahr um diese Zeit, dass die Sonnenhüte wieder aus Kellerkisten und Schrankecken, aus der untersten Schublade oder hinter den Sommerschuhen versteckt aus irgendwelchen Winkeln herausgezogen wurden. Sie wurden aus den Ecken hervorgezogen, in die sie durch den Herbst und den Winter mit der grausigen Kälte verbannt worden waren. Sie freuten sich über die jammernden Wollmützen, die nun statt ihrer selbst verbannt wurden, und ihrerseits wieder auf den Winterregen und die Herbststürme warten mussten.

Ja, es war Zeit für die Sonnenhüte in ihren hübschen bunten Farben, mit ihrem fröhlichen Blumenmuster oder den hellblauen und weißen Streifen, die an das Meer und den leuchtenden Himmel darüber erinnerten. Sie wurden gewaschen und gebürstet, bekamen neue Plätze an der Graderobe zugeteilt, wo sie sich bis zum nächsten Ausflug oder Spaziergang erholen konnten. Ganz besonders freuten sich die Sonnenhüte der Kinder, denn es gab viele Kinder die sie nur zu gerne trugen, auch wenn die Sonne gerade nicht

schien, oder auch wenn sie im Haus waren. So etwas taten die Erwachsenen nie, es sei denn sie erinnerten sich des Kindes in ihnen, weil man eben in geschlossenen Räumen keine Hüte und Mützen trägt – das ist nämlich unhöflich.

Bei unserem speziellen Sonnenhut, der also eines schönen Frühsommertages feststellte, dass er fliegen konnte, handelte es sich um einen ganz gewöhnlichen Mädchen-Sonnenhut, weiß, mit großen bunten Blüten darauf, die etwas Urlaubsstimmung in allen weckten, die ihn ansahen. Nach einem langen anstrengenden Sonnentag, an dem seine Besitzerin den ganzen Tag draußen herumspaziert war oder sich in Cafés wärmen lassen hatte, und somit der Hut von den vielen Strahlen, die er abhalten musste, ganz erschöpft war, hing also der Hut gemeinsam mit anderen an einer dunklen Garderobe im Flur. Nun war es den Tag über so warm gewesen, dass in der Wohnung alle Fenster aufgerissen wurden, um wenigstens ein bisschen von der abendlichen Frische abzukriegen. Und da kam nun so ein kleiner Lufthauch und stupste den Hut, der ja immer noch nicht wusste, dass er ein fliegender Hut war, an, so dass er sich von seinem Haken an der Garderobe löste und zu Boden zu fallen drohte. Als er so in der Luft hing, spürte er plötzlich ein Kitzeln und Kribbeln an seiner Unterseite, da wo er normalerweise auf dem Kopf des Mädchens lag, und ehe er sich's versah, begann er sich im Kreis zu drehen, auf das Fenster zu zu wirbeln und im lila Licht der Abenddämmerung zu verschwinden. Er fragte sich was wohl mit ihm geschah, und freute sich aber schnell der ungewohnten Leichtigkeit. Bald bemerkte er, dass er durch leichtes Schwanken beeinflussen konnte, wohin er flog. Er drehte eine Runde über der kleinen Stadt, warf noch einen Blick auf das hell erleuchtete Fenster, aus dem er gerade geflogen war und machte sich auf, ein Abenteuer zu erleben, wie er es sich auch in den kühnsten Träumen nicht hatte erträumen lassen.

2. Der fliegende Hut fliegt nach Paris

Nach seiner Runde über die Stadt beschloss der fliegende Hut, erst einmal an dem großen Fluss entlang zu fliegen, an dem die kleine Stadt lag, er wollte ja nicht schon bei seinem ersten Abenteuer verloren gehen, und wenn er sich an den Fluss hielt, würde er schon zurück finden, dachte er. Er flog also, das silbrig glänzende Band immer unter sich, vorbei an unbekanntem Dörfern und Städten, über Industrieanlagen, deren Rauch er ausweichen musste, um nicht abzustürzen, bis er zu einem noch viel größeren Fluss gelangte. Hier wusste er nun nicht weiter, und ließ sich erst mal auf einer Stromleitung nieder, um sich auszuruhen und die ganzen neuen Eindrücke zu verarbeiten. Auf einmal schwankte die Leitung und der Hut wollte sich schon erschreckt wieder in die Luft stürzen, als er die Ursache für das Schwanken ausmachte: eine weiße Taube hatte sich neben ihm niedergelassen und schaukelte nun hin und her, als wäre die Stromleitung eine Schiffschaukel auf dem Jahrmarkt (mit so einer war das Mädchen, dem der Hut gehörte nämlich erst kürzlich gefahren). „Was bist du denn für ein komischer Vogel? Du schaust

ja aus als wärst du zugleich auch ein Baum, wenn auch ein rescht bunter?“ Der Hut musste sich gewaltig anstrengen, bis er verstand, was die seltsame weiße Taube von ihm wissen wollte. Er erklärte ihr, dass er ein Sonnenhut sei, und auch gerade erst heute entdeckt hätte, dass er fliegen konnte. Und dass er jetzt auf der Suche nach einem Abenteuer war. „Wirklich? Ein Fluug-Huut? Das habe isch noch nie gehört! Aber du sitzt ja da, also muss es stimmen, odär?“ Der Hut fragte nun seinerseits die weiße Taube, wo sie her war, und was sie so zu erzählen hatte, und die ließ sich nicht lange bitten und begann haarsträubende Geschichten zu erzählen: von riesigen Vögeln, die sie gejagt hatten, weil sie geheime Botschaften von Ort zu Ort trug, von böartigen Menschen, die auf alle „Vögelschen“ am Himmel schossen, um sie zu braten und zu verspeisen, von Kindern, die sich einen Spaß daraus machten mit Steinen nach ihnen zu werfen, aber auch von alten Omis, die Brot brachten und Lieder für die Tauben sangen, von den ganz kleinen Kindern, die kaum laufen konnten und ihnen aber doch hinterher stolperten, um sie einmal zu streicheln (was sie aber nie schafften); sie erzählte auch von Ländern hinter einem riesigen Wasser, das sie das Meer nannte, von unbekanntem Städten mit Gerüchen, so gut, dass man alleine von ihnen satt zu werden glaubte und noch viel mehr. Allmählich wurde der Flughut ungeduldig, er wollte jetzt endlich wieder weiter, weil er doch selbst Abenteuer erleben wollte, und nicht wieder nur davon erzählt kriegen wollte. Er fragte also die Taube, wo denn die schönste Stadt wäre, die er gut in dieser Nacht erreichen konnte, denn er wollte ja nicht zu lange fortbleiben, nicht dass sich das Mädchen einen neuen Hut kaufte, und er dann vielleicht für immer in der dunklen Schublade eingesperrt werden würde. Nach kurzem Mit-dem-Kopf-wackeln, was wohl ein Zeichen dafür war, dass sie nachdachte, sagte die Taube: „Einmal musst du auf jeden Fall meine Heimatstadt besuchen, Pari, die Stadt der Liebe. Sie wird dir gefallen, denn bekanntlich ist sie ja die schönste Stadt der Welt!“ „Pari? Was soll denn das sein, davon hab ich ja noch nie gehört!“ antwortete der Hut. „Ja, isch weiß schon, ihr Banausen sagt Pariizz dazu...“ „Ah, Paris, ja davon hab ich schon gehört, das soll wirklich eine schöne Stadt sein.“ „Die schönste der Welt“ betonte die Taube noch einmal, so dass es schon fast beleidigt klang. Dann erklärte sie noch kurz den Weg und unter dem Licht des aufgehenden, beinahe vollen Mondes machte sich der Flughut wieder auf den Weg.

3. Der Flughut in Paris

Die Stadt der Liebe. Paris. Das klang schon so gut, bestimmt war es eine wirklich sehr schöne Stadt. Leichten Herzens flog der Hut, bis er unter sich die Lichter glitzern sah, von denen er vermutete, dass es Paris sein musste. So weit sein Blick reichte, lag unter ihm ein Häusermeer, mit einzelnen leuchtenden Bändern dazwischen, den Straßen die sich durch die Stadt schlängelten. Er flog ein Stückchen weiter und genoss die Aussicht, es machte ihm nichts aus im Dunkeln umher zu fliegen, denn er konnte recht gut sehen, und was er nicht sah, interessierte ihn auch nicht. Nach einer Runde landete er auf einem

spitzen Turm, der in der Stadtmitte in den Himmel ragte. Er wunderte sich, denn bisher hatte er nur Türme aus Stein gesehen, oder welche aus Beton und Glas, aber dieser hier war aus Metall und sah eher aus wie ein Baugerüst – oder ein sehr großes Riesenrad in Turmform. Naja, er war ja im Ausland, da konnte man nie wissen. Er ließ sich also oben auf dem Turm nieder und schaute ein Weilchen auf das bunte Treiben, das in den Straßen unter ihm herrschte, obwohl es doch schon spät in der Nacht sein musste. Wahrscheinlich war er mitten im Zentrum. Nachdem er die Eindrücke ein Weilchen auf sich wirken lassen hatte, ließ er sich langsam zu Boden sinken, um dem Geschehen etwas näher zu kommen. Erst einmal legte er sich auf eine Bank ganz in der Nähe und sah dort gerade so aus, als hätte ihn irgendein Tourist am Vortag achtlos liegen lassen. Nicht lange und zwei junge Männer kamen und ließen sich auf die Bank fallen. Sie lachten und sangen witzige Lieder, die wohl nicht ganz freundlich waren, denn ein älterer Mann, der später vorbei kam, drohte ihnen im Vorübergehen mit der Faust. Der Hut fand es sehr schade, dass er die fremde Sprache nicht verstehen konnte, aber sie klang sehr schön. Nach einem Weilchen zogen die beiden Männer weiter, wahrscheinlich in die nächste Bar, dachte der Hut. Nun dauerte es nicht lange, und er bekam das zu sehen, wofür die Stadt berühmt war: ein Paar, frisch verliebt. Sie ließen sich innig umschlungen auf der Bank nieder. Der Hut freute sich. Sie sahen so glücklich aus, wie sie sich da küssten und anstrahlten. Ob sie sich wohl gerade kennen gelernt hatten? Oder ob sie hier nur im Urlaub waren, vielleicht sogar auf ihrer Hochzeitsreise? Der Hut wünschte ihnen im Stillen alles Gute, und träumte leise davon auch einmal jemanden kennen zu lernen, mit dem er so glücklich sein könnte. Man glaubt es vielleicht nicht, aber auch der Hut fühlte sich manchmal einsam, vor allem wenn er in den langen Wintermonaten in die Schublade gesperrt wurde. Während er so träumte, merkte er gar nicht, dass der Mond schon untergegangen war. Auch das Liebespaar war weitergezogen, und er saß nun ganz allein da. Gerade wollte er sich aufmachen um zurückzufliegen, als er neben sich ein Gurren hörte. Als er hinsah erkannte er, dass wieder eine Taube neben ihm saß. Er wunderte sich sehr, dass er die Taube verstehen konnte, obwohl sie doch sicher eine französische war. „Was machst du denn hier, so spät in der Nacht?“ fragte sie ihn freundlich, mit dem gleichen Tonfall, den auch schon ihre weiße Verwandte gehabt hatte. „Ich schaue mir Paris an. Ich bin nämlich ein fliegender Hut, und wollte heute Nacht ein Abenteuer erleben, und da ist mir diese Stadt empfohlen worden.“ „Wirklich? Von wem? Ja, Paris ist wirklich die schönste Stadt der Welt. Und hier unter dem Eiffelturm ist es besonders schön, nicht wahr?“ „Ja, wirklich, du hast Recht“ murmelte der Hut und freute sich, dass er nun auch wusste, was dieser merkwürdige Turm war: der berühmte Eiffelturm, das Wahrzeichen von Paris, dass er daran nicht gedacht hatte. Ein wenig müde, aber sehr glücklich hörte er noch ein Weilchen dem Geplauder der Taube zu. Die schien gerne Geschichten zu erzählen, von den Kindern, die ihr tagsüber nachgelaufen waren, von den alten Omis, die ihr immer Brotkrumen mitbrachten und von den vielen Liebespaaren, die gegen Abend immer an den Platz unter dem Eiffelturm kamen. Sie erzählte auch von den Müllmännern, die ganz

früh am Morgen kamen und alles wieder für den Tag aufräumten, oder von den japanischen Touristen, die immer in riesigen Gruppen auftauchten und dann alles fotografierten. Ja, sie schien ein wirklich schönes Leben zu haben, auf jeden Fall sehr spannend, dachte der Hut und wurde auf einmal ganz müde. Also verabschiedete er sich freundlich von der Taube und lud sie ein, ihn doch einmal in seiner kleinen, gemütlichen Heimatstadt zu besuchen. Das freute die Taube, und sie gurrte zum Abschied noch mal ganz zufrieden. Er hörte sie noch als er davonflog, mit einem letzten Blick auf den eisernen Eiffelturm.

4. Fazit: Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur – praktische Aspekte

Im letzten Teil dieser Arbeit sollten praktische Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten Literatur begegnen können. Ausgehend von der in den ersten beiden Teilen erarbeiteten Theorie versuchte ich, für möglichst viele unterschiedliche Menschen Wege zu finden. Die konkrete Gangbarkeit dieser Wege muss in der Praxis überprüft werden. Mit der Vielfalt der aufgezeigten Möglichkeiten kann hoffentlich viele Menschen und ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse jeweils der richtige Weg gefunden werden. Mischformen verschiedener Ansätze, die sich gegenseitig erweitern und unterstützen sind gut denkbar – so kann vielleicht eine Verfilmung dazu anregen, das Buch zu lesen, oder ein Text in leichter Sprache das Verständnis eines Hörbuches unterstützen.

Neben der Darstellung der einzelnen Ideen sollte in diesem Teil der Arbeit auch verdeutlicht werden, dass es immer Möglichkeiten der Literaturbegegnung gibt, selbst wenn dies auf den ersten Blick unmöglich erscheint.

V. Schluss

Das Arbeiten zum Thema „Menschen mit Lernschwierigkeiten und Literatur“ war insgesamt sehr spannend: erstaunlicherweise scheinen alle Teilbereiche, die ich mir zur Bearbeitung ausgewählt hatte, kaum erforscht und wissenschaftlich behandelt zu sein. Das gilt insbesondere für die Thematik von Lernschwierigkeiten und Literatur. Andersherum ist es leichter, Material zu finden: Literatur über Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt es, auch in Form von „schöner Literatur“. Auch das Gebiet der erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten ist eher spärlich in der wissenschaftlichen Literatur vertreten. Ähnliches gilt für Erwachsenenbildung und Literatur im Allgemeinen. Obwohl Veranstaltungen zum Thema Literatur an den meisten Volkshochschulen angeboten werden, waren keine wissenschaftlichen Arbeiten zu diesem Gebiet zu entdecken – ich wurde weder im Bereich der Deutschdidaktik als Fachgebiet für die Literaturdidaktik, noch im Bereich der Erwachsenenbildung fündig.

Im ersten Teil dieser Arbeit lag der Schwerpunkt auf der Bedeutung, die Lesen und Literatur in unserer Kultur haben. Dabei sollte sowohl die Perspektive des Individuums dargestellt werden, als auch die Seite der Gesellschaft.

Das Literatur zur Kultur beiträgt, ist dabei klar geworden. Allerdings stellt sich auch die berechnete Frage, was denn mit Menschen ist, die nicht lesen, oder die keine „Literatur“ lesen. Da dies nach groß angelegten Studien auf etwa die Hälfte der Menschen in Deutschland zutrifft, ist fraglich, wie deren Verhältnis zu Kultur aussieht.

Eine mögliche Antwort darauf wäre, dass die Pluralität in unserer Gesellschaft eben unterschiedliche Zugänge zu Kultur ermöglicht und zulässt – so gesehen liegt darin nichts schlechtes, und die Wenigleser treffen ihre Wahl freiwillig und selbst.

Eine andere Antwort wäre, dass sich in Deutschland unterschiedliche „Arten von Kultur“ gebildet haben, die kaum noch miteinander in Kontakt treten. Unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen verfügen dann über unterschiedliche kulturelle Formen und Ausdrucksmöglichkeiten.

Insgesamt erscheint es wichtig, dass auf dem Gebiet der Literatur keine absoluten Ausgrenzungen stattfinden, die bestimmte Gruppen von Menschen von vornherein aus diesem Teilgebiet der Kultur und damit auch der Gesellschaft ausschließen.

Im zweiten Teil der Arbeit rückten Erwachsene mit Lernschwierigkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Nach dem Versuch einer Begriffsklärung, der auch zur Wahl des Begriffes „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, gemäß den Wünschen Betroffener, führte, wurden verschiedene Lebensbereiche auf ihr Angebot von Literatur überprüft.

Insbesondere im Bereich der Freizeit lesen viele Menschen Literatur. Hier war die Frage, ob auch Menschen mit Lernschwierigkeiten gerne in ihrer Freizeit lesen, und ob sie die Möglichkeiten dazu haben. Dabei wurde deutlich, dass das Lesen für Menschen mit Lernschwierigkeiten die gleichen Bedürfnisse erfüllen kann, wie bei allen anderen. Schwierigkeiten können allerdings in der Beschaffung geeigneter Literatur, die den individuellen Interessen entspricht und gut verständlich ist, bestehen.

Erwachsenenbildung ist ebenfalls ein Bereich, in dem Literatur eine Rolle spielen kann. So gibt es eine Vielzahl von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die im Erwachsenenalter ihre Lese – und Schreibkenntnisse auffrischen oder die Schriftsprache überhaupt erst erlernen möchten. Hierbei ist etwa auch das im praktischen Teil vorgestellte Projekt der „Next Chapter Book Clubs“ von Bedeutung.

Auch wenn meiner Meinung nach noch viel Handlungsbedarf besteht, bevor eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an Literatur realisiert ist, gibt es doch viele positive Entwicklungstrends: Es gibt z.B. Projekte, die Lesen zugänglich machen sollen, wie etwa die Next Chapter Book Clubs. Die Lebenshilfe in Bremen hat ein eigenes Übersetzungsbüro für „Leichte Sprache“, deren Mitarbeiter sich auch mit dem Thema Literatur befassen.

Nicht zuletzt bot etwa die Universität Würzburg ein Seminar zu diesem Thema an, woraus direkt praktische Umsetzungsbeispiele (Texte für Jugendliche) entstanden und in dem viele Studenten für die Thematik sensibilisiert wurden.











Für mich persönlich wird die Thematik mit dem Abschließen dieser Arbeit sicher nicht beendet sein. Die ausgiebige Beschäftigung mit der Theorie und noch viel mehr mit den praktischen Aspekten des Lesens von Menschen mit Lernschwierigkeiten hat mich darin bestätigt, dass es in dieser Hinsicht Handlungsbedarf gibt. Insbesondere das „Übersetzen“ von klassischer und aktueller Literatur in leichte Sprache halte ich für wichtig, um allen die Teilhabe am kulturellen Bereich der Literatur zu ermöglichen.

VI. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leser (Hailer 2008).....	8
Abbildung 2: Initialen (Will Software 2008).....	16
Abbildung 3: Handlungsfelder von Literatur (Abraham 2005, 14)	27
Abbildung 4: Funktionen des Lesens (Groeben 2004, 24)	29
Abbildung 5 : Übersicht zu den Folgefunktionen des Lesens (Rupp et al. 2004, 95)	32
Abbildung 6: Leseansprüche nach Alter und Geschlecht (Bonfadelli 1999, 120).....	36
Abbildung 7: Verständnis von Interaktion (aus WHO 1998, zit. nach Fornefeld 2002, 48).....	40
Abbildung 8: Freizeitbedürfnisse und Behinderung (Markowetz 2000, 13)	51
Abbildung 9: Freizeitbeschäftigungen von Mitarbeitern einer WfMmB (Ebert/Villinger 1999).....	53
Abbildung 10: Partizipation nach dem Verständnis der WHO (Fornefeld 2002, 48)	72

VII. Literaturverzeichnis

- 📖 **Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005):** Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- 📖 **Assmann, Jan (1999):** Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 2. Aufl. München: Beck Verlag
- 📖 **Baumgart, Erdmute (1987):** Volkshochschulen – auch für geistig behinderte Menschen. Erfahrungen mit Weiterbildung im Kurssystem. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik
- 📖 **Bellebaum, Alfred (1996):** Leseglück – eine vergessene Erfahrung? Opladen: Westdeutscher Verlag
- 📖 **Bittkow, Silke (2005):** Lesen. In: Schütz, Erhard (Hrsg.): Das BuchMarktBuch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 197-203
- 📖 **Bonfadelli, Heinz (1999):** Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchleserforschung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur Verlag. S. 86-144
- 📖 **Böll, Heinrich (1949):** An der Brücke. In: Bellmann, Werner (Hrsg.) (2003): Klassische deutsche Kurzgeschichten. Stuttgart: Reclams Universalbibliothek. S. 52-55
- 📖 **Brockhaus Online Enzyklopädie (2008):** Kultur. Online unter: http://www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21_article.php (abgerufen am 12.04.2008)
- 📖 **Broschüre Neues Kapitel Leseklub (2008).** Online unter http://www.montagstiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Neues_Kapitel_Leseklub/Broschuere_Leseklub.pdf (abgerufen am 10.08.2008)
- 📖 **Bücheler, Heike (2006):** „Damit ich endlich unterschreiben kann...“ Lesen-und-Schreiben-Kurse für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 2/2006. S. 136-144
- 📖 **Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008)(Hrsg.):** Ratgeber für Menschen mit Behinderung. Bonn

-  **Carroll, Volker (1998):** Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In: Jakobs, Hajo; König, Andreas; Theunissen, Georg (Hrsg.): Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 290-316
-  **Christmann, Ursula (2004):** Information als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa. S. 61-94
-  **Cloerkes, Günther (2000):** Einleitung: Behindertensoziologische Überlegungen zum Forschungsfeld Freizeit und Behinderung. In: Markowetz, Reinhard; Cloerkes, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. S. 3-7
-  **Deklaration von Madrid (2002).** Online unter: [http://infomed.mds-ev.de/sindbad.nsf/de083cd4fce51312c12571e700442bef/7c32d85942fcf49f80256c06007fea07/\\$FILE/DeklMadrid2002.pdf](http://infomed.mds-ev.de/sindbad.nsf/de083cd4fce51312c12571e700442bef/7c32d85942fcf49f80256c06007fea07/$FILE/DeklMadrid2002.pdf) (abgerufen am 13.08.2008)
-  **Deutscher Bundestag (2004):** Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Online unter: <http://dip.bundestag.de/btd/15/045/1504575.pdf> (abgerufen am 13.08.2008)
-  **Drosdowski, Günther; Müller, Wolfgang; Scholze-Stubenrecht, Werner; Wermke, Matthias (1989):** Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2. Aufl. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
-  **Ebert, Harald (2000):** Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
-  **Ebert, Harald; Villinger Susanne (1999):** Freizeit von WfB-Mitarbeiter(inne)n. Ergebnisse einer Befragung. In: Geistige Behinderung 3/1999. S. 258-273
-  **Eggert, Hartmut (2002):** Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 186-194
-  **Eggert, Harmut (2003):** Grundlegungen. In: Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler

- 📖 **Eggl, Ursula (2004):** Träume sind Schäume. In: Zusammen 9/2004. S. 24-25
- 📖 **Fährmann, Willi (1993):** Lesen, das ist wie Reisen. In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich; Koß, Gerhard; Marenbach Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer Verlag. S. 216-218
- 📖 **Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2006):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2.Aufl. Weinheim/München: Juventa
- 📖 **Forster, Rudolf (1998):** Der Weg geistig behinderter Jugendlicher und Erwachsener ins Arbeitsleben. Vergleichende Analyse des beruflichen Rehabilitationssystems im Bereich der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen DDR zur beruflichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Aachen: Verlag Mainz
- 📖 **Fornefeld, Barbara (2002):** Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 2. Aufl. München/Basel: Reinhardt Verlag
- 📖 **Franz, Michael Jürgen (2006):** „Denn niemals gab es ein schlimmeres Los...“ Romeo und Julia in der Ober-Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/2006. S. 9-14
- 📖 **Freyhoff Geert; Heß Gerhard; Kerr, Linda; Menzel, Elisabeth; Tronbacke, Bror; Van Der Veken, Kathy (1998):** Sag es einfach! Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung für Autoren, Herausgeber, Informationsdienste, Übersetzer und andere interessierte Personen. In: Netzwerk People First Deutschland e.V. (2004): Wörterbuch für leichte Sprache. 5. Aufl. Kassel. S.1-21
- 📖 **Funke, Cornelia (2003):** Tintenherz. Hamburg: C. Dressler Verlag
- 📖 **Gebhard, Walter (1993):** Klassische Texte der literaturwissenschaftlichen Tradition als Schullektüre. In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich; Koß, Gerhard; Marenbach Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer Verlag. S.128-137
- 📖 **Groeben, Norbert (2004):** Einleitung: Funktionen des Lesens- Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.11- 35

- 📖 **Gümbel, Ruth (1993):** Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelson Scriptor
- 📖 **Hailer, Martin (2008):** Leser. Online unter: www.bgmh.de (abgerufen am 21.08.2008)
- 📖 **Hauck-Von den Driesch, Margret (2000):** Kulturtechniken als Möglichkeit der Kulturbegegnung. In: Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. S. 147-157
- 📖 **Heinrichs, Johannes (2007):** Kultur – in der Kunst der Begriffe. München: Steno Verlag
- 📖 **Hoffmann, Claudia; Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg (2000):** Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen. In: Geistige Behinderung 4/ 2000. S. 346-358
- 📖 **Heilpädagogisches Centrum Augustinum (2008).** Online unter: www.hpca.de/html/hpca_fuer_erwachsene_bildungswerk.htm (abgerufen am 6.08.2008)
- 📖 **Irvall, Birgitta; Nielsen, Gyda Skat (2006):** Zugang zu Bibliotheken für Menschen mit Behinderung. Prüfliste. (deutsch von Dittmer, Elke). Online unter: www.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-94.pdf (abgerufen am 19.08.2008)
- 📖 **Jakobs, Hajo (1998):** Erwachsen-Werden, Erwachsen-Sein bei geistiger Behinderung. In: Jakobs, Hajo; König, Andreas; Theunissen, Georg (Hrsg.) Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 18-59
- 📖 **Jessen, Claus (1993):** Livskvalitet – kulturelt set. Lebensqualität: der kulturelle Ansatz. In: Erwachsenenbildung und Behinderung 2/1993. S. 2-8
- 📖 **Klimmt, Christoph; Vorderer, Peter (2004):** Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa. S. 36-60
- 📖 **Kniel, Adrian; Windisch, Matthias (2005):** People First. Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung. München: Reinhardt Verlag

- 📖 **Körperstiftung 2008.** Online unter: <http://www.koerberstiftung.de/wettbewerbe/usable/ideenwettbewerb/preistraeger/2008/content.html> (abgerufen am 10.08.2008)
- 📖 **Kroemer, Michael (2004):** „Bücherfuchs“ wandelt Textseiten in Blindenschrift oder Sprache um! Online unter: <http://idw-online.de/pages/de/news90607>.de/welcome.php (abgerufen am 17.08.2008)
- 📖 **Krueger, Fritz (1990):** Lebensbegleitendes Lernen behinderter Werkstätiger. Aufgaben und Ziele von Caritaswerkstätten. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag
- 📖 **Lamers, Wolfgang (2000):** Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. S. 177-207
- 📖 **Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (2006):** ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch- konstruktiv. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. S. 141-205
- 📖 **Lindgren, Astrid (2008):** Das verschwundene Land. Erinnerungen. 9. Aufl. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- 📖 **Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2006):** Geistige Behinderung, Geistigbehinderte, Geistigbehindertenpädagogik. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 134-138
- 📖 **Markowetz, Reinhard (2000):** Freizeit von Menschen mit Behinderung. In: Markowetz, Reinhard; Cloerkes, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag C.Winter. S. 9-38
- 📖 **Mühl, Heinz (2000):** Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- 📖 **Netzwerk People First Deutschland e.V. (2004) (Hrsg.):** Wörterbuch für leichte Sprache. Kassel
- 📖 **Netzwerk People First Deutschland e.V. (2008).** Online unter: www.people1.de (abgerufen am 20.08.2008)

- 📖 **Neuhaus, Stefan (2008):** Vorspann. In: Neuhaus, Stefan: Literatur im Film. Beispiele einer Medienbeziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 7-10
- 📖 **Neuhaus, Stefan (2008):** Literatur im Film. Eine Einführung am Beispiel von Gripsholm (2000). In: Neuhaus, Stefan: Literatur im Film. Beispiele einer Medienbeziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 11-29
- 📖 **Next Chapter Book Club (2008):** Online unter: www.nextchapterbookclub.de (abgerufen am 31.08.2008)
- 📖 **O’Gorman, John (1998):** Vorwort. In: Freyhoff Geert; Heß Gerhard; Kerr, Linda; Menzel, Elisabeth; Tronbacke, Bror; Van Der Veken, Kathy (1998): Sag es einfach! Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung für Autoren, Herausgeber, Informationsdienste, Übersetzer und andere interessierte Personen. In: Netzwerk People First Deutschland e.V. (2004): Wörterbuch für leichte Sprache. 5. Aufl. Kassel. S. 5
- 📖 **Opaschowski, Horst (1976):** Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Forschung und Wissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- 📖 **Opaschowski, Horst (1997):** Einführung in die Freizeitwissenschaft. 3. Aufl. Opladen: Leske und Budrich
- 📖 **Ott, Ann-Kathrin (2004):** Lesen mit Hindernissen. Literatur für Menschen mit Geistiger Behinderung? In: Zusammen 9/ 2004. S. 17-19
- 📖 **Pette, Corinna (2001):** Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim/München: Juventa
- 📖 **Rittmeyer, Christel (1993):** Leseförderung bei geistigbehinderten Kindern (Teil 1). In: Sonderschulmagazin 15, 1993/7-8. S. 9-12
- 📖 **Rösgen, Heribert (2007):** Viele neue Seiten entdecken. Online unter: <http://www.ksta.de/jks/artikel.jsp?id=1194443094707> (abgerufen am 12.11.2007)
- 📖 **Rupp, Gerhard; Heyer, Petra; Bonholt, Helge (2004):** Folgefunktionen des Lesens- Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa. S. 95-141
- 📖 **Rüttgers, Jürgen (1998):** Grußwort. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch- Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S.11-12

- 📖 **Ryffel, Gaby (2007):** Erwachsenenbildung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2007): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer. S. 105-107
- 📖 **Schindler, Maike (2005):** Über das Verfassen von Texten in einfacher Sprache. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2005. S. 63-64
- 📖 **Schirbort, Kerstin; Göthling, Stefan (2006):** Teilhabe und Unterstützung aus der Sicht Betroffener – am Beispiel der Position von Netzwerk People First Deutschland e.V. In: Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 248-265
- 📖 **Schön, Erich (1999):** Geschichte des Lesens. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur Verlag. S. 1-85
- 📖 **Schöbler, Franziska (2006):** Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag
- 📖 **Schurad, Heinz; Schumacher, Werner; Stabenau, Iris; Thamm, Jürgen (2004):** Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. 3. Aufl. Oberhausen: Athena-Verlag
- 📖 **Schwarte, Norbert (1991):** Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg/ Lahn: Lebenshilfe Verlag. S. 11-35
- 📖 **Senckel, Barbara (2004):** Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. 7. Aufl. München: C.H. Beck Verlag
- 📖 **Sonnenschein, Ulrich (2005):** Hörbuch. In: Schütz, Erhard (Hrsg.): Das BuchMarktBuch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 138-141
- 📖 **Speck, Otto (1982):** Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung – eine Grundlegung. In: Speck, Otto (Hrsg.): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen – Entwürfe – Berichte. München: Reinhardt Verlag. S.11-42
- 📖 **Speck, Otto (2005):** Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Aufl. München/Basel: Reinhardt Verlag

- 📖 **Stein, Peter (2006):** Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- 📖 **Stiftung Lesen (Hrsg.) (2001):** Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel Verlag
- 📖 **Theunissen, Georg; Dieter, Matthias; Neubauer, Grit; Niehoff, Ulrich (2000):** Zur Situation geistig Behinderter Menschen in ihrer Freizeit. Eine Umfrage bei der Lebenshilfe in Deutschland. In: Geistige Behinderung 4/2000. S. 360-372
- 📖 **Theunissen, Georg (2003):** Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- 📖 **Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2007):** Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer
- 📖 **Volkshochschule Würzburg (2008).** Online unter: vhs-wuerzburg.info/programmereichsinfo/kultur (abgerufen am: 6.08.2008)
- 📖 **Volkshochschule München (2008).** Online unter: vhs-muenchen.de (abgerufen am 6.08.2008)
- 📖 **Wacker, Elisabeth; Wansing, Gudrun; Schäfers, Markus (2005):** Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität. Teilhabe mit einem persönlichen Budget. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- 📖 **Wacker, Elisabeth (2005b):** Selbst Teilhabe bestimmen? In: Wacker, Elisabeth; Bosse, Ingo; Dittrich, Torsten; Niehoff, Ulrich; Schäfers, Markus; Wansing, Gudrun; Zalfen, Birgit (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe Verlag. S. 11-20
- 📖 **Wansing, Gudrun (2005):** Die Gleichzeitigkeit des gesellschaftlichen „Dringen“ und „Draußen“ von Menschen mit Behinderung- oder: zur Paradoxie rehabilitativer Leistungen. In: Wacker, Elisabeth; Bosse, Ingo; Dittrich, Torsten; Niehoff, Ulrich; Schäfers, Markus; Wansing, Gudrun; Zalfen, Birgit (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe Verlag. S. 21-33.
- 📖 **Walter, Joachim; Hoyler-Herrmann, Annerose (1987):** Erwachsensein und Sexualität in der Lebenswirklichkeit geistigbehinderter Menschen. Heidelberg: Edition Schindele.

- 📖 **Weber, Albrecht (1993):** Lesen: Grundlagen – Voraussetzungen – Abläufe.
In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich; Koß, Gerhard; Marenbach Dieter (Hrsg.):
Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern
für junge Leser. Donauwörth: Auer Verlag. S.11-18
- 📖 **Wessels, Claudia (2005):** So kann es jeder verstehen. Das Konzept der leichten
Lesbarkeit. In: Geistige Behinderung 3/2005. S. 226-239
- 📖 **Will Software (2008):** Initialen. Online unter: www.will-software.de (abgerufen
am 12.08.2008)
- 📖 **Wilpert, Gero von (1989):** Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner
Verlag
- 📖 **Wittpoth, Jürgen (2006):** Einführung in die Erwachsenenbildung. 2. Aufl.
Opladen: Barbara Budrich Verlag
- 📖 **Zalfen, Birgit (2005):** Bildung. In: Wacker, Elisabeth; Bosse, Ingo; Dittrich,
Torsten; Niehoff, Ulrich; Schäfers, Markus; Wansing, Gudrun; Zalfen, Birgit
(Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe
Verlag. S. 53-54
- 📖 **Ziemen, Kerstin (2007):** Alphabetisierung, Erwerb schriftsprachlicher
Kompetenz, Lesen, Schreiben. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort,
Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der
Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie
und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer. S. 18-21

VIII. Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbständig gefertigt und keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Würzburg, 3. September 2008

Gundula Tuttas