

Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Philosophie der Inklusion

ICF für Kinder und Jugendliche

PRAXIS UND MANAGEMENT

*Bildung und schwere
Behinderung*

Behindertenhilfe in den USA

INFOTHEK

Leserforum

Buchbesprechungen

Bibliografie

Veranstaltungen

MAI 2011
50. Jahrgang

IfES

Inventar zur funktionellen Erfassung selbstverletzenden Verhaltens bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Von P. Bienstein · S. Nußbeck

EINSATZBEREICH:

Erfassung der Funktionalität selbstverletzenden Verhaltens bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung.

DAS VERFAHREN:

Das »Inventar zur funktionellen Erfassung selbstverletzenden Verhaltens« (IfES) besteht aus 24 Items, mit denen die Funktionen des selbstverletzenden Verhaltens auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst werden können. Die Items verteilen sich auf 5 Subskalen (1. Situative Überforderung, 2. Erhalt eines beliebigen Objektes, 3. Vermeidung von Anforderungen, 4. Körperliches Unwohlsein und 5. Stimulation) und ermöglichen die Erstellung eines funktionellen Verhaltensprofils. Der Fremdbeurteilungsfrage-

Funktionelles Profil

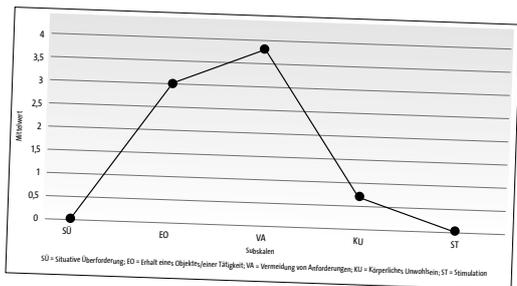


Abbildung 9: Funktionelles Profil für „Beifügen in den Handrücken“ von Michael (Beispiel)

bogen wurde an einer deutschlandweiten Stichprobe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung evaluiert und konnte faktorenanalytisch abgesichert werden.

BEARBEITUNGSDAUER:

Zur Bearbeitung des Inventars werden 10 Minuten benötigt.

IfES

01306 01 Test komplett bestehend aus:
Manual, 10 Verhaltensinventare, Schablonensatz,
10 Auswertungsbogen und Mappe

€ 69,00

HOGREFE



Testzentrale · Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Herbert-Quandt-Straße 4 · 37081 Göttingen
Tel.: (0551) 50688-999 · Fax: -998



Gesundheitsschutz in der Behindertenhilfe

5.–7. September 2011 in Hamburg – Wir lassen die Praxis sprechen!

BGW forum

2011

Das BGW forum 2011 wendet sich an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Führungskräfte, Arbeitsschutzexperten und die betriebliche Interessenvertretung sowie Verbände.

Die Vorträge und Workshops helfen, den Gesundheitsschutz für die Mitarbeiter in der Behindertenhilfe sowie die Beschäftigten in Werkstätten in die Arbeitsabläufe zu integrieren.

Die Beispiele zeigen praxisnah, wie sich ein langes, gesundes Berufsleben ermöglichen lässt.

Die Referentinnen und Referenten sind Experten, die sich mit dem Arbeitsalltag in den Einrichtungen auskennen.

Die Themen reichen von Organisation und Management über soziale Beziehungen und Kommunikation bis hin zu neuen Konzepten der Teilhabe.

Der Veranstalter ist die Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) – Ihr kompetenter Partner für Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz in der Behindertenhilfe.

Fordern Sie jetzt das Programmheft an und melden Sie sich an!

Mehr wissen: www.bgwforum.de
oder E-Mail bgwforum@bgw-online.de

FÜR EIN GESUNDES BERUFSLEBEN



BGW
Berufsgenossenschaft
für Gesundheitsdienst
und Wohlfahrtspflege

Teilhabe 2/2011

EDITORIAL

<i>Bildung und Inklusion</i>	49
Bettina Lindmeier	

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

<i>Zur Philosophie der Inklusion – Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention</i>	52
Hans Wocken	

<i>Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche</i>	60
Hedwig Amorosa	

STANDPUNKT

<i>Standortverbundenheit und Fremdverstehen – Anmerkungen zum Schwerpunktthema „Partizipative Forschung“ der Teilhabe 1/11</i>	66
Monika Wagner-Willi	

PRAXIS UND MANAGEMENT

<i>Berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung?</i>	69
Karin Terfloth, Wolfgang Lamers	

<i>LEBIKO: Lebenslange Bildung in Kooperation – Projektorientiertes Lernen für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf</i>	76
Wolfgang Praschak, Dörte Eggers, Susanne Gruber	

<i>Behindertenhilfe in den USA – dargestellt am Beispiel von Kalifornien</i>	80
Georg Theunissen	

INFOTHEK

<i>Forschung sichtbar machen</i>	87
<i>Älter werdende Eltern und erwachsene Familienmitglieder mit Behinderung zu Hause</i>	88
<i>Karl Grunewald und die Sozialreform in Schweden</i>	89
<i>Leserforum</i>	89
<i>Buchbesprechungen</i>	92
<i>Bibliografie</i>	94
<i>Veranstaltungen</i>	95

IMPRESSUM

.....	97
-------	----



Bettina Lindmeier

Bildung und Inklusion

Liebe Leserin, lieber Leser,

in diesem Frühjahr, zwei Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention, wird der erste Staatenbericht der Bundesrepublik fällig. Darin werden die ergriffenen Maßnahmen zur Umsetzung der Konvention sowie die erzielten Fortschritte dokumentiert und bewertet. Staatenberichte können ergänzt werden durch sog. Parallelberichte bzw. „Schattenberichte“, die durch Nichtregierungsorganisationen erstellt werden und sich kritisch mit den im Staatenbericht gegebenen Informationen auseinandersetzen. In der Bundesrepublik Deutschland wird die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte beobachtet; sie koordiniert auch die Parallelberichterstattung in Form von Verbändekonsultationen, die inzwischen sechsmal stattgefunden haben.

Was ist passiert in diesen zwei Jahren?

Es hat sich zunächst einmal schlichtweg die Erkenntnis durchgesetzt, dass die UN-Behindertenrechtskonvention ernst zu nehmen ist. Innerhalb der Lebenshilfe wird an vielen Stellen eine aufrichtige und intensive Auseinandersetzung der mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbundenen Veränderungen geführt. Das mag zunächst wenig erscheinen, aber es ist ein unschätzbare Fortschritt in Bezug auf die „Bewusstseinsbildung“, die Artikel 8 der Konvention einfordert: Viele Eltern fühlen sich bestätigt in dem Erleben, dass ihnen und ihren Kindern in vielen Bereichen das Alltags Unrecht geschieht. Dass es nicht „die Behinderung“ ist, womit in der Regel die Schädigung gemeint ist, die das Leben so schwierig macht, sondern die vielfältigen Erfahrungen von Diskriminierung und Ausschluss. Auch viele Fachleute fühlen sich durch die Konvention ermutigt und in ihrer Arbeit unterstützt.

Auf der anderen Seite mehren sich kritische Stimmen, die entweder das Recht

auf inklusive (Schul-)Bildung oder wenigstens dessen Realisierbarkeit bezweifeln: Die Argumentation stellt ein inklusives Schulsystem als theoretisch wünschenswert, aber praktisch nicht umsetzbar dar und formuliert stattdessen diese Zielsetzung, jedem Kind den Lernort zur Verfügung zu stellen, der zu ihm passt.

Auch wer sich von den neuen Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) klare Aussagen zur Entwicklung einer inklusiven Schule erhofft hat, wird enttäuscht. Die Empfehlungen, deren Entwurfsfassung zur schriftlichen Anhörung der Fachöffentlichkeit freigegeben ist,¹ enthalten zwar an vielen Stellen richtige Ansätze: Sie akzeptieren die Leitidee der Inklusion, machen einige zutreffende Aussagen zu den Kenntnissen und Fähigkeiten von Lehrkräften und anderem Personal und heben die Bedeutung der Kooperation im Übergang ins Berufsleben hervor. Sie vermeiden aber jede Aussage bezüglich einer Umsteuerung in Richtung inklusiver Schule und zum Abbau exkludierender Beschulung. Stattdessen ist im KMK-Entwurf zu lesen, dass „Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen unabhängig vom Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen“. Unabhängig vom Lernort ist inklusive Bildung aber weder sinnvoll zu diskutieren noch zu realisieren. Nur auf der Grundlage der Anerkennung des Rechts jedes Kindes auf „inklusive, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ (Art. 24 UN-BRK) ist es möglich zu überlegen, wie „angemessene Vorkehrungen“ (Art. 2 UN-BRK) zur Realisierung von hochwertiger Bildung und sozialer Teilhabe getroffen werden können.

Das Vorenthalten angemessener Vorkehrungen versteht die UN-Behindertenrechtskonvention als Diskriminierung. Zu ihnen gehört zum einen eine grundsätzliche Veränderung des Schulsystems dahingehend, dass es mit der Verschiedenheit von Kindern besser

¹ <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf>

zurechtkommt: unterschiedliches Vorwissen, Lerntempo, Verhalten, Hilfebedarf, häusliche Lebensbedingungen – unabhängig davon, ob ein bestimmtes Kind „vor der Tür steht“. Zu diesen Veränderungen gehören z. B. anders ausgebildete Lehrkräfte, die Unterricht in heterogenen Kindergruppen als ihre Kernkompetenz begreifen, Klassenteams bestehend aus unterschiedlichen Professionen, Barrierefreiheit und eine räumliche Grundausstattung mit Funktionsräumen und Materialien. Außerdem sind Vorkkehrungen für den Einzelfall zu treffen, die den Bedarfen des einzelnen Kindes entsprechen – das kann z. B. die Gewährleistung von Pflege, kompetenter Umgang mit schwierigem Verhalten, die Nutzung von Unterstützter Kommunikation oder Hilfsmitteln sein. Dies muss im Einzelfall dann bereitgestellt werden, wenn ein Kind es braucht, um diskriminierungsfreie Zugänglichkeit von Bildung zu gewährleisten. Dass es geht, zeigen Schulversuche und die integrative Praxis des Bundeslandes Hamburg, wie der Beitrag von *Theo Frühauf* im letzten Heft der *Teilhabe* deutlich macht (siehe dazu auch den Beitrag im Leserforum). Auch ich kann mir bei vielen Kindern nicht vorstellen, dass sie unter den Bedingungen heutiger Schulen gut lernen und sich wohl fühlen – nicht nur bezogen auf Kinder mit Behinderungen. Aufgabe der nächsten Jahre wird es sein, nicht mehr den passenden Lernort für jedes Kind zu suchen, sondern dafür zu sorgen, dass die nächstgelegene Schule der passende Lernort für alle Kinder ihres Einzugsgebietes wird. Es ist anzunehmen, dass der Parallelbericht zum Bericht der Bundesregierung hier ernsthafte Anstrengungen einfordern wird.

Hedwig Amorosa stellt die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY) vor. Die ICF, die in allgemeiner Form schon seit über zehn Jahren vorliegt, ist auch in die Definition von Behinderung durch die UN-Behindertenrechtskonvention eingegangen. Die ICF leistet einen Beitrag zu einem Behinderungsbegriff, der Behinderung als mangelnde Teilhabe definiert und nicht die Beeinträchtigung oder Schädigung, sondern die Barrieren in den Fokus rücken könnte. *Amorosa* stellt Gründe für die Entwicklung einer eigenen Kinderversion der ICF dar und zeigt, wie sie eingesetzt werden kann, u. a. in der interdisziplinären Frühförderung.

Monika Wagner-Willi greift das Schwerpunktthema „Partizipative Forschung“ des vorigen Heftes auf und bietet eine interessante wissenschaftstheoretische Perspektive zu der Frage, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Betroffenheit und „Standortgebundenheit“ besser geeignet seien, neue Forschungsperspektiven zu entwickeln, als nicht behinderte Forscher. In dieser Pauschalität hält sie diese Aussage für falsch, denn mit der Vertrautheit mit einer bestimmten Lebenssituation ist nicht nur bewusstes, sondern auch implizites, unbewusstes Wissen verbunden. Auch in der Forschung steht die Analyse solchen impliziten Wissens häufig im Mittelpunkt, z. B. in der Frage: Wie erleben Kinder mit Behinderung ihre Schulzeit? Kann ein erwachsener Forscher mit Lernschwierigkeiten, der sich für Inklusion einsetzt, besser nachvollziehen, warum ein Kind äußert, lieber auf die Förderschule zu gehen, als ein nicht betroffener For-

Erwachsenenbildung: *Karin Terfloth* und *Wolfgang Lamers* fordern das Recht auf berufliche Bildung für alle Menschen mit Behinderung und kritisieren die derzeitige Praxis der Prognose späterer „Werkstattfähigkeit“, bei deren Fehlen ein Zugang zum Berufsbildungsbereich in der Regel verwehrt bleibt.

Wolfgang Praschak, *Dörte Eggers* und *Susanne Gruber* stellen das Konzept „Lebenslange Bildung in Kooperation“ dar, das in Form projektorientierter Bildungsarbeit in Tagesförderstätten Partizipationsmöglichkeiten für deren Nutzerinnen und Nutzer erschließt.

Georg Theunissen beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Behindertenhilfe in Kalifornien und zeigt dabei, welche Auswirkungen das Nebeneinander fortschrittlicher Konzepte wie Empowerment einerseits und abnehmender Ressourcen andererseits auf die Organisation von Dienstleistungen hat.

Die Vielfalt der Beiträge macht deutlich, dass die Umsetzung von Inklusion bezogen auf einzelne Arbeitsfelder und Themen „durchbuchstabiert“ werden muss und dass wir ihn schrittweise gehen müssen: So ist die Forderung nach Anerkennung des Rechts auf berufliche Bildung für alle Menschen mit Behinderung auch dann ein Schritt in die richtige Richtung, wenn damit noch nicht geklärt ist, wie weniger separierende Formen beruflicher Bildung umgesetzt werden können. Dieser Schritt kann erst auf der Grundlage der Anerkennung des Bildungsrechts erfolgen. In der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung zeigt sich zudem besonders deutlich, dass Bildung ein zentraler Schlüssel zur Teilhabe ist.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Bettina Lindmeier, Hannover

Es geht um eine grundsätzliche Veränderung des Schulsystems dahingehend, mit der Verschiedenheit von Kindern besser zurechtzukommen.

Im vorliegenden Heft der *Teilhabe* setzen sich mehrere Beiträge mit den Themen Inklusion und Bildung auseinander: *Hans Wocken* beschäftigt sich mit den in der UN-Behindertenrechtskonvention enthaltenen Menschenrechten Freiheit bzw. Selbstbestimmung, Gleichheit bzw. Gleichberechtigung und Brüderlichkeit bzw. Teilhabe. Er stellt dar, wie diesen Menschenrechten entsprechende Wertorientierungen und Handlungskonzepte formuliert und umgesetzt werden können.

scherscher? In der Analyse des impliziten Wissens über Leistungserwartungen, Diskriminierung, Freundschaft und anderes im Rahmen von Forschung ist Fremdheit oder Vertrautheit, Betroffenheit oder Nichtbetroffenheit auf Seiten des Forschers nicht per se von Vorteil oder Nachteil, sondern einfach eine Bedingung, die methodisch kontrolliert werden muss.

Die zwei folgenden Beiträge beschäftigen sich mit Bildung, und zwar im Kontext beruflicher Bildung und



Hans Wocken

Zur Philosophie der Inklusion

Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention

| Teilhabe 2/2011, Jg. 50, S. 52 – 59

| KURZFASSUNG Die Trias „Selbstbestimmung, Gleichberechtigung, Teilhabe“ stellt den Kern der Behindertenrechtskonvention dar. Der Beitrag stellt die menschenrechtlichen Beziehungen der Trias zu den Idealen der Französischen Revolution „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ dar. Aus der Analyse dieser menschenrechtlichen Dreieheit werden als handlungsleitende Konsequenzen die Konzepte „Assistenz, Gleichstellung und Inklusion“ gefolgert.

| ABSTRACT *The Philosophy of Inclusion. Tracks and Milestones of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Self-determination, equal rights and participation are the very heart of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. This article focuses on the relationship between the human rights and the ideals of the French Revolution. As a result, the analysis shows that this triad corresponds to the guiding concepts of assistance, equality and inclusion.*

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (BRK 2009) hat in der sozial- und bildungspolitischen Öffentlichkeit einen bemerkenswert lebhaften Diskurs ausgelöst. In der öffentlichen Diskussion werden dabei vorwiegend die weitreichenden Folgen der Behindertenrechtskonvention für alle Lebensbereiche erörtert. Im Folgenden stehen dagegen eher die menschenrechtlichen und philosophischen Grundlagen, der „Geist“ der Konvention im Mittelpunkt. Es geht um die tragenden Grundgedanken der Konvention und ihren inneren Zusammenhang.

Die BRK ist keine Extra-Konvention für Menschen mit Behinderungen, sondern steht in einer langen Tradition der Menschenrechtsentwicklung. Als Beginn der Menschenrechtsentwicklung in der Neuzeit darf man wohl die Unabhängigkeitserklärung der USA (1776), die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte durch die französische Nationalversammlung (1789) und die Französische Revolution (vgl. BIELEFELDT 2006) ansehen.

Französische Revolution: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit

Die Trias „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ wird der Französischen Revolution als ihrem historischen Ursprung zugeschrieben; sie hat sich unverlierbar in das Geschichtsbuch der Menschheit eingemeißelt. Es lohnt sich, bei dieser Trias zu verweilen und sich ihres Gehalts zu vergewissern.

Freiheit

Die erste und grundlegende Forderung der Französischen Revolution ist „Freiheit“. Diese Forderung gründet in einem Menschenbild, das der unbedingten Autonomie jedes einzelnen Menschen verpflichtet ist. Jeder Mensch ist Eigentümer seiner selbst. Kein Mensch gehört einem anderen, jeder gehört sich selbst ganz allein. Niemand ist deshalb einem anderen hörig, sondern jeder hat das Recht, über sich selbst zu verfügen. Sinn und Ziel individueller Existenz liegen nicht außerhalb der eigenen Person, sondern sind in der ureigenen, persönlichen Bestimmung verortet.

Die Unverfügbarkeit und Autonomie jedes Menschen hat Immanuel KANT

in seiner Schrift „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (2008, Original 1785) begründet: „Nun sage ich: der Mensch und überhaupt jedes vernünftige Wesen existiert als Zweck an sich selbst, nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen.“ Jeder Mensch hat kraft seiner Autonomie und seines Selbstzweckes „im eigenen Hause“ das letzte Wort und muss keine Vormundschaft dulden. Dieses Postulat der Freiheit ist in der BRK explizit enthalten; Art. 3 fordert als allgemeinen Grundsatz „die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, so wie seiner Unabhängigkeit“.

Der unverfügbare Selbstbesitz aller Menschen ist mit Sklaverei, Leibeigenschaft und allen Formen von Hörigkeit und Vormundschaft unvereinbar. Die Ermächtigung zur Selbstbestimmung („Empowerment“) ist konditional nicht an die Erfüllung irgendwelcher Voraussetzungen, etwa an Stand und Status, an Begabung und Kompetenzen oder an gesellschaftliche Rollen und Positionen, gebunden. Das Recht auf Freiheit und Selbstbestimmung muss nicht erworben und verdient werden. „Alle Menschen sind frei und gleich geboren“, heißt es in der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte. Das heißt, alle Menschen sind von Geburt an („gleich geboren“) und allein aufgrund ihres Menschseins frei.

Das Grundrecht der Freiheit wird in der philosophischen Tradition unterschieden in eine Freiheit „von“ und eine Freiheit „zu“. Freiheit „von“ meint dabei die Abwesenheit von Not, Armut, Elend, Krankheit sowie von Zwängen, Gewalt, Abhängigkeit, Bevormundung. Freiheit „von“ bestimmt Freiheit negativ als Abwesenheit von allem, was die Selbstverfügung über sich beeinträchtigen könnte; sie sichert zunächst als unabdingbare Voraussetzung das Existenzminimum, vor dessen Erfüllung Menschen anderen Schicksalen und Mächten ohnmächtig ausgeliefert sind. Ohne diese Freiheit „von“ können Menschen ihr Leben nicht in die eigenen Hände nehmen und nach eigenem Willen selbst gestalten, sondern müssen sich nach außerindividuellen Notwendigkeiten richten und fremdbestimmt leben.

Jenseits der Freiheit „von“ beginnt das unendliche Reich der Freiheit „zu“. Freiheit „zu“ eröffnet Spiel- und Möglicheräume. Wenn Menschen nicht mehr unnötigen Zwängen und einschränkenden Notwendigkeiten folgen müssen: Was können sie dann tun, was

können sie wählen, welche Freiheiten stehen ihnen offen? Freiheit „zu“ begründet insbesondere das Recht auf Verschiedenheit. Alle Menschen sind autorisiert zu eigenen Lebensentwürfen und selbstverantworteten Lebenswegen. Aus der Freiheit „zu“ erwächst eine legitime Vielfalt von Lebensgestaltungen. „Es ist normal, verschieden zu sein“, hat der ehemalige Bundespräsident von Weizsäcker einprägsam formuliert. Die Behindertenrechtskonvention vollzieht mit dem sog. „Diversity-

in prägnanter Weise in dem weit verbreiteten politischen Slogan „Freiheit statt Sozialismus“ zum Ausdruck. „Freiheit statt Sozialismus“ war das Leitmotiv der CDU im Bundestagswahlkampf 1976 und der FDP im Bundestagswahlkampf 2009. Mit dieser Parole wurden einerseits untergründige Ängste der Mittel- und Oberschicht vor Nivellierung und Gleichmacherei aufgegriffen und zugleich publikumswirksam verstärkt. Ist Gleichheit wirklich das Gegenteil oder die Verneinung von Freiheit?

Die Behindertenrechtskonvention ist keine Extra-Konvention für Menschen mit Behinderungen, sondern steht in einer langen Tradition der Menschenrechtsentwicklung.

Ansatz“ einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der Sichtweise von Behinderungen. Menschen mit Behinderungen galten bislang als unvollkommen, beschädigt, subnormal, als Mängelwesen und Minus-Menschen. Den radikalsten, aber durchaus consequenten Ausdruck findet das traditionsreiche Defizit-Modell im Konzept des „lebensunwerten Lebens“.

Zu den herausragenden Verdiensten der BRK gehört die umstandslose Verabschiedung des Defizit-Modells. In den „Allgemeinen Grundsätzen“ (Art. 3 Buchst. d BRK) fordert die Konvention „die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“ ein. Der Diversity-Ansatz der BRK befreit behinderte Menschen von diskriminierenden Normalitätserwartungen und damit einhergehenden pauschalen Negativbewertungen. Behinderungen und ihre Lebensformen gelten nunmehr als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt und als gleichwürdige Variante menschlicher Normalität.

Gleichheit

Die zweite Forderung der Französischen Revolution, „Gleichheit“, gilt vielfach als ein Gegenspieler der Freiheit. Während Freiheit einer schier unbegrenzten Vielfalt persönlicher Lebensgestaltungen den Weg ebnet, scheint Gleichheit schon im nächsten Schritt diesen freiheitlichen Individualismus wieder einzukassieren und keine subjektiven, höchst persönlichen Lebensentwürfe, sondern nur noch „gleiche“ Lebenswege zuzulassen. Dieses krasse Missverständnis von Gleichheit kommt

Gleichheit bedeutet nicht Uniformität. Gleichheit meint nicht Gleichheit oder Gleichmacherei der Einkünfte und des Besitzes, der Lebensstile und Lebenslagen, der Kulturen und Milieus, der politischen und religiösen Überzeugungen, der Weltanschauungen und Meinungen. Gleichheit ist vielmehr zu übersetzen als Gleichheit der Freiheiten. Das Recht auf Freiheit ist nicht ein Vorrecht einiger weniger, sondern ein Grundrecht aller Menschen. „Alle Menschen sind frei und gleich geboren“ – um noch einmal die Menschenrechtserklärung zu zitieren. Gleichheit hat mit sozialistischer Gleichmacherei, wie von konservativer Agitation gerne suggeriert wird, rein gar nichts zu tun, sondern bedeutet zunächst nichts anderes als eine Verallgemeinerung der Freiheit für alle Menschen ohne jegliche Ausnahme.

Die demokratische Vorschrift „gleicher Wahlen“ mag dieses Verständnis von Gleichheit beispielhaft demonstrieren. Demokratien kennen kein Klassenwahlrecht. In Demokratien zählen bei Wahlen alle Stimmen gleich viel. Die Wahlstimmen der Elite, der Reichen, Intellektuellen, Prominenten und Adligen zählen nicht mehr als die Stimmen von Hartz IV-Empfängern, Zigeunern, Behinderten oder Vorbestraften. Das Grundrecht auf freiheitliche Selbstbestimmung ist eben kein Privileg bestimmter Gruppen, sondern ein allgemeines, gleiches Recht für alle. Das Menschenrecht auf Freiheit ist, wie alle Menschenrechte, ein universales Recht; es gilt immer und überall und für jeden.

Das Gleichheitspostulat ist also keine Verneinung der Freiheit, sondern genau das Gegenteil: Die Gleichheits-

forderung dient der Verteidigung der Freiheit, weil es das Recht auf Freiheit einfordert, aber eben als ein Recht, das für alle Gültigkeit hat. Wäre Freiheit lediglich ein exklusives Vorrecht bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, einer religiösen Glaubensgemeinschaft, einer politischen Kaste oder einer kapitalistischen Klasse, dann würde dies die Ungleichheit und Unfreiheit all der anderen, die nicht zu den Auserwählten gehören, bedeuten. Freiheit, die exklusiv bestimmten gesellschaftlichen Gruppen vorbehalten ist, geht immer einher mit Hierarchie, Unterwerfung, Deklassierung, Ausbeutung, Entrechtung, Terror und Knechtung. Gleichheit fordert dazu auf, die Freiheit aller Anderen mitzudenken und zu respektieren. So gesehen ist Gleichheit kein „Totengräber“ der Freiheit, sondern ein Advokat der Freiheit.

Dieses Verständnis von Gleichheit kommt in dem Begriff Gleichberechtigung erheblich besser zum Ausdruck als in dem zwar geschichtsträchtigen, aber doch missverständlichen Begriff der Gleichheit. In diesem Sinne bestimmt der mit „Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung“ überschriebene Art. 5 Abs. 1 BRK: „Die Vertragsstaaten anerkennen, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, vom Gesetz gleich zu behandeln sind und ohne Diskriminierung Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz und gleiche Vorteile durch das Gesetz haben.“

Brüderlichkeit

Last not least das Revolutionspostulat der „Brüderlichkeit“. Brüderlichkeit ist ein historischer Begriff. Auch Art. 1 der „Allgemeinen Menschenrechte“ benutzt diesen Begriff: Die Menschen „sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“. Der Begriff „Brüderlichkeit“ sollte wegen seines androgynen Bezugs um das geschlechtliche Pendant „Schwesterlichkeit“ ergänzt oder durch „Geschwisterlichkeit“ ersetzt werden.

Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit sollten zunächst moralisch anspruchslos und unsentimental schlichtweg als Zugehörigkeit zur menschlichen Gesellschaft verstanden werden. So wie Bruder und Schwester Mitglieder einer Familie sind, so sind alle Menschen allein aufgrund ihres Menschseins „geborene“ Mitglieder der „Menschheitsfamilie“. Diese Mitgliedschaft muss nicht verdient werden; sie ist leistungsunabhängig und kann nicht aufgehoben werden. Man kann zwei Formen von Geschwisterlichkeit unterscheiden, die hier mit den Begriffen (1) Freiheit

„für“ und (2) Freiheit „mit“ belegt werden sollen.

(1) Freiheit „für“

Geschwisterlichkeit begründet zunächst eine Schutzfunktion. Als ethische Minimalvorschrift fordert die „natürliche“, geschwisterliche Verbundenheit zunächst, jede Feindseligkeit, Schädigung und Diskriminierung gegen alle Menschen als „blutsverwandte“ Geschwister zu unterlassen, ihre Freiheitsrechte zu achten und zu schützen. Keinen „Bruderkrieg“ zu führen, gehört zu den Minimalia von „Brüderlichkeit“. Auch Geschwisterlichkeit ist also zutiefst ein Freiheitsrecht, weil es dem Schutz der Freiheit aller Brüder und Schwestern dient. Das Verständnis von Geschwisterlichkeit als ein Schutz- und Trutzbündnis kommt in poetischer Form in dem bekannten „Rütli-Schwur“ (Friedrich Schiller: Wilhelm Tell) zum Ausdruck: „Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr.“

Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit schweißen die Menschen zu einer Schutzgemeinschaft zusammen. Dieses Schutz- und Trutzbündnis ist nicht wählbar oder aufkündbar, sondern hat verpflichtenden Charakter, wie am Beispiel des Rechtstatbestandes „unterlassene Hilfeleistung“ gezeigt werden kann. In § 323c des „Bürgerlichen Gesetzbuches“ (BGB) heißt es: „Wer bei Unglücksfällen oder gemeiner Gefahr oder Not nicht Hilfe leistet, obwohl dies erforderlich und ihm den Umständen nach zuzumuten, insbesondere ohne erhebliche eigene Gefahr und ohne Verletzung anderer wichtiger Pflichten möglich ist, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft.“ Wenn es um die nackte Existenz Anderer geht, gibt es keinerlei moralische Entpflichtung von „Bruderschaft“. Es gibt also so etwas wie eine Verpflichtung zu mitmenschlicher „Genossenschaft“. Das Wort „Genosse“ stammt vom mittelalterlichen „genote“ ab und bedeutet ursprünglich „sich in der Not beistehen“. Freiheit „für“ meint in schlichter Weise tätige Hilfe für alle, die existenzielle Not jedweder Art leiden und dringlicher Hilfe bedürfen. In der alljährlichen „Woche der Brüderlichkeit“ wird dieses Verständnis von Geschwisterlichkeit als prosoziale Verbundenheit gelebt und zu ethischen Tugenden wie Toleranz, Versöhnung und Friedfertigkeit aufgerufen.

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Brüderlichkeit gerne mit Solidarität oder gar mit Nächstenliebe übersetzt.

Durch diese Übersetzung wird die Norm der Brüderlichkeit zu einer karitativen, moralischen Verpflichtung aufgewertet, die über das bisherige Verständnis von Freiheit „mit“ hinausgeht. Nächstenliebe steht ganz und gar im Dienste anderer, ist prosozial. Diese prosoziale, wohlthätige Freiheit „für“ ist nicht zwingend geschuldet und kein einklagbares Menschenrecht, keine Muss-Norm, sondern „nur“ eine ethische Soll-Norm. Die Unterlassung von Spendenbereitschaft, Sponsorentätigkeit oder sozialem Engagement kann nicht bestraft werden. „Liebe“ ist weder geschuldet noch einklagbar. Aus menschenrechtlicher Sicht sollten „Brüderlichkeit“ und „Schwesterlichkeit“ daher nicht in übersteigerter Form als aufopferungsvolle Hingabe, als selbstlose Hilfsbereitschaft oder als herzliche Nächstenliebe verstanden werden.

(2) Freiheit „mit“

Die Mitgliedschaft in der menschlichen Gesellschaft kann man ferner auch als Freiheit „mit“ bezeichnen. Freiheit kann nur als Freiheit „mit“ anderen gedacht und gelebt werden. Freiheit „mit“ ist geteilte Freiheit, mit Anderen geteilte Freiheit. Welche anderen Menschen teilen mit mir ihr Leben und mit welchen anderen Menschen teile ich mein Leben? Geteilte Freiheit ist keineswegs halbierte Freiheit, sondern auch mit einem sozialen Profit verbunden. Die Gemeinsamkeit „mit“ anderen hat einen doppelten Effekt, und zwar sowohl für den Einzelnen selbst als auch für die Anderen.

Zunächst: Jeder Einzelne erlebt sich durch seine Zugehörigkeit zu anderen als Mit-Mensch, als ein Teil eines sozialen Ganzen. Die Erfahrung der Mit-Menschlichkeit ist auch prägend für die persönliche Entwicklung und existenziell unverzichtbar. Erst aus der Erfahrung sozialer Achtung durch Andere erwächst persönliche Selbstachtung (vgl. BIELEFELD 2009). „Der Mensch wird am Du zum Ich“, heißt es bei Martin BUBER (1962, 32).

Sodann: Freiheit „mit“ äußert sich als soziale Produktivität. Zivilisatorische Errungenschaften, technischer Fortschritt, ökonomische Wohlfahrt und kulturelle Güter werden nicht vom Menschen als Einzelwesen produziert, sondern nur in der Gemeinschaft mit anderen. Menschen mit Behinderungen sind keineswegs nichtsnutzige Kostgänger oder passive Empfänger der Wohlfahrtsgesellschaft, sondern selbst Produzenten sozialer, kultureller und ökonomischer Werte. Durch die Gemeinsamkeit von Menschen mit und ohne

Behinderung werden ein Zugewinn an Menschlichkeit, an kultureller Vielfalt und ein ökonomischer Mehrwert erzeugt. Das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital jedes Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt sind eine koproduktive Gemeinschaftsleistung, zu der alle beigetragen haben. Der einsame Insulaner Robinson Crusoe muss seine vermeintliche Freiheit mit einem rapiden Verlust an Wahlmöglichkeiten, Konsumgütern und Lebensstandard bezahlen. Wegen der kollektiven Produktivität ist Geschwisterlichkeit eine Ermöglichung von mehr Freiheit, von neuen Freiheiten, die jeder allein für sich nicht hätte.

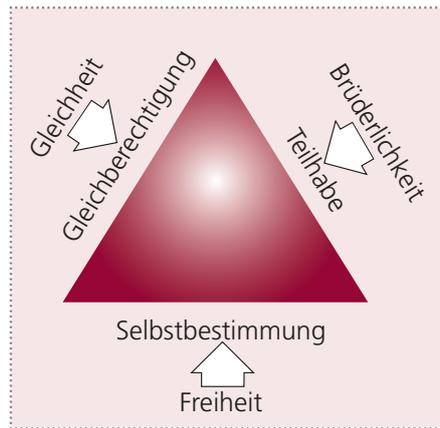
Geschwisterlichkeit bzw. Freiheit „mit“ ist also mit einem doppelten, wechselseitigen Profit verbunden. Der Einzelne profitiert von der Gesellschaft, und die Gesellschaft profitiert von den Einzelnen. Dieser doppelte, wechselseitige Profit wird auch in der Präambel der BRK in prägnanter Weise zum Ausdruck gebracht: Die Vertragsstaaten beschließen das Übereinkommen „in Anerkennung des wertvollen Beitrags, den Menschen mit Behinderungen zum allgemeinen Wohl und zur Vielfalt ihrer Gemeinschaften leisten und leisten können, und in der Erkenntnis, dass die Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen sowie ihrer uneingeschränkten Teilhabe ihr Zugehörigkeitsgefühl verstärken und zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Beseitigung der Armut führen wird“.

Behindertenrechtskonvention: Selbstbestimmung – Gleichberechtigung – Teilhabe

Die Behindertenrechtskonvention steht in der Tradition der Aufklärung und der neuzeitlichen Menschenrechtsentwicklung, so wurde eingangs postuliert. Was ist nun aus den Idealen der Französischen Revolution geworden? Wie finden sie sich in der BRK wieder?

Zunächst ist auffallend, dass die Worte nicht mehr die gleichen sind. Statt „Freiheit“ heißt es in der Behindertenrechtskonvention nun „Selbstbestimmung“, an die Stelle von „Gleichheit“ tritt der Begriff „Gleichberechtigung“, und „Brüderlichkeit“ wird abgelöst durch „Teilhabe“ (vgl. Abb. 1). Der Begriffswechsel ist allenthalben durch Anpassung an den zeitgenössischen Sprachgebrauch motiviert, keinesfalls signalisiert er einen grundsätzlichen Wechsel der tragenden Inhalte.

Abb. 1: Transformation der Revolutionsideale in Menschenrechte der BRK



Was im Vorausgehenden zu „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ ausgeführt wurde, gilt damit weitestgehend auch für die Trias „Selbstbestimmung – Gleichberechtigung – Teilhabe“. Die BRK ist keine Spezialkonvention, die neue, besondere Rechte für Menschen mit Behinderungen postuliert, sondern konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderungen.

Die Trias Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe findet sich auch an prominenter Stelle der BRK wieder. In Art. 3 werden die „Allgemeinen Grundsätze“ der BRK konkretisiert und in aufzählender Form benannt:

„Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- e) die Chancengleichheit“.

Die Wesenskerne der beiden Triaden sind einerseits Menschenwürde (vgl. Abb. 2), andererseits Diskriminierung (vgl. Abb. 3).

Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe wurden als die tragenden Eckpfeiler der Behindertenrechtskonvention identifiziert. Alle drei Eckpfeiler zusammen haben ein einziges, gemeinsames Fundament: Menschenwürde. Im Zentrum aller Menschenrechte steht die Menschenwürde.

Menschenwürde ist ein absoluter, innerer Wert. Menschen haben Würde allein durch ihr Menschsein. Alle Men-

Abb. 2: Menschenwürde als Zentrum der Behindertenrechtskonvention



Abb. 3: Diskriminierung als Gegenstück von Menschenwürde



schen haben unabhängig von Leistung, Herkunft, Rasse, Status, von körperlichen und geistigen Eigenschaften denselben Wert. Auch sog. „Würdenträger“ wie Bischöfe, Präsidenten, Honoratioren, Minister, Ehrenvorsitzende oder Inhaber von Orden haben nicht mehr Würde als einfache Menschen. Die Behindertenrechtskonvention spricht von der allen Menschen „innewohnenden“ Würde (Präambel und Art. 1). Eine „innewohnende“ Würde kann nicht gesteigert werden. Menschenwürde gibt es weder im Komparativ noch im Superlativ, sondern „nur“ als ein universales Gut (vgl. BIELEFELDT 2010).

Menschenwürde kann man auch als die Summe aller Menschenrechte ansehen. In formelhafter Dichte könnte man sagen: *Menschenwürde = Selbstbestimmung + Gleichberechtigung + Teilhabe*. In dem Maße und nur dann, wenn diese grundlegenden Menschenrechte ungeteilt und ungeschmälert gewährleistet sind, ist auch Menschenwürde gegeben (vgl. Abb. 2).

Dass die Anerkennung und Achtung der Menschenwürde das zentrale An-

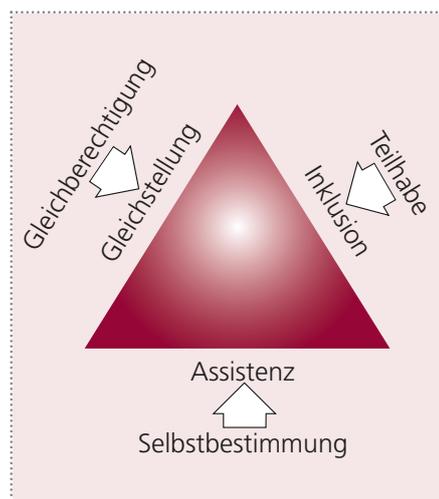
liegen und das geistige Fundament der Behindertenrechtskonvention ist, wird noch einmal sehr eindrücklich und kraftvoll durch die Benennung des Gegenspielers von Menschenwürde unterstrichen. Der Gegenbegriff zu Menschenwürde ist in der BRK „Diskriminierung“. Diskriminierung bedeutet Verneinung und Missachtung der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Präambel der BRK stellt eine eindeutige Verbindung zwischen Menschenwürde und Diskriminierung her und formuliert als grundlegende „Erkenntnis, dass jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung eine Verletzung der Würde und des Wertes darstellt, die jedem Menschen innewohnen“ (Präambel, Buchstabe h). Diskriminierung ist immer dann und in dem Maße gegeben, wenn die fundamentalen Grundwerte Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe nicht gewährt werden (vgl. Abb. 3).

Handlungsfolgen: Assistenz – Gleichstellung – Inklusion

Was bedeuten nun die elementaren Menschenrechte Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe für die persönliche Lebensgestaltung und die gesellschaftliche Praxis? Welche praktischen Handlungskonzepte sind aus ihnen zu folgern?

Abbildung 4 stellt die konkreten Handlungsfolgen zusammenfassend dar. Das Menschenrecht der Selbstbestimmung wird bei Menschen mit Behinderungen insbesondere durch das Konzept der persönlichen Assistenz verwirklicht. Der Gleichberechtigung behinderter Menschen wird durch verschiedene Maßnahmen der Gleichstel-

Abb. 4: Assistenz, Gleichstellung und Inklusion als Handlungsfolgen von Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe



lung entsprochen. Das Anrecht auf Teilhabe am sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben begründet die Inklusion in alle Lebensbereiche.

Assistenz

Gebräuchliche Begriffe für Assistenz sind auch „Persönliche Assistenz“ oder „Assistierte Freiheit“ (GRAUMANN 2011). Das Assistenzmodell ist aus den Bürgerrechtsbewegungen „Independent Living“ (IL) in den USA und „Selbstbestimmt-Leben“ (SL) in Österreich und Deutschland hervorgegangen. Die Basisbewegungen betroffener Behindertener kritisierten massiv die fremdbestimmte und entmündigende Hilfe von professionellen Behindertenexperten, Rehabilitationsträgern und Betreuungsorganisationen. In der traditionellen Behindertenhilfe bestimmten und bestimmten auch noch immer mit Definitionsmacht ausgestattete Expert(inn)en „stellvertretend“ für die Betroffenen, was für sie gut ist und wie sie ein sinnerfülltes Leben zu führen haben. Für das Assistenzkonzept sind die Emanzipation von jeglicher Bevormundung und die Ermächtigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung („Empowerment“) von zentraler Bedeutung. Assistenz bedeutet laut Duden (2010, 119) „jemandem nach dessen Anweisung zur Hand gehen“. Das traditionelle Dominanzverhältnis zwischen helfenden Personen und Menschen mit Behinderung wird im Assistenzkonzept auf den Kopf gestellt. Im sog. „Arbeitsgebermodell“ verstehen sich Menschen mit Behinderungen nicht mehr als dankbare und angepasste Empfänger von Sozial- und Hilfeleistungen, sondern als autonome Manager von Serviceleistungen. Menschen mit Behinderungen suchen sich die Assistenzpersonen selbst aus, leiten sie an, bestimmen ihren Einsatz und bezahlen sie selbst. Die Dienste, die „eingekauft“ werden, reichen von Körperpflege, Haushaltshilfe und medizinischer Unterstützung bis hin zu Vorlesediensten für Menschen mit Sehschädigungen oder Kommunikationshilfen für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen.

Der Paradigmenwechsel der Behindertenhilfe findet seinen bedeutsamen Ausdruck in dem Instrument „Persönliches Budget“. Anstelle der traditionellen Sachleistungen von Sozialämtern und Wohlfahrtsorganisationen erhalten behinderte Menschen nun Geld, über das sie als ihr Persönliches Budget ganz nach eigenem Gutdünken verfügen können. Sie können selbst entscheiden, wann welche Assistenzperson oder welcher Assistenzdienst

welche Dienstleistung erbringen soll. Das Persönliche Budget ist als Leistungsform (§ 17 SGB IX) gesetzlich verankert. Es stärkt das Wunsch- und Wahlrecht behinderter Menschen. Für Personen mit Anspruch auf Teilhabeleistungen ist das Persönliche Budget zweifelsohne ein wichtiges Instrument für die Verwirklichung eines selbstbestimmten Lebens.

Gleichstellung

Bei der Bewältigung von gleichen Aufgaben und gleichen Anforderungen sind Menschen mit ungleichen, unpassenden oder unzureichenden Bewältigungskompetenzen zwangsläufig immer im Nachteil. Gleichstellung dient dem Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen. Das Ziel von Gleichstellungsmaßnahmen ist die Herstellung von Chancengerechtigkeit sowie die Unterstützung höchstmöglicher Selbstbestimmung und Teilhabe. § 1 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) bestimmt als Ziel des Gesetzes, „die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“.

Zur Herstellung von Chancengerechtigkeit müssen Menschen mit ungleichen Voraussetzungen nicht gleich, sondern im Gegenteil ungleich behandelt werden. Durch verschiedene Maßnahmen einer relativen Bevorteilung können ungleiche Voraussetzungen ausgeglichen und gleiche Chancen hergestellt werden. Die Gewährung besonderer Begünstigungen und Vorteile wird auch als „positive Diskriminierung“ bezeichnet.

Methoden der Gleichstellung sind insbesondere der Nachteilsausgleich und die Herstellung von Barrierefreiheit. Beim Nachteilsausgleich werden Menschen mit Behinderungen besondere, vorteilhafte Bedingungen eingeräumt: mehr Zeit, modifizierte Aufgabenstellungen, angepasste Arbeitsplätze, zusätzliche Hilfsmittel, persönliche Helfer und anderes mehr. Gekennzeichnete Behindertenparkplätze an frequentierten Orten etwa sind ein Privileg, eine positive Diskriminierung, die behinderten Menschen den Zugang zu diesen Orten erleichtert und damit ihre Teilhabechancen erhöht.

Die Herstellung von Barrierefreiheit geht über die Gewährung eines Nachteilsausgleichs hinaus. Barrieren sind

alle Hindernisse, die einer selbstbestimmten Lebensführung und der vollen Teilhabe an allen Lebensbereichen im Wege stehen. Barrierefreiheit zielt darauf ab, nach Möglichkeit die gesamte Umwelt präventiv so zu gestalten, dass Behinderungen jedweder Art für alle von vorneherein ausgeschlossen sind oder doch vermindert werden. Barrierefrei sind Einrichtungen, Gebrauchsgegenstände und Hilfen nach § 4 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) dann, „wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“. Ein Musterbeispiel für Barrierefreiheit ist etwa „Leichte Sprache“. Das Ideal der Barrierefreiheit wird von dem Konzept „Design for all“ (Art. 2 BRK) verkörpert.

Inklusion

Aus dem rechtlich verankerten Teilhabebegriff folgt unmittelbar die Handlungskonsequenz Inklusion. Teilhabe fordert das Einbeziehen, Inkludieren in „geschwisterliche“ Lebens- und Tätigkeitszusammenhänge. Inklusion ist Teilhabe im Vollzug, Teilhabe in Aktion.

In Art. 2 BRK werden die Begriffe „Kommunikation“, „Sprache“, „Diskriminierung“, „angemessene Vorkehrungen“ und „universelles Design“ explizit definiert, der Begriff „Inklusion“ jedoch nicht. Der begriffliche Inhalt von Inklusion muss vielmehr aus dem Kontext erschlossen werden. Die deutlichsten Konkretisierungen von Inklusion finden sich in Art. 24 zu „Bildung“.

Die BRK fordert darin die Vertragsstaaten auf, „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Art. 24 Abs. 1 BRK) aufzubauen „mit dem Ziel der vollständigen Inklusion“ (Abs. 2 Buchst. e). Menschen mit Behinderungen sollen „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Abs. 2 Buchst. a), sondern „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ (Abs. 2 Buchst. b) haben.

Die BRK weist immer wieder und mit großem Nachdruck darauf hin, dass Inklusion keinesfalls ein bloßes Dabeisein bedeutet und als ein Verzicht auf qualifizierte und bedarfsgerechte Unterstützung missverstanden werden darf, aber: „Angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (Abs. 2 Buchst. e), „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ (Abs. 2 Buchst. c), die Vermittlung von lebenspraktischen Fertigkeiten, von besonderen Kommunikationsmitteln wie Brailleschrift oder Gebärdensprache sollen ausdrücklich „innerhalb des allgemeinen Bildungswesens“ (Abs. 2 Buchst. d) geleistet werden. Das Recht auf Bildung wird von der BRK klar und unmissverständlich als ein Recht auf inklusive und zugleich qualitativ hochwertige Bildung konzipiert (vgl. DEGENER 2006).

Inklusion ist einerseits die konzeptadäquate Handlungsfolge für die Rechtsdimension Teilhabe, kann aber andererseits darüber hinausgehend auch als Oberbegriff für die drei Hand-

lungskonzepte Assistenz, Gleichstellung und Inklusion (im engeren Sinne) insgesamt gelten. Für Inklusion in einem umfassenden Verständnis können dann etwa folgende Indikatoren geltend gemacht werden:

- > Alle Beteiligten können ein Gefühl der eigenen Würde („sense of dignity“; Art. 24 Abs. 1 Buchst. a BRK) entwickeln.
- > Alle Beteiligten erleben gleiche Achtung und wechselseitige Wertschätzung („sense of equality“).
- > Alle Beteiligten entwickeln ein Gefühl wechselseitiger Zugehörigkeit („sense of belonging“; Präambel Buchst. m BRK).
- > Alle Beteiligten fühlen sich einem gemeinsamen inklusionspädagogischen Ethos verpflichtet. Zu diesem inklusionspädagogischen Ethos gehören die Elemente „Wertschätzung der Verschiedenheit“, „Anerkennung der Gleichheit“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“ (WOCKEN 2011, 208).

Synopse: Rechte, Werte, Konzepte

Tabelle 1 führt die bisherigen Überlegungen zusammen und ergänzt sie zugleich um zweierlei Aspekte:

1. Die Tabelle enthält auch „Wertorientierungen“. Sowohl den Menschenrechten als auch den Handlungskonzepten liegen bestimmte Wertvorstellungen bzw. Menschenbilder zugrunde. Werte, Rechtsnormen und Handlungsfolgen bilden eine logische Kette, das eine folgt jeweils aus dem anderen. Beispiel: Autonomie (Wert) ➔ Selbstbestimmung (Recht) ➔ Assistenz (Folge).
2. Die Wertorientierungen und Handlungskonzepte werden in der Tabelle ferner in einer kontrastierenden Form aufgezeigt. Die positiven Valenzen ergeben sich aus einer Bejahung der Behindertenrechtskonvention, die negativen Wertigkeiten verneinen die Geltung der Rechtsnormen der BRK. Beispiel: Die Grundvorstellung einer Minderwertigkeit (Wert) gesteht Menschen mit Behinderungen keine Gleichberechtigung (Recht) zu und zieht deklassierende Kategorisierungen (Folge) nach sich.

Menschenrechtsdimension Selbstbestimmung: Autonomie ➔ Assistenz versus Unmündigkeit ➔ Fürsorge

In einfachen Worten könnte man die logische Sequenz Autonomie ➔ Selbstbestimmung ➔ Assistenz etwa folgendermaßen formulieren: „Du bist an-

Tab. 1: Wertorientierungen und Handlungskonzepte der Menschenrechtsdimensionen Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe

Französische Revolution ↓ Menschenrechte der BRK	Wertorientierung ↓ Handlungskonzepte	
	Positive Valenzen	Negative Valenzen
Freiheit ↓ Selbstbestimmung	Autonomie ↓ Assistenz	Unmündigkeit ↓ Fürsorge
Gleichheit ↓ Gleichberechtigung	Gleichwertigkeit ↓ Gleichstellung	Minderwertigkeit ↓ Kategorisierung
Brüderlichkeit ↓ Teilhabe	Zugehörigkeit ↓ Inklusion	Dissoziabilität ↓ Exklusion

ders. Obwohl Du anders bist, bist Du so okay. Du bist so, wie Du bist, wertvoll. Du hast eine eigene Würde. Du bist Du selbst und Du darfst Du selbst sein. Du gehörst Dir allein. Du darfst selbst sagen und entscheiden, was Du willst. Niemand anders hat das Recht, Dir etwas vorzuschreiben. Du bist Dein eigener Herr. Du bist selbstwürdig. Und Du bist selbstmächtig. Trau dich. Nimm Dein Leben in Deine Hand. Ich helfe Dir dabei, wenn Du willst.“

Bei negativer Valenz wird Menschen mit Behinderungen Unmündigkeit unterstellt. Ihr Anderssein und ihr Unterstützungsbedarf werden als Unselbstständigkeit, Hilflosigkeit und Betreuungsbedürftigkeit gewertet. Die professionellen Betreuer(innen) fühlen sich zu advokatorischer Stellvertretung und vormundschaftlicher Fürsorge berechtigt und berufen. Mangels hinlänglicher Selbstbestimmungsfähigkeit bedürfen Menschen mit Behinderungen – nach negativer Lesart – der Fürsorge. Fürsorge geschieht durchaus in wohlmeinender Absicht, etabliert aber ein hierarchisches Verhältnis zwischen einem advokatorischen Vormund und einem weisungsabhängigen Mündel. Menschen mit Behinderungen sehen sich einer „fürsorglichen Belagerung“ (Roman von Heinrich BÖLL 1982) ausgesetzt und von paternalistischem Wohlwollen eingehüllt. Die Gefangenschaft in Fürsorge und Paternalismus verhindert eine Freisetzung zu einem selbstbestimmten Leben.

Menschenrechtsdimension Gleichberechtigung: Gleichwertigkeit → Gleichstellung versus Minderwertigkeit → Kategorisierung

Bei positiver Valenz wird allen Menschen mit Behinderungen eine unbedingte Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit zugerechnet. Die Respektierung der Gleichwürdigkeit äußert sich in verschiedenen Maßnahmen der Gleichstellung.

Die negative Logik dieser Menschenrechtsdimension sei wieder in leicht verständlicher Sprache verdeutlicht: „Du bist anders. Deshalb bist Du auch weniger wert. Du bist nicht gleichwertig und gleichwürdig wie die anderen. Weil Du minderwertig bist, hast Du auch weniger Rechte. Weil Du anders bist, bekommst Du nun einen Namen: Behindert! An diesem Namen erkennen Dich alle. Alle wissen dann, dass Du anders bist. Und alle wissen dann, dass Du weniger wert bist.“

Die zugeschriebene Minderwertigkeit von Menschen mit Behinderungen

äußert sich in einer Fülle diskriminierender Praxen: Deklassierung, Herabsetzung, Beschämung, Entrechtung, Abwertung, Dehumanisierung oder gar Tötung. Voraussetzung und Anfang aller diskriminierenden Praxen sind Kategorisierungen, d. h. „Unterscheidungen“. Die behinderten Menschen müssen von allen anderen getrennt werden, und zwar durch diagnostische Prozeduren und formelle Etikettierungen. Kategorisierungen ermöglichen und begünstigen Klassifikationen, d. h. ein hierarchisierendes Ranking von Menschen und Menschengruppen nach Wertigkeit.

Genau diesen Sachverhalt trifft auch die Definition von Diskriminierung in der Behindertenrechtskonvention; sie wird hier in sinngemäßer Vereinfachung wiedergegeben: „*Diskriminierung bedeutet jede Unterscheidung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass die auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Wahrnehmung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten beeinträchtigt oder vereitelt wird.*“ Kategorisierung ist die Grundlage und der Anfang von Diskriminierung. In diesem Sinne richtet Inklusion an Integration den Vorwurf, Integration basiere auf einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ und stabilisiere dadurch die Trennung von Behinderten und Nichtbehinderten.

Menschenrechtsdimension Teilhabe: Zugehörigkeit → Inklusion versus Dissoziabilität → Exklusion

Teilhabe basiert auf dem Grundwert Zugehörigkeit. Wer nicht dazugehört, kann auch nicht mitmachen. Wer nicht dabei ist, kann auch nicht teilhaben – das ist unmittelbar einsichtig. „Teilhabe setzt Zugehörigkeit voraus“, heißt es bei HABERMAS (1987, 160). Das Anderssein von Menschen mit Behinderung ist weder Anlass und Grund für Ausschluss und Separation noch Hindernis für Geschwisterlichkeit. Die schlichte Botschaft lautet: „Du gehörst zu uns!“ (STÄHLING 2009).

Bei negativer Valenz wird eine scharfe Grenzlinie gezogen. In einfachen Worten: „Du bist nicht wie wir. Du bist anders. Deshalb gehörst Du auch nicht zu uns. Du bist nicht eingliederungsfähig. Du kannst nicht bei uns bleiben. Du musst in einen Schonraum. In dieser Sondereinrichtung sind noch andere, die genauso sind wie Du. Du bist einer von denen. Da gehörst Du hin. Also geh zu Deinesgleichen.“

Die negative Valenz schreibt Menschen mit Behinderungen Dissoziabilität zu. Dissoziabel meint: nicht sozial-

fähig, nicht eingliederungsfähig, nicht gemeinschaftsfähig. Die Zuschreibung dieses Merkmals Dissoziabilität hat dann fatale und unerbittliche Konsequenzen: Ausschluss, Ausgrenzung, Aussonderung, Separation, Isolation, Ghettoisierung. Immer noch werden in der pädagogischen Diskussion behinderte Kinder und Jugendliche mit diesem diskriminierenden Makel versehen: „Nicht integrierbar!“ Dieses Urteil verurteilt Menschen mit Behinderungen zu Aussätzigen, die außerhalb menschlicher Siedlungen zu leben haben.

Schluss: Die Unteilbarkeit der Triaden

Mit der Trias „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ haben sich viele herausragende Köpfe der europäischen Geistesgeschichte beschäftigt: allen voran Immanuel Kant, sodann u. a. John Locke, Friedrich Schiller, John Stuart Mill, Ralf Dahrendorf. Wie kaum anders zu erwarten, zeigen sich zwischen den verschiedenen Autoren auch mehr oder minder erhebliche Differenzen in der Auslegung und Interpretation der Trias ab; bei aller Unterschiedlichkeit der Auslegungen lässt sich gleichwohl eine grundsätzliche Bekräftigung der Gültigkeit der menschenrechtlichen Dreieck feststellen.

Die Differenzen tun sich erst bei der Frage nach dem Verhältnis der drei Menschenrechte auf: Stehen alle drei Menschenrechte gleichberechtigt nebeneinander? Gibt es zwischen ihnen eine Hierarchie an Höherwertigkeit und Nachrangigkeit? Bleibt also zu guter Letzt die Frage nach dem Verhältnis der Triaden-Elemente zueinander. In welcher Beziehung stehen „Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe“ oder „Assistenz, Gleichstellung und Inklusion“ zueinander. Dieser Frage nachzugehen, ist durchaus eingehender Analysen würdig und fähig. An dieser Stelle sollen zwei Grundsätze benannt werden.

1. Die Elemente der Triaden werden grundsätzlich als gleichwertig angesehen. Es gibt keine Rangordnung der Wichtigkeit. Kein Element ist wichtiger und wertvoller als das andere. Kein einzelnes Element kann für sich beanspruchen, grundlegendes Basiselement zu sein, das von den anderen beiden Teilen der Dreieck lediglich flankiert würde. Wegen der prinzipiellen Gleichheit der tragenden Teilelemente wurde bei den Abbildungen ganz bewusst ein gleichseitiges Dreieck gewählt!
2. Die Elemente sind nicht allein gleichwertig, sondern bilden darüber hinaus

eine untrennbare Einheit. Sie gehören zusammen wie die Seiten eines Dreiecks; fehlt eine Seite, bricht die gesamte Figur auseinander. Man kann die Triaden nicht in einzelne Segmente aufteilen und dann einzelne Stücke auswählen. Menschenrechte sind kein Steinbruch, kein Katalog zum Auswählen und Ankreuzen. Es gibt die Triaden nur als Ganzes, nur als Einheit, sozusagen nur „im Dreierpack“. Als singuläre Puzzlestücke ergeben sie keinen Sinn, bleiben sie ein Torso einer Gestalt.

Die Wiener Weltmensenrechtskonferenz (1993) hat das Unteilbarkeitspostulat mit den Prädikaten „indivisible, interrelated, interdependent“ (unteilbar, wechselseitig sich bedingend und voneinander abhängig) erstmals formell anerkannt (vgl. BIELEFELDT 2006). Auch die BRK folgt diesem Wiener Unteilbarkeitspostulat und bekräftigt in der Präambel (Buchst. c) ausdrücklich, „dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss“.

Alle Menschenrechte – das hat die Darstellung deutlich gemacht – sind Freiheitsrechte! Für ein menschenwürdiges Leben brauchen wir alle Freiheiten:

- > die existenzsichernde, lebenserhaltende Freiheit „von“,
- > die diversifizierende, individualisierende Freiheit „zu“,
- > die gerechtigkeitssichernde, verallgemeinernde Freiheit „wie alle“,
- > die solidarische, gefahren- und notabwehrende Freiheit „für“,
- > die koproduktive, interprofitable Freiheit „mit“.

LITERATUR

BIELEFELDT, Heiner (2006): Freiheit, Gleichheit und Solidarität in den Menschenrechten. Bad Boll (Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll).

BIELEFELDT, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

BRK – Behindertenrechtskonvention (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin: Netzwerk Artikel 3 e.V.

BÖLL, Heinrich (1982): Fürsorgliche Belagerung. Roman. München: dtv.

BUBER, Martin (1962): Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Schneider.

DEGENER, Theresia (2006): Die UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. In: Behindertenpädagogik (3), 263–283.

Duden-Redaktion (Hg.) (2010): Duden. Das Bedeutungswörterbuch (Bd. 10). 4. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

GRAUMANN, Sigrid (2011): Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. Utrecht: Campus.

HABERMAS, Jürgen (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

KANT, Immanuel (2008): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Original 1785). Ditzingen: Reclam.

STÄHLING, Reinhard (2009): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Schule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule.

2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WELTI, Felix; FREHE, Horst (Hg.) (2010): Behindertengleichstellungsrecht: Textsammlung mit Einführungen. Rechtsstand: 1. Mai 2010. Baden-Baden: Nomos.

WOCKEN, Hans (2011): Sonderpädagen in der Inklusion. Was sie schon können, was sie noch lernen, und was sie wieder verlernen müssen. In: Wocken, Hans (Hg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus, 199–242.



Der Autor:

Prof. em. Dr. Hans Wocken

Universität Hamburg



hans-wocken@t-online.de

Anzeige



BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK E.V.
Für Menschen. MitMenschen.

Qualität sichern – Transparenz schaffen!

Das BHP Zertifizierungsverfahren
für *heilpädagogische Einrichtungen und Dienste*

Heilpädagogische Einrichtungen und Dienste haben fortan die Möglichkeit, sich durch den Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. zertifizieren zu lassen.

Mit einer Zertifizierung durch den BHP bewirken Sie

- eine erhöhte Wahrnehmung auf dem Markt sozialer Dienstleistungen,
- eine verbesserte Verhandlungsposition bei Kostenträgern,
- eine gesteigerte Motivation bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und
- einen hohen Grad an Transparenz und Qualitätsbewusstsein im Leitbild Ihrer Einrichtungen/ Ihres Dienstes.

Zudem können Sie eine Vielzahl von Dienstleistungen der BHP Agentur in Anspruch nehmen.

Für weitere Informationen wenden Sie sich einfach an die BHP Agentur:

Mail: info@bhpagentur.de

Web: www.bhpagentur.de

Tel: 030/40605060





Hedwig Amorosa

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche

Ein Überblick über die Klassifikation und einige Anwendungsmöglichkeiten

60

| Teilhabe 2/2011, Jg. 50, S. 60 – 65

| KURZFASSUNG Im Frühjahr 2011 erscheint die deutsche Übersetzung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY). Sie entspricht im Konzept und Aufbau der ICF für Erwachsene mit ihrem bio-psycho-sozialen Konzept. Die ICF-CY stellt eine gemeinsame Sprache für die unterschiedlichen Berufsgruppen dar, die im Interesse der Kinder zusammenarbeiten, sowie die Betroffenen und ihre Familien. Die ICF-CY wird bereits in einer Reihe von Frühförderstellen in einer verkürzten Liste angewandt, ebenso gibt es Anwendungen in sozialpsychiatrischen Zentren und in Schulen. Sowohl in der Diagnostik, der Förderplanung als auch im interdisziplinären Gespräch und der Berichterstattung unterstützt der Einsatz der ICF-CY das interdisziplinäre Arbeiten und Denken. Insgesamt wird die ICF-CY von den Anwender(inne)n in der praktischen Arbeit als hilfreich eingeschätzt. Da mit der ICF-CY viele Daten über den Betroffenen und seine Familie gesammelt werden, muss der Schutz der Daten verbindlich geregelt werden.

| ABSTRACT *The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY). An Overview of the Classification and Possible Applications. As a derived version of the WHO's ICF for adults with its bio-psycho-social model the ICF-CY provides a common language of documentation that can be used across disciplines to advance services on behalf of children and youth as well as the cooperation with the affected children and their families. The ICF-CY's short form has been already used by early intervention centers for children with disabilities as well as by social-psychiatric centers and schools. In the diagnostic process, in treatment planning but also in the interdisciplinary discussions and reporting the ICF-CY supports interdisciplinary thinking and working. All in all the ICF-CY was considered very helpful by its users. Because many data about the affected person and his family are collected by applying the ICF-CY, the protection of the data must be regulated in a binding way.*

Im Jahr 2001 veröffentlichte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Sie wurde 2005 ins Deutsche übersetzt und wird vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information herausgegeben (vgl. DIMDI 2005). Diese Version ist an Erwachsenen orientiert und wird z. B. in der Rehabilitation angewandt, um Rehabilitationsziele und besonders auch Teilhabeziele ebenso wie Veränderungen im Verlauf der Rehabilitation besser zu erfassen.

2007 veröffentlichte die WHO die Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY). Viele Mitarbeiter(innen) aus unterschiedlichsten Einrichtungen haben 2009 die Version für Kinder und Jugendliche ins Deutsche übersetzt. Es wurde eine offizielle Rückübersetzung angefertigt, die im Januar 2010 vorlag. Um die Übereinstimmung der deutschen Übersetzung mit dem englischen Originaltext sicherzustellen, wird von der WHO eine solche Rückübersetzung verlangt. Diese Übersetzung muss noch von der WHO genehmigt werden, dann kann

die ICF-CY im Frühjahr 2011 beim DIMDI erscheinen.

Was ist die ICF?

Das Ziel der ICF ist es, „in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen“ (DIMDI 2005, 8). Dieses Dokumentationssystem kann für eine Person im Alltag, z. B. in der Rehabilitation, für wissenschaftliche Untersuchungen zum Verlauf von Behandlungen, für statistische Zwecke in Einrichtungen oder in der Gesundheitsstatistik für Planungen eingesetzt werden.

Die in der UN-Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention festgelegten Rechte auf Würde, gleichberechtigte Teilhabe, Autonomie und Selbstbestimmung spielen für die ICF-CY eine große Rolle. Insbesondere wird auf Artikel 23 der Kinderrechtskonvention hingewiesen, in dem speziell auf Kinder mit Behinderungen eingegangen wird. In der ICF-CY wird gefordert, dass im klinischen Kontext die Betroffenen oder ihre Vertreter genau über das Ziel der Dokumentation informiert und an der Dokumentation aktiv beteiligt sein sollten. Ebenso wird betont, dass es sich bei den in der ICF kodierten Informationen um persönliche Daten handelt, die verbindlichen Regeln der Vertraulichkeit unterstellt werden müssen.

In der ICF wird versucht, die zwei unterschiedlichen Modelle zur Behinderung, das *medizinische* und das *soziale Modell*, in einem *bio-psycho-sozialen Konzept* zu integrieren. Im medizinischen Modell wird die Behinderung als ein Problem einer Person gesehen, als Folge einer Krankheit, eines Unfalls oder einer anderen mit Gesundheit zusammenhängenden Störung. Folglich muss der Betroffene behandelt werden mit dem Ziel, eine Heilung, eine Anpassung an die Behinderung zu erreichen oder sein Verhalten zu verändern. Politisch geht es darum, die Gesundheitspolitik so zu gestalten, dass eine solche individuelle Behandlung möglich ist.

Im sozialen Modell ist die Behinderung kein Merkmal einer Person, sondern ein Problem, das wesentlich durch die Gesellschaft mitverursacht wird. Die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen müssen so verändert werden, dass volle Integration und eine Teilhabe an allen Bereichen des sozialen Lebens möglich werden. Politisch

Abb. 1: Teile und Komponenten der ICF (vgl. DIMDI 2005, 147)

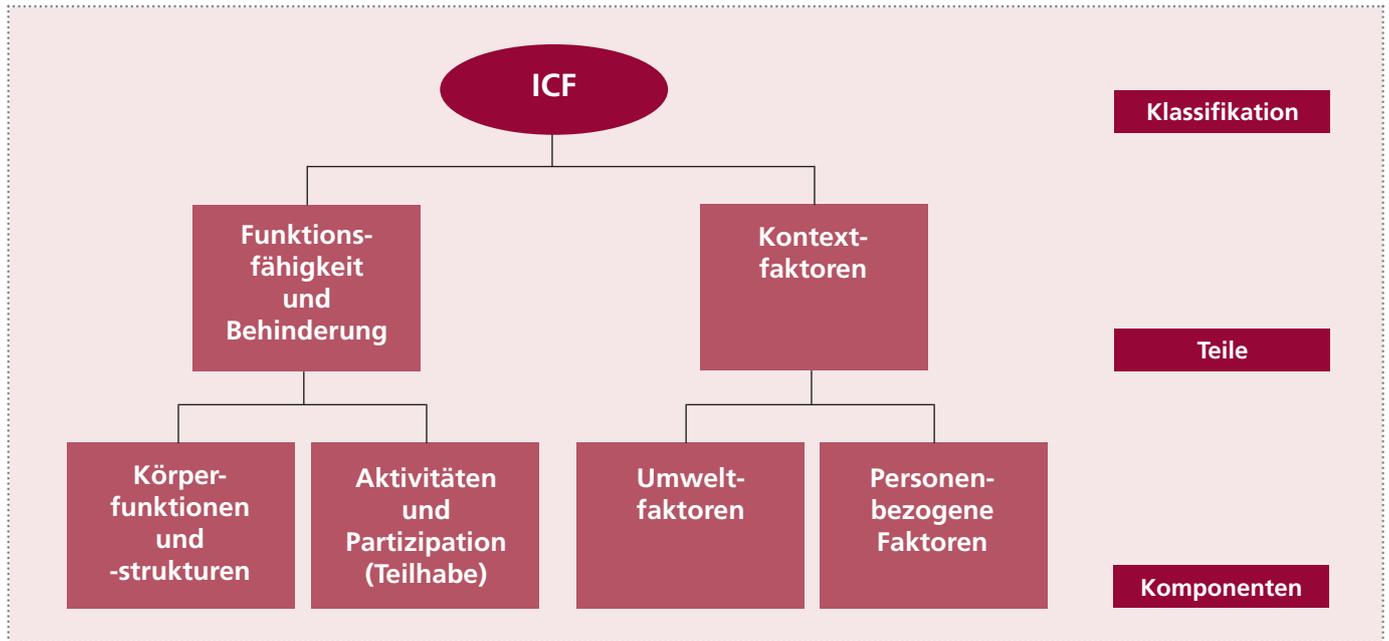
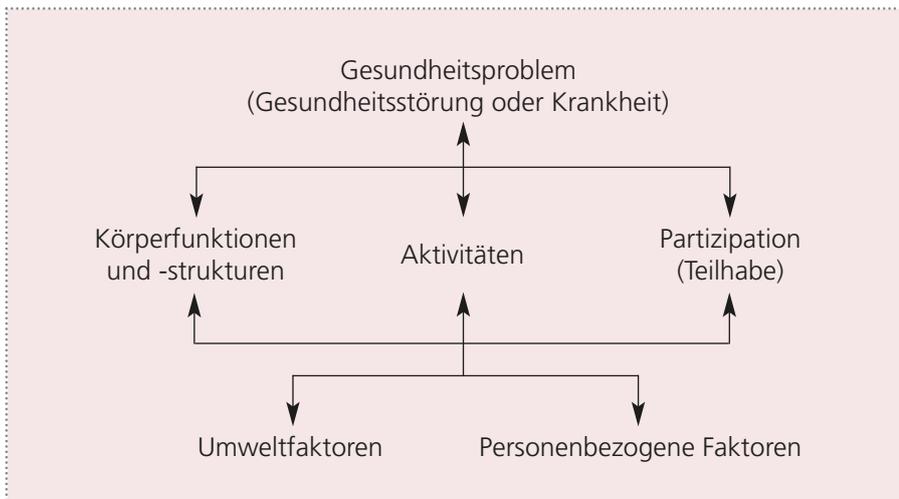


Abb. 2: Die Wechselwirkungen im bio-psycho-sozialen Konzept der ICF (vgl. DIMDI 2005, 23)



geht es darum, die Menschenrechte für alle Personen durchzusetzen. Die ICF versucht diese beiden Modelle zu integrieren (vgl. Abb. 1).

Unter der Komponente *Körperfunktionen* werden körperliche Veränderungen, aber auch psychische und mentale Fähigkeiten erfasst. So gehören zu den mentalen Funktionen u. a. „die Aufmerksamkeit (b140)“, „die Intelligenz (b117)“ und „kognitiv-sprachliche Fähigkeiten (b167)“. Veränderungen der *Körperstrukturen* sind nach den Körpersystemen wie z. B. „Struktur des Gehirns (s110)“, „Struktur des Mittelohres (s250)“ oder „Struktur der oberen Extremität (s730)“ geordnet.

Die *Aktivität* bezieht sich auf die Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer

Person, eine Handlung auszuführen. Die *Partizipation* oder *Teilhabe*, wie sie in den Sozialgesetzen genannt wird, bezieht sich auf die Möglichkeit oder Einschränkung für eine Person, am sozialen Leben teilzunehmen. Für beide Bereiche, Aktivität und Partizipation, werden die Items entsprechend der einzelnen Lebensbereiche wie z. B. „elementares Lernen (d130-159)“, „Wissensanwendung (d160-179)“, „Gehen und sich Fortbewegen (d450-469)“ oder „tägliche Routinen durchführen (d230)“ in einer Liste zusammengefasst.

Umweltfaktoren sind die materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Faktoren der Umgebung eines Menschen, die seine Möglichkeiten, aktiv zu werden und am sozialen Geschehen teilzuhaben, beeinflussen.

Sie können fördernd oder behindernd sein. Wichtig ist, dass der gleiche Umstand für eine Person einen fördernden Faktor, für eine andere Person eine Barriere darstellen kann. So ist z. B. eine Absenkung eines Bordsteins ohne spezielle Markierung für einen Rollstuhlfahrer ein Förderfaktor, für eine blinde Person aber u. U. eine Barriere.

Die *personenbezogenen Faktoren* sind in der ICF unter den Kontextfaktoren eingeordnet. Hier handelt es sich um Faktoren, die sich auf die betrachtete Person beziehen, wie Alter, Geschlecht, sozialer Status, Erfahrungen und Ähnliches. Sie werden bisher in der ICF und ICF-CY nicht weiter klassifiziert, können aber vom Benutzer der ICF erhoben werden.

Im Konzept der ICF wird davon ausgegangen, dass es keine einfachen kausalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten gibt, sondern dass die Komponenten sich gegenseitig beeinflussen. So können Umweltfaktoren die Teilhabe ermöglichen oder auch behindern, ebenso kann die Behinderung der Teilhabe zu einer Funktionsstörung führen (vgl. Abb. 2).

Die Kategorien der ICF können unterschiedlich detailliert kodiert werden. So können Auffälligkeiten in „kognitiv sprachlichen Funktionen (b167)“ global als „auffällig“ kodiert werden oder als „das Sprachverständnis betreffend (b1670)“ oder noch detaillierter „das Verständnis gesprochener Sprache (b16701)“. Zusätzlich können die Ausprägungsgrade eines Items in fünf Stufen kodiert werden.

Für jedes Item der ICF gibt es eine Definition mit Ein- und Ausschlusskriterien. Als Beispiel seien in Tab. 1 die Items „Kognitiv-sprachliche Funktionen (b167)“ aus den Körperfunktionen und „Sich Fertigkeiten aneignen (d155)“ aus Aktivitäten und Partizipation angeführt.

An einer solchen Beschreibung der Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivität und Partizipation (Teilhabe) und Umweltfaktoren müssen zwangsläufig neben den unterschiedlichen Berufsgruppen die Betroffenen bzw. ihre Familien mit beteiligt sein. Nur so lässt sich eine für den Betroffenen relevante Beschreibung erstellen. Daher ist es das Ziel der ICF, eine gemeinsame Sprache für die an einer solchen Dokumentation Beteiligten zu schaffen.

Warum gibt es eine eigene ICF für Kinder und Jugendliche?

Die Grundstruktur der Kinderversion hat sich gegenüber der ICF für Erwachsene nicht verändert. Es wird ebenso in Körperfunktion, Körperstruktur, Aktivität und Partizipation (Teilhabe) und Kontextfaktoren unterteilt.

Es gibt eine Reihe von Gründen, warum es notwendig erschien, eine eigene Klassifikation für Kinder und Jugendliche zu erstellen (vgl. HOLLENWEGER 2007):

1. Im Vergleich zu Erwachsenen treten bei Kindern häufig Abweichungen im Entwicklungsverlauf auf, seltener aber stabile Funktionsstörungen.
2. Die Trennung von Aktivitäten, Körperfunktionen und Partizipation kann gerade bei kleinen Kindern sehr schwierig sein. Gemeinsame Aktivitäten vermitteln den Aufbau von Körperfunktionen, wie z. B. das Sauberkeitstraining oder die Entwicklung der Aufmerksamkeit.
3. Bei Erwachsenen werden Umweltfaktoren eher als moderierend oder vermittelnd angesehen, während sie bei Kindern eine notwendige Bedingung für die Entwicklung darstellen.
4. Die Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder in Beziehungen verändern sich stark mit dem Alter.

Bei der Entwicklung der ICF-CY war von Anfang an klar, dass es sich nur um eine Modifikation der ICF handeln konnte (vgl. ebd.). Bisher nicht genutzte Ziffern konnten für zusätzliche Items verwendet werden, Definitionen wurden erweitert oder verändert, Ein- und Ausschlusskriterien neu gefasst, einzelne Codes mit neuen Inhalten gefüllt. Einige Bereiche mussten ganz neu gestaltet werden, wie z. B. der Bereich „Spiel“, der im Kindesalter viel mit „Lernen“ zu tun hat. Dies war nur unbefriedigend zu lösen, da die Items an unterschiedlichen Stellen eingefügt werden mussten. Bei einer geplanten Revision der ICF sollen diese Punkte erneut diskutiert werden.

Wie kann die ICF-CY eingesetzt werden?

Die Anwendungsmöglichkeiten der ICF-CY sind sehr vielfältig: Sie reichen von der ausschließlichen Verwendung des Konzepts der ICF-CY über die Nutzung der Klassifikation als Strukturierungshilfe bis hin zum Einsatz der ICF-CY für die Dokumentation (in unterschiedlicher Detailliertheit).

Die Teilhabe im Konzept der ICF-CY spielt in den Sozialgesetzbüchern IX und XII eine wichtige Rolle. Im Sozialgesetzbuch IX heißt es: „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch (...), um ihre Selbstbestimmung und *gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern*“ (§ 1 SGB IX). In § 55 SGB IX zur Frühförderung wird ebenso von Leistungen zur Teilhabe gesprochen.

In den Papieren der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (VIFF) zur Qualität der Arbeit in Interdisziplinären Frühförderstellen werden die Konzepte der ICF-CY als Grundlage der Arbeit angesehen. Auch das Curriculum für die qualifizierende Weiterbildung für Fachkräfte in der interdisziplinären Frühförderung baut auf dem Konzept der ICF auf.¹

In Einrichtungen ist es möglich, Besprechungen, Berichte oder Interventionsplanungen anhand des Konzepts der ICF-CY zu strukturieren, ohne notwendigerweise alle einzelnen Items zu kodieren. So kann jede(r) Mitarbeiter(in) einer Fallbesprechung gebeten werden, seine/ihre Befunde und Beobachtungen nach den Bereichen Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten, Partizipation und Umwelt-

Tab. 1: Beispiel für Ein- und Ausschlusskriterien zu den Items der ICF

	Kognitiv-sprachliche Funktion (b167)	Sich Fertigkeiten aneignen (d155)
Definition	Spezifische mentale Funktionen, die das Erkennen und Verwenden von Zeichen, Symbolen und anderen Teilbereichen einer Sprache betreffen.	Elementare und komplexe Fähigkeiten für Handlungen und Tätigkeiten entwickeln, um das Erlernen einer Fertigkeit zu beginnen und zu Ende zu bringen, wie das Handhaben von Werkzeugen oder Spielsachen, oder das Spielen von Spielen.
Inklusion	Funktionen, die Verständnis und Entschlüsselung von gesprochener, geschriebener oder anderer Formen von Sprache wie Gebärden betreffen; Funktionen, die das Ausdrucksvermögen in gesprochener, geschriebener oder anderer Form der Sprache betreffen; integratives Sprachvermögen in Sprache und Schrift, wie sie an der sensorischen (rezeptiven), motorischen (expressiven), Broca-, Wernicke- und Leitungsaplasie beteiligt sind.	Elementare und komplexe Fertigkeiten erwerben.
Exklusion	Funktionen der Aufmerksamkeit (b140); Funktionen des Gedächtnisses (b144); Funktionen der Wahrnehmung (b156); Funktionen des Denkens (160); Höhere kognitive Funktionen (b164); Das Rechnen betreffende Funktionen (b172); Mentale Funktionen, die die Durchführung komplexer Bewegungshandlungen betreffen (b176); Kapitel 2: Sinnesfunktionen und Schmerz; Kapitel 3: Stimm- und Sprachfunktionen.	Schreiben lernen (d145) und Schreiben (d170), Lernen durch Spielen (d131).

¹ www.fruehfoerderung-viff.de/serviceangebot/literatur/

faktoren zu ordnen. Dadurch ergibt sich ein gemeinsames Bild zu einem Kind und seiner Familie. Aufgrund dieses gemeinsamen Bildes können dann Bereiche ausgewählt werden, die primär für eine Intervention in Frage kommen. Diese interdisziplinären Gespräche werden durch die gemeinsame Sprache der ICF-CY unterstützt. Es kann aber auch eine Dokumentation mit für die Klientel der Einrichtung ausgewählten Items auf Grundlage der Eingangsdiagnostik erfolgen.

Wofür kann die ICF-CY eingesetzt werden?

Die ICF wird für sehr unterschiedliche Zwecke eingesetzt:

- > für die Diagnostik und Interventionsplanung für eine einzelne Person und sein Umfeld,
- > für die Erfassung der Veränderung während einer Förderung,
- > für die Dokumentation in der Forschung,
- > für die Beschreibung der Besonderheiten von Einrichtungen und die Planung sowohl in Einrichtungen als auch im Gesundheitsbereich.

Diagnostik, Behandlungsplanung, Veränderungsbeschreibung

Eine Dokumentation mit Items der ICF-CY, die entsprechend der Kinder einer Einrichtung ausgewählt werden, kann die Diagnostik umfassender machen und Teilhabe und Kontextfaktoren mit Items beschreiben, die bisher häufig nur als individuelle Beschreibung in einem Text erscheinen. Dadurch wird sichergestellt, dass alle Bereiche in der Diagnostik berücksichtigt werden und nicht nur die, die einem sofort ins Auge springen, oder die, die dem einzelnen Untersucher wichtig sind. Die ICF-CY selbst ist kein Untersuchungsinstrument. Die einzelnen Berufsgruppen müssen ihre spezielle Diagnostik durchführen und das Kind beobachten und können dann ihre Befunde und Beobachtungen mit Hilfe der ICF-CY dokumentieren. Jede Berufsgruppe kann grundsätzlich zu allen Bereichen Stellung nehmen.

Mit Hilfe der so dokumentierten Befunde ergibt sich eine gemeinsame Grundlage für die Entscheidung, welche Bereiche primär für die Intervention in Frage kommen. In einigen Institutionen wird festgelegt, wie viele Interventionsziele für ein Kind bzw. die Familie höchstens sinnvoll sind. Werden die Befunde insbesondere in den Bereichen Aktivität und Partizipation detailliert genug dokumentiert, dann lassen

sich damit auch Veränderungen im Verlauf der Intervention beschreiben.

HÄUSSLER (2007) beschreibt anhand von Fällen die unterschiedliche Anwendung der ICF für die Diagnostik, Interventionsplanung und Veränderungsbeschreibung in Sozialpädiatrischen Zentren. Mit der ICF-CY sei es möglich, nicht nur die Defizite, sondern auch die Stärken von Kindern und ihren Familien zu beschreiben. Er betont, dass sich mit Hilfe der ICF-CY komplexe Situationen mit verschiedenen Einflussfaktoren übersichtlich beschreiben lassen und dass die ICF in einem multidisziplinären Team die gemeinsame Sprache für die Teamgespräche liefert.

Forschung

Die ICF-CY findet Anwendung in der Forschung, z. B. untersuchten THOMAS-STONELL et al. (2009) die Erwartungen, die Eltern und Therapeu-

Planung

Eine wichtige Anwendung der ICF-CY ist nach Auffassung der WHO die Sammlung von Daten zur Planung: Einerseits ist dies bedeutsam, um in Einrichtungen planen bzw. Leistungen darstellen und begründen zu können. Solche Dokumentationen erlauben es einer Einrichtung, die Besonderheiten ihrer Zielgruppe zu erfassen, Lücken in der Diagnostik zu erkennen oder Besonderheiten in der Intervention, wie sehr viele Hausbesuche, mit der Art der Probleme der Klientel zu begründen.

Andererseits wurde die ICF-CY entwickelt, um Daten zu erhalten, die es Gesundheits- oder sozialen Systemen erlauben, mit diesen Daten zu planen, welche Hilfen zur Verfügung gestellt werden müssen bzw. welche Einrichtungen geplant werden sollten. Mit diesen Daten lässt sich auch erfassen, welche Umweltfaktoren als Barrieren für die Teilhabe von Menschen mit unter-

In Einrichtungen können Besprechungen, Berichte oder Interventionsplanungen anhand des Konzepts der ICF-CY strukturiert werden.

t(inn)en bezüglich der Sprachtherapie ihrer Kinder hatten. Es wurde ein Fragebogen eingesetzt, der Fragen entsprechend der ICF-CY zu Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation enthielt. Nach Beendigung der Therapie wurden Eltern und Therapeuten erneut befragt. Es zeigte sich, dass insbesondere die Eltern über sehr viele positive Veränderungen im Bereich der Aktivitäten wie Spiel, Soziale Fähigkeiten und Selbstvertrauen berichteten.

In einer Untersuchung von TEVEROVSKY et al. (2009) füllten Eltern von Kindern mit einer Sprechstörung (Sprechapraxie) einen ICF-CY-Fragebogen aus. Neben der Sprechstörung berichteten die Eltern sehr häufig über zusätzliche Probleme der Kinder im Bereich der Aufmerksamkeit, des Gleichgewichts und der Feinmotorik.

NIJHUIS (2008) untersuchte junge Kinder mit Zerebralpareesen. Es wurde der Frage nachgegangen, ob die Ziele der Behandlung die mit der ICF kodierten Probleme der Kinder widerspiegeln. Die wenigen Beispiele zeigen, dass es sehr unterschiedliche Anwendungen der ICF-CY in der Forschung – auch in der anwendungsrelevanten Forschung – gibt.

schiedlichen Behinderungen vorhanden sind. Daraus sollten sich dann Planungen zur Beseitigung dieser Barrieren ergeben.

Wer nutzt bisher die ICF-CY?

Nachdem noch keine offizielle Übersetzung ins Deutsche vorliegt, wird die ICF-CY bisher nur in nicht autorisierten Übersetzungen angewandt. In einigen Frühförderstellen verlangen die Kostenträger die Anwendung der ICF-CY. Andere Frühförderstellen haben sich in die ICF-CY eingearbeitet und verwenden sie als Strukturierung der Berichte oder der Fallbesprechungen. Manche wählen eine kleine Anzahl von Bereichen für die Interventionsplanung aus.

Im Schweizer Kanton Zürich (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007) wurde die ICF-CY als Grundlage für die Diagnostik, das gemeinsame Standortgespräch der beteiligten Professionellen mit den Eltern und die Festlegung der Förderungsschwerpunkte von Kindern mit besonderem Förderbedarf in den Eingangsklassen der Grundschule eingeführt.

Der Verband Reha-Kind (eine internationale Fördergemeinschaft, die sich

für die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung einsetzt) hat einen Bogen für die Begründung eines Hilfsmittelanspruchs auf der Basis der ICF-CY zusammengestellt,² den inzwischen eine Reihe von sozialpädiatrischen Zentren verwendet. Diese kurze Aufzählung zeigt, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, die ICF-CY einzusetzen. Wichtig ist es, die ICF genau zu kennen und dann die für die eigene Einrichtung sinnvolle Anwendung zu ermitteln.

Wie wurde die ICF-CY für die einzelnen Aufgaben angepasst?

Die ICF-CY enthält über 1400 Items. Da diese Items für alle Altersgruppen von 0 bis 18 Jahren und für alle Kinder und Jugendlichen mit vielen verschiedenen Störungen und Behinderungen gelten, gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Anzahl der Items zu reduzieren auf diejenigen, die für die in der Einrichtung betreuten Personen wichtig sind.

Dabei kann man von bestimmten Störungsbildern, z. B. Hyperkinetische Störungen (vgl. BANASCHEWSKY o. J.) oder Zerebralparese (vgl. NYHUIS 2008) ausgehen und „Core-Sets“ erstellen, die nur die Items enthalten, die für diese Klientel relevant sind. KRAUS DE CARMAGO (2007) und KAFFKA-BACKMANN et al. (2007) haben eine verkürzte Liste der ICF-CY für die Frühförderung erstellt, in der insgesamt 181 Items, 55 aus den Körperfunktionen, 21 aus den Körperstrukturen, 69 aus Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) und 36 aus den Kontextfaktoren ausgewählt wurden. Es wurde eine dichotome Entscheidung gewählt (ungeschädigt/geschädigt bzw. ausreichende/unzureichende Unterstützung) anstatt der in der ICF empfohlenen fünfstufigen Einteilung.

In dieser Anwendung wurde für jedes Item Folgendes kodiert:

1. ungeschädigt, nicht verzögert oder ausreichende Unterstützung
2. geschädigt, verzögert oder keine ausreichende Unterstützung
3. weitere Recherche oder Diagnostik erforderlich
4. Zielbereiche der Förderung
5. nicht anwendbar.

Die Listen wurden in zwei Frühförderstellen bei allen Kindern angewendet. Im Anschluss wurden 26 Mitarbeiter(innen) gebeten, ihre Erfahrungen mit der ICF zu beurteilen. Es wurde deut-

lich, dass Fragen zum Verständnis insbesondere der Bereiche Körperfunktionen und -strukturen betrafen. Als positiv wurde die Liste für die interdisziplinäre Zusammenarbeit angesehen. Ebenso wurde angegeben, dass die Checkliste Argumentationshilfen für den Beginn, die Fortführung oder Beendigung einer Maßnahme geben kann (vgl. KAFFKA-BACKMANN et al. 2007).

Für die Kooperation zwischen Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Schule in einer Region in Berlin erarbeitete eine Gruppe aus Mitarbeitenden der in der Region beteiligten drei Institutionen einen Dokumentationsbogen mit einer Reihe von Items aus der ICF-CY (von Aster, persönl. Mitteilung). Die Bögen wurden ausgefüllt für gemeinsame Fallbesprechungen der Mitarbeiter(innen) aus unterschiedlichen Bereichen. Mit ihrer Hilfe gelang es besser, sich schnell auf die entscheidenden Problembereiche des betroffenen Schülers bzw. der betroffenen Schülerin und seiner Familie zu einigen und Ansatzpunkte für Hilfen zu finden.

Ebenso werden ICF-Items in der sozialmedizinischen Nachsorge in der Pädiatrie eingesetzt (vgl. OTTO o. J.). Auch hier wurden Items ausgewählt und in einer Liste zusammengestellt.

2007 wurde eine „Deutsche interdisziplinäre Arbeitsgruppe zur ICF-Adaptation für den Kinder- und Jugendbereich“ von einer Reihe von Organisationen gegründet, die sich mit Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen beschäftigen:

- > Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (VIFF e. V.),
- > Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ),
- > Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung,
- > Bundesverband für Körper- und Mehrfach-Behinderte,
- > Gesellschaft für die sozialmedizinische Nachsorge in der Pädiatrie,
- > Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation,
- > Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation.

Zielsetzung der Arbeitsgruppe ist es, zwischen den mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Entwicklungsrisiken befassten Fachdisziplinen und Institutionen ein gemeinsames Kommunikationssystem auszubilden, das

- > eine mehrdimensionale Diagnostik abbildet,
- > eine abgestimmte Behandlungsplanung ermöglicht,

- > Verläufe dokumentieren kann,
- > alle relevanten Dimensionen erfasst und
- > nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert ist.

Bisher wurde die Übersetzung der ICF-CY ins Deutsche fertig gestellt, mit einer Veröffentlichung ist im Frühjahr 2011 zu rechnen. Es wurden Listen mit etwa 180 Items für die Altersbereiche 0–3, 3–6, 6–12 und 12–18 Jahre erstellt und von Expert(inn)en diskutiert. Es ist geplant, die Listen in einem Tabellenkalkulationsprogramm zu hinterlegen, sobald die Übersetzung freigegeben ist. Diese Datei kann leicht in vorhandene Datensysteme eingebunden werden. Die Einrichtungen haben die Möglichkeit, die Listen ihrem Bedarf entsprechend zu verkürzen, aber im Bedarfsfall auch auf alle Items der ICF-CY und die Definitionen zurückzugreifen. Es ist geplant, die Listen auf Ihre Praktikabilität und Reliabilität hin zu überprüfen und dann Fortbildungsmaterial zu erstellen und eine Trainerausbildung durchzuführen.

Welche Schulung ist nötig?

Die ICF-CY ist nicht in einer speziellen Fachsprache geschrieben. Dadurch entsteht eine große Nähe zur Alltagssprache. Sie ist aber eine professionelle Sprache mit sehr genau definierten Begriffen. Wie jede Sprache muss auch die Sprache der ICF-CY gelernt werden, bevor sie sinnvoll und zuverlässig angewandt werden kann. Die Dokumentation mit der ICF-CY setzt eine gründliche Einarbeitung sowohl in das Konzept als auch in die Anwendung voraus. Nach einer Einführung ist es notwendig, in der Einrichtung gemeinsam Fälle zu kodieren, um ein gemeinsames Verständnis der Definitionen zu erreichen und Missverständnisse oder individuelle Interpretationen einzelner Items zu verhindern.

Welche Probleme gibt es bei der Anwendung der ICF?

Die ICF ersetzt nicht die medizinische Klassifikation der Krankheiten (ICD), sondern ergänzt sie. Es ist weiterhin notwendig, medizinische Diagnosen zu stellen. Trotz aller Vorteile, die die ICF-CY hat, gibt es auch Probleme bei der Anwendung der ICF-CY, die erkannt werden müssen. Die ICF-CY insgesamt ist sehr ausführlich und enthält Items für alle Lebensbereiche. Es ist daher notwendig, die Anzahl der Items zu reduzieren, um eine Balance zwischen dem Dokumentationsaufwand und dem Nutzen für die tägliche Arbeit zu finden. Die Gefahr ist groß, dass in

jeder einzelnen Einrichtung eigene Listen erstellt werden, was doppelte Arbeit bedeutet und die Verständigung unnötig erschwert. Solche Listen sollten daher in Absprache mit anderen Einrichtungen der gleichen Art und mit den Einrichtungen, mit denen kooperiert wird, gemeinsam erstellt werden.

Es fehlen bisher für die Erhebung einer Reihe von Befunden geeignete Untersuchungsverfahren, insbesondere um den Grad der Beeinträchtigung zuverlässig einschätzen zu können.

Es wird sehr viel Information nicht nur über das Kind, sondern auch über die Familie und die Umgebung gesammelt. Es muss sichergestellt sein, dass diese Daten ausreichend geschützt werden. Bisher fehlen verbindliche Regeln für die Weitergabe dieser Daten an Stellen außerhalb der Einrichtungen, z. B. an Stellen, die die Maßnahmen genehmigen und finanzieren. Die alleinige Schweigepflichtentbindung durch den Betroffenen oder seine gesetzliche Vertretung ist dabei problematisch, wenn z. B. ein Antrag auf eine Maßnahme nicht bearbeitet wird, solange die Schweigepflichtentbindung nicht vorliegt. Da mit besteht kein Recht auf eine Verweigerung zumindest für einen Teil der gesammelten Daten.

Fazit

Viele Bereiche, die in der ICF kodiert werden, sind nicht neu für Mitarbeiter(innen) in interdisziplinär arbeitenden Einrichtungen. Die Partizipation (Teilhabe) sowie die fördernden oder behindernden Umweltfaktoren werden auch bisher schon in die Überlegungen einbezogen. Neu an der ICF sind die Systematik und die Möglichkeit, all diese Faktoren in einem gemeinsamen, verbindlichen System zu dokumentieren.

Bei Berücksichtigung der Probleme liefert die ICF-CY disziplinübergreifend eine gemeinsame Sprache, mit der es gelingt, die Situation eines Menschen und seiner Umwelt flexibel zu dokumentieren. Sie erlaubt disziplinübergreifend eine ausführliche Dokumentation der Stärken und Defizite. Mit ihr lassen sich komplexe Situationen übersichtlich abbilden. Die gemeinsamen Förderschwerpunkte lassen sich auf Grundlage der erhobenen Daten besser begründen, der Verlauf kann systematisch dargestellt werden.

Ein wichtiger Vorteil der Dokumentation mit der ICF-CY liegt in der Forderung nach einer gleichberechtigten Mitarbeit des Kindes und seiner Familie. Die Anliegen des Betroffenen und

seiner Familie müssen von geschulten Mitarbeiter(inne)n der entsprechenden Einrichtungen in die Sprache der ICF-CY übersetzt werden.

LITERATUR

BANASCHEWSKY, Tobias; BÖLTE, Sven; HOLTSMANN, Martin (o. J.): Entwicklung von Core-Sets für Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und komorbide psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/icf-projekte.htm> (abgerufen am 11.10.2010).

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007): Schulische Standortgespräche. <http://www.volksschulamt.zh.ch/content/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/Sonderpaeda/ordner3.html> (abgerufen am 11. 10. 2010).

DIMDI (Hg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg: Medizinische Medien Informations GmbH. <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/> (abgerufen am 10.09.2010).

HÄUSSLER, Martin (2007): Die Rolle der ICF-CY in Sozialpädiatrischen Zentren. In: Frühförderung interdisziplinär 26 (4), 173–180.

HOLLENWEGER, Judith (2007): Frühförderung und ICF. In: Frühförderung interdisziplinär 26 (4), 149–157.

KAFFKA-BACKMANN, Marijke; SIMON, Liane; GRUNWALDT, Annette (2007): Praktische Erfahrungen mit der Verwendung einer ICF-Checkliste für die Interdisziplinäre Frühförderung („ICF-Checkliste IFF“). In: Frühförderung interdisziplinär 26 (4), 167–172.

KRAUS DE CARMAGO, Olaf (2007): Die ICF-CY als Checkliste und Dokumentationsraster in der Praxis der Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär 26 (4), 158–166.

NIJHUIS, Bianca J. G. et al. (2008): Goalsetting in Dutch paediatric rehabilitation. Are the needs and principal problems of children with cerebral palsy integrated in their rehabilitation goals? In: Journal of Clinical Rehabilitation 22 (4), 348–363.

OTTO, Antje (o. J.): ICF in der sozialmedizinischen Nachsorge bei schwerst- und chronischkranken Kindern (Modell Bunter Kreis). <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/icf-projekte.htm> (abgerufen am 09.10.2010)

TEVEROVSKY, Esther; BICKEL, Julie; FELDMAN, H. (2009): Functional characteristics of children diagnosed with Childhood Apraxia of speech. In: Disability Rehabilitation 31 (2), 94–102.

THOMAS-STONELL, Nancy et al. (2009): Predicted and observed outcomes in preschool children following speech and language treatment: parent and clinician perspectives. In: Journal of Communication Disorder 42 (1), 29–42.

WHO (2007): International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth Version. Geneva: WHO. <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx> (abgerufen am 10.10.2010).

i Die Autorin:
Prof. Dr. med. Hedwig Amorosa
Ärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie
Forsterstr. 43, 10999 Berlin
@ h.amorosa@gmx.de

Anzeigen

Der neue Rechtsdienst

Rechtsdienst der Lebenshilfe

Zu bestellen unter Fax:
0 64 21/491-623
E-Mail: Abowerwaltung@Lebenshilfe.de

Lassen Sie sich nicht abhängen!

Abonnieren Sie unseren kostenlosen Online-Newsletter unter

www.Lebenshilfe.de

STANDPUNKT



Monika Wagner-Willi

These 1: Die Standortgebundenheit von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Forscher(innen) kann nicht nur als Standortverbundenheit, sondern auch als Fremdheit gegenüber Forschungssubjekten mit Lernschwierigkeiten gedacht werden.

Bezüglich der Forderung der Partizipativen Forschung nach Einbeziehung von Betroffenen in die Forschungspraxis lohnt sich m. E. der Blick auf den von MANNHEIM (1952, 70 ff.) entwickelten, differenzierten Begriff der *Standortgebundenheit* bzw. der *Seinsverbundenheit* des Wissens. MANNHEIM bezieht sich mit diesem Begriff darauf, dass Individuen im Laufe ihrer Sozialisation aufgrund sozialer Alltagspraxis und Erfahrungen ein spezifisches Relevanz- und Deutungssystem entwickelt haben, das nicht so ohne Weiteres zu suspendieren ist. Die eigene Standortgebundenheit ist gerade deshalb nicht so ohne Weiteres zu suspendieren, weil sie im Wesentlichen durch *vorreflexive* bzw. *erfahrungsbasierte, handlungspraktische* Wissensbestände strukturiert ist, die unterhalb des expliziten, bewussten Denkens liegen. Solche, auf milieuspezifischen, „konjunktiven“ (Menschen verbindenden) sozialen Erfahrungen (vgl. MANNHEIM 1980, 211 ff.) beruhenden Wissensbestände werden z. B. in der *gemeinsamen Praxis* der Familie erworben. Sie sind den Angehörigen einer Gemeinschaft so selbstverständlich, dass sie sich darüber nicht explizit verständigen müssen. Dieses *implizite Erfahrungswissen* strukturiert in Form von handlungsleitenden Orientierungen die Praxis und hat Gemeinsamkeiten mit dem *Habitus*begriff, den BOURDIEU (1976) ausformuliert hat (vgl. BOHNSACK 2008, 66 ff.). Dabei ist zu betonen, dass Menschen durch ihre Sozialisation *verschiedenen*, einander überlagernden Erfahrungsräumen bzw. Milieus angehören, wie z. B. einem städtischen Milieu, dem weiblichen Geschlecht und der 1968er-Generation.

Das heißt, auch bei Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Betroffene in die Forschung ist ihre je spezifische Standortgebundenheit 1. nicht nur als mögliche Standortverbundenheit mit den Forschungssubjekten zu denken, sondern 2. auch als *mögliche Fremdheit* ihnen gegenüber, und zwar in jenen Aspekten der sozialen Erfahrung, die forschende Betroffene und Forschungssubjekte eben *nicht* teilen. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass z. B. weibliche Forscherinnen mit Lernschwierigkeiten, die bisher keine Praxiserfahrung einer Paarbeziehung hatten, mit geschlechts-

Standortverbundenheit und Fremdverstehen

Anmerkungen zum Schwerpunktthema „Partizipative Forschung“ der Teilhabe 1/11

66

| Teilhabe 2/2011, Jg. 50, S. 66 – 68

| KURZFASSUNG Der Beitrag thematisiert den vom Ansatz der Partizipativen Forschung geforderten Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Forschungspraxis vor dem Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie. Ein solcher Einbezug wird dabei grundsätzlich als möglich, nicht aber als Voraussetzung für eine gegenstandsangemessene Forschung angesehen. Die Standortgebundenheit der Forscher wird im Beitrag bezüglich der Frage der Vertrautheit und Fremdheit von Betroffenen gegenüber den Forschungssubjekten diskutiert, die es in jedem Fall methodisch zu kontrollieren gilt. Zudem wird der Aspekt der Betroffenheit und Subjektivität im Prozess der Erkenntnisgewinnung methodisch problematisiert und in Bezug zur Frage gesetzt, auf welche Sinnebenen die Erkenntnisgewinnung gerichtet ist: auf explizites Wissen und subjektive Theorien oder auf vorreflexive implizite Wissensbestände und Prozessstrukturen der Alltagspraxis.

| ABSTRACT *Point of View and Understanding of Others. Reply to the Main Focus „Participatory Research“ of the Journal Teilhabe (Issue 1/2011). This article picks up on the involvement of people with intellectual disabilities in research practise demanded by the concept of Participatory or Inclusive Research. In terms of the praxeological sociology of knowledge this involvement can be considered as possible, but not as a condition for an object-adequate research. The researchers' perspectives can be described as the confrontation between the unknown and the familiar regarding the subjects of research. These perspectives must be methodically controlled in any case. Besides, the aspects of concernment and subjectivity in the process of the knowledge production have to be set in relation to the areas and levels of knowledge: on explicit knowledge and subjective theories or on prereflexive and implicit knowledge and process structures of everyday life.*

Die Vertreter(innen) der Partizipativen Forschung kritisieren zu Recht Formen der Verdinglichung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der empirischen Forschung und eine akademische Wissensproduktion jenseits ihrer Erfahrungen und Relevanzsetzungen (vgl. BUCHNER, KÖNIG & SCHUPPENER 2011). Auch aus diesen Gründen (neben anderen) plädieren sie für den Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Prozess der Forschung selbst. Aus Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. MANN-

HEIM 1952; BOHNSACK 2008) ist grundsätzlich auch eine Einbindung von Personen, die der gleichen sozialen Gruppe angehören wie die Forschungssubjekte, denkbar – allerdings mit denselben methodischen Prämissen, die im Hinblick auf die je spezifische *Standortgebundenheit* der Forscherin gelten. Ich werde dies im Folgenden anhand zweier Thesen darlegen:

spezifischen Alltagserfahrungen vertraut sind, die z. B. Männer mit Lernschwierigkeiten in einer Partnerschaft oder in der Lebensphase der Familiengründung machen können (vgl. WAGNER-WILLI 2002, 121 ff.). Entsprechend ist die Standortgebundenheit sowohl von Forscherinnen wie von Forschungssubjekten immer auch als *mehrdimensionale* zu denken. Eine Erfahrungsdimension kann dabei diejenige des sozialen Ausschlusses aufgrund einer Behinderungszuschreibung sein. Statt aber eine Gemeinsamkeit zwischen Forscherin und Forschungssubjekten auf der Grundlage eines Labels per se vorauszusetzen (siehe z. B. die Referenzgruppenbildung; vgl. CARRARO & HINTRIGER 2010, 8), plädiere ich eher dafür, von einem *Möglichkeitshorizont* bzw. einer spezifischen *sozialen Lagerung* auszugehen. Vor allem ist zu fragen, inwiefern eine solche, potenziell gemeinsame Erfahrungsbasis mit anderen, z. B. geschlechts- oder kulturspezifischen Erfahrungsräumen überlagert ist. Eine Mehrdimensionalität sozialer Erfahrungsräume bedeutet dabei immer auch eine spezifische Relationierung der Erfahrungsdimensionen zueinander (vgl. WAGNER-WILLI 2008, 175 ff.). Dies als weniger relevant auszublenden hieße, eine *Totalität* in der vorab gesetzten Erfahrungsdimension zu konstruieren und damit – ohne es zu wollen – diese zu *ontologisieren*, d. h. als zentrale, alles entscheidende Seinsqualität zu behandeln.

Ganz unabhängig von der Frage, ob und inwiefern der Forscher mit den zu rekonstruierenden Erfahrungsräumen durch seine Sozialisation erlebnismäßig verbunden ist, seine Standortgebundenheit ist aus wissenssoziologischer Sicht in jedem Fall eine grundlegende soziale Gegebenheit, die es methodisch zu kontrollieren gilt.

Dabei betrifft die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscherin zum einen deren (mögliche) *Fremdheit* gegenüber den Forschungssubjekten und zum anderen deren (mögliche) *Seinsverbundenheit* mit diesen. Der Begriff der Fremdheit repräsentiert also eine weitere, in Bezug zur Standortgebundenheit stehende Denkfigur in der Methodologie qualitativ-rekonstruktiver Forschung, die das Verhältnis von Forschern, Betroffenen und Forschungssubjekten kennzeichnet. Es geht hierbei auch um die Frage, welche Implikationen eine Fremdheit zwischen Forscherinnen und Forschungssubjekten für die Verfahrensweise rekonstruktiver Forschung hat:

So gehen qualitativ-rekonstruktive Methoden zunächst von einer *Fremdheit* der Forscher gegenüber den sozialen Kontexten der Forschungssubjekte und ihren Sinnkonstruktionen aus und sind damit auf das *Fremdverstehen* gerichtet, das es, wie erwähnt, methodisch zu kontrollieren gilt (vgl. BOHNSACK 2005, 69 f.). Hierbei sind zwei Prinzipien von Bedeutung: *Kommunikation* und *Offenheit*. Ersteres geht davon aus, dass nur eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt, die dessen kommunikatives Regelsystem in Geltung lässt, einen Zugang zu den Bedeutungsgehalten der Daten ermöglicht (vgl. HOFFMANN-RIEM 1980, 343). Dies ist mit Erhebungsmethoden möglich (z. B. dem Gruppendiskussionsverfahren; vgl. WAGNER-WILLI 2002), die den Forschungssubjekten Gelegenheit geben, das, was ihnen bedeutsam erscheint, nach den ihnen eigenen Regeln zu artikulieren. Das Prinzip der *Offenheit* meint, „dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (HOFFMANN-RIEM 1980, 346). Das heißt, die Kontextuierungen der Forschungssubjekte, *ihre* Relevanzsetzungen werden zum Ausgangspunkt für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie genommen. Damit wird zugleich eine erste methodische Kontrolle „der Vorab-Kontextuierungen seitens der Forschenden“ (BOHNSACK 2005, 70) ermöglicht. Entsprechend dieser Prinzipien ist es auch gut denkbar, Menschen mit Lernschwierigkeiten einzubinden, wenn es darum geht, Forschungsfragen zu formulieren, die für die Betroffenen überhaupt von Belang sind.

Die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscherin im Rahmen rekonstruktiver Forschung meint jedoch auch jenes Verhältnis zu den Forschungssubjekten, das nicht durch Fremdheit, sondern durch Vertrautheit bzw. *Seinsverbundenheit* gekennzeichnet ist. Ich komme hiermit zu meiner zweiten These:

These 2: Betroffenheit und Subjektivität können nicht als Qualitätskriterien einer dem Forschungsgegenstand angemessenen Erkenntnisgewinnung dienen, insbesondere dann nicht, wenn das Erkenntnisinteresse auf implizites bzw. vorreflexives Erfahrungswissen zielt.

Diese zweite These betrifft in besonderem Maße den Prozess der Analyse des (qualitativen) empirischen Materials. Dort, wo auf das Prinzip der „Betrof-

fenheit“ und das Prinzip der „Parteilichkeit“ gesetzt wird, also auf die Seinsverbundenheit des Forschers mit den Forschungssubjekten, wird das Relevanzsystem des Forschers als eine Erkenntnisquelle per se konstruiert. Damit kann das nun entweder *gemeinsam* bestehende oder als *gemeinsam* konstruierte Deutungssystem jedoch kaum überschritten werden. Der Interpret wird vielmehr seine existenziell begründete Perspektivität an das Material herantragen. Die eigene Standortgebundenheit, d. h. seine eigenen sozialen Erfahrungen, Normen und kulturellen Regeln, dienen dann als zentraler Vergleichshorizont. Eine qualitative Re-Konstruktion, eine Beobachtung zweiten Grades, setzt jedoch voraus „dass man den beobachteten Beobachter unterscheidet, also eine andere Unterscheidung verwendet als er selbst“ (LUHMANN 1990, 86). Dieser konstruktivistische Wechsel von der *Beobachtung erster Ordnung* hin zu derjenigen *zweiter Ordnung* (vgl. ebd.) entspricht dem von MANNHEIM (1980, 85 ff.) im Rahmen der Dokumentarischen Methode entwickelten Prinzip der „genetischen Interpretation“. Dieses Prinzip meint einen Wechsel der AnalyseEinstellung vom „Was“ zum „Wie“, womit also differenziert werden kann zwischen der Frage danach, „was“ z. B. Behinderung „ist“ und kennzeichnet, hin zur Frage danach, wie Behinderung jeweils in sozialen Interaktionen *hergestellt* wird (vgl. BOHNSACK 2005, 72).

Gerade dieses Prinzip der genetischen AnalyseEinstellung ist bedeutsam bei der methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscherin. Im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation, die eine der qualitativ-rekonstruktiv verfahrenen Methoden darstellt, heißt das dann auch, dass die Interpretin die Äußerungen der Forschungssubjekte nicht *normativ* im Sinne ihrer Richtigkeit oder Gültigkeit (und vor dem Vergleichshorizont des eigenen Relevanzsystems) wertet, sondern sie in ihrer normativen Gültigkeit quasi einklammert, d. h. auf den spezifischen Erfahrungsraum bezieht, für den spezifische Normen und Relevanzsetzungen gelten (vgl. MANNHEIM 1980, 88). Studien, die mit der Dokumentarischen Interpretation arbeiten, unterscheiden bei ihren Analysen daher auch zwischen dem „Was“, also der inhaltlichen Ebene, und dem „Wie“, also den sozialen Prozessen der Herstellung des untersuchten Forschungsgegenstandes, z. B. der berufsbiografischen Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. Die

Dokumentarische Interpretation ist damit auf das implizite, unterhalb der Reflexion angesiedelte *Erfahrungswissen* der Forschungssubjekte gerichtet, das sich etwa in Erzählungen von Gruppendiskussionen prozesshaft entfaltet. Wir gehen dabei nicht von einem „Besserwissen“ des Forschers aus, sondern davon, dass die Forschungssubjekte selbst gar nicht (bewusst) wissen, was sie da eigentlich *alles wissen* – im Sinne ihres impliziten Erfahrungswissens. So erzählte ein Mitarbeiter einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung von seinem Verkauf einer Obdachlosenzeitschrift, den er (explizit) damit begründete, dass er seine schlechte Einkommenssituation verbessern wollte. In der Selbstassoziation mit der sozialen Randgruppe der Obdachlosen dokumentierte sich jedoch auch seine implizite Fokussierung nicht-institutioneller Lebensbezüge sowie die Suche nach Autonomie – und das Erfahrungswissen um Handlungsbeschränkungen, denen Menschen mit Lernschwierigkeiten in institutionellen Betreuungsverhältnissen unterworfen sein können (vgl. WAGNER-WILLI 2002, 81 ff.).

Das bedeutet aber auch, dass vor allem bei einer Forschung, die sich auf solche vorreflexiven impliziten Sinnesebenen und Handlungsstrukturen bezieht, das *explizite* Wissen und die *subjektiven* Theorien der Betroffenengruppe dann nicht, wie in der Partizipativen Forschung gefordert (vgl. z. B. CARRARO & HINTRINER 2010, 60), Gradmesser sein können für die Analyseergebnisse – da sich diese auf einer ganz anderen Ebene bewegen.

Demgegenüber ist für die methodische Kontrolle der Erkenntnisgewinnung gerade die *Komparative Analyse* bedeutsam, also der systematische Ver-

gleich von z. B. verschiedenen People-First-Gruppen und ihren Ausgrenzungserfahrungen, denn damit werden die in die Analyse einfließenden Gegenhorizonte aus den *empirischen, d. h. auch nachvollziehbaren* Vergleichsfällen bezogen – und nicht von den milieufremden oder milieuverbundenen Forschern.

Fazit

Im Unterschied zu einem – in der Partizipativen Forschung präferierten – Ansatz, der auf die *Betroffenheit* und *Subjektivität* der Interpretin setzt, also auf die Seinsverbundenheit z.B. einer *Referenzgruppe* mit den Forschungssubjekten, plädiere ich dafür, die Standortgebundenheit sowohl der betroffenen als auch der nicht betroffenen Forscherinnen mehrdimensional zu fassen und methodisch *in jedem Fall zu kontrollieren*. Hierfür sind im Prozess einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung die Prinzipien der *Kommunikation* und der *Offenheit* ebenso bedeutsam wie die *genetische Analyseeinstellung* und die *Komparative Analyse*. Eine in diesem Sinne gelingende Forschungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten hängt daher – wie bei Menschen ohne Lernschwierigkeiten – auch von den jeweiligen individuellen Voraussetzungen bzw. Potenzialen und den Rahmenbedingungen der Forschung ab, solchen methodischen Prämissen zu entsprechen.

LITERATUR

BOHNSACK, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (4), 63–81.
BOHNSACK, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.

BOURDIEU, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
BUCHNER, Tobias; KOENIG, Oliver; SCHUPPENER, Saskia (2011): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. In: Teilhabe 1 (50), 4–10.
CARRARO, Amelie Estrella; HINTRINER, Elisabeth (2010): Prozesse sozialer Interaktion und Prozesse der Erkenntnisgewinnung in der Arbeit einer Referenzgruppe. Diplomarbeit an der Universität Wien. <http://bidok.uibk.ac.at/library/carraro-interaktion-dipl.html#id3235416> (abgerufen am 20.01.2011).
HOFFMANN-RIEM, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, 339–372.
LUHMANN, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
MANNHEIM, Karl (1952): Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
MANNHEIM, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
WAGNER-WILLI, Monika (2002): Verlaufskurve ‚Behinderung‘. Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer ‚Werkstatt für Behinderte‘. Berlin: Logos.
WAGNER-WILLI, Monika (2008): Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik – Zum Potential der Dokumentarischen Methode. In: Schley, Wilfried (Hg.): Empirische Beiträge zur Systemischen Sonderpädagogik. Bern: Haupt, 157–188.

i Die Autorin:
Dr. Monika Wagner-Willi
Wissenschaftliche Assistentin,
Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Hirschengraben 48, CH-8001 Zürich

Anzeige

The advertisement features a stack of 'Teilhabe' journal covers. The top cover is blue and white, with the title 'Teilhabe' in large blue letters and 'DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE' below it. It also lists 'IN DIESEM HEFT' (In this issue) with categories: 'WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG' (Philosophie der Inklusion, KI bei Behinderten und Jugendhilfe), 'PRAXIS UND MANAGEMENT' (Hilfen und soziale Inklusion, Arbeitsmarkt in der KI), 'INFOTHEK' (Leseforum, Buchbesprechungen, Bibliografie, Veranstaltungen), and 'MAY 2011 50. Jahrgang'. To the right, a blue banner with white and orange text reads 'Neuer Service! PrePrint online'. Below this, it says 'Ausgewählte Beiträge der Fachzeitschrift Teilhabe sind vor Erscheinen der Printausgabe kostenlos online abrufbar'. A red banner at the bottom contains the URL 'www.lebenshilfe.de/teilhabe.php'. The 'Lebenshilfe' logo is in the bottom right corner.



Karin Terfloth



Wolfgang Lamers

Berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung?

| Teilhabe 2/2011, Jg. 50, S. 69 – 76

| KURZFASSUNG Im Sozialgesetzbuch IX wird zwischen Personen unterschieden, die ein Mindestmaß an verwertbarer Arbeit leisten können, und jenen, von denen dies nicht zu erwarten ist. Folge dieser Unterscheidung ist eine Differenzierung zwischen „beruflich bildbaren“ und „beruflich nicht bildbaren“ Personen. Aktuelle Forschungsergebnisse aus Förder- und Betreuungsbereichen (FuB) zeigen die konkreten Auswirkungen dieser rechtlichen Vorgaben in der Praxis: Es besteht bundesweit keine Angebotssicherheit zur beruflichen Bildung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Auch nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 bleiben diese Menschen sowohl von sozialrechtlich abgesicherten Arbeitsverhältnissen als auch von Angeboten der beruflichen Bildung weitgehend ausgeschlossen. Arbeitsweltbezogene Bildung als eine verbindliche Aufgabe der nachschulischen Einrichtungen zu definieren, ist die vorrangige Zielsetzung zur Sicherung der Angebotsqualität und des Rechtsanspruches auf berufliche Bildung. Ziel ist es, zu deren Etablierung Organisationsformen im Rahmen des Eingangsverfahrens und des Berufsbildungsbereiches zu entwickeln.

| ABSTRACT Vocational Education for Everybody – Except for People with Severe Disabilities? The German Social Code IX makes a difference between people who can perform a minimum in usable work and people from whom this is not to be expected. Consequence of this differentiation is a distinction between „vocationally trainable“ and „vocationally not trainable“ people. Research results regarding the workshops for people with severe disabilities show the concrete effects of these legal conditions in practice: There is all over the country no guaranteed vocational education for people with severe disabilities. Also after the German ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009 these people are excluded from the working market as well as from vocational training. To define vocational education as an obliging job of after school educational institutions is the first priority in order to ensure a good service quality and the legal right of vocational education. Therefore forms of organisation have to be developed within the scope of the different areas of vocational training.

Berufliche Bildung als Investition in die Zukunft, aber nur da, wo sie Erfolg verspricht

Lebenslang Bildungsangebote in Anspruch nehmen zu können, gewinnt in unserer Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Bildung ist ein Wert an sich und ein Gewinn für Individuum und Gesellschaft. Berufliche Bildung erhöht die Erfolgchance auf dem unsicheren allgemeinen Arbeitsmarkt und gilt dafür als Voraussetzung, auch wenn sie keine Garantie darstellt. Wer hochwertige Arbeit leisten will und soll, muss

gut ausgebildet sein. Nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, in der die berufliche Bildung ebenfalls zum Menschenrecht avanciert, sollte dies vorbehaltlos für alle Menschen in den Blick genommen werden.

Doch was ist mit Menschen, die aufgrund einer schweren geistigen und mehrfachen Behinderung keine reale Chance auf ein Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben und denen auch im geschützten Rahmen der Werkstatt für behinderte

Menschen (WfbM) kein Platz im Arbeits- und Produktionsbereich eröffnet wird? Wie wird für diesen Personenkreis die Umsetzung des Rechtsanspruches gesichert?

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Befragungsergebnisse aus den nachschulischen Einrichtungen, in denen Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung betreut und gefördert werden, sprechen bis auf wenige Best-Practice-Beispiele eine eindeutige Sprache: berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung.

Es erscheint diskussionswürdig, ob die Exklusion von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung teilweise in der einseitigen Verwendung der Begriffe „berufliche Bildung“ und „Arbeit“ begründet wird. Einerseits erscheint die Verwendung der in den gesetzlichen Regelungen maßgeblichen Begriffe sinnvoll, andererseits wird dadurch die Diskussion im Kontext von schwerer Behinderung erschwert. Arbeit wird definiert als eine zielgerichtete bewusste Tätigkeit und inhaltlich häufig gleichgesetzt mit Erwerbsarbeit. Der Begriff berufliche Bildung meint die Ausbildung hin auf die spezifizierten Tätigkeiten eines Berufsbildes. Diese Form der Bildung erscheint zu Recht für den Personenkreis von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung überhöht. Damit wird in keiner Weise die Bildungsfähigkeit des Personenkreises in Frage gestellt, sondern vielmehr mit Blick auf deren Lebenssituation nach Begriffen gesucht, welche die möglichen Lernprozesse genauer beschreiben.

RADATZ et al. (2005) sprechen daher bei Prozessen der beruflichen Bildung im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung von einer „arbeitsweltbezogenen Bildungsbegleitung“. Die Formulierung „arbeitsweltbezogen“ ist weiter gefasst als der Begriff „beruflich“ und beinhaltet auch grundlegende Tätigkeiten, die zur Arbeit oder zur Teilhabe an der Arbeitswelt hinführen. Daher erscheint dieser Begriff inhaltlich die angestrebten Lernprozesse von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung realistischer zu beschreiben. Kritisch bleibt jedoch anzumerken, dass der Begriff in der politischen Diskussion unbekannt ist und daher schwer zu kommunizieren sein wird.

Die nachfolgenden Ausführungen zeigen die Exklusion von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher

Behinderung aus dem Arbeitsleben sowie aus den beruflichen bzw. arbeitsweltbezogenen Bildungsbereichen auf und diskutieren den notwendigen Handlungsbedarf zur Inklusion des genannten Personenkreises.

Gesetzliche und praxisbezogene Exklusion aus arbeitsweltbezogenen Kontexten

„Werkstattfähigkeit“ oder Exklusion

Die Entscheidung darüber, wer im Arbeitsbereich einer WfbM tätig werden darf, fällen Gremien auf der Grundlage der gesetzlichen Regelungen des SGB IX. Dort heißt es in § 136 Abs. 1, dass die WfbM den gesetzlichen Auftrag hat, „denjenigen behinderten Menschen, die wegen Art oder Schwere der Behinde-

Hinsichtlich der „Werkstattfähigkeit“ scheint es den jeweiligen Einrichtungen bzw. den jeweiligen Gremien, die über eine Aufnahme entscheiden, zu obliegen, die genannten Kriterien selbst inhaltlich zu füllen (vgl. dazu auch die in Abb. 1 wiedergegebenen Forschungsergebnisse). Bemerkenswert ist dabei, dass die Gremien die Entscheidungen prospektiv treffen, denn mehrfach wird im Gesetzestext formuliert: „wenn zu erwarten ist“. Das heißt z. B. konkret, bei einem schwerbehinderten Schüler, der in der Berufs- bzw. Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte keine Gelegenheit hatte, sich beruflich zu bilden, wird im Vorfeld diagnostiziert, dass für die Teilnahme an berufsbildenden Maßnahmen innerhalb der Werkstatt der zu erwartende Betreuungsaufwand zu hoch sein wird.

Der Begriff „arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung“ scheint inhaltlich die angestrebten Lernprozesse von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung realistischer zu beschreiben.

rung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können (...), eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten“. Davon ausgehend sollte einer beruflichen Bildung auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nichts im Wege stehen.

Der anschließende Absatz im Gesetzestext erweist sich jedoch in diesem Kontext als Fallstrick, da er erhebliche Interpretationsspielräume lässt und somit zu einem Freibrief für die Exklusion aus beruflich bildenden Maßnahmen und in der Folge auch aus der WfbM werden kann: Werkstattfähigkeit ist nicht gegeben, wenn „trotz einer der Behinderung angemessenen Betreuung eine erhebliche Selbst- oder Fremdgefährdung zu erwarten ist oder das Ausmaß der erforderlichen Betreuung und Pflege die Teilnahme an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich oder sonstige Umstände ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung im Arbeitsbereich dauerhaft nicht zulassen“ (§ 136 Abs. 2 SGB IX). Für Menschen mit schwerer Behinderung, die die Voraussetzungen für eine Beschäftigung in einer Werkstatt nicht erfüllen, sieht das Gesetz vor, dass sie in Förder- und Betreuungsbereichen (FuB) gefördert werden (vgl. § 136 Abs. 3 SGB IX).

Es stellt sich daher zwangsläufig die Frage, ob § 136 SGB IX vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention in dieser Form weiter Bestand haben kann? Es ist unseres Erachtens notwendig, im Zuge der Ausrichtung der bundesweiten Gesetze auf die UN-Behindertenrechtskonvention das Recht auf berufliche bzw. arbeitsweltbezogene Bildung für diese Personengruppe im Rahmen einer Revision des SGB IX sicherzustellen. Erst wenn dies geleistet ist, können die in der Werkstättenverordnung geregelten Maßnahmen zum Eingangsverfahren (§ 3 WVO) greifen. Die Nicht-Eignung zur WfbM wird dort nicht als endgültige Zuschreibung, sondern als eine nach einer gewissen Zeit zu überprüfende Einschätzung beschrieben. Teilhabe am Arbeitsleben bleibt weiterhin das Ziel anderer Leistungen. Ebenso nutzerfreundlich sind die Beschreibungen des Angebotes an Leistungen zur Teilhabe am Berufsbildungsbereich. Dieses soll „möglichst breit sein, um Art und Schwere der Behinderung, der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit, Entwicklungsmöglichkeit sowie Eignung und Neigung der behinderten Menschen soweit wie möglich Rechnung zu tragen“ (§ 4 Abs. 2 WVO).

Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in der WfbM

Die Handlungsempfehlung bzw. Geschäftsanweisung (HEGA) der Bundesagentur für Arbeit vom Juni 2010 „Teilhabe am Arbeitsleben – Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)“ nimmt direkt Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2006) und betont die Bedeutung des Konzeptes der Inklusion im Kontext von Arbeit und sinnvoller Tätigkeit. Ziel der HEGA ist es nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit (2010), dass „durch das Fachkonzept (...) die Möglichkeiten zur selbstbestimmten Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben verbessert und somit ein Beitrag zur Umsetzung der in der UN-BRK über die Rechte behinderter Menschen verankerten Zielsetzung beruflicher Inklusion geleistet werden“ sollen.

Diese Zielsetzung der beruflichen und arbeitsweltbezogenen Inklusion von Menschen mit Behinderung ist in besonderem Maße zu begrüßen und stellt eine bildungs- und arbeitsmarktpolitische Neuerung im Kontext der WfbM dar.

Durch die in der HEGA festgelegten Maßnahmen wird der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt, der in Art. 27 UN-BRK zur „Arbeit und Beschäftigung“ gefordert wird, für einige Menschen mit (leichteren) Behinderungen bereitet (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2010). In höchstem Maße unverstänglich bleibt jedoch, dass zwar die Öffnung der WfbM zum Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung unter dem Begriff der Inklusion angestrebt wird, jedoch für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung der Zugang zur WfbM und deren Arbeits- und Produktionsbereiche nach wie vor weitgehend ausgeschlossen ist.

Die Innovationen und Maßnahmen der HEGA greifen nur für die Personen, denen „Werkstattfähigkeit“ zuerkannt wird. Das Fachkonzept richtet sich an Menschen, die die Aufnahmevoraussetzungen der WfbM nach geltendem Recht (SGB IX) erfüllen. Unserer Meinung nach wird hieran deutlich, dass die politisch notwendige Abstimmung der Verordnungen und Konzepte mit Blick auf die UN-BRK grundlegender, bei der Infragestellung des § 136 SGB IX ansetzen muss, um den Ausschluss von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus arbeitsweltbezogenen Kontexten und

somit Diskriminierung im Sinne der UN-BRK zu vermeiden.

Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention

In diesem Kontext wird unserer Meinung nach das Konzept der Inklusion einseitig ausgelegt und der genannte Personenkreis weiterhin aus dem existenziell bedeutsamen Lebensbereich „Arbeit“ sowie von den Angeboten zur beruflichen Bildung ausgeschlossen.

Der Begriff „Inklusion“ im Kontext beruflicher bzw. arbeitsweltbezogener Bildung impliziert die Berücksichtigung aller Personen, ungeachtet einer Behinderung, in den rechtlichen Grundlagen und in der Bereitstellung von finanziellen sowie personellen Ressourcen im Bildungssystem sowie in der barrierefreien Zugänglichkeit von Bildungsinstitutionen. Zudem meint Inklusion auch das kommunikative „Angesprochensein“ und „Einbezogenwerden“ im Rahmen einer konkreten Bildungseinheit. Inklusion wird somit auf drei Ebenen betrachtet (vgl. TERFLOTH 2008):

- > auf der Ebene der gesellschaftlichen Voraussetzungen,
- > der Zugänglichkeit der Organisationen/Institutionen, in denen berufliche bzw. arbeitsweltbezogene Bildung stattfindet, sowie
- > der Interaktion in der konkreten methodischen Umsetzung in den jeweiligen Lerngruppen.

Inklusion als unteilbares Konzept impliziert in diesem Verständnis die Sicherstellung der Teilhabechance aller Menschen am Arbeitsleben – unabhängig vom Grad der Schwere ihrer Behinderung. Es besteht laut UN-BRK ein menschenrechtlicher Anspruch darauf, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zum lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK). Das Diskriminierungsverbot bezieht sich ausdrücklich auch auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung, denn in der Präambel der UN-BRK heißt es, dass die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens die Notwendigkeit anerkennen, „die Menschenrechte aller Menschen mit Behinderungen, einschließlich derjenigen, die intensivere Unterstützung benötigen, zu fördern und zu schützen“.

Das Menschenrecht dieses Personenkreises, arbeitsweltbezogene Tätigkeiten zu erlernen und mit Assistenz ausführen bzw. daran teilhaben zu können, gilt es einzulösen. Das grundlegende Recht auf lebenslanges Lernen bzw. Bildung impliziert, unabhängig von der Schwere der Behinderung, dass jedem Menschen ein Entwicklungs- und Lernpotenzial sowie Bildungsfähigkeit in allen Lebensbereichen zugesprochen wird.

Eine konsequente Umsetzung der rechtlichen Vorgaben der UN-BRK zur inklusiven Bildung hätte zur Folge, dass Gesetzgeber, Verbände und Institutionen gefordert sind, Angebote der beruflichen Bildung derart zu öffnen und die Mitarbeiter(innen) entsprechend zu qualifizieren, damit auch Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung an beruflicher Bildung im Sinne einer arbeitsweltbezogenen Bildung teilhaben können.

Forschungsergebnisse

Der Gesetzgeber eröffnet einerseits den Einbezug aller Menschen mit Behinderung ins Arbeitsleben, durch die Instrumente Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich der WfbM, lässt jedoch auch die Möglichkeit zum Ausschluss nach nicht eindeutig definierten Kriterien offen. Was grundsätzlich nicht geleistet wird, ist die zielgruppenbezogene Ausrichtung des Eingangsverfahrens für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Zwar geht der Gesetzgeber davon aus, dass die genannten Bereiche von allen durchlaufen werden, dennoch gibt es keine Richtlinien zur Gestaltung dieser Bereiche, um tatsächlich alle Personen aufnehmen und individuell abgestimmt auf ihren Entwicklungsstand, dem Leistungspotenzial und dem Pflege- und Unterstützungsbedarf bedienen zu können. Aus diesem Grund hat sich in den nachschulischen Einrichtungen (WfbM und FuB) eine Praxis entwickelt, die oftmals Menschen mit sehr hohem Unterstützungsbedarf ausschließt bzw. diese Angebote arbeitsweltbezogener Bildung vorenthält.

Diese These lässt sich empirisch mit den Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt „SITAS – Sinnvolle produktive Tätigkeit für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Partizipation am sozialen und kulturellen Leben“ (Projekt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, W. Lamers & K. Terfloth, 2007–2010) belegen. Innerhalb des Forschungsprojektes SITAS wurde z. B. danach gefragt, inwiefern Menschen mit schwerer geis-

tiger und mehrfacher Behinderung im FuB die Möglichkeit haben, Angebote der beruflichen Bildung zu nutzen (vgl. KLAUSS, LAMERS & TERFLOTH 2009, 18):

Lediglich in 18,3 % der teilnehmenden Einrichtungen erhalten, wie es der Gesetzgeber fordert, auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Vorfeld einer endgültigen Zuweisung beruflich bildende Angebote, in denen sie ihre Leistungsfähigkeit im Sinne des Gesetzes nachweisen können, bevor über ihren weiteren Lebensweg entschieden wird. 20,6 % dokumentieren, gar keine beruflich bildenden Angebote zur Verfügung zu stellen, weil sie dies entweder nicht für sinnvoll erachten (6,9 %), ihrer Meinung nach keine adäquaten Methoden oder Konzepte existieren (3,4 %) bzw. sie gerade erst ein Konzept erarbeiten (5,3 %).

Von 29,8 % der befragten Einrichtungen wurde geantwortet, dass sich die Frage der beruflichen Bildung in ihrem FuB nicht stellt, da sie einer Wohneinrichtung angegliedert oder eigenständig sind und somit keinen direkten Bezug zu einem Arbeits- und Produktionsbereich einer WfbM haben. Die Option „Es gibt im Rahmen des FuB Angebote zur Berufsbildung“ wurde von 31,3 % der Leiter(innen) angekreuzt. Dieser letzte Wert bezieht sich auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, für die bereits entschieden wurde, dass sie nicht am Pro-

duktionsbereich der WfbM teilhaben werden, und die in einen FuB eingegliedert wurden.

Nach Abschluss – nicht im Vorfeld einer solchen qualifizierenden Maßnahme – soll entschieden werden, ob das im Gesetz geforderte Mindestmaß an verwertbarer Arbeit erbracht werden kann, wenngleich, wie Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojektes SITAS gezeigt haben, völlig unklar bleibt, welches Maß für ein „Mindestmaß an verwertbarer Arbeit“ zugrunde gelegt wird (vgl. TERFLOTH & LAMERS 2009, 223 f.).

Da das „Mindestmaß-Kriterium“ vom Gesetzgeber nicht definitorisch festgelegt wird, ergeben sich in den Bundesländern unterschiedliche Auslegungen. In Nordrhein-Westfalen wird jedem Menschen, unabhängig vom Grad seiner Behinderung, die Fähigkeit zugeschrieben, dieses Mindestmaß erbringen zu können. In den Einrichtungen anderer Bundesländer ist dies nicht der Fall. Aus den SITAS-Befragungsergebnissen lassen sich Hinweise für das Verständnis dieses Begriffes ableiten. 75 FuB-Leiter(innen) wurden gebeten zu beschreiben, was es in ihrer Einrichtung bedeutet, „ein Mindestmaß an verwertbarer Arbeit“ zu leisten. Aus deren Antworten lassen sich verschiedene Merkmale (N = 120) zum Verständnis des Kriteriums ableiten (vgl. ebd., 221 f.):

Die Nennung des Merkmals „Beteiligung an einem Produktionsprozess“ (40,8 %) scheint den deutlichsten Hinweis darauf zu geben, dass jemand ein „Mindestmaß an verwertbarer Arbeit“ leistet. Damit wird oftmals die Vorstellung verbunden, dass ein sichtbares Ergebnis auch in Form von Teilschritten erreicht werden muss. Dieses Merkmal wird zudem häufig mit anderen, sich teilweise widersprechenden Indikatoren wie „Assistenz“ (7,5 %) und „Selbstständigkeit“ (8,3 %) verknüpft. Weitere Ergänzungen erfährt das genannte Merkmal durch die Angabe einer „zeitlichen, quantitativen und qualitativen Dimension“ (19,2 %) sowie die Notwendigkeit der Bereitstellung von Hilfsmitteln (4,2 %). Am Produktionsprozess und dessen Teilschritten beteiligt zu sein und ein Ergebnis zu erreichen, entspricht weitgehend einem Alltagsverständnis von Arbeit, über das die weiteren, von den Leitungen benannten Merkmale „über Grundfertigkeiten verfügen“ (9,2 %) und „tätig sein außerhalb des Produktionsprozesses“ (7,5 %) weit hinausgehen. Hier wird das Erbringen eines „Mindestmaßes an verwertbarer Arbeit“ schon dann anerkannt, wenn z. B. bestimmte motorische Fähigkeiten vorhanden sind, Materialien sachgerecht verwendet werden oder das Leeren und Füllen von Behältern, Ordnen und Sortiervorgänge geleistet werden.

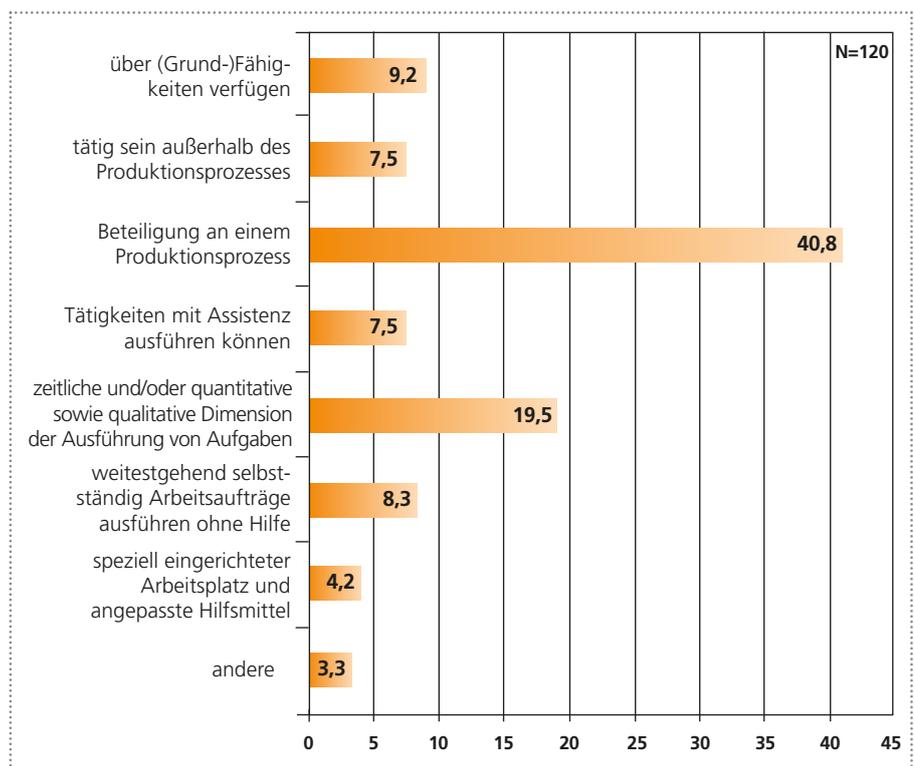
Die vorangegangene Darstellung zeigt, dass das Aufnahmekriterium für den Arbeits- und Produktionsbereich der WfbM in den jeweiligen Institutionen äußerst divergent definiert und interpretiert wird. Ob jemand ein „Mindestmaß an verwertbarer Arbeit“ leisten kann, hängt also nicht von eindeutigen und allgemein gültigen Kriterien, sondern von institutionsinternen Gesichtspunkten ab.

Aus der vorangegangenen Diskussion und den aktuellen Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass die Angebote zur beruflichen bzw. arbeitsweltbezogenen Bildung für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung bundesweit derzeit weder gesetzlich gesichert noch in den Konzepten der FuB verankert sind. Dies steht dem in der UN-Behindertenrechtskonvention formulierten Menschenrecht auf Arbeit und sinnvolle Tätigkeit entgegen.

Fachwissenschaftliche Forderungen

Das vorrangige Ziel der Qualitätsentwicklung im Bereich arbeitsweltbezogener Bildung liegt in der Entwicklung eines verbindlichen Angebotes und somit in der Schaffung (oder Eröffnung?)

Abb. 1: Was bedeutet es, ein „Mindestmaß verwertbarer Arbeit“ zu leisten?



einer erweiterten Lebensperspektive durch berufliche Orientierung für ausnahmslos alle Menschen – auch für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Um dies erreichen zu können, sind folgende Grundlagen zu schaffen:

Gesetzliche Sicherstellung der Teilnahme am Eingangsverfahren in der WfbM auch für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung

So entsteht die Chance aufzuzeigen, welche Kompetenzen bei einem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung vorliegen und welche Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf seine Handlungskompetenz zu erkennen sind. Es ist jedoch davor zu warnen, das Eingangsverfahren als Auswahlinstanz zu verstehen, das den Zugang zu berufs- und arbeitsweltbezogenen Bildungsmaßnahmen erschwert. Vielmehr soll es dazu dienen, den individuellen Bildungsbedarf zu ermitteln. Die zeitliche Dauer des Eingangsverfahrens muss ggf. bei Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung den jeweiligen Bedürfnissen der Personen angepasst und flexibel gehandhabt werden.

Gesetzliche Sicherstellung der Teilnahme an einer Maßnahme zur beruflichen bzw. arbeitsweltbezogenen Bildung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung sowie ein Ausbau der beruflichen Bildung (im Berufsbildungsbereich) anhand eines inklusiven, binnendifferenzierten Konzeptes, um alle Menschen mit Behinderung aufnehmen zu können

Berufliche Bildung bedeutet die Ermöglichung von grundlegenden und erweiterten Arbeiterfahrungen im Rahmen individualisierter Ausbildungsangebote in verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Die Ausbildung sollte in direktem Bezug zu den Erfordernissen eines Arbeitsplatzes stehen. Zudem muss der zeitliche Umfang der Qualifizierungsmaßnahme flexibel auf die Lernvoraussetzungen des Einzelnen angepasst werden (vgl. KÜCHLER 2007, 168 ff.).

Unterstützung des Fachpersonals durch gezielte Angebote zur Weiterqualifikation im Bereich der arbeitsweltbezogenen Bildung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung

Um den Anspruch auf berufliche bzw. arbeitsweltbezogene Bildung für Menschen mit schwerer geistiger und mehr-

facher Behinderung umsetzen zu können, ist die Frage des Curriculums ebenso bedeutsam wie die Frage nach einer adäquaten Didaktik und Methodik, die der Heterogenität einer Lerngruppe von Erwachsenen mit und ohne schwere Behinderung Rechnung tragen können. Diese müssten es leisten, sowohl Grundlagenwissen über unterschiedliche berufliche Arbeitsfelder als auch den Erwerb der damit verbundenen Fähigkeiten, differenziert für verschiedene Lernwege und Lernmöglichkeiten, anzubieten. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern sich die Umsetzung einer beruflichen Bildung im Sinne einer arbeitsweltbezogenen Bildung auch in einer Umgestaltung bzw. Neueinrichtung von Arbeitsplätzen in den Produktionsbereichen der WfbM für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung niederschlagen müsste.

Dringend erforderlich erscheint die Erarbeitung eigener Konzepte zur beruflichen bzw. arbeitsweltbezogenen Bildung, die der Idee einer „Bildung für alle“, auch für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung, entsprechen. Die in der HEGA der Bundesagentur für Arbeit (2010b, 11) unter Punkt 5.1 benannte Unterscheidung in tätigkeits-, arbeitsplatz-, berufs- und berufsbildungsorientierte Qualifizierungsstufen erscheint dafür ein wertvoller und tragfähiger Ansatz zu sein. Diese können an den Erfahrungen und Ansätzen anknüpfen, die für die Schule entwickelt wurden und werden. Zudem müsste dies auch die Entwicklung von Curricula beinhalten, deren spezifisch Arbeitswelt relevante Inhalte auf verschiedenen Lernniveaus anspruchsvoll aufbereitet werden können und die Kerninhalte auch basal-sinnlich erfahrbar werden lassen.

Da dies methodisch eine enorme Herausforderung darstellt, ist es zwingend erforderlich, dass Fachleuten, die Maßnahmen zur arbeitsweltbezogenen Bildung durchführen, in Aus- und Fortbildungen die notwendigen didaktischen und methodischen Qualifikationen vermittelt werden.

Es lässt sich festhalten, dass die HEGA 06/2010 der Bundesagentur für Arbeit in ihrer Zielsetzung eine innovative Entwicklung beschreibt, die Menschen mit leichteren Behinderungen zu Gute kommen und die Arbeitsmöglichkeiten für diesen Personenkreis erweitern wird. Diese sehr begrüßenswerte Entwicklung sollte unserer Ansicht nach auch Anlass sein, Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung im Arbeitsbereich in den Blick zu nehmen und ihr Recht auf lebenslange Bildung zu sichern.

Handlungsbedarf

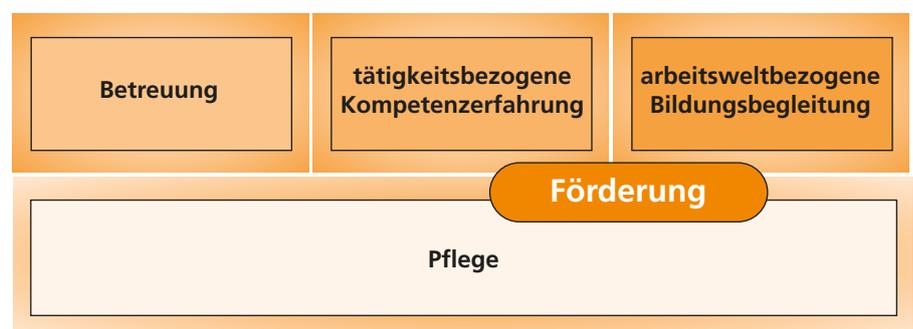
Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Forderungen für die Institutionen, in denen Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung nachschulisch betreut und gefördert werden?

Arbeitsweltbezogene Bildung als eine verbindliche Aufgabe des Förder- und Betreuungsbereichs

Innerhalb der Befragungen des SITAS-Projektes zeigte sich, dass die Zielsetzungen des FuB je nach Einrichtung divergieren. Grundsätzlich erscheint es jedoch notwendig, die Aufgaben des FuB differenzierter zu definieren, als dies bisher in § 136 SGB IX der Fall ist, und somit bundesweit gesetzlich festzulegen.

Zu den zentralen Aufgaben gehören die Pflege und Betreuung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Der bisher genutzte Förderbegriff bedarf einer Schärfung, die inhaltlich Zielbereiche der Maßnahmen benennt. Darüber hinaus sollte der Förderbegriff durch Angebote konkretisiert und gefüllt werden, die es dem Personenkreis ermöglichen, einerseits Kompetenzen im Bereich des Tätig-sein-Könnens erwerben und andererseits die erworbenen Kompetenzen einzusetzen und sich als selbstwirksam erleben zu können, um darüber auch soziale Anerkennung zu erfahren (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Verbindliche Aufgaben des Förder- und Betreuungsbereichs



Institutionenübergreifende Organisationsform für das Eingangsverfahren der WfbM

Die Forschungsergebnisse zeigen auch, dass sich FuB bundesweit in unterschiedlichen Organisationsformen entwickelt haben. Im Rahmen des Forschungsprojektes SITAS haben sich davon an der Fragebogenerhebung 132 Einrichtungen beteiligt. Davon sind 63,7 % der FuB direkt unter dem verlängerten Dach einer WfbM angegliedert. 22,1 % der FuB sind als eigenständige Einrichtung, z. B. einer Tagesstätte, organisiert; 9,4 % der beteiligten FuB sind organisatorisch an einer Wohneinrichtung angegliedert. Bei 4% der FuB ist die Organisationsform sehr unterschiedlich, z. B. liegt eine Angliederung an ein Kinderzentrum vor, oder unklar.

Diese Vielfalt an Organisationsformen zeigt, dass die Erarbeitung eines einheitlichen Verfahrens zur Aufnahme von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung einer umfangreichen Umstrukturierung und der Kooperation verschiedener Einrichtungsformen (z. B. WfbM, Tagesstätten, Wohneinrichtung etc.) bedarf. Wird die Sicherstellung des Zugangs zum Eingangsverfahren und am Berufsbildungsbereich für diesen Personenkreis gefordert, ist zu überlegen, wie dies in den verschiedenen Organisationsformen, in denen sich die FuB entwickelt haben, zu realisieren ist. Denkbar wären:

- > die Entwicklung eines übergreifenden inhaltlichen Konzeptes zum Eingangsverfahren, das in verschiedenen Einrichtungsformen mit den jeweils dort vorhandenen Ressourcen umgesetzt werden kann.
- > die Konzentration des Eingangsverfahrens in der Institution WfbM, so dass alle Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zuerst dieses durchlaufen.
- > die Konzeption eines nahtlosen Übergangs vom Eingangsverfahren in den Berufsbildungsbereich, so dass im Anschluss des Durchlaufens beider Bereiche entschieden werden kann, welche Einrichtung als weiterer Förder- und Bildungsort geeignet ist; dies kann der Arbeitsbereich einer WfbM, ein FuB unter dem Dach der WfbM oder auch der FuB einer anderen Einrichtung sein.
- > die Entwicklung eines institutionenübergreifenden Konzeptes zur beruflichen bzw. arbeitsweltbezogenen Bildung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung, das in verschiedenen Organisationsformen mit entsprechendem Fachpersonal verpflichtend realisiert wird.

Ein zentraler Ansatzpunkt für diese Vorschläge liegt in der Initiierung und Begleitung von Prozessen der Institutionsentwicklung. Diese beinhalten die Verbesserung der Qualität der Institution auf der Ebene der Förderung und der Personalentwicklung. Es handelt sich um einen zielgerichteten und reflexiven Prozess, der von den verschiedenen Personengruppen in der Einrichtung (Mitarbeiterschaft, Menschen mit Behinderung, Eltern und Angehörige etc.) von innen heraus gesteuert und ggf. durch eine externe Beratung unterstützt wird.

Konzeptionsentwicklung

Unabhängig von der gesetzlichen Lage ist die inhaltliche methodische Gestaltung für Angebote der tätigkeits- und arbeitsweltbezogenen Bildungsbegleitung problematisch, und es fehlen die fachlichen Konzepte, die keine Einzelinitiativen sein sollten, sondern eine übergreifende verbindliche, wissenschaftlich fundierte Rahmenkonzeption (z. B. eine Erweiterung und Ausgestaltung der vorliegenden HEGA), die den Einrichtungen als Richtlinie zur Verfügung gestellt wird.

Die bisherigen Maßnahmen im oben erwähnten Fachkonzept erscheinen für die berufliche Bildung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung ungeeignet. Es wird ein Kompetenzniveau vorausgesetzt, das den Entwicklungsmöglichkeiten des beschriebenen Personenkreises nicht gerecht wird und Voraussetzungen der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit verlangt, die oftmals erst entwickelt werden müssen bzw. deren Beeinträchtigung die Schwere der Behinderung ausmachen. Im Fachkonzept heißt es zudem, dass die individuelle Bewertung der Kompetenzfelder anhand diagnostischer Verfahren erfolgen soll (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010b, 9). Zur Überprüfung dieser Kompetenzbereiche werden in der HEGA Fragen formuliert, an denen jedoch sichtbar wird, dass diese nicht sinnvoll auf den Personenkreis von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung angewendet werden können, wie z. B. „Wie ist das Durchhaltevermögen des Teilnehmers? (zeitlicher Umfang und Erledigung der gestellten Aufgabe; qualitativ und quantitativ bewertet)“ (ebd., 8).

Im Rahmen der Schwer- und Mehrfachbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Fachrichtung sind bisher unserer Kenntnis nach jedoch kaum Vorgehensweisen entwickelt worden, die sich zur Diagnostik der genannten

Bereiche für Menschen ohne Verbal-sprache und eingeschränkter Willkürmotorik eignen. In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird festgestellt, dass dazu noch neue Verfahren zur Kompetenzerfassung entwickelt, erprobt oder aus dem schulischen Bildungsbereich übertragen werden müssen. Die Kompetenz, diese Verfahren zu entwickeln, anzuwenden und auszuwerten, ist derzeit nicht in den Praxisfeldern zu finden.

Für die Weiterentwicklung der genannten Angebote in diesem Bereich und deren Orientierung am Bedarf der betroffenen Menschen ist eine systematische Sichtung, Evaluierung und Weitervermittlung solcher Konzepte sinnvoll und dringlich. Es erscheint lohnend, diese auf der Basis fachlicher Kriterien zu analysieren, zu bewerten und die dabei gewonnenen Erkenntnisse zu verbreiten, was bisher, wie aus Ergebnissen aktueller Forschungsprojekte zur nachschulischen Situation von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung in FuB hervorgeht, nur in Ansätzen erfolgt ist.

Des Weiteren sollen die zentralen Qualitätsaspekte für eine tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung benannt werden (vgl. Abb. 3). Diese sind aus den Analysen, Ergebnissen und Diskussionen im Forschungsprojekt SITAS entstanden (vgl. TERFLOTH & SABO 2011) sowie aus der Diskussion der Konzepte zur Lebensqualität nach FELCE & PERRY (1997) und SEIFERT (2002).

Grundlage bildet die respektvolle Grundhaltung, die Menschen mit einer starken kognitiven Beeinträchtigung und mit hohem Unterstützungsbedarf entgegengebracht wird. Dies meint die Wertschätzung der Person, unabhängig von deren erkennbaren oder vermuteten Leistungspotenzialen.

Darauf aufbauend kann eine Interaktion stattfinden, die die Kommunikationsformen von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung berücksichtigt. Über den Aufbau von Interaktionskompetenz kann sich dann auch eine Hinwendung zu den Gegenständen und Inhalten der Umwelt entwickeln. Es gilt, dafür einen curricularen Kanon an Themen zu formulieren, die für die arbeitsweltbezogene Bildung notwendig sind. Dabei sind Methoden-, Personal-, Sach- und Sozialkompetenzen gleichrangig zu betrachten. Dies bedeutet, dass Inhalte aus dem Bereich der selbstständigen Lebensführung ebenso bedeutsam sind wie Aspekte der Materialerkundung

oder dem Kennenlernen von verschiedenen Verarbeitungsarten eines Werkstoffes. Der Kanon der tätigkeits- und arbeitsweltbezogenen Bildungsinhalte sollte nahtlos und fortführend an die Bildungspläne anschließen, nach denen Schüler(innen) mit geistiger Behinderung an verschiedenen Förderorten unterrichtet werden, und so für einen gelungenen Übergang von der Berufsschulstufe (in anderen Bundesländern auch Abschlussstufe etc. genannt) und den nachschulischen Einrichtungen sorgen.

Eine weitere wesentliche Grundlage bilden die Methoden zur Gestaltung, Strukturierung und Ergebnissicherung von Bildungsprozessen. Teilweise können Methoden aus dem Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung in den nachschulischen Bereich übertragen werden. Die Idee der Elementarisierung von Bildungsinhalten und deren Präsentation auf verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten (basalperzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich und begrifflich-abstrakt) hat sich diesbezüglich bewährt (vgl. hierzu den Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte Baden-Württemberg; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009). Dennoch gilt es dringlich, auf die Passung der Methoden mit dem Alter und der Lebenssituation zu achten.

Auf diesem Fundament können im Bildungsprozess Erfahrungen des kommunikativen Miteinander- und Voneinander-Lernens, des Erlebens der eigenen Kompetenzen und der Selbstbestimmung möglich werden (vgl. Abb. 3).

Zielperspektive sollte es sein, verbindlich definierte Qualitätsmaßstäbe

für die tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung bundesweit zu schaffen, aber den Einrichtungen auch Raum für die eigene Ausgestaltung zu ermöglichen.

Fazit

Die vorangegangene Diskussion zeigt, dass durch die Einlösung des Rechts auf eine arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung an der Gesellschaft eröffnet werden und somit der inklusive Anspruch umsetzbar wird. Nicht zuletzt erfordert die volle Teilhabe von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung an beruflicher Bildung, an Arbeit und Beschäftigung im Sinne der UN-Konvention auch die empirische Analyse und Erfassung der Bedürfnislage des Personenkreises. Dies wurde im Forschungsprojekt SITAS begonnen.

Auch wenn Deutschland als eines der ersten EU-Länder das Ratifikationsverfahren der UN-Konvention formell abgeschlossen hat, stehen wir erst am Anfang der Umsetzung des Übereinkommens (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009). Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass der Weg zu einer diskriminierungsfreien und inklusiven beruflichen bzw. arbeitsweltbezogenen Bildung von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung noch sehr lang sein wird. Die UN-Konvention weist auf den Zielhorizont hin und formuliert darüber hinaus die Verpflichtung für alle Beteiligten, diese Herausforderung anzugehen. Diesen Impuls gilt es aufzugreifen und konsequent in der Praxis umzusetzen.

LITERATUR

Bundesagentur für Arbeit (2010a): HEGA 06/10 – 02 – Teilhabe am Arbeitsleben – Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). http://www.arbeitsagentur.de/hn_165870/zentraler-Content/HEGA-Internet/A03-Berufsberatung/Dokument/HEGA-06-2010-Fachkonzept-WfbM.html (abgerufen am 16.07.2010).

Bundesagentur für Arbeit (2010b): Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A03-Berufsberatung/Publikation/HEGA-06-2010-Fachkonzept-WfbM-Anlage.pdf> (abgerufen am 16.07.2010).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2010): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn.

FELCE, David; PERRY, Jonathan (1997): Quality of Life: The Scope of the Term and its Breadth of Measurement. In: Brown, Roy I. (Ed.): Quality of Life for People with Disabilities. Models, Research and Practice. Cheltenham: Stanley Thornes, 56–71.

KLAUSS, Theo; LAMERS, Wolfgang; TERFLOTH, Karin (2009): Berufliche Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf dem Weg zur Inklusion? In: Impulse 50 (2/3), 14–20.

KÜCHLER, Matthias (2007): Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart.

RADATZ, Joachim et al. (2005): Arbeitsfeldbezogene Bildungsbegleitung im Übergangsfeld zwischen Schule und Beruf. In: Impulse 36 (12), 23–33.

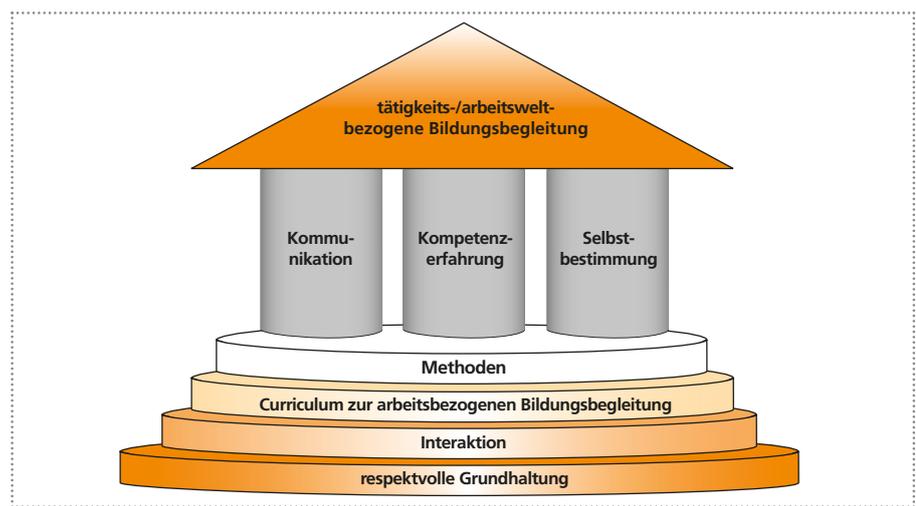
SEIFERT, Monika (2002): Menschen mit schweren Behinderungen in Heimen. In: Geistige Behinderung 41 (3), 203–222.

TERFLOTH, Karin (2008): Inklusion und Exklusion – Formen der Relevanz von Kommunikation. In: Beck, Helmut; Schmidt, Heinz (Hg.): Bildung als diakonische Aufgabe. Befähigung – Teilhabe – Gerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 294–302.

TERFLOTH, Karin; LAMERS, Wolfgang (2009): Untersuchung von Organisationsmerkmalen nachschulischer Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Projekt SITAS). In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 215–240.

TERFLOTH, Karin (2011): Arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung von SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher

Abb. 3: Qualitätsaspekte für eine tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Bildung (modifiziertes Schaubild aus TERFLOTH & SABO 2011)



Behinderung. In: Ratz, Christoph (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Spiegel der Fachdidaktiken. Oberhausen: Athena, 355–378.

TERFLOTH, Karin; SABO, Thomas (2011): Lebensqualität durch tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote. In: Fröhlich, Andreas et al. (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär.

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung Bd. I. Oberhausen: Athena, 345–366.

i Die Autor(inn)en:

Dr. Karin Terfloth

Heil- und Sonderpädagogin, Akademische Rätin in der Fachrichtung Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik,

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

@ terfloth@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Wolfgang Lamers

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Geistigbehindertenpädagogik

@ lamers@hu-berlin.de



Wolfgang Praschak



Dörte Eggers



Susanne Gruber

LEBIKO: Lebenslange Bildung in Kooperation

Projektorientiertes Lernen für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

| Teilhabe 1/2011, Jg. 50, S. 76 – 80

| KURZFASSUNG Das LEBIKO-Konzept begründet für Tagesförderstätten/Fördergruppen einen konzeptionellen Rahmen, in dessen Mittelpunkt eine Form der Projektarbeit steht, in der individuelle Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden, über die auch Menschen mit einem hohen Förderbedarf ein Optimum an individuellen Partizipationsmöglichkeiten vorfinden können. Das geschieht in Mitverantwortung an einem möglichst gleichberechtigten, selbstbestimmten und sinnerfüllten Zusammenwirken im Kontext eines kulturell wertorientierten Alltags, in den sich jede Person gemäß ihren Fähigkeiten einbringen kann.

| ABSTRACT LEBIKO: Lifelong Cooperative Learning. Project-oriented Learning for People with High Support Needs. The concept of LEBIKO (which stands for lifelong cooperative learning) builds a framework for project-oriented learning in workshops for people with severe disabilities. This approach focuses on individual education for people with high support needs to sustain their possibilities to participate in daily life. This happens in joint responsibility for an equal, self-determined and meaningful cooperation in the context of an everyday life which is culture-oriented and where everybody can contribute his or her abilities.

Mit der Umwandlung der „Beschützenden Werkstatt“ in die „Werkstatt für Behinderte“ (WfB) wurde ein „Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung“ zum zentralen Kriterium der Aufnahme in diese Institution. Das hatte zur Folge, dass diejenigen, die dieses Mindestmaß nicht erbringen konnten, in Tagesförderstätten ausgegliedert wurden. In diesen Einrichtungen sollte für die Betroffenen ein sog. „zweiter Lebensraum“ geschaffen werden, in dem sie neben

der Familie oder dem Wohnheim ein würdevolles Zusammenleben und eine sinnvolle Beschäftigung vorfinden sollten. Diese Angebote werden als Leistungen der Eingliederungshilfe finanziert (gemäß § 54 Abs. 1 SGB XII und § 33 SGB IX).

Seit dieser Zeit zeigt sich in der Bundesrepublik ein eher uneinheitliches Bild: Während ein Teil der Werkstätten für behinderte Menschen (WfBM) die Betroffenen in spezielle Fördergruppen

aufnimmt, besuchen sie anderenorts den Werkstätten zugeordnete oder sie ersetzende Tagesförderstätten bzw. externe Fördergruppen. Neben den pädagogischen und therapeutischen Förderangeboten bestimmen hier pflegerische Maßnahmen den institutionellen Alltag.

Dieses nachschulische Angebot für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf hat sich mittlerweile bewährt, was sicher auch daran liegt, dass in die WfBM immer mehr Personen aufgenommen werden, die wir als lernbehindert bezeichnen und die den geforderten Aufnahmekriterien in der Regel ohne größere Probleme gewachsen sind. Die immer stärker werdende ökonomische Ausrichtung der WfBM hat die Fördergruppen zu einer Institution werden lassen, in der Erwachsene mit einem hohen Unterstützungs- und Förderbedarf individuell bedeutsame Teilhabemöglichkeiten erfahren, in denen eine nachhaltige Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden zu zentralen Qualitätsmerkmalen geworden sind.

Mit dieser eher pädagogischen Ausrichtung sind die Fördergruppen zu einer Art „Gegenmodell zur WfBM“ geworden, in dem die in unserer Gesellschaft üblichen Formen der Arbeitsgestaltung nicht mehr als notwendige Voraussetzung dafür einzustufen sind, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben produktiv mitwirken zu können. Das allmähliche Abrücken von der Idee der Verwertbarkeit der Arbeitsleistung des Einzelnen und der Verwertbarkeit der geschaffenen Produkte wurde damit Teil eines konzeptionellen Profils, das inzwischen in der Bundesrepublik Deutschland in unterschiedlichen Ausformungen verwirklicht wird.

Die Auseinandersetzung um eine pädagogische Eigenständigkeit hat auch die Konzeptentwicklung in den Fördergruppen der Lebenshilfe Berlin in der Harbigstraße lange Zeit bestimmt. Letztlich hat sie dort dazu geführt, das ursprüngliche Vorhaben, ihr Klientel wieder in die Werkstatt integrieren zu wollen, nicht weiterzuverfolgen. Immer mehr in den Vordergrund hingegen

rückte die Ausgestaltung eines entwicklungsförderlichen Zusammenlebens, in dem individualisierte Lern- und Entwicklungsangebote das instrumentelle Arbeitstraining ersetzten. Diese Ausrichtung des Fördergeschehens gründete auf dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ und dem Partizipationsanliegen der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (vgl. WHO 2001). Die Umstrukturierung war auch den Wandlungsprozessen der Lebenshilfe in Berlin geschuldet, deren pädagogische Einrichtungen sich immer mehr einer Lebensweltorientierung verschrieben. Das bedeutete für die Fördergruppen in der Harbigstraße, dass sie ihre Konzeption auf *zwei Säulen* stellen konnte:

1. Die *erste Säule* galt der pädagogischen Ausgestaltung des institutionellen Zusammenlebens, das in individualisierte Lernfelder aufgeteilt wurde, mit dem Ziel, auf diese Weise mehr Selbstständigkeit in den alltäglichen Besorgungen erreichen zu können.
2. Die *zweite Säule* galt den täglich wiederkehrenden Arbeitsangeboten, die so aufbereitet wurden, dass im Rahmen verschiedener Materialschwerpunkte (Papier, Holz, Textil, Ton, Peddigrohr) individuelle Arbeitsfertigkeiten entwickelt werden sollten.

Aufgrund der ständigen Wiederholung und der relativen Gleichförmigkeit der Arbeitsabläufe mit den Materialschwerpunkten ging vielen Mitarbeiter(inne)n, aber auch einem Großteil der Klient(inne)n, die notwendige Arbeitsmotivation abhanden, so dass eine grundsätzliche Neuausrichtung der Arbeitszusammenhänge unabdingbar wurde. Es entstand eine Art Schwebezustand, in dem die Arbeit mit den Materialschwerpunkten zwar weitergeführt wurde, aber schon erste kleinere Projekte entstanden, die der zweiten Säule der Konzeption eine neue Ausrichtung gaben. Trotz einiger Unsicherheiten, Ambivalenzen und Unwägbarkeiten wurde ein wichtiger Veränderungsprozess vorangebracht, an dem aber noch nicht alle Mitarbeiter(inne)n beteiligt waren. Allmählich kristallisierte sich die neue Konzeptidee heraus, projektorientierte Bildungsprozesse in einem durch Kooperation geprägten Rahmen zu ermöglichen (vgl. BASTIAN & GUDJONS 1994; FEUSER 1998; EMER & LENZEN 2002).

Kurzum: „LEBIKO“ bekam immer deutlichere Konturen, die sich ganz allmählich zu einem identitätsstiftenden Logo formten, das für die Konzeption der Fördergruppen in der Harbig-

straße der Lebenshilfe in Berlin kennzeichnend sein sollte.

Ausgangspunkt dieser neuen Konzeptidee war die bedingungslose Anerkennung der Würde des Einzelnen und seiner persönlichen Integrität, die auf eine möglichst unabhängige, gleichberechtigte und selbstbestimmte Form des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens zuführen sollte, in der sinnliche und motorische Lernerfahrungen im sozialen Kontext gemacht werden konnten.

Die neuen Schwerpunkte waren nun folgendermaßen:

- > gleichwertige Kooperation in Bezug auf alle relevanten Handlungen im Tagesablauf
- > Projektentwicklung und Projektgestaltung in sozialer Gemeinschaft mit einem individuellen Bildungsbezug

Projekte bilden und aktivieren

LEBIKO ersetzte die bisherige Materialorientierung durch die Gestaltung gemeinsamer Projekte. Zum Beispiel wurden im Garten der Einrichtung verschiedene Beete angelegt und Objekte installiert; in einem anderen Projekt wurde das „Café Harbigstraße“ ein Jahr lang als monatlicher Treffpunkt etabliert. Hierbei entwickelte sich eine neue Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten. Es wurden Handlungsräume geschaffen, in denen sowohl die Mitarbeiter(inne)n als auch die Menschen mit Behinderung den Platz finden konnten, der ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten entsprach. Auf diese Weise entstanden neue Arbeitszusammenhänge, die aufgrund der Neuartigkeit und Überschaubarkeit die Motivation und Bereitschaft, etwas Neues zu wagen, deutlich steigerten. Das entsprach den Intentionen der Einrichtungsleiterin, Frau Dörte Eggers, die eine Reihe von Fortbildungsveranstaltungen organisierte, deren Inhalte der weiteren Fundierung der Projektarbeit dienten. Die Folge war eine verbindliche Zusage nun aller Mitarbeiter(inne)n, sich an der Projektarbeit beteiligen zu wollen.

Die Fortbildungsreihe übernahm Prof. Dr. Wolfgang Praschak von der Universität Hamburg, der den bereits angelegten Veränderungsprozessen ein theoretisches Gerüst gab und dazu verhalf, dass die Projektideen inhaltlich abgewogen und in didaktischer Hinsicht fundiert werden konnten. Innerhalb der Einrichtung führten Dörte Eggers und Susanne Gruber (Psychologin) die Entwicklung und Umsetzung der Konzeption stetig weiter.

Die Arbeit mit der neuen Konzeption gab den Sozialbeziehungen in den Gruppen einen deutlichen Aufschwung, und bei allen Beteiligten verstärkte sich das Gefühl, dass es sich lohnt, an diesem neuen Planungsrahmen beteiligt zu sein. Die Gestaltungsprozesse wurden mit „Herz, Hand und Verstand“ umgesetzt und in kognitiver, emotionaler, sozialer, kommunikativer und auch ästhetischer Hinsicht weiter differenziert.

Projekte fördern individuelle Kompetenzen

In dieser nun sehr vielfältigen Projektlandschaft entstanden Bildungsmöglichkeiten, die auf den Einzelnen zugeschnitten waren. Der Anspruch, die unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus in den sehr heterogenen Gruppen aufeinander abzustimmen, erforderte einen differenzierten Blick auf die Fähigkeiten und Ressourcen aller Beteiligten. Resultat war eine Form der inneren Differenzierung, über die sich bei den Mitarbeiter(inne)n die Kompetenz zur Perspektivenübernahme verstärkte und den Menschen mit Behinderung die Möglichkeit gab, an gemeinsamen Prozessen solidarisch beteiligt zu sein. Das wiederum förderte das Gemeinschaftsgefühl, aber auch die Konfliktbereitschaft. Von Mitarbeiter(inne)n wurde ein hohes Maß an Kreativität verlangt, denn die Projekte konnten nur gelingen, wenn das vereinbarte Ziel auch zu erreichen war. Der Umstand, in den Gruppenprozess sinnvoll eingebunden zu sein, schien auch bei denen, die nur punktuell aktiv daran zu beteiligen waren, das Gefühl zu verstärken, als Partner wertgeschätzt zu sein.

Projekte verändern das Zusammenleben

Kreativität, Mitverantwortung, gemeinsame Initiative und ein Lernen im Prozess wurden für alle Beteiligten zu sinnstiftenden Momenten eines Zusammenlebens, in dem bestehende Erfahrungsvorsprünge unterstützend wirkten und die noch vorhandenen Erfahrungsmängel solidarisch auszugleichen waren. Spannend war mitzuerleben, dass in der Zusammenarbeit immer wieder neue Dreh- und Angelpunkte eines wachsenden Gemeinschaftsgefühls entstanden, die auch das Zusammenleben in der Einrichtung auf eine andere Basis stellten. Diese gemeinschaftliche Erfahrung machte es schließlich möglich, die Projektergebnisse an einem „Tag der offenen Tür“ einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren.

Phasen der Projektmethode

Projekte gliedern sich in folgende Schritte:

1. Die Projektinitiative, die der Themenfindung dient („Wir suchen ein Thema“).
2. Die Projektskizze, die das gefundene Thema vorläufig eingrenzt und nach ersten Umsetzungsmöglichkeiten abtastet („Wir treffen die Wahl“).
3. Der Projektplan, der die ersten Planungsschritte enthält und eine noch grobe Aufgabenverteilung entwirft („Wir machen einen Plan“).
4. Die Projektdurchführung, in der die notwendigen Planungsaktivitäten abzustecken und die Aufgabenverteilung individuell abzustimmen sind („Schwachstellen beachten“).
5. Der Projektabschluss, der eine öffentliche Präsentation der Projektarbeit und -ergebnisse enthält und der „gefeiert“ werden muss („Wir ziehen Bilanz“).
6. Eingeschobene Kontrollstopps und Denkpausen sorgen für die notwendige Reflexion des Tuns, um die im Ablauf auftretenden Probleme aus einer gewissen Distanz betrachten und reflektieren zu können (vgl. FREY 1996; HÄNSEL 1997).

LEBIKO in der Praxis

Das Herzstück der neuen Konzeption bildet die Überzeugung, dass die Fördergruppen mit der Projektarbeit einen wichtigen Beitrag zur Inklusionsdebatte leisten können, weil die individuellen Aktivitätsmöglichkeiten, die in ihrem Mittelpunkt stehen, der gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation des Einzelnen dienen. Aus diesem Grund sind die elf unterschiedlichen Projektideen, die in den Fördergruppen der Harbigstraße in Angriff genommen wurden, auch Beispiele dafür, dass Menschen mit schweren Behinderungen zu konstruktiven und gesellschaftlich wertvollen Beiträgen fähig sind.

Im Einzelnen wurden folgende Projektideen umgesetzt:

- > Wir gründen ein Café Harbigstraße
- > Wir gestalten ein Tierprojekt
- > Wir veranstalten eine Reise der Sinne
- > Wir bauen eine Dschungelecke
- > Wir gestalten unseren Garten um
- > Wir gehen auf eine Entdeckungsreise durch Berlin
- > Wir bauen eine Kugelbahn

- > Wir gehen den vier Jahreszeiten nach
- > Wir machen Kunst mit Abfall und Holz
- > Wir gründen eine Trommelgruppe
- > Wir gestalten ein Bild mit namhaften Künstlern

Die LEBIKO-Steuerungsgruppe wurde ins Leben gerufen, in der die verantwortlichen Projektleiterinnen und Projektleiter sich in einem zweiwöchigen Turnus mit der Leiterin und der Psychologin der Fördergruppen trafen, um die „rollende Planung“ abzusprechen. Dabei wurde kollegiale und konstruktive Kritik geübt, mit dem Ziel, ggf. die Projektabläufe und die Projektgestaltung gemeinsam zu verändern. Auf diesem Hintergrund entstanden im Laufe der Zeit immer differenzierter werdende Projektpläne, in denen der Projektablauf und die Mitwirkungsmöglichkeiten jedes Einzelnen festgehalten wurden. Von grundlegender Bedeutung waren die individuellen Portfolios, die die sozialen, emotionalen, psychomotorischen und kognitiven Kompetenzen der Einzelnen erfassten, um sie in den Projektabläufen zumindest zu erhalten und – wenn möglich – auch weiter entfalten zu können. Das besondere Merkmal eines Portfolios ist die Erarbeitung einer systematischen Erhebung der individuellen Handlungsmöglichkeiten, Lerninhalte und -erfahrungen, um darüber die Entwicklung des Einzelnen evaluieren und ein angemessenes Bild von den bestehenden Lernstrategien gewinnen zu können.

Beispiel: Kunstprojekt

Größte Aufmerksamkeit erreichte das Kunstprojekt, in dem zwei unserer

Klientinnen, Gesine Anschütz und Britta Grützmacher, gemeinsam mit den Kunstmalerinnen Elvira Bach und Ruth Eggers ein großformatiges Gemälde schufen, dessen Entstehungsprozess vom Künstler Pascal Meyer fotografiert und gefilmt wurde (vgl. Abb. 1). Das persönliche Erleben und das Zusammenwirken in diesem Projekt ermöglichte eine vertrauensvolle Nähe zu den Kunstmalerinnen. Es entwickelte sich ein erstaunliches Ausmaß an Zusammenarbeit, in der die zunächst noch vorhandenen Berührungsängste vollkommen abgebaut wurden. Die beiden Frauen profitierten von der Kompetenz und dem Einfühlungsvermögen der Malerinnen und erweiterten ihre Handlungsspielräume. Zudem zeigten sie Fähigkeiten, die wir im alltäglichen Zusammensein noch nicht entdecken konnten. Auch bei den beiden Kunstmalerinnen hinterließ die Freude am gemeinsamen Gestalten einen tiefen Eindruck. In diesem Projekt entstand eine Kooperation auf Augenhöhe, die in eindrücklicher Weise belegt, dass Projekte mit Außenstehenden dann sinnvoll sind, wenn sie auf eine gemeinsame Bereitschaft aufbauen. Das zu erkennen und auch weiterzuverfolgen, ist ein wichtiges Ergebnis der Öffnung unserer Institution und zugleich ein Beispiel dafür, welche Inklusionsmöglichkeiten für unsere Klient(inn)en noch offen stehen könnten. Das gemeinsam geschaffene „Frauenbild“ wurde Anfang 2010 dem Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Herrn Hubert Hüppe, feierlich überreicht. In seinem Büro hat es mittlerweile einen guten Platz gefunden.

Abb. 1: Im Rahmen des Kunstprojekts erstelltes Gemälde



Tab. 1: Projektplan „Dschungelecke“

Gruppe:	6
Projektleitung:	Doris Baganz
Zeit:	01.10.2008 – 30.09.2009
Thema:	Dschungel
Ist-Stand bei Projektbeginn:	räumliche Nähe zur unschönen Pflanzenecke im Foyer, Bedürfnis nach schöner Gestaltung im Umfeld, Fähigkeit und Bedürfnis, sensorische Erfahrungen zu sammeln und kreativ handelnd tätig zu werden, viel Erfahrung in der Arbeit mit Pappmaché, keine Erfahrung im Filzen (Nachbargruppe hat viel Erfahrung), wöchentliches Kochangebot bisher europäisch orientiert, alle im Team fortgebildet in Unterstützter Kommunikation (elektronische Hilfsmittel), Thema bietet unterschiedliche vielfältige Möglichkeiten („für jeden etwas“)
Bildungsziele:	Erfahrungen machen mit bekannten und neuen Materialien, Kreativität entwickeln, neue Geschmackserlebnisse, die nahe Umgebung verändern und gestalten, Konzentration bzw. Entspannung („Dschungelbuch“ vorlesen), soziale Kontakte erweitern (mit Nachbargruppe beim Filzen kooperieren), neue Umwelterfahrungen machen (Zoo, Botanischer Garten)
Mittel:	Kleister, Papier, Farbe, Draht, einfache Kunststoffstühle für die Grundgerüste von Dschungeltieren (Pappmaché), Wolle, Wasser, Plastikschüsseln (Filzen von tropischen Blüten, Schlangen), Kübel, Erde, große Grünpflanzen, UK-Materialien (Sprachausgabegeräte „Big Mac“, „Step by Step“), exotische Nahrungsmittel, Gewürze, Buch „Das Dschungelbuch“ von Rudyard Kipling
Methoden:	Kleistern, Filzen, Pflanzen und Pflanzenpflege, Einkaufen, Kochen, Ausflüge machen, Vorlesen, Dschungelgeräusche erzeugen
Dokumentationsform:	Plakate mit Prozessbeschreibungen, Fotos, fertige Objekte, neu gestaltete Ecke im Foyer

Beispiel: Dschungelecke

Ein anderes Projekt galt einer unschönen Pflanzenecke im Foyer unserer Einrichtung. Die Beobachtung, dass viele unserer Klient(inn)en ein deutliches Interesse an Pflanzen, Tieren, Geräuschen und Düften haben und sich gerne mit solchen Phänomenen auseinandersetzen, unterstützte die Idee, hier ein längerfristiges Projekt zu starten. Der Plan, diese Ecke im Foyer gemeinsam neu zu gestalten, sollte das Projektteam dazu inspirieren, eine breite Palette an kreativen Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen. Aus der Idee der Verschönerung entwickelte sich das mehrdimensionale Projekt „Wir schaffen einen Dschungel“, das folgende inhaltliche Bezüge hatte:

- > Gestaltung exotischer Pflanzen und Tiere aus Pappmaché und Filz,
- > Verpflanzen von Grünpflanzen in Kübel,
- > das „Dschungelbuch“ lesen,
- > einen Zoobesuch gestalten,
- > indisch kochen,
- > tropische Früchte genießen,
- > Dschungelgeräusche produzieren und
- > die Einzelteile zu einer großen Performance zu vereinigen.

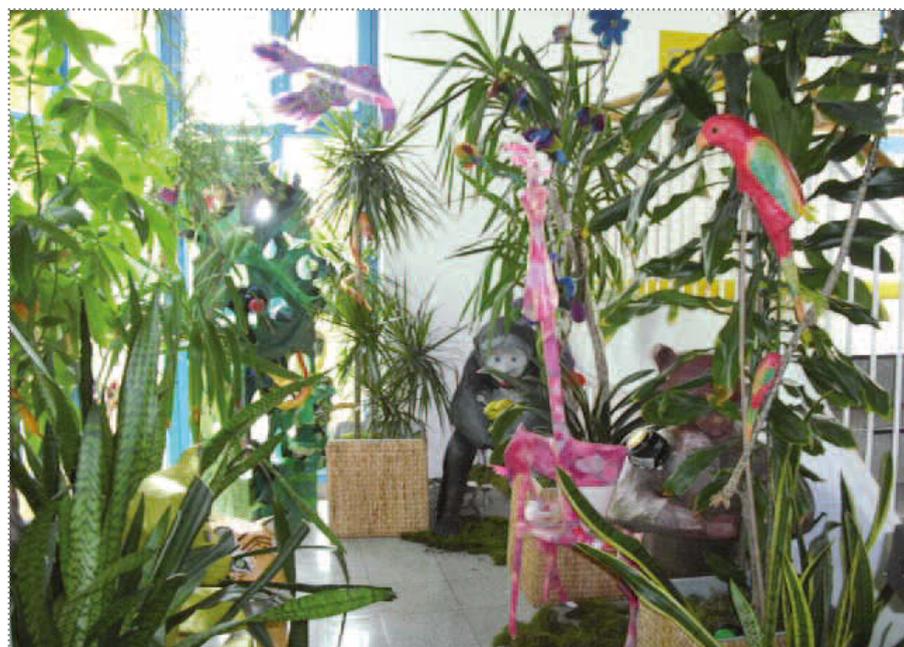
Für jedes Gruppenmitglied wurde nach dem in Tab. 1 wiedergegebenen Muster ein eigener Projektplan erstellt, der den jeweiligen Entwicklungsstand, die individuellen Bildungsziele und den konkreten kooperativen Beitrag zum Projekt beinhaltet (vgl. Abb. 2).

Fazit

Für alle Beteiligten wurde zunehmend klarer, dass die Projektarbeit viel Selbstständigkeit, große Initiative, einen hohen Zeitaufwand und auch viel Geduld erfordert. Zudem war ihr Erfolg nur schwer zu prognostizieren und auch ihr Ausgang blieb offen. Der große Vorteil lag jedoch in der Veränderung der alltäglichen Routine, was dem institutionellen Zusammenleben ein hohes Maß an Authentizität verlieh. Durch die Orientierung an den Interessen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmer(innen) förderte sie die Selbstorganisation und stärkte die Mitverantwortung aller Beteiligten.

Alle Mitarbeiter(innen) erlebten im Rahmen der Projektarbeit einen bemerkenswerten Motivationsschub, der die Freude an der Arbeit deutlich verstärkte. Einerseits wurden in den neuen Gestaltungsmöglichkeiten bestehende Grenzen überschritten, andererseits klare Strukturen geschaffen, in denen sich der Ideenreichtum und die Kreati-

Abb. 2: Im Rahmen des Projekts gestaltete „Dschungelecke“



vität aller entfalten konnten. Die Klient(inn)en profitieren von der Vielfalt der Projektabläufe, in denen auch Formen der gruppenübergreifenden Zusammenarbeit entwickelt wurden, so dass Lernerfolge erzielt werden konnten, die in einer „gemeinsamen Sache“ gründeten und unerwartete Bildungsressourcen freisetzen konnten.

Allerdings ist durch diese Struktur auch eine neue Form der Selbst- und Fremdkontrolle entstanden, die nicht immer konfliktfrei zu regeln war. Der erhöhte Zeitaufwand führte bei den Mitarbeiter(inne)n auch zu einem nicht immer produktiv gestalteten Abgleich im fachlichen Anspruch. Doch die Forderung nach einer präzisen Darlegung der Arbeit hat ein neues pädagogisches Selbstbewusstsein geschaffen und die Bereitschaft zur kritischen Reflexion gestärkt. Für die Eltern und Angehörigen ist unsere Arbeit nun durchschaubarer und nachvollziehbarer geworden, was auch der öffentlichen Reputation

unserer Einrichtung durchaus entgegenkommt.

LITERATUR

BASTIAN, Johannes; GUDJONS, Herbert (Hg.) (1994): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg: Bergmann und Helbig.

EMER, Wolfgang; LENZEN, Klaus-Dieter (2002): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

FEUSER, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irma (Hg.): Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa.

FREY, Karl (1996): Die Projektmethode. Weinheim: Beltz.

HÄNSEL, Dagmar (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim: Juventa.

WHO – World Health Organization (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. Genf: WHO.

- i Die Autor(innen):**
- Prof. Dr. Wolfgang Praschak**
*Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Studienschwerpunkt: Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung
 Sedanstr. 19, 20146 Hamburg*
- @ praschak@erzwiss.uni-hamburg.de**
- Dörte Eggers**
Leiterin Fördergruppen Harbigstraße, Lebenshilfe Berlin, Harbigstraße 10 – 12, 14055 Berlin
- @ doerte.eggers@lebenshilfe-berlin.de**
- Susanne Gruber**
Diplom-Psychologin, Lebenshilfe Berlin, Harbigstraße 10 – 12, 14055 Berlin
- @ susanne.gruber@lebenshilfe-berlin.de**

80



Georg Theunissen

Behindertenhilfe in den USA – dargestellt am Beispiel von Kalifornien

| Teilhabe 2/2011, Jg. 50, S. 80 – 86

KURZFASSUNG Empowerment und Inklusion – die beiden wichtigsten Leitprinzipien moderner Behindertenarbeit stammen aus Nordamerika. Am Beispiel Kaliforniens wird der Frage ihrer Implementierung nachgegangen. Dabei werden mit sog. „Regional Centers“ Grundzüge eines landesweiten Dienstleistungssystems aufgezeigt und Wege der aktuellen Behindertenpolitik skizziert.

ABSTRACT *The Support System for People with Disabilities in the USA – Shown by the Example of California. Empowerment and inclusion as the two core principles in the field of modern disability studies and support for people with disabilities come from North America. Taking California as an example the article raises the question how these concepts can be put into practice. A nationwide system of Regional Centers provides the basis for implementing the principles of empowerment and inclusion. Thus, ways and means of an effective disability policy are shown.*

Empowerment und Inklusion, die beiden bedeutsamsten Wegweiser zeitgemäßer Behindertenarbeit, aber auch fortschrittliche Konzepte wie De-

institutionalisierung und Community Living (Leben in der Gemeinde), Supported Living (Unterstütztes Wohnen) oder Supported Employment (Unter-

stützte Beschäftigung) stammen aus Nordamerika und spielen in der Behindertenhilfe in den USA schon seit geraumer Zeit eine prominente Rolle (vgl. THEUNISSEN 2009). Dies hat mich veranlasst, vor Ort – durch das Aufsuchen wichtiger sozialer Instanzen und Gesprächspartner sowie durch Hospitationen von Einrichtungen in Los Angeles und Umgebung – die aktuelle Situation von Menschen mit sog. geistiger Behinderung genauer zu studieren und zu reflektieren. Wenn ich in dem Zusammenhang von sog. geistiger Behinderung spreche, so meine ich damit Personen, die in den USA früher unter dem Label „Mental Retardation“, heute unter „Intellectual Disabilities“ oder „Developmental Disabilities“ gefasst werden. *Developmental Disabilities* ist ein Oberbegriff, der sich neben Personen aus dem autistischen Spektrum auf Menschen mit einer organisch bedingten kognitiven (geistigen) und/oder physischen, zumeist komplexen oder schweren chronischen Behinderung erstreckt; der Begriff der *Intellectual Disabilities* (nachfolgend ID), wird damit einerseits bei nachweisbaren Hirnschädigungen dem der *Developmental Disabilities* (nachfolgend DD) untergeordnet, andererseits bei sozial (familiar) bedingten kognitiven Beeinträchtigungen als eigenständiger Terminus benutzt. Grundsätzlich geht es um Personen mit einem mehr oder weniger eingeschränkten sozial adaptiven Verhalten und einem IQ < 70/75, deren Behinderung vor dem 18.

Lebensjahr eingetreten sein muss. Das bedeutet, dass unter dem Begriff Intellectual Disabilities, der sich weithin weltweit als Fachterminus durchgesetzt hat, immer auch Personen erfasst werden, die hierzulande als lernbehindert bezeichnet werden (vgl. dazu ausführlich THEUNISSEN 2011a).

Wurden vor diesem Hintergrund bisher in den USA bis 2,5 % der Bevölkerung als „geistig behindert“ im Sinne von ID/DD eingeschätzt (vgl. BATHAW, SHAPIRO & FARBER 2007, 251), so wird inzwischen von einem niedrigeren Wert von 0,9 bis 1,2 % ausgegangen. Verlässliche Zahlen liegen für die USA nicht vor, da die einzelnen Staaten unterschiedliche Einschätzungen und Zuordnungen vornehmen; zudem erschwert die „Überlappung“ ID/DD genaue Angaben (vgl. dazu LARSON et al. 2001; SCULLIN 2006). Zugleich hat sich die Zahl an Personen im autistischen Spektrum deutlich erhöht (vgl. THEUNISSEN & SCHUBERT 2010, 13 f.). Manche Fachleute konstatieren diesbezüglich einen korrelativen Zusammenhang; ob es sich dabei tatsächlich um eine Zunahme an Menschen mit Autismus aufgrund bisheriger Fehldiagnosen (geistige Behinderung statt Autismus; vgl. dazu THEUNISSEN & PAETZ 2011, 12) oder nur um eine artifizielle Umetikettierung handelt, sei dahingestellt.

Regional Centers

Im Unterschied zu allen anderen US-Staaten gibt es in Kalifornien sog. Regional Centers (RC), deren prominente Aufgabe darin besteht, alle Dienstleistungen und Unterstützungsformen für Menschen mit ID/DD zu koordinieren. Dieses RC-System wird von nicht wenigen Fachleuten als vorbildlich und nachahmenswert für die gesamten USA eingeschätzt. Das war u. a. ein Grund dafür, die Behindertenarbeit am Beispiel von Kalifornien und insbesondere unter Berücksichtigung der Situation im Großraum Los Angeles genauer zu untersuchen.

Anlass und Ausgangssituation

Bis vor wenigen Jahrzehnten war es in den USA, ja weltweit Gepflogenheit, Menschen mit ID/DD in großen Institutionen zu hospitalisieren. So gab es z. B. in Kalifornien 1966 sieben staatliche Institutionen, in denen 13.200 Personen mit ID/DD unter menschenunwürdigen Bedingungen ein tristes Leben fristen mussten (vgl. FDLRC 2006). Diese Situation stand bereits seit den späten 1950er Jahren im Kreuzfeuer der Kritik, welche vor allem von Eltern

behinderter Kinder artikuliert wurde. Der elterliche Protest, der zu selbstorganisierten Empowerment-Gruppen und Vereinigungen führte (z. B. der Association for Retarded Children, später als Association for Retarded Citizens umbenannt, heute nur noch als The Arc bezeichnet), fand in Kalifornien politisches Gehör, was dazu führte, dass unter der Regie von *Frank D. Lanterman*, einem einflussreichen Landespolitiker, mit der Gründung von zwei sog. Regional Centers (RC) in San Francisco und Los Angeles ein Pilotprojekt zur Verbesserung der Lage behinderter Menschen auf den Weg gebracht wurde. Zentrale Aufgaben der RC bestanden darin, Bedürfnisse von Menschen mit ID/DD zu erschließen und entsprechende Dienstleistungssysteme zu entwickeln, ihren Aufbau zu fördern und zu unterstützen sowie die Maßnahmen zu koordinieren und zu evaluieren. Dabei ergab sich die Präferenz für ein gemeindebezogenes (community-based) Unterstützungssystem, die mit dem Normalisierungsprinzip Hand in Hand ging, welches in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre durch seine Repräsentanten *N. Bank-Mikkelson* und *B. Nirje* in Kalifornien bekannt gemacht wurde. Angesichts der positiven Entwicklung und Ergebnisse wurde daraufhin von *F. D. Lanterman* ein Gesetzentwurf in die kalifornische Landesversammlung eingebracht, der vorsah, flächendeckend 21 RC (jeweils für eine Region mit ca. 1 Million Einwohnern) zu implementieren. 1969 wurde der entsprechende politische Beschluss gefasst, dem bis heute in seiner aktuellen Formulierung als „Lanterman Developmental Disabilities Services Act“ eine prominente Bedeutung zukommt. Mit den RC wurde zugleich der Weg für eine Deinstitutionalisierung, langfristige Verkleinerung und Schließung der staatlichen Großeinrichtungen geebnet, die seit 1978 als State Developmental Centers bezeichnet werden.

Deinstitutionalisierung und Community Living

Beflügelt durch die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren gründete dann eine von Ed Roberts angeführte Gruppe körper- und sinnesbehinderter Menschen ein erstes Zentrum für Independent Living in Berkeley (CA) (vgl. THEUNISSEN 2009, 98 ff.). Heute gibt es in den USA etwa 500 solcher Zentren. 1973 kam es zur Gründung erster People First Gruppen in Kalifornien, die Menschen mit ID/DD repräsentieren und sich z. T. gemeinsam mit der „Independent Living Movement“ für ein „model for em-

powerment and supported living“ (FDLRC 2006, 10) engagieren.

Vor diesem Hintergrund sowie auf der Grundlage weiterer Gesetze (z. B. im Hinblick auf frühe Erziehung und schulische Bildung behinderter Kinder; Beschäftigung behinderter Menschen auf dem Ersten Arbeitsmarkt) waren die RC bestrebt, möglichst rasch in ihren Regionen ein wunsch- und zeitgemäßes Dienstleistungssystem aufzubauen und Prozesse der Deinstitutionalisierung zu unterstützen. Wurden sie hierzu vonseiten des zuständigen Departments of Developmental Services (DDS) der Regierung Kaliforniens, das seit 1978 als selbstständige Abteilung (unabhängig vom Department of Public Health) geführt wird, zunächst in ausreichendem Maße finanziell unterstützt, kam es später angesichts des staatlichen Haushaltsdefizits häufig zu Finanzierungsproblemen, durch die einige Vorhaben auf dem Gebiet der Deinstitutionalisierung und des Community Livings ausgesetzt bzw. zeitlich verschoben werden mussten. So wohnten 1985 noch etwa 7.000 Menschen mit DD in acht staatlichen Großeinrichtungen. Zeitgleich wurden von den RC nahezu 80.000 Personen mit DD bedient. Das dafür bereitgestellte Jahresbudget betrug knapp 320.000 US-Dollar. Wenngleich bei den RC weniger als bei anderen sozialen Hilfesystemen gekürzt wurde, ist das derzeitige Budget für etwa 240.000 Personen mit Behinderung, die heute von den RC bedient werden, auf etwa 3,4 Milliarden US-Dollar „gedeckt“ worden. Gab es darüber hinaus in den letzten Jahren einen kontinuierlichen Anstieg an Spenden, so ist seit kurzem das Spendenaufkommen um etwa 12 % rückläufig.

Die finanziellen Einbußen haben z. B. dazu geführt, dass ein Unterstützungsmanager (case manager/service coordinator) der RC nicht mehr wie zuvor für maximal 66 Klient(inn)en, sondern bis zu 100 Personen mit DD zuständig ist. Viele Unterstützungsmanager fühlen sich entsprechend überlastet, weshalb es zu einer hohen Personalfuktuation gekommen ist. Waren früher die meisten mindestens fünf Jahre dabei, so wechseln heute nicht wenige schon nach einem Jahr ihren Job. Des Weiteren lassen sich angesichts fehlender finanzieller Mittel vor allem Maßnahmen im Bereich des Supported Livings für Menschen mit schweren DD nicht konsequent umsetzen. Ferner ist es in Anbetracht hoher Arbeitslosigkeit in Kalifornien (12–14 %) immer schwieriger geworden, Menschen mit DD auf dem Ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln, so dass (zusätzliche) tagesstrukturierte

rende Aktivitäten offeriert werden müssen, die ohne „natural supports“ bzw. freiwilligem bürgerschaftlichen Engagement kaum realisiert werden können.

Person mit DD vorsteht. Dabei handelt es sich um „the first person with a developmental disability appointed by any Governor in the nation to such a high

Aufgabe der Regional Centers ist es, alle Dienstleistungen und Unterstützungsformen für Menschen mit Behinderung zu koordinieren.

Aktuelle Wohnkonzepte und Entwicklung

Nichtsdestotrotz ist soeben in Kalifornien noch einmal rechtlich kodifiziert worden (vgl. SCCCA 2009), dass in absehbarer Zeit alle privaten und staatlichen Wohneinrichtungen (developmental centers) mit einer Gesamtgröße über 16 Plätze verkleinert werden sollen bzw. institutionalisierten behinderten Menschen ein selbstbestimmtes Leben in der Gemeinde ermöglicht werden soll. Vor diesem Hintergrund hat z. B. das North Los Angeles County Regional Center drei Projekte ausgeschrieben, die ein gemeindeintegriertes Wohnen in „residential facilities“ (Wohnrichtungen mit vier oder maximal fünf Plätzen) für bislang institutionalisierte Menschen mit schweren Behinderungen (profound and severe ID/DD, autism) und Verhaltensauffälligkeiten (severe behavioral challenges) sowie für (ältere) behinderte und pflegebedürftige Personen mit gesundheitlichen Problemen vorsehen. Bemerkenswert ist dabei die Orientierung an den Grundzügen zeitgemäßer Behindertenarbeit, die behinderten Menschen eine Stimme verleiht (Berücksichtigung von Wünschen) und keine Umhospitalisierung geistig schwerst behinderter Menschen in neue gemeindenaher Institutionen (z. B. gruppengegliederte Wohnheime; große Wohngruppen > 6 Plätze) akzeptiert.

Wie fortschrittlich die Behindertenarbeit in Kalifornien eingeschätzt werden kann, wird zudem daran sichtbar, dass aktuelle Leitlinien der RC eine stärkere Gemeindeeinbindung, Bürgerzentrierung, „social acceptance and full inclusion“ (FDLRC 2006, 32) herausstellen, für Partnerschaft, „empowerment and mutual responsibility“ (FDLRC o. J., 3) stehen und seit 2006 „self-directed services“ (FDLRC 2006, 31) ermöglichen, die von Menschen mit DD mit einem ihnen zur Verfügung gestellten Persönlichen Budget unmittelbar eingekauft werden können. Ferner gründete das DDS bereits 1992 ein Büro für Konsumentenangelegenheiten, dem eine

level post“ (The ARCLB o. J.). Ferner sind in den letzten Jahren die Beschwerdemöglichkeiten für Klient(innen) noch weiter ausgebaut worden. Andererseits muss aber auch gesehen werden, dass das DDS und andere behindertenpolitische Instanzen (Department of Rehabilitation) trotz der gesetzlichen Vorgabe, keine Wohnformen über sechs Plätze zu fördern – die meisten RC erlauben und finanzieren nur Wohnformen mit maximal vier Plätzen (vgl. HANSEN 2010, 3) –, keine völlige Abschaffung von bestehenden Institutionen wie Heime oder Behindertenwerkstätten vorsehen. Zudem gibt es in Kalifornien einige private und schulpolitisch akzeptierte Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit (schweren) DD und Verhaltensauffälligkeiten, weshalb – so *Bob Williams* (Mitglied der Social Security Administration Washington, D. C.) – Kalifornien im Unterschied zu New Hampshire, Minnesota und Oregon, den drei in der Behindertenarbeit progressivsten US-Staaten mit einer „liberalen Geschichte“, ein „mixed pack“ verfolge, welches mit „mehreren (großen) Institutionen und Community Living Services schwer zu verändern sei“ (WILLIAMS 2010, eig. Übersetzung).

Frühe Hilfen und weitere Unterstützungsangebote

Das System der RC ist freilich nicht nur zur Unterstützung der Deinstitutionalisierung durch ein Wohnen, Arbeiten und Leben in der Gemeinde geschaffen worden. Vielmehr definiert sich ein RC als eine vom Staat Kalifornien finanzierte Einrichtung, die in seinem Auftrag in einer bestimmten Region (Sozialraum) Hilfen und Dienstleistungssysteme für Kinder mit ID/DD bis zum Alter von 36 Monaten, für Familien mit einem behinderten Angehörigen sowie für Personen mit ID/DD im Erwachsenenalter und Alter zugänglich machen und sicherstellen soll. Ausgenommen sind somit behinderte Kinder und Jugendliche im vorschulischen (Kindergarten) und schulpflichtigen Alter, für die die Schulbehörden zuständig sind.

Die Sicherstellung eines Unterstützungssystems ist so zu verstehen, dass ein Vertrag mit dem kalifornischen Staat den RC auferlegt, Dienstleistungen für Kleinkinder, Erwachsene und alte Menschen mit DD zu ermitteln und passende Non-Profit-Serviceanbieter (provider) auszuwählen, den Klient(innen) vorzuschlagen und bei Akzeptanz entsprechend finanziell zu unterstützen. RC werden als Non-Profit-Organisationen geführt, was gegenüber einer staatlichen Behörde den Vorteil hat, dass Spenden angenommen werden dürfen und dass eigene, paritätisch besetzte Vorstände mit behinderten Personen, Angehörigen, professionellen Fachleuten, sachkundigen oder interessierten Bürger(inne)n für einen bestimmten Zeitraum gewählt werden können. Dadurch soll vor allem eine Betroffenen- und Bürgernähe erreicht werden. RC sind in erster Linie Anlauf-, Konsultations- und Koordinationsstellen und keine Einrichtungen für Frühförderung, Therapie, Wohnen, Arbeit oder Freizeit. Direkte Angebote, Leistungen und Aufgaben der RC erstrecken sich insbesondere auf:

- > Information und Beratung
- > Humangenetische Beratung
- > Koordination und Durchführung eines Assessments zur Bestimmung der Behinderung
- > Durchführung eines personenzentrierten Plans (z. B. Zukunfts- oder Lebensstilplan)
- > Festlegung und Koordination eines individualisierten Dienstleistungsangebots
- > Vertretung der Interessen behinderter Menschen und ihrer Angehörigen
- > Orientierung an Grundsätzen zeitgemäßer Behindertenarbeit und Weiterentwicklung von Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen
- > Koordination einer Frühförderung und frühe Hilfen für Risikokinder und ihre Familien
- > Unterstützungsangebote für Familien mit einem behinderten Kind
- > Angebote einer Kurzzeitpflege, an deren Kosten Eltern einkommensabhängig beteiligt werden
- > Spiel-, Lern-, Konsultations- und Bildungsangebote (einschl. Bücherei) für Eltern und behinderte Kleinkinder in einem Ressourcencenter als Lern- und Erfahrungsraum zur Förderung von Empowerment
- > Unterstützungsmanagement für ein Leben in der Gemeinde
- > Angebote von Trainings- und Bildungsprogrammen für Menschen mit DD und Angehörigen
- > Koordination der Sozialzahlungen für die einzelnen Klient(innen)

- > Unterstützung von Selbstvertretungs- und Peergruppen sowie Netzwerken (für Personen mit DD, Eltern, Mütter, Väter)
- > Überprüfung der Dienstleistungsangebote im Hinblick auf ihre Qualität
- > Öffentlichkeitsarbeit

Ein Beispiel aus der Praxis

Wie wir uns die Arbeit eines RC konkret vorstellen können, zeigt folgendes Beispiel:

Kurz nach der Geburt ihres Sohnes Chris hat Familie F. den Eindruck, dass ihr Kind in seiner Entwicklung beeinträchtigt ist. Dies wird von einem Kinderarzt bestätigt. Von Bekannten, die ein behindertes Kind haben, erfahren Chris' Eltern, dass sie sich an ein RC wenden können, um Hilfe zu bekommen. Sie suchen das für ihr Wohngebiet zuständige RC auf, wo ein Beratungsgespräch stattfindet und mit Chris ein Assessment durchgeführt wird. Die Ergebnisse sind eindeutig: Es liegt eine DD vor. Daraufhin wird ein Unterstützungsplan (early intervention and individualized family plan) entwickelt, der eine Frühförderung und begleitende Familienhilfe vorsieht sowie den Eltern das Aufsuchen einer am Empowerment-Konzept orientierten Selbsthilfe- und Selbstvertretungsgruppe nahe legt, welche unmittelbar vom RC vermittelt wird (peer support partner program).

Ein für Familie F. bestellter Unterstützungsmanager des RC (service coordinator/case manager) nimmt zu einer nahe gelegenen Frühförderstelle sowie zu einem familienunterstützenden Dienst Kontakt auf, um die anvisierten Hilfen für Familie F. und ihrem behinderten Kind sicherzustellen. Die beiden Non-Profit-Serviceanbieter bekunden ihre Unterstützungsbereitschaft, und Familie F. willigt ein. Damit kommt es zu den entsprechenden Hilfen, die allesamt vom RC finanziert werden. In der Folgezeit werden Verlaufsberichte erstellt und jährlich finden unter der Regie des Unterstützungsmanagers im Rahmen eines Unterstützernetzes (Eltern, Fachkräfte der Serviceanbieter) Evaluationsgespräche statt, bei denen die Fortführung, Modifikationen oder Erweiterungen des Programms (z. B. zusätzliche Physio- und Sprachtherapie) geprüft werden. Kurz vor Chris' drittem Lebensjahr wird unter der Regie des Unterstützungsmanagers im Rahmen des Unterstützernetzes ein Plan entwickelt, um den Übergang von der Frühförderung zum Kinder-

garten zu erleichtern. Zugleich werden die Eltern über den Wechsel der Zuständigkeiten (Beendigung der Arbeit des RC) und den zukünftigen Ansprechpartner (Schulbehörde) informiert.

Chris kommt in den Kindergarten, seine DD ist auf der Grundlage eines IEP (individualized educational plan) unstrittig, weshalb er weiterhin, auch im Laufe seiner Schulzeit, spezielle Hilfen (individualisierte Förderung) erfährt. Chris besucht allgemeine Schulen (primary-, middle-, high school) und wird sowohl inklusiv als auch in einer speziellen Klasse unterrichtet. Während seiner Zeit in der high school wird ein Unterstützernetz einberufen, an dem auch ein Vertreter (counselor) des regional zuständigen RC teilnimmt, um einen ITP (individualized transition plan) zu erstellen, der zukünftige Lebensvorstellungen, Entwicklungsaufgaben und entsprechende Lernziele (z. B. in Bezug auf Arbeit, Wohnen, eigenständig-verantwortliche Lebensführung, Sexualität und Partnerschaft, Freizeitinteressen) in den Blick nimmt. Dabei stellt sich heraus, dass es für Chris Sinn macht, seine Schulzeit um drei Jahre bis zu seinem 21. Lebensjahr zu verlängern.

Nach Beendigung seiner Schulzeit suchen Chris und seine Eltern wiederum das RC auf, um für die weitere Entwicklung Hilfen zu erfahren. Nach einem erneuten Assessment, das nach wie vor eine DD bestätigt, wird im RC zusammen mit Chris, seinen Eltern und einem guten Freund (circle of support; meeting team) ein persönlicher Zukunfts- und Lebensstilplan entwickelt (ein solcher Plan ist anstelle eines medizinisch-orientierten Berichts schon seit 1976 im Gebrauch), der einen unterstützten Arbeitsplatz in einem Supermarkt und ein unterstütztes Wohnen in einer Kleingruppe, ein entsprechendes Trainingsprogramm und interessenbezogene Freizeitaktivitäten (Chris malt und angelt gerne) vorsieht.

Wiederum wird ein Unterstützungsmanager bestellt, der auf der Grundlage des Plans Arbeitsstätten, private Non-Profit-Dienstleister für Unterstützte Beschäftigung und Unterstütztes Wohnen sowie Freizeitclubs aufsucht, um eine potenzielle Aufnahme und Integration von Chris zu eruieren. Nachdem er geeignete Partner gefunden hat, mit denen Chris einverstanden ist, erfolgt die Umsetzung des persönlichen Zukunfts- und Lebensstilplans. Um eine Überforderung zu vermeiden (der Anbieter für Unterstützte Beschäftigung hatte ein arbeitsbezogenes Assessment mit einem persönlichen Fähigkeitsprofil durchgeführt und Belastungsgrenzen erkannt) und aus äußer-

lichen Gründen (fehlende freie Arbeitsplätze), erhält Chris zunächst eine Halbtagsbeschäftigung und einen Jobcoach, der bei dem auserwählten Dienstleister für Unterstützte Beschäftigung angestellt ist und ihn vor Ort anleitet (learning on job) und seine betriebliche Integration unterstützt (z. B. als Ansprechpartner für Arbeitskollegen, durch Krisenintervention). Die Einsatzstunden des Jobcoachs, die vom RC bezahlt werden, richten sich ganz nach dem individuellen Unterstützungsbedarf.

Bezüglich des Wohnens arrangiert der Wohnserviceanbieter ein Treffen mit anderen behinderten Menschen, die gleichfalls in einer kleinen Wohngruppe leben möchten oder bereits in einer bestehenden Gruppe wohnen. Ziel dieses Treffens sind neben dem gegenseitigen Kennenlernen ein Erfahrungsaustausch und die Suche nach geeigneten Wohnkameraden (roommates). Chris hat Glück und findet zwei junge Männer, die mit ihm gemeinsam wohnen möchten. Nach einigen Wochen bietet ihnen der Wohnserviceanbieter eine Drei-Zimmer-Wohnung in einer recht günstigen Wohnlage (Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel) an, die den Zuspruch der Gruppe findet. Zugleich lernt die Gruppe ihre zukünftigen Wohnassistent(inn)en kennen, die eine tägliche bedarfsbezogene Unterstützung sicherstellen sollen. Ihre Dienstleistungen richten sich ganz nach den Erfordernissen, wie sie im persönlichen Zukunfts- und Lebensstilplan festgehalten wurden. Ferner werden Zeiten für Chris' Wohntrainingsprogramm (living skills training) vereinbart, das für sechs Wochen an drei Nachmittagen wöchentlich für 60 bis 90 Minuten angesetzt wird und nach Bedarf verlängert werden kann. Finanziert wird das Ganze durch den Wohnserviceanbieter (provider), der seinerseits die entsprechenden Mittel vom RC erhält.

Nachdem sich die Arbeit und das Wohnen eingespielt haben, erkündigt sich der Unterstützungsmanager nach Vereinen und Freizeitveranstalter, die bildnerische Tätigkeiten und Angeln anbieten. Er findet ein Art Center einer Non-Profit-Organisation für Menschen mit ID/DD, die Chris einen zweistündigen Besuch an drei Nachmittagen in der Woche ermöglichen kann. Außerdem erklärt sich ein Angelverein bereit, Chris aufzunehmen und zu integrieren, wenn er entsprechende Unterstützung erfährt. Die wiederum wird von einem freiwilligen Helfer (volunteer) geleistet, zu dessen Agentur das RC enge Kontakte pflegt.

Vierteljährlich finden unter der Regie des Unterstützungsmanagers Treffen mit Chris und Personen nach seiner Wahl statt, um den Entwicklungsprozess zu evaluieren und fortzuschreiben. Drei Jahre später wird gemeinsam ein neuer Plan erstellt. Im Rahmen dieses Meetings äußert Chris den Wunsch, auf Dauer alleine leben zu wollen. Daraufhin wird ihm von der Wohnservice-Agentur ein Unterstütztes Wohnen (supported living) in einem eigenen Apartment ermöglicht, wobei auch freiwillige Helfer mitwirken. Ferner hat Chris Kontakt zu einer People First Gruppe aufgenommen, die sich wöchentlich trifft und ihm in sozialer und psychischer Hinsicht viel bedeutet.

verdächtig sind. Wenngleich dies nach meinen Beobachtungen nicht zutrifft, kann es aber so erlebt werden.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Menschen mit ID/DD, die auf dem Ersten Arbeitsmarkt ihren Job verlieren, häufig nicht mehr zu einem RC oder Serviceanbieter zurückkehren, in letzter Zeit angesichts fehlender Jobs kaum einen neuen finden bzw. vermittelt wer-

Zusammenhang mit diesem skandalösen Vorfall wird derzeit kritisiert, dass die Verträge und Vergabep Praxis von Serviceleistungen bzw. die Auswahl der Anbieter bei vielen RC untransparent ist und dem Anschein nach nicht selten auf der Grundlage privater Beziehungen oder Seilschaften erfolgt. Bedienstete einiger RC, die dies (öffentlich) angesprochen hätten, seien von ihren Vorgesetzten unter Druck gesetzt und zum

Der persönlichen Zukunfts- und Lebensstilplanung kommt als methodisches Instrument für Empowerment eine zentrale Bedeutung zu.

Diskussion

Dieses Beispiel ist real und zugleich idealtypisch. Es macht die Arbeit der RC als Instanzen für Unterstützungsmanagement, Netzwerkförderung und „bridge building“ deutlich, was grundsätzlich wertgeschätzt werden sollte. Das gilt ebenso für das gesamte System der Organisation an Hilfen, das nach Grundsätzen moderner Behindertenarbeit (Empowerment, Integration, Partizipation, Inklusion) durchdacht, nachvollziehbar, transparent, kundenorientiert und bürgernah angelegt ist. Davon können wir in Deutschland, aber auch die anderen US-Staaten, lernen. Wenngleich vor diesem Hintergrund das kalifornische System der Behindertenhilfe verheißungsvoll wirkt, gibt es jedoch auch Schattenseiten und Schwachstellen, die nicht unerwähnt bleiben dürfen. Das betrifft zunächst einmal die Tatsache, dass in Kalifornien (ca. 35 Millionen Einwohner) bei etwa 240.000 Klient(inn)en mit DD (zu denen nicht nur Personen mit geistiger Behinderung zählen) längst nicht alle Menschen mit ID/DD die RC aufsuchen bzw. von ihnen erfasst sind. Wie erklärt sich das?

Ein Problem besteht darin, dass manchen (vor allem sozial schwachen) Eltern sowie einigen Menschen mit Behinderung das System der RC weit hin unbekannt ist, ferner wird vonseiten Anderer (Ärzte, soziale Einrichtungen, Schulen), aber auch von den RC selbst, zu wenig Werbung gemacht. Des Weiteren suchen sozial schwache Familien mit einem behinderten Kind (ID/DD) seltener als andere Familien die RC auf, ja häufig werden sie bewusst gemieden, weil sie als „verlängerter Arm einer staatlichen Instanz“ der sozialen Kontrolle und „Kolonialisierung der Lebenswelten“ (HABERMAS 1981, 522)

den können, so dass sie allzu leicht in Arbeitslosigkeit, Armut, Benachteiligung und Obdachlosigkeit geraten, psychisch und sozial entgleiten. Wie hoch die Dunkelziffer dieses Personenkreises ist, konnte ich nicht in Erfahrung bringen, wohl aber kommt es nicht von ungefähr, wenn Repräsentanten der Fachwissenschaft Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit leichter ID, die aus einem sozial benachteiligten Sozialisationsmilieu stammen, sich unter riskanten Lebensbedingungen, häufig „broken-homes“, Armut und Arbeitslosigkeit zurecht finden müssen, im Unterschied zu Menschen mit schweren Formen einer DD als „the forgotten generation“ (SNELL & LUCKASSON 2009, 221 u. 229) bezeichnen (vgl. dazu auch SCULLIN 2006, 332 f.).

Des Weiteren möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass gerade in jüngster Zeit die RC in die öffentliche Kritik geraten sind, indem einigen vorgeworfen wird, zu unbedacht, leichtgläubig und ungeprüft manchen größeren Serviceanbietern üppige finanzielle Mittel bewilligt zu haben. Das hat dazu geführt, dass sich ein Präsident eines Non-Profit-Dienstleisters 520.000 US-Dollar Jahresgehalt genehmigt hat (vgl. HANSEN 2010; HOWLE 2010; Sacramento Bee 2010); zum Vergleich: Die Gehälter anderer Direktoren liegen bei etwa 120.000 US-Dollar. Gerade in Zeiten drastischer Kürzungen bei öffentlichen Ausgaben und einer extrem hohen Verschuldung des Staates Kalifornien ist diese legale Bereicherung als unmoralisch scharf verurteilt worden, weil dies nicht nur auf Kosten eines niedriger angesetzten Budgets für direkte Serviceleistungen, sondern auch auf Kosten einer Gehaltssteigerung für Mitarbeiter(innen) erfolgte (ein Teil des Gehalts wurde daraufhin vom Präsidenten an seine Organisation zurückgezahlt). Im

Schweigen verpflichtet worden (vgl. HOWLE 2010). Vor diesem Hintergrund scheinen sich politische Verantwortungsträger darüber einig zu sein, dass zukünftig die RC, deren Arbeit grundsätzlich geschätzt wird (vgl. Sacramento Bee 2010), ihre Vertragspraxis durchsichtiger machen und eine genauere Kontrolle und Überprüfung des Mitteleinsatzes der Serviceanbieter wahrnehmen sollen. Hierzu hat soeben das California State Auditor's Office Empfehlungen erarbeitet (vgl. HOWLE 2010), die derzeit diskutiert werden, so dass in Kürze mit einer Verbesserung der beklagten Situation gerechnet werden kann.

Self-Advocacy und People First

Ein Beitrag über Konzepte und Entwicklung der Behindertenarbeit in den USA würde zu kurz greifen, würde er die Stimme behinderter Menschen übergehen. Insofern war es für mich wichtig, auch Vertreter(innen) der Selbstvertretungsbewegung, repräsentiert durch People First Gruppen, aufzusuchen. In Kalifornien gibt es derzeit etwa 90 Selbstvertretungsgruppen, die entweder autonom sowie durch RC unterstützt (People First California) oder unter dem Dach eines Serviceanbieters operieren. Es besteht eine landesweite und überregionale Vernetzung aller Gruppen, die soeben im September 2010 das 20-jährige Bestehen von „Self-Advocates Becoming Empowered“ (SABE) gefeiert hatten. Empowerment gilt als der wichtigste Wegweiser ihrer Arbeit – so auch Nancy WARD (2010), Gründungsmitglied und Sprecherin von SABE –, die sich unter drei Schwerpunkten bündeln lässt:

1. durch eine selbstorganisierte Bildung, Schulung und Befähigung (self-advocates training self-advoca-

tes; vgl. PFC 2010; auch THEUNISEN 2009, 115 ff.)

„We learn“, so lautet das Programm von PFC – People First California (2010),

- > „To find our voices
- > To stand up for ourselves and our peers
- > Leadership skills
- > To run our own meetings
- > Our identity and history
- > To make system wide changes
- > To be involved in our local neighborhoods
- > How to make friends
- > To organize chapter functions and conventions
- > How the political system works
- > Respect and kindness for each other.“

2. durch Selbstvertretung, politische Arbeit und Einflussnahme (self-advocacy and policy making)

Hier geht es insbesondere um die Kontrolle bestehender Rechte (z. B. Antidiskriminierungsrecht), um Beschwerden gegen Rechtsverletzungen, um die Weiterentwicklung der Rechte-Perspektive und um die politische Durchsetzung eigener Interessen. So verweist z. B. das Self-Advocacy Leadership Network (vgl. SALN 2010) auf Errungenschaften, dass sich unter der Regierung Barack Obamas staatliche Dienstleister dazu bekannt haben, zukünftig Bezeichnungen mit „R“ (gemeint ist retarded) nicht mehr zu benutzen, dass der Prozess, alle staatlichen Institutionen zu schließen und Menschen mit ID/DD ein selbstbestimmtes Wohnen und Leben in der Gemeinde zu ermöglichen, weiter verfolgt wird, und dass die Kontrolle von Dienstleistungen, die Zuständigkeit in Bezug auf finanzielle Angelegenheiten und das Mitspracherecht von People First (demokratische und kollaborative Partizipation, durch die selbstentwickelte Form eines persönlichen Zukunfts- und Lebensstilplans) weiter gestärkt werden.

3. durch Selbsthilfe, Selbstberatung und gegenseitige Unterstützung (peer counseling and peer support)

Der dritte Schwerpunkt erstreckt sich auf gegenseitige Unterstützungsformen, die pragmatische wie auch psychosoziale Lebenshilfen beinhalten können, so dass die Zugehörigkeit zu einer People First Gruppe psychischen Halt bieten, d. h. als ventilatorisch (psychisch entlastend) und valide (echt und damit psychosozial tragfähig) erlebt werden kann.

Grundsätzlich scheinen die meisten der Betroffenen mit ihrer derzeitigen Lebenssituation und dem Unterstützungssystem durch RC und Serviceanbieter zufrieden zu sein, wohl wissend, dass es Finanzierungsprobleme und Schwierigkeiten auf dem Ersten Arbeitsmarkt gibt; daher sei es wichtig, sich politisch zu engagieren und rechtzeitig die eigene Stimme zu erheben.

Schlussbemerkung

Die vorausgegangenen Ausführungen lassen unschwer erkennen, dass sich der Staat Kalifornien einer modernen Behindertenarbeit verschrieben hat, die in mehrfacher Hinsicht den Empowermentgedanken in Verbindung mit der Rechte-Perspektive (Selbstbestimmung, Recht auf gesellschaftliche Partizipation und ein Leben in der Gemeinde) fokussiert: Zum einen geht es um eine am Empowerment-Konzept orientierte Unterstützung von Eltern und Familien mit einem behinderten Kind, zum anderen um das Anstiften, Fördern und Unterstützen von Empowermentprozessen von Menschen mit ID/DD. Dabei kommt der persönlichen Zukunfts- und Lebensstilplanung als methodisches Instrument für Empowerment eine zentrale Bedeutung zu. Letztlich geht es immer um die Stimme der Betroffenen, nach denen sich die Behindertenhilfe zu orientieren hat. Dieser Grundsatz ist mit der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen kompatibel und besagt, dass Menschen selbst über die Inanspruchnahme ihres Rechts auf Inklusion entscheiden sollen. Daher stellen für manche Eltern oder behinderte Menschen private Sonderschulen oder beschützte Werkstätten eine Option dar (vgl. THEUNISEN 2011b). Interessanterweise gilt dies nicht für Wohnheime, hier ist die Präferenz für Wohnformen mit maximal sechs Plätzen eindeutig, weshalb der Staat Kalifornien gut daran tut, die 2000 Wohnplätze in den noch existierenden Großinstitutionen weiter abzubauen. Für die hiesigen Verhältnisse ist die Platzzahl freilich gering, leben doch in Deutschland über 70 % aller Menschen mit ID/DD, die nicht in ihrem Herkunftsmilieu wohnen, in Wohneinrichtungen mit weitaus mehr als sechs Plätzen (nicht selten > 40 Plätze; vgl. dazu THEUNISEN 2009, 376 f.).

Auch hierzulande wünschen sich immer mehr Menschen mit ID/DD kein Wohnen im Heim oder in einer großen Wohngruppe, sondern in der eigenen Wohnung, und dies inmitten einer Gemeinde, also „inkludiert“. Inklusion bedeutet nicht etwa Einbeziehung, sondern unmittelbare gesell-

schaftliche Zugehörigkeit, die sich durch personale Wertschätzung (Akzeptanz behinderter Menschen), Interdependenzen (z. B. zwischenmenschliche Beziehungen; Einbindung auf dem Ersten Arbeitsmarkt; soziale Netzwerke) und Partizipation (Teilhabe) konstituiert. Vor diesem Hintergrund greifen Positionen zu kurz, die Inklusion dogmatisch verkünden und die persönliche Entscheidung (Empowerment) unterschlagen. Vielmehr haben wir es mit einer Interdependenz zu tun: „Ohne soziale Inklusion kann Autonomie praktisch nicht gelebt werden, und ohne Autonomie nimmt soziale Inklusion fast zwangsläufig Züge von Bevormundung an. Mit anderen Worten: Erst in der wechselseitigen Verwiesenheit wird klar, dass Autonomie gerade nicht die Selbstmächtigkeit des ganz auf sich gestellten Einzelnen (...) meint, sondern auf selbstbestimmtes Leben in sozialen Bezügen zielt; und im Gegenzug wird deutlich, dass soziale Inklusion ihre Qualität gerade dadurch gewinnt, dass sie Raum und Rückhalt für persönliche Lebensgestaltung bietet“ (BIELEFELDT 2006, 7).

An dieser Stelle merken wir, wie wichtig es ist, eine bürgerzentrierte Behindertenarbeit ins Visier zu nehmen, die die Förderung informeller Netzwerke durch nichtbehinderte Bürger(innen) (Nachbarschaftshilfe, Freiwilligenengagement, Angehörigengruppen) und sog. Win-win-Situationen (auch Freiwilligenarbeit durch Menschen mit Behinderungen) wertzuschätzen weiß (vgl. THEUNISEN 2011b). Genau dies ist in Kalifornien zum Programm erklärt und mit Nachdruck fokussiert worden, als Unzulänglichkeiten im Rahmen einiger Deinstitutionalisierungsmaßnahmen (vgl. dazu FDLRC 2006, 23 f.; THEUNISEN 2009, 380 f.) öffentlich bekannt wurden, z. B. die fehlende soziale (nachbarschaftliche) Einbindung neuer Wohnformen in einem Wohngebiet (Stadtteil, Gemeinde) bei einer unzureichenden alltäglichen Unterstützung der behinderten Menschen, so dass Verwahrlosung und Todesfälle die Folge waren. Dass auch in Kalifornien wie in den übrigen Staaten der USA oder vielen anderen Ländern (z. B. Skandinavien) bei der alltäglichen Unterstützung weithin auf Fachpersonal verzichtet wird, ist im Wesentlichen der Finanzierung eines hochdifferenzierten, dezentralen und deinstitutionalisierten Wohnangebots geschuldet.

Bei meinen Hospitationen und Gesprächen konnte ich mich davon überzeugen, dass das Fehlen an professionellen Fachkräften an der unmittelba-

ren Basis zugunsten fachlich un-
ausgebildeter Mitarbeiter(innen) (häufig High-School-Absolventen) und von Wohnformen, die sich behinderte Menschen wünschten und bei denen sie nicht selten ihre eigenen Unterstützer(innen) „mitbrachten“ oder auswählen konnten, in keiner Weise nachteilig oder problematisch war. Zudem wurde nicht etwa auf Fachlichkeit und Qualität verzichtet. Fachkräfte werden an anderer Stelle eingesetzt, nämlich für Praxisberatung, Anleitungen, Schulungen und Fortbildungen des un-
ausgebildeten Personals (learning on the job) sowie der informellen Helfer(innen). Dabei soll eine „Bottom-up“-Philosophie und -Praxis gelehrt werden, die die Stimme der Klient(inn)en zu beachten weiß; das ist letztlich das Erfolgskonzept, welches sich einer starken Zufriedenheit und eines hohen Zuspruchs behinderter Menschen erfreut.

LITERATUR

- BATSHAW, Mark L.; SHAPIRO, Bruce; FARBER, Michaela L. Z.** (2007): Developmental delay and intellectual disability. In: BATSHAW, Mark L.; PELLEGRINO, Louis; ROIZEN, Nancy J. (Eds.): Children with Disabilities. 6th ed. Baltimore: Brookes, 245–261.
- BIELEFELDT, Heiner** (2006): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Essay No. 5. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- FDLRC – Frank D. Lanterman Regional Center** (2006): Reaffirming the commitment ... Realizing the vision. History of the Regional Centers in California. Los Angeles, CA: FDLRC.
- FDLRC - Frank D. Lanterman Regional Center (o. J.)**: Delivering the promise ... Los Angeles, CA: FDLRC.
- HABERMAS, Jürgen** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- HANSEN, Dwight** (2010): California regional centers spend without public scrutiny. Story in executive compensation. Sacramento Bee (November 21th).
- HOWLE, Elaine M.** (2010): California State Auditor Fact Sheet, Report 2009-118. Department of Developmental Services. Sacramento, CA (August 24th).
- LARSON, Sheryl et al.** (2001): Prevalence of mental retardation and developmental disabilities: Estimates from the 1994/1995 National Health Interview Survey Disability Supplements. In: American Journal on Mental Retardation 106, 231–252.
- PFC – People First of California, Inc.** (2010): Self-advocates training self-advocates. <http://www.peoplefirstca.org> (abgerufen am 16.12.2010).
- Sacramento Bee** (2010): More oversight of centers needed (November 25th).

- http://www.pressetelegram.com/opinions/cl_16712314 (abgerufen am 29.11.2010).
- SALN – Self-Advocacy Leadership Network** (2010): The Riot, a national E-newsletter from the self-advocacy leadership network at HSRI 24 (April).
- SCCCA – Superior Court of California County of Alameda** (2009): Capital People First et al. v. Department of Developmental Services, Case No. 2002-038715. <http://www.sclarc.org> (abgerufen am 15.12.2010).
- SCULLIN, Matthew H.** (2006): Large state-level fluctuations in mental retardation classifications related to introduction of renormed intelligence test. In: American Journal on Mental Retardation 111, 322–335.
- SNELL, Martha E.; LUCKASSON, Ruth** (2009): Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. In: Intellectual and Developmental Disabilities 47, 220–233.
- The ARCLB – Arc of Long Beach (o. J.)**: History of the developmental disabilities service delivery system in California. <http://www.arcanet.org/pdfs/HistoryOfSystem.pdf> (abgerufen am 22.02.2011).
- THEUNISSEN, Georg** (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. 2. Aufl. Freiburg: Lambertus.
- THEUNISSEN, Georg** (2011a): Verhaltensauffälligkeiten und geistige Behinderung. Ein Lehrbuch für die Schule, Heilpädagogik und Behindertenhilfe. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).

- THEUNISSEN, Georg** (2011b): Impressionen aus Los Angeles. Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und Autismus in den USA am Beispiel von Kalifornien (erscheint in Zeitschrift für Heilpädagogik).
- THEUNISSEN, Georg; SCHUBERT, Michael** (2010): Starke Kunst von Autisten und Savants. Freiburg: Lambertus.
- THEUNISSEN, Georg; PAETZ, Henriette** (2011): Autismus – Neues Denken – Empowerment – Best Practice. Stuttgart: Kohlhammer.
- WARD, Nancy** (2010): MyPlan: An online person-centered planning tool developed for and by self-advocates. Workshop, TASH 35th Annual Conference, December 9th in Denver, CO.
- WILLIAMS, Bob** (2010): Whose choice is it? Federal partners working with advocates and self-advocates to achieve community living for more people. Workshop, TASH 35th Annual Conference, December 11th in Denver, CO.

Der Autor:

Prof. Dr. Georg Theunissen

Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Philosophische
Fakultät III Erziehungswissenschaften
06099 Halle (Saale)

@ theunissen@paedagogik.uni-halle.de

Anzeige

Aus dem Lebenshilfe-Verlag

Georg Theunissen

Positive Verhaltensunterstützung

Eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung und autistischen Störungen
Unter Mitarbeit von Michael Schubert

2. Auflage 2010, DIN A5, broschiert, 148 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-313-6; Bestellnummer LBS 313
13,- Euro [D]; 22,- sFr.

Das Buch bietet konkrete Anregungen und Anleitungen für ein tragfähiges pädagogisches Handlungskonzept. Es beschreibt den Personenkreis und reflektiert die Begriffe Verhaltensauffälligkeiten, herausforderndes Verhalten und Problemverhalten in Abgrenzung zu psychischen Störungen. Ferner skizziert es die Philosophie der positiven Verhaltensunterstützung, bevor ihre methodischen Schritte – angereichert durch Beispiele – detailliert beschrieben werden.



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

Forschung sichtbar machen

Die „Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.“ (DIFGB) stellt sich die Aufgabe, Forschungsaktivitäten für den Personenkreis der Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung zu intensivieren, zu unterstützen und Forschungsergebnisse für die Wissenschaft und das Zusammenleben in sozialer Integration nutzbar zu machen. Ziele sind die interdisziplinäre Vernetzung, der nationale und internationale Austausch über Forschungsaktivitäten, das Aufzeigen inhaltlicher und methodischer Forschungsvakanzen sowie die Anregung von Forschungsk Kooperationen.

Dieser Zielsetzung wurde 2010 im Rahmen eines umfassenden Projekts intensiv nachgegangen. Ausgehend von einem ersten Positionspapier von Prof. Dr. Heinz Mühl (Übersicht über Forschungsaktivitäten 1996–2004) wurde das Forschungsvorhaben „Forschungslandkarte“ mit dem Ziel, aktuelle Forschungsaktivitäten rund um das „Phänomen geistige Behinderung“ abzubilden, konzipiert. Hierzu wurde von Prof. Dr. Saskia Schuppener und Team (Universität Leipzig) ein onlinebasiertes Befragungsinstrument entwickelt, welches eine Bestandsaufnahme der aktuellen Forschungsrealität ermöglicht. Bun-

desweit wurden über 3000 Forschungseinrichtungen angeschrieben und die dortigen Forscherinnen und Forscher gebeten, mittels des Onlinefragebogens Auskunft über ihre Forschungsprojekte zu geben. In der zugehörigen Datenbank sind Informationen (Institution, Ort, inhaltliche Forschungsgebiete, Methode, Projekttitel, Abstract, Zielgruppe, resultierende Veröffentlichungen, Angaben zur Förderung etc.) über eine Vielzahl an Forschungsprojekten enthalten. Die Daten dieser Befragung werden dazu genutzt, eine interaktive Forschungslandkarte zu generieren, indem die eingetragenen Forschungsprojekte ihren institutionellen sowie regionalen Wirkungsstätten zugeordnet und so sichtbar gemacht werden.

Die interaktive Landkarte wird künftig auf der Homepage der DIFGB (www.difgb.de) allen Forschungsinteressierten einen differenzierten Einblick in zentrale Fragen rund um die Forschung am, zum, vom, für, über und mit dem Personenkreis der Menschen mit sog. geistiger Behinderung geben. Suchkriterien sind dann z. B. spezifische Forschungsmethoden und -inhalte. Zudem wird es möglich sein, Details eines Forschungsprojekts sichtbar zu machen (z. B. Abstract, Stichprobenbeschreibung oder Finanzierung). Auch

PROJEKT BESCHREIBUNG	
PROJEKT ERGEBNISSE	
INTERAKTIVE FORSCHUNGS LANDKARTE	
KONTAKT	
IMPRESSUM	

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.

Mit Hilfe der interaktiven Landkarte ist es Ihnen möglich sich durch die deutsche Forschungslandschaft im Bereich der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung zu bewegen.

Nutzen Sie die einzelnen Felder um Ihre Auswahl einzuschränken!



Forschungsbereich
Sonderpädagogik/Heilpädagogik

Forschungsbereich Forschungsschwerpunkt
Soziologie

Forschungsansatz
Partizipative Forschung

Forschungszugang
qualitativ

Forschungsmethode
Befragung

Forschungseinrichtung
Universität

werden spezielle Fragen mittels der Landkarte beantwortbar sein, wie u. a. die Frage nach der aktiven Einbeziehung und Beteiligung von Menschen mit sog. geistiger Behinderung in der Forschung (partizipative Forschung) und andere zentrale Fragen (qualitative oder quantitative Forschung, Drittmittelgeber etc.).

Eine Aktualisierung der Forschungslandkarte erfolgt jährlich und ermöglicht damit einen dementsprechend aktuellen fachlichen Austausch. Neben dieser Visualisierung der Forschungsrealität werden derzeit die Ergebnisse zusätzlich in einem Forschungsbericht zusammengefasst. Auch dieser steht künftig auf der DIFGB-Homepage zum Abruf bereit.

Schon jetzt ist es unter www.difgb.de/infoforschung.php allen Forscherinnen und Forschern möglich, die Zugangsdaten zur Befragung zu beantragen und anschließend ihre eigenen Forschungsaktivitäten in die Datenbank der DIFGB einzutragen.

Eine Erweiterung der bislang nationalen Forschungslandkarte auf den internationalen Raum ist geplant. Derzeit erfolgt schon eine erste Hinzunahme deutschsprachiger Länder. Die DIFGB e. V. hofft sehr, hiermit einen intensiven Beitrag zur Forschungstransparenz sowie zur interdisziplinären (künftig auch zur internationalen) Vernetzung von Forscherinnen und Forschern beizutragen.

i Kontakt und weitere Informationen:

DIFGB e. V.

@ info@difgb.de

forschungslandkarte@difgb.de

Prof. Dr. Saskia Schuppener

Universität Leipzig,
Institut für Förderpädagogik,
Geistigbehindertenpädagogik,
Marschnerstraße 29,
04109 Leipzig
Tel. (0 34 1) 9731511
Fax (0 34 1) 9731519

@ schupp@rz.uni-leipzig.de

www.uni-leipzig.de/~gbpaed

Älter werdende Eltern und erwachsene Familienmitglieder mit Behinderung zu Hause

Innovative Beratungs- und Unterstützungsangebote im Ablösungsprozess

Seit 1. Mai 2010 arbeitet ein Team der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) im Praxisforschungsprojekt ElFamBe („Älter werdende Eltern und erwachsene Familienmitglieder mit Behinderung zu Hause“). Das Projekt setzt sich zum Ziel, die Lebenssituation älter werdender Eltern von erwachsenen Söhnen und Töchtern mit Behinderung zu verbessern. Das Vorhaben orientiert sich an der partizipativen Sozialforschung. Eltern werden in den Entscheidungs- und Forschungsprozess eingebunden und wirken bei der Erprobung von neuen Beratungs- und Unterstützungsangeboten mit.

Über die Situation von Familien mit erwachsenen Söhnen und Töchtern mit Behinderung zu Hause ist noch wenig bekannt. Es gibt keine sicheren Angaben über die Häufigkeit dieser Familienkonstellation, und empirische Angaben über die Lebenssituation sind bisher gering. Eine Ausgangshypothese im Forschungsprojekt ElFamBe ist, dass Gesundheit und Krankheit im Alter das zentrale Thema für älter werdende Eltern darstellt. Solange die Eltern gesund und physisch vital sind, befindet sich das Familiensystem meist in einem funktionierenden Gleichgewicht.

Die Unsicherheit und Ungewissheit über das eigene Können erhöht sich aber durch den natürlichen Alternsprozess der Eltern. Wenn Eltern krank werden, dann ist die Versorgung und Unterstützung der zu Hause lebenden erwachsenen Kinder mit Behinderung in Gefahr. Nicht selten führt dies zu einer akuten Krise innerhalb der Familie. Das Projekt ElFamBe setzt sich zum Ziel, präventive Lösungsmöglichkeiten für solche Familien zu entwickeln und zu erproben.

In der ersten Phase des Projekts wurde ein schriftlicher Eltern-Fragebogen entwickelt, um erste Informationen über die entsprechenden Familien zu sammeln. Der Datenbestand von über 450 Fragebögen aus Berlin wird derzeit ausgewertet. Seit dem Frühjahr 2011 führen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt narrativ-biographische Interviews mit Eltern. Konkret geht es um Lebensgeschichten von Müttern und Vätern, die sich Gedanken über die eigene Zukunft und die Zukunft ihrer erwachsenen Kinder mit Behinderung machen. In der zweiten Phase, definiert als Phase der partizipativen Projektentwicklung, werden gemeinsam mit Eltern verschiedene Aktionen und Unterstützungsangebote

entwickelt und erprobt. In der dritten Phase im Jahr 2012 erfolgen eine Evaluation der Angebote, die Erstellung von konkreten Handreichungen für die Praxis sowie eine Schulung für mögliche Multiplikatorinnen.

ElFamBe wird im Rahmen der Förderlinie SILQUA-FH (Fachhochschulen forschen – Soziale Innovation für Lebensqualität im Alter) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert.

i Kontakt und weitere Informationen:

Prof. Dr. Reinhard Burtscher

Kath. Hochschule für Sozialwesen Berlin

@ reinhard.burtscher@khsb-berlin.de

www.khsb-berlin.de/forschung/
aktuelle-projekte/elfambe/

Anzeige

Besuchen Sie die **Teilhabe** im Internet

www.lebenshilfe.de/teilhabe.php

Karl Grunewald und die Sozialreform in Schweden



Foto: Hans Hallerfors

Wenige Wochen vor der Geburt von Karl Grunewald am 5. April 1921 erschien in Schweden ein staatlicher Bericht, der die Gründung von „Erziehungsanstalten für entartete Schwachsinnige“ vorschlug. Diesen käme „sowohl unter rassenhygienischen als auch kriminalpolitischen Gesichtspunkten ein bedeutendes Gesellschaftsinteresse“ zu. Verfasser des Rapports war Alfred Petrén, einer der Vorgänger von Grunewald als staatlicher Inspektor der Medizinalverwaltung. Die Anstalten nahmen kurze Zeit später die ersten Insassen auf. Dass sie wie alle anderen Großeinrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung in Schweden seit den 1970er Jahren auch wieder geschlossen wurde, gehört zur Lebensleistung von Karl Grunewald, der kürzlich seinen 90. Geburtstag feiern konnte.

In seinem Werdegang hat Grunewald manche Widersprüche ausgehalten. Geboren in eine deutschstämmige Herrnhuterfamilie war er nach eigenem Bekunden nie gläubig. Während seines Medizinstudiums in Lund traf er auf Professoren, deren Sichtweise auf „Schwachsinnige“ menschliches Einfühlungsvermögen vermissen ließ. Als Student musste er Verstorbene einer nahe gelegenen Anstalt für Schwerstbehinderte obduzieren, die später in „Schwedens größtem Massengrab“, so Grunewald Jahrzehnte später, anonym beigesetzt wurden. Es ist folgerichtig, dass er nach ersten Berufsjahren als Arzt, unter anderem 1950/51 im Koreakrieg, noch Pädagogik und Psychologie studierte und sein Blick sich dadurch weitete.

In Korea lernte Grunewald seine spätere Frau Kristina kennen. Unmittelbar nach der Rückkehr heiratete das Paar, in den Jahren 1952 bis 1964 kamen ihre fünf Kinder zur Welt. Ein schwerer Verlust bedeutete Kristinas Tod 2006.

Grunewald war 1956 Kinderpsychiater in der Provinz Kristianstad geworden. Seit seinem 1961 erfolgten Wechsel in die Medizinal- und später Sozialverwaltung nach Stockholm hat sich das Hilfesystem für behinderte Menschen in Schweden grundlegend gewandelt, oft gegen harten Widerstand. Unterstützung erhielt er vor allem durch die Elternvereinigung FUB. Normalisierung und Kleingruppenbildung wurden zu leitenden Prinzipien der Integration in Schweden. In über einem Dutzend Büchern, unzähligen Artikeln, Vorträgen und Interviews hat Grunewald für seine Ideen geworben. Als staatlicher Inspektor besaß er zudem Möglichkeiten der Gestaltung. Grundlage dazu war eine reformfreundliche Sozialpolitik, zu deren Erfolgen nicht zuletzt eine Assistenzgesetzgebung gehörte, die Hilfebedürftige zu Arbeitgebern werden ließ.

Rastlos, aber nicht ruhelos ist Grunewald auch seiner Pensionierung 1986. Die Fachzeitschrift „Intra“ prägt er bis heute, erst 2009 erschien sein fast 500 Seiten umfassendes Werk „Vom Idioten zum Staatsbürger“. Freunde und Kollegen ehrten den aktiven 90-Jährigen kürzlich mit einer Festschrift. Man darf gespannt sein, wie sich Karl Grunewald auch zukünftig in die Debatte um Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung einbringen wird.

Dr. Thomas Barow,
University of Borås (Schweden)

ERWIDERUNGEN – MEINUNGEN – KRITIK

Leserforum

Zur Methodologie und Methodik von Inklusionsforschung

Anmerkungen zum Schwerpunktthema „Partizipative Forschung“ der *Teilhabe* 1/11

Wie soll Wissenschaft inklusive Zielsetzungen einbringen? Die bekannten Forschungsansätze genügen dem Para-

digmenwechsel der Behindertenrechtskonvention (BRK) nicht. „Gängige Forschung“ unterliegt pragmatisch orientierten Regeln und trägt über ihre Evaluationsprozeduren zur Mittelmaßbildung bei. Sie dient einer Gleichschaltung, die vormals unselige Folgen angesichts ihrer Institutionsgebundenheit zeitigte. Wissenschaftstheoretische und sozialanthropologische Bedenken

legen sogar den Verdacht nahe, dass Forschung in ihren „objektiven“ Aussagen relativierbar ist. Ihre Ergebnisse sind weitgehend den jeweiligen Fragestellungen angepasst, analog einer „self-fulfilling prophecy“.

Wissenschaft kann nur ausschnittshafte Erkenntnisse liefern: Nur bei gleichartigem (homologem) Datensockel sowie bei klar definierten Zeitabschnitten und disparaten Messabgriffen entfällt diese Globalkritik. Es resultiert eine Ausschnittsbetrachtung wie z. B. für die inklusiv-integrative Beschulung von 1999 bis 2008 (siehe den Beitrag von *Theo Frühauf* in der Fachzeitschrift *Teilhabe* 1/11). Wo aber bleibt die Pointe?

Gemäß BRK liegt bereits eine Rechtsverletzung vor.

Wie sollen „Messwerte“ für Emanzipation/Partizipation aussehen? Wie sollen sie sich auf die vielfältigen behinderungsbedingten und teils schicksalhaften Anliegen der Betroffenen beziehen? Wer soll sie abwägen und einfordern? Wo ist Lebensqualität anzusiedeln, wenn auch der Heimbereich Geborgenheit vermittelt? Was also ist „angemessen“ (Art. 28 BRK)?

Die sich abzeichnende paradigmatische Gegensätzlichkeit von Defizitorientierung (ICD/ICF) auf der einen Seite und „Diversity“ (BRK) auf der anderen Seite muss also interdisziplinär aus der Perspektive der Betroffenen herausgestellt werden. Forschungstheoretisch wird damit eine Inselsituation hervorgehoben, die das Ansinnen letztlich torpedieren kann, weil interessengeleitetes Vorgehen unvermeidlich ist. Also ist stets eine dialektische Doppelperspektive zur gesellschaftlichen Norm einzubeziehen, um von Forschungsseite der BRK zur Durchsetzung zu verhelfen.

Diesen grundsätzlichen Argumenten und absehbaren Erschwernissen – von der Gesellschaft das einzufordern, was sie selber produziert hat und mit der BRK zurückzugeben verspricht – steht das Statement entgegen: „Inklusion jetzt und für alle!“.

Das bedeutet kein Privileg für einzelne Gruppen von Menschen mit Behinderung, die sich z. B. vorwiegend selbstbestimmt versorgen und teilhaben können (Blinde, Hör- und Bewegungsbehinderte), sondern gilt besonders für die Menschen mit tradiertem Segregationsschicksal, und das sind nicht nur Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen (Art. 1 BRK).

Es ist wissenschaftliches Umdenken nötig, um jedweder Segregation auch präventiv vorzubeugen: Inklusionsforschung muss Segregationsforschung beinhalten.

Das Inklusionspotenzial muss dabei in beiden Richtungen aus seiner Historie heraus einbezogen werden. Es ist eine gesellschaftliche Systemanalyse gefragt. In dieser Hinsicht erweist sich auch die ICF nur in personenbezogenen Teilbereichen als zulänglich. Vielmehr sind vorangegangene und bestehende Teilhabe- bzw. Inklusionsumstände und -barrieren zu berücksichtigen und kritisch in Bezug auf ihre Nachhaltigkeit vs. geschichtlich-gesellschaftlicher Abgrenzung zu hinterfragen. Es sollte gezeigt werden, was

machbar und was illusionär ist bzw. was bestimmte Gruppen in ihrem Abseits belassen könnte und was präventiv zu tun wäre, damit letzteres nicht geschieht.

Konkret müssen sozial-historische Aspekte ebenso wie sozial-ökonomische Auslöser für Deprivation und Stigmatisierung herangezogen werden, um Barrierefreiheit einzulösen. Dann gilt es vermehrt die Inklusionsrechte (z. B. im Schul- und Förderbereich) einzuklagen: Forschungsinhalte sind offensiv zu handhaben.

PD Dr. med. Jörn Greve,
Gilsberg-Lischeid

Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde

Anmerkungen zum Beitrag „Verteilung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen im Jahre 2008 – UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusion (noch) wenig zu spüren“ von Theo Frühauf in der Teilhabe 1/11

Zum wiederholten Male bedauert Theo Frühauf in seinem Beitrag für die Teilhabe 1/11, dass es mit der Integration von Schülern und Schülerinnen mit einer geistigen Behinderung nicht so recht vorwärts gehen mag in Deutschland. Die Zahlen können im Übrigen auf die Schweiz ohne Weiteres übertragen werden. Mit keiner Silbe unterzieht sich der Autor der Mühe zu fragen, warum dies so ist. Es wird einfach unterstellt, dass es so sein sollte.

Dem ist entgegenzuhalten, dass die seit einigen Jahren vor allem in Deutschland und in der Deutschschweiz stattfindende Integration von geistig behinderten Kindern in den Regelschulbereich (inkl. Kindergarten) ihre Würde verletzt.

Der Hauptgrund der Würdeverletzung besteht darin, dass quasi alle diese Kinder nach einer unbestimmten Zeit den Regelbereich wieder verlassen müssen. Es sind nicht einige, sondern quasi alle. Es ist jeweils nur eine Frage der Zeit, wann die Integration abgebrochen wird. Es ist ein Abbruch, der auch von betreffenden Schülern und deren Eltern als schmerzhaft verstanden wird. Unter Abbruch kann im Grunde auch verstanden werden, wenn die Integration nach der Schulzeit nicht fortgesetzt

werden kann bzw. eine weitere Beschäftigung in einem sog. geschützten Arbeitsrahmen (Werkstatt für Behinderte etc.) stattfindet.

Dieser Zustand, dass Integrationsverhältnisse abgebrochen werden, dauert nun schon seit einigen Jahren an, und es wäre an der Zeit, sich verstärkt Gedanken darüber zu machen und zu fragen, ob es Sinn macht, in der jetzigen Form so weiterzufahren. Interessant ist hierbei, dass sich bezüglich der Integration von geistig behinderten Kindern eine Art Tabu aufgebaut hat, das man sich nicht zu verletzen getraut. Sehr viele Schulleiter von Heilpädagogischen Schulen sind der Meinung, dass die Integration von geistig behinderten Kindern kritisch hinterfragt werden muss, getrauen sich dies aber nicht zu tun, weil sie damit gegen die herrschende Meinung des Mainstream verstoßen würden.

Heilpädagogische Sonderschulen gibt es in der Schweiz und in Deutschland seit ca. 40 Jahren. Wenn nun ein geistig behindertes Kind in den Regelbereich integriert wird, so erhält es nicht mehr die für das Kind konzipierte Erziehungstherapie auf heilpädagogischer Basis. Kognitive Förderung, Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie (inkl. Ess- und Schlucktherapie), Psychomotorik, Rhythmik usw. müssen zusätzlich organisiert werden, währenddessen diese Angebote häufig in den Alltag einer Heilpädagogischen Schule integriert sind. Es ergibt sich deshalb die These, dass ein nach jetzigen Bedingungen integriertes geistig behindertes Kind nicht mehr die gleichen Kompetenzen erwirbt. Die Würde wird dadurch verletzt, dass nicht mehr eine optimale Förderung im Vordergrund steht, sondern die Hauptsache die ist, dass das Kind integriert wird.

Betrachten wir das Geschehen etwas genauer. Hier wissen wir, gemäß Piaget, dass beim Lernen jeweils Assimilations- und Akkomodationsprozesse ablaufen müssen, damit eine immer wiederkehrende Äquilibration stattfindet. Dabei darf der Spannungsbogen eines neuen, zu erlernenden Gegenstandes nicht zu groß sein, weil dann dieser Prozess nicht stattfinden kann. Man ist überfordert. Die These ist nun, dass ein geistig behindertes Kind sich in einer permanenten Überforderungssituation befindet, wenn alle anderen Kinder nicht geistig behindert sind. Das hier Ausgeführte bezieht sich aber nicht nur auf Lerngegenstände, sondern allgemein auch auf alle sozialen Interaktionen. Auch die laufen für ein geistig behindertes Kind viel zu schnell ab. Warum wohl wird in einer Heilpädagogischen Schule

der Lerngegenstand sequenziert, reduziert und in einem viel langsameren Tempo angeboten? Die Würde des geistig behinderten Kindes wird verletzt, weil es permanent einer Überforderungssituation ausgesetzt wird.

Gängige Praxis ist, dass ein geistig behindertes Kind allein in einer großen Gruppe von nicht-geistig behinderten Kindern integriert wird. Das heißt, es erhält einen Exotenstatus. Das betreffende Kind hat kein Vis-à-vis. Es hat einen Außenseiterstatus, und die Umwelt geht in ganz bestimmter Art und Weise mit ihm um. Man könnte also sagen, dass es sich gar nicht um eine Integration aus der Sicht des behinderten Kindes handelt, denn alle anderen sind ja nicht geistig behindert. Das Kind wird vereinzelt, man entzieht es seiner Bezugsgruppe und stellt es auf sich allein. Man verletzt die Würde des geistig behinderten Kindes, indem man es vereinzelt und einem Exotenstatus preisgibt.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der Aufgabe der Integration jeweils um einen Abbruch. Dass quasi alle geistig behinderten Kinder – früher oder später – doch den Weg in eine Heilpädagogische Sonderschule finden, ist, insbesondere in der Deutschschweiz, eine Tatsache, die nicht wegdiskutiert werden kann. Deshalb ist auch zu fragen, welche Qualität denn ein Projekt hat, indem quasi 100 % der Fälle nicht zu einem Erfolg kommen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang vielmehr, dass dieser Abbruch von den geistig behinderten Schülern und auch ihren Eltern immer als ein schmerzhafter Abstieg empfunden wird. Es scheint, dass sich insbesondere die Eltern dieser Kinder der Illusion hingeben bzw. diese ihnen vermittelt wird, dass durch die Integration ihr Kind weniger schwer behindert ist. Man verletzt die Würde des geistig behinderten Kindes bzw. seiner Eltern, weil man es wohlwissentlich einem Schmerz in Form von Prestigeverlust aussetzt.

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder, mit Sonden, in Rollstühlen, mit Orthesen, elektronischen Sprachausgabegeräten usw. werden nicht in die Integrations-Diskussion miteinbezogen. Das heißt, diese Form der Integration bedeutet eben nicht eine Schule für Alle, sondern nur für diejenigen, die durch das Nadelöhr der Integration schlüpfen können. Diese Form der Integration erhöht somit den Faktor der Separation, weil schwerer behinderte Kinder nicht integriert werden. Man verletzt die Würde des geistig behinderten Kindes, weil die schon längst überwunden

gegläubte Position der Separation insbesondere für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder weiter zementiert wird.

Bei der folgenden These geht es darum, dass oft gesagt wird, die Integration von geistig behinderten Kindern hat ihren Wert (u. a.) darin, dass die nicht-behinderten Kinder in Kontakt zu den behinderten Kindern kommen. Diese Ansicht instrumentalisiert die geistig behinderten Kinder. Das bedeutet im Klartext, dass die geistig behinderten Kinder als Mittel und nicht als Zweck ihrer Selbst betrachtet werden. Man verletzt die Würde des geistig behinderten Kindes, wenn man es instrumentalisiert.

Wenn man nun insbesondere in Deutschland fragt (und auch bedauert), warum denn im Verlaufe der z. B. letzten zehn Jahre nicht mehr Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung integriert worden sind (so geschehen im Beitrag von *Theo Frühauf* in der *Teilhabe* 1/11), so wird das doch wohl seine Gründe haben. Davor die Augen zu verschließen und alle paar Jahre wieder eine als unbefriedigend erlebte Statistik zu veröffentlichen, kann wohl nicht der Weisheit letzter Schluss sein. Vielmehr gilt es zu fragen, warum dem so ist, was die Gründe sind, diese zu analysieren und letztendlich zur Kenntnis zu nehmen, dass mit einer Bagatellisierung von Behinderung niemandem gedient ist, vor allem auch nicht den Menschen, um die es ja letztendlich geht bzw. gehen soll.

Integrationsbefürworter, die die spezifische Didaktik der Geistigbehindertenpädagogik einfach ausblenden wollen, versetzen letztlich die Förderung dieser Menschen in einen Zustand, der mich an die 1960er Jahre erinnert. Das heißt, die Bildbarkeit, die Förderung (ganzheitlich) kognitiv beeinträchtigter Menschen spielt plötzlich keine Rolle mehr: Hauptsache ist, das behinderte Kind ist „integriert“ und die Umwelt fühlt sich wohl dabei. Das kann es doch nicht sein. Deshalb müssen sich diese Leute die Frage gefallen lassen, ob es mehr um ihr Wohl geht oder um wessen Wohl es geht bei dieser Übung, die nun endlich auch hinterfragt werden muss und dies mit allen eventuellen Konsequenzen.

Ab und zu wird mir entgegnet, dass in diversen Chartas, Konventionen und Gesetzen die Integration gefordert wird. Gut, es ist die eine Frage, inwieweit einen dies beeindruckt. Die andere Frage ist die, dass ich z. B. die Erklärung von Salamanca zur Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderung sofort mit unterschreiben würde. Es

steht dort nämlich mit keiner Silbe, dass diese Integration im Schulunterricht, der ja doch als Kernkompetenz die Vermittlung von Kulturtechniken zum Inhalt hat, zu geschehen hat. Dies bringt uns dazu, zu fordern, dass die Integration sehr wohl mit aller Kraft betrieben werden muss. Dies kann auch in Kooperation mit und in Regelschulen passieren.

Andere Formen der Integration könnten z. B. eine Form der Teilintegration sein, die über Jahre durchgeführt werden kann und mit der wir in Zürich sehr gute Erfahrungen gemacht haben. Oder man könnte sich Gedanken dazu machen, inwieweit die Integration, gefördert durch die Schule im Freizeitbereich (Klassenfreundschaften, gemeinsame Lager, Projekte, Theateraufführungen etc.) zur Durchführung gelangen kann.

Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung in die Gesellschaft ist eine Pflicht jeder Gesellschaft. Sie sollte aber Hand und Fuß (und Herz) haben, damit sie sich letztendlich nicht kontraproduktiv auf die Integration grundsätzlich auswirkt. Bei der jetzigen Form der Integration, die die Behinderung als solche bagatellisiert, besteht diese Gefahr.

*Dr. Riccardo Bonfranchi,
Wolfhausen*

Die Redaktion freut sich über
Zuschriften. Sie muss sich
jedoch vorbehalten, Leserbriefe
zu kürzen oder abzulehnen.

BUCHBESPRECHUNGEN

Oliver Musenberg, Judith Riegert (Hg.)

*Bildung und geistige Behinderung***Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen**

2010. Oberhausen: Athena (in Kooperation mit dem Lebenshilfe-Verlag). 328 Seiten. 19,50 € (Sonderpreis für Lebenshilfemitglieder: 17,50 €). ISBN 978-3-89896-391-6

Es ist durchaus auch der Charme einer Art historischen Betrachtung, der von diesem Band ausgeht: historisch in dem Sinne, dass der Herausgeber und die Herausgeberin Evolutionäres im Themenfeld Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung aufzeigen, aber auch, da sie Revolutionäres über einen zurückliegenden Zeitraum im Kontext Bildung durch die Auswahl der Autor(innen) gesichert haben. Dabei ist es schon gleich der Untertitel dieses Herausgeberbandes, der den Blick auf die Reflexion bildungstheoretischer Aspekte lenkt. Dieser Ansatz führt automatisch in die Vergangenheit und unterstreicht somit die Bedeutung der kritischen Auseinandersetzung mit dem theoretischen Grundgerüst und der Bedeutung von Bildung überhaupt im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik.

Den Auftakt macht *Andreas Fröhlich* – ein guter Platz, ist es doch *Fröhlich* in besonderer Weise mit zu verdanken, dass das Thema Bildung eine deutliche Erweiterung der Bezugsgruppen erfahren hat. Sein eher essayistischer Beitrag – sowohl ein Blick in die Vergangenheit als auch ein Kulturvergleich – erinnert (ein wenig versteckt) an die enorme Leistung, Bildung auch Menschen mit geistiger Behinderung und vor allem schwerstbehinderten Menschen nicht nur zuzugestehen, sondern auch ihre Bildungsfähigkeit mit dem Bezug auf Ganzheitlichkeit permanent zu fordern und zu fördern.

Die Herausgeber(innen), *Judith Riegert* und *Oliver Musenberg*, ziehen die Verbindungslinien zwischen Bildung und geistiger Behinderung deutlich und scharf konturiert nach. Orientiert man sich etwa an ihren Abschnittüberschriften, werden die Eckpfeiler, aber auch Ecken und Kanten im Kontext der Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung deutlich. Dies wird besonders augenfällig, wenn der letzte Abschnitt in die Forderung mündet, dass „man sich in der Geistigbehinder-

tenpädagogik sowohl theoretisch wie empirisch genauer mit Bildung auseinandersetzen“ (44) muss.

Den Einstieg in bildungstheoretische Reflexionen im engeren Sinne – zweiter Teil des Bandes – gestaltet *Karl-Ernst Ackermann*. Es ist der Nachdruck seines Beitrags, mit dem er bereits vor 20 Jahren wichtige Impulse geliefert hat für das Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik. Der Text ist damals wie heute aktuell, daran ändern auch Quellen von vor 1990 nichts. Seine Ausführungen zur reflexiven Dimension der Bildung im Kontext von Menschen mit geistiger Behinderung liefern zugleich irritierende und die Praxis wie die Theorie herausfordernde Impulse mit der unumstößlichen Forderung nach einer „Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus“ (70).

Die weiteren Beiträge in diesem zweiten Teil repräsentieren – ganz im Sinne des Untertitels des vorliegenden Werkes – unterschiedliche Positionen, bildungstheoretische Betrachtungen und erkenntnistheoretische Reflexionen. Dazu steuert *Hajo Jakobs* eine „kritisch-mikrologische Perspektive“ bei, *Dieter Katzenbach* sieht in der Anerkennungstheorie wichtige Potenziale und *Ursula Stinkes* zeigt leibphänomenologische Erkenntnisse auf. Aus der Position der kulturhistorischen Schule heraus beleuchtet *Thomas Hoffmann* das Spannungsfeld von Bildung und Entwicklung. „Überlegungen aus konstruktivistischer Perspektive“ stellt *Michael Wagner* an, während *Karin Terfloth* systemtheoretische Beobachtungen einbringt. Schließlich greift *Evelyn Heinemann* auf das Fundament der Psychoanalytischen Pädagogik zurück.

Karl-Ernst Ackermann kommt in diesem Band ein zweites Mal zu Wort. Sein Beitrag „Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung“ – als Abschluss der bildungstheoretischen Reflexionen des zweiten Kapitels – war ursprünglich ein Vortrag in der Runde

von Kolleg(inn)en der deutschsprachigen Geistigbehindertenpädagogik. Es ist ein Beitrag, der direkt zur Diskussion herausfordert, was nach dem Vortrag 2009 in Hamburg auch der Fall war. Mit seiner Systematisierung nimmt er kritisch Begrifflichkeiten im Themenkomplex unter die Lupe. Bezogen auf Entwicklung an sich unterstreicht er das transaktionale Verständnis. Im Zusammenhang mit Bildung von Menschen mit komplexer Behinderung stellt er die Verbindung von Förderung und Bildung als wesentlich heraus. Als Kernbotschaft fordert *Ackermann* abschließend die kritische Auseinandersetzung – gesellschaftlich und fachlich – mit der geforderten Inklusion. Gleichzeitig warnt er vor der „verklärenden Rede von Inklusion“; diese läuft „in der modernen Gesellschaft als Partialinklusion“ (242) ab und ist – aus seiner Sicht – dann bei der Hoffnung auf „Totalinklusion“ nur als „Inklusions-Kitsch“ zu bezeichnen.

Als aktuelle Problemstellungen und Abschluss des Buches haben die beiden Herausgeber(innen) folgende Themen und Autor(inn)en ausgewählt: „Inklusion – Integration“ (*Kerstin Ziemer* und *Anke Langner*), „Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung“ (*Barbara Fornefeld*) und „Anenzephalie“ (*Harald Goll*).

Den Abschluss des Bandes bildet ein Beitrag von *Theo Klauß* und *Wolfgang Lamers*; die Autoren befassen sich mit Menschenrechtsaspekten im Kontext von Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Zunächst geschichtliche Entwicklungen aufzeigend, skizzieren sie ihren Bildungsbegriff vor dem Hintergrund u. a. von Humboldt, Klafki und Leontjew. Sie beschreiben inklusive Bildung als „eine Alle und Alles einschließende Bildung“ und setzen sich schließlich mit didaktischen Konsequenzen auseinander. Anhand des baden-württembergischen Bildungsplans verdeutlichen sie unterschiedliche mögliche Zugänge zu gemeinsamen Bildungsinhalten. Hier sehen sie – auch im menschenrechtlichen Sinne – die Möglichkeiten und Herausforderungen für Pädagogik und Didaktik, Wege zur Aneignung zu eröffnen.

Bildung und geistige Behinderung ist und bleibt ein Dilemma. Vor allem besteht dieses darin, den Bildungsanspruch kontinuierlich und fachlich begründet vorzutragen und engagiert zu vertreten. Dies gilt sowohl für die

Fachleute, die sich als Pädagog(inn)en Tag für Tag in Förderschulen oder im Rahmen inklusiver Schulsysteme mit hohem emotionalen und fachlichen Aufwand einbringen. Genauso gilt es für Mitarbeiter(innen) in vor- und nachschulischen Bildungseinrichtungen. Das Dilemma gilt für eine Gesellschaft, die sich in ökonomischen Fallstricken zu verfangen droht. Zum Dilemma gehören aber auch die ständige Herausforderung rund um Selbst- und Fremdbe-

stimmung und der Anspruch an eine offene und unterstützende Koexistenz. Zu all diesen Aspekten verdeutlichen die einzelnen Beiträge und somit das gesamte Werk wichtige und hilfreiche Fakten, Positionen und Argumente.

Mit dem Werk liefern die beiden Herausgeber ein Präsent anlässlich des 65. Geburtstages von *Karl-Ernst Acker-mann*. Seinen hier berücksichtigten Originalbeitrag von 1990 verstehen sie

zu Recht „als Startschuss einer bildungstheoretischen Reflexion in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung“ (11; Hervorheb. i. O.). Dieser Beginn findet mit dem vorliegenden Band 20 Jahre danach nicht nur eine Würdigung, sondern auch eine würdige und wesentliche Fortsetzung sowie eine konsequent abgeleitete kontinuierliche Herausforderung.

Werner Schlummer, Köln

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.)

Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung

2010. München: Reinhardt. 192 Seiten (plus CD-ROM). 29,90 € ISBN 978-3-497-02168-0

Sieht man von wichtigen und grundlegenden Publikationen zum Bildungsanspruch und den anthropologischen Grundlagen der Personengruppe mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen einmal ab, liegen nur wenige nennenswerte Beiträge für eine fundierte Praxis in der sogenannten Schwerstbehindertenpädagogik vor.

Damit ist die Publikation des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) schon alleine eine Bereicherung in diesem Themenfeld zu beschreiben. Nach der Lektüre stellt sie für mich das neue Standardwerk im Unterricht und in der Förderung von Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung dar, dem es gelingt, pädagogisch-anthropologische Grundlagen im Unterricht mit diesem Personenkreis mit einem transdisziplinären, schülerorientierten und förderdiagnostisch ausgerichteten didaktisch-methodischen Handeln in Zusammenhang zu bringen.

In insgesamt sechs Kapiteln beschreiben das Autorenteam um die beiden ISB-Mitarbeiter *Klaus Gößl* und *Jürgen Moosecker* konkrete Möglichkeiten und Ansätze zur Unterrichtsgestaltung und Förderung von Schüler(inne)n mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen, beginnend mit der wichtigen Grundlegung: „Menschenbild als Fundament sonderpädagogischen Handelns“ (11 ff.). Nach den beiden ersten Punkten (1.1 „Wandel der Sichtweisen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ und 1.2 „Aktuelle Intentionen für

Bildung und Erziehung“) empfinde ich gerade den Punkt 1.3 („Pädagogische Leitsätze und ihre Konkretisierung im schulischen Alltag“) als einen äußerst bedeutsamen Beitrag (21 ff.), den man im Hinblick auf die Vermeidung von Alltagsroutinen an jeder Klassentür aufhängen sollte. Vom Leitgedanken „die Würde des Menschen ist unantastbar“ leiten die Autoren acht pädagogische Leitsätze ab (z. B.: „Jeder Mensch hat das Recht auf Kommunikation“), die in ihrer unterrichtlich-pädagogischen Implikation auf die Schülerebene („ich erhalte die für mich geeigneten Kommunikationshilfen“ oder „ich werde altersgemäß angesprochen“) und die Lehrerebene heruntergebrochen werden („auch Schreien kann verschiedene Bedeutungen haben“ oder „alle Mitarbeiter können mit Kommunikationshilfen der Schüler umgehen“). Die Tatsache, dass diese Leitsätze auf alle Schüler(innen) Anwendung finden können, verdeutlicht wieder einmal, wie heterogen doch die Gruppe der Schüler(innen) mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen eigentlich ist.

Aufbauend auf dieser pädagogischen Grundlegung und der Darstellung einer begrifflichen Annäherung (22 ff.) werden „Gelingensfaktoren zur erfolgreichen Teamarbeit“ beschrieben: Mögliche Probleme in der Vernetzung von Kompetenzen und persönlichen Befindlichkeiten werden konkret aufgegriffen und im Hinblick auf Lösung und konstruktive Weiterentwicklung zielorientiert beschrieben: ein prägnanter Leitfaden – nicht nur im Kontext der eigentlichen Personengruppe dieser Publikation.

Innerhalb dieser Teamentwicklung kann dann der nachfolgend beschriebene Unterricht seine Umsetzung finden. Mit dem Fokus einer bedarfsorientierten Didaktik konkretisieren die Autor(inn)en ihre Grundsätze eines schülerorientierten Unterrichts unter den Aspekten „Entwicklungsanalogie“, „Entwicklungsenergie“, „Beziehungsbedeutbarkeit“, „Lebenszusammenhang“ und „Subjektivität von Wahrnehmung“.

Mit Begeisterung habe ich die beiden abschließenden Punkte wahrgenommen, die nahezu die zweite Hälfte der Publikation ausmachen. Zunächst ist dies Punkt 5 „Unterstützte Kommunikation“, der für mein Empfinden gerade bei der Schülergruppe mit umfangreichem Förderbedarf oft keine Berücksichtigung zu finden scheint. Nach der Darstellung grundlegender Zugangsweisen zur Kommunikation und der Thematisierung der Zusammenarbeit von Eltern und dem Klassenteam wird das Feld der Diagnostik in diesem Handlungsrahmen vorgestellt. Punkt 5.5 beschreibt darauf aufbauend grundlegende Handlungskonzepte. Hier werden auf 17 Seiten Beispiele für die Praxis angeführt, die entweder so umgesetzt oder modifiziert Eingang in die eigene Arbeit finden können (Ich-Buch, Tagebuch, Blicktafeln oder „Plauderpläne“).

Abschließend bietet Punkt 6 ein umfangreiches diagnostisches Manual im pädagogisch-unterrichtlichen Umgang mit Schüler(inne)n mit schwerer Beeinträchtigung an. Auf über 30 Seiten werden nach der grundlegenden Darstellung sonderpädagogischer Diagnostik und der Abbildung diesbezüglicher Strukturmerkmale die Aufgaben und Methoden sonderpädagogischer Diagnostik beschrieben. Besonders wichtig erscheint hier der Beitrag zu den Methoden, die vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes die beobachtenden, beschreibenden und qualitativ erhebenden Wege in den Mittelpunkt diagnostischen Vorgehens stellen. Der abschließende Aspekt der

Förderplanung stellt noch einmal den Prozesscharakter förderdiagnostischen Handelns heraus und gibt inhaltliche und methodische Standards vor.

Insgesamt bietet diese Publikation jeder Kollegin und jedem Kollegen im Unterricht und in der Förderung von Schüler(inne)n mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen eine äußerst fundierte, förderschwerpunktbezogene und passgenaue Orientierung in den Handlungsfeldern Unterricht, Förderung, Kommunikation und Diagnostik. Mit der Konzentration auf den

beschriebenen Personenkreis dürfte dieses Kompendium zu den aktuell bedeutsamsten Publikationen in der Geistigbehindertenpädagogik zählen, da die Autor(inn)en nicht an dem Punkt der pädagogischen Begründung von Bildung und Förderung stehengeblieben sind, sondern vielmehr den Weg der Konkretisierung suchen – nicht zuletzt wird dies deutlich mit der mitgelieferten CD-ROM, die ein vielfältiges und inspirierendes Materialangebot bereitstellt. Diese Anregungen und deren Umsetzung durch die Leser(innen) werden bestimmt vielen Schüle-

r(inne)n einen bedarfsorientierten und individualpädagogisch ausgestalteten Unterricht ermöglichen, der auf der Grundlage einer systemorientierten Diagnostik und Förderplanung transdisziplinär gestaltet werden kann.

Fazit: ein unbedingt zu empfehlendes Grundlagenwerk der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik für Studium, Referendariat und Praxis.

Holger Schäfer, Bernkastel-Kues

Erik Bosch, Ellen Suykerbuyk

Begleitung sexuell missbrauchter Menschen mit geistiger Behinderung

2010. Amhem: Bosch & Suykerbuyk Trainingscentrum B.V. 201 Seiten. 27,50 € ISBN 978-90-79122-07-3

Gäbe es in unseren Breiten so etwas wie den traditionellen chinesischen Kalender mit Begriffen wie „Jahr der Schlange“ oder „Jahr des Tigers“, das Jahr 2010 müsste als das „Jahr des pädagogischen Schattens“ bezeichnet werden. Neben all dem Guten, das eine kindgerechte Pädagogik bewirkt, gibt es im Rahmen des pädagogischen Bezuges immer wieder auch dessen dunklen Seiten. So begegnen uns die Schatten einer tief-schwarzen Pädagogik in diesem Jahr als vielfältiger sexueller Missbrauch in Familien, Schule, Kirche und Freizeit und verstören ob ihres gewaltigen Ausmaßes viele Zeitgenossen. Daher erscheint ein Buch zur Begleitung sexuell missbrauchter Menschen, zumal von Menschen mit geistiger Behinderung, zur rechten Zeit – auch wenn man es lieber hätte, es nicht lesen zu

müssen. *Bosch* und *Suykerbuyk* schonen Leser und Leserinnen mit ihren Fallvignetten mitnichten. Anschaulich, direkt und offensiv tritt hier der Missbrauch und das daraus resultierende beängstigende Erleben zutage, dessen negative bio-psycho-sozialen Auswirkungen umso gravierender erscheinen, als das gewaltförmige Erlebnis aufgrund einer mentalen Beeinträchtigung oftmals nicht angemessen eingeordnet und verarbeitet werden kann.

Das Buch sensibilisiert für die Wahrnehmung der Verletzungen von Intimitätsgrenzen auf den verschiedenen Entwicklungsniveaus bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Es hilft, durch die Beschreibung spezifischer Indikatoren mögliche Missbrauchserfahrungen besser zu erkennen, und es gibt Anre-

gungen zur Begleitung von Menschen mit Missbrauchserfahrungen bei bestehender geistiger Behinderung. Gerade mit Blick auf Menschen mit Down-Syndrom wird die Notwendigkeit deutlich, mit der Sexualerziehung nicht erst im Pubertätsalter zu beginnen und ein altersgemäßes kommunikatives Verhalten im Umgang mit Familienmitgliedern, Verwandten, Freunden und Fremden zu vermitteln. *Bosch* und *Suykerbuyk* haben ein Buch verfasst, das sich an Eltern, insbesondere aber an Mitarbeiter(innen) in Schulen und Institutionen der Behindertenhilfe wendet. Es hat nicht den Anspruch, in unterschiedliche therapeutische Settings bei Missbrauch einzuführen, sondern es möchte dazu beitragen, die andere Seite der Sexualität, ihren Schatten, der in Form von Grenzüberschreitungen erscheint, zu erkennen und Betroffene so zu begleiten, dass sexueller Missbrauch kein Trauma bleibt. Dabei warnen der Verfasser und die Verfasserin vor Überreaktionen, denn Sexualität soll auch nach einer Missbrauchserfahrung wieder zu einer positiven sexuellen Identität werden.

Udo Wilken, Hildesheim

BIBLIOGRAFIE

Ahrbeck, Bernd

Der Umgang mit Behinderung

Praxiswissen Bildung

2011. Stuttgart: Kohlhammer. 124 Seiten. 14,90 €

Albers, Timm

Mittendrin statt nur dabei

Inklusion in Krippe und Kindergarten

2011. München: Reinhardt. 125 Seiten. 19,90 €

Baldus, Eugen (Hg.)

Community Organizing

Menschen gestalten ihren Sozialraum

2010. Freiburg: Lambertus. 246 Seiten. 19,80 €

Bösl, Elisabeth; Klein, Anne; Waldschmidt, Anne (Hg.)

Disability History

Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte
2010. Bielefeld: transcript. 258 Seiten. 26,80 €

Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang; Walthes, Renate (Hg.)

Sinne, Körper und Bewegung

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik
2011. Stuttgart: Kohlhammer. 340 Seiten. 34,90 €

Dederich, Markus; Schnell, Martin W. (Hg.)

Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaften und MedizinAuf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik
2011. Bielefeld: transcript. 260 Seiten. 25,80 €

Erzmann, Tobias; Feuser, Georg (Hg.)

„Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt“Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung
2011. Frankfurt: Lang. 218 Seiten. 29,80 €

Fink, Franz; Hinz, Thorsten (Hg.)

Inklusion in Behindertenhilfe und PsychiatrieVom Traum zur Wirklichkeit
2011. Freiburg: Lambertus. 240 Seiten. 21,90 €

Fischer, Erhard; Heger Manuela; Laubenstein, Désirée (Hg.)

Perspektiven beruflicher TeilhabeKonzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung
2011. Oberhausen: Athena. 184 Seiten. 19,50 €

Fischer, Julia; Ott, Anne; Schwarz, Fabian (Hg.)

Mehr vom LebenFrauen und Männer mit Behinderung erzählen
2010. Bonn: Balance. 192 Seiten. 14,95 €

Greving, Heinrich u. a.

Organisation und VerwaltungMethoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege
2011. Köln: Bildungsverlag Eins. 18,95 €

Häßler, Frank

IntelligenzminderungEine ärztliche Herausforderung
2011. Heidelberg: Springer. 200 Seiten. 29,95 €

Hornung, Kathrin

Wie wäre ich ohne dich?Identitätsentwicklung von Geschwistern behinderter Kinder
2010. Marburg: Tectum. 104 Seiten. 24,90 €

Kruse, Andreas; Wahl, Hans-Werner

Zukunft AlternIndividuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen
2010. Heidelberg: Spektrum. 580 Seiten. 29,95 €

Lenz, Albert u. a.

Familie leben trotz intellektueller BeeinträchtigungBegleitete Elternschaft in der Praxis
2010. Freiburg: Lambertus. 275 Seiten. 22,00 €

Oberheid, Gerd u. a.

Barrierefreiheit in Hotellerie und GastronomieHandbuch zur Zielvereinbarung für standardisierte Erfassung, Bewertung und Darstellung barrierefreier Angebote in Hotellerie und Gastronomie:
2010. Berlin: BKB e.V.

Ratz, Christoph (Hg.)

Unterricht im Förderschwerpunkt geistige EntwicklungFachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung
2011. Oberhausen: Athena. 432 Seiten. 27,50 €

Salmon, Shirley; Kallós, Coloman

Zwischen Freiraum und Ritual (CD)Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung
2011. Salzburg: Uni Mozarteum. 25,00 €

Stammlinger, Birgit

Monster und FreaksEine Wissensgeschichte außergewöhnlicher Körper im 19. Jahrhundert
2011. Bielefeld: transcript. 341 Seiten. 32,80 €

Thimm, Katja

Das bedingungslose Grundeinkommen – Kollaps oder Reanimation des Sozialstaates?

2010. Marburg: Tectum. 99 Seiten. 19,90 €

Walter, Jochen; Basener, Dieter (Hg.)

Mitten im ArbeitslebenWerkstätten auf dem Weg zur Inklusion
2010. Hamburg: 53 Grad Nord. 168 Seiten. 19,80 €

Weiß, Hans; Stinkes, Ursula; Fries, Alfred (Hg.)

Prüfstand der GesellschaftBehinderung und Benachteiligung als soziale Herausforderung
2010. Würzburg: edition von freileben. 395 Seiten. 19,90 €

Westhoff, Elisabeth

Nicht verstecken! Reden!Wie Menschen mit Behinderung leben
2010. Norderstedt: Books on Demand. 320 Seiten. 22,80 €**VERANSTALTUNGEN**

24. – 25. Mai 2011, Bremen

Leichte SpracheSeminar des Büros für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen e. V.,
leichte-sprache@lebenshilfe-bremen.de,
www.lebenshilfe-bremen.de

30. – 31. Mai 2011, Kassel

Gestaltung von Lebens-, Arbeits- und Entwicklungsräumen für Menschen mit hohem Assistenzbedarf im Rahmen der EingliederungshilfeFreundeskreis Camphill e. V.,
www.freundeskreis-camphill.de

16. – 17. Juni 2011, Bremen

Werkstatt trifft Wirtschaft – Wie viel Inklusion kann die Wirtschaft (sich) leisten?Fachtagung von 53 Grad Nord,
info@53grad-nord.com, www.53grad-nord.com

20. – 21. Juni 2011, Bad Oeynhausen

Prader-Willi-Syndrom – „Teilhabe durch Arbeit“Fachtagung der Diakonischen Stiftung Wittekindshof und Regens Wagner Absberg,
www.wittekindshof.de/pws

30. Juni – 1. Juli 2011, Berlin

Individuelle Rehabilitation in Sozialräumen – Impulse aus der BehindertenrechtskonventionKongress der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR),
info@dvfr.de, www.dvfr.de

14. Juli 2011, München

Struktur und Organisation einer IntegrationsfirmaSeminar der Fachberatung für Arbeits- und Firmenprojekte (FAF) gGmbH,
Berlin@faf-gmbh.de, www.faf-gmbh.de

5. – 7. September 2011, Hamburg

BGW forum 2011 – Gesundheitsschutz in der BehindertenhilfeFachkongress der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW),
www.bgw-online.de

21. – 24. September 2011, Düsseldorf

Rehacare – Fachmesse und Kongress

www.rehacare.de

7. – 9. Oktober 2011, Hamburg

**Menschen mit Autismus –
auf dem Weg zur Inklusion**

13. Bundestagung von autismus Deutschland
e. V., info@autismus.de, www.autismus.de

7. – 8. November 2011, Solingen

**Konzeptionen helfen
Sexualitätsbegleitung**

Institut für Sexualpädagogik Dortmund,
www.isp-dortmund.de

22. – 23. November 2011, Duisburg

**Inklusion und Teilhabe –
Eine Herausforderung für die
Unterstützung von Menschen mit
geistiger Behinderung und hohem
sozialen Integrationsbedarf**

Fachtagung des LVR-Netzwerks Heilpädagogischer Hilfen in Zusammenarbeit mit der Hochschule der Stiftung Rehabilitation Heidelberg und Kompass – LVR-Institut für Konsulentenarbeit,
www.fachtagung-2011-hph-netzwerk.lvr.de

25. November 2011, Halle

**Probleme und Chancen von lern-
behinderten und sozial benachteiligten**

**jungen Erwachsenen im Rahmen
von Werkstätten für behinderte
Menschen**

Abschlussstagung, www.lebenshilfe-halle.de,
www.reha.uni-halle.de/arbeitsbereiche/geistig-behindertenpaedagogik_/

15. – 16. März 2012, Berlin

**Verhaltensauffälligkeiten und
psychische Störungen bei Menschen
mit geistiger Behinderung**

(Heil-)Pädagogische Perspektiven und Handlungsansätze, www.ifbb.de

Anzeige

96

**inForm
AKTUELL**



FACHPRAXIS

08.06. – 09.06.2011

**Leichte Sprache für Verwaltungen
und Behörden**

Anmeldung unter Nr. 11042

16.06. – 17.06.2011

Dementia Care Mapping

DCM für die Arbeit mit alten und
behinderten Menschen

Anmeldung unter Nr. 11333

27.06. – 28.06.2011

**Hospizkultur und palliative Kompetenz
in der Behindertenhilfe**

Anmeldung unter Nr. 11065

27.06. – 28.06.2011

**Sexuelle Aufklärung für Menschen mit
geistiger Behinderung**

Anmeldung unter Nr. 11312

29.06. – 01.07.2011

Forum Berufliche Bildung 2011

Aktuelle gesetzliche Bestimmungen,
neue Konzepte und Perspektiven

Anmeldung unter Nr. 11193

06.07. – 07.07.2011

Auf dem Weg zur inklusiven Schule

Anmeldung unter Nr. 11154

13.07. – 14.07.2011

Das Prinzip Emotionale Begleitung

Begegnung, Kontakt und Kompetenz

Anmeldung unter Nr. 11327

RECHT

10.10. – 11.10.2011

Rechtsgrundlagen im Arbeitsfeld

Wohnen

Anmeldung unter Nr. 11601

17.10.2011

**Das Leistungssystem der
Eingliederungshilfe**

Anmeldung unter Nr. 11604

MANAGEMENT

06.06. – 09.06.2011

**Betriebswirtschaft in der Sozial-
wirtschaft, Tl. 1**

Vierteiliges Seminar

Anmeldung unter 11812

27.06. – 28.06.2011 oder

17.10. – 18.10.2011

Präsentieren, ...

mich oder die Inhalte

Anmeldung unter Nr. 11809 B, C

01.08. – 05.08.2011 oder

31.10. – 04.11.2011

Projektleitung – Projektmanagement

Anmeldung unter Nr. 11811 C, D

05.09. – 07.09.2011

**Mitarbeiter in Veränderungsprozessen
mitnehmen**

Anmeldung unter Nr. 11810

Weitere Informationen: www.inform-lebenshilfe.de



Diakonie-Werkstätten Halberstadt gGmbH

Träger: Diakonissen-Mutterhaus CECILIENSTIFT und Lebenshilfe e.V. Halberstadt

Stellenausschreibung

Die Diakonie Werkstätten Halberstadt gGmbH, anerkannte Werkstatt für behinderte Menschen, fördert und betreut z.Z. 370 Menschen, die geistig, psychisch, sinnes- oder mehrfach behindert sind. Ab sofort ist die Stelle der/des Pädagogischen Leiterin/Leiters vakant. Wir suchen eine engagierte Persönlichkeit, die sich mit Lust, Wissen und Kompetenz einbringen und sich in verantwortlicher Position den vielfältigen Anforderungen stellen will.

Bewerbungen und Anfragen bitte bis 2 Wochen nach Erscheinen an:

Diakonie Werkstätten Halberstadt gGmbH
Jürgen Viertel
Am Bahndamm 9
38820 Halberstadt

www.diakonie-werkstaetten-halberstadt.de

Bezeichnung der Stelle:	Pädagogische/r Leiter/in
Mindestqualifikation:	Hochschulstudium Pädagogik oder vergleichbar
Beginn der Tätigkeit:	baldmöglichst
Befristet:	nein
Arbeitsort:	Halberstadt
Bewertung der Stelle:	nach AVR, Vollzeit
Voraussetzungen:	Wissenschaftlich fundiertes theoretisches und praktisches Wissen sowie Erfahrungen für die Arbeits- und Betreuungsprozesse sowie für die Kommunikation mit Menschen mit Behinderungen; nachgewiesene Sozial-, Führungs- und Personalkompetenz; ausgeprägtes Kommunikationsvermögen, Flexibilität, Teamfähigkeit, Belastbarkeit; Führerschein PKW; Zugehörigkeit zur Kirche erwünscht
Ziele und Aufgaben:	Leitung des Bereiches Pädagogik, Verantwortliche Planung, Entwicklung, Koordinierung, Überwachung und Dokumentation der individuellen Rehabilitationsprozesse der behinderten Mitarbeiter; Durchführung der Aufnahmeverfahren; Entwicklung und Umsetzung der Konzepte zur Beruflichen Bildung, zu Begleitenden Maßnahmen und zur Dokumentation; Verantwortliches Zusammenwirken mit Ämtern, Behörden, Kostenträgern, Bildungsträgern, Schulen und Wohn- einrichtungen hinsichtlich der behinderten Mitarbeiter; Vorsitz im Fachausschuss der Werkstatt; Beratung und Unterstützung der behinderten Mitarbeiter und ihrer Angehörigen bzw. Betreuer; Pädagogische Anleitung des Fachpersonals; Leitung von und Mitarbeit in externen und internen Gremien

IMPRESSUM

Teilhaber – Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe
 (bis Ende 2008 Fachzeitschrift Geistige Behinderung, begründet 1961)
 ISSN 1867-3051

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, teilhaber-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 Exemplaren): 20,- €

- Abonnement Buchhandlungen: 23,40 €

- Studentenabonnement: 18,- €

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 „Teilhaber“, Leipziger Platz 15, 10117 Berlin, bevorzugt per E-Mail an: teilhaber-redaktion@lebenshilfe.de.

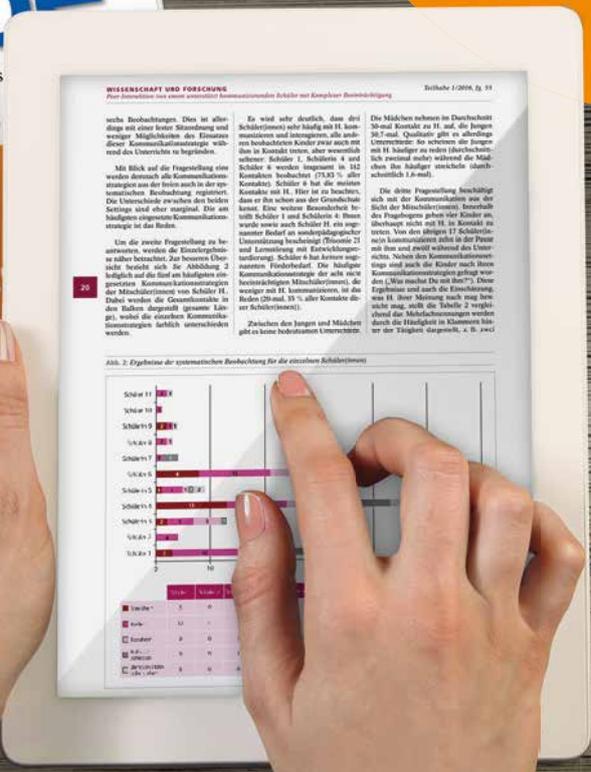
Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-123.

Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autorenhinweisen, die Sie unter www.lebenshilfe.de/teilhaber.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.

ANZEIGE

Die Lebenshilfe unterstützt mit der Fachzeitschrift Teilhabe die wissenschaftliche Theoriebildung und Entwicklung von Fachkonzepten zum Thema Behinderung. Diese erscheint vierteljährlich in den Rubriken Wissenschaft und Forschung, Praxis und Management sowie einer Infothek mit Buchbesprechungen und weiteren aktuellen Hinweisen.

Die Teilhabe ist jetzt auch als E-Paper mit weiteren Zusatzfunktionen als App (iOS oder Android) und für Desktops verfügbar.



WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

PRAXIS UND MANAGEMENT

INFOTHEK



Jetzt bestellen unter: www.zeitschrift-teilhabe.de



Teilhabe