

Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Schwere Behinderung

Übergang Förderschule–Beruf

*Menschen mit Behinderung
im Alter*

PRAXIS UND MANAGEMENT

*Familien mit behinderten
Angehörigen*

Schulbegleitung

Qualitätsevaluation

INFOTHEK

Buchbesprechungen

Bibliografie

Veranstaltungen

AUGUST 2010
49. Jahrgang

Neuerscheinung im Lebenshilfe-Verlag



Anton Došen

Psychische Störungen, Verhaltensprobleme und intellektuelle Behinderung

Ein integrativer Ansatz für Kinder und Erwachsene

Deutsche Bearbeitung hrsg. von K. Hennische und M. Seidel

1. Auflage 2010,

16 x 24 cm, broschiert,

XVIII, 405 Seiten,

ISBN 978-3-8017-2155-8;

Bestellnummer LFK 041

im Buchhandel 46,95 Euro [D]; 70.– sFr.

Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 42,50 Euro [D]

Das Buch liefert einen fundierten Überblick zur Entstehung, Diagnostik und multimodalen Behandlung von psychischen Störungen und Verhaltensproblemen bei Kindern und Erwachsenen mit einer intellektuellen Behinderung. Dem diagnostischen und therapeutischen Vorgehen liegt ein Konzept der emotionalen und der Persönlichkeitsentwicklung zugrunde, welches psychologische und psychiatrische sowie heilpädagogische und biologische Erkenntnisse integriert.

Kooperation mit dem Hogrefe-Verlag, Göttingen

Bestellungen an:

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., Vertrieb
Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg,
Tel.: (0 64 21) 4 91-123;
Fax: (0 64 21) 4 91-623;
E-Mail: vertrieb@lebenshilfe.de

Außerdem aus dem Lebenshilfe-Verlag



Matthias Küchler

Was kommt nach der Schule?

Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung

3., durchgesehene Auflage 2009,

Ringbuchordner DIN A4,

Loseblattsammlung

XXVII, 835 Seiten,

ISBN 978-3-88617-409-6;

978-3-89896-300-8 (Athena-Verlag)

Bestellnummer LBH 409

59,- Euro [D]; 104.– sFr.

Diese Dissertation bietet mit der Verschränkung von theoretischer Diskussion und Zusammenstellung praktischer Verfahrensweisen und Arbeitsmaterialien ein integriertes, praxistaugliches Konzept zur schulischen Vorbereitung auf das Leben. Neben dem Lebensfeld Arbeit und Beruf stehen weitere zentrale Lebens- und Erfahrungsbereiche: Identität, Mobilität, Wohnen, Partnerschaft, Freizeit und Gemeinde.

Die in den Schulen erfassten Erfahrungen und Arbeitsformen sind wie folgt systematisiert:

- Schulentwicklungsprozesse
- Kommunikation mit Eltern und Familien
- Integrale Vorbereitung auf sieben relevante Bereiche des nachschulischen Lebens
- Schülerzentrierte Planung
- Adäquater Unterricht
- Regionale Kooperationsstrukturen
- Qualitätssicherung und -management

Kooperation mit dem Athena-Verlag Oberhausen.



Andreas Hinz (Hrsg.)

Schwere Mehrfachbehinderung und Integration

Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven

1. Auflage 2007

DIN A5,

256 Seiten,

ISBN 978-3-88617-907-7;

978-3-89896-285-8 (Athena-Verlag)

Bestellnummer LFK 907

15,- Euro [D]; 27.50 sFr.

Das Buch betrachtet zum einen aus der Perspektive der Pädagogik bei schwerer Mehrfachbehinderung die Integration und zum anderen aus der Perspektive der Integrationspädagogik den Aspekt von Menschen mit schwerer Behinderung. Der Zugang zum Thema ist erfahrungswissenschaftlich orientiert und praxisreflexiv angelegt, mit biografischen Bezügen und konzeptionellen Ausblicken.

Die Veröffentlichung leistet einen wichtigen Beitrag dazu, die gleichberechtigte Teilhabe von sehr schwer behinderten Kindern und Jugendlichen an der schulischen Entwicklung in Deutschland zu unterstützen und Mut zur Entwicklung neuer Wege schulischer Bildung zu machen. Darüber hinaus zeigt es Perspektiven und Möglichkeiten von Integration und Inklusion nach der Schule, in anderen Lebensbereichen, z. B. mit dem neuen Instrument Persönliche Zukunftsplanung.

Kooperation mit dem Athena-Verlag Oberhausen

EDITORIAL

- Das Ende der lebenslänglichen sonderpädagogischen „Umklammerung“ in Reichweite* 100
Theo Frühauf

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

- Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anencephalie, Epilepsie und Autismus* 102
Wolfgang Jantzen

- Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit geistiger Behinderung durch „Übergang Förderschule–Beruf“* 110
Désirée Laubenstein, Manuela Heger

- Empfehlungen für selbstbestimmtes Wohnen von älteren Menschen mit Behinderung* 116
Cordula Barth, Dagmar Fuhr

STANDPUNKT

- Teilhabechancen und Teilhaberisiken im Kontext eines inklusiven Bildungssystems. Anmerkungen zum Artikel „Teilhabe und Inklusion“ der Fachzeitschrift Teilhabe 1/09* 122
Helge Schulz zur Wiesch

PRAXIS UND MANAGEMENT

- Was Familien brauchen! Zur Bedarfslage von Familien mit behinderten Angehörigen im Spiegel des 13. Kinder- und Jugendberichts* 126
Norbert Müller-Fehling

- Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule* 131
Wolfgang Dworschak

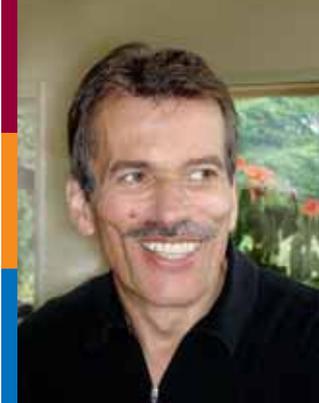
- Nueva – Nutzerinnen und Nutzer evaluieren. Qualitätsmessung und -beschreibung aus Nutzerinnen- und Nutzerperspektive* 135
Martin Konrad, Martin Schützhoff

INFOTHEK

- Weltkongress von Inclusion International* 142
- Buchbesprechungen* 143
- Bibliografie* 146
- Veranstaltungen* 146

IMPRESSUM

- 147



Theo Frühauf

Das Ende der lebenslänglichen sonderpädagogischen „Umklammerung“ in Reichweite

Liebe Leserin, lieber Leser,

in engagierter Aufbauarbeit wurden in Deutschland nach Ende der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft zahlreiche sonderpädagogische Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung geschaffen. Diese historische Entwicklung, an der die sich überall gründenden örtlichen Lebenshilfe-Vereine maßgeblich beteiligt waren, muss als Pionierleistung höchste Anerkennung erfahren, verschafft sie uns doch eine wichtige Basis für weitergehende Konzepte. Nach heutigen Maßstäben war der Preis für diese Aufbauleistung allerdings nicht gering, es entstand ein über viele Jahre unumkehrbares Sondersystem und damit für die betreuten Menschen häufig eine durchgängig besonder(nd)e Lebenswelt. Der institutionelle Lebenslauf (geistig) behinderter Menschen war in aller Regel vorbestimmt: Frühförderung – Sonderkindergarten – Sonderschule – Werkstatt – Wohnheim.

In den 1960er Jahren begann eine Entwicklung in der Behindertenhilfe, die durchaus den Begriff „Zeitenwende“ rechtfertigt. Es entstanden seitdem bis heute gleich mehrere neue Leitbilder mit weitreichenden Zielperspektiven sowohl im mikrokosmischen Raum alltäglicher zwischenmenschlicher Beziehungen als auch im makrokosmischen Raum gesellschaftlicher Systeme (z. B. Schulsystem). Die Entwicklung neuer Leitvorstellungen erfolgte in dichter zeitlicher Folge, z. T. auch sich überschneidend – eine derart rasante Revision von Leitbildern dürfte es wohl zuvor in der Geschichte der Behindertenhilfe noch nie gegeben haben.

„Ein Leben so normal wie möglich“: Diese Zielvorstellung war, beginnend in den 1960er Jahren, ein erster Meilenstein der Entwicklung neuer Leitbilder. Die Mütter und Väter des Normalisierungsprinzips haben damit sicher nicht die Anpassung des Lebens behinderter Menschen an fragwürdige „Durchschnittsnormen“ im Leben sozial de-

klassierter Bevölkerungsgruppen gemeint, sondern solche Standards, die allgemein für Lebensqualität als bedeutsam angesehen werden. Dazu gehören z. B. die Trennung von Wohnraum und Arbeitsstätte, Orientierung der Lebensgestaltung an den unterschiedlichen Lebensphasen des Menschen etc.

Die Hochphase der Integrationsbewegung Mitte der 1970er Jahre war eine Antwort auf das sich „monopolartig“ entwickelnde System von Sondereinrichtungen. Dabei standen Integrationsprojekte von Beginn an in der Kritik verschiedener Lager: Die traditionelle Sonderpädagogik fühlte sich oftmals frontal angegriffen und letztlich in ihrer Fachkompetenz entwertet. Aus der Sicht kritischer Sonderpädagogik wurde neben einer stagnierenden quantitativen Entwicklung der Praxis schulischer Integration auch ihre inhaltliche Reichweite bemängelt. Integrationsmodelle waren und sind zumeist dadurch charakterisiert, dass zwei unterscheidbar definierte Personengruppen gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden: Kinder mit und ohne Behinderung. Nicht selten handelt es sich dabei in Integrationsklassen um ein bloßes Nebeneinander statt eines Miteinanders der Schüler(innen) mit und ohne Behinderung. Der „Zutritt“ von Kindern mit Behinderung in eine I-Klasse ist fast immer an „Mindeststandards“ in der Person dieser Kinder gebunden: Je umfangreicher die Behinderung, desto eher bleibt der Zugang zu integrativen Gruppen verwehrt.

Integrationsmodelle eröffnen jedoch – bei aller berechtigten Kritik – neue Lebensräume für behinderte Menschen inmitten der Gesellschaft. Gleichzeitig ist die Integrationsentwicklung Auslöser einer allmählichen Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Konzepte und Förderorte. Die bisher vorherrschende „Verkettung“ spezieller Institutionen (im Sinne einer nahezu auto-

matischen Überleitung) wurde aufgebrochen. Infolge dieser Entwicklung stehen heute für Menschen mit geistiger Behinderung bei der Entscheidung über Lebens-, Lern- und Arbeitsorte spezielle Institutionen und gesellschaftliche Regelorte nebeneinander (wobei der Anteil in speziellen Institutionen zahlenmäßig noch weitaus dominiert). Es eröffnen sich damit zumindest grundsätzlich Gestaltungsräume für neue, in der Vergangenheit kaum für möglich gehaltene Lebensläufe von Menschen mit geistiger Behinderung: allgemeiner Kindergarten mit spezieller Förderung – allgemeine Schule mit integrativer Ausrichtung – Berufsschule mit gezielter Unterstützung – Arbeiten mit Integrationshelfer auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt – ambulant unterstütztes Wohnen im eigenen Wohnraum.

Zukunftsweisende Konzepte haben zum Ziel, ein Leben mit Behinderung von Geburt an innerhalb der sozialen Regelstrukturen des Gemeinwesens (Nachbarschaft, Sportvereine, Volks-

sich grundlegend wandeln: Die „Spezialisten mit sonderpädagogischer Kompetenz“ sind in diesem Modell zunächst einmal wohnortbezogen vorzuhalten (z. B. in der allgemeinen Schule). Sie werden zu „Kümmerern“ für einen gelingenden Umgang mit den Bedarfen von Menschen mit Behinderung in ihrer Gemeinde. Zielgruppen für professionelles Handeln der Spezialisten sind dann stärker als bislang die sozialen Netze und Unterstützungsressourcen behinderter Menschen.

Menschen mit Behinderung ein „normales“ Leben ermöglichen (*Normalisierungsprinzip*), sie in die Welt der Nichtbehinderten „hineinnehmen“ (*Integration*), sie möglichst weitgehend selbst entscheiden lassen (*Selbstbestimmung*), ihre Teilhabe an den regulären Angeboten und Strukturen ihres Umfeldes sicherstellen (*Inklusion*): Diese programmatischen Meilensteine widersprechen sich nicht, sondern sind sich ergänzende, nur vor ihrem jeweiligen historischen Hintergrund zu verstehen-

noch heute als unmittelbare, kausale Folge einer Hirnschädigung beschrieben. Der Beitrag zeigt auf, dass eine Hirnschädigung nicht unmittelbar Prozesse der Entwicklungsfähigkeit bestimmt und dass für die Realisierung adäquater Unterstützung das Erleben der betroffenen Personen und deren soziale Entwicklungssituationen entscheidend sind.

Désirée LAUBENSTEIN und Manuela HEGER bearbeiten die Frage, inwieweit statt des automatischen Übergangs von der Schule in die WfbM nicht auch Menschen mit geistiger Behinderung zu einer beruflichen Teilhabe auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt verholfen werden kann.

Cordula BARTH und Dagmar FUHR diskutieren Empfehlungen für selbstbestimmtes Wohnen von älteren Menschen mit Behinderung, die aus einem Projekt zur Gestaltung sozialer Infrastruktur angesichts demografischer Herausforderungen entstanden sind. Analog zur UN-Konvention wird eine integrierte regionale Gesamtversorgung für ältere Menschen mit und ohne Behinderung angestrebt.

Wolfgang DWORSCHAK untersucht die Situation der Schulbegleitung und stellt anhand bisheriger Untersuchungen dar, dass Schulbegleiter heute ein heterogenes Tätigkeitsfeld haben, das von alltagspraktischer Betreuung bis hin zu pädagogischen Aufgaben reicht. Angesichts eines fehlenden Konzepts für die Schulbegleitung scheint dem Autor dringender Handlungsbedarf gegeben.

Dies sind nur einige Blitzlichter zu einzelnen Beiträgen dieses Hefts, die unterschiedliche Teilaspekte aus dem großen Thema „Teilhabe“ aufgreifen. Ein zentrales Anliegen aber vereint alle Beiträge: Sie wenden sich nachdrücklich gegen die Gefahr, dass eine notwendige „Konsolidierung“ der Staatsfinanzen vor allem zu Lasten „wehrloser“ gesellschaftlicher Gruppen geht. Zu diesen zählen immer auch Menschen mit Behinderung. Ihnen droht eine deutliche Absenkung ihrer Lebensstandards – welch ein Gegensatz zu den optimistischen Entwicklungsmöglichkeiten, wenn entsprechende Unterstützungsleistungen zur Verfügung stehen.

Theo Frühauf, Marburg

Zukunftsweisende Konzepte haben zum Ziel, ein Leben mit Behinderung innerhalb der sozialen Regelstrukturen des Gemeinwesens zu ermöglichen und spezielle Hilfen in diesen Strukturen zu sichern.

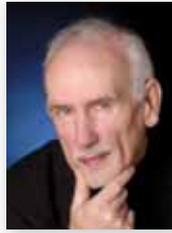
hochschulen etc.) zu ermöglichen und spezielle Hilfen, soweit notwendig, in diesen Regelstrukturen zu sichern (*Inklusion*). Initiativen mit dieser Ausrichtung beginnen in Deutschland schwerpunktmäßig in den 1990er Jahren und erhalten aktuell durch die UN-Behindertenrechtskonvention neue internationale Dynamik. Das Konzept der Inklusion verzichtet (im Gegensatz zu Integration) auf jegliches Etikettieren bestimmter Gruppen und geht von der Heterogenität als Normalzustand in menschlichen Gemeinschaften aus. Inklusion hat den Anspruch, alle Dimensionen menschlicher Eigenschaften einzubeziehen, z. B. unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, Sprachen, soziale Milieus, Religionen. Mindeststandards für eine Beteiligung darf es nicht geben, da jeder Mensch als vollwertig gilt und im Gemeinwesen willkommen geheißen wird.

Kern dieses Modells ist eine möglichst weitgehende Verantwortungsübernahme der Gemeinde für alle Bürger(innen) („Community Care“) und die Gestaltung helfender Beziehungen ohne Bevormundung („Ethik der Achtsamkeit“). Die Rolle der Behindertenhilfe würde

de Schritte hin zur Vision einer gesellschaftlichen Rolle von Menschen mit geistiger Behinderung als gleichberechtigte Bürger(innen). Es kann und darf daher nicht darum gehen, in einem Ranking über das beste Leitbild zu befinden. Unser Anliegen muss es vielmehr sein, die Chancen aus jedem Modell für eine Stärkung von Menschen mit Behinderung in Kombination der verschiedenen Leitimpulse zu nutzen.

Liebe Leserin, lieber Leser! Haben Sie schon einmal ernsthaft überlegt, wie sich das Leben der Ihnen bekannten Menschen mit Behinderung, wie sich Ihre Lebenshilfe ändern würde, wenn die aufgeführten Leitbilder mehr Eingang in unsere Praxis erhalten würden? Eine solche Fantasiereise lohnt sich!

Im vorliegenden Heft greifen alle Beiträge Aspekte vorgenannter Leitbilder auf: Wolfgang JANTZEN wählt als Ausgangspunkt für seinen Beitrag die UN-Behindertenrechtskonvention, die uns dazu zwingt, Behinderung als soziale Konstruktion zu betrachten. Schwere Behinderung und eine damit einhergehende Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe wurde meist und wird



Wolfgang Jantzen

Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anencephalie, Epilepsie und Autismus

| Teilhabe 3/2010, Jg. 49, S. 102–109

| **KURZFASSUNG** Alle Ausdrucksformen schwerster Behinderung sind als sinnhafte und systemhafte Formen der Tätigkeit zu begreifen, dies wird auf dem Hintergrund gegenwärtiger humanwissenschaftlicher Forschung exemplarisch an den Problemen von Anencephalie, insbesondere Hydranencephalie, Epilepsie und Autismus behandelt. Entscheidend für die Realisierung adäquater pädagogischer und therapeutischer Unterstützung sind das Erleben der betroffenen Personen und die je gegebenen sozialen Entwicklungssituationen. Diese müssen den Charakter von Resonanz und Reziprozität realisierenden raumzeitlichen Systemen aufweisen, wie an Beispielen exemplarisch aufgezeigt wird.

| **ABSTRACT** *Severe Disability as Meaningful and System-Like Behaviour under Isolating Conditions. The Examples of Anencephaly, Epilepsy and Autism.* Taking anencephaly (in particular hydranencephaly), epilepsy and autism as examples it becomes clear, that all forms of expression of severe disability are to be understood as meaningful and system-like behaviour. Most important for adequate pedagogical and therapeutic support are the emotional experiences and social situations for individual development. They must have the character of spatiotemporal systems which allow resonance and reciprocity.

„Wo immer sich die Unterdrückten finden, besteht auf jeden Fall der Akt der Liebe als Hingabe für ihre Sache – an die Sache der Befreiung. Insofern diese Hingabe in Liebe geschieht, kann sie nicht sentimental sein, als Akt der Freiheit darf sie nicht als Akt der Manipulation dienen. Sie muss neue Akte der Freiheit hervorbringen, sonst ist sie nicht Liebe. Nur indem sie die Situation der Unterdrückung beseitigt, kann sie die Liebe wiederherstellen, die durch diese Situation unmöglich wurde.“ (Paulo FREIRE 1970, 73)

Vorbemerkung

Spätestens mit der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist ein menschenrechtlicher Zustand erreicht, der generell dazu zwingt, Behinderung als soziale Konstruktion zu betrachten (vgl. BIELEFELDT 2006). Dies gilt

auch für schwere und sehr schwere geistige Behinderung. Kognitive Beeinträchtigungen und eine damit einhergehende Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe wurden und werden heute noch als unmittelbare, kausale Folgen einer Hirnschädigung beschrieben. Im Gegensatz dazu zeigten schon seit den 1950er Jahren Ansätze aus der Neuropsychologie und Verhaltenstherapie, dass eine Hirnschädigung nicht unmittelbar Prozesse der Entwicklungsfähigkeit bestimmt. Daneben wurde reflektiert, dass eine Reihe von psychischen Problemen nicht nur bei geistiger Behinderung allgemein existiert, sondern insbesondere bei schwerer und sehr schwerer geistiger Behinderung zunehmen. Dies führte zu sog. doppelten Diagnosen. Dass eine Rückführung kognitiver ebenso wie emotionaler Störungen auf bloß am Individuum ausmachbare Prozesse auch bei schwerster Behinderung mehr als pro-

blematisch ist, dokumentiert ein Beitrag der zentralen Fachtagung des „President's Committee on Mental Retardation“ Mitte der 1980er Jahre. TURNBULL weist auf der Basis entsprechender Empirie ausdrücklich darauf hin: Je schwerer die geistige Behinderung ist, umso eher werden aversive Methoden eingesetzt, umso eher werden trivialisierende Methoden verwendet, deren Erfolg bestenfalls vom Hörensagen bekannt ist, und all dies oft mit „einem Hauch von Fanatismus“ (TURNBULL III 1988, 375), als seien hier in besonderer Weise Menschen- und Bürgerrechte außer Kraft gesetzt.

Wir kommen also nicht umhin, erneut über die Zusammenhänge des beseelten Körpers in der Welt nachzudenken, d. h. von Lebewesen auszugehen, die grundsätzlich mit Intentionalität ausgestattet sind und in einer sozialen, einer gesellschaftlichen Welt leben. Demnach wären sehr schwer behinderte Menschen besonders verwundbare Menschen, die in besonderer Weise Verwundungen ausgesetzt sind.

Wenn auch erst in Ansätzen sichtbar, erweist sich die Diagnose Posttraumatisches Psychosyndrom (PTSD) als ein wichtiger Schlüssel zum Neubegreifen der Situation. Eine erste Erfassung von biologischen Stressmarkern bei einer Teilgruppe von 35 sehr schwer geistig behinderten Menschen (profoundly mentally retarded) ergab eine sehr hohe situative Stressbelastung, insbesondere in Situationen, in welchen diese Personen klinisch untersucht oder angestarrt wurden. „Diese Reaktionen resultieren aus der Unsicherheit von Personen, deren Behinderungen (disabilities) es ihnen unmöglich machen, sich an wahrgenommene Bedrohungen anzupassen“ (CHANEY 1996, 305; eig. Übersetzung). Auf diesem Hintergrund wäre die bei schwerer und sehr schwerer Behinderung auftretende Trias von Aggressivität, Zerstörung und – besonders bei sehr schwer behinderten Menschen – von selbstverletzenden Handlungen weit eher als Mechanismus der Selbstverteidigung denn als Pathologie zu verstehen; sie wäre sinnvolles und systemhaftes Verhalten.

Prozesse statt Dinge sehen lernen

Wie können wir denken und handeln, ohne schwere Behinderung als Natur zu verdinglichen? Ich benutze ein Beispiel, das der Ethnologe Clifford GEERTZ verwendet, um die Notwendigkeit einer in die Tiefe gehenden Erfassung von Sachverhalten zu illustrieren. Es ist wie alle Beispiele in sei-

ner Reichweite begrenzt, dennoch aber geeignet, um einen ersten Einblick zu geben, was es heißt, in Prozessen zu denken:

„Wenn wir uns z. B. einem Beethoven-Quartett zuwenden, ein (...) für diesen Zweck recht illustratives Beispiel für Kultur, so würde es meiner Ansicht nach niemand mit seiner Partitur gleichsetzen, ebenso wenig mit den Fähigkeiten und dem Wissen, die nötig sind, um es zu spielen, oder mit dem Verständnis, das Aufführende und Hörer von ihm haben (...), noch auch mit einer bestimmten Aufführung, noch mit irgendeiner mysteriösen Entität, die materiell nicht existiert. (...) Daß jedoch ein Beethoven-Quartett ein zeitlich verlaufendes tonales Gebilde, eine kohärente Abfolge geformter Laute, mit einem Wort, Musik ist und nicht irgend jemandes Wissen oder Glauben an irgend etwas (einschließlich der Frage, wie es zu spielen sei), ist eine Aussage, der die meisten Leute nach einigem Nachdenken wahrscheinlich zustimmen werden“ (GEERTZ 2002, 17 f.).

Versuchen wir eine erste Analogie zur pädagogisch-therapeutischen Situation bei schwerer Behinderung: Diese ist weder zu reduzieren auf die bisher gezeigten Fähigkeiten behinderter Menschen und schon gar nicht auf deren sog. Natur noch auf unsere Fähig-

keiten, so wie das Beethoven-Quartett weder auf die Aufführenden, auf die Partitur oder die Instrumente noch die Hörenden reduziert werden kann.

Quartette enthalten in sich auf verschiedenen Ebenen weitere Chronotope: Beethovens Quartett enthält Sätze und in diesen Themen; Romane enthalten Kapitel, Motive, Szenen, die selbst den Charakter von Chronotopen haben. Natürlich sind alle sozialen Beziehungen, aber auch unsere ganz persönlichen, innerpsychischen Beziehungen in jedem Augenblick raumzeitliche Gebilde, Chronotope.

Beginnen wir zunächst mit der sozialen Seite, mit Dietmut NIEDECKENS (1998) Herausarbeitung der Institution „Geistige Behinderung“. Wir alle sind in einer Gesellschaft groß geworden, in der sich vielfältige Nihellierungswünsche mit Behinderung verbinden und in der viele Phantasmen existieren, was denn aus einer bei Geburt oder später festgestellten Abweichung von der sog. Norm sich Fürchterliches ereignen könne. Medizinische Diagnosen, die Eltern von behinderten Kindern mitgeteilt werden, sind häufig gepaart mit grenzüberschreitenden Voraussagen entlang solcher Horrorvisionen. Derartige Phantasmen gepaart mit Todeswünschen, Wegmachwünschen sind einer der drei Bestandteile der Institution Geistige Behinderung, so NIEDECKEN (ebd.). Sie gehen als Bestandteil unserer Kultur durch uns selbst hindurch, solange wir nicht aufgrund von Reflexion und Erfahrung gelernt haben, anders zu denken und anders zu fühlen.

Verdinglichung ist das Reduzieren eines komplexen Lebens auf einen körperlichen Zustand oder auf ein Verhalten in einer Situation, die wir nicht verstehen.

Die beiden anderen Bestandteile dieser Institution sind Prozesse der Verdinglichung: Einerseits durch die Etikettierung mit einer möglichst medizinischen Diagnose (wenn nichts anderes zur Verfügung steht, dann: „Hirnschädigung unklarer Genese“), die für Pädagogik und Therapie in der Regel folgenlos bleibt, andererseits durch verdinglichende pädagogische und therapeutische Verfahren, je schwerer die Behinderung, desto weniger in ihrer Wirksamkeit überprüft und mit einem „Hauch von Fanatismus“. Derartige Verfahren sind der dritte Bestandteil der Institution Geistige Behinderung, so NIEDECKEN (ebd.). Je größer die Differenz zur sog. Normalität, desto ausgeprägter die Praxis der Verdinglichung.

Die andere Seite ist: Innerhalb dieser Institution Geistige Behinderung treffen

Ähnliche zeitliche Gebilde, aber für den Augenblick im Raum erstarrt, verdinglicht, sind Romane. Erst durch das Lesen des Aufnehmenden, der zugleich (Vor-)Leser und Hörer ist, erwacht das vielfältig zeitlich verflochtene Gebilde (einzelne Kapitel, einzelne Szenen, einzelne Motive) wieder zum Leben. Aber das Wie dieses Gebildes entsteht unmittelbar und in der Auseinandersetzung.

Ich verwende im Folgenden für diese Gebilde den von dem Literaturwissenschaftler BACHTIN (1986) eingeführten Begriff Chronotop. Chronotope wie Romane oder Beethoven-

fen wir auf Menschen und versuchen, Beziehungen einzugehen. Wir werden immer wieder enttäuscht, dass dies scheinbar nicht erwidert wird, und gekränkt, da wir nicht verstehen, was sich vor unseren Augen abspielt. Wie uns die soziologischen Forschungen über Heime und Anstalten zeigen, bewegen wir uns dabei in Zyklen von Annäherung und erneuter Distanznahme (vgl. FENGLER & FENGLER 1994).

All das, was uns kränkt oder den Alltag stört, ent-subjektivieren wir entweder als Bestandteil von Krankheit oder wir re-subjektivieren es als bewusste Böswilligkeit, als Provokation oder gar als Kriminalität, so die einschlägigen Ergebnisse. Verdinglichung ist beides, das Reduzieren eines komplexen Lebens auf einen körperlichen Zustand oder auf ein Verhalten in einer Situation, die wir nicht verstehen und nicht bewältigen, verbunden damit, dass wir für dies Nicht-Verstehen, für dies Nicht-Bewältigen nicht verantwortlich sind. Wir sind in einer Geschichte, die durch uns hindurchgeht, deren Teil wir sind und die wir zugleich schreiben. Immer wieder werden unsere Gefühle beschädigt, wir werden gekränkt und zurückgewiesen.

Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen und das Problem der Differenz

Wir müssen allem bisher unverständlichen Verhalten prinzipiell unterstellen, dass es aus Sicht der betroffenen Personen sinnvoll und systemhaft ist. Dies zeigen uns theoretische Überlegungen, praktische Befunde, Berichte von Eltern und Angehörigen und nicht zuletzt Selbstberichte von Personen, die entsprechenden Lebenslagen entkommen sind oder in ihnen leben: entkommen z. B. im Falle von Koma, das für einen gewissen Zeitraum ähnliche Bedingungen schafft wie bei einer Anencephalie, für die im Falle von Anencephalie keine persönlichen Berichte existieren und existieren können, wohl aber für Epilepsie oder Autismus.

Allgemeine entwicklungsneuro-psychologische Grundlagen

Was all diese Personen gemeinsam haben, ist eine Verfasstheit menschlicher Natur, die von Anfang an nicht nur körperlich, sondern zugleich psychisch und sozial ist, die den Aufbau innerer Räume von Gedanken und Gefühlen beinhaltet, wie rudimentär diese zunächst auch immer sein mögen,

Gedanken und Gefühle, die auf sozialen Austausch, auf Bindung, Dialog, Kooperation, Sprache, Anteil an der Kultur zielen und durch diese entstehen und sich entwickeln: Personen also, die wie alle Menschen die Grundeigenschaft der Verwundbarkeit aufweisen, insbesondere aber der Verwundbarkeit durch Bindungszug, Isolation und Gewalt.

Dies ist der Fall, weil alle Menschen als Grundvoraussetzung ihres Lebens auf soziale Beziehung, eine verlässlich erscheinende Welt, auf Zuwendung, Vertrauen, Anerkennung und Liebe angewiesen sind. Die moderne Neuropsychologie liefert hierfür unter dem Titel „das Gehirn als soziales Organ“ interessante Erklärungen.

Colwyn TREVARTHEN, weltweit einer der bedeutendsten Autoren zur Neuropsychologie der frühkindlichen Entwicklung, geht von folgender Grundannahme aus: Bereits in der frühesten Entwicklung des Zentralnervensystems, d. h. in der 5. bis 8. Embryonalwoche, bildet sich auf der Ebene des Stammhirns ein sog. intrinsisches Motivsystem heraus (IMF = Intrinsic motive formation), das auf einen freundlichen Begleiter zielt. TREVARTHEN et. al. (1998) betrachten es als „heart of the developing mind“ (Herz der sich entwickelnden psychischen Prozesse). Es ist die Grundlage aller Bindungs- und Dialogprozesse, aller Prozesse der primären Intersubjektivität, die lange vorgeburtlich existiert, mit der wir geboren werden, sowie der sekundären Intersubjektivität, die wir mit dem Aufbau der gegenständlichen und sozialen Erfahrungen, eingebunden in unsere Erfahrungen von Bindung und Anerkennung, in der Welt entwickeln. Die Annahme eines intrinsischen Motivsystems verlangt einige Zusatzannahmen:

Dieses IMF muss sich mit Systemen verbinden, welche die Möglichkeit von Handlungen beinhalten, über die mit bedeutsamen Anderen in Interaktion getreten wird. Dies ist an erster Stelle das emotional motorische System der Gesichtsmuskulatur (EMS), das sofort nach der Geburt Befindlichkeiten ausdrücken kann. Es schafft die motorischen Grundlagen für frühe dialogische Beziehungen.

Weiterhin muss im Psychischen ein Begriff des eigenen Selbst, der eigenen Körperlichkeit existieren. Der psychische Begriff eines Körperselbst (vgl. DAMASIO 2003) muss bereits auf der embryonalen und fetalen Ebene der zunehmenden Funktionsfähigkeit des

IMF in Form eines virtuellen Selbst angelegt sein. Er ist dies durch die Fluktuation des Körperzustandes zwischen den Polen von Unlust und Wohlbehagen, reguliert über das vegetative Nervensystem. Ebenso muss in irgendeiner Form der Begriff eines virtuellen Anderen gegeben sein, sonst könnte der sich entwickelnde Fetus nicht bereits vorgeburtlich auf dialogische Prozesse einstellen.

Diesen von TREVARTHEN (2001) genannten Zusatzannahmen zur Existenz des IMF ist eine vierte hinzuzufügen: Der sich entwickelnde Organismus muss über emotionale Bewertungssysteme verfügen. Nur so können virtuelles Selbst und virtueller Anderer in Beziehung gesetzt werden; nur so kann der Bedarf nach Reziprozität und Resonanz mit freundlichen Begleitern oder nach deren temporärer Unterbrechung aufgrund von Sättigung wahrgenommen und ausgedrückt werden. Emotionen realisieren, was gut und was weniger gut für das Individuum ist. Sie bilden den Grundstein für das generell und auf jedem Niveau menschlicher Existenz angelegte System sinnvollen, systemhaften und intentionalen Handelns (vgl. JANTZEN 2007a, Kap. 6–8; JANTZEN 2008a).

Aufgrund ihres Entstehens im frühesten Kernbereich der Konfiguration des ganzheitlichen Zentralnervensystems muss die Funktionsweise und Gegebenheit dieser Systeme bei Koma und bei Anencephalie grundsätzlich unterstellt werden.

Anencephalie

In einer gerade erschienenen Arbeit über „Autonomes Körperselbst im Wachkoma“ skizziert Andreas ZIEGER (2009, 239) ein neues Verständnis: Wachkoma ist zu verstehen als eine „grenzwertig menschenmögliche Seinsweise und als erste Stufe der Remission aus einem tiefen Koma und als Antwort des Organismus auf eine schwerste Hirnschädigung. (...) Dieser Seinsweise entspricht im tiefen Koma eine völlige (aktive) Zurücknahme auf das autonome Körperselbst, physiologisch verstanden als Zentralisation eines durch Stresstrauma schockierten Organismus, psychologisch verstanden als Rück Erinnerung auf vertraute und sichere Vorstufen der Selbstentwicklung“. Entsprechend ist die gesamte Körpersemantik, die Ausdruckssprache des Körpers neu zu interpretieren. Die sog. Massenreflexe und Primitivschablonen „lassen sich als Erbkoordinationen und für den Organismus in spastischer Hal-

tung als je nur einzige zur Verfügung stehende Möglichkeit zur Selbstaktualisierung nachvollziehen“ (ebd., 240).

Wie kann unter diesen Bedingungen die so dringend erforderliche freundliche Begleitung für die Patient(inn)en erfahrbar werden? In einer älteren Arbeit verweist ZIEGER (1993) darauf, dass sich bei Eintreten von Angehörigen bei Patient(inn)en im Wachkoma verschiedene Biorhythmen koppeln. Ersichtlich bedeutet hier freundliche Begleitung ebenso wie bei neugeborenen Kindern die Herstellung von Resonanz und Reziprozität durch Realisierung dialogischer und kommunikativer Strukturen (vgl. SCHORE 2001a, b). Dies erklärt auch die große Wirkung von Musik und Rhythmizität bei allen Formen von Beeinträchtigung und nicht nur dort (vgl. MALLOCH & TREVARTHEN 2009), aber nur dann, wenn ein Chronotop zwischen den Handelnden entsteht, wie jenes des Beethovenquartetts.

Kinder mit Hydrancephalie profitieren außerordentlich stark von Bindung gebenden Personen.

Gleiches gilt zur Frage der freundlichen Begleitung bei Anencephalie. Medizinisch betrachtet existiert diese in zwei Hauptformen: Als Anencephalie im engeren Sinne gilt „eine schwere, nicht mit dem Leben zu vereinbarende Fehlbildung des Zentralnervensystems. Es fehlen Knochen des Schädeldaches und Teile des Gehirns. (...) Von den unteren Gehirnabschnitten (Hirnstamm und Kleinhirn) sind zumindest noch Teile grundsätzlich vorhanden“ (GOLL 2010, i. V.). Weder sind diese Kinder hirnlos noch ist dies gänzlich unvereinbar mit dem Leben, denn sie erleben und überleben ihre Geburt, wenn auch nur Tage oder Wochen. Insofern sind sie mit allen Grundmechanismen ausgestattet, welche das IMF bereitstellt.

Die zweite Form der Anencephalie, die Hydrancephalie, ermöglicht ein längeres Leben von Monaten über Jahre bis zu Jahrzehnten. Die Schwere der Hirnschädigung ist vergleichbar, jedoch ist der Schädel geschlossen und die fehlenden Gehirnteile sind durch Liquor ersetzt. Auch hier ist die Frage der Entwicklungsfähigkeit längst nicht abschließend beantwortet. Die Frage „Wie viel Gehirn braucht ein Mensch?“ (ZIEGER 2004) ist zu überführen in jene entscheidende: „Wie viel Mensch braucht ein Mensch?“

So lernte ein Junge mit dieser Diagnose ebenso zu gehen wie Ansätze von aktiver Sprache (vgl. LORBER 1983). Vier Fallberichte (vgl. SHEWMON et al. 1999) belegen die Möglichkeit sensomotorischer Bewusstseinsentwicklung bis hin zu Ansätzen von Sprache und zur Wahrnehmung des eigenen Spiegelbildes. Keine Frage, dass Paresen oder epileptische Anfälle die soziale Isolation bei Hydrancephalie massiv vergrößern können, keine Frage aber, dass alle geschilderten Kinder außerordentlich stark von Bindung gebenden Personen profitierten. Entsprechend bemerken SHEWMON et al. (ebd.), dass die bisherige medizinische Einschätzung weit eher eine selbsterfüllende Prophezeiung darstellt, als der Realität entspricht. Zudem kann ihre Schlussfrage, ob subkortikale Prozesse eine vertikale Plastizität besitzen, also einen hierarchischen Aufbau von psychischen Funktionen in der Entwicklung gewährleisten können, unterdessen mit harten neurowissen-

schaftlichen Argumenten nur bejaht werden (vgl. MERKER 2007).

Derartige Prozesse, welche die von Piaget beschriebenen Niveaus der Entwicklung der Intelligenz absichern, werden grundsätzlich in der menschlichen Hirnentwicklung realisiert, sie sind Universalien, sog. konservierte Kernprozesse (vgl. SCHORE 2001a, Abb. 3; THATCHER 1994) und sind auch bei Fehlen des Großhirns als Entwicklungsmöglichkeit bis in die Grenzbereiche zwischen sensomotorischer und symbolischer (präoperationaler) Intelligenz verfügbar. Ob sich diese Voraussetzungen optimal oder bloß funktional umsetzen, hängt von der Bindung gebenden und Kultur vermittelnden sozialen Entwicklungssituation ab. Dass sie aber unter allen Umständen vorhanden sind, zeigt ein vor Jahren publizierter Bericht (vgl. JANTZEN 2001). Die folgende kurze Passage daraus belegt deutlich, dass gemeinsame Chronotope von Resonanz und Reziprozität, von Lernen und Entwicklung grundsätzlich realisierbar sind.

Frau Nelly Rosario ist der harte Kern vom harten Kern einer Großeinrichtung. Zweimal wurde sie als hirntot diagnostiziert, das erste Mal im Alter von elf Monaten in Verbindung

mit einer schweren Encephalitis (vermutlich Rasmussen-Syndrom), in deren Folge sich eine Hydrancephalie entwickelte. Eine Computertomographie im Alter von 15 Jahren zeigt, dass wesentliche Teile des Großhirns durch Liquorflüssigkeit ersetzt sind. Fast ihr ganzes Leben ist sie institutionalisiert, sie ist blind, tetraspastisch und leidet unter schwerem Asthma. Der amtsrichterliche Befund lautet: „Eine Verständigung mit ihr ist nicht möglich.“

Dass diese sehr wohl möglich war, dokumentieren unsere Videoaufnahmen. Ich zitiere die Zusammenfassung der Schlusspassage unseres Filmes (vgl. FOGÉ & TWEITMANN 1997): „Martina hat Nelly wie ein Baby mit dem Kopf herzseitig auf dem Schoß und im Arm, der Gesichtsabstand zwischen beiden Frauen beträgt ca. 30 cm. Martina spricht Nelly immer wieder mit allem im ‚baby-talk‘ verwendeten Ausdrucksbewegungen an. Nelly reagiert mit Schmatzen und Bewegungen der Zunge. Martina unterbricht immer wieder ihre Ansprache und lässt Nelly Zeit für ihre Äußerungen, dabei streichelt sie Nellys rechte Hand. Nach einiger Zeit synchronisiert sich der Dialog. Martina spricht, Nelly antwortet, Martina antwortet, Nelly spricht (indem sie nach Absetzen von Martinas Äußerung beginnt, den Mund zu bewegen und zu schmatzen)“ (JANTZEN 2001, 332).

Unsere Aufnahmen dokumentieren, dass Frau Rosario sich auf jeden Fall auf dem 3. sensomotorischen Niveau nach Piaget realisiert, vermutlich höher, jedoch aufgrund ihres außerordentlich geringen gegenständlichen Erfahrungsbereichs für uns aus den kurzen Videodokumenten nicht unmittelbar ablesbar. Frau Rosario, sonst höchstens Minuten belastbar, arbeitet über die gesamte Zeit der Aufnahmen, fast eine Stunde, kontinuierlich mit. Als sie eine Ruhepause einlegen soll, protestiert sie heftig dagegen. Auch unter komplizierten Umständen werden die sensomotorischen Niveaus durchlaufen und soweit als möglich gezeigt, dies ist es, was der Begriff „funktionale Entwicklung“ meint.

Die Differenz zwischen funktionaler und optimaler Entwicklung leuchtet selbst in den kurzen Passagen unseres Videos auf, wo Frau Rosario, ganz im Unterschied zu ihrer sonstigen Situation, Kompetenzen zeigt und sich engagiert. Auch hier gibt es wie bei

Koma einerseits organische Beeinträchtigungen, die nur noch ein höchst eingeschränktes Körper selbst ermöglichen, aber innerhalb dieses Selbst wiederum ein Fluktuieren zwischen Bewahren des Selbst unter schwierigsten Bedingungen und Öffnen des Selbst in Dialog und Kommunikation durch die Herstellung von Resonanz und Reziprozität. Damit wird in die Möglichkeit einer Entwicklung fördernden, der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung entsprechenden und unterstützenden Lernens eingetreten, denn Emotionen „öffnen und schließen das Gehirn, sie sind die aller niedrigsten, uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen“ (VYGOTSKIJ 1934/2001, 162).

Epilepsie

Auf vergleichbare Zusammenhänge stößt man bei Epilepsie.¹ Die soziale Entwicklungssituation eines Lebens mit Epilepsie ist in der Regel durch innere und äußere Bedingungen eingeschränkt – sei es die Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe durch Ausgrenzung, Stigmatisierung, soziale Diskriminierung, seien es die Einschränkungen durch erlernte Hilflosigkeit und durch Angst, seien es unmittelbare Begleiterscheinungen und Folgen der Anfälle, seien es Wirkungen und Nebenwirkungen der Medikamente, seien es die Veränderungen im Familiensystem, die Erfahrungen im Umgang mit Professionellen oder langfristige affektive Veränderungen, häufig depressiver Art u. a. m.

Die Dramatik des Erlebens der eigenen Anfälle (und der Reaktionen der Umgebung) ist gravierend: „Für die Person, die die Anfälle hat, sind Scham und Enttäuschung, von unseren eigenen Körpern irgendwie betrogen zu werden, von dem Gefühl begleitet, dass wir einen kleinen Tod überlebt haben. Eine der Bestandsaufnahmen bei Menschen mit Epilepsie ergab, dass 60% von ihnen erwarteten, während des Anfalls zu sterben“ (MURPHY 2002, 43; eig. Übersetzung).

Das große Problem ist es, bei einer ungeheuren Vielfalt höchst unterschiedlicher Ausprägungen einerseits theoretische Kenntnisse als Sonden der Analyse in komplexen Situationen haben zu müssen, andererseits niemals die Einzigartigkeit der je gegebenen

Situation reduzieren zu dürfen. Allerdings weisen einige neuere theoretische Auffassungen in eine für unser pädagogisches Denken ebenso wie für die Wahrnehmung des höchst individuellen Erlebens durchaus Erfolg versprechende Richtung (vgl. JANTZEN & MARDONES 2010).

Wie bei Koma oder Anencephalie bleibt auch bei epileptischen Anfällen ein basales Fenster des Kernselbst zur Welt verfügbar.

Unabhängig von Art und Schwere der Epilepsie gilt es, dass es sich hier um das Zusammenspiel verschiedener Neuronenpopulationen, Verbänden von Nervenzellen handelt. Dies sind

1. Zellen, die Schrittmacher der Rekrutierung sind,
2. Zellen, die rekrutiert werden können, und
3. Zellen, die nicht rekrutiert werden.

Ihr Zusammenspiel bestimmt die Spezifika und die Tiefe des Anfalls. Im Zentrum dieser Prozesse stehen Schwellenwertveränderungen der den Anfall auslösenden Nervenzellgruppen. Diese zeigen sich in der präiktalen Phase, der Phase vor dem Anfall, meist schon vorher. Daher vergleichen biokybernetische Arbeiten die präiktale Phase mit dem Herunterfahren eines Computers, welches nach Schließung der verschiedenen laufenden Programme dann sehr schnell erfolgt. Die iktale Phase gleiche entsprechend einem heruntergefahrenen Computer, der beim Resetting in der gleichen Reihenfolge wieder hochgefahren wird. Natürlich hinkt dieser Vergleich, andererseits verweist er jedoch ebenso auf Prozesse des stufenweisen Zurückgehens in der präiktalen Phase wie auf Prozesse des Neuaufbaus der psychischen Funktionen in der postiktalen Phase. Auf einen derartigen Prozess habe ich im Bereich des Komats in Form seiner verschiedenen Remissionsstufen bereits verwiesen. In der Biokybernetik bzw. der physikalischen Theorie der Selbstorganisation bezeichnet man derartige Prozesse des „Herunterfahrens“ als Hysterese, ein System geht bzw. „krebst“ (vgl. JANTSCH 1979) einen Entwicklungspfad zurück, den es bisher gegangen ist. Entsprechend durchläuft die Reorganisation des Psychischen nach dem Anfall verschiedene Ebenen des Psychischen und Bewusstseins längs spezifischen Entwicklungspfaden.

Ebenso wie bei Koma erfolgt bei jenen Anfällen, die zum Bewusstseinsverlust führen, eine Rückführung auf eine spezifische, nicht bewusstseinsfähige Stufe des Kernselbst (vgl. zur Typologie solcher Stufen DAMASIO 2003, 73 u. 371), natürlich je nachdem, welche Teile der höheren psycho-

physischen Funktionen entsprechend der Spezifik des Anfalls außer Kraft gesetzt sind. Wie bei Koma oder Anencephalie bleibt auch hier immer ein basales Fenster des Kernselbst zur Welt verfügbar, das durch Prozesse der Resonanz und Reziprozität erweitert bzw. in größerem Umfang offen gehalten werden kann. Dies gilt auch während des Anfalls zumindest auf elementarer sensomotorischer Ebene. Folglich gilt, dass auch hier einer dialogischen Anfallsbegleitung die Zukunft gehören dürfte, einer Begleitung, die auf Resonanz und Reziprozität orientiert ist, zurückhaltend und emotional warm agiert und zugleich ggf. aktiv sensomotorisch absichert.

Für die präiktale Unterstützung von Epilepsiepatient(inn)en existieren vielfältige, über Literatur und praktische Ausbildung² zugängliche Möglichkeiten. Dies sind u. a. verhaltenstherapeutische Verstärkungsstrategien bei Kindern, Selbstkontrolltechniken sowie Bio-Feedback bei Erwachsenen. Aufgrund der häufig mit Angst und Anspannung verbundenen ersten Wahrnehmung möglicher Anfälle sind insbesondere bei Kindern die Reduzierung von Anforderungen, emotionale Unterstützung und sinnvolle, wenig beanspruchende motivierte und motivierende Tätigkeitsinitiativen in den Mittelpunkt zu stellen unter der Perspektive einer späteren, soweit möglichen Selbstregulation.

Autismus

Da sog. autistische Züge gerade schwer- und schwerstbehinderten Menschen sehr häufig zugeschrieben werden, ist es von besonderer Bedeutung, abschließend diesen Aspekt ihres sinnvollen und systemhaften Verhaltens aufzugreifen.

¹ Nicht weiter eingegangen wird an dieser Stelle auf die in jedem Fall erforderliche medizinische Basis jeder Epilepsiebehandlung und -einstellung.

² MOSES (www.moses-schulung.de) bzw. FAMOSES (www.famoses.de)

Entsprechend den Internationalen Klassifikationssystemen DSM IV und ICD 10 liegen bei Autismus eine qualitative Beeinträchtigung wechselseitiger sozialer Aktionen, eine qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation sowie eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster vor. Als die beiden Hauptsymptome gelten sozialer Rückzug sowie Veränderungsangst. Neben dem frühkindlichen, dem Kannerschen Autismus werden im Rahmen des Autismus-Spektrums weitere Störungen unterschieden, z. B. atypischer Autismus, Asperger-Syndrom und Rett-Syndrom. Auch außerhalb dieses Spektrums zeigen sich vergleichbare Störungen, so beim Fragilen-X-Syndrom, das aufgrund einer genetischen Ursache von den anderen Syndromen unterschieden werden kann, und schließlich in der Zuschreibung von sog. „autistischen Zügen“ bei zahlreichen anderen Formen von Entwicklungsbeeinträchtigung. In neurowissenschaftlicher Hinsicht werden zahlreiche Teile des Gehirns mit Autismus in Verbindung gebracht, meist ohne Reflexion, was Ursache und was Folge dieser Störung sein könnte. Doch bereits vor Erstbeschreibung des frühkindlichen Autismus-Syndroms durch Kanner 1943 und der zeitgleichen Beschreibung des Asperger-Syndroms 1944, das sich erst nach dem dritten Lebensjahr bemerkbar macht, erfolgte 1926 die Erstbeschreibung des späteren Asperger-Syndroms durch SUCHAREVA unter dem Begriff der „schizoiden Psychopathie“. Unter Aufgreifen der hier entwickelten psychodynamischen Grundauffassungen (vgl. SUCHAREVA 1930/2009) erfolgt bereits 1931 durch VYGOTSKIJ (1931/1993) ein Einbezug in allgemeines entwicklungspsychologisches und behindertenpädagogisches Denken. Dieser Ansatz ist noch heute hochaktuell und in Einklang mit den gegenwärtig wichtigsten psychodynamischen Ansätzen.

Entsprechend der grundlegenden Regel der Entwicklungsneuropsychologie leiden bei einer Schädigung in der Kindheit die am nächsten über der Schädigung liegenden funktionellen Systeme am meisten (vgl. VYGOTSKIJ 1934/1985). Sie bilden mit der Schädigung zusammen den Kern der Retardation. Dies führt nicht zwangsläufig zur Unterentwicklung der höheren psychischen Funktionen, sondern nur dann, wenn durch das Zusammenwirken dieser Störung mit dem Aussetzen der notwendigen sozialen Unterstützung die Entwicklung höherer psychischer Funktionen partiell außer Kraft gesetzt wird (vgl. VYGOTSKIJ

1931/1993, 256). Auf sekundärer Ebene wirken vor allem die Kooperation und die Kollektivität, die der Primärfaktor der Rehabilitation sind. Existieren diese nicht, nur eingeschränkt bzw. wird die Umgebung zurückweisend erfahren, erfolgen zahlreiche Umstrukturierungen des Selbst, um unter diesen Bedingungen das Selbst zu erhalten. Ein Mensch in Isolation muss temporär sein Gehirn emotional verschließen, damit er emotional überleben kann. Trotzdem entwickelt er sich, allerdings im partiellen Ausschluss von der Kultur, auch unter diesen Bedingungen „wie durch Selbstzündung“. Dies entspricht gänzlich dem Begriff der funktionalen Entwicklung, wie er von dem amerikanischen Psychologen Kurt FISCHER in die Entwicklungspsychologie eingeführt wurde (vgl. FISCHER & YAN 2002). VYGOTSKIJ diskutiert dies sowohl am Problem der geistigen Behinderung als auch am Problem psychischer Störung. Hier verweist er auf SUCHAREVAs (1930/2009) Erstbeschreibung des später so benannten Asperger-Syndroms.

zwingen weitere Umbildungen, mit denen das Kind bzw. der Jugendliche sich schützt. Es entwickelt Symptome, die nicht spezifisch für irgendeinen konstitutionellen Typus sind.

Diese Überlegungen entsprechen den Hauptlinien einer modernen entwicklungs- und nicht defektbezogenen Sicht des Autismus, wie sie FEUSER (1979) in Deutschland formuliert hat und wie sie sich gegenwärtig vor allem in den Arbeiten dreier Forschungsgruppen anbahnt:

- > die Gruppe um FISCHER, die Autismus als Entwicklung auf einem anderen Entwicklungspfad betrachten, wobei alle Stufen funktionaler Entwicklung, jedoch bei meist sehr eingeschränkter optimaler Entwicklung, bis hin zum abstrakten Denken und der in der Pubertät entstehenden Selbstreflexion durchlaufen werden (vgl. FISCHER et al. 1997),
- > die Gruppe um TREVARTHEN, die von einer Beeinträchtigung der Rea-

Gegenwärtige Forschungskonzeptionen zu Autismus weisen auf deutliche Umstrukturierungen des Selbst hin und versuchen, seine (intentionale) Logik zu rekonstruieren.

Die basale Störung bei „schizoider Psychopathie“ ist, so SUCHAREVA (ebd.), eine Kombination aus

1. einer psychomotorischen Insuffizienz,
2. einer Störung von Vorlieben und emotionalen Reaktionen und ist
3. verbunden mit Besonderheiten im assoziativen Arbeiten und Denken.

Diese drei Symptome sind bereits erste Kompensationsleistungen – mit der Schädigung selbst als Kern der Retardation untrennbar verbunden. Das Kind gerät in eine soziale Entwicklungssituation, die durch Isolation, durch Ausgrenzung, durch Hohn und Spott der Gleichaltrigen in der Schule gekennzeichnet ist. Dies isoliert nicht nur vom Zugang zur Kultur, vom umfassenden und allseitigen Aufbau von Bedeutungen, es führt vor allem auch zu Verletzungen des Selbstwertgefühls und hat Folgen für den Aufbau des Selbst. Dass auch die Familie tief verwickelt in diesen Prozess ist, wird ausdrücklich hervorgehoben. Diese Verletzungen des Selbstwertgefühls er-

lisierung des intrinsischen Motivsystems bzw. einer seiner systemischen Komponenten ausgeht (vgl. TREVARTHEN et al. 1998),

- > die Gruppe um GALLESE, die eine spezifische Form der Beeinträchtigung eines unmittelbaren emotionalen Embodiment durch Störung eines ersten und elementaren Systems der Spiegelneuronen des Gehirns annimmt – Emotionen können nicht oder nicht hinreichend unbewusst und direkt abgelesen werden –, während die Funktionsweise eines zweiten, auf rationales Verstehen angelegten Systems der Spiegelneuronen nicht gestört ist (vgl. GALLESE 2006; auch JANTZEN 2007b; 2008b).

Alle drei Forschungslinien weisen auf deutliche Umstrukturierungen des Selbst unter diesen Bedingungen hin, wie sie vergleichbar auch bei anderen Syndromen auftreten und keineswegs nur spezifisch für Autismus sind. Alle genannten Konzeptionen betrachten autistisches Verhalten als sinnvoll und

systemhaft und versuchen, seine (intentionale) Logik entsprechend zu rekonstruieren.

Ähnliches entnehmen wir den Übersetzungen sog. autistischer Verhaltensweisen durch Donna WILLIAMS, selbst als autistisch diagnostiziert, in ihrem Buch „Ich könnte verschwinden, wenn Du mich berührst“ (WILLIAMS 1994, 293 ff.). In einem Interview mit SPIEGEL-TV hebt sie hervor, dass das, was andere für Autismus halten, Selbstverteidigungsmechanismen seien (vgl. WILLIAMS 1997).

Schlussbemerkungen

Mit diesem Vorverständnis möchte ich eine kleine Szene wiedergeben, in der ich selbst versuche, mit einem sich schwer selbst verletzenden Mann einen derartigen prozessartigen Raum zu bilden, eine Situation, die wir aus Sicht der verschiedenen Beobachter in ihr verschriftlicht haben (vgl. JANTZEN 2004). Zu beachten ist, dass die folgende, in meiner eigenen Schilderung wiedergegebene Szene keinerlei Rezept bietet, sie ist ebenso einzigartig wie verschieden von weiteren Situationen pädagogischen Handelns bei Selbstverletzungen, die ich erlebt habe.

„Als ich um die Ecke des Flurs komme, sehe ich Maik, der sich schwer beide Gesichtshälften schlägt, mal gleichzeitig, mal abwechselnd. Die linke Gesichtshälfte ist vom Haaransatz bis zur Backe dunkelrot/blau geschwollen. Doris steht bei ihm und versucht ihm den Kopf zu streicheln und redet ihm zu. Ich frage, ob sie nicht ihre Hände zwischen Maiks Hände und seinen Kopf halten kann, oder ob das zu wehtäte. ‚Nein.‘ (...)

Ich (...) setze mich vor Maik in die Hocke. Gesichtsabstand vielleicht 40 bis 60 cm in gleicher Gesichtshöhe. Ich halte Blickkontakt und beginne zu reden – mit ruhiger Stimme und langsam: ‚Hallo Maik! Hallo! Das ist heute aber kein guter Tag.‘ Irgendjemand, vielleicht Doris, sagt, dass im Moment kein Tag gut ist. Ich rede weiter zu Maik, manchmal korrigiere ich Doris’ Hände: ‚Du musst ihn schützen.‘

Maiks Augen starren durch alles hindurch. (...) Dann ein kurzer Blickkontakt, die Augen bewegen sich zu mir – dann wieder der starre Blick in Trance, ‚freezing‘. Das Ganze mehrfach wechselnd. Ich rede ruhig weiter,

was mir einfach so unmittelbar in der Situation und bezogen auf Maik einfällt.

Ich versuche, über meine Sprache, meinen Blickkontakt und meine nicht invasive Nähe eine Brücke zu öffnen. Er schließt lange die Augen, runzelt die Augenbrauen. Dann wieder Blickkontakt, zwischendurch wieder Trance und wieder längeres Augenschließen.

Dass auch die andere Backe ganz blau ist, dass er dicke Lippen hat, dass er furchtbar aus dem Mund riecht, taucht zwischendurch auf und verschwindet wieder. Ebenso Doris, die ihn jetzt gut abschirmt. Und plötzlich kommt seine entgegen gestreckte Hand. Ich nehme sie, erwidere den Gruß: ‚Hallo Maik, ich bin Wolfgang.‘

Er löst die Hand, nach unten bewegend; ich lasse die meine leicht auf der seinen liegen. Das dauert kurze Zeit. Er schiebt sie dann weg und legt seine Hand auf sein Knie. Ich lege meine Hand erneut auf seine, er duldet es kurz und schiebt sie dann weg. Ein drittes Mal – er duldet sie etwas länger. Ich sage: ‚Jetzt ist es genug‘ und nehme meine Hand zurück. (...) Das Schlagen hat sich bereits deutlich reduziert.

Ein Geräusch im Flur. Er nimmt den Finger an den Mund. Irgendjemand sagt, dass Essen kommt. Ich rede weiter mit ihm. Irgendwann setzt er die Mütze auf – noch völlig verdreht. Das Schlagen ist unterdessen fast weg. Ich sage ‚O.k. Maik. Jetzt muss ich aber wieder weiter‘ und strecke ihm meine Hand hin. Er gibt mir die Hand. Ich sage: ‚Tschüs Maik‘ und stehe auf. (...)

Ein sehr kurzer Blick in die Akte am nächsten Morgen ergibt: 7 Jahre hinter Gittern (Gitterbett). Bindungsverlust vor zwei Jahren. Diagnose: Infantile cerebrale Schädigung und Autismus. Mit Betreuer (S.) Situation einer OP. Im Auftrag des Arztes untersucht – der durfte ihn nicht anfassen. Alter: 25 Jahre. Gutes Sprachverständnis“ (JANTZEN 2004, 21 f.).

Ich schließe mit Worten von Paulo FREIRE (1976, 72): „Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen.“

LITERATUR

BACHTIN, Michail M. (1986): Untersuchungen zur Poetik und zur Theorie des Romans. Berlin: Aufbau.

BIELEFELDT, Heiner (2006): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Essay No. 6. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

CHANEY, Robert H. (1996): Psychological stress in people with profound mental retardation. In: Journal of Intellectual Disability Research 40 (4), 305–310.

DAMASIO, Antonio R. (2003): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List.

FENGLER, Christa; FENGLER, Thomas (1994): Alltag in der Anstalt. Wunstorf: Psychiatrie Verlag.

FEUSER, Georg (1979): Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim: Beltz.

FISCHER, Kurt W. et al. (1997): Psychopathology as adaptive development along distinct pathways. In: Development and Psychopathology 9, 749–779.

FISCHER, Kurt W.; YAN, Zhen (2002): The development of dynamic skill theory. In: Lickliter, Robert; Lewkowicz, David (Eds.): Conceptions of development. Hove/UK: Lawrence Erlbaum, 279–312.

FOGE, Martina; TWEITMANN, Kathrin (1999): Nelly – eine Verständigung mit ihr ist nicht möglich (Video, 14 min). Bremen.

FREIRE, Paulo (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek: Rowohlt.

GALLESE, Vittorio (2006): Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. In: Brain Research 1079 (1), 15–24.

GEERTZ, Clifford (2002): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Campus.

GOLL, Harald (2010): Anencephalie. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang; Walthes, Renate (Hg.): Sinne, Körper und Bewegung. Bd. 9 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“. Stuttgart: Kohlhammer (i. V.).

JANTZEN, Wolfgang (2001): Nelly – oder die freie Entwicklung eines jeden. Zum Problem der „Nichttherapierbarkeit“. In: Geistige Behinderung 40 (4), 325–338.

JANTZEN, Wolfgang (2004): Maik: vier Perspektiven. In: AGL-Bulletin 103 (4), 21–23.

JANTZEN, Wolfgang (2007a): Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1 u. 2. Berlin: Lehmanns Media.

JANTZEN, Wolfgang (2007b): Biologismus in neuem Gewand – eine neuropsychologische Kritik der Rede von „Verhaltensphänotypen“. In: Rimpler, Franz; Wachtel, Peter (Hg.): Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten. Würzburg: VDS, 219–230.

JANTZEN, Wolfgang (2008a): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Behindertenpädagogik. In: Jantzen, Wolfgang (Hg.): Kulturhistorische Psychologie heute –

Methodologische Erkundungen zu L.S. VYGOTSKIJ. Berlin: Lehmanns Media, 287–313.

JANTZEN, Wolfgang (2008b): In welcher Weise können und sollen die Neurowissenschaften für die Entwicklung der Pädagogik Bedeutung haben? In: Behindertenpädagogik 47 (4), 341–361.

JANTZEN, Wolfgang; MARDONES, Gerda (2010): Epilepsie. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang; Walthes, Renate (Hg.): Sinne, Körper und Bewegung. Bd. 9 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“. Stuttgart: Kohlhammer (i. V.).

JANTSCH, Erich (1979): Die Selbstorganisation des Universums. München: Hanser.

LORBER, John (1983): Is your brain really necessary? In: Voth, Dieter (Hg.): Hydrocephalus im frühen Kindesalter. Stuttgart: Enke, 2–14.

MALLOCH, Stephen,

TREVARTHEN, Colwyn (2009): Communicative musicality: exploring the basis of human companionship. Oxford: University .

MERKER, Björn (2007): Consciousness without cerebral cortex: A challenge for neuroscience and medicine. Behavioral and Brain Sciences 30, 63–134.

MURPHY, Patricia A. (2002): Treating epilepsy naturally. Chicago: McGrawHill.

NIEDECKEN, Dietmut (1998): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Neuwied: Luchterhand.

SCHORE, Allan N. (2001a): The effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and mental health. In: Infant Mental Health Journal 22, 7–66.

SCHORE, Allan N. (2001b): The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and mental health. In: Infant Mental Health Journal 22, 201–269.

SHEWMON, Allan D. et al. (1999): Consciousness in congenitally decorticate children: developmental vegetative state as self-fulfilling prophecy. In: Developmental Medicine & Child Neurology 41, 364–374.

SUCHAREVA, Grunja E. (1930/2009): Zu Struktur und Dynamik kindlicher konstitutioneller Psychopathien (schizoide Formen). In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 16 (1), 43–54.

THATCHER, Robert W. (1994): Cyclical cortical reorganization. Origins of human cognitive development. In: Dawson, Geraldine; Fischer, Kurt (Eds.): Human behavior and the developing brain. New York: Guilford Press, 232–266.

TREVARTHEN, Colwyn et al. (1998): Children with autism. 2nd ed. London: Jessica Kingsley.

TREVARTHEN, Colwyn (2001): Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for mental health. In: Infant Mental Health Journal 22 (1/2), 95–131.

TURNBULL, H. Rutherford, III (1988): Fifteen Questions: Ethical Inquiries in Mental Retardation. In: Stark, Jack A. et al. (Eds.): Mental Retardation and Mental Health. New York: Springer, 368–377.

VYGOTSKIJ, Lev S. (1934/1985): Die Psychologie und die Lehre von der Lokalisation psychischer Funktionen. In: Vygotskij, Lev S.: Ausgewählte Schriften. Bd. 1. Köln: Pahl-Rugenstein, 353–362.

VYGOTSKIJ, Lev S. (1931/1993): The diagnostics of development and the pedagogical clinic for difficult children. In: Vygotskij, Lev S.: The fundamentals of defectology. Collected Works. Vol. 2. New York: Plenum, 241–291.

VYGOTSKIJ, Lev S. (1934/2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: Jantzen, Wolfgang (Hg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied: Luchterhand, 135–163.

WILLIAMS, Donna (1994): Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst. Erinnerungen an eine autistische Kindheit. München: Knaur.

WILLIAMS, Donna (1997): Krankheit als Schicksal. Donna Williams im Interview. Spiegel TV vom 25.01.1997 (Video).

ZIEGER, Andreas (1993): Dialogaufbau in der Frührehabilitation mit hirnvorgeletzten Kompatienten. In: Neander, Klaus-Dieter u. a. (Hg.): Handbuch der Intensivpflege. Landsberg/Lech: Ecomed, IV-2.4, 1–24.

ZIEGER, Andreas (2004): Wieviel Gehirn braucht ein Mensch? Anmerkungen zum Anencephalie-Problem aus beziehungsmedizinischer Sicht. http://www.a-zieger.de/Dateien/Publicationen-Downloads/Statement_Erfurt_2004.pdf (abgerufen am 15.02.2009).

ZIEGER, Andreas (2009): Autonomes Körperselbst im Wachkoma. In: Ingensiep, Hans W.; Rehbock, Theda (Hg.): „Die rechten Worte finden ...“ Sprache und Sinn in Grenzsituationen des Lebens. Würzburg: Königshausen & Neumann, 237–246.



Der Autor:

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen

Universität Bremen, FB 12
28334 Bremen



basaglia@t-online.de

www.basaglia.de

Vor über 25 Jahren ...

... in der
Fachzeitschrift
Geistige Behinderung

*„Wollte man eine
Geschichte schwerst-
behinderter Menschen
schreiben, sie wäre eine
Geschichte permanen-
ten Miß-Verstehens. In
der Erstbegegnung mit
der Behinderung dieser
Menschen sind wir zu-
nächst von der Fülle der
Defizite und fremden
Verhaltensweisen faszi-
niert. (...)Dieser Mensch
scheint ganz anders zu
sein. Unsere gewohnten
Verstehens- und Verhal-
tensschemata versagen.“*

Aus dem Beitrag „Schwerstbehin-
derte Menschen verstehen lernen“
von Johannes Schumacher



Désirée Laubenstein Manuela Heger

Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit geistiger Behinderung durch „Übergang Förderschule–Beruf“

110

| Teilhabe 3/2010, Jg. 49, S. 110–116

KURZFASSUNG Folgt man internationalen und nationalen Übereinkommen und Gesetzen, so gilt als aktuelle Prämisse, Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen ein Leben innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen und sie bei ihrer beruflichen Teilhabe zu unterstützen. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, ob der bisher zu verzeichnende Automatismus von der Schule in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) notwendig ist oder ob nicht auch Menschen mit einer geistigen Behinderung zu einer beruflichen Teilhabe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verholfen werden kann. Welche Bedingungen und Unterstützungssysteme hierfür nötig sind, diese Fragen stellt sich das bayernweite Projekt „Übergang Förderschule–Beruf“.

ABSTRACT A New Approach to Sustain the Transition of Persons with Disabilities from Special Needs Schools to Employment in the General Labour Market. According to international and national agreements and laws there are nowadays increasing efforts to support people with special needs to participate in society. These efforts also affect the possibilities and chances to participate in working life. In practice school-leavers with disabilities usually are sent to sheltered workshops. In order to show that this automatism is no longer valid the project „Transition from School to Job“ in Bavaria tries to find out which conditions and supports are helpful for persons with disabilities to find a job on the first labour market.

Ausgangsfragestellung und Problemskizzierung

Das seit 2007 laufende bayernweite Projekt „Übergang Förderschule–Beruf“ wurde in Kooperation des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) mit dem Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) durchgeführt. Mittlerweile werden Konzeption und Inhalte des Projekts in einer Gesamtmaßnahme unter Einbezug der zwei Regelinstrumente „Erweiterte vertiefte Berufsorientierung“ (evBO) (§ 421q AGB III) und Unterstützte Beschäftigung (UB) (§ 38a SGB IX) fortgeführt. Das Projekt bzw. die nunmehr existierende Maßnahme wird unter der Leitung von Prof. Dr. Erhard Fischer (Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV: Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Universität

Würzburg) unter der Mitarbeit der Autorinnen wissenschaftlich begleitet.

Die wissenschaftliche Begleitung hat sich die Aufgabe gestellt zu evaluieren, ob und wie durch eine frühzeitige Vernetzung aller Beteiligten sowie eine gezielte Berufsvorbereitung einzelner Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit Hilfe des Integrationsfachdienstes (IFD) Übergänge in den allgemeinen Arbeitsmarkt unmittelbar aus der Berufsschulstufe heraus in größerem Umfang realisierbar erscheint (vgl. HEGER 2008, 269 ff.; FISCHER, HEGER & LAUBENSTEIN 2008, 13 ff.).

Ziele von „Übergang Förderschule–Beruf“

Eine 2006 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und

Kultus durchgeführte Datenerhebung zeigt, dass ca. 70 % aller Schüler(innen), die die Berufsschulstufe (früher Werkstufe) von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verlassen, direkt in die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) wechseln (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006). Diese Tatsache steht im Widerspruch zu aktuellen internationalen Abkommen wie das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. Bundesgesetzblatt 2008) mit seinem Artikel 26 „Habilitation und Rehabilitation“ und Artikel 27 „Arbeit und Beschäftigung“ und zu den neuen Leitlinien in der Gesetzgebung, die seit der Verabschiedung des SGB IX insbesondere die Förderung von Selbstbestimmung und einer gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie die Vermeidung von Benachteiligungen festlegen. Nach wie vor ist jedoch ein Automatismus von der Schule in die WfbM besonders für den Personenkreis der Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu verzeichnen. Folgt man statistischen Angaben (vgl. DOOSE 2007, 75 f.), so sind Menschen mit geistiger Behinderung auch heute noch überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Hinzu kommt, dass auch die Werkstätten nur relativ geringe Integrationsquoten aufweisen (durchschnittlich 0,11 %, wobei diese stark länderspezifisch differieren; vgl. DETMAR u. a. 2008).

Gerade im Bereich Arbeit zeigt sich damit eine weitere Marginalisierung behinderter Menschen, da diese fast vollständig vom Allgemeinen Arbeitsmarkt ausgegrenzt werden und einen Status der „Unsichtbarkeit“ erhalten. Dies erklärt den Umstand, dass sie im öffentlichen Bewusstsein von Arbeitgeber(inne)n als Arbeitnehmer(innen) weitgehend fehlen.

„Übergang Förderschule–Beruf“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, den bestehenden Automatismus des Übergangs von der Förderschule in die WfbM zu durchbrechen und Schulabgänger(inne)n des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit Hilfe des IFD eine Perspektive zur Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sollen Wege in den allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglicht und motivierte Schulabgänger(innen) in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis ver-

mittelt werden. Im Mittelpunkt der Unterstützung steht damit die Gestaltung, Initiierung und unter Umständen Realisierung des beruflichen Lebensweges der Schüler(innen) in Richtung einer möglichen Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Trotz der Bemühungen, auch Schüler(inne)n bereits am Ende oder nach Ablauf der Schulzeit beim Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu unterstützen, konzentrieren sich bisherige Anstrengungen um Qualifizierung zur Teilhabe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, oft unter Beteiligung der IFD, nach wie vor schwerpunktmäßig auf Menschen, die bereits im Berufsleben stehen oder arbeitslos sind bzw. an Rehabilitationsmaßnahmen teilnehmen. Weniger im Mittelpunkt stehen bis heute Maßnahmen, die einen Übergang von der Förderschule *direkt* in ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anstreben,

doch die Unterstützung genau dieses Personenkreises wird explizit im SGB IX (§ 109 Abs. 2) als Aufgabe des IFD ausgewiesen.

Wesentliche Inhalte und Konzeption von „Übergang Förderschule–Beruf“

Grundsätzlich gab und gibt es sowohl in den Projektdurchgängen als auch in der Gesamtmaßnahme zwei Phasen (vgl. Abb. 1):

1. Bereits im 11. Schulbesuchsjahr werden die Schüler(innen) in Absprache mit ihren Lehrkräften für die Teilnahme am Projekt vorgeschlagen. Als wesentliches und auch entscheidendes Kennzeichen des Projekts zeigt sich die intensive Begleitung durch den IFD, die bereits in der schulischen Phase beginnt und über die Schulzeit hinaus fortbesteht, denn vor allem durch die

differenzierte und kontinuierliche Begleitung des IFD bekommen Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Möglichkeit, Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durchzuführen. Diese Phase entspricht in der Gesamtmaßnahme nun der „erweiterten vertieften Berufsorientierung“ (evBO).

2. Ab dem 12. Schulbesuchsjahr bis ins erste nachschulische Jahr haben die Schüler(innen) mit Unterstützung des IFD die Möglichkeit, sich in Langzeitpraktika auszuprobieren; damit erhöht sich die Chance, ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis aufnehmen zu können. In der Gesamtmaßnahme wechseln die Schüler(innen) zu diesem Zeitpunkt in eine Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ (UB), jedoch unter Ableistung ihrer Berufsschulpflicht und Wiederaufnahme der Vollzeitschulpflicht, sollte ein Abbruch der Maßnahme stattfinden.

Abb. 1: Schematische Verlaufsgrafik der Gesamtmaßnahme

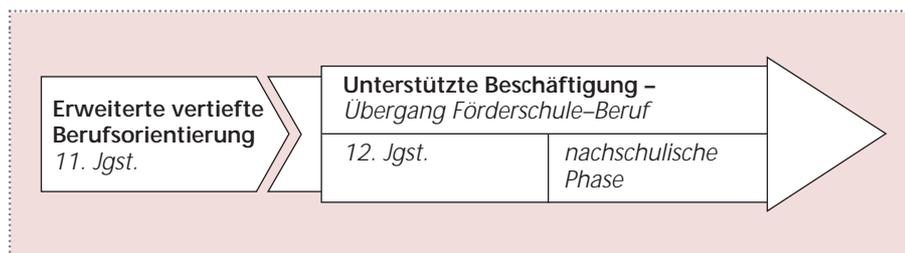
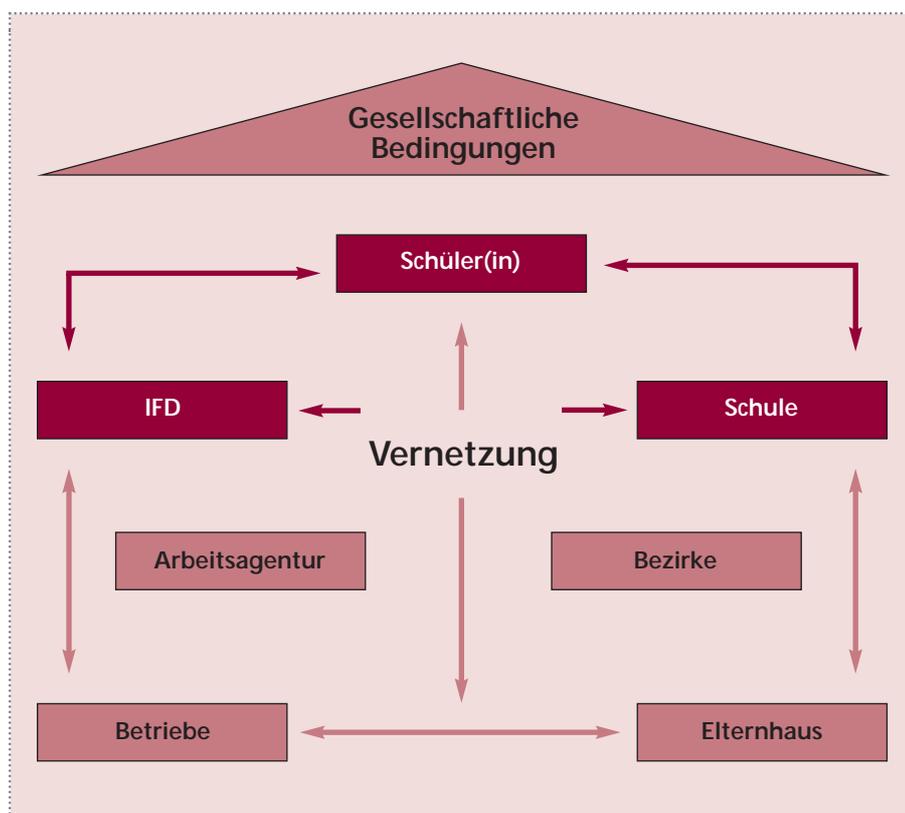


Abb. 2: Wirkfaktoren und deren Vernetzung



Neu ist, dass im Unterschied zum kontinuierlichen Verlauf im Projekt nun zwei grundsätzlich getrennte Maßnahmen bestehen. Beide Instrumente sind dennoch im Zusammenhang zu sehen und konzeptionell wie auch im konkreten Ablauf eng aufeinander bezogen.

Wissenschaftliche Begleitung

Zentral geht es der wissenschaftlichen Begleitung um die Analyse, welche Faktoren Einfluss auf eine mögliche Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nehmen und eine solche unterstützen oder aber auch behindern. Die systemische Sichtweise auf mögliche Einfluss- bzw. Wirkfaktoren und Vernetzungsstrukturen zwischen diesen verdeutlicht Abb. 2.

Alle Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich bis zum jetzigen Zeitpunkt auf die ersten beiden Durchgänge während der Projektphase:

1. Durchlauf (Start Januar 2007, Ende Sommer 2009),
2. Durchlauf (Start Januar 2008, Ende 2011, da durch die Überführung des Projekts in die zwei Maßnahmen evBO und UB nun ein weiteres Jahr UB zur Verfügung steht).

Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich in ihrer Ausrichtung im Hinblick auf zu formulierende Frage-

stellungen, Datenerhebungen, Analysen, Auswertungen und Interpretationen an der qualitativen Sozialforschung, speziell an den Grundlagen der Handlungs- bzw. Feldforschung.

Das Problem der Komplexität

„Qualitative Forschung bemüht sich um die differenzierte Darstellung der Komplexität sozialer Wirklichkeit“ (KELLE 1997, 192), d. h., mit Hilfe empirischer Verfahren wird versucht, die Komplexität von sozialen Phänomenen nicht nur abstrakt zu konstatieren, sondern diese konkret zu veranschaulichen.

Auch die wissenschaftliche Begleitung von „Übergang Förderschule–Beruf“ befasst sich mit der Frage, wie die von uns vorgefundene Komplexität sozialer Wirklichkeiten von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Rahmen ihrer beruflichen Qualifikation und Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt angemessen erforscht und zur Darstellung gebracht werden kann. Konkret geht es darum, die analysierten und herausgestellten sozialen Phänomene so zu vereinfachen (und dabei möglichst wenig zu reduzieren oder zu simplifizieren), dass sie in Forschungspragmatik übersetzt und untersucht werden können.

Die Komplexität sozialer Wirklichkeiten unterliegt dabei zugleich einer Reduktion und einer Produktion: einer Produktion in dem Sinne, dass wir – konstruktivistisch gesprochen – immer zugleich Erfinder, Entdecker und Enttarnen unserer Wirklichkeit sind (vgl. REICH 1996), einer Komplexitätsreduktion insofern, als wir niemals in der Lage sind, soziale Wirklichkeiten in ihrer gesamten kulturellen Verflochtenheit zu erfassen, zu beobachten, zu analysieren oder zu erklären.

Das Forschungsvorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Im Sinne der Tradition der ethnographischen Feldforschung zeigen sich die Arbeitsschritte und Phasen der wissenschaftlichen Begleitung von „Übergang Förderschule–Beruf“ nicht so stringent gegliedert wie z. B. in der empirischen Sozialforschung (mit dem klassischen Ablauf: Problembenennung, Begrenzung des Forschungsgegenstandes, Durchführung, Analyse, Publikation). So folgt die Sammlung von Daten durch Fragebögen, Interviews, Expertengesprächen, Dokumentationsanalyse, Beobachtungen und die Ana-

lyse und Auswertung derselben nicht einem vorgegebenen Zeitplan, sondern zeichnet sich durch Gleichzeitigkeit und Wiederholungen mit Blick auf unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunktsetzungen mit Fokussierung auf die unterschiedlichen Teilsysteme der im Projekt eingebundenen Gesamtheit aus. Für die Untersuchung sozialer Zusammenhänge ist im Sinne einer Triangulation die „Verwendung mehrerer methodischer Zugänge“ (MARKOWETZ 2009, 295) gefordert, um unterschiedliche Perspektiven zu erfassen.

Dabei recurriert die wissenschaftliche Begleitung sowohl auf im Vorfeld formulierte Hypothesen, entwickelt jedoch auch weitere im Laufe ihres Aufenthalts im Feld, wodurch anfängliche Hypothesen auch reformuliert werden können. Dieses Vorgehen ermöglicht es, sich im Vorfeld gesetzten Zielen und Aufgaben anzunähern, gleichzeitig jedoch auch auf die neu entstehenden Bedürfnisse und Besonderheiten im Laufe des Projekts flexibel reagieren zu können. Der offene Zugang zur sozialen Realität soll damit erhalten werden. Wichtig ist hier, „die Perspektiven der Erforschten, ihr Relevanz- und Bedeutungssystem kennenzulernen und die Kategorien aus den Daten zu generieren“ (FRIEBERTSHÄUSER 1997, 510).

Erste ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Um Aussagen zur Wirksamkeit von Bedingungen machen zu können, die einen Einfluss auf den Übergang von der Schule ins Berufsleben haben (können), ist die wissenschaftliche Begleitung darauf angewiesen, möglichst viele und differenzierte Informationen über die teilnehmenden Schüler(innen) und ihre Bezugssysteme zu erhalten. Die wissenschaftliche Begleitung hat seit Mai 2008 in unterschiedlichen Erhebungen versucht, Wirkfaktoren und ihre Vernetzungsstrukturen (vgl. Abb. 2) zu extrahieren und zu analysieren. Erste Ergebnisse hierzu liegen bereits vor und sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Schüler(in)

In einer Online-Erhebung für Förderschullehrkräfte und IFD-Berater(innen) im Mai 2008 ging es der wissenschaftlichen Begleitung darum herauszufinden, welche Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in das Projekt aufgenommen und als Teilnehmer(innen) im weiteren

Verlauf übernommen wurden. Die wissenschaftliche Begleitung richtete hier ihren Fokus speziell auf die Kriterien zur Auswahl der Projektteilnehmer(innen). An der Befragung beteiligten sich insgesamt 34 Personen, davon 24 Lehrkräfte und zehn IFD-Berater(innen). In der Ergebnisanalyse stellte sich heraus, dass folgende Auswahlkriterien für die Teilnahme am Projekt ausschlaggebend waren:

- > 86 % Motivation und Arbeitsverhalten,
- > 82 % soziale Kompetenz,
- > 70 % Kommunikation,
- > 60 % Mobilität;
- > das Beherrschen von Kulturtechniken wurde dagegen als eher unwichtig eingestuft.

Bei einer genaueren Analyse wurde deutlich, dass alle befragten Personen die Fähigkeit der Teilnehmer(innen), Anweisungen zu verstehen, Lernbereitschaft und eine offene Einstellung zur Arbeit als notwendige Voraussetzungen für eine berufliche Integration in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes erachten. Soziale Kompetenzen wie das Beherrschen von Umgangsformen, Pünktlichkeit und Teamfähigkeit wurden ebenfalls von über 97 % der Befragten als besonders wichtig erachtet.

Im Umkehrschluss wurden Schüler(innen) meist dann aus dem Projekt ausgeschlossen, wenn

- > sie mangelnde soziale Fähigkeiten aufwiesen,
- > Eltern nicht zur Kooperation bereit waren,
- > fehlende Projektplätze die weitere Teilnahme verhinderten.

Ein einheitliches Vorgehen in der Diagnostikphase konnte jedoch von der wissenschaftlichen Begleitung nicht festgestellt werden. So setzten 43 % der Lehrkräfte Materialien ein, z. B. Beobachtungen, Diagnosebögen, Tests, Zeugnisse, Gutachten, Selbsteinschätzung; 57 % der Lehrkräfte setzten jedoch nach eigenen Angaben kein Diagnostikmaterial ein.

Als interessant stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (83 %) nach eigenen Angaben eine (berufliche) Integration befürwortet, Erfahrungen in Bezug auf die Umsetzung durch z. B. Praktikumsakquise von Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes oder der Zusammenarbeit mit dem IFD jedoch kaum bestanden. Hier zeigt sich der wesentliche Einflussfaktor des IFD.

Um nicht nur Aussagen Dritter (IFD, Lehrkraft) über die Teilnehmer(innen) von „Übergang Förderschule–Beruf“ zu erhalten, sondern diese auch selbst zu Fragen ihrer beruflichen Orientierung und ihren Erfahrungen im Projekt und dessen Bewertung zu Wort kommen zu lassen, führte die wissenschaftliche Begleitung von Oktober 2009 bis März 2010 problemzentrierte Interviews mit den Teilnehmer(inne)n durch. Explizit wurde ein qualitativ orientierter Zugang mit Einbezug der Personen in den Forschungsprozess gewählt (vgl. z. B. TERFLOTH 2009, 13), um Aussagen über deren eigene Wahrnehmung und Perspektive zu bekommen, da im Interview die Möglichkeit besteht, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (HOPF 2000, 350). Dieser methodische Blickwinkel kann und muss sowohl im Sinne von Empowerment als auch im Sinne eines Beitrags „zur Verbesserung der Lebenssituation und -qualität“ (SCHUPPENER 2009, 305) von Personen mit geistiger Behinderung eingenommen werden. Die Studie soll einen Beitrag dazu leisten, Menschen mit geistiger Behinderung Wissen über ihre eigene Lebenssituation, ihre direkten Erfahrungen in ihren unmittelbaren Bezügen und zunehmend auch über die kollektiven Wünsche und Probleme (vgl. WÜLLENWEBER 2006, 569) zuzuerkennen.

Die Interviews wurden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, auf Diktiergerät aufgenommen, transkribiert und mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (nach MAYRING 2007) ausgewertet. Aufgrund der Fülle an Informationen steht eine detaillierte und systematische Datenanalyse noch aus. Zu erkennen ist jedoch bereits anhand der nachfolgenden exemplarischen Statements, dass sich Menschen mit geistiger Behinderung differenziert hinsichtlich ihrer beruflichen und persönlichen Perspektiven und Wünsche äußern können und diese somit innerhalb des Forschungsprozesses Berücksichtigung finden müssen:

So äußerte ein Teilnehmer auf die Frage, ob für ihn die WfbM eine berufliche Option gewesen wäre: „*Nein, das wollte ich nicht.*“ (Interviewerin: „Und warum?“) „*Nein, weil da habe ich schon mal Praktikum gemacht und da hat es mir gar nicht gefallen.*“

Ein weiterer Teilnehmer, der wirtschaftsbedingt gekündigt wurde, formulierte hinsichtlich seiner persönli-

chen beruflichen Wunschvorstellung: „*Ja, ich würde am liebsten wieder da hin wollen, wo ich zuvor war. (...) Weil da hat es mir sehr gut gefallen, also ich habe da wie gesagt fünf Monate Praktikum gemacht. Das war. Das war auch eine lange Zeit gewesen, aber es war halt doch wirklich schön dort, weil. Es hat mir einfach gefallen, es war einfach eine tolle Arbeit, es war nicht so weit weg, ich konnte runterlaufen oder mit dem Fahrrad hinfahren und.*“

Eine Teilnehmerin, die durch „Übergang Förderschule–Beruf“ viele positive Praktika-Erfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sammeln konnte, entschied sich jedoch aufgrund ihres Anfallsleidens bewusst für die WfbM: „*Genau. Sie haben gesagt, sie würden mich ja gerne nehmen. Jeder sagt immer dasselbe: ‚Wir würden dich ja gerne nehmen, du bist sehr fleißig‘ und so weiter, was sie alles sagen. Aber und dann kommt immer wieder dieses blöde Aber. Und das höre ich jedes Mal. Und ich habe schon gleich gesagt: ‚Ja, ich weiß schon, die Anfälle.‘ – ‚Genau‘, haben sie dann gesagt. Das ist immer so. Es kommt immer wieder dieses blöde Aber. Und das geht mir auch langsam auf die Nerven.*“

Eine weitere Teilnehmerin entschied sich ebenfalls für eine Beschäftigung innerhalb eines Schonraumes, da sie den erheblichen Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes hinsichtlich Leistung und Schnelligkeit nicht standhalten konnte: „*Das war mir ein bisschen zu anstrengend. (...) Am Anfang schon, aber dann ein paar Monate oder mittendrin war es dann irgendwie immer schwierig.*“

Doch welche beruflichen Perspektiven die Teilnehmer(innen) auch gewählt haben, hervorzuheben bleibt, dass sie aufgrund der ihnen ermöglichten Erfahrungen im Rahmen einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine Wahl treffen konnten. In engem Zusammenhang damit steht auch eine noch laufende Studie von HEGER, die in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes integrierte Personen in den Blick nimmt, um Aussagen bezüglich sozialer Integration, Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität zu erhalten.

IFD

Angeregt durch die Vielfalt der Ergebnisse, aber auch durch das Herausfiltern bestimmter Problemkonstellationen und offener Fragen nutzte

die wissenschaftliche Begleitung ein Treffen der IFD-Berater(innen) im Juli 2008, um speziell diesen Personenkreis mittels Fragebogen erneut gezielt zu Fragen der Diagnostik und Kooperation mit allen am Projekt Beteiligten (Eltern/Erziehungsberechtigten, Lehrkräften, Arbeitsagentur) zu befragen.

Folgende Ergebnisse zeigten sich hierbei als wesentlich zu berücksichtigende für das Projekt „Übergang Förderschule–Beruf“:

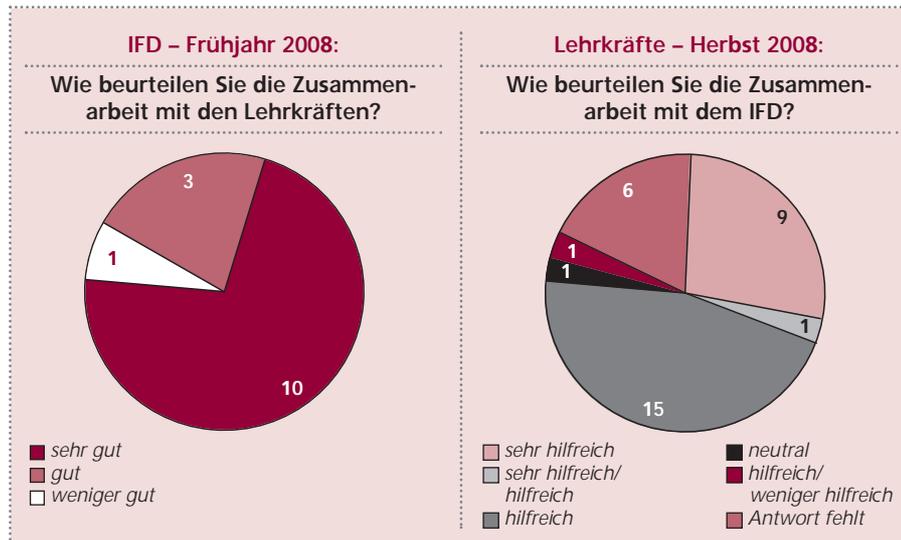
- > Die Informationsweitergabe zwischen den einzelnen Institutionen und Organisationen wurde zu ca. 70 % als wenig befriedigend bis schlecht ausgewiesen. Hauptursachen waren hierbei in den unterschiedlichen Kommunikationsstrukturen zu sehen. Zukünftig gilt es hier, sich um eine intensivere Vernetzung und eine Informationsvereinfachung und -durchlässigkeit zu bemühen. Aus diesem Grund arbeitet die wissenschaftliche Begleitung mit weiteren Projektbeteiligten seit November 2009 an einem Leitfaden, der Grundintentionen der Maßnahmen, aber auch klare Absprachen bezüglich des Ablaufs für neu einsteigende Schulen und Mitarbeiter(innen) (des IFD oder der Bundesagentur für Arbeit) präzisieren will.
- > Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wurde überwiegend nicht nur als gut, sondern als sehr gut von Seiten des IFD empfunden. Hier zeigt sich das bestehende Engagement der Schulen/Lehrkräfte, ihren Schüler(inne)n die Realisierung der Beschäftigung auf dem Ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass die Lehrkräfte Unterstützung durch den IFD benötigen und allein mit der Aufgabe der Berufsvorbereitung ihrer Schülerschaft in Richtung freier Arbeitsmarkt überfordert wären.
- > Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde zu ca. 80 % als gut bis sehr gut angegeben. Probleme traten und treten meist dort auf, wo kommunikative Grenzen oder sozioökonomische Schwierigkeiten bestehen, d. h. dort, wo kulturelle Unterschiede und unterschiedliche Lebenslagen zum Tragen kommen.

Die Aussagen zur positiven Zusammenarbeit zwischen IFD und Lehrkräften wurde auch von Seiten letzterer bei einer Befragung der Lehrkräfte von 33 der insgesamt 35 Projektschulen von Oktober bis Dezember 2008 heraus-

gestellt. Ein entscheidendes Kennzeichen des Projekts bilden damit der gegenseitige, intensive Informationsaustausch und die Unterstützungsleistungen zwischen IFD und Lehrkraft (vgl. Abb. 3), die sich jedoch erst mit Einführung des Projekts entwickelt haben.

> An diesem Ergebnis ist ersichtlich, dass die Informationsgewinnung zur beruflichen Integration in der Verantwortung der Lehrkräfte selbst liegt, da sie ihre Informationen weitgehend über Eigeninitiative (Fortbildung, Internet, Fachzeitschriften) beziehen.

Abb. 3: Zusammenarbeit zwischen IFD und Lehrkräften



Praktikum pro Schulbesuchsjahr scheint dabei jedoch nicht unbedingt ausreichend zu sein, um als Schüler(in) eine mögliche berufliche Perspektive entwickeln zu können.

> Die Begabungen/Kompetenzen der Schüler(innen) sind in 45 % der Fälle entscheidend in Bezug auf ihre berufliche Qualifizierung und ihre individuellen Berufswünsche, in 45 % werden sie berücksichtigt. Lediglich in 9 % findet keine Berücksichtigung statt.

> Auf die Möglichkeit der Entwicklung einer beruflichen Perspektive für die Schüler(innen) mit Hilfe der Erstellung eines persönlichen Profils, das zunächst die eigenen Fähigkeiten und Interessen analysiert, wird jedoch nur zu 54 % zurückgegriffen. Auf der Grundlage der Ergebnisse, dass Bewerbungsunterlagen nur insgesamt zu 51% erstellt und Bewerbungsgespräche nur zu 39% eingeübt werden, lässt sich vermuten, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass ihre Schüler(innen) vorwiegend eine berufliche Perspektive in der WfbM finden, nicht jedoch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, wo die Einübung dieser beruflichen Qualifikation eine notwendige Voraussetzung darstellt.

> Eine Berufswegekonferenz findet in allen Regionen noch nicht für alle Schüler(innen) statt. Hier besteht Entwicklungsbedarf auch hinsichtlich des Zeitpunkts und der Unterstützung durch weitere Systeme (IFD, WfbM, AfA u. a.).

Weitere Wirkfaktoren

Zurückkommend auf die systemische Sichtweise der wissenschaftlichen Begleitung hinsichtlich möglicher Wirkfaktoren, die die berufliche Teilhabe von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beeinflussen können, wird sich die wissenschaftliche Begleitung bemühen, die weiteren Einflussfaktoren von Betrieben, Elternhaus und Agentur für Arbeit in ihre Analysen mit einfließen zu lassen. Aufgrund der zeitlichen Befristung des Projekts ist jedoch bereits jetzt abzusehen, dass Angaben zu diesen einzelnen Systemen wohl eher durch Aussagen Dritter (z. B. des IFD oder der Lehrkräfte) zur Verfügung stehen werden.

Vorläufiges Fazit

Im Rahmen der Evaluation von „Übergang Förderschule–Beruf“ zeigt sich als ein wesentliches Ergebnis, dass

Schule

Wie oben erwähnt wurden von Oktober bis Dezember 2008 die am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte im Rahmen eines Fragebogens um Auskunft u. a. zu folgenden Aspekten gebeten: schulinterne berufsvorbereitende Maßnahmen, die Umsetzung des neuen Berufsschulstufenlehrplans und Unterstützungs- und Helfersysteme hinsichtlich der beruflichen Integration von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Die Auswertung dieser bayernweiten Befragung erbrachte für den ersten Teil (bei 33 Fragebögen von Lehrkräften der 35 beteiligten Schulen: Rücklaufquote 94 %) folgende, hier lediglich exemplarisch dargestellte Ergebnisse (die es jedoch noch genau zu systematisieren, zu analysieren und auf der Grundlage bereits gewonnener Erkenntnisse zu interpretieren gilt):

- > Vorwiegend beziehen die Lehrkräfte ihre Informationen zur beruflichen Integration über:
 1. Fortbildungen 69 %
 2. Internet 66 %
 3. Agentur für Arbeit (AfA) 48 %
 4. Integrationsamt 36 %
 5. Fachzeitschriften 27 %
 6. andere Kolleg(inn)en 24 %
 7. weitere Institutionen (Träger, IFD, Arbeitskreise, BAG UB) 18 %

> Wenn ein intensiver Kontakt gepflegt wird, bezieht sich dieser vorwiegend auf direkte Institutionen der beruflichen Bildung und Integration (WfbM, AfA, seit Projektbeginn auch auf alle beteiligten Schulen mit IFD). Mit diesen „klassischen“ Partnern, aber auch den Förderstätten oder den Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes wird versucht, einen aktiven Bezug zur Arbeitswelt für die Schüler(innen) herzustellen. Es steht zu vermuten, dass durch den weitgehenden Ausschluss weiterer möglicher Partner (z. B. Integrationsfirmen, Berufsschule, Berufsbildungswerk, Berufsausbildungswerk, Sozialamt oder Integrationsamt) Potenziale möglicher Partner für einen aktiven Bezug zur Arbeitswelt für die Schüler(innen) zurzeit noch ungenutzt bleiben.

> Lebensweltorientiertes Lernen wird vorwiegend über Praktika, Praxistage, Betriebserkundungen, Arbeitsprojekte oder auch Wohntraining realisiert. Mit Einführung des neuen Berufsschulstufenlehrplans hat sich der Praxisanteil stark erhöht.

> Anhand der Ergebnisse zum Praktikum zeigt sich die Notwendigkeit der Etablierung einer einheitlichen bayernweiten (möglichst sogar bundeslandübergreifenden) Praktikumsregelung, was Dauer und Anzahl betrifft. Ein einwöchiges externes

sich die Vernetzungsstrukturen zwischen Schule und IFD differenziert aufgebaut und verfestigt haben. Somit scheint eine frühzeitige Vernetzung aller Beteiligten sowie eine gezielte Berufsvorbereitung einzelner Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit Hilfe des IFD sinnvoll, da diese den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt unmittelbar aus der Berufsschulstufe heraus erleichtert.

Die nunmehr bestehende intensive Kooperation zwischen Schule und IFD ermöglicht es, soweit zu diesem Zeitpunkt schon Aussagen getroffen werden können, einem großen Anteil von Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, zahlreiche Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durchzuführen. Auch konnte bereits ein erheblicher Prozentsatz der Teilnehmer(innen) in sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden (vgl. Tab. 1).

im sozialen oder pflegerischen Bereich an (wie die drei Teilnehmerinnen des ersten und die eine Teilnehmerin des zweiten Durchgangs belegen, die in diesen Bereichen ein Beschäftigungsverhältnis gefunden haben). Hier stellt sich die Frage nach eventuell mangelnden Kenntnissen von beruflichen Alternativen. Ein IFD äußerte, eine Schwierigkeit in der Vermittlung in diese Bereiche könnte sein, dass in diesen oftmals Qualifikationen gefordert werden, die die Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufgrund ihrer Schulbildung nicht erbringen können. Dies sind erste Vermutungen, weitere Analysen der wissenschaftlichen Begleitung zur Genderthematik stehen noch aus.

Gleichwohl zeigt sich bereits jetzt, belegt durch vielfältige Aussagen des IFD, dass sich sowohl Schülerinnen als auch Schüler durch die Teilnahme an „Übergang Förderschule–Beruf“ viel mehr zutrauen, Fähigkeiten sich unerwartet positiv entwickeln (z. B. münd-

wird es so sein, dass die Forschung mit ihren Ergebnissen recht spät kommt“ (BLASCHKE & PLATH 1997, 242), die Autorinnen hoffen jedoch nicht zu spät – vieles ist in Bewegung.

LITERATUR

BLASCHKE, Dieter;
 PLATH, Hans-Eberhard (1997): Zu einigen Problemen der Forschung über Behinderte – eine Einführung. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 30, 241–254.
 Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2009): SGB IX – Schwerbehindertenrecht. Texte und Verordnungen. Walldorf: Integra Services GmbH.
 Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Teil II, Nr. 35. <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> (abgerufen am 20.05.2010).
 DETMAR, Winfried u. a. (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Forschungsbericht 383 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. <http://www.bmas.de/portal/29698/> (abgerufen am 20.05.2010).
 DOOSE, Stefan (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Marburg: Lebenshilfe.
 FISCHER, Erhard; HEGER, Manuela; LAUBENSTEIN, Désirée (2008): Projekt „Übergang Förderschule–Beruf“. In: Impulse 46/47 (2/3), 13–16.
 FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, 501–534.
 HEGER, Manuela (2008): Übergang Förderschule–Beruf. In: Geistige Behinderung 47 (3), 269–271.
 HOPF, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 349–360.
 KELLE, Helga (1997): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als

Tab. 1: Vermittlung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse

Durchlauf	Anzahl der Teilnehmer(innen)	Vermittlungen
1.	35	25 (71 %)¹
(Januar 2007 – Juli 2009)	8 weiblich = 23 % 27 männlich = 77 %	3 weiblich = 12 % 22 männlich = 88 %
2.	49	10 (20 %)²
(Januar 2008 – Juli 2011)	18 weiblich = 37 % 31 männlich = 63 %	1 weiblich = 10 % 9 männlich = 90 %

Zu verzeichnen ist hierbei jedoch – wie Tab. 1 zeigt – eine signifikante Überrepräsentation von männlichen Schulabgängern. Zu vermuten ist, nach einer noch unveröffentlichten Befragung der IFD im September 2009, dass es leichter scheint, männliche Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Praktika oder auch Beschäftigungsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsplatz zu entlassen, da diese aufgrund ihrer körperlichen Konstitution eher helfende oder „zupackende“ Arbeiten ausführen können und damit in unterschiedlichsten Produktionsbereichen einsetzbar sind, d. h. in Arbeitsbereichen, in denen (bisher noch) Nischenplätze zu finden sind. Die körperliche Belastbarkeit und das handwerkliche Geschick der männlichen Schüler ermöglicht es diesen, aus einer größeren Anzahl an möglichen Betrieben auszuwählen zu können, womit die Chance steigt, einen passenden Arbeitsplatz zu finden. Schülerinnen streben dagegen eher Arbeiten

liche Ausdrucksmöglichkeiten), Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit und Eigeninitiative (auch in anderen Lebensbereichen, wie z. B. Wohnen) sich steigern und der Wunsch geäußert wird, Alternativen im Arbeitsleben zu erfahren.

Inwieweit sich diese bereits vollzogenen Übergänge als gelungen, d. h. als stabile, länger andauernde Arbeitsverhältnisse darstellen, wird jedoch im Sinne einer Nachhaltigkeitsstudie zu überprüfen sein. „Die Praxis ist dabei, sich weiterzuentwickeln, und gelegentlich erhält sie Unterstützung durch die Forschung. Oft

¹ Zurzeit bestehen noch 20 der 25 Vermittlungen, 5 wurden gekündigt. Gründe hierfür sind: wirtschaftsbedingte Kündigungen (3) bzw. Auflösung/keine Verlängerung der Verträge wg. individueller Probleme (2).
 ² Inwieweit hier die bestehende Wirtschaftskrise als ein entscheidender Einflussfaktor hinsichtlich der geringeren Vermittlungsergebnisse des zweiten Durchgangs zu berücksichtigen ist, wird zu analysieren sein.

Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, 192–208.

MARKOWETZ, Reinhard (2009): Handlungsforschung als komplexe Methode und qualitatives Design zur Lösung sozialer Problem von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 279–303.

MAYRING, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weilheim: Beltz.

REICH, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.

SCHUPPENER, Saskia (2009): Identität von Menschen mit geistiger Behinderung – Forschungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer

Forschung. In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9–19.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): Perspektiven der Werkstufe. Auswertung einer Datenerhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Unveröffentl. Manuskript.

TERFLOTH, Karin; JANZ, Frauke (2009): Forschung im Kontext geistiger Behinderung. In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9–19.

WÜLLENWEBER, Ernst (2006): Skizzen zur Forschung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 566–572.

**Die Autorinnen:****Jun.-Prof. Dr. Désirée Laubenstein**

(*ehem. wiss. Mitarbeiterin „Übergang Förderschule–Beruf“*)
Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sonderpädagogik, Pädagogik bei herkunftsbedingten Benachteiligungen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen
Xylanderstr. 1, 76829 Landau
Tel.: (0 63 41) 280 36-724



laubenstein@uni-landau.de

Dipl.-Päd. Manuela Heger

(*wiss. Mitarbeiterin „Übergang Förderschule–Beruf“*)
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV: Pädagogik bei Geistiger Behinderung
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg
Tel.: (0 93 1) 31 89 124



manuela.heger@uni-wuerzburg.de

www.projekt-uebergangschule-beruf.de



Cordula Barth



Dagmar Fuhr

Empfehlungen für selbstbestimmtes Wohnen von älteren Menschen mit Behinderung

| Teilhabe 3/2010, Jg. 49, S. 116–121

KURZFASSUNG Die Eingliederungshilfe steht derzeit vor großen Herausforderungen: Neben der Realisierung von Selbstbestimmung und personenzentrierter Unterstützung ist das Altwerden von Menschen mit Behinderung zentral. Im vorliegenden Beitrag werden Empfehlungen ausgesprochen, worauf bei der Unterstützung für alt gewordene Menschen mit Behinderung geachtet werden soll. Ganz im Sinne der in der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung fokussierten Inklusion wird dabei eine integrierte regionale Gesamtversorgung für ältere Menschen mit und ohne Behinderung anvisiert.

ABSTRACT *Recommendations for Self-Determined Living of Elderly People with Disabilities.* The system of integration assistance of the German Welfare State faces some challenges at the moment: Besides the realization of self-determination and person-centred support the ageing of people with disabilities is a central issue. The article makes recommendations regarding the support for elderly people with disabilities. According to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities inclusion is focused. This leads to a regional integrated care for elderly people with and without disability.

Unter dem Titel „Selbstbestimmtes Wohnen im Alter – Gestaltung sozialer Infrastruktur für Menschen mit Behinderung angesichts demografischer Herausforderungen“ hat die Evangelische Akademie Hofgeismar zwei Jahre lang ein vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales gefördertes Forschungsprojekt durchgeführt.¹

„Wie wollen Sie im Alter wohnen?“ und „Wo möchten Sie gemäß Ihres individuellen Bedarfs unterstützt werden?“ Die Antwort auf diese Fragen lautet: „Dort, wo ich hingehöre.“ Jedoch fehlen weithin die sozialräumlichen Angebote und Netzwerke, die älteren Menschen die Partizipation am sozialen Leben und ein selbstbestimmtes Wohnen und Leben im gewohnten Umfeld ermöglichen.

Diese Problematik stellt sich als besonders drastisch dar für Menschen mit Behinderungen, die alt geworden sind oder alt werden. Deren Zahl wird in den nächsten Jahren erheblich steigen, da die verbesserte medizinische Hilfe und Förderung in der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg zu einer Angleichung der Lebenserwartung behinderter und chronisch psychisch kranker Menschen an die der Normalbevölkerung führten. Das Projekt geht die Herausforderungen des demografischen Wandels somit proaktiv an. Ziel war es, gemeinsam mit behinderten Menschen,

¹ Ergebnisse des Forschungsprojekts und weitere Infos unter: www.ekkw.de/akademie.hofgeismar/Projekt/Start.htm

deren Interessenvertretung und allen gesellschaftlichen Gruppen Bedingungen für eine Infrastruktur in der Region Nordhessen zu erarbeiten, die im ländlichen Raum älteren Menschen mit Behinderung eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht.

Gerade das Leben auf dem Land befindet sich in einem tiefgreifenden Strukturwandel: Eine immer lückenhaftere Infrastruktur, zunehmende Überalterung und Entsiedelung kennzeichnen auch in Nordhessen die Situation der ländlichen Regionen. Ältere Menschen mit Behinderungen sind von diesen Entwicklungen besonders betroffen. Absicht des Projektes war es, Empfehlungen auszusprechen, wie eine Versorgungslandschaft für alt gewordene Menschen mit Behinderung gestaltet werden kann, die

- > die individuellen Lebenslagen und Wünsche im ländlichen Kontext wahrnimmt,
- > die Selbsthilfe und familiäre, kommunale und nachbarschaftliche Hilfefotenziale angemessen berücksichtigt,
- > die begrenzten Ressourcen nachhaltig sichert, welche die Teilhabe und Chancengerechtigkeit auch künftig für Menschen mit Behinderung ermöglicht sowie
- > im Hinblick auf alt gewordene Menschen mit Behinderung die im SGB IX, SGB XII und SGB XI formulierten Anliegen der Selbstbestimmung und Versorgungssicherheit miteinander verknüpft.

Das „selbstbestimmte Wohnen“ ist zentrales Anliegen des Forschungsprojektes. Hierbei steht ein erweiterter Begriff des Wohnens im Mittelpunkt. Gerade für ältere Menschen mit Behinderung stellen angemessene Wohnbedingungen und daran anknüpfende (Freizeit-)Beschäftigungen die unabdingbaren Rahmenbedingungen für ein erfülltes Leben in der Zeit nach dem Erwerbsleben dar. Im Vergleich zu jüngeren Menschen verbringen sie viel mehr Zeit in der eigenen Wohnung (ungefähr vier Fünftel des Tages), und auch ihre Freizeitinteressen und -aktivitäten konzentrieren sich hauptsächlich auf die Wohnung und auf das nahe Wohnumfeld (vgl. GRZYMER et al. 2008; MOLLENKOPF et al. 2001).

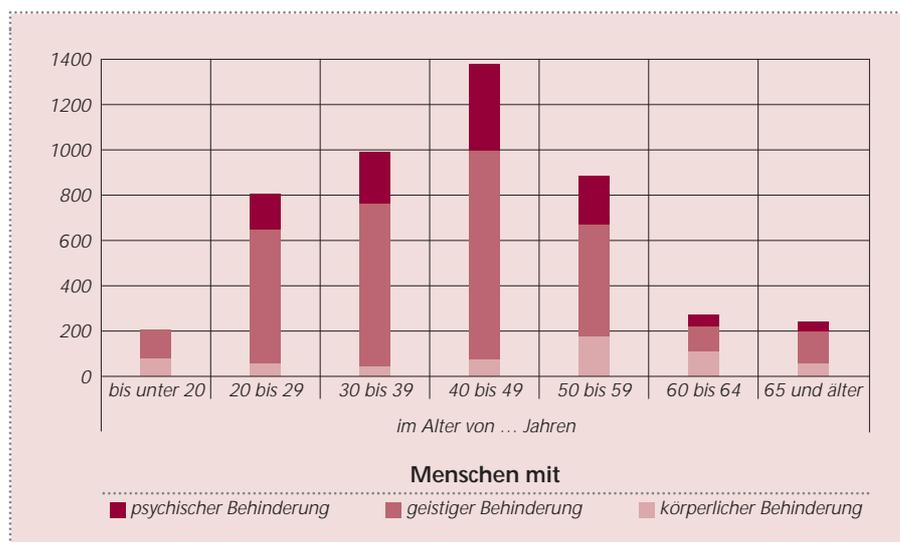
Wohnen prägt die individuelle Lebenssituation und zählt zu den Grundbedürfnissen eines Menschen. Um eine größtmögliche Wohn- und

Lebensqualität zu garantieren, soll die Wohnform von Menschen mit Behinderungen möglichst selbstbestimmt gewählt sowie an die jeweiligen Bedürfnisse und Bedarfe angepasst und stets veränderbar sein. Hierbei muss insbesondere Wert darauf gelegt werden, Menschen mit höherem Unterstützungs- und Hilfebedarf Wahlmöglichkeiten anzubieten (vgl. KNIEL & WINDISCH 2005, 87).

Erfahrungsgemäß steigt der individuelle Hilfebedarf mit zunehmendem Alter. Da das Gros der Leistungsempfänger zwischen 40 und 49 Jahren alt ist (vgl. Abb. 1), ist mit wachsendem Bedarf bis zum Jahr 2020 zu rechnen.

nicht mehr funktionieren. Gerade im ländlichen Raum werden familiäre Unterstützungsarrangements so lange wie möglich aufrechterhalten. Nach der Einschätzung der Akteure der Behindertenhilfe in der Untersuchungsregion werden Beratung und Hilfen erst spät eingefordert, so dass dann meist ein hoher individueller Bedarf sowie starker Handlungsdruck besteht, schnell eine Unterstützung zu realisieren. Bezüglich einer vorausschauenden Planung haben Angehörige von Menschen mit Behinderung, die bei ihnen in familiären Unterstützungsarrangements leben, eine besondere Verantwortung. Sie sollten sich frühzeitig mit künftigen Entwicklungen auseinandersetzen und

Abb. 1: Altersstruktur von Menschen mit Behinderung in Nordhessen (mit Leistungsbezug durch den Landeswohlfahrtsverband Hessen, Fallzahlen 2006; N = 4.855; Quelle: LWV Hessen)



Die vorgenannten Punkte werden durch den Umstand verstärkt, dass momentan viele Menschen (bundesweit gut zwei Drittel der älteren Menschen mit Pflegebedarf und in unserer Untersuchungsregion etwa 18% der über 40-jährigen Menschen mit Behinderung) in familiären Unterstützungsarrangements leben. Welchen Umfang der künftige Teilhabebedarf von älteren Menschen mit Unterstüt-

mit ihren Angehörigen besprechen. Dies beinhaltet sowohl Information als auch Selbstreflexion darüber, dass es nicht als persönliches Versagen zu werten ist, ambulante Entlastungsangebote in Anspruch zu nehmen. Einrichtungen und Dienste der Behindertenhilfe sind gehalten, entsprechende Beratungs- und Sensibilisierungsangebote vorzuhalten.

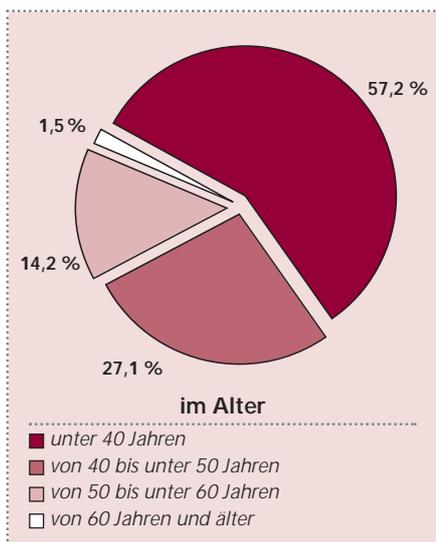
Der künftige Unterstützungsbedarf von Menschen, die momentan in familiären Unterstützungsarrangements leben, ist kaum abzuschätzen.

zungs-, Hilfe- oder Pflegebedarf haben wird, ist schwer einzuschätzen. Gerade wenig kann die Frage beantwortet werden, wo sie diesen in Anspruch nehmen wollen, insbesondere wenn familiäre Unterstützungsarrangements

Die Anzahl von Menschen mit Behinderung, die bei ihren Angehörigen leben und dort unterstützt werden, kann über Erhebungen in Werk- und Tagesstätten für Menschen mit Behinderung ermittelt werden. Für die

Untersuchungsregion wurde im April 2009 eine solche Erhebung durchgeführt. Diese ergab, dass von den in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) beschäftigten bzw. Tagesstätten aufsuchenden Menschen 41 % bei Angehörigen leben. Mehr als 40 % dieser Personengruppe sind 40 Jahre oder älter (vgl. Abb. 2).² Aussagen über die Übertragbarkeit dieser Untersuchung auf die Bundesebene können nicht getroffen werden.

Abb. 2: Altersstruktur der Beschäftigten in WfbM bzw. Besucher(innen) von Tagesstätten in Nordhessen, die von ihren Angehörigen unterstützt werden (N = 1.884; Quelle: eigene Erhebung)



Teilhabestrukturen für den Bereich des Wohnens beziehen sich nicht nur auf das Zur-Verfügung-Stellen von Wohnraum, sondern stehen in enger Verbindung zu Angeboten zur Unterstützung bei der Gestaltung des Tages. Als zentraler Wunsch von älteren Menschen mit Behinderung hat sich immer wieder herauskristallisiert, im vertrauten Umfeld zu verbleiben, was einen Auf- und Ausbau ambulanter Dienste erforderlich macht. Dieser Wunsch, aber auch individuelle Bedarfe und somit die Anforderungen an die Versorgungsstrukturen sind von alt gewordenen Menschen mit Behinderung und von Senior(inn)en im Bereich des Wohnens sehr ähnlich. Selbstbestimmtes Wohnen von älteren Menschen ist – unabhängig von ihren individuellen Bedarfen – nur in Verbindung mit einer adäquaten Nahversorgung möglich. Um dabei unnötige (d. h. nicht der Wahlfreiheit der Bevölkerung dienende) und kostenin-

² Bei den elf Trägern von WfbM und Tagesstätten arbeiteten zum Stichtag insgesamt 2.173 Menschen mit Behinderung, die älter als 40 Jahre sind. Von diesen wohnen 807 Personen in familiären Arrangements.

tensive Doppelstrukturen zu vermeiden, bietet es sich an, soziale Infrastruktur für ältere Menschen mit Behinderung in die für ältere Menschen allgemein zu integrieren. Kooperationen und Vernetzungen auf regionaler Ebene bieten sich als zentrale Strategie an, so dass eine integrierte regionale Gesamtversorgung entsteht. Unter einer „integrierten regionalen Gesamtversorgung“ wird eine ganzheitliche und sozialraumorientierte Verknüpfung von sozialer Infrastruktur und Strukturen der Grundversorgung verstanden, die über die Ansätze einer integrierten Versorgung in den §§ 140a bis h SGB V oder in § 92b SGB XI hinausgeht (vgl. BARTH & FUHR 2010, 9 ff.).

Die integrierte regionale Gesamtversorgung bezieht sich auf die Bereiche allgemeine Infrastruktur (ÖPNV, Nahversorgung), Teilhabestrukturen der Alten- und Behindertenhilfe und des Gesundheitswesens, der Prävention, Rehabilitation und Pflege, den Wohnungsmarkt, Wohnungsberatung und -anpassung im Sinne eines selbstbestimmten Wohnens, Strukturen des bürgerschaftlichen Engagements und Informations- und Beratungsstrukturen. Mit den geforderten Strategien geht eine notwendige Änderung der Planungsgrundlage Hand in Hand: Die bisherige fachspezifische Versorgungsplanung muss aufgebrochen werden, um Mindeststandards für die Daseinsvorsorge zu definieren. Da die Bedarfe und Gegebenheiten innerhalb des ländlichen Raums stark differieren, ist eine Stärkung der lokalen Verantwortung unerlässlich.

Basis für diese Konzepte sind sowohl sensible Assessmentinstrumente für individuelle Bedarfe als auch weit-sichtige Entscheidungen der (kommunal-)politisch Verantwortlichen. Des Weiteren sollten die Konzeptionen für kommunale Planung einer integrierten regionalen Gesamtversorgung prozessbegleitend evaluiert werden.

Um das vorhandene Potenzial optimal zu nutzen, bietet es sich an, die Gesamtversorgung auf Landkreisebene zu planen und sie auf der Ebene der Gemeinden umzusetzen. Um den Gestaltungsspielraum der Kommunen zu erweitern, sind interkommunale und interinstitutionelle Kooperationen und Netzwerke vielversprechend. „Vernetzung war anfänglich eine von Professionellen unter fachlichen Gesichtspunkten diskutierte Strategie zur Verbesserung von Versorgungsstrukturen (...), heute sollen mittels Vernetzung vorhandene Angebotsstrukturen optimiert werden, d. h. stär-

ker verzahnt und aufeinander abgestimmt werden, um Synergieeffekte durch das Poolen von Ressourcen zu produzieren und um Prozesse der Leistungserstellung effizienter zu machen. (...) Kooperation und Vernetzung sind eine „strategische Aufgabe“ (DAHME & WOHLFAHRT 2000, 10).

Es ist notwendig, Bürger(innen) bzw. Betroffene barrierefrei zu beteiligen. Dabei müssen die Strukturen dieses Bottom-up-Ansatzes nahtlos in die des Top-down-Ansatzes³ ineinander greifen. Neben einer in kommunale Strukturen eingebundenen Betroffenenbeteiligung (auch von Selbsthilfegruppen) ist auch eine punktuelle Partizipation wünschenswert, wie dies z. B. durch Open-Space-Veranstaltungen oder Zukunftswerkstätten ermöglicht wird.

Generell geht es bei der Versorgung der Bevölkerung sowohl darum, eigene Ressourcen und Selbsthilfekompetenzen zu aktivieren, als auch darum, Menschen – unabhängig davon, wie hoch der individuelle Unterstützungsbedarf ist, – Zugang zu passgenauen und bedarfsgerechten Leistungen zu gewährleisten. Hinweise auf subjektive Barrieren Betroffener durch Vertrauenspersonen sind hier besonders hilfreich. Trotzdem ersetzen sie nicht eine regelmäßige Bedarfsanalyse, so dass eine permanente, prozesshafte, ergebnisoffene und am individuellen Bedarf orientierte Gestaltung und Optimierung des Sozialraums erfolgt.

Empfehlungen für die Bundesebene

Verhältnis von Eingliederungshilfe und Pflege

- > Für alt gewordene Menschen mit Behinderung soll nach wie vor die Eingliederungshilfe zuständig bleiben, auch wenn nach der Feststellung des Pflegebedarfs ergänzend Leistungen der Pflegeversicherung in Anspruch genommen werden.
- > Eine eindeutige Abgrenzung und eine aufeinander abgestimmte Weiterentwicklung der sozialen Sicherungssysteme der Pflegeversicherung nach SGB XI und der Eingliederungshilfe nach SGB XII ist insbesondere ange-

³ „Bottom-up“ und „Top-down“ sind methodische Planungsansätze, bei denen die Planung entweder auf der untersten Planungsebene beginnt und an die höhere Ebene weitergeleitet wird, dort überarbeitet und wiederum an die nächsthöhere Ebene weitergereicht wird, oder von oberster Ebene vorgegeben und an die darunter stehenden Hierarchieebenen weitergeleitet und dort in Teilplanungen ausdifferenziert wird.

sichts der Umsetzung eines neuen Pflegebedürftigkeitsbegriffs erforderlich. Dabei muss dezidiert das Zusammenwirken der sozialen Sicherungssysteme optimiert werden, um Schnittstellenproblematiken zu beseitigen.

- > Insbesondere die Einführung des neuen Pflegebedürftigkeitsbegriffs legt nahe, ein Gesamtkonzept für die Unterstützung und Versorgung von pflegebedürftigen und Menschen mit Behinderung zu entwickeln (86. Arbeits- und Sozialministerkonferenz 2009, 19 f.; Bundesministerium für Gesundheit 2009, 61). Das Gesamtkonzept basiert auf der Verknüpfung einer adäquaten, personenzentrierten und an den individuellen Bedarf angepassten Einzelfallhilfe und der Ausgestaltung und Optimierung der vor Ort vorhandenen sozialen, insbesondere der pflegerischen Infrastruktur. Für die im Gesamtkonzept erforderlichen Abstimmungsprozesse ist eine gesetzliche Grundlage erforderlich. Es empfiehlt sich, diese in ein Reformgesetz zur Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe zu integrieren. Ebenso ist das Case- und Care-Management rechtlich abzusichern.

tätsmanagement und dessen Einhaltung verbindlich festzulegen. Ansätze für die Koordinierung gibt es durch die Gemeinsamen Servicestellen für Rehabilitation nach §§ 22 bis 25 SGB IX.

Empfehlungen für die Ebene der Länder

Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe

- > Es ist notwendig, durchlässige und flexible Hilfesysteme zu entwickeln, um fachbereichsübergreifende personenzentrierte Ansätze, die der gesellschaftlichen Teilhabe dienen, zu ermöglichen. Durch diese Systeme können die im Bereich des Wohnens, Arbeitens und der Gestaltung des Tages entstehenden Bedarfe zu von und für die Betroffenen und deren professionellen Unterstützungspersonen barrierefrei zu gestaltenden und nahtlos ineinander greifenden Unterstützungsarrangements zusammengestellt werden. Sie sind durch eine umfassende Berücksichtigung des individuellen Bedarfs und die Beachtung der Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Menschen, aber

reich erwiesen, trägerübergreifende Kooperationen sowie Instrumente und Verfahren der Beteiligung zu schaffen. Eine derartige Anpassung der sozialen Infrastruktur muss langfristig und strukturell verbindlich gestaltet werden.

Empfehlungen für die Ebene der Landkreise und Gemeinden

Liebens- und lebenswerte Gemeinde

- > Um den Wunsch älterer Menschen, möglichst lange in der eigenen Häuslichkeit verbleiben zu können, zu realisieren, müssen ambulante Strukturen weiter ausgebaut und vernetzt werden. Dazu müssen vor allem die Rahmenbedingungen für altersgerechtes Wohnen und die erforderliche Infrastruktur gesichert werden. Das gesetzlich verankerte Prinzip „ambulant vor stationär“ kann nur realisiert werden, wenn eine ambulante Versorgung sichergestellt ist und den Betroffenen die Beantragung und Strukturen ambulant erbrachter Leistungen transparent sind. Die gesellschaftliche Teilhabe älterer Menschen mit Behinderung wie auch die Qualitätssicherung ambulanter Versorgung gelingt eher, wenn insbesondere ambulante Strukturen mit zivilgesellschaftlichen bzw. Strukturen bürgergesellschaftlichen Engagements verknüpft werden. Hier kommen Nachbarschaftsvereine, familienentlastende Dienste, Kirchengemeinden etc. zum Tragen, da sie familiäre Unterstützungsarrangements sowie die Unterstützungsbereitschaft in der Gesellschaft erhalten und stärken. Dem Grundsatz Prävention und Rehabilitation vor Pflege kommt besondere Bedeutung zu. Allerdings entspricht in Einzelfällen, besonders bei chronisch und multimorbid erkrankten Menschen mit Pflegebedarf, eine stationäre Versorgung den individuellen Bedürfnissen und Wünschen besser. Ambulante und stationäre Leistungsformen müssen daher durchlässig vernetzt miteinander arbeiten (vgl. BARTH & FUHR 2009; SONG 2009).

Empfehlungen und Forderungen für die Gestaltung der Versorgungslandschaft

Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe

- > Eine Weiterentwicklung und Umsetzung des Persönlichen Budgets nach § 17 SGB IX ist ein wichtiger Schritt für die Selbstbestimmung der Zielgruppe. Für die Inanspruchnahme des Persönlichen Budgets ist eine trägerübergreifende und aufsuchende Beratung notwendig (vgl. BARTH & FUHR 2009, 65 f.).
- > Die Voraussetzung für umfassende, am gesamten individuellen Bedarf orientierte Unterstützungssysteme sind einheitliche, klare Zuständigkeiten für Unterstützungsleistungen. Es wäre wünschenswert, die §§ 10 bis 14 SGB IX über Koordinierung und Zusammenwirken der Leistungen sowie die Zusammenarbeit und Zuständigkeit der Rehabilitationsträger (evtl. nach dem Vorbild der §§ 19 bis 21 SGB IX) zu konkretisieren. Hierfür wäre es hilfreich, eine koordinierende Ansprechperson sowie Vorgaben für ein Quali-

auch von präventiven Aspekten gekennzeichnet. Dabei ist darauf Wert zu legen, die Trägervielfalt und Wahlmöglichkeiten zu erhalten, sowie die Verbrauchersouveränität zu stärken. Die Basis für personenzentrierte Teilhabeleistungen ist ein – möglichst einheitliches – Assessmentinstrument zur Erhebung des individuellen Unterstützungs- und Teilhabebedarfs sowie eine personenzentrierte Leistungsfinanzierung. Es wird empfohlen, sich zu einem möglichst einheitlichen Instrument der personenzentrierten und vom Erbringungsort unabhängigen Leistungsfinanzierung zu verständigen (vgl. BARTH & FUHR 2009, 47 ff.; 86. Arbeits- und Sozialministerkonferenz 2009).

- > Es empfiehlt sich, die Vernetzung von Leistungsträgern untereinander, Leistungsträgern mit Leistungserbringern sowie Leistungserbringern miteinander auf Landesebene anzuregen. Es hat sich in der regionalplanerischen Praxis als hilf-

Vernetzung und Inklusion

- > Die zentrale Strategie einer integrierten regionalen Versorgung ist die Zusammenarbeit der Leistungsträger miteinander, der Leistungsträger mit Leistungserbringern wie auch der Leistungserbringer untereinander. Den Kommunen kommt eine besondere Rolle zu. Um eine konstruktive

und verbindliche Zusammenarbeit sicherzustellen, ist eine beteiligungsorientierte Planung erforderlich. Bei der im Projekt anvisierten integrierten regionalen Gesamtversorgung geht es um die strukturelle Vernetzung zur Sicherung der sozialen und infrastrukturellen Grundversorgung. Es ist nötig, gemeinsame Leitziele zu formulieren und daraufhin verbindliche Prozesse in der Leistungserbringung und die Überwindung von Konkurrenzsituationen herbeizuführen. Potenziale und Widerstände sowie auch die vorhandenen Strukturen sind dabei zu analysieren. Die Schnittstellen der Versorgung wie auch die Konkurrenzen sind durch attraktive Anreize für Kooperationen sowie bereichs- und trägerübergreifende Kooperationen und Planungsgremien zu überwinden (unter Beteiligung von Bürger(inne)n, Vertreter(inne)n von örtlichen und über-örtlichen Kostenträgern sowie örtlich ansässigen Einrichtungen, Institutionen und Vereinen). Diese Gremien sind teilweise über gemeinsame Arbeitskreise, wie z. B. den Arbeitskreis kommunale Psychiatrie im Landkreis Kassel etc., bereits vorhanden und müssen langfristig tragfähig auf- und ausgebaut werden.

- > Zielvorstellungen und verbindliche Absprachen werden in fachbereichsübergreifenden Prozessen und Aufgabenaufteilungen auf der Grundlage von regionalen Bedarfsuntersuchungen sowie der laufenden Evaluation bestehender Leistungsangebote entwickelt. Durch eine – wie bereits angesprochen – kleinräumige Verbindung des Case- und Care-Managements in Regionalkonferenzen können inadäquate oder suboptimale Versorgungssituationen und -strukturen verbessert oder gar beseitigt werden. Eine kommunale Altenhilfeplanung wird empfohlen und sollte in eine integrierte regionale Versorgung eingebunden werden.
- > Ausgangspunkt für die Planung ist die Inklusion der Bürger(innen) in einen barrierefreien kommunalen Sozialraum, in dem auch Menschen mit Behinderungen leben und altern. Daher wird den Kommunen geraten, auf einen barrierefreien Zugang zum Sozial- und öffentlichen Raum für alle Bürger(innen) sowie den Auf- und Ausbau von Begegnungs- und Kontaktorten hinzuwirken. Für die Qualitätsentwicklung des Sozialraums ist die Evaluation des Wirkungsgrades einzelner Angebote und Dienste notwendig. Voraus-

setzung der Weiterentwicklung der Sozialraumorientierung sind qualifizierte Mitarbeiter(innen) mit interdisziplinären Kompetenzen (in den Bereichen Eingliederungshilfe, Reha, Pflege, Pädagogik etc.) und deren Fähigkeit zum vernetzten Denken sowie das Etablieren neuer Berufsbilder, wie z. B. Alltagsmanager(innen).

- > Versorgungsstrukturen können nicht ohne flächendeckende, bei Bedarf auch aufsuchende niedrigschwellige und unabhängige Beratungsstrukturen weiterentwickelt werden. Dabei umfassen diese Strukturen die Beratung und Unterstützung bei der Koordination verschiedener Unterstützungsleistungen, psychosoziale Beratung, Wohnberatung, informelle Austauschmöglichkeiten Betroffener und deren Angehöriger etc. Die Transparenz der Leistungsangebote kommt der Zielgruppe im Hinblick auf ein zufriedenstellenderes Ausschöpfen der Wahlmöglichkeiten zugute. Bei der Ausgestaltung der Beratungsstrukturen ist es sinnvoll, auf die vorhandenen Strukturen wie kommunale Beratungsstellen, die Gemeinsamen Servicestellen nach §§ 22 bis 25 SGB IX, Pflegestützpunkte (PSP) nach § 92c SGB XI etc. aufzubauen und diese zu optimieren.

Empfehlungen an die Leistungserbringer

- > Leistungserbringer und Kommunen sind gehalten, sich intensiv um die Stärkung unterstützender Strukturen und die Entlastung von Angehörigen zu kümmern. Dies beinhaltet neben ambulanten Diensten, offenen Hilfen und tagesgestaltenden Angeboten auch Angebote der Beratung und Reflexion, um eine vorausschauende Planung für familiäre Unterstützungs- und Pflegearrangements zu ermöglichen. So kann auf Änderungen dieser Arrangements wie auch des individuellen Bedarfs älterer Menschen mit Behinderung und/oder Pflegebedarf umgehend und angemessen reagiert werden.

Wohnen

- > Wohnmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung sind so zu konzipieren, dass sie gesellschaftliche Teilhabe und infrastrukturelle Anbindung begünstigen. Sie sollten daher eher in zentraler Lage und nicht in Randlagen der Gemeinden angesiedelt sein. Wenn aufgrund des Wunsches, in der vertrauten Um-

gebung verbleiben zu wollen, die Ambulantisierung und Beförderung von eigenständigem Wohnen vorangetrieben werden soll, ist eine Voraussetzung, dass ausreichend barrierefreier und im Preis angemessener Wohnraum mit guter infrastruktureller Anbindung und Nahversorgung angeboten wird. Das Bereitstellen eines differenzierten Wohnungsangebots in der Gemeinde kann durch Kooperationen zwischen Wohnungsbaugesellschaften, Gemeinden, Landkreisen und Einrichtungen der Alten- und Behindertenhilfe optimiert werden. Trotz der Priorität eigenständigen Wohnens ist die Selbstbestimmung des Menschen und sein Wunsch- und Wahlrecht nach § 9 SGB IX ausschlaggebendes Leitziel für Teilhabeleistungen von Menschen mit Behinderung. Daher ist es ratsam, Wohnangebote bedarfsgerecht und personenzentriert weiterzuentwickeln, wobei die Wechselmöglichkeiten zwischen den Versorgungsformen ausgebaut und Wohntrainingsmöglichkeiten etabliert werden. Des Weiteren hat sich aus der Untersuchung unserer Modellprojekte ergeben, dass die Wahlalternativen unter den Menschen mit Unterstützungsbedarf besser bekannt gemacht werden sollten. Aus dem Leitgedanken der Selbstbestimmung folgt, dass alle Wohnformen allen Menschen mit Behinderung – unabhängig von deren Unterstützungsbedarf und Alter – offen stehen sollen. Ein gestiegener Pflegebedarf oder der Wegfall bisheriger Unterstützungspersonen sollte nicht dazu führen, dass Menschen die aus ihrem individuellen Bedarf resultierende Unterstützung nur unter Einschränkung der Wahlfreiheit gewährt bekommen. Generell ist der Leitgedanke für Teilhabeleistungen des Wohnens für alt gewordene Menschen mit Behinderung, dass selbstbestimmtes Wohnen in der gewohnten und selbst gewählten Umgebung möglich gemacht werden muss. Entsprechende ambulante Unterstützungsarrangements, Beratungsstrukturen, ambulante Dienste oder Wohnformen, deren Leistungen es ermöglichen, dass Menschen mit Behinderung weiterhin mit ihren bis dahin unterstützenden Angehörigen zusammen wohnen können, sind modellhaft zu erproben und bei Erfolg regelhaft zu finanzieren. Neuen Wohnkonzepten, die an den Lebenslagen und Vorstellungen von älteren Menschen mit Behinderung orientiert sind, sind Handlungsspielräume zu eröffnen, und sie sind

auch im ländlichen Raum zu etablieren. Hierbei ist auch noch einmal auf die Möglichkeiten hinzuweisen, (leer stehende) Wohnhäuser oder ehemals öffentlich genutzte Gebäude in Ortskernen auch im Rahmen der Dorfentwicklung umzunutzen (vgl. WINTER 2001, 280).

Gestaltung des Tages

> Da für alt gewordene Menschen mit Behinderung die Tagesgestaltung durch Arbeit und auch die damit verbundenen sozialen Kontakte ab dem Übergang in den Ruhestand entfallen, ist es wichtig, tagesgestaltende Angebote mit zu planen und aufzubauen. Insbesondere für Menschen in ambulanten Wohnformen haben Angebote zur Gestaltung des Tages daher einen ganz besonderen Stellenwert. Oberste Prämisse ist, dass die Angebote zur Tagesgestaltung flexibel und passgenau sein müssen, um auf die individuellen Bedarfe der Nutzer(innen) einzugehen. Ergänzend muss – insbesondere mit Blick auf den ländlichen Raum – angemerkt werden, dass Angebote der Tagesgestaltung nur dann in Anspruch genommen werden können, wenn sie für die Betroffenen auch gut erreichbar sind. Im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung und auch im Hinblick auf eine optimale Versorgung von älteren Menschen sollten Kooperationen zwischen den einzelnen Leistungserbringern der Behinderten- und Altenhilfe angestrebt werden.⁴ Hierbei sollte auch die im Umfeld der Zielgruppe selbstorganisierte Tagesgestaltung mit einbezogen werden. Eine inklusive Ausrichtung und Differenzierung der Angebote beinhaltet, verstärkt integrative Elemente einzubauen und Angebote für andere Zielgruppen zu öffnen, wie z. B. sportliche Angebote, Festivitäten, Treffpunkte und Cafés. Das Gelingen einer kontinuierlichen Teilnahme älterer und alt gewordener behinderter Menschen an allgemeinen Angeboten der Altenhilfe hängt von der individuellen Unterstützung und Begleitung der Betroffenen durch vertraute Personen ab. Professionell organisierte und durchgeführte Angebote oder Projekte der Tagesgestaltung sollten durch die Einbeziehung von ehrenamtlichen Mitarbeiter(inne)n

ergänzt und erweitert werden. Hierbei bieten sich Ansätze an, die auf die Entwicklung und Förderung sozialer Netzwerke in der Arbeit mit behinderten Menschen setzen, wie z. B. Konzepte der Sozialraum- bzw. Gemeinwesenorientierung der Sozialen Arbeit oder die Etablierung von Unterstützernetzen (vgl. LINDMEIER 2005; LOEKEN & WINDISCH 2007).

LITERATUR

- 86. Arbeits- und Sozialministerkonferenz** (2009): Beschlussprotokoll der 86. Konferenz der Ministerinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren für Arbeit und Soziales der Länder am 25./26. November 2009 in Berchtesgaden. <http://www.stmas.bayern.de/wir/asmk2009/> (abgerufen am 18.05.2010).
- BARTH, Cordula; FUHR, Dagmar** (2009): Selbstbestimmt wohnen im Alter – Gestaltung sozialer Infrastruktur für Menschen mit Behinderung angesichts demografischer Herausforderungen. Zweiter Meilensteinbericht. <http://www.ekkw.de/akademie.hofgeismar/Projekt/Inhalt/Downloads.htm> (abgerufen am 04.03.2010).
- BARTH, Cordula; FUHR, Dagmar** (2010): Selbstbestimmt wohnen im Alter – Gestaltung sozialer Infrastruktur für Menschen mit Behinderung angesichts demografischer Herausforderungen. Abschlussbericht. <http://www.ekkw.de/akademie.hofgeismar/Projekt/Inhalt/Downloads.htm> (abgerufen am 04.03.2010).
- Bundesministerium für Gesundheit** (2009): Umsetzungsbericht des Beirats zur Überprüfung des Pflegebedürftigkeitsbegriffs. http://www.bmg.bund.de/cdn_169/nn_1168304/SharedDocs/Publikationen/DE/Pflege/Umsetzungsbericht-Pflegebed_C3_BCrfdigkeitsbegr (abgerufen am 18.05.2010).
- DAHME, Heinz-Jürgen; WOHLFAHRT, Norbert (Hg.)** (2000): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin: Edition Sigma.
- GRYMER, Herbert et al.** (2008): Altengerechte Stadt. Das Handbuch. Partizipation älterer Menschen als Chance für die Städte. 2. Aufl. Wuppertal: Landesseniorenvertretung NRW e. V.
- KNIEL, Adrian; WINDISCH, Matthias** (2005): People First: Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung. München: Reinhardt.
- LINDMEIER, Christian** (2005): „Supported living“ – ein Konzept zur Realisierung des privaten Wohnens von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Vortrag bei der Podiumsdiskussion des WÜSL e. V. am 04.05.2005 in Würzburg. Unveröffentl. Manuskript.

LOEKEN, Hiltrud; WINDISCH, Matthias (2007): Unterstützernetze (circles of support) als Netzwerkstrategie im ambulant unterstützten Wohnen für Menschen mit Behinderung zur Förderung ihrer Teilhabe. Unveröffentl. Manuskript.

SONG – Netzwerk Soziales Neu Gestalten (2009): Zukunft Quartier – Lebensräume zum Älterwerden. Band 1–3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

MOLLENKOPF, Heidrun et al. (2001): Aspekte der außerhäuslichen Mobilität älterer Menschen in der Stadt und auf dem Land. Objektive Bedingungen und subjektive Bewertung. In: Sozialer Fortschritt 50 (9/10), 214–220.

Sozialverwaltung des Landkreises Kassel (2007): Tagesstrukturierende Angebote für psychisch kranke Menschen über 65 Jahre im Landkreis Kassel. Unveröffentl. Manuskript.

THORSEN, Kirsten (2006): Wohnen und Freizeit für ältere Menschen mit geistiger Behinderung – Erfahrungsbericht aus Skandinavien. Vortrag im Rahmen des internationalen Workshops „Altern und geistige Behinderung in Europa“ vom 04. bis 05.05.2006 in Berlin. Unveröffentl. Manuskript.

WINTER, Bettina (2001): Die Integration älter werdender behinderter Menschen in die Angebotsstruktur der Eingliederungshilfe – Eine Herausforderung für Leistungs- und Kostenträger. In: Hessisches Sozialministerium et al. (Hg.): Lebensräume älterer Menschen mit Behinderung. Hessische Erfahrungen. Marburg: Lebenshilfe, 273–284.

i Die Autorinnen:

Dipl. Gerontol. Cordula Barth

Wiss. Mitarbeiterin des ZPE der Universität Siegen
Frommershäuser Str. 10, 34246 Vellmar

@ barthcordula@hotmail.com

Dipl. Ing. Dagmar Fuhr

Regionalplanerin
Kölnische Str. 183, 34119 Kassel

@ fuhr@iisa.de

<http://www.ekkw.de/akademie.hofgeismar/Projekt/Start.htm>

⁴ Allerdings darf dies nicht dazu führen, ausschließlich integrative Angebote zu offerieren, wie ein Blick in die skandinavische Nachbarschaft lehrt (vgl. THORSEN 2006, 9 ff.; Sozialverwaltung des Landkreises Kassel 2007).

STANDPUNKT



Helge Schulz zur Wiesch

Teilhabechancen und Teilhaberisiken im Kontext eines inklusiven Bildungssystems

Anmerkungen zum Artikel „Teilhabe und Inklusion“ der Fachzeitschrift Teilhabe 1/09

| Teilhabe 3/2010, Jg. 49, S. 122–125

KURZFASSUNG Bezugnehmend auf die aktuelle Debatte um ein inklusives Schulsystem plädiert der Verfasser dafür, nicht alles heilpädagogische Fachwissen in Frage zu stellen, welches bisher als angemessen gegolten hat. Es wird auf sachliche Zusammenhänge hingewiesen, in denen sonderpädagogische Didaktik und Bildungsabschlüsse zu sehen sind. Zudem wird angedeutet, welche Bezüge diese sowohl zur UN-Behindertenrechtskonvention als auch zum Teilhabeparadigma aufweisen. Für Gesundheit und Lernmöglichkeiten von Schüler(inne)n mit schweren oder mehrfachen Beeinträchtigungen birgt inklusive Bildung nicht nur potenzielle Vorteile, sondern auch Risiken.

ABSTRACT *Chances and Risks of Participation in an Inclusive Education System. Reply to the Article „Participation and Inclusion“.* The WHO's *Discussing an inclusive educational system should not automatically lead to questioning special expertise which has been valid up to now as adequate. There is a correlation between special-educational didactics and educational qualifications. The author points out the relations to the UN convention as well as to the participation paradigm. According to the health and learning possibilities of students with severe or multiple disabilities inclusive education bears not only potential advantages, but also risks.*

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erteilt den Unterzeichnerstaaten einen Auftrag zur Neu- und Umgestaltung ihrer gesamten Gesellschaft „mit dem Ziel, (...) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Bundesgesetzblatt 2008, 1436). Im Bereich Bildung ist Deutschland noch weit von dieser Zielvorgabe entfernt. Es wäre wunderbar, wenn Inklusion im regulären Bildungssystem gelingen könnte – wenn alle Kinder ihre optimalen Lernmöglichkeiten in der Schule am Ort vorfinden könnten. Doch Wunder vollbringen kann Inklusion nicht.

Bezugnehmend auf den Wortlaut der UN-Konvention sowie die Internatio-

nale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (vgl. WHO 2005) möchte der Verfasser einige Anmerkungen zum Beitrag von LINDMEIER (2009a) anbringen. Mit allem gebührenden Respekt vor dem ansprechenden Beitrag ist auf Widersprüche hinzuweisen, für die bislang keine zufriedenstellende Lösung in Sicht ist. In seiner Funktion als Lehrer an einer Förderschule in Nordrhein-Westfalen ist der Verfasser sowohl mit Unterricht als auch der Erstellung von Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs betraut. In seiner beruflichen Rolle möchte er die Lern- und Lebensbedürfnisse der kognitiv leistungsschwächsten Schulkinder in den Fokus der Inklusionsdebatte einbringen.

Theoretische Einordnung

Welche sachlichen Zusammenhänge für die Lernmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen benennt die UN-Konvention? Inklusion wird als ein entscheidender Schritt zur Herstellung von Chancengleichheit gesehen (vgl. Bundesgesetzblatt 2008, 1436). Artikel 24 Abs. 2 benennt außerdem wichtige Qualitätsforderungen, die an ein inklusives Bildungssystem gestellt werden:

- > die angemessene Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (c),
- > notwendige Unterstützung, welche erfolgreiche Bildung erleichtert (d),
- > ein integratives Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet (e) (vgl. ebd.).

Sollte es inklusiven Bildungseinrichtungen nicht gelingen, bessere schulische und soziale Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen, als dies Spezialeinrichtungen möglich ist, so impliziert Abs. 2e einen Widerspruch in sich („environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion“). Würde ein inklusiver Kontext weniger Lernfortschritte als in der Förderschule ermöglichen, so dürfte man die Entwicklungsförderung nicht als „bestmöglich“ bezeichnen. In dieser völkerrechtlich verbindlichen Vereinbarung wird einer inklusiven Bildung eindeutig der Vorrang vor Spezialeinrichtungen eingeräumt. Deutschland kann seinen Förderschulen insofern nur noch dann ein Existenzrecht zubilligen, wenn sie ihre Überlegenheit im Sinne bestmöglicher Lernbedingungen im Falle jedes einzelnen Schülers sorgfältig dokumentieren.

Welche sachlichen Zusammenhänge von Teilhabe benennt die Weltgesundheitsorganisation in der ICF? Die ICF betont als multidimensionales Paradigma die *Interdependenz* von Teilhabe (Aktivitäten und Partizipation), Körpersystemen (Strukturen und Funktionen) und Kontext. So besteht z. B. zwischen den intellektuellen Funktionen und den Teilhabemöglichkeiten eines Menschen ein enger Zusammenhang. Dabei kann sich der jeweilige Kontext (z. B. die Umweltbedingungen, zur Verfügung gestellten Hilfsmittel, Einstellungen oder Dienstleistungen) hilfreich oder behindernd auf das Gelingen der gewünschten Aktivitäten auswirken.

Didaktik und Curricula für optimale Teilhabe

Welche sind nun aus fachlicher Sicht die notwendigen Unterstützungsleistungen und Kontextbedingungen für erfolgreiche Teilhabe an schulischer Bildung? Hier nur an das Zusammensein in einem Klassenraum zu denken, greift zu kurz (vgl. WEMBER 2008, 59). Teilhabe an schulischer Bildung ist einerseits Selbstzweck, andererseits ein Schlüssel zur Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. BEHRMANN 2006, 45; WEMBER 2008). Die ICF benennt u. a. die Bereiche *Lernen und Wissensanwendung* sowie *Allgemeine Aufgaben und Anforderungen* (vgl. WHO 2005, 97 ff.) als Gliederungspunkte der Aktivitäten und Partizipation. Um Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung optimale Teilhabe an schulischen Lernangeboten zu ermöglichen, haben spezialisierte Pädagog(inn)en ein eigenes „Handwerkszeug“ entwickelt. SCHULZ ZUR WIESCH (2009, 28 f.) zählt insgesamt 20 didaktisch-methodische Prinzipien zum Know-how seiner Fachrichtung. Im Sinne der ICF sind sie als *Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens* in die Umweltfaktoren (Kontext) von Teilhabe einzuordnen (vgl. WHO 2005, 141).

ben. Wenn z. B. der absolute Integrations-Befürworter Georg Feuser fordert, dass sich die Regelschule fundamental ändern müsse, weil ansonsten Integration keine Chance hätte, spricht er genau dies an. Exemplarisch weist er auf das Lerntempo und die Verarbeitung schulischer Informationen hin (vgl. ebd., 56).

Schüler(innen) mit schweren mehrfachen Funktionseinschränkungen und sehr niedrigem Entwicklungsstand, d. h. Schüler(innen), die der Adressatengruppe der Basalen Stimulation (vgl. FRÖHLICH 1998) oder des Active Learning Approach (vgl. NIELSEN 2001) entsprechen, können durch ein inklusives Curriculum nicht erreicht werden. Müssten individuelle Unterrichtsangebote für ein inklusives Curriculum unterbrochen werden, so würde der Schüler bzw. die Schülerin Zeit verlieren, die er/sie für sein eigenes Leben und Lernen benötigt, z. B. für Basale Stimulation, Förderpflege (vgl. SCHLICHTING 2010), Basale Kommunikation, Essen und Trinken, Therapieangebote. Diese interdisziplinären Unterrichtsangebote sind zeitaufwändig und teilweise lebenswichtig. Sie dulden keine Nachlässigkeit. Darum sollte betont werden, dass Schüle-

man bei Kindern mit sehr ausgeprägten Autismus-Spektrum-Störungen ziehen: *Visualisierung, Strukturierung* und *Bedeutungsvollmachung* (vgl. DEGENER 2003) als Kernelemente des weltweit verbreiteten TEACCH-Konzeptes lassen sich mit der Didaktik und Methodik der Förderschule Geistige Entwicklung erheblich besser verwirklichen als mit derjenigen der Grundschule oder Hauptschule.

Auch für die leistungsstärkere „Mehrheit“ der Schülerschaft der heutigen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erscheint die Forderung nach einem „Lernen am gemeinsamen Curriculum“ zwar gut gemeint, greift aber zu kurz. Aus gutem Grund empfehlen Schulbehörden zwar für den Förderschwerpunkt Lernen, nicht jedoch für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine Orientierung am Regelschulcurriculum. Lehrpläne für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung enthalten viele Elemente, die von den Lehrplänen der Regelschulen nicht abgedeckt werden (vgl. z. B. Bayerisches Staatsministerium 2003). Wozu sind diese erforderlich? Vielen Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung gelingt es nicht, elementare Kompetenzen des täglichen Lebens automatisch oder durch reine Anschauung zu erlernen, sondern diese müssen mühsam erarbeitet werden. Diese Arbeit wird häufig bis ins Erwachsenenalter fortgeführt, wobei die Suche nach altersangemessenen Übungsmöglichkeiten immer wieder eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt.

Schüler(innen) mit schweren mehrfachen Funktionseinschränkungen und sehr niedrigem Entwicklungsstand können durch ein inklusives Curriculum nicht erreicht werden.

MUÑOZ (zit. n. LINDMEIER 2009a, 6) fordert ein schulisches Curriculum, welches für alle Lernenden gleich ist. Im Hinblick auf die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung wäre dieser Vorschlag jedoch nur unter der Voraussetzung angemessen, dass ein solches Curriculum grundsätzlich in mehreren parallelen Niveaustufen angeboten wird. Die „Pyramide“-Materialien für den Kindergarten (vgl. CITO 2010) sowie individuelle Entwicklungspläne nach schwedischem Vorbild (vgl. ZETTERSTRÖM 2007) stellen die bislang überzeugendsten Beiträge zu einem inklusiven Curriculum dar. Mit zunehmendem Alter der Lernenden wird es jedoch immer schwieriger, gemeinsame inhaltliche Anknüpfungspunkte zu finden. BONFRANCHI (2009, 55) äußert sich skeptisch, ob derart extreme Leistungsunterschiede noch sinnvoll zu bewältigen sind: „Diese Schere, so meine These, ist auch durch eine noch so fundierte Didaktik kaum zu schlie-

ren(inne)n mit schweren mehrfachen Behinderungen ein eigenes Recht auf Bildung und individuelle Förderung zukommt – auch und gerade dann, wenn ihr Unterricht mit dem der Schülermehrheit sehr wenig gemeinsam hat. Hier greifen weder das Assistenzmodell (vgl. SEIFERT 2009) noch die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem. Eine universelle Lehrerweisheit besagt, dass Unterricht den Schüler bzw. die Schülerin auf demjenigen Leistungsniveau „abholen“ sollte, auf dem er/sie steht. Stellt man dabei fest, dass die Teilhabemöglichkeiten im Bereich der *sensomotorischen Lebensweisen* (vgl. MALL 2002) zu finden sind, dass sie sich überwiegend auf Orientierung, Lebensqualität und Gesundheit in der Gegenwart beziehen, so ist zumindest zeitweise ein exklusives Curriculum und ein exklusiver Kontext empfehlenswert (vgl. FRÖHLICH 1998, 265 ff.). Eine ähnliche Schlussfolgerung muss

In den USA wurde beobachtet, dass zahlreiche Schüler(innen) mit intellektuellen Behinderungen die inklusive Schule frustriert vorzeitig verlassen (vgl. DEVER & KNAPCZYK 1997, 1 ff.). Betroffene Schüler(innen) verlieren nicht nur die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erwerben, sondern ihnen bleibt die Teilhabe an jedweder Form von Schulbildung verwehrt. HUBER (2009) ermittelte in einer Evaluationsstudie mit 650 Grundschüler(inne)n, dass sich die soziale Integration von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht ungünstiger entwickelte als erwartet. Vielmehr wirkten schulleistungsrelevante Faktoren auf die soziale Integration ein. In beiden genannten Quellen wird das Problem angesprochen, dass Inklusion nicht in jedem Fall ein Selbstläufer ist, der automatisch die Teilhabemöglichkeiten verbessert, sondern unter real existierenden Bedingungen ein hohes Risiko des Scheiterns trägt.

Bildungsabschlüsse im deutschen Schulsystem

LINDMEIER (2009a, 7) weist darauf hin, dass die Selektionsfunktion des Bildungssystems einem menschenrechtsbasierten Bildungsansatz – wenn man ihm denn folgen möchte – eigentlich widerspricht. So stellt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (zit. n. ebd.) fest, dass die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ihrer Schülerschaft systematisch den Hauptschulabschluss vorenthalte. Es liegt in der Natur von Bildungsabschlüssen, dass diese nur beim Erreichen bestimmter Leistungen (im Sinne von Aktivitäten und Partizipation) vergeben werden, welche einen Zusammenhang mit den intellektuellen Funktionen aufweisen. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit der Förderortempfehlung für die Förderschule Geistige Entwicklung wird jedoch nur dann per Gutachten festgestellt, wenn die intellektuellen Funktionen auch bei günstigsten Kontextbedingungen nicht ausreichen, um ein erfolgreiches Meistern derjenigen Aktivitäten gelingen zu lassen, welche zum Erreichen des Hauptschulabschlusses gefordert werden. Sollte sich das Leistungsvermögen eines Schülers bzw. einer Schülerin im Verlauf der Schulzeit positiv entwickeln, so wird eine Änderung des Förderschwerpunktes (bzw. ein Wechsel zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen) nicht erst dann empfohlen, wenn ein Hauptschulabschluss erreichbar erscheint, sondern bereits bei deutlich geringeren Schulleistungen. Solche Wechsel sind insbesondere in den unteren Klassenstufen häufig, zumal sich überschaubare Regeln und Strukturen, wie sie im Anfangsunterricht eingeübt werden, fast immer positiv auf die Lernentwicklung auswirken. An der Förderschule Lernen besteht grundsätzlich die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Zur Vergabe gelten vergleichbare Leistungsanforderungen, wie sie an der Hauptschule erwartet werden.

Die Suche nach Lösungswegen

Was nun tun, wenn fehlerfrei recherchierte Literatur einem Teil des Fachwissens und alltäglicher Praxiserfahrung professioneller Fachkräfte widerspricht? An anderer Stelle weist LINDMEIER (2009b, 423 ff.) durchaus auf die Problematik von Schwerstbehinderung, Autismus und die Notwendigkeit fachrichtungsspezifischer Curricula hin. In einer Fachzeitschrift, welche dem Wohlergehen von Menschen mit geistigen Behinderungen ver-

pflichtet ist, möchte der Verfasser diese Akzentsetzung nicht missen. Fachleute sollten das Mandat der UN-Konvention nicht als Aufforderung verstehen, Fachwissen und Erfahrung ihrer bisherigen beruflichen Praxis an die Seite zu legen. Nur auf solider Grundlage ist es möglich, Inklusion und schulisches Lernen bestmöglich zu verbinden.

In der Tradition des kritischen Rationalismus nach POPPER (1989, 14 ff.) gelten nur diejenigen wissenschaftlichen Hypothesen als akzeptabel, welche eine Möglichkeit eröffnen, sie zu widerlegen. Die Auswahl valider Erfolgskriterien ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe, will sie sich nicht dem Vorwurf der Beliebigkeit aussetzen. Gelingt es, ein Kind als Unterrichtsmedium einzusetzen, an dem leistungstärkere Schüler ihre sozialen Fähigkeiten erproben? Ein solcher Indikator, wie man ihn z. B. bei HINZ (2007, 30) in einem Positivbeispiel findet, wäre für das eigene Bildungsrecht eines Schülers mit schweren mehrfachen Behinderungen wenig aussagekräftig. FRÖHLICH (1998) warnt davor, schwerstbehinderte Menschen zum „Objekt“ der Fürsorglichkeit anderer werden zu lassen. VLASKAMP, POPPES & ZIJLSTRA (2005, 16) schlagen einen normativen Ausgangspunkt vor, der nicht nur die Emanzipation der Klient(inn)en in den Mittelpunkt stellt, sondern auch die Möglichkeit einer unvoreingenommenen Evaluation eröffnen könnte: „Kinder mit schweren geistigen und körperlichen Behinderungen haben das Recht auf eine Form der Begleitung, die ihnen optimale Entwicklung und Selbstverwirklichung ermöglicht und in der sie in Beziehungen mit anderen eine aktive und steuernde Rolle spielen. (...) Eine aktive und steuernde Rolle in sozialen Beziehungen bedeutet, dass das Kind Einfluss auf seine Lebenssituation ausüben kann. Wir sehen ein Kind mit einer schweren mehrfachen Behinderung als jemand, der selbst mitbestimmen kann und will, was mit ihm geschieht und wie mit ihm umgegangen wird“ (eig. Übersetzung).

Nimmt man die UN-Konvention ernst, so wie sie gemeint ist, dann steht nicht nur Schule, sondern die gesamte Gesellschaft einer gewaltigen Aufgabe gegenüber. Diese Aufgabe ist so enorm schwierig, dass Pädagogik es sich nicht leisten kann, fachliche Zusammenhänge zu verneinen. Vielmehr sollte alles Wissen für das Gelingen des Vorhabens in die Waagschale geworfen werden. Diejenigen Schüler(innen), welche für ihre bestmögliche Förderung sehr aufwändige Rahmenbedingungen und Prozesse benötigen, verdienen in

der Fachdiskussion mehr Aufmerksamkeit. Auch und gerade diesen Kindern kommt ein Recht auf Teilhabe am Bildungssystem zu.

LITERATUR

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München: Hintermaier.
- BEHRMANN, Detlef (2006): Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Frankfurt a. M.: VAS.
- BONFRANCHI, Riccardo (2009): Anmerkung zum Beitrag ‚Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ in Sonderschulen und allgemeinen Schulen‘ von Theo Früh auf in der Fachzeitschrift Geistige Behinderung 4/08. In: Teilhabe 48 (1), 55–56.
- Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> (abgerufen am 23.09.2009).
- CITO Deutschland (Hg.) (2010): Pyramide Katalog. Das ganzheitliche Konzept. Butzbach, vervielfältigt.
- DEGNER, Martin (2003): Visualisierung, Strukturierung und Bedeutungsvollmachung. Unterrichtsmethoden zur pädagogischen Förderung autistisch behinderter Menschen. In: Lernen konkret 22 (2), 2–8.
- DEVER, Richard; KNAPCZYK, Dennis (1997): Teaching Persons with Mental Retardation: A Model for Curriculum Development and Teaching. Madison/WI: Mc Graw Hill.
- FRÖHLICH, Andreas (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- HINZ, Andreas (2007): Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In: Hinz, Andreas (Hg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe, 15–41.
- HUBER, Christian (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (7), 242–248.
- LINDMEIER, Christian (2009a): Teilhabe und Inklusion. In: Teilhabe 48 (1), 4–10.
- LINDMEIER, Christian (2009b): Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein

inklusives Schulsystem. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (10), 416–427.
MALL, Winfried (2002): Was heißt hier „geistig behindert“? Menschen mit geistiger Behinderung besser verstehen mit dem Konzept „Sensorische Lebensweisen“. Vervielfältigtes Manuskript zur Fortbildungsveranstaltung am 25.–26.01.2002 in Gelsenkirchen.
NIELSEN, Lilli (2001): Der Ansatz des Aktiven Lernens (ALA). Philosophie – Theorie – Anwendung. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 235–244.
POPPER, Karl (1989): Logik der Forschung. 9. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr.
SCHLICHTING, Helga (2010): Zum Verhältnis von Pflege und Unterricht – Ist Pflege Unterricht oder ergänzende Versorgungsleistung? In: Teilhabe 49 (1), 9–14.
SCHULZ ZUR WIESCH, Helge (2009): Individuelle Förderplanung – Konzeptentwicklung und Evaluation. Oberhausen: Athena.
SEIFERT, Monika (2009): Selbstbestimmung und Fürsorge im Hinblick auf Menschen mit besonderen Bedarfen. In: Teilhabe 48 (3), 122–128.

VLASKAMP, Carla; POPPES, Petra; ZIJLSTRA, Rita (2005): Een programma van jezelf. Een opvoedingsprogramma voor kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Assen: Van Gorcum.
WEMBER, Franz (2008): Integration und Qualifikation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77 (1), 57–60.
World Health Organization (Hg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Stand Oktober 2005. Hg. v. Deutschen Institut für medizinische Dokumentation und Information DIMDI. http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf (abgerufen am 14.03.2007).
ZETTERSTRÖM, Agneta (2007): Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern – das schwedische Modell. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

i Der Autor:
Dr. Helge Schulz zur Wiesch
 Lehrer für Sonderpädagogik an der Franziskus-Schule des Kreises Viersen
 Josef-Deilmann-Str. 1, 41749 Viersen
@ helge.schulzzurwiesch@uni-dortmund.de

Anzeige

FH d D
Fachhochschule der Diakonie

Jetzt anmelden! Start: Okt. 2010

»Mit Heilpädagogik neue Horizonte erreichen.«

www.fh-diakonie.de

Studienangebot:

- Aufbau für staatl. anerkl. Heilpadagogen/innen
- erweitert Ihre Kompetenz für Leitung od. Beratung
- berufsbegleitend
- Standorte: Bielefeld u. Dornstadt/Ulm

Wir bieten:

- persönliche Betreuung und Beratung
- offenes und wertschätzendes Arbeitsklima
- wissenschaftliche und praxisorientierte Qualifizierung für Verantwortungsragende



Norbert Müller-Fehling

Was Familien brauchen!

Zur Bedarfslage von Familien mit behinderten Angehörigen im Spiegel des 13. Kinder- und Jugendberichts

| Teilhabe 3/2010, Jg. 49, S. 126–130

| KURZFASSUNG Der 13. Kinder- und Jugendbericht offenbart, was Eltern im Alltag erleben. An den Schnittstellen der Sozialleistungssysteme entstehen Verschiebebahnhöfe und schwarze Löcher. Das Aufwachsen mit einer Behinderung findet unter erschwerten Bedingungen statt. Behinderungsspezifischer Unterstützungsbedarf steht in einem engen Zusammenhang mit der alterstypischen Lebenswelt des Kindes und der Erziehungsaufgabe der Familie. Die Zusammenführung der Leistungen der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII erscheint sinnvoll und angesichts der UN-Behindertenrechtskonvention nur unter dem Dach des SGB VIII in Frage zu kommen. Dazu sind allerdings Bedingungen zu erfüllen und Voraussetzungen zu schaffen, die in diesem Beitrag aus Sicht eines Elternverbandes skizziert werden.

| ABSTRACT *What Families Really Need: Reflections on the Thirteenth Children and Youth Report.* The thirteenth children and youth report reveals what parents experience in their everyday life. Because of different providers in the German social security system it is difficult to arrange support which meets the individual needs. Growing up with a disability takes place under demanding conditions. There is a strong relationship between the support requirements, the social environment typical for age of the child and the parental duties. These are good reasons for taking the supports and benefits of the youth welfare and integration assistance together in one book of the Social Code. According to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities the Book VIII of the Social Code (youth welfare) appears to be the best place for this. However, in addition specific conditions are to be fulfilled which are outlined from the point of view of a parental association.

Die Familien stehen heute vor einer Vielzahl zu bewältigender Aufgaben. Auf ihnen lasten die Verantwortung für die demografische Entwicklung, die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit, die Sorge um die gleichberechtigte Teilhabe von Mann und Frau am Erwerbsleben, die materielle Sicherung oder die bildungs- und erziehungspolitischen Herausforderungen. Um ihre Aufgabe als stabilen und verlässlichen Lebensraum für ihre Kinder erfüllen zu können, sind Familien heute auf vielfältige Unterstützung der Gesellschaft angewiesen. Politik für Familien ist heute eine gesellschaftliche Gesamtaufgabe, die in die Sozial-, Gesundheits-, Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Finanzpolitik hineinreicht. Behinderte Kinder brauchen die besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern, damit ihnen Gesundheit, Entwicklung, Bildung und gesellschaftliche

Teilhabe ermöglicht werden. Das kostet Kraft und Zeit und ist nur in einer solidarischen Gemeinschaft möglich und in einer Gesellschaft, die Familien mit behinderten Kindern Wertschätzung und Unterstützung entgegenbringt.

Die Selbsthilfeorganisationen von Eltern behinderter Kinder finden hier ihre zentralen Aufgaben. So wie sich vor gut 50 Jahren die Eltern behinderter Kinder zusammenschlossen, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen und positive Veränderungen für sich und ihre Kinder zu erreichen, so richten die Familien heute ihre Wünsche, Erwartungen und Forderungen an ihre Mitmenschen, die Politik und die Verwaltung. „Sie erwarten (...),

> dass sie nicht als Bittsteller angesehen und behandelt werden, wenn sie für ihre Kinder Leistungen des

Sozial-, Gesundheits- und Bildungssysteme in Anspruch nehmen. Die krankengymnastische Behandlung des Kindes ist keine Freizeitmaßnahme, der angepasste Rollstuhl kein Prestigeobjekt, der Besuch des integrativen Kindergartens kein Kindergeburtstag. Diese Leistungen entscheiden über die Entwicklung und Teilhabechancen von Kindern. Darum zu betteln oder sie in einem zermürbenden Kampf durchsetzen zu müssen, ist entwürdigend und belastet die Eltern, die eigentlich Kraft für ihre Familie brauchen.

- > Sie erwarten, dass sie in den Ämtern und Institutionen auf kompetente Mitarbeiter(innen) stoßen, die ihnen auf Augenhöhe begegnen, die sich verantwortlich fühlen, auch wenn sie nicht unmittelbar zuständig sind, die bereit sind, Verständnis für die Situation einer Familie mit einem behinderten Kind zu entwickeln, die die Paragraphen (am besten nicht nur die eigenen) kennen, aber darüber nicht den Blick fürs Ganze verlieren.
- > Schließlich erwarten sie, dass die Gesetzgebung für behinderte Menschen sich aus der Fürsorge herausentwickelt und endlich sicherstellt, dass Behinderung nicht arm macht, Familien mit behinderten Kindern Raum für den Beruf, für Freizeit, Bildung und Kultur lässt, wie anderen Familien auch, und dass sie endlich wahrhaftig mit den Gesetzeszielen der ‚Leistung aus einer Hand‘ und ‚Die Leistung folgt dem Menschen‘.“ (BVKM 2009, 47)

Der Kinder- und Jugendbericht deckt Systemversagen auf

Die Unzulänglichkeiten, die viele Familien mit einem behinderten Kind spüren und die sie in dieser Erklärung zum Ausdruck bringen, werden im 13. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Deutscher Bundestag 2009) benannt und reichen damit über das subjektive Empfinden der Eltern hinaus. Nicht die Eltern sind unfähig, wenn sie in diesem System nicht zurechtkommen, sondern das System versagt.

Der Bericht erfasst Kinder und Jugendliche mit Behinderung in erster Linie als Kinder mit Bedürfnissen, wie sie jedes Kind entwickelt, und beschreibt die Risiken, von denen sie besonders betroffen sein können. Dabei zeigt sich, dass sich die wenigen vorhandenen Daten überwiegend auf medizinische Diagnosen beziehen. Sie sind defizitorientiert und geben in der Regel keinen Einblick in die Lebenslagen der betroffenen Menschen.

Der Bericht identifiziert neben den leistungsrechtlichen Zuordnungs- und Abgrenzungsproblemen weitere Ursachen für die Defizite in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Behindertenhilfe, Schule, Pflege und Gesundheit. Dazu gehören Vorurteile und überzogene Erwartungen ebenso wie verschiedene Denkweisen und unterschiedliche Begriffsverwendungen. Die Kinder- und Jugendhilfe konzentriert sich auf die spezifischen Bedürfnisse in der Kindheit und Jugend und sollte damit auch immer die elterliche Sorge und die Verantwortung, also die ganze Familie, im Blick haben. Die übrigen einschlägigen Gesetzesbücher (SGB IX, SGB XI, SGB V) knüpfen an den jeweils spezifischen Bedarf an, der aus der Behinderung oder einer Krankheit resultiert. Auch wenn die allgemeinen Vorschriften der Sozialgesetzbücher fordern, den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung zu tragen oder die besonderen Belange behinderter Menschen zu berücksichtigen, lässt sich das im Gesetzesvollzug offensichtlich nur schwer verwirklichen. Das zeigt die Praxis und wird durch den 13. Kinder- und Jugendbericht bestätigt.

Die Eltern leisten das Case Management

Die Praxis ist durch Abgrenzungen zwischen Sozialhilfe, Jugendhilfe, den Krankenkassen und dem Bildungsbereich geprägt. Die Angebote für behinderte Menschen stehen oft isoliert für sich und können dadurch den individuellen Hilfebedarf nur eingeschränkt aufgreifen. In den Familien treffen Leistungsansprüche aus allen Sozialgesetzbüchern mit unterschiedlicher Ausprägung zusammen. Die Eltern selbst leisten häufig die Koordinierungsaufgabe und haben dabei oft auch noch die Grenzen zwischen den Fachdisziplinen zu überwinden.

Leistungen voneinander, die Inkompatibilität und ein hoher bürokratischer Aufwand erschweren das Bemühen, obwohl Komplexleistungen und Mischfinanzierungen notwendig und manchmal sogar auch möglich sind. So entstehen an den Schnittstellen die Verschiebebahnhöfe und schwarzen Löcher.

Die zentrale Forderung lautet: Die Unterstützungsleistungen müssen sich an den Lebenslagen orientieren und nicht an Institutionen und Sozialgesetzbüchern. „Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“, so heißt es in § 1 Abs. 1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Um dieses Recht insbesondere auch in schwierigen Lebenssituationen zu gewährleisten, garantiert das SGB VIII jungen Menschen und ihren Familien einen differenzierten Leistungskatalog. Dazu gehören Angebote der Familien- und Elternbildung und die Frühen Hilfen, Beratung und Unterstützung bei der Erziehung in der Familie, die Kindertagesbetreuung, die Hilfen zur Erziehung, Jugendschutz und Jugendarbeit, die Leistungen für seelisch behinderte Kinder (nach § 35a SGB VIII) und die Jugendberufshilfen. Obwohl zuständig für alle Kinder und Jugendlichen, ordnet die Rechtslage geistig und körperlich behinderte Kinder oder sinnesbehinderte Kinder leistungsrechtlich dem SGB XII zu und schneidet sie dadurch allzu oft von den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ab.

Die Problemzonen

Nähert man sich speziell den Defiziten in der Zusammenarbeit zwischen der Eingliederungshilfe im SGB XII und der Kinder- und Jugendhilfe werden zwei „Problemzonen“ deutlich.

An den Schnittstellen der Leistungssysteme entstehen Verschiebebahnhöfe und schwarze Löcher.

Das wird deutlich in der Frühförderung, aber auch in Tageseinrichtungen für Kinder, in der Schule und am Übergang von der Schule in den Beruf. In der unmittelbaren Begegnung mit den Kindern und ihren Familien bemühen sich die Mitarbeiter(innen) von Einrichtungen und Diensten, den Bedarf von Kind und Familie umfassend und ganzheitlich zu erkennen und zu decken. Das gegliederte System, die Abgrenzung der

Als erstes ist die Zuständigkeits- und Abgrenzungsproblematik zu nennen, beispielhaft dafür sind die Leistungen für behinderte Pflegekinder und für die Elternassistenz. Damit behinderte Eltern umfangreichere Leistungen der Jugendhilfe erlangen können, z. B. sozialpädagogische Familienhilfe, muss das Kindeswohl gefährdet sein und ein Erziehungsdefizit festgestellt werden. Die Sozialhilfe kann Leistungen zur Teilhabe am Leben

in der Gesellschaft oder Hilfe zur Pflege für die behinderten Eltern erbringen, nicht aber Hilfen zur Erziehung des nichtbehinderten Kindes. Kommen sich nicht beide Seiten entgegen und orientieren sich nicht vornehmlich am Bedarf, der zu decken ist, zwingt das System zur Defizitzuschreibung, was für behinderte Eltern eine große Hürde darstellt.

Auch behinderte Pflegekinder geraten zwischen die Fronten von Sozial- und Jugendhilfe. Der Streit darüber, wer die Kosten für eine geeignete Pflegestelle für ein geistig oder körperbehindertes Kind zu tragen hat, führte in der Vergangenheit oft dazu, dass es leichter war, eine Kostenzusage für einen (teureren) Heimplatz zu erhalten als eine Kostenübernahme für eine geeignete Pflegefamilie. Die stationäre Unterbringung behinderter Kinder gehört zu den Leistungen der Eingliederungshilfe, die Erziehung in der Pflegefamilie gehörte bisher nicht dazu. Die Jugendhilfe wiederum ist nicht zuständig für körper- und geistig behinderte Kinder. Wenn man berücksichtigt, dass beide Leistungsträger zur kommunalen Familie gehören und letztendlich aus einer Kasse wirtschaften, wird das gänzlich unverständlich; es ist zu hoffen, dass der Zuständigkeitsstreit nun beendet ist. Seit Mitte 2009 wurde mit dem neuen § 54 Abs. 3 SGB XII die Erziehung behinderter Pflegekinder zu einer Leistung der Sozialhilfe und vorrangig gegenüber einer Heimunterbringung. Die Regelung ist bis 2013 befristet; bis dahin soll eine Neuordnung der Zuständigkeiten von Jugendhilfe und Eingliederungshilfe diese Sonderlösung ersetzen.

Auf allen Aufgabenfeldern gibt es gute Beispiele für länderspezifische Lösungen oder gelungene Kooperation, für vernünftige Kostenteilungen oder die Übernahme der alleinigen Verantwortung eines der Leistungsträger. Auch das zeigt der Kinder- und Jugendbericht. Es ist vieles auch unter den Bedingungen der geltenden Rechtslage möglich, aber wir bewegen uns zwischen „Wenn alle guten Willens sind, ist (fast) alles möglich“ und „Beim Geld hört die Freundschaft auf“. Diese Prinzipien bestimmten das Verwaltungshandeln und erzeugen Unsicherheiten.

Daher wäre eine gesicherte rechtliche Grundlage für die klugen Lösungen von Vorteil. Wer sagt, alles sei auch unter der gegenwärtigen Rechtslage regelbar, und gesetzliche Änderungen nicht für erforderlich hält, nimmt in Kauf oder setzt darauf, dass nur die schwerwiegendsten Probleme gelöst werden oder vieles sich von allein löst (schließlich ist Kindheit und Jugend ein vorübergehender Zu-

stand). Im Zweifelsfall muss dann so lange gewartet werden, bis das Kind behindert oder sein Wohl gefährdet ist, dann sind die Zuständigkeiten eindeutig. Das kann und wird niemand wollen.

Die zweite „Problemzone“ ist das Wahrnehmungsproblem der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber körper- und geistig behinderten Kindern und ihren Familien. Das wird bei der Kinder- und Jugendhilfeplanung ebenso deutlich wie bei den individuellen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Trennung der Lebenswelten behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher führt zu Informationsdefiziten sowohl auf der Seite der Eltern als auch auf

mit der Unterstützung und Erfahrung anderer Eltern in Selbsthilfeorganisationen, aber nicht alle Familien können diese Aufgaben und Herausforderungen immer bewältigen. Armut, Bildungsferne, Migrationshintergrund oder unvollständige Familiensituationen stellen ein zusätzliches Gesundheits- und Entwicklungsrisiko für Kinder dar. Treffen sie auch nur mit leichten körperlichen, geistigen oder Wahrnehmungsbeeinträchtigungen zusammen, droht eine Behinderung, die unter förderlichen Bedingungen u. U. vom Kind hätte kompensiert werden können. Aus der Frühförderarbeit wissen wir, dass der Anteil der Kinder wächst, deren Entwicklungsrisiko auch in einem Zusammenhang mit ihrer

Das Recht auf Teilhabe an der Lebenswelt von Kindern muss strukturell ebenso ernst genommen werden wie das Recht auf eine der Behinderung angemessene Förderung.

der Seite der Träger der Kinder- und Jugendhilfe. So werden Kinder mit Behinderung selten zu Adressat(inn)en der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Unbeachtet bleibt, dass die Familien durch die Behinderung besonders belastete Familien sind:

- > Sie können für das Zusammenleben mit einem behinderten Kind und die Erziehung selten auf Erziehungserfahrungen aus der eigenen Familie zurückgreifen.
- > Sie müssen ihren Kindern besonders förderliche Bedingungen gestalten, damit diese ihre Entwicklungsmöglichkeiten entfalten können.
- > Sie sollen dabei natürlich auch nicht ihre nichtbehinderten Kinder und ihre Partnerschaft vernachlässigen.
- > Sie müssen sich für und gegen Therapien, Förderkonzepte oder medizinische Eingriffe entscheiden.
- > Sie müssen Pflege, Therapie, medizinische Versorgung, Hilfsmittel und Förderung organisieren und in ihrem Alltag unterbringen.
- > Oft müssen sich die Eltern auch um die Finanzierung kümmern.

Schwierige Bedingungen beeinträchtigen Entwicklungsmöglichkeiten

Viele Eltern behinderter Kinder bewältigen diese Anforderungen, manche auch

Lebenssituation steht. Natürlich geht es auch hier um die Förderung der Kinder, aber es geht auch um die Unterstützung der Eltern. Ohne angemessene Bedingungen in der Familie drohen Therapie und Förderung ins Leere zu laufen. Während bis zum Eintritt in die Schule die Frühförderstellen wenigstens die Lotsen- und Beratungsfunktion übernehmen können, sind die Eltern danach in der Regel auf sich allein gestellt.

Es ist eine Jugendhilfe gefordert, die ihre Verantwortung auch für das behinderte Kind erkennt. Es muss darum gehen, den besonderen Unterstützungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in einen engen Kontext mit der für das Alter typischen Lebenswelt aller Kinder zu setzen. Das Recht auf Teilhabe an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen muss strukturell ebenso ernst genommen werden wie das Recht auf eine der Behinderung angemessene Förderung.

Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe

Die Anforderungen an eine Neuausrichtung der Leistungsgestaltung für alle behinderten Kinder und Jugendlichen lassen sich folgendermaßen beschreiben:

1. Kinder und Jugendliche und ihre Familien sind als solche wahrzunehmen, unabhängig davon, ob sie von einer Behinderung oder einer drohenden Behinderung betroffen sind.

2. Behindert-Sein ist nur eine Eigenschaft, wenn auch eine bedeutende, die die Lebenssituation von Kindern und ihrer Familien prägt.
3. Bei der Frage, welche Bedingungen ein behindertes Kind braucht, damit es sich gut entwickeln kann, muss daher der isolierte Blick auf die Behinderung durch eine ganzheitliche Betrachtung der Familie ersetzt werden.
4. Behinderungsspezifischer Förder- und Unterstützungsbedarf muss mit dem Unterstützungsbedarf der Familie unter Berücksichtigung aller Risiken und Belastungsfaktoren verknüpft werden.
5. Inklusion und Integration machen es erforderlich, dass die Leistungen für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sind. Das gilt insbesondere auch für die offene Kinder- und Jugendarbeit, die Familienberatung und den Schutz des Kindes/Jugendlichen vor allen Arten von Gewalt.
6. Eine einheitliche und gemeinsame Hilfeplanung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, behinderungs-spezifischen Bedarf mit dem Unterstützungsbedarf der Familie zu verknüpfen.
7. Die Gesamtverantwortung für die Gestaltung des Leistungs- und Unterstützungsprozesses gehört in eine Hand (Case Management) und ist interdisziplinär auszugestalten.
8. Kommunale Familienpolitik muss Schwerpunkte für besonders belastete Familien und damit auch für Familien mit behinderten Kindern und Jugendlichen bilden.
9. Bei allen jugendpolitischen Planungen und der Gesetzgebung muss immer auch gefragt werden, was sie für Kinder mit Behinderung und ihre Familien bedeuten.

So wie es selbstverständlich ist, dass in jeder Verwaltungsvorlage für den Kinder- und Jugendhilfeausschuss die Frage nach den finanziellen Auswirkungen beantwortet werden muss, sollte auch die Frage nach den Auswirkungen für behinderte Kinder gestellt werden. Das könnte die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein für die Lebenssituation behinderter Kinder und deren Familien erheblich steigern.

In den Verbänden der Behindertenhilfe und -selbsthilfe reichte in der Vergangenheit die Beschäftigung mit der Einbeziehung behinderter Kinder und ihrer Familien in das System der Ju-

gendhilfe nur bis zu der Frage der leistungsrechtlichen Zuordnung in das jeweilige Sozialgesetzbuch. Die Kostenheranziehung durch die Kostenbeiträge der Jugendhilfe gilt als ungünstiger gegenüber der häuslichen Ersparnis, die die Sozialhilfe den Unterhaltspflichtigen auferlegt. Die deutliche Einschränkung der Unterhaltsheranziehung bei volljährigen Leistungsberechtigten besteht im SGB VIII nicht. Der Anspruch auf individuelle Bedarfsdeckung und der Rechtsanspruch auf Leistungen gelten in der Eingliederungshilfe als stärker ausgeprägt. Bereits an dieser Stelle brach die Diskussion über eine strukturelle Weiterentwicklung ab. Zu einer Diskussion der fachlichen Aspekte ist es

2009, 12) wird konkret: „Vor dem Hintergrund der VN-Konvention sowie den Schnittstellenproblemen sehen die Ministerinnen und Minister, Senatoren und Senatorinnen für Arbeit und Soziales der Länder in der Zusammenführung der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung unter dem Dach der Jugendhilfe einen denkbaren Ansatz.“ Es wurde eine gemeinsame Arbeitsgruppe der ASMK und der Jugend- und Familienministerkonferenz eingerichtet, um die weitreichenden finanziellen, organisatorischen, strukturellen und personellen Konsequenzen zu überprüfen. Ein erster Zwischenbericht liegt inzwischen vor und bestätigt den Handlungsbedarf.

Ein Sondersystem für körper- und geistig behinderte Kinder ist mit der UN-Behindertenrechtskonvention nicht zu vereinbaren.

in der Regel gar nicht mehr gekommen. So wurden auch von der Behindertenhilfe die positiven Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe nicht erkannt.

Wieder im Gespräch: die „Große Lösung“

Werden fachliche Aspekte in den Vordergrund gestellt, können auch die Elternorganisationen wie der 13. Kinder- und Jugendbericht nur zu dem Ergebnis kommen, dass es im Interesse behinderter Kinder und Jugendlicher und ihrer Familien ist, die Leistungen von SGB VIII und SGB XII für diesen Personenkreis zusammenzuführen.

In ihrer Stellungnahme zum Bericht sagt die Bundesregierung eine ernsthafte und intensive Überprüfung der Möglichkeit zu, die Leistungen für alle behinderten Kinder und Jugendlichen unter dem Dach des SGB VIII zusammenzuführen. Der Koalitionsvertrag (2009, 71) greift diese Ankündigung auf: „Wir werden das Kinder- und Jugendhilfesystem und seine Rechtsgrundlagen im SGB VIII auf Zielgenauigkeit und Effektivität hin überprüfen. Wir wollen frühe, schnelle und unbürokratische Hilfestützungen durch hoch qualifizierte Leistungsangebote und den Abbau von Schnittstellenproblemen zwischen der Jugendhilfe und anderen Hilfesystemen erreichen. Dies gilt insbesondere bei Frühen Hilfen und bei Hilfen für junge Menschen mit Behinderungen.“

Der Beschluss der 86. Konferenz der Arbeits- und Sozialminister (ASMK

Artikel 7 der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Vereinte Nationen 2006) fordert von den Vertragsstaaten alle notwendigen Maßnahmen zu treffen, um sicherzustellen, dass behinderte Kinder gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. Bei allen Maßnahmen, die behinderte Kinder betreffen, ist das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen.

Ein Sondersystem für körper- und geistig behinderte Kinder ist damit nicht zu vereinbaren. Eine Lösung unter dem Dach des SGB XII ist auch unter einem anderen Gesichtspunkt nicht überzeugend. Der 2005 vom Land Bayern eingebrachte Entwurf eines Kommunalen Entlastungsgesetzes (KEG) sah die Einordnung der Leistungen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche ins SGB XII vor. Damit sollte der bis 1995 geltende Rechtszustand wiederhergestellt werden. Der war aus gutem Grund aufgegeben worden, da die Abgrenzung zwischen einer drohenden seelischen Behinderung und einem erzieherischen Bedarf zu ganz erheblichen Problemen führte. Das KEG war ein Spargesetz, und insbesondere die Sozialhilfeträger versprachen sich davon deutliche Kosteneinsparungen. Das Wissen um ADHS, Hyperaktivität und die Folgen von Teilleistungsstörungen hatten die Inanspruchnahme von Leistungen nach § 35a SGB VIII deutlich ausgeweitet. Von einer Verlagerung der Zuständigkeit in die Sozialämter versprachen sich die Kommunen einen restriktiveren Umgang mit Leistungen insbesondere für diesen

Personenkreis. Eine Zuständigkeit des SGB XII für alle behinderten Kinder würde zu weiteren Abgrenzungsproblemen führen und in erster Linie unter Einspargesichtspunkten erfolgen.

Bedingungen einer „Großen Lösung“ aus Sicht der Eltern behinderter Kinder

Es bleibt die „Große Lösung“ unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe. Dazu sind jedoch aus der Sicht eines Elternverbandes einige Grundbedingungen zu erfüllen:

1. Keine Leistung der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII darf auf dem Weg ins SGB VIII verloren gehen.
2. Auf eine Unterscheidung zwischen erzieherisch und behinderungsspezifisch bedingten Leistungsvoraussetzungen muss verzichtet werden.
3. Die Verlagerung darf nicht zu einer Ausweitung der Kosten- und Unterhaltsheranziehung der Eltern führen.
4. Es ist zu überprüfen, ob der Rechtsanspruch auf Leistungen im SGB VIII tatsächlich schwächer ausgestaltet ist. Wenn das der Fall ist, muss er gestärkt werden.

Hierzu ist anzumerken, dass das SGB VIII tatsächlich durchgezogen ist von unbestimmten Rechtsbegriffen. Deshalb erscheint der Rechtsanspruch schwächer ausgestaltet. Andererseits entstehen dadurch Handlungs- und Entscheidungsräume, die es erforderlich machen, dass die Fachkräfte fachliche Standpunkte einnehmen, begründen und durchsetzen. In einer institutionsorientierten Behindertenhilfe kann ein bestimmter Sachverhalt, z.B. eine medizinische Diagnose, eine Leistung in einer Einrichtung auslösen, z.B. den Besuch einer Frühförder-einrichtung, eines Sonderkindergartens oder eines Internates. Sollen die Leistungen personenzentriert im Lebensumfeld behinderter Menschen erbracht werden, entsteht eine Vielzahl von Entscheidungsmöglichkeiten und es braucht eine andere

Fachkompetenz und ein anderes Verwaltungs- und Entscheidungshandeln. Sollen Risiko- und Schutzfaktoren von behinderten Menschen ermittelt und teilhabeorientierte Ressourcen im Umfeld erschlossen werden, ist ein fachlich geprägtes Fallmanagement erforderlich. Sozialpädagogische Fachlichkeit wird dann auch in der Behindertenhilfe eine Grundlage staatlichen Verwaltungshandelns. Der Rechtsanspruch der Jugendhilfe und der Behindertenhilfe gleichen sich an.

5. Die finanzielle und organisatorische Ausstattung der Jugendhilfe, insbesondere bei den kleineren Jugendämtern, muss den neuen Aufgaben gewachsen sein.
6. Die Aufgaben der Jugendämter sind vielfältig und wachsen. Frühe Hilfen, Gewaltprävention, Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder der Ausbau der Tagesbetreuung sind wichtige Schlagworte zu diesem Thema. Die Hilfe für alle behinderten Kinder und Jugendlichen darf nicht nur eine zusätzliche Aufgabe der Jugendhilfe werden, sie muss zum Kerngeschäft der Jugendhilfe werden.
7. Die personelle Ausstattung der Jugendhilfe muss ausreichend sein und den fachlichen Anforderungen der neuen Aufgaben entsprechen. Behinderungsspezifische Fachlichkeit muss zur Verfügung stehen und breit entwickelt werden.
8. Beim Übergang zum Erwachsenenleben und zu den Leistungen der Eingliederungshilfe müssen klare und streitfreie Schnittstellen geschaffen werden.

Wir stehen in der Behindertenhilfe und -selbsthilfe heute am Anfang einer bedeutenden Weiterentwicklung der Unterstützung behinderter Kinder und Jugendlicher und ihrer Familien. Wollen wir sie erreichen, müssen wir den Rückenwind der UN-Behindertenrechtskonvention und des 13. Kinder- und Jugendberichts nutzen und die Aufgaben des Bundes und der Länder auf-

greifen. Wir benötigen keine schnelle, sondern eine absehbare und gut durchdachte Lösung. Dazu muss fachlich und politisch ein Weg eingeschlagen werden, der unumkehrbar ist. Andernfalls bleiben die Probleme der Familien und die „Große Lösung“ eine unendliche Geschichte.

„Wer etwas will, findet Wege. Wer etwas nicht will, findet Gründe.“ Die Elternverbände sollten Wege finden.

LITERATUR

- ASMK (2009): Beschlussprotokoll der 86. Arbeits- und Sozialministerkonferenz 2009 vom 25. / 26. November 2009 in Berchtesgaden. <http://www.stmas.bayern.de/wir/asmk2009> (abgerufen am 01.04.2010).
- BVKM (2009): „Was Familien brauchen“. Familienpolitisches Manifest aus Anlass des 50-jährigen Bestehens des Bundesverbandes für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e. V. In: Das Band 39 (5), 47.
- Deutscher Bundestag (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. http://www.dji.de/13_kjb (abgerufen am 01.04.2010).
- Koalitionsvertrag (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. 17. Legislaturperiode. <http://www.cdu.de/doc/pdf/c/091026-koalitionsvertrag-cdu-csu-fdp.pdf> (abgerufen am 01.04.2010).
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. <http://www.bmas.de/portal/2888> (abgerufen am 01.04.2010).

Der Autor:

Norbert Müller-Fehling

Geschäftsführung Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e. V. (BVKM)
Brehmstr. 5-7, 40239 Düsseldorf

@ norbert.mueller-fehling@bvkm.de
www.bvkm.de

Lassen Sie sich nicht
abhängen!

Abonnieren Sie unseren
kostenlosen Online-Newsletter
unter www.Lebenshilfe.de



Wolfgang Dworschak

Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent?

Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule

| Teilhaber 3/2010, Jg. 49, S. 131–135

KURZFASSUNG Die Maßnahme der Schulbegleitung gewinnt in den letzten Jahren und aktuell im Zuge der Diskussion um „eine Schule für alle“ zunehmend an Bedeutung. Dabei erweist es sich als problematisch, dass der Schulbegleitung kein umfassendes, wohl definiertes Konzept zugrunde liegt. So unterscheiden sich formal-juristische und praxisorientierte Perspektiven erheblich. Im Mittelpunkt des Beitrages steht daher eine Begriffsklärung, die die Schulbegleitung als Maßnahme kennzeichnet, die Kindern und Jugendlichen überwiegend im schulischen Alltag eine Begleitung ermöglicht, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen. Abschließend werden der Forschungsstand zur Schulbegleitung skizziert sowie zukünftiger Handlungs- und Forschungsbedarf benannt.

ABSTRACT *School Supporter, Integration Assistant or School Assistant? Different Definitions and Conceptual Models for School Assistance in the General School and the Special School. School assistance for people with disabilities is increasingly gaining in importance, especially in the course of discussion about inclusive education and „one school for everybody“. Besides, it turns out problematic that there is no comprehensive and exactly defined conceptual framework for school assistance. Thus formal-juridical and practically oriented perspectives considerably differ. Hence, in this article school assistance is defined as support for children and youngsters at school who have special needs in learning, behaviour, communication, medical care and/or coping with daily life. These students need special and individual support in all areas of school activities during the lessons and outside the classroom. Finally, the current state of research regarding school assistance as well as the need for action are outlined.*

In der Diskussion um „eine Schule für alle“ rücken bisher nur selten konkrete Überlegungen zur Umsetzung dieser Idee in den Mittelpunkt. In den Beiträgen, die sich mit konkreten Bedingungen und Instrumenten beschäftigen, taucht immer wieder der Begriff des „Integrationshelfers“ auf. Die Integrationshelfer(innen) sollen Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Besuch der Allgemeinen Schule unterstützen und stellen somit einen wichtigen Baustein auf dem Weg zu „einer Schule für alle“ dar.

Ein ähnliches, aus verwaltungstechnischer Sicht identisches Instrument ist die Schulbegleitung, die Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Besuch des Förderzentrums ermöglichen soll. Des Weiteren werden im

Rahmen der Schulbegleitung Schüler(innen) mit schwerer Behinderung bzw. progredienten Erkrankungen im Kontext (medizinischer) Pflege während der Schulzeit begleitet und erforderliche Maßnahmen von geschultem Personal durchgeführt.

Während die primär medizinische Begleitung eines Schülers bzw. einer Schülerin seit längerem als Maßnahme im Rahmen der Krankenversicherung bzw. als Mischfinanzierung besteht, ist die Schulbegleitung im Kontext integrativer Beschulung bzw. des Besuchs eines Förderzentrums ein Phänomen, das erst seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt beobachtet werden kann. Der Integrationshelfer bzw. die Schulbegleitung, als Teil der Offenen Hilfen in der Sonder- und Heilpädagogik (vgl.

SCHÄDLER 2007, 244), wird als Einzelfallhilfe im Rahmen der Eingliederungshilfe des SGB XII finanziert. Dabei erweist es sich als problematisch, dass weder ein umfassendes Konzept noch verlässliche empirische Daten zu dieser Maßnahme vorliegen. So herrschen bezüglich der Arbeitssituation und -bedingungen sowie den Tätigkeitsfeldern von Schulbegleitern/Integrationshelfern bisher weitgehend Unsicherheit und Unklarheit.

Begriffsklärung

Weder in § 54 SGB XII noch in § 12 Eingliederungshilfeverordnung (Eingl-HVO) wird die Schulbegleitung begrifflich explizit gefasst. So verwundert es nicht, dass sich über die Bundesländer hinweg eine Vielzahl an Begriffen finden lässt, die auf diese Einzelfallhilfen zielen. Dabei werden folgende Begriffe häufig verwendet:

- > Schulbegleiter (vgl. VDS LV NRW 2006; ISB 2007; GRESS 2008; WILCZEK 2008),
- > Integrationshelfer (vgl. DIRNAICHER 2005; VDS LV NRW 2006; Bayer. StMfUK & VdbB 2008),
- > Schulassistent (vgl. RUMPLER 2004, 140; HAUSOTTER u. a. 2006; BACHER u. a. 2007) sowie
- > Schulhelfer (vgl. § 5 SopädVO Berlin).

Auf administrativer bzw. verbandlicher Ebene haben sich vor allem die Begriffe Schulbegleiter und Integrationshelfer durchgesetzt. So wird z. B. in Thüringen der Begriff Schulbegleiter gewählt (vgl. AWO LV Thüringen 2009, 21), während in Hessen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Bayern der Begriff des Integrationshelfers überwiegt (vgl. LAUTENSCHLÄGER 2001; AUERNHEIMER u. a. 2006; Bayer. StMfUK & VdbB 2008).

Der etymologischen Bedeutung nach bietet es sich an, im Hinblick auf eine Begleitung im Rahmen des Förderschulbesuchs den Begriff „Schulbegleiter“ und im Hinblick auf eine integrative Beschulung den Terminus „Integrationshelfer“ zu verwenden. In diesem Beitrag wird zumeist der Begriff „Schulbegleiter“ gebraucht, der synonym zu dem des „Integrationshelfers“ zu sehen ist. Falls eine Spezifikation im Hinblick auf die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule nötig ist, erschließt sich dies aus dem Kontext.

Ganz allgemein können Schulbegleiter als Personen beschrieben werden, die „behinderten Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen

Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen“ (RUMPLER 2004, 140). In der Definition von GRESS (2008, 2) wird darüber hinaus die besondere Funktion des Schulbegleiters beim Ausgleich behinderungsbedingter Defizite hervorgehoben: „Ein Schulbegleiter (...) ist eine Person, die während eines Teils oder auch während der gesamten Schulzeit (einschließlich des Schulweges) bei einem Schüler ist, um dessen behinderungsbedingte Defizite zu kompensieren und Hilfestellungen zu geben“. Aufgrund dieser Charakterisierung fällt die Nähe zur Aufgabenbeschreibung schulischer Pflegekräfte auf, die im Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern eingesetzt werden. In der bayerischen Schulordnung für die Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F) heißt es dazu: „Die schulischen Pflegekräfte übernehmen pflegerische Aufgaben und gegebenenfalls unterstützende Hilfestellungen, die in einer oder in mehreren Klassen oder Gruppen anfallen“ (§ 40 Abs. 1 VSO-F). Im Gegensatz zu Schulbegleitern sind schulische Pflegekräfte allerdings nicht „ad personam“ eingesetzt, sondern werden im Rahmen der Stundenzuweisung von den Regierungen an die Schulen zugeteilt (vgl. § 40 Abs. 2 VSO-F). Schulbegleiter sind also als Betreuungs- und Pflegekräfte zu verstehen, die nicht nach schulrechtlichen Bestimmungen bereitgestellt oder bezahlt werden (vgl. § 40 Abs. 3 VSO-F), sondern im Rahmen der Eingliederungshilfe auf der Grundlage des SGB XII, im Falle von Kindern mit Autismus auf der Grundlage des SGB VIII (§ 35a), als Einzelfallhilfe genehmigt werden. Grundlage für die Genehmigung stellt ein besonderer Betreuungsbedarf dar, dem die Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten so nicht gerecht werden kann und der damit den Sozialhilfebedarf begründet (vgl. RUMPLER 2004, 140). Dieser besondere Betreuungsbedarf kann in ganz unterschiedlichen Bereichen vorliegen. So sind die Bereiche Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinische Versorgung und Alltagsbewältigung denkbar (vgl. DWORSCHAK, EIBNER & BECK 2010).

Zur Bewilligung eines Schulbegleiters/Integrationshelfers

In § 54 SGB XII werden Leistungen der Eingliederungshilfe als „Hilfen zur angemessenen Schulbildung“ beschrieben. In § 12 EinglHVO werden solche Hilfen als „heilpädagogische sowie sonstige Maßnahmen zugunsten körperlich oder geistig behinderter Kinder und Jugendlicher (spezifiziert; W. D.),

wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern“ bzw. als „Maßnahmen der Schulbildung (...), wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen eine im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht üblicherweise erreichbare Bildung zu ermöglichen“.

Aus der Gesetzeslage lassen sich drei wichtige Aspekte filtern:

- > Angemessenheit der Schulbildung,
- > Erforderlichkeit der Maßnahme,
- > Eignung der Maßnahme.

Die Entscheidung, welche Schulbildung, also welche Schulform für das jeweilige Kind angemessen ist, wird z. B. in Bayern bis heute in strittigen Fällen von der Schulverwaltung und nicht von den Eltern und dem Kind gefällt (vgl. Art. 41 BayEUG), wobei dem Elternwunsch im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zukünftig mehr Bedeutung beigemessen werden soll (vgl. WEIGL 2010, 22). In diesem Zusammenhang kam und kommt es immer wieder zum Streit über die Frage, ob ein Antrag auf Schulbegleitung über den Wunsch einer integrativen Beschulung ausreichend begründet werden kann. Hierzu wird in den gemeinsamen Empfehlungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und des Verbandes der bayerischen Bezirke festgestellt, dass der Schüler bzw. die Schülerin die Voraussetzungen für eine integrative Beschulung, das Kriterium der aktiven Teilnahme, „allein, also ohne Integrationshelfer erfüllen“ (Bayer. StMfUK & VdB 2008, 2) muss.

Auch wenn somit die juristischen Grundlagen zur Beantragung einer Schulbegleitung relativ klar umrissen werden können, zeigen sich in der Praxis doch erhebliche Unsicherheiten. Üblicherweise wird die Eingliederungshilfe vom örtlichen Sozialhilfeträger (Stadt bzw. Landkreis) gewährt; bei Schüler(inne)n mit Heimunterbringung ist allerdings der überörtliche Sozialhilfeträger zuständig, was zu uneinheitlichen Rahmenbedingungen (z. B. Stundenlohn) für die Schulbegleitung führen kann. Im Falle von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen liegt die Zuständigkeit zudem häufig bei der Jugendhilfe, je nachdem, ob das Kind als seelisch oder geistig behindert angesehen wird (vgl. HOHAGE 2003, 79). Im Detail kommt es darauf an, der jeweiligen Sachbearbeitung von dem besonderen Betreuungsbedarf zu überzeugen, dem im Rahmen der Schule nicht nachgekommen werden kann. Dies führt dann zu einer dementsprechenden Stundenzuweisung für die Schulbegleitung. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Gewährung einer Schulbegleitung als Einzelfallentscheidung stark von der Einschätzung der jeweiligen Sachbearbeitung abhängig ist.

Nun sagen diese formalen und juristischen Aspekte noch nichts über das Tätigkeitsfeld eines Schulbegleiters aus. Auch wenn dieses zwangsläufig – aufgrund der unterschiedlichen, individuellen Bedürfnislagen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung – nicht bis ins Detail festgeschrieben werden kann, sollten doch Grundannahmen bzw. Eckpfeiler eines Tätigkeitsprofils vorhanden sein, um einer Beliebigkeit vorzubeugen.

Die Gewährung einer Schulbegleitung ist als Einzelfallentscheidung stark von der Einschätzung der Sachbearbeitung des Leistungsträgers abhängig.

Im Hinblick auf die Bewilligung einer Schulbegleitung stellen darüber hinaus die Erforderlichkeit und die Geeignetheit der jeweiligen Hilfe die zentralen Kriterien dar. Dabei wird eine Hilfe als erforderlich angesehen, wenn das Kind ansonsten nicht am Unterricht teilnehmen könnte (vgl. HOHAGE 2003, 81). Darüber hinaus erscheint eine Maßnahme dann als geeignet, wenn mit ihr der angestrebte Erfolg erreicht werden kann bzw. wenn hierzu Aussicht auf Erfolg besteht (vgl. ebd., 81 f.).

Pflegerisch-psychosoziale vs. pädagogisch-unterrichtsbezogene Tätigkeiten

Hierbei steht vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie weit der Schulbegleiter bzw. die Schulbegleiterin im Bereich des Unterrichts tätig werden darf/soll? In den gemeinsamen Empfehlungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und des Verbandes der bayerischen Bezirke wird dazu klargestellt: „Integrationshelfer

sind keine Zweitlehrer. Die Vermittlung des Lehrstoffes ist deshalb alleinige Aufgabe der Lehrkräfte bzw. der MSD-Lehrkräfte¹ der Förderschule. Integrationshelfer tragen dazu bei, Defizite im pflegerischen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich, die den Sozialhilfebedarf begründen, auszugleichen. Sie helfen bei lebenspraktischen Verrichtungen, erledigen die anfallenden pflegerischen Tätigkeiten während der Schulzeit und unterstützen ganz allgemein bei der Orientierung im Schulalltag“ (Bayer. StMfUK & VdB 2008, 5). Diese Auffassung wird durch die gängige Rechtsprechung gestützt, nach der Schulbegleiter keine Aufgaben übernehmen sollen, „die dem Kernbereich der Schule zuzuordnen sind, sondern lediglich flankierende, den Unterricht sicherstellende Hilfestellungen und Tätigkeiten. Didaktische und pädagogische Aufgaben zählen hierzu in aller Regel nicht. Unterstützende Tätigkeiten können z. B. sein: Begleitung und Orientierungshilfen auf dem Schulweg (...), Hilfestellung bei Toilettengängen, Unterstützung bei der Verwendung von Arbeitsmaterialien“ (LV LH Schleswig-Holstein & VDS 2007, 3; vgl. dazu auch GRESS 2008, 3). Eine Abgrenzung zwischen ausgeübter Assistenzfähigkeit und Unterricht intendieren ebenfalls die gemeinsamen Empfehlungen des Arbeits- und Bildungsministeriums sowie der Kommunalen Spitzenverbände in Rheinland-Pfalz. Dort werden hauptsächlich pflegerische Hilfen, lebenspraktische Aufgaben sowie Betreuung und Unterstützung im schulischen Freizeitbereich als Tätigkeiten der Integrationshelfer genannt (vgl. AUERHEIMER u.a. 2006, 2). Sofern ein besonders hoher Unterstützungsbedarf vorliegt, „können darüber hinaus Hilfen während des Unterrichts von einer Integrationshelferin/einem Integrationshelfer erbracht werden. Dazu gehören beispielsweise die Umsetzung von Übungssequenzen (...) im Rahmen des Unterrichts (...) (sowie; W. D.) Wiederholung und Verdeutlichung von Arbeitsanweisungen der Lehrkräfte“ (ebd.). Hier wird erstmals angedeutet, dass die Grenze zwischen pflegerisch-psycho-sozialer Unterstützung und pädagogisch-unterrichtlicher Tätigkeit in der konkreten Praxis möglicherweise nicht so einfach zu ziehen ist. Im Hinblick auf Schüler(innen) mit autistischen Verhaltensweisen formulieren MAIER u.a. (2004, 52): „Die Schulbegleiter sorgen dafür, dass der Schultag, der Unterricht und die Unterrichtsinhalte von den

Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen bewältigt werden kann. Sie fokussieren immer wieder deren Aufmerksamkeit und übernehmen ggf. zusätzliche Strukturierungen“. Der VDS-Landesverband Nordrhein-Westfalen kommt in seiner Handreichung für Schulbegleiter der Situation in der Praxis wohl am nächsten, wenn er formuliert: „Ausgehend vom individuellen Förderplan tragen die Lehrpersonen die Gesamtverantwortung für das schulische Lernen der Schüler/innen. Die Schulbegleitung leistet in diesem Zusammenhang Teilaufgaben“ (VDS LV NRW 2006, 1).

und pädagogisch-unterrichtsbezogener Tätigkeit erscheint nicht zuletzt aus Finanzierungs- und Zuständigkeitsgründen evident (vgl. GRESS 2008, 3). Allerdings wird bei vielen der angeführten Tätigkeiten deutlich, dass eine klare Trennung zwischen pflegerisch-psycho-sozialen und pädagogisch-unterrichtsbezogenen Aspekten nur sehr schwer möglich scheint. Eine Abgrenzung lässt sich diesbezüglich nur in der konkreten Situation vornehmen. So kann zum einen vermeintlich profanen alltagspraktischen Unterstützungssituationen hoher pädagogischer Charakter und Wert zukommen, und umgekehrt kann das

In der Praxis ist es nicht einfach, die Grenze zwischen pflegerisch-psycho-sozialer Unterstützung und pädagogisch-unterrichtlicher Tätigkeit zu ziehen.

Während also von administrativer Seite großer Wert darauf gelegt wird, dass der Schulbegleiter keine pädagogischen bzw. unterrichtlichen Aufgaben übernimmt, tauchen diese Aspekte in praxisorientierten Schriften immer wieder auf:

- > Der Schulbegleiter „greift Aufgabenstellungen der Lehrer auf und passt diese gegebenenfalls in Absprache mit ihnen an“ (vgl. ISB 2007, 2).
- > Er hilft Unterrichtsinhalte didaktisch den Möglichkeiten des Schülers bzw. der Schülerin anzupassen (vgl. MAIER u.a. 2004, 56; TIECK & GRIESSHABER 2005, 276).
- > Er unterstützt bei der Aneignung der Lerninhalte (vgl. VDS LV NRW 2006, 2).
- > „Durchführung von speziellen, von den Lehrpersonen geplanten Sequenzen für das jeweilige Kind, z. B. Wahrnehmungsförderung, feinmotorische Übungen etc.“ (NIEDER-MAYER 2009, 232),
- > „Anleitung, Begleitung und Beaufsichtigung von Kleingruppen“ (ebd.),
- > „Organisation von speziellen Medien und Hilfestellung beim Umgang mit denselben“ (ebd.),
- > „Lernangebote je nach Verfassung reduzieren oder erweitern“ (ebd.).

Erklären eines Arbeitsblattes unter Missachtung wichtiger pädagogischer Gesichtspunkte erfolgen und somit die Hilfe sogar kontraproduktiv wirken. Zum anderen ist es schwer vorstellbar, wie ein Schulbegleiter z. B. beim Umgang mit der PC-Maus assistiert, bei vorliegenden Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf das mit der Maus zu bedienende Softwareprogramm – aufgrund seines Zuständigkeitsbereiches – aber nicht, sondern darauf wartet, dass die Lehrkraft dieser, ihrer Aufgabe gerecht wird.

Eine analytische Trennung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeitsfeldern erscheint zusammenfassend zwar möglicherweise formal notwendig, inhaltlich aber schwer vorstellbar und aufrechtzuerhalten. Somit wird im Folgenden davon ausgegangen, dass der Schulbegleiter bzw. die Schulbegleiterin überwiegend im Bereich der alltagspraktischen, pflegerisch-psycho-sozialen Betreuung tätig ist. Eine klare Trennung zu pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten erscheint in der Praxis jedoch kaum möglich und auch nicht sinnvoll. So ist davon auszugehen, dass die Schulbegleitung auch im pädagogisch-unterrichtlichen Bereich tätig wird.

Abschließend kann eine Arbeitsdefinition formuliert werden, in deren Rahmen der Begriff „Schulbegleiter“ bzw. „Integrationshelfer“ Personen bezeichnet, die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewäl-

¹ MSD-Lehrkräfte betreuen und unterstützen im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes stundenweise Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Allgemeinen Schule und beraten Lehrkräfte und Eltern.

tigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen.

Zum Forschungsstand und Ausblick

Wie im letzten Abschnitt deutlich geworden ist, unterscheidet sich die formaljuristische Auffassung hinsichtlich der Tätigkeitsfelder der Schulbegleitung deutlich von praxisorientierten Positionen. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass sich die Arbeitssituation der Schulbegleiter je nach Region und Kostenträger deutlich unterscheiden kann.

Wie sieht die Situation des Schulbegleiters/Integrationshelfers in der schulischen Realität aus? Bisher existiert kaum empirische Forschung zum Thema Schulbegleitung in Deutschland. Neben zwei qualitativen Einzelfallstudien, die die Begleitung von Kindern mit Autismus und somit besonders den Aspekt der Kommunikation fokussieren (vgl. HUUK 2004; WÄCHTER 2009), sind dem Verfasser im deutschsprachigen Raum zwei quantitative Untersuchungen bekannt, die schwerpunktmäßig die Arbeitssituation und den Weiterbildungsbedarf der Schulbegleiter fokussieren, um langfristig eine Verbesserung der Bedingungen für Schulbegleitungen zu erreichen. Während sich die Studie von BACHER, PFAFFENBERGER & PÖSCHKO (2007) auf das Land Oberösterreich bezieht, liegt für das Land Thüringen eine bisher unveröffentlichte Diplomarbeit von WOHLGEMUTH (2009) vor. Diese Untersuchungen sowie eine eigene explorative Studie zur Arbeitssituation und den Tätigkeitsfeldern von Schulbegleitern am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern (vgl. DWORSCHAK, EIBNER & BECK 2010) stützen die Annahme, dass die Schulbegleiter zum einen abhängig von der Region und dem zuständigen Leistungs- und Kostenträger divergente Arbeitssituationen und -bedingungen vorfinden. Zum anderen zeigen die Daten deutlich, dass die Schulbegleiter ein breites, heterogenes Tätigkeitsfeld haben, das von alltagspraktischer und pflegerisch-psychosozialer Betreuung und Begleitung der Schüler(innen) bis hin zu pädagogisch-unterrichtlichen Aufgaben reicht. Angesichts der Tatsache, dass für die meisten Schulbegleitungen keine fachliche Qualifikation vorausgesetzt wird (vgl. Bayer. StMfUK & VdbB 2008, 4) – geschweige denn eine solche finanziell entsprechend entlohnt würde –, erscheint ein dringender Handlungsbedarf im Hinblick auf die Qualifizierung der Schul-

begleiter gegeben. Hierzu sind erste Bemühungen zu beobachten (vgl. AWO LV Thüringen 2009, 21), die es auszubauen gilt. Weiterhin ist zu konstatieren, dass der Maßnahme der Schulbegleitung bisher kein einheitliches, wohl definiertes Konzept zugrunde liegt, was angesichts einer stetig steigenden Zahl an Schulbegleitern/Integrationshelfern (vgl. DWORSCHAK, EIBNER & BECK 2010) ebenfalls dringenden Handlungsbedarf anzeigt.

LITERATUR

AUERHEIMER, Richard u. a. (2006): Gemeinsame Empfehlungen des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit, des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend sowie der Kommunalen Spitzenverbände zu den Aufgabenfeldern einer Integrationshelferin bzw. eines Integrationshelfers im Zusammenhang mit der schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/Integrativer_Unterricht/Integrationshelfer (abgerufen am 24.03.2009).

AWO LV Thüringen (2009): QuaSi. Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für gelungene Integration in Thüringen. In: *informativ* 50, 21. <http://www.awothueringen.de> (abgerufen am 24.08.2009).

BACHER, Johann; PFAFFENBERGER, Monika; PÖSCHKO, Heidemarie (2007): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. *Endbericht*. Linz. http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SO/WI_Institute/Soziologie/aes/content/e4742/Endberichtganz.pdf (abgerufen am 24.03.2009).

Bayer. StMfUK; VdbB (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Verband der bayerischen Bezirke) (2008): Einsatz von Integrationshelfern/innen an Grund- und Hauptschulen bei der Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foederschule/integrationshelfer/empfehlungen_bezirk_km_integrationshelfer.pdf (abgerufen am 24.03.2009).

DIRNAICHER, Udo; KARL, Erhard (2003): Förderschulen in Bayern. Sonderpädagogische Förderung. Kommentar der Schulordnungen und Sammlung schulischer Vorschriften mit Erläuterungen. Kronach: Carl-Link-Verlag.

DIRNAICHER, Udo (2005): Schullehrer vs. Eingliederungshilfe – zum Anspruch auf Übernahme der Kosten eines Integrationshelfers. In: *Schulverwaltung (Ausgabe Bayern)* 28 (9), 309–311.

DWORSCHAK, Wolfgang; EIBNER, Sarah; BECK, Christoph (2010): Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (in Vorbereitung).

GRESS, Jürgen (2008): Schulbegleitung – Hinweise zu den rechtlichen Voraussetzungen und zur Beantragung eines Schulbegleiters/Integrationshelfers. 2. Auflage. <http://www.hoffmann-gress.de/skripten/Schulbegleitung.pdf> (abgerufen am 24.03.2009).

HAUSOTTER, Anette; HAUSCHILDT, Claudia; MAASS, Bernd (2006): Förderschwerpunkt ‚Autistisches Verhalten‘ – Netzwerkarbeit in Schleswig-Holstein. Kronshagen: IQSH-Eigenverlag

HOHAGE, Reinhold (2003): Rechtliche Ansprüche bei der Beschulung. In: *BV Hilfe für das autistische Kind*; VDS (Hg.): *Autismus macht Schule*. Der Berichtsband über die gleichnamige Fachtagung 2003 in Dresden. Würzburg: VDS, 78–83.

HUUK, Alexandra (2004): Schulbegleitung an Regelschulen bei Kindern mit Asperger-Syndrom. Diplomarbeit, Christian-Albrechts-Universität Kiel. Unveröffentl. Manuskript.

ISB (Hg.) (2007): MSD – A3. Beantragung eines Schulbegleiters für Kinder und Jugendliche mit Autismus. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=3c43ceed3027f2594027b7ec27cc6087> (abgerufen am 24.03.2009).

LV LH Schleswig-Holstein; VDS (2007): SchulbegleiterInnen und IntegrationshelferInnen. <http://www.lebenshilfe-sh.de/bro-schu.pdf> (abgerufen am 24.03.2009).

MAIER, Herbert u. a. (2004): Entwurf einer Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/anlage/Autismus-Handreichung-lbs11.pdf> (abgerufen am 24.03.2009).

NIEDERMAYER, Gabriele: Die Rolle der Integrationsbegleiter. In: Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hg.): *Inklusive Schule*. Leben und lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–235.

RUMPLER, Franz (2004): Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (3), 136–141.

SCHÄDLER, Johannes (2007): Offene Hilfen. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung*. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialer Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, 244–245.

TIECK, Bruno; GRIESSHABER, Aga (2005): Voraussetzungen für die Eingliederung autistischer Schüler an allgemei-

nen Schulen. In: Wegenke, Monika; Castaneda, Claudia (Hg.): Gemeinsamkeiten herstellen. Karlsruhe: Loeper, 271–280.

VDS LV NRW (2006): Handreichung Schulbegleitung. <http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/Aktuelles/Handreichungen/Handreichungen%20Schulbegleitung.pdf> (abgerufen am 24.03.2009).

WILCZEK, Brit (2008): Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom. Hamburg: Autismus Deutschland.

WOHLGEMUTH, Katja (2009): Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen. Diplomarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Unveröffentl. Manuskript.

WÄCHTER, Lena (2009): Schulbegleitung: Was bringt's? Auswirkungen der Schulbegleitung auf die Kommunikation eines Jugendlichen mit Autismus. Zulassungsarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München. Unveröffentl. Manuskript.

WEIGL, Erich (2010): Der bayerische Weg der Inklusion durch Kooperation. Zur Umsetzung des Leitbildes einer inklusiven Bildung (UN-BRK Art. 24). Vortrag mit Foliensatz anlässlich der Fachtagung „Inklusion – Ein Weg zu mehr

Chancengleichheit im Bildungssystem?“ am 11.2.2010 an der LMU München. <http://videoonline.edu.lmu.de/node/851> (abgerufen am 15.03.2010).

i Der Autor:

Dr. Wolfgang Dworschak

Ludwig-Maximilians-Universität München, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Institut für Präventions-, Interventions- und Rehabilitationsforschung, Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leopoldstraße 13, 80802 München

@ dworschak@lmu.de



Martin Konrad



Martin Schützhoff

Nueva – Nutzerinnen und Nutzer evaluieren

Qualitätsmessung und -beschreibung aus Nutzerinnen- und Nutzerperspektive

| *Teilhabe 3/2010, Jg. 49, S. 135–141*

| KURZFASSUNG Nueva erhebt und beschreibt die Qualität von Leistungen für Menschen mit Behinderung aus Nutzerperspektive. Der besondere Ansatz des Nueva-Verfahrens besteht darin, dass die Nueva-Evaluator(inn)en selbst Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung sind, qualifiziert durch eine zweijährige Spezialausbildung. Im Beitrag wird der Nueva-Ansatz mit seinen Chancen für einen umfassend wirksamkeitsorientierten Qualitätsentwicklungsprozess beschrieben. Darüber hinaus wird ein Berliner Nueva-Referenzprojekt skizziert. Acht mitwirkende Trägerorganisationen haben in diesem Rahmen 900 Nutzer(innen) um Beteiligung gebeten. Auch aus der Sicht der Lebenshilfe Berlin als am Projekt beteiligter Träger zeigen die Erfahrungen, dass Nueva gut übertragbar ist und die Evaluationsergebnisse konkrete Anhaltspunkte für fundierte Qualitätsdiskussionen bieten – gemeinsam und auf Augenhöhe mit den Nutzer(inne)n.

| ABSTRACT Nueva – Users Evaluate. Evaluation of the Quality of Services from the Users' Point of View. Nueva evaluates the consumer outcome quality of services for people with disabilities. The Nueva evaluators themselves are persons with disabilities trained in order to become experts for quality of services for their peer group. The article describes characteristics of the Nueva approach and emphasizes the chances which lie in a consequent outcome-based quality development. Moreover, an evaluation project in Berlin in cooperation with 8 service providers and 900 users will be illustrated. From the point of view of the Lebenshilfe Berlin as one of the participating services the results show that Nueva is adaptable to the local conditions and helps to identify important issues for quality development.

Nueva misst und beschreibt die Qualität von in Anspruch genommenen Leistungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung. Das heißt konkret: Nueva befragt Nutzer(innen) von Wohnangeboten und Werkstätten zur Qualität der konsumierten Leistungen. Dabei geht es um die Qualität, wie sie tatsächlich bei ihnen ankommt und wahrgenommen wird – die Ergebnisqualität aus Nutzerperspektive: Wie wird Qualität aus Nutzersicht definiert, welche Qualitätsvorstellungen liegen zugrunde?

Besonders an Nueva ist, dass die Evaluator(inn)en selbst Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung sind, sie verfügen über eigene Erfahrungen mit betreutem Wohnen und dem Werkstattbereich und haben eine zweijährige Spezialausbildung zur Nueva-Evaluation absolviert.

Nueva wurde im Jahr 2001 vom österreichischen Verein „atempo – Verein zur Gleichstellung von Menschen“ konzipiert und ins Leben gerufen. Der Verein atempo ist spezialisiert auf die Entwicklung und Umsetzung von Dienstleistungen und Produkten, die auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung selbst erbracht werden können. Darüber hinaus verfügt atempo über einen Bildungsbereich, spezialisiert auf die Ausbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten am PC.

Nueva greift auf eine mehrjährige Evaluationserfahrung in Österreich zurück (vorrangig Steiermark und Wien). Projekte und Netzwerkarbeiten in Nachbarländern gehören zum Arbeitsalltag.

Warum Nueva – zusätzlich zu bestehenden QM-Systemen?

Im Allgemeinen ist die Tatsache, dass Kund(inn)en von Dienstleistungen re-

gelmäßig zur Qualität befragt werden, nichts Außergewöhnliches. Dienstleister haben ein ureigenes Interesse zu erfahren, was ihre Kund(inn)en zur Qualität zu sagen haben. Bei der Leistungsplanung zählen Ansprüche und Erwartungen der Kundschaft zu den wichtigen Informationen; bei der Messung und Bewertung der Ergebnisse zeigt sich dann, ob sich die Bemühungen des Anbieters gelohnt haben und die gesteckten Ziele erreicht wurden. Kostbare Informationen dazu, wie es anders denkbar wäre, kommen wiederum von den Kund(inn)en selbst.

Auch bei der Qualität von Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen ist die beste Art der Evaluation diejenige aus der Nutzerperspektive. Fragen nach den Bedürfnissen, Ansichten und Vorstellungen zur Lebens- und Betreuungsqualität werden direkt an die Nutzer(innen) in einer für sie geeigneten Form gerichtet, hier setzt Nueva an.

Im sozialen Sektor gibt es Qualitätsmanagement-Modelle, die sich schon bewiesen haben (z. B. ISO, TQM oder EFQM). Legt man das Hauptaugenmerk auf die Qualität von Strukturen und Prozessen, ist man mit den genannten Modellen gut bedient. Mit seiner ergebnis- und nutzerorientierten Ausrichtung schließt Nueva an diesem Punkt an und ergänzt so bestehende Systeme. Das Resultat sind zuverlässige und bedürfnisgerecht aufbereitete Informationen zur Beschreibung, Bewertung, Planung und Weiterentwicklung von Leistungen – für Anbieter, Nutzer(innen) und Kostenträger.

Nueva-Methode und wissenschaftliche Hintergründe

Methodologisch baut Nueva auf dem Ansatz der partizipativen und emanzipatorischen Aktionsforschung auf. Partizipativ meint die Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung als befragte Personen. Die emanzipatorische Forschung geht von der Zielperspektive und besonderen Bedeutung aus, Menschen mit Behinderung in den gesamten Forschungsprozess einzubeziehen (vgl. ZARB 1992). Bei Nueva sind Menschen mit Behinderung in alle Schritten der Verfahrensdurchführung eingebunden – mit Entscheidungskompetenz: beginnend bei der Entwicklung des Verfahrens über die laufende Weiterentwicklung von Methodik und Instrumentarien, die Information beteiligter Personen, die Durchführung der Befragung und Beobachtung bis hin zu Arbeiten der Informations- und Datenauswertung mit

anschließender Präsentation der Ergebnisse. „Gerade der emanzipatorische Ansatz („Participatory Action Research“) gewinnt zunehmend an Bedeutung, Menschen mit Behinderungen werden zu ‚co-workern‘ im Forschungsprozess“ (BERNHART, OBWEXER & PROMBERGER 2008, 109 f.).

Zum theoretischen, handlungsleitenden Hintergrund (vgl. Abb. 1) zählen das Prinzip der Normalisierung/Social Role Valorisation, das Konzept Empowerment und das Vorbild der Kunden- und Dienstleistungsorientierung sowie des Konsumentenschutzes (vgl. FRÖHLICH 2008).

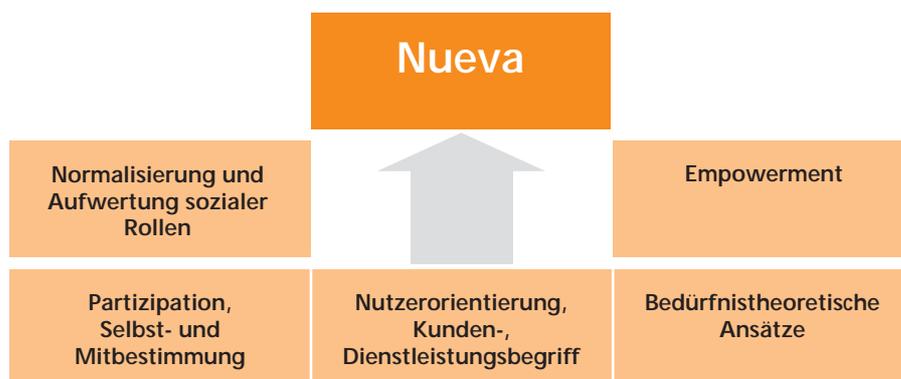
Bekannte und erfolgreiche Modelle (Passing, LEWO etc.) wurden bei der Entwicklung ebenso berücksichtigt wie auch der wissenschaftliche Hintergrund des Verfahrens entsprechend fundiert ist. Qualitätssichernde Aspekte bezieht Nueva aus den von der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. veröffentlichten Standards für Evaluationen.¹

keiten werden erweitert und aufgewertet. Die Nueva-Evaluator(inn)en arbeiten in einem Angestelltenverhältnis und zum ortsüblichen Lohn. In der Ausbildung erwerben sie das Wissen, das auch andere Forscher brauchen: Methoden und Techniken der Befragung und Beobachtung, die Fähigkeit der distanziert-professionellen Reflexion, die Gestaltung ihrer Rolle als Peer-Expert(inn)en in der Beziehung zu Nutzer(inne)n und professionellen Akteuren. Ihr meist langsames Erfassen und Verarbeiten von Informationen wird als Stärke wahrgenommen: Befragte Nutzer(innen) schätzen ein langsames Tempo und etwas mehr Geduld sehr.

Empowerment

Menschen bemächtigen sich selbst und übernehmen für ihr Leben die Regiekompetenz. Sie wachsen zu Gestaltern ihres Lebensumfeldes heran, sie befreien sich von Bevormundung und Abhängigkeit. Rückmeldung zu in Anspruch genommenen Wohn- und Be-

Abb. 1: Handlungsleitende Prinzipien des Nueva-Ansatzes



Normalisierung – Aufwertung sozialer Rollen (Social Role Valorisation)

Das Konzept der *Social Role Valorisation* nach Wolf WOLFENBERGER zielt ab auf eine Veränderung der Rolle und des Status von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft. Die soziale Aufwertung führt zu einer ins Positive veränderten Wahrnehmung der Eigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen. Nimmt die Person eine Rolle ein, die als „sozial wertvoll“ anerkannt ist, werden negativ bewertete Eigenschaften bei ihr als weniger wichtig eingestuft, sie werden leichter übersehen (vgl. THIMM 2005, 97 ff.).

Bei Nueva nehmen die Menschen Rollen und Plätze ein, die eine Aufwertung ihres sozialen Images bewirken; ihre Kompetenzen und Fähig-

schäftigungsangeboten geben zu können, regt Empowermentprozesse an; die Lust zu Mitbestimmung und Mitgestaltung wird geweckt (vgl. SEIFERT 2005, 14 ff.).

Verstärkt wird diese Wirkung, indem befragte Nutzer(innen) Informationen darüber erhalten, was andere Menschen mit Behinderung als qualitätsbestimmend festgelegt haben. Konkrete Hinweise dazu finden sie in Fragestellungen der Nueva-Fragebögen: Neue Ideen können entstehen. Die Auseinandersetzung mit einer neuen Herausforderung lässt Selbstermächtigung wachsen, gewinnbringende Erfahrungen werden gemacht. Dies führt zu einer Entwicklung weg von therapieren und versorgten Menschen mit Behinderungen hin zu solchen, die über Bereiche ihres Lebens selbst bestimmen.

¹ www.degeval.de

Kundenorientierung

In der Sozialen Arbeit mangelt es nicht an konträren Haltungen zum Kundenbegriff: Da geht es u. a. um Fragen der freien und uneingeschränkten Wahl der Leistung, die Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln, die Frage der Stellung von professionellen Akteur(innen) in einem „echten“ Kunden/Dienstleister-Verhältnis u. Ä. Im Regelfall findet organisierte Soziale Arbeit im öffentlich regulierten Kontext statt. Verwaltungsstellen, Träger und Nutzer(innen) stehen in einem Dreiecksverhältnis, Austauschbeziehungen sind nicht-schlüssig – im Unterschied zum kommerziellen Erbringungskontext.

Nueva bringt auch hier eine zusätzlich Perspektive ein: Kund(inn)en als Konsument(inn)en und ihr Recht auf Information. Zum einen fragen die Nueva-Evaluator(inn)en nicht nur danach, wie eine Leistung ankommt, sondern transportieren mit den Fragen auch Informationen. Ein Beispiel:

- > Evaluatorin: „Dürfen Sie hier ein Haustier haben?“
- > Befragte Person überlegt und fragt nach: „Darf man das in anderen Wohnangeboten?“
- > Evaluatorin: „Es gibt schon Angebote, wo Bewohner das dürfen, zum Beispiel einen Hamster halten oder eine Katze.“
- > Später fragt die interviewte Person die Leitung, warum er kein Haustier haben darf, zumal es woanders möglich ist.

Zum anderen sind Informationen zu Angeboten und Leistungen jederzeit abfragbar. Im Nueva-Onlinekatalog sind Basisinformationen und Ergebnisse von Befragungen auf einer barrierefreien Internetseite (in Leichter-Lesen-Format und mit Bildunterstützung) veröffentlicht.²

Zentrale Charakteristika von Nueva

Aus der Perspektive von Nutzer(inne)n entwickelt

Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung waren bereits in die Entwicklung des Nueva-Verfahrens aktiv eingebunden. In zweijähriger Arbeit haben sie mit wissenschaftlicher Begleitung das Fragebogenset entwickelt. Sie haben all die Merkmale gesammelt, die aus ihrer Perspektive Qualität beim

Wohnen (später auch Arbeiten) ausmachen, in ihrer ersten Auswahl waren das über 1000 Items.

Es folgte der Prozess der Ausdünnung und Sortierung: Mehrfachnennungen wurden herausgenommen, Kriterien verdichtet, Qualitätsdimensionen definiert. Nach Entscheidung der Nutzer(innen) wurden letztendlich 100 Qualitätskriterien festgehalten, die von ihnen in leicht verständliche Fragen überführt wurden. Für jene, die Bilder besser verstehen, gibt es auch eine grafische Darstellung der Fragen. Für Personen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht an einer Befragung teilnehmen können, wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt – inhaltlich analog zum Fragebogen.

Die Nueva-Evaluator(inn)en sind aus der Peergroup

Der Einsatz von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung in diesem Feld hat einen wesentlichen Effekt: Nutzer(innen) identifizieren sich in der Regel rasch mit den Nueva-Evaluator(inn)en, begegnen ihnen ohne Scheu und Angst, kommen doch die Evaluator(inn)en von außen und stehen als Angestellte von Nueva in keiner Abhängigkeit zum Träger. Beide verfügen über ähnliche Erfahrungen und wissen worüber sie sprechen, sie sind einander ebenbürtig. Sie entwickeln meist unkompliziert und schnell einen Draht zueinander – ein methodisch und inhaltlich bedeutender Vorteil, denn Menschen ohne Behinderung können sich den Lebenswelten von Menschen mit Behinderung höchstens annähern, aber nie wirklich erfahren, wie es sich mit Behinderungserfahrung lebt (vgl. BROWN 2003).

Objektivierte Kriterien bilden die Bewertungsgrundlage

Die Konstruktion der Fragestellung zielt auf eine objektiv beobachtbare Handlung ab, die dann entsprechend der eigenen Wahrnehmung vom Nutzer/der Nutzerin beantwortet wird. Die Fragen beziehen sich dabei immer auf bekannte, alltägliche Situationen und das zeitlich Naheliegende („das Hier und Jetzt“). Eine besondere Gedächtnisstärke und Zukunftsvorstellung sind nicht erforderlich. Die Art der Fragestellung fordert den Nutzer(inne)n nicht ab, in Richtung gut oder schlecht zu bewerten. Zum Beispiel entschieden sich die Nutzer(innen) zum Themenkreis Privatsphäre/Wohnen für 20 Qualitätskriterien, ein Kriterium davon befasst sich mit dem Schutz der Privatsphäre im eigenen Zimmer. Dazu lautet

eine Frage: „Klopfen andere an und warten, bis sie herein sagen, bevor sie Ihr Zimmer betreten?“ Mit der Antwort beschreiben Nutzer(innen) also eine Situation, ohne unmittelbar bewerten zu müssen. Diese wissen das zu schätzen, denn nicht immer fällt es leicht, ein Urteil über etwas oder jemanden zu fällen, zumal sie sehr nahe am Geschehen sind.

Vergleichbarkeit der Ergebnisse

Die Nueva-Evaluator(inn)en arbeiten mit Fragebögen, die über mehrere Jahre ähnlich bis gleich bleiben. Die Fragebögen sind auf die verschiedenen Leistungsarten ausgerichtet, der Einsatz ist somit träger- bzw. einrichtungsunabhängig, es geht immer um die Qualitätserfahrungen innerhalb der Leistungsart. Qualitätsvergleiche können zyklisch oder als zeitnahe Benchmarking angelegt werden. Der Vergleich der Zyklusergebnisse macht sichtbar, inwieweit Maßnahmen sich auf Nutzer-ebene auswirken, wie z. B. der Umbau pädagogischer Konzepte, die Einführung neuer Leistungen/Leistungssteile, eine Gesetzesänderung u. Ä. Der zeitnahe Benchmark-Vergleich wird genutzt, um innerhalb eines Trägers Vergleiche anzustellen oder auch trägerübergreifende Entwicklungsarbeit zu leisten. Erfahrungsgemäß bringen jegliche Vergleiche, ob zeitnah oder langfristig angelegt, den größten Nutzen, wenn der Aspekt der (Weiter-)Entwicklung auch tatsächlich im Vordergrund steht und verankert wird.

Umsetzung und Erfahrungen

Nueva verfügt über mehrjährige Erfahrung in der Durchführung von Evaluationen in Österreich. Seit dem Jahr 2003 haben die Nueva-Evaluator(inn)en insgesamt

- > 4500 Nutzer(innen) in über 60 Trägervereinen zur Qualität befragt,
- > rund 400 mal den befragten Nutzer(inne)n und professionellen Akteuren die Ergebnisse präsentiert,
- > jährlich bis zu zehn Qualitätszirkel durchgeführt,
- > ihre Arbeit in zwölf Ländern Europas vorgestellt und
- > Kolleg(inn)en in anderen Ländern und Bundesländern zu Nueva-Evaluator(inn)en ausgebildet.

Unterstützt werden sie bei ihrer Arbeit von einem Team aus Wissenschaftlern und Pädagogen.

Im europäischen Projekt UNIQ („Users Network to Improve Quality“), gefördert im Rahmen des EU-Forschungsprogramms Progress, geht Nueva länderübergreifend der Frage der Vergleichbarkeit der Qualität von Dienstleistungen nach. Das heißt: Nueva testet seine Methode der Qualitätsmessung in drei europäischen Ländern (Norwegen, Deutschland, Republik Tschechien). Beauftragte Beobachter aus sechs weiteren Ländern dokumentieren, analysieren und bewerten den Testlauf.

Peers aus den beteiligten Ländern absolvieren eine Kurzausbildung als Evaluator(inn)en, übersetzen ausgewählte Teile der Fragebögen in ihre Landessprache und passen Begriffe sowie Inhalte ihrem Verständnis an. Ausgerüstet auch mit methodischen Grundlagen der Interviewführung führen die Peers ihre ersten Befragungen durch – fachlich gestützt von den Nueva-Evaluator(inn)en.

Nueva-Praxis: Arbeit im Netzwerk am Beispiel Berlins

Gezielte, umfassende Information und Möglichkeiten der Übertragung des Konzeptes werden dadurch gewährleistet, dass Nueva netzwerkfähig konzipiert ist und im Netzwerk bereits Partnerschaften betreut – eine Art „Quality Community“.³ Interessierte Partner probieren Nueva aus, indem sie im eigenen Land ein Referenzprojekt durchführen. Bei positiver Erfahrung und dem daraus resultierenden Willen, „ein eigenes“ Nueva aufzubauen, transferiert atempo das Konzept mit allen dazugehörigen Teilen an den gewünschten Ort, so geschehen in Berlin:

Initiiert vom Paritätischen Wohlfahrtsverband Berlin und unterstützt von der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin startete Anfang 2009 ein Referenzprojekt mit Nueva-Evaluator(inn)en in Deutschland. Auftrag war es, in Kooperation mit acht örtlichen Trägern aus dem Wohn- und Werkstattbereich für Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung eine Evaluation durchzuführen. In diesem Rahmen haben sich beteiligt:

- > Albert-Schweitzer-Stiftung – Wohnen & Betreuen
- > Spastikerhilfe Berlin eG,
- > berliner STARThilfe e. V.
- > nbw Nordberliner Werkgemeinschaft gGmbH
- > aktion weitblick – betreutes wohnen gGmbH
- > Lebenshilfe Berlin

- > Verein für Rehabilitation Behinderter e. V. – DIE REHA – WOHNEN UND FREIZEIT
- > Sinneswandel gGmbH

Neun Monate lang waren steirische Nueva-Evaluator(inn)en in Berlin im Einsatz, ergänzt durch vier Berliner Peers, die zuvor im Rahmen des UNIQ-Projekts angelernt wurden. Insgesamt beteiligten sich an der Evaluation in Berlin 900 Nutzer(inn)en aus dem Wohn- und Werkstattbereich; 500 Personen wollten befragt werden, teilweise haben sie an einer Beobachtung teilgenommen. Wer nicht aktiv teilnehmen wollte, nahm über die Erfassung der Rahmen- und Strukturdaten teil.

Beteiligungsgründe aus Sicht einer Trägerorganisation (Lebenshilfe Berlin)

Nutzer(inn)en zu deren individuell erlebter und wahrgenommener Qualität der Dienstleistungen befragen zu können, in umfassend für sie geeigneter Form, ist für die Lebenshilfe Berlin schon seit längerem eine wesentliche Zielperspektive. Um tatsächlich vielfältige Wunsch- und Wahlmöglichkeiten personenzentriert zu eröffnen, individuell passgenaue, bedarfs- und bedürfnisorientierte Leistungsangebote (weiter-)entwickeln zu können, ist aus Sicht der Lebenshilfe Berlin die Frage entscheidend, wie Nutzer(inn)en konzeptionell aktiv und vor allem maßgeblich in die Leistungsplanung und Evaluation einbezogen werden können.

Zwischen der Qualitätseinschätzung und -vorstellung von Fachleuten und der tatsächlich durch die Nutzer(inn)en wahrgenommenen Qualität sowie den dabei als ausschlaggebend eingeschätzten Kriterien können durchaus erhebliche Diskrepanzen bestehen. Erfahrungsgemäß wirken in Organisationen tendenziell auch immer Beharrungstendenzen bzw. als gewisses Trägheitsmoment nicht selten auch der Wunsch, Gewohntes und bislang übliche Praxis unhinterfragt beizubehalten.

Für eine Evaluation durch Nueva im Rahmen des Referenzprojektes wurden von der Lebenshilfe Berlin 17 von insgesamt 51 teiltetreuten Wohngemeinschaften sowie zwei von zwölf Wohnstätten ausgewählt, so dass gut vergleichbare und vor allem handlungsorientiert auswertbare Ergebnisse erwartet werden konnten.

Zum Ablauf der Nueva-Evaluation in Berlin

1. Qualitätszirkel für Nutzer(inn)en und professionelle Akteure

Im Fokus steht dabei die Festlegung der Qualitätsstandards: Was wird von einer Leistung erwartet, wie sollte das Ergebnis aussehen? Die Bedeutung von Qualität der Dienstleistungsarten wird anhand konkreter Beispiele aus den Fragebögen diskutiert, missverständliche Inhalte werden zurechtgerückt und Begriffe an die örtlichen Verhältnisse angepasst. Für die Evaluation in Berlin gab es dazu drei Treffen zu je vier Tagen. Insgesamt waren rund 30 Peers und ebenso viele professionelle Mitarbeiter(inn)en eingebunden. Das Ergebnis: regional angepasste Fragebogeninstrumente zu den unterschiedlichen Leistungsarten sowie Qualitätsstandards zu den Leistungen – das SOLL-Bild der Leistung. Die erreichten IST-Werte der Befragung können später dem SOLL gegenübergestellt werden; Abweichungen, ob positiver oder unerwünschter Art, werden aufgezeigt und einer gezielten Analyse unterzogen.

2. Phase der (Vor-)Information

Zeitnah zur Evaluation werden alle an der Evaluation Beteiligten schriftlich und telefonisch informiert. Material in Leichter Sprache wird ausgegeben, die Basisdaten des Angebotes werden erhoben (Adresse, Ansprechpartner, Zahl der Nutzerinnen, Lage des Angebotes und Infrastruktur, besondere Angebote ...).

3. Persönliches Kennenlernen

Die Nutzer(inn)en werden zu Hause bzw. an ihrem Arbeitsplatz von den Nueva-Evaluator(inn)en besucht. Dort lernen sie Nueva konkret kennen und erfahren Details über die Teilnahme an der Befragung bzw. Beobachtung. Rund 900 Personen wurden in diesen Zusammenhängen, um ihre Beteiligung verbend, vor Ort kontaktiert.

4. Durchführung der Befragung

Nutzer(inn)en, die auf einfache Fragen antworten können, nehmen an der Befragung teil. Wenn dies nicht möglich ist, nehmen sie (ihr Einverständnis vorausgesetzt) an einer Beobachtung teil. Möglich ist auch eine Kombination beider Erhebungsverfahren. Die Befragung/Beobachtung findet am Wohn- bzw. Arbeitsplatz der Nutzer(inn)en statt, da über die räumliche Nähe der unmittelbare Bezug zum Thema hergestellt werden kann.

5. Eingabe und Auswertung der Daten

Nueva nutzt eine eigens entwickelte Datenbank, sie wird auch von Eva-

luator(inn)en bedient. Die Daten werden eingespeist, die Eingabe kontrolliert, die Daten werden ausgewertet und aufbereitet. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt auf drei Tiefenebenen:

- a) Das **Qualitätsprofil**, die erste Ebene der Auswertung: Das Profil liefert die ersten Informationen über das Antwortverhalten der Nutzer(innen), zum Ausdruck gebracht durch die erreichten Werte bei den Qualitätsdimensionen (Selbstbestimmung, Sicherheit, Privatsphäre, Betreuung, Förderung). Auf einen Blick kann der Träger feststellen, ob erstens die angebotene Leistung innerhalb der gemeinsam gesetzten Standards liegt und zweitens wie stark die Nutzer(innen) die Wirkung der Leistung wahrnehmen und einschätzen. Vergleichbare Durchschnittswerte der jeweiligen Leistungsart sind rot dargestellt (vgl. Abb. 2).

liefern vertiefende statistische Daten dazu.

Auf vielfachen Wunsch der Träger wurden auch Fragen zur Zufriedenheit eingearbeitet. Sie sind in den Fragebögen systematisch eingebaut. Deren Darstellung und Auswertung erfolgt bewusst gesondert, methodisch aber analog zu Qualitätsprofil, Detailauswertung und Spezialauswertung.

6. Präsentation und Besprechung der Ergebnisse

Die Ergebnispräsentation erfolgt in zwei getrennten Runden: zum einen für die Vertreter(innen) des Trägers, zum anderen für die Nutzer(innen). Die Präsentation für Nutzer(innen) findet auf der Profilebene statt (vgl. Abb. 3), sie wird verständlich aufbereitet unter Zuhilfenahme vieler Beispiele und Bilder und von den Evaluator(inn)en selbst durchgeführt. Bei der Präsentation bauen die Evaluator(inn)en das

Erfahrungen, Ergebnisse und Bewertungen aus Sicht der Lebenshilfe Berlin

Die österreichischen Evaluator(inn)en wurden von den Nutzer(inne)n vor Ort teils freudig, z.T. aber durchaus auch mit Skepsis empfangen. Bereits bei den vorbereitenden Qualitätszirkeln brachten die Nutzer(innen) ihre Sicht von Qualität in vollem Umfang ein. Beginnend mit „Es ist wirklich interessant, einmal zu hören, was sich die Betreuer so denken!“ und mit „Jetzt verstehe ich es!“ nicht endend, nahmen sie die Chance der Mitgestaltung wahr. Dabei wurde z. T. hitzig und kontrovers diskutiert; schließlich wurde jedoch einstimmig entschieden, wie Standards von Qualität zu setzen sind.

Die Auswertung der Befragung wurde von allen mit Spannung erwartet. Die in den Einrichtungen von den Nueva-Evaluator(inn)en präsentierten Ergebnisse sorgten für regen Gesprächs- und Diskussionsstoff sowohl unter Nutzer(inne)n als auch unter Mitarbeiter(inne)n.

Auf der Ergebnisebene zeigen sich im Einzelfall je nach Merkmalen der Personenkreise und/oder bezogen auf Organisationseinheiten unterschiedliche Ausprägungen. Ergebnisse, die tendenziell häufiger auftreten, auch mit dem Blick auf andere Träger,

- > bestätigen das Bemühen – teils auch Weiterentwicklungserfordernisse in einzelnen Angeboten – durch passgenaue Maßnahmen die Privatsphäre der Nutzer(innen) hochzuhalten und gemeinsam im Dialog verbessert und umsichtig sicherzustellen,
- > zeigen die Notwendigkeit, bei der Aufbereitung von Informationen für

Abb. 2: Nueva-Qualitätsprofil (Muster)

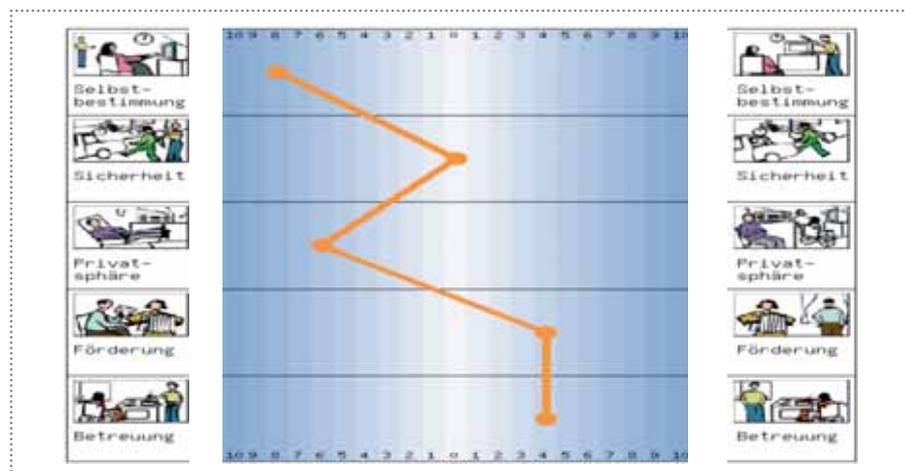


- b) Die **Detailauswertung**, die nächst tiefere Auswertungsebene, zeigt die erreichten Werte in sechs bestimmten Lebensbereichen (Aspekte sind hier: Allgemeines, Alltägliches, Freizeit und soziale Kontakte, körperliche Nähe – Sexualität und Partnerschaft, Gesundheit). Die Auswertung gibt dem Leistungserbringer konkrete Hinweise darauf, welche Lebensbereiche in welchen Qualitätsdimensionen „auffällig abweichend“ bewertet wurden.

Profil gemeinsam mit den Peers Schritt für Schritt auf. Begriffe und deren Bedeutung werden gemeinsam erarbeitet, unterstützt von Bildmaterial und unter Verwendung konkreter Fragen aus dem Fragebogen.

- c) Die **Spezialauswertung**, die tiefste Auswertungsebene, befasst sich mit den rund 100 Einzelfragen. Aussagen zu eingegrenzten Themenkreisen und konkreten Fragen dazu sind für den Anbieter die Basis für eine punktgenaue Analyse und Interpretation der erreichten Werte, Entscheidungen für qualitätsstärkende Maßnahmen können fundiert getroffen werden. Stichprobengröße, Aussagen zu „response“ und „non response“, auffällige Häufungen beim Antwortverhalten u. Ä.

Abb. 3: Nueva-Qualitätsprofil für Nutzer(innen) (Muster)



Nutzer(innen) verstärkt auf Leichter-Lesen-Formate zu setzen und

- > geben griffige Hinweise darauf, wie die Beteiligung von Nutzer(inne)n bei der Erstellung von Vereinbarungen und Regeln bis hin zur Betreuungsplanung verstärkt werden kann.

Im *ambulant betreuten Wohnen* wurde des Weiteren relativ oft der Wunsch benannt, häufiger und gezielter auf Notfall- und Krisensituationen vorbereitet zu werden – informativ und vor allem auch praktisch einübend. Auch innerhalb einer Leistungsart variieren im Ergebnis Erwartungen und Nutzerzufriedenheit teilweise erheblich. Da dies sehr unterschiedliche Gründe haben kann, sind hier noch tiefer gehende Analysen erforderlich. Qualitätserwartungen können sich u. a. angesichts der Art und des Umfangs der Beeinträchtigungen der Nutzer(innen), dem Alter oder der Aufenthaltsdauer innerhalb ihres Leistungsangebotes, der strukturellen Rahmenbedingungen u. v. m. abweichend voneinander darstellen. Dem systematisch nachzuspüren, deckt sich programmatisch mit der auf zahlreichen Ebenen postulierten Zielstellung, vielfältige Wunsch- und Wahlmöglichkeiten konkret werden zu lassen und Hilfeleistungen personenzentriert zu konzipieren.

Aus dem *Wohnstättenbereich* waren zwei sehr unterschiedliche Lebenshilfe-Einrichtungen in das Evaluationsprojekt einbezogen: Eine davon wurde vor über 20 Jahren eröffnet, ist gruppengegliedert mit 36 Plätzen und weist eine durchschnittliche Wohndauer der Nutzer(innen) von über 15 Jahren auf (mittlerweile auch im fortgeschrittenen Alter). Die andere Wohnstätte verfügt über 17 Plätze und wurde gut ein Jahr vor der Evaluation bezogen. Konzeptionelle Ausrichtung ist es, Wohnen so privat, Alltags(er-)leben individuell so überschaubar und beeinflussbar wie möglich gestalten zu können. Hierzu wurden in einem Wohnhaus zehn der insgesamt 23 Wohnungen für Menschen mit und ohne Behinderung einzelvertraglich angemietet. Es werden Bedingungen geschaffen, um Betreuungsschwerpunkte und -zeiten individuell auf die Bedürfnisse abgestimmt vereinbaren zu können (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 2010, 27).

Entgegen der Erwartung besagt das Evaluations-Feedback – äußerst vereinfacht und reduziert betrachtet (ausschließlich auf der ersten Auswertungs- und Vergleichsebene), dass hinsichtlich der Qualitätsdimensionen Selbstbestimmung und Förderung die Erwartungshaltungen und Vorstellungen der

Nutzer(innen) dieser neuen Wohnform im Vergleich zur klassischen Wohnstätte anscheinend weniger intensiv getroffen und erfüllt werden. Bei der Suche nach möglichen Gründen dafür stellen sich folgende Fragen:

- > Haben diese Nutzer(innen) andere Ansprüche und Erfahrungen, evtl. auch deshalb, weil sie i. d. R. erheblich jünger sind?
- > Bringen sie deshalb andere Erfahrungen und Erwartungen mit ein?
- > Schärfen in diesem besonderen Konzeptkontext vielleicht das Sein und der formulierte Anspruch das Bewusstsein?
- > Trägt der beschriebene Empowerment-Ansatz möglicherweise hier schon sehr wahrnehmbare Früchte?

Hier unterstützt maßgeblich eine weiterführende Analyse auf der Ebene der Spezialauswertung im Sinne einer Betrachtung und Interpretation konkreter Antworten/Kategorien zu einzelnen Fragestellungen (z. B. „gibt es nicht“, „will/brauche ich nicht“, „trifft nicht zu“ etc.).

Umgang mit den Ergebnissen und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse waren Anreiz, intensiv an der Analyse und der Interpretation des Kundenfeedbacks weiterzuarbeiten. Trägerintern wurden Arbeitsgruppen mit dem Auftrag installiert, entsprechend der erhaltenen Rückmeldungen an der Entwicklung weiterführender Maßnahmen zu arbeiten.

Auf Initiative der Lebenshilfe Berlin vereinbarten die am Referenzprojekt beteiligten Trägerorganisationen zusätzlich Aktivitäten zum Aufbau einer Qualitätsgemeinschaft. Trägerübergreifender Austausch, Vergleichs- und Benchmarkprozesse sollen gemeinsam Entwicklungsmerkmale und -tendenzen bei bestimmten Leistungsarten sichtbar machen. In Lernpartnerschaften bzw. Schwerpunktteams soll ein gemeinsames Problemverständnis erarbeitet und Schnittstellenkompetenzen ausgebaut werden. Befördert werden soll, dass die einzelnen Mitglieder sich nicht allein auf ihre Einzelergebnisse ausrichten, sondern auch Entwicklungsthemen gebündelt bearbeiten. Zum Beispiel könnten beim Thema Selbstbestimmung/Mitbestimmung bei Betreuungsvereinbarungen Best Practice diskutiert, Entwicklungsziele und Erwartungen sowie die weitere Arbeitsweise und im Besonderen die Einbindung der

Nutzer(innen) in den Prozess gemeinsam festgelegt werden.

Aus Perspektive der Lebenshilfe Berlin ist festzuhalten, dass der Modellversuch mit Nueva ein voller Erfolg ist und Nueva gut auf die Verhältnisse in Berlin übertragbar erscheint. Die vorliegenden Ergebnisse bieten für die Einrichtungen und Dienste der Lebenshilfe Berlin einen Fundus für weitergehende Analysen, Diskussionen und Verbesserungsaktivitäten.

Die ersten Befragungen sind eine Bestandsaufnahme. Die Geschäftsführung der Lebenshilfe Berlin beachtet deshalb, die Evaluationen in regelmäßigen Abständen zu wiederholen und weitere Wohnangebote mit einzubeziehen. Ein an den Workshops beteiligter Nutzer der Lebenshilfe Berlin äußerte sich im Rahmen der Nueva-Schulung, er habe das Gefühl, etwas „Großes und Gutes“ würde beginnen.

Ausblick

Weiterführung des Konzeptes in Berlin

Der Erfolg in der Testphase des Verfahrens treibt die Initiative der Implementierung einer Evaluatorenausbildung für Berliner Peers kräftig voran. Nach einer ersten Informationsveranstaltung gab es bereits 16 Interessent(inn)en für die in Berlin inzwischen sehr konkret angedachte Ausbildung. Der fachwissenschaftliche Diskurs und nicht zuletzt die sozial- und behindertenpolitische Agenda schreiben vor, stärker die Perspektive von Menschen mit Behinderungen bei der Beurteilung von Dienstleistungen der Eingliederungshilfe aufzunehmen. Förderlich ist hier neben der UN-Behindertenrechtskonvention vor allem sehr konkret das in das Abgeordnetenhaus Berlin eingebrachte „Wohnteilhabegesetz“. Es sieht in § 8 „Kundenbefragungen“ verpflichtend alle zwei Jahre vor und betont ausdrücklich die Einbeziehung von z. B. behinderten Menschen bei der Befragungsdurchführung. Ein solcher gesetzlicher Auftrag ist bisher bundesweit einmalig und befördert das Vorhaben, das Nueva-Konzept und Ausbildungscurriculum nach Berlin zu transferieren, immens.

Im Mai 2010 wurden durch die Lebenshilfe Berlin im Auftrag des Paritätischen Wohlfahrtsverbands Berlin die Details eines Antrages zur Durchführung eines Modellversuches zur Eingliederung von schwerbehinderten Menschen (insbesondere mit geistiger Behinderung) ins

Arbeits- und Berufsleben nach § 14 Abs. 1 Ziffer 4 SchwBdV durch ein Ausbildungsprojekt zum „Nueva-Evaluator“ ausformuliert. Wird dem Antrag entsprochen, besteht das ehrgeizige Vorhaben, noch im Dezember 2010 mit der Ausbildung von Evaluator(inn)en in Berlin zu starten.

Weitere Einsatzmöglichkeiten von Nueva

Der erfolgreiche Ansatz, Peers in der Evaluation einzusetzen, hält seit kurzem auch in den Ausbildungsbereich von Menschen mit Lernschwierigkeiten Einzug. So wurden bislang rund 100 Personen, die sich in Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten befinden, von Nueva-Evaluator(inn)en erfolgreich zur Qualität der Bildungsangebote befragt.

Erstmals genutzt wurde Nueva auch im Alten- und Seniorenbereich. Dazu wurde ein eigenes Evaluatorenteam, bestehend aus Personen im höheren Alter, zusammengestellt. In einem Pilotprojekt wurden diese Personen in den methodisch wesentlichen Techniken der Befragung geschult, sie waren im Anschluss in verschiedenen Senioren- und Pflegeeinrichtungen als Interviewer(innen) im Einsatz. Die Resonanz seitens der Bewohner(innen) und der Einrichtungen selbst waren Anlass gebend, weiter an diesem Thema zu arbeiten; weiterführende Projekte sind in Vorbereitung.

LITERATUR

BERNHART, Josef; OBWEXER, Wolfgang; PROMBERGER, Kurt (Hg.) (2008): Schlüssel zum Selbstbestimmten Wohnen. Nutzerorientierte Ansätze zur Evaluation von sozialen Dienstleistungen. Innsbruck: Studienverlag GmbH.

BROWN, Ivan; BROWN, Roy (2003): Quality of Life and Disability. An Approach for Community Practitioners. London: Jessica Kingsley.

Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hg.) (2010): Wohnen heute. Beispiele für selbstbestimmtes Leben. Marburg: Lebenshilfe.

FRÖHLICH, Walburga (2008): Abhängigkeit reduzieren durch Kooperation. Eine Einzelfallstudie zur Gestaltung der Austauschbeziehungen von Franchisenezwerken im sozialen Dienstleistungsbereich am Beispiel von atempo. Unveröffentl. Diplomarbeit, Studiengang Sozialarbeit/Sozialmanagement, FH Joanneum Graz.

SEIFERT, Monika (2005): Verbesserung der Wohn- und Lebensqualität durch Nutzerbefragung? In: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hg.): Wie zufrieden sind Sie? Ergebnisse einer Nutzerbefragung im

stationär begleiteten Wohnen in Hessen. Dokumentation der Beiträge zur Fachtagung am 10.10.2005 in Kassel. Eigendruck, 14–25.

THIMM, Walter (Hg.) (2005): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe.

ZARB, Gerry (1992): On the road to Damascus: First steps towards changing the relations of disability research production. In: Disability, Handicap & Society 7 (2), 125–138.

i Die Autoren:

Mag. Martin Konrad
Nueva Bereichsleitung
Grazbachgasse 39, A-8010 Graz
Telefon: (00 43) (0) 316 81 47 16-0

@ martin.konrad@atempo.at
www.nueva-network.eu
www.atempo.at
www.nueva-online.info

Martin Schützhoff

Lebenshilfe Berlin
Leiter Beratungsdienste, Produkt- und Konzeptentwicklung
Vorsitzender Ausschuss Wohnen der Bundesvereinigung Lebenshilfe
Heinrich-Heine-Str. 15, 10179 Berlin
Telefon: (0 30) 82 99 98-176

@ martin.schuetzhoff@lebenshilfe-berlin.de

i Weitere Informationen:

Ein Kurzfilm über Nueva kann per Mail angefordert werden:

@ martin.konrad@atempo.at

Für die Lebenshilfe Berlin hat eine Mitarbeiterin der Wohnberatung die Evaluation koordiniert. Informationen dazu können angefragt werden bei:

@ veronika.schuerheck@lebenshilfe-berlin.de

Anzeige



Die Diakonie Himmelsthür ist ein spezialisierter Dienstleister für Menschen aller Altersgruppen mit Assistenzbedarf. Die Teilhabe aller am Leben in der Gesellschaft ist unser Ziel.

Aufgrund der Pensionierung der Stelleninhaberin sucht die Diakonie Himmelsthür zum 01. August 2011 für die Luise-Scheppler-Schule in Hildesheim, eine Förderschule in freier Trägerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine/n

Förderschulrektor/in

Wir erwarten

- Staatliche Qualifikation und mehrjährige Berufserfahrung als Förderschullehrer/in, möglichst in dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
- Leitungserfahrung
- hohe fachliche, kommunikative und soziale Kompetenz
- selbstständiges und teambewusstes Arbeiten
- Erfahrung in Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung, Qualitäts- und Projektmanagement, Schulprogrammarbeit
- Fähigkeit zu vorausschauenden innovativen Entwicklungen im Kontext Schule, insbesondere im Hinblick auf mögliche Wege zu einer inklusiven Weiterentwicklung
- wirtschaftliche und organisatorische Kompetenzen
- Mitarbeit in und Aufbau von Netzwerken mit anderen Schulen, mit anderen Bereichen der Diakonie Himmelsthür und mit außerschulischen Partnern
- Unterstützung des diakonischen Anliegens der Einrichtung und Mitgliedschaft in einer der christlichen Kirchen (nach ACK)

Es erwartet Sie

- Die Leitung einer Förderschule mit 120 Schüler/innen und 50 Mitarbeitenden in derzeit 17 Klassen, 1 Außenklasse in der Grundschule am Ort
- Schulleitung in einem Schulleitungsteam
- ein engagiertes Kollegium, das offen ist für Teamarbeit und Weiterentwicklung der Schule
- die Mitwirkung in der Leitung des Kinder- und Jugendbereichs, bestehend aus dem Heilpädagogischen Heim und der Luise-Scheppler-Schule sowie die Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung, den Leitungsebenen und Gremien des Bereichs
- ein Schulträger, der entschlossen ist, die UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in die Tat umzusetzen, sich zu Leitbildern der Inklusion und des Empowerment bekennt, als Basis für eine strategische und fachliche Neuausrichtung aller Wohnangebote

Wir bieten

Die Vergütung erfolgt entsprechend den tariflichen Vorgaben des Landes Niedersachsen. Die Anstellung erfolgt beim Schulträger Diakonie Himmelsthür. Beamtete Lehrkräfte können entsprechend des § 152 NSchG beurlaubt werden.

Schwerbehinderte Bewerber/innen werden bei entsprechender Eignung bevorzugt berücksichtigt.

Ihre aussagefähige Bewerbung senden Sie bitte innerhalb von 6 Wochen nach Erscheinungsdatum an folgende Anschrift: **Diakonie Himmelsthür, Kinder- und Jugendbereich, Geschäftsführung, Herrn Burghard Guschel, Stadtweg 107, 31139 Hildesheim**

Fragen beantwortet Ihnen gern die Schulleiterin der Luise-Scheppler-Schule, Frau Hanna Geyer, Tel.: 05121 / 604135, E-Mail: hanna.geyer@dw-hi.de

Diakonie 

Weltkongress von Inclusion International

3000 Teilnehmer(innen) aus 80 Nationen fordern rasche und weltweite Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

Auf dem 15. Weltkongress von Inclusion International, ausgerichtet von der Bundesvereinigung Lebenshilfe, stand das Motto „Inklusion – Rechte werden Wirklichkeit“ im Mittelpunkt. 3000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 80 Ländern haben vier Tage lang diesen Begriff mit Leben erfüllt und sich auf unterschiedliche Art und Weise mit Themen wie Bürgerrechten, Selbstvertretung, Antidiskriminierung, Inklusive Bildung und Entwicklungszusammenarbeit auseinandergesetzt. Darüber hinaus gab es viele Möglichkeiten zur Begegnung über Ländergrenzen hinweg, künstlerische Angebote und kulturelle Ereignisse.

Vom Weltkongress in Berlin gingen wichtige politische Signale aus. Gastrednerin Ursula von der Leyen, Bundesministerin für Arbeit und Soziales, legte bei der Eröffnung des Weltkongresses ein deutliches Bekenntnis für Inklusion ab: „Wir wollen nicht, dass sich Menschen mit Behinderungen an alle anderen anpassen müssen, damit sie dazugehören können. Wir wollen erreichen, dass Menschen mit Behinderungen so sein können wie sie sind und genauso überall und selbstverständlich dabei sein können.“

Die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen, die Deutschland als eine der ersten Nationen ratifiziert hat, ist ein wichtiger Motor auf

dem Weg zu einer Gesellschaft ohne Barrieren. In einer Video-Botschaft versprach Bundeskanzlerin Angela Merkel einen nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention, an dem behinderte Menschen und Verbände der Behindertenhilfe beteiligt werden sollen.

Im Anschluss an den Weltkongress wurde Klaus Lachwitz, Bundesgeschäftsführer und Justitiar der Bundesvereinigung Lebenshilfe, einstimmig zum neuen Präsidenten von Inclusion International gewählt. Die Organisation setzt sich seit 50 Jahren überall auf der Welt für die Rechte von Menschen mit geistiger Behinderung ein. Sie hat ihren Sitz in London und vertritt mehr als 200 Mitgliedsverbände in 115 Ländern.

Klaus Lachwitz will in seiner Amtszeit die globale Umsetzung des internationalen Abkommens vorantreiben. Der Jurist hat selbst daran mitgearbeitet und sieht in der UN-Konvention eine wahre Schatztruhe, um das Ziel einer inklusiven Gesellschaft zu erreichen.

i Weitere Informationen:

@ www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/artikel/weltkongress_abschluss.php

@ www.inclusion2010.de

Foto: Hans D. Beyer



BUCHBESPRECHUNGEN

Helmut Schwalb, Georg Theunissen (Hg.)

Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit

Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit

2010. Stuttgart: Kohlhammer. 254 Seiten. 28,- € ISBN 978-3-17-020890-2

Mit den Themen Inklusion, Partizipation und Empowerment greifen die Herausgeber drei aktuelle Leitideen der Sonder- und Heilpädagogik auf. Im Mittelpunkt des Bandes stehen Best-Practice-Beispiele, die anhand bundesweit bedeutsamer und gelungener Projekte konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der drei Leitideen aufzeigen. Ziel des Buches ist es also, in „leichter Zugänglichkeit“ (10) über Umsetzungsmöglichkeiten im Lichte von Inklusion, Partizipation und Empowerment zu informieren. Hierfür haben die Herausgeber eine breite Palette an Beiträgen von insgesamt 23 Autor(inn)en zusammengestellt. Ausgehend von einem einführenden Theoriekapitel werden die Lebensbereiche Wohnen und Leben, Arbeit sowie Freizeit und Erwachsenenbildung einzeln thematisiert. Den Praxisbeiträgen – je Lebensbereich sind dies zwischen vier und sechs Beispiele – ist je eine kurze theoretische Einführung vorangestellt. Der Band wird mit einem „übergreifenden“ (9 f.) theoretischen Kapitel zu „Inklusion und Empowerment durch Positive Verhaltensunterstützung“ abgeschlossen.

Mit ihrem Einführungsbeitrag „Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment“ stecken *Theunissen* und *Schwalb* den theoretischen Rahmen für diesen praxisorientierten Band ab. In kompakter Weise werden zentrale Aspekte, Merkmale sowie Fehlentwicklungen von Integration, Inklusion sowie Empowerment erläutert und später kritisch gewürdigt und kommentiert. Dabei wird die Interdependenz von Inklusion und Empowerment deutlich herausgearbeitet. Der Aspekt der Partizipation hingegen, der im Titel gleichberechtigt genannt wird, erfährt bedauerlicherweise keine explizite Berücksichtigung und Verortung. Mithilfe einer starken Untergliederung des Textes gelingt es den Autoren in der Tat, den Text leicht zugänglich zu machen. So werden die zentralen Aspekte auch immer wieder anhand von Beispielen zumeist aus dem Bereich des Wohnens

verdeutlicht. Hierbei und im Allgemeinen fällt eine starke Orientierung an den USA auf, die in Bezug auf die genannten Beispiele nicht evident erscheint, geht es in den praxisorientierten Beiträgen doch um bundesdeutsche Beispiele und Initiativen.

Das Themenfeld „Wohnen und Leben“ wird durch einen Beitrag *Theunissen* eröffnet, in dem er die Bedeutung der Deinstitutionalisierung und des Autonomiemodells im Hinblick auf das Wohnen und Leben in der Gemeinde herausstellt. Hierbei fallen sowohl der insgesamt weite Quellenbezug als auch der durchgängig eigene Quellen betreffende Bezug auf, der den Leser(inne)n eine differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema erschwert. Während die Beiträge von *Kalesse*, *Amsink*, *Danes* und *Schwinkendorf* sowie von *Bradl* und *Küppers-Stumpe* Aspekte der Dezentralisierung, Regionalisierung sowie Deinstitutionalisierung und somit die systematische Überwindung von Heimsystemen thematisieren, geht es im Beitrag von *Herrmann* vielmehr um die Beseitigung von Barrieren im Denken und Handeln innerhalb der Gemeinde und des Gemeinwesens. Im Mittelpunkt des Beitrages von *Fietkau*, *Kurzenberger* und *Sack* steht das Potenzial der Lebenshilfe-Organisationen in Baden-Württemberg, um sich in Richtung Teilhabe weiterzuentwickeln.

In das Themenfeld „Arbeit“ führt *Schwalb* mit einem kurzen Beitrag ein, in dem er neben zukunftsweisenden Konzepten und Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt vor allem die Veränderung gesellschaftlicher Einstellungen, die die Teilhabe behindern, fordert. Die Praxisbeiträge ermöglichen wiederum einen guten Einblick in konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der genannten Leitideen, hier vor allem bezüglich der Teilhabe am Arbeitsleben jenseits der WfbM. Während die Beiträge von *Neukirchen*, *Neubrandt* und

Dangl jeweils Integrationsunternehmen in München, Stuttgart und Kirchzarten vorstellen, beschreibt der Beitrag von *Axt* die Möglichkeiten, die mit einer Virtuellen Werkstatt in Saarbrücken verbunden sind. Die Beiträge von *Zobeley* und *Hotz* nehmen die Qualifizierung in den Blick – zum einen aus Sicht der WfbM unter dem Stichwort „Integrationsmanagement“, zum anderen aus Sicht der Förderschule im Hinblick auf das Erlangen der Arbeitsplatzreife.

Dem dritten Themenbereich „Freizeit“ liegt ein längerer Einführungsbeitrag von *Markowetz* zugrunde, der neben Freizeit auch die Erwachsenenbildung und deren Organisationsformen in den Blick nimmt. Ausgehend von dem Konzept der Lebenszeit nach *Opaschowski* entfaltet *Markowetz* die Bedeutung von Freizeit und zeigt Erschwernisse bei der Realisierung von Freizeitbedürfnissen im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung auf. In diesem Zusammenhang wird Freizeitassistenz als Maßnahme benannt, um diesen Einschränkungen adäquat zu begegnen. Darüber hinaus fordert er im Hinblick auf eine inklusive Gesellschaft die verstärkte Beachtung und Aufwertung des Bereiches Freizeit sowie dessen weitergehende Professionalisierung. Die Praxisbeiträge thematisieren Freizeit- und Bildungsangebote gleichermaßen. Während *Fertig* und *Goldbach* exemplarisch integrative/inklusive Freizeitgestaltungsmöglichkeiten aufzeigen, verdeutlicht *Duda* die lange Tradition der Integrationsbemühungen innerhalb der Deutschen Pfadfinderschaft St. Georg. Der dieses Kapitel abschließende Beitrag von *Galle-Bammes* nimmt primär die Erwachsenenbildung und deren Bemühungen um inklusive Angebote unter dem Dach des Bildungszentrums Nürnberg (Volkshochschule) in den Blick.

Der Band wird durch ein Kapitel mit dem Titel „Empowerment und Inklusion durch Positive Verhaltensunterstützung“ abgeschlossen, in dem *Theunissen* den Aspekt von Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung thematisiert. Mit der Positiven Verhaltensunterstützung beschreibt *Theunissen* ein Konzept zum Umgang mit Verhaltensstörungen, das neben der Person selbst ebenso das soziale Umfeld und weitere Kontextfaktoren mit einbezieht. Dies wird anhand eines Fallbeispiels aus der US-amerikanischen Literatur verdeutlicht. *Theunissen* nimmt damit eine wichtige

Thematik in den Blick, die häufig Bemühungen um Inklusion, Empowerment und Partizipation zu scheitern drohen lassen. Allerdings stellt sich die Frage, warum an dieser Stelle nicht auch Aspekte wie schwere geistige Behinderung bzw. hoher Unterstützungsbedarf oder schwere Kommunikationsbeeinträchtigung Berücksichti-

gung finden. Auf diese Phänomene trifft das hohe Potenzial des Scheiterns in gleicher Weise zu. Somit passt dieses letzte Kapitel nicht ganz in die sonst schlüssige Konzeption des Buches.

Schwalb und *Theunissen* haben mit diesem Best-Practice-Buch ein Stück Neuland beschritten, das aufgrund der

engen Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie durch die beeindruckenden Best-Practice-Beispiele bei Praktiker(inne)n aber auch bei Studierenden und Wissenschaftler(inne)n auf hohes Interesse stoßen dürfte.

Wolfgang Dworschak, München

Schoo, Michael (Hg.)

Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen

2010. München: Reinhardt. 321 Seiten. 29,90 € ISBN 978-497-02128-4

Dem erfahrenen Autorenteam ist ein bemerkenswertes Praxisbuch gelungen, das eine große und empfindliche Lücke in der zum „Behindertensport“ verfügbaren Literatur schließt, zugleich aber auch viele neue Perspektiven eröffnet – wird doch der Paradigmenwechsel deutlich, den auch die Behindertenpädagogik in den letzten Jahren vollzogen hat: Abkehr vom kompensierenden Grundgedanken hin zu einem die Entwicklung begleitenden und die Fähigkeiten des einzelnen Menschen fördernden Vorgehen. „Die Schüler setzen somit die Maßstäbe. Die Inhalte orientieren sich an ihrem Entwicklungsstand und ihren individuellen motorischen Möglichkeiten“, heißt es im Text. Dieser Grundgedanke durchzieht die gesamte Darstellung und charakterisiert alle jeweils vorgeschlagenen Aktivitäten, die je nach der gegebenen Situation dann zu modifizieren bzw. anzupassen sind. Man spürt, dass alle Instruktionen praxisnah erprobt wurden, sie vermitteln dem Erfahrenen neue Impulse, erleichtern aber auch für weniger Geübte rasch den erforderlichen Einstieg. Die Verwendung von Icons am Rand des Textes erweist sich dabei als hilfreich, sie signalisieren jeweils Didaktik/Methodik, Material, Vorbereitung, Spiel/Übung, schwere Behinderung bzw. Rollstuhl, weiterführende Literatur/Informationen (in Print-Version oder online) sowie Regel/Sicherheit. Die genaue Planung von Übungen unterstützen ferner zahlreiche anschauliche Abbildungen und spezielle Lageskizzen.

Nach einleitenden Ausführungen zur Bedeutung des Sports bei Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen werden im Kapitel „Bewegungsförderung in Schule, Werkstatt und Verein“ vor allem die wesentlichen didaktischen Konzepte und Organisationsformen besprochen,

die jeweils in Betracht zu ziehen sind. Besonders ist auf bewegungserleichternde und unterstützende Maßnahmen hingewiesen, aber auch auf mögliche Kontraindikationen. Im umfangreichen Abschnitt über Sportarten und Spiele findet man viele kreative Anregungen und differenzierte Vorschläge, wie z. B. Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungsmöglichkeiten zu unterstützen sind oder welche speziellen Aspekte sich im Rahmen von Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Gymnastik/Tanz, Sportspielen, Rollsport oder Zweikampf ergeben. Schließlich werden auch Rollstuhlsport und für Menschen mit Beeinträchtigung normierte Sportarten, wie Refball oder Zonenhockey, dargestellt, ebenso sind Abenteuersport, Wettkämpfe und Feste sowie weitere Sportformen wie Reiten, Bogenschießen, Skifahren, Klettern und Kanufahren berücksichtigt.

Die von speziell ausgewiesenen Fachleuten verfassten Kapitel stellen nach einer kurzen Begründung des Vorgehens die methodischen Voraussetzungen detailliert dar. Damit ist das Buch unmittelbar bei der Planung und Durchführung entsprechender Aktivitäten einzusetzen, man profitiert durchweg von präzisen Anweisungen. Deutlich wird aber auch, wie wichtig Phantasie und Kreativität, Motivation und Engagement sind, um eine echte Teilhabe für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen zu erreichen und in die Übungen nicht zuletzt auch Menschen mit schwerer Behinderung bzw. Mehrfachbehinderung einzubeziehen.

Das preiswerte Buch ist in jeder Hinsicht zu empfehlen: Bei der praktischen Arbeit und zum wirksamen Unterstützen motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten dürfte es sich rasch als eine große Hilfe erweisen. Alle in diesem Bereich Mitarbeitenden, aber auch

Eltern, Vereine und andere Gruppen, die sich um die bei Menschen mit Behinderung so überaus wichtigen Bewegungsaktivitäten kümmern, werden von den vielfältigen Anregungen der Autor(inn)en profitieren.

Gerhard Neuhäuser, Linden

Achilles, Ilse

„Was macht Ihr Sohn denn da?“

Geistige Behinderung und Sexualität

2010. München: Reinhardt. 5., überarbeitete Auflage. 138 Seiten. 14,90 € ISBN 978-3-497-02149-9

Das von unmittelbarer Erfahrung getragene Buch spricht manche oft tabuisierten Probleme der Sexualität offen an. Ausgehend vom eigenen Erlebnis einer „peinlichen Situation“ wird durch Einblicke in Einzelschicksale und durch ausgewählte Interviews anschaulich gezeigt, wie die sexuelle Not des Kindes stets auch auf eine Not der Eltern verweist.

Das Buch ist unverändert aktuell und bedeutsam. Es kann Eltern wie alle Erziehende bei der schwierigen, aber überaus wichtigen Aufgabe einer kontinuierlichen und einfühlsamen Aufklärung wirksam unterstützen. So wird es gerade dann hilfreich sein, wenn Probleme der Sexualität bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung schwer lösbar scheinen. Der flüssig geschriebene Text liest sich überaus spannend, bringt eine Fülle an fachlichen Informationen und macht deutlich, dass ein „natürlicher Umgang“ mit Sexualität in jedem Alter die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Aufklärung ist.

Gerhard Neuhäuser, Linden

Krause, Matthias Paul

Elterngespräche Schritt für Schritt

Praxisbuch für Kindergarten und Frühförderung

2009. München: Reinhardt. 219 Seiten. 24,90 € ISBN 978-3-497-02105-5

Um es gleich vorweg zu sagen: Das Buch liest sich fast so spannend wie ein Krimi. In den über 200 Seiten wird der Leser bzw. die Leserin immer wieder mit neuen Fragestellungen befasst. Es werden im Anschluss daran gute, interessante Lösungsmöglichkeiten präsentiert. Ich habe viele Anregungen erhalten, die mir sicherlich in meiner Praxis weiterhelfen werden – also ein insgesamt sehr lesenswertes Buch.

Die Ziele: Der Autor Matthias Paul Krause möchte mit seinem Buch dazu beitragen, dass die Beziehung zwischen den Fachkräften aus Frühförderung und Kindertagesstätten einerseits und den Eltern andererseits zu einer positiven Erfahrung und Grundlage für eine gute Zusammenarbeit wird. Dabei will Krause neben konkreten Beispielen auch Grundhaltungen vermitteln und theoretische Hintergründe aufzeigen. Das Buch versteht sich deshalb als Lehrbuch, aber auch als Glossar, Sachregister und Nachschlagewerk.

Die Gliederung: Das Buch beginnt zunächst mit Lesehinweisen, die den Zugang zu den vielfältigen Informationen und unterschiedlichen Ebenen erleichtern sollen. In den folgenden vier Kapiteln werden dann

- > die Gestaltung der Gesprächssituation,
- > Standardsituationen der Gesprächsführung,
- > schwierige Gesprächssituationen und
- > Elterngespräche im Team ausführlich bearbeitet.

Das Buch endet mit einem Ausblick.

Der methodische Ansatz: Der Autor gibt in jedem Kapitel zuerst ganz praktische Hinweise. Im Weiteren werden theoretische Grundlagen eingefügt, die sich gestalterisch von dem sonstigen Text abheben. Ganz konkret werden Beispiele mit Formulierungsvorschlägen für die gesprächsführende Person vorgestellt. Diese möglichen Alternativen werden im Anschluss kommentiert, bewertet und noch einmal auf ihre Einsatzfähigkeit in bestimmten Situationen hin beleuchtet. Eine weitere sehr hilfreiche Darstellung ist die Wiedergabe eines möglichen Dialogs zwischen

einer Fachperson und einem Elternteil. Der Dialog wird in seinem Inhalt und Ablauf kritisch betrachtet, die Positionen der Fachperson und der Eltern werden aufgezeigt und alternative Antwortmöglichkeiten für die Fachperson vorgeschlagen.

Die Inhalte: In den Standardsituationen beschreibt der Autor ausgehend von der Kontaktaufnahme über Mitteilungen diagnostischer Einschätzungen praktische Situationen der Gesprächsführung unter verschiedenen Blickwinkeln wie Stressbelastung, Traumatisierung, Ringen um Diagnose und Veränderungen in der Familie. Es werden auch Konflikte widerspiegelt. Die Rolle und Grenzen der Fachperson in diesen Gesprächen werden aufgezeigt.

Interessant ist die Fragestellung, welche positiven Effekte die Behinderung des Kindes auf die Eltern und seine ganze Familie hat. Die Behandlung des Themas Bewältigung der Behinderung des Kindes durch die Eltern unter diesem Aspekt führt zu neuen Blickwinkeln, nicht nur für Eltern, sondern auch für Fachleute, und hebt sich damit von der Sichtweise ab, dass die Behinderung des Kindes ausschließlich belastend für die Eltern ist.

Von besonderer Bedeutung erscheint mir aus aktuellen Anlässen das Thema Gewalt. Hier gibt es wichtige und eindeutige Aussagen und Hinweise, wie sich die Fachperson bei Verdacht auf Gewalt gegen Kinder verhalten kann und muss.

In dem Kapitel „Schwierige Gesprächssituationen“ werden Verunsicherung, Kompetenzzweifel und die Angst vor Gefühlen bei den Fachpersonen angesprochen und als Ressource für weiteres Handeln nutzbar gemacht.

Der Autor geht auf Verständigungsprobleme mit Personen in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und mit Migrationshintergrund ein. Er scheut sich nicht, an verschiedenen Stellen auf die Notwendigkeit der Einschaltung von anderen Diensten und Ämtern hinzuweisen, weil hier die Grenzen der Fachleute in Frühförderung und Kindergarten erreicht sein können.

Von großer Bedeutung ist die Darstellung der Elterngespräche im Team. Hier sitzen die Eltern gleich mehreren Fachleuten gegenüber. Diese Situation stellt das gesamte Team und insbesondere die Eltern vor Herausforderungen. Wie diese gemeistert werden können, wird vom Autor interessant dargestellt. Er verbindet es mit kritischen Anforderungen an das gesamte Team. Die hierbei auftretenden Spannungen innerhalb der Mitarbeiterschaft und Lösungsmöglichkeiten zu deren Bewältigung werden aufgezeigt.

Zu guter Letzt setzt sich der Autor in dem Kapitel „Ausblick“ mit den Grundlagen für eine gute Gesprächsführung auseinander. Die Notwendigkeit, sich als Fachperson weiterzuentwickeln, wird unterstrichen. Das Buch gibt konkrete Hinweise für das eigene Handeln.

Meine Bewertung: Das Buch ist ein umfassendes Werk, welches unterschiedliche Gesprächssituationen sehr anschaulich darstellt und praktische Lösungsmöglichkeiten aufzeigt. Aus meiner dreißigjährigen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Mitarbeiter(inne)n in Frühförderung und Kindertagesstätten sind mir aber zwei Lebenssituationen sehr präsent, die noch hätten dargestellt werden können: Welche Rolle nimmt die Fachperson ein, wenn sich die Eltern auf Kontakte mit dem Leistungsträger wie dem zuständigen Sozialamt oder der Krankenkasse vorbereiten, um die Ansprüche für ihr Kind dort angemessen darzustellen und durchzusetzen? Zweitens könnte noch der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule angesprochen werden, hier treten für die Beteiligten neue Fragestellungen und Probleme auf.

Der Autor trägt mit diesem Buch sicherlich dazu bei, dass die Beziehungen zwischen Fachpersonen und Eltern auf eine tragfähige Grundlage gestellt werden können. Insgesamt ist das Buch äußerst lesenswert. Es kann jeder Fachperson in den Arbeitsfeldern Kindergarten und Frühförderung und in ähnlichen Tätigkeitsfeldern nur empfohlen werden. Beruflich Aktive können hier noch viele gute Hinweise für ihre tägliche Arbeit entnehmen. Von daher ist dieses Buch eine echte Bereicherung und Unterstützung für Fachpersonen in der Sozialen Arbeit.

Rainer Dillenber, Berlin

BIBLIOGRAFIE

Bosch, Erik; Suykerbuyk, Ellen

Begleitung sexuell missbrauchter Menschen mit geistiger Behinderung

2010. Arnheim: Bosch & Suykerbuyk Trainingscentrum B.V. 201 Seiten.

Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (Hg.)

Regiert das Lokale das Soziale?

Die Kommunalisierung und Dezentralisierung sozialer Dienste als sozialpolitische Reformstrategie. 2010. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 214 Seiten.

Engler, Ulla

Die Leistungserbringung in den Sozialgesetzbüchern II, III, VIII und XII im Spannungsverhältnis zum europäischen und nationalen Vergaberecht

2010. Baden-Baden: Nomos. 221 Seiten.

Gromann, Petra

Koordinierende Prozessbegleitung in der Sozialen Arbeit

2010. München: Reinhardt. 119 Seiten.

Hamburger Arbeitsassistenten

kukuk plus

Seminarprogramm zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. 2010. Hamburg: Hamburger Arbeitsassistenten. 250 Seiten (plus CD).

Hansmeier-Prockl, Gertrud

Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung

Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im Ambulant betreuten Wohnen in Bayern. 2009. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 302 Seiten.

Hennings, Frauke u. a.

contec Arbeitshilfe Inklusion

Teil 2: Exklusiv & Mittendrin. Strategie: Wohnangebote für Menschen mit Behinderung im Sozialraum. 2009. Bochum: Contec. 200 Seiten (plus CD).

Hirschberg, Marianne

Behinderung im internationalen Diskurs

Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation. 2009. Frankfurt: Campus. 376 Seiten.

Janssens, Mieke

Humor als Intervention, die Betreuung verändert

Spaß mit Menschen, die mit einer geistigen Behinderung leben. 2010. Tübingen: dgvt. 144 Seiten.

Kastl, Jörg Michael

Einführung in die Soziologie der Behinderung

2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 272 Seiten.

Klöck, Irene; Schörer, Caroline

Übungssammlung Frühförderung

Kinder von 0-6 heilpädagogisch fördern. 2010. München: Reinhardt. 255 Seiten.

Lee, Ju-Hwa

Inklusion

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz. 2010. Oberhausen: Athena. 247 Seiten.

Lüpke, Klaus von

Von der Kultur des Zusammenlebens in Vielfalt

Entwicklungsperspektiven inklusiver Behindertenhilfe. 2010. Essen: Die Blaue Eule. 141 Seiten.

Merchel, Joachim

Leiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit

2010. München: Reinhardt. 147 Seiten.

Neuhäuser, Gerhard

Psychiatrie

Eine Einführung für Heilpädagogen und andere Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen. 2010. Stuttgart: Kohlhammer. 210 Seiten.

Quaiser-Pohl, Claudia; Rindermann, Heiner

Entwicklungsdiagnostik

2010. München: Reinhardt UTB. 333 Seiten.

Schirmer, Britta

Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen

Ein Leitfaden für LehrerInnen. 2010. München: Reinhardt. 172 Seiten.

Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie; Niedeck, Imke (Hg.)

Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen

Möglichkeitsräume und Perspektiven. 2010. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 272 Seiten.

Stöppler, Reinhilde; Haveman, Meindert

„Spielen will gelernt sein!“

Spiele für Menschen mit geistiger Behinderung. 2009. Dortmund: Modernes Lernen. 152 Seiten.

VERANSTALTUNGEN

6. – 7. September 2010, Berlin

Inklusive Bildung in Kitas und Schulen

Möglichkeiten zur verbesserten Teilhabe behinderter Kinder. Fachtagung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. www.deutscher-verein.de

17. September 2010, Witten

1. Wittener Tagung zur Hilfsmittelversorgung

www.hilfsmitteltagung.de

24. – 25. September 2010, Berlin

Menschen machen Teilhabe – Teilhabe macht Menschen

Fachtagung teilhabe2010.de, info@teilhabe.de, www.teilhabe2010.de

4. – 8. Oktober 2010, Dornach

BewusstSeinsBildung

Internationale Tagung für Heilpädagogik und Sozialtherapie. Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Ruchti-Weg 9, CH-4143 Dornach, Telefon: +41 61 7018485, khs@khsdornach.org, www.khsdornach.org

4. November 2010, Berlin

Chancen für Kinder eröffnen!

Teilhabe durch Kinder- und Jugendrehabilitation. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVR), Diakonisches Werk der EKD, AG Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen in der BRD, nagorr@diakonie.de, www.diakonie.de

5. Oktober 2010, Berlin

Neue Ziele – andere Wege

Politik in Europa und regionale Netze für Menschen mit Behinderung. Fachtagung des Paritätischen, Landesverband Berlin, und des Vereins für Rehabilitation Behindert, Die Reha – Wohnen und Freizeit, www.verein-die-reha.de/fachtagung.html

6. – 9. Oktober 2010, Düsseldorf

Rehacare International 2010

Internationale Fachmesse und Kongress. Rehabilitation – Prävention – Integration – Pflege, www.rehacare.de

13. – 14. Oktober 2010, Pforzheim-Hohenwart

ZUKUNFT s WERKSTATT

2. Baden-Württembergischer Werkstättenkongress der LAG WfbM und des Lebenshilfe LV Baden-Württemberg. www.lag-wfbm-bw.de

3. – 4. November, Nürnberg

ConSozial: Sozial wirtschaften – nachhaltig handeln

Fachmesse und Congress des Sozialmarktes. www.consozial.de

24. – 26. November 2010, Bad Honnef

Jahrestagung der BAG UB

Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) e.V., www.bag-ub.de

3. – 4. Dezember 2010, Berlin

16. Kongress Armut und Gesundheit

Gesundheit Berlin-Brandenburg e.V. www.armut-und-gesundheit.de

27. – 29. Mai 2011, Bernkastel-Kues

Special Concerts – Musik & Teilhabe

Musikfestival und -wettbewerb für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Rosenberg-Schule Bernkastel-Kues, info@special-concerts.com, www.special-concerts.com



Aus dem Fortbildungsprogramm des Instituts inForm, Fortbildung für Selbsthilfe, Fachpraxis und Management der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg, Tel. (0 64 21) 4 91-0, Fax (0 64 21) 4 91-1 67, institut-inform@lebenshilfe.de.

Weitere Veranstaltungen und Informationen finden Sie unter www.inform-lebenshilfe.de

6. – 8. Oktober 2010, Marburg

1. Marburger Synergietage

Neuer Blick für neue Anforderungen. Seminar Nr. 10807

Wir laden Führungskräfte ein, aktuellen Führungs- und Managementthemen einmal anders zu begegnen. Ihre Fragestellungen werden nach einem kybernetischen Vorgehensmodell in wechselnden Kleingruppen während einer Wanderung bearbeitet. Zwei erfahrene Trainer begleiten Sie bei diesem Unterfangen. Der Transfer zu Ihrem Führungs- und Managementalltag wird hergestellt.

11. – 12. Oktober 2010, Marburg

Rechtsgrundlagen im Arbeitsfeld Wohnen

Ein juristisches Informationspaket in Seminarform. Seminar Nr. 10601

Informationen zu den Rechtsgrundlagen im Wohnbereich werden vermittelt, wie Teilhaberecht, sozialrechtliches Leistungsdreieck und Persönliches Budget. Neben dem Heimrecht sind rechtliche Betreuung und pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Aufsichtspflicht weitere Themen.

9. – 10. November 2010, Marburg

Wenn Max andere tritt und Paula nicht spricht

Herausforderndes Verhalten bei Kindern mit geistiger Behinderung in Kita und Schule. Arbeitstreffen Nr. 10121

Ein problemlösender, hilfreicher Umgang mit herausforderndem Verhalten ist ein zentraler Faktor für die Inklusion von Kindern mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten in Kindergarten und Schule.

25. – 26. November 2010, Kassel

Das Konzept: Eine Schule für alle

Ressourcen, Rahmenbedingungen und Umsetzung. Fachtagung Nr. 10506

Welche Ressourcen werden benötigt, um inklusiv arbeitende Schulen zu ermöglichen? Was ist zu tun, um eine gute Lehr- und Lernqualität zu erreichen, wie müssen bildungspolitische Rahmenbedingungen aussehen? Wir laden Lehrkräfte, Eltern, Vertreter(innen) aus Wissenschaft und Politik sowie Verantwortliche aus Schulverwaltungen ein, mit uns gemeinsam zu diskutieren.

IMPRESSUM

Teilhabe – Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe
(bis Ende 2008 Fachzeitschrift Geistige Behinderung, begründet 1961)
ISSN 1867-3031

Herausgeberin

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Leipziger Platz 15, 10117 Berlin
Tel.: (0 30) 20 64 11-0, Fax: (0 30) 20 64 11-204
www.lebenshilfe.de, teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de

Redaktion

Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)
Dr. Markus Schäfers (Geschäftsführender Redakteur)
Wilfried Wagner-Stolp, Andreas Zobel, Roland Böhm
Tel.: (0 30) 20 64 11-123

Redaktionsbeirat

Prof. Dr. Klaus Hennicke, Bochum; Prof. Dr. Thomas Hülshoff, Münster
Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg; Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Hannover
Prof. Dr. Heinz Mühl, Wardenburg; Prof. Dr. Gerhard Neuhäuser, Linden
Prof. Dr. Jeanne Nicklas-Faust, Berlin; Prof. Dr. Monika Seifert, Berlin
Prof. Dr. Heike Schnoor, Marburg; Prof. Dr. Anne Waldschmidt, Köln
Prof. Dr. Norbert Wohlfahrt, Bochum

Bezugsbedingungen

Erscheinungsweise viermal im Jahr.

Jahresabonnement einschließlich Zustellgebühr und 7 % MwSt.:

- Einzelheft: 10,- €
- Abonnement Normalpreis: 36,- €
- Abonnement Mitgliedspreis: 28,- €
- Sammelabonnement (ab 10 Exemplare): 20,- €
- Abonnement Buchhandlungen: 23,40 €
- Studentenabonnement (nur PDF): 12,- €

Wir schicken Ihnen gern ein kostenloses Probeheft.

Das Abonnement läuft um 1 Jahr weiter, wenn es nicht 6 Wochen vor Ablauf des berechneten Zeitraums gekündigt wird.

Abo-Verwaltung: Hauke Strack,
Tel.: (0 64 21) 4 91-123, E-Mail: hauke.strack@lebenshilfe.de

Anzeigen

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 2 vom 01.06.2010, bitte anfordern oder im Internet ansehen: www.lebenshilfe.de, Rubrik: Unsere Angebote
Anzeigenschluss: 1. März, 1. Juni, 1. Sept., 1. Dez.

Gestaltung

Aufischer, Schiebel. Werbeagentur GmbH, Hessenring 83, 61348 Bad Homburg

Druck

Druckhaus Dresden GmbH, Bärensteiner Str. 30, 01277 Dresden

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Manuskripte, Exposés und auch Themenangebote können eingereicht werden bei: Bundesvereinigung Lebenshilfe, Redaktion „Teilhabe“, Leipziger Platz 15, 10117 Berlin, bevorzugt per E-Mail an: teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de. Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-123. Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autorenhinweisen, die Sie unter www.lebenshilfe.de/teilhabe.php finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf. ziehen wir zur Mitentscheidung auch Mitglieder des Redaktionsbeirats oder weiteren fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(inn)en, die letztlich für ihren Beitrag verantwortlich zeichnen, abgesprochen. Beiträge, die mit dem Namen der Verfasserin bzw. des Verfassers gekennzeichnet sind, geben deren Meinung wieder. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung ist durch diese Beiträge in ihrer Stellungnahme nicht festgelegt. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, sind vorbehalten. Nachdruck erwünscht, die Zustimmung der Redaktion muss aber eingeholt werden.



Das ganze Spektrum aktueller Themen der sozialen Arbeit

Fordern Sie unser Verlagsverzeichnis 2010 an:

Eigenverlag des Deutschen Vereins

für öffentliche und private Fürsorge e.V.,

Michaelkirchstr. 17/18, 10179 Berlin

Telefon: 030/62980-316, E-Mail: hally@deutscher-verein.de

oder besuchen Sie unseren Online-Buchshop:

<http://verlag.deutscher-verein.de>



Deutscher Verein
für öffentliche
und private Fürsorge e.V.