

Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Partizipation

*Teilhabe am Leben
in der Kommune*

*Partizipation von Kindern
und Jugendlichen*

Medienkompetenz

PRAXIS UND MANAGEMENT

*Unterstützte Kommunikation
mit dem Tablet-PC*

INFOTHEK

Buchbesprechungen

Bibliografie

Veranstaltungen

FEBRUAR 2013
52. Jahrgang

Neuerscheinungen im Lebenshilfe-Verlag



Lebenshilfe Bremen

Leichte Sprache

Die Bilder

1. Auflage 2013, DIN A 4,
broschiert, 320 Seiten,
CD mit allen Bildern
ISBN: 978-3-88617-910-7;
Bestellnummer LFK 910
49,50 Euro [D]; 62.– sFr.

Leichte Sprache ist wichtig: für viele Menschen mit Behinderung. Und für viele andere Menschen. Zur Leichten Sprache gehören gute Bilder. Mit Bildern kann man Texte besser verstehen. Wer Texte in Leichter Sprache schreiben will, braucht gute Bilder. Darum gibt es in diesem Buch eine DVD mit mehr als 500 Bildern. Die Bilder können Sie für Ihre Texte benutzen. In diesem Buch steht auch ganz viel über Leichte Sprache. Zum Beispiel:

- Die Geschichte der Leichten Sprache.
- Die Regeln der Leichten Sprache.

Alle Texte sind in Leichter Sprache.

Kooperation mit der Lebenshilfe Bremen.

Bestellungen an:

Bundesvereinigung Lebenshilfe 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



Hellmann, Langer, Leonhard, Schumacher, Wendt

Recht auf Teilhabe

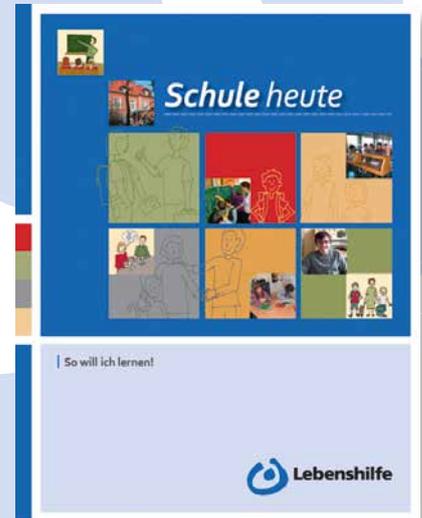
*Ein Wegweiser zu allen wichtigen
sozialen Leistungen für Menschen
mit Behinderung*

2., überarbeitete und
aktualisierte Auflage 2013,
17 x 24 cm, ca. 144 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-546-8;
Bestellnummer LER 546
12,– Euro [D]; 15.– sFr.

Dieser Ratgeber stellt die in den Sozialgesetzbüchern verankerten Leistungsrechte dar, geht auf die im Begriff des Nachteilsausgleichs zusammengefassten Leistungen sowie auf die für Menschen mit geistiger Behinderung wichtigen Fragen zur persönlichen Rechtsausübung ein.

Die 2. Auflage bringt den Ratgeber auf den neuesten Gesetzes- und Rechtsstand. Grundsätzlich neu bearbeitet wurde das Kapitel »Leistungen der sozialen Pflegeversicherung« infolge des Pflege-Neuausrichtungsgesetzes (PNG). Bei den »Leistungen der Sozialhilfe« war u. a. die Erhöhung der Regelbedarfe zu berücksichtigen. Mehrere Neuerungen gibt es bei den Nachteilsausgleichen: Neben einer Änderung der Schwerbehindertenausweisverordnung wurde die Freifahrtberechtigung neu geregelt. Das neue Rundfunkbeitragsrecht ist ebenfalls bereits berücksichtigt. Das Kapitel »Rechtsschutz im Sozialrecht« wurde um die Rechtsinstitute der Beratungshilfe und der Prozesskostenhilfe ergänzt.

Stand: Januar 2013.



Schule heute

So will ich lernen!

1. Auflage 2013, 21 x 27 cm,
broschiert, 48 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-540-6;
Bestellnummer LER 540
5,– Euro [D]; 7.50 sFr.

Spätestens seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungswesen für alle Kinder zu schaffen. Das erfordert Veränderungen:

- Um Inklusion in der Schule zu verwirklichen, müssen sich Schulen weiter entwickeln.
- Die Lehrkräfte müssen wissen, wie alle Kinder gut lernen können.
- Und weil Inklusion unteilbar ist, dürfen keine Kinder »vergessen« werden:
- Die Lebenshilfe achtet dabei besonders auf die Kinder mit schwerer Behinderung.
- Inklusion ist das Ziel verschiedener Schulen:
- Die Lebenshilfe öffnet eigene Schulen für gemeinsamen Unterricht aller Kinder.
- Und sie unterstützt die Entwicklung inklusiver Schulen in Städten und Gemeinden.

Damit das gelingt, braucht es Mut machende und wegweisende Beispiele, die zeigen, wie sich Schulen entwickeln und wie sie erfolgreich arbeiten können. Diese Broschüre liefert Informationen und Entscheidungshilfen für Menschen mit Behinderung, deren Eltern, Angehörige und rechtliche Betreuer, die das Spektrum der Möglichkeiten jenseits der klassischen Sonderschule aufzeigen. Die vorgestellten Beispiele haben Menschen mit jeder Art von Behinderung im Blick, unabhängig vom Umfang des Unterstützungsbedarfs.

Teilhabe 1/2013

EDITORIAL

<i>Mitmachen, mitbestimmen, teilhaben – ich hab' mich schon verändert dadurch!</i>	2
Bernd Frauendorf	

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

<i>Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung</i>	4
Iris Beck	
<i>Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune</i>	12
Klaudia Erhardt, Katrin Grüber	
<i>Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit</i>	18
Gunda Voigts	
<i>Keine Bildung ohne Medien!</i>	26
Ingo Bosse	

PRAXIS UND MANAGEMENT

<i>Tablet-PC – ein UK-Medium der Zukunft?</i>	33
Wolfgang Lamers, Karin Terfloth	

INFOTHEK

<i>Der Bundes-Tag leicht gemacht</i>	43
<i>Leidmedien – Über Menschen mit Behinderungen berichten</i>	43
<i>Entwicklung der schulischen Integration – noch immer wenig Bewegung</i>	44
<i>Abschied im Redaktionsbeirat von Prof. Heinz Mühl und Prof. Gerhard Neuhäuser</i>	44
<i>Buchbesprechungen</i>	45
<i>Bibliografie</i>	48
<i>Veranstaltungen</i>	49

IMPRESSUM

.....	49
-------	----



Bernd Frauendorf

Mitmachen, mitbestimmen, teilhaben – ich hab' mich schon verändert dadurch!

Liebe Leserin, lieber Leser,

mitmachen und teilhaben – zum Beispiel, dass ich jetzt was schreiben kann für diese Zeitschrift. Das finde ich unglaublich! Die Zeitschrift kenne ich nur vom Sehen. Die ist in schwerer Sprache geschrieben. Nichts für mich. Und für diese Zeitschrift schreibe ich jetzt. Was mitmachen, mitbestimmen und teilhaben für mich bedeuten.

Es ist o. k., dass es auch Hefte gibt in schwerer Sprache. Die Fachleute müssen sich auch austauschen können in ihrer Sprache. Und es gibt ja auch andere Sachen in Leichter Sprache. Zum Beispiel das Magazin der Lebenshilfe-Zeitung (LHZ). Und die Zusammenfassungen der Artikel in der LHZ sind immer auch in Leichter Sprache geschrieben. Am besten finde ich die Leichte Sprache auf der Internetseite der Lebenshilfe.¹ Sie finden hier auch viele Infos zum Lebenshilfe-Rat. Dort arbeite ich mit. Ich bin der Vorsitzende.

Diese Seite ist für mich ein erstes und gutes Beispiel für Mitmachen und Teilhaben. Wenn man Informationen nicht verstehen kann, dann kann man auch nichts dazu sagen. Wenn Texte nicht vorgelesen werden, können sich viele auch nicht einmischen. Schwere Texte behindern uns.

Teilhaben bedeutet für mich, in der Gesellschaft beim Wohnen, bei der Arbeit und in Freizeit und Sport mit Leuten zusammenzukommen. Ich arbeite in der Werkstatt und wohne allein mitten in Saarbrücken in meiner Wohnung. Ohne Betreuung. Mir geht es gut. Ich bin zufrieden.

Ich mache mit im Werkstattrat und helfe beim Fest auf der Tenne der Lebenshilfe Obere Saar. Ich helfe beim Auf- und Abbau bei Sportfesten der Landesarbeitsgemeinschaften der Werkstätten im Saarland.

Besondere Bedeutung für mich hat sicher der „Rat behinderter Menschen“ in der Lebenshilfe. Er ist da für die Mitbestimmung von behinderten Menschen

in der Lebenshilfe. Es gibt ihn schon seit zehn Jahren. Er trifft sich vier Mal im Jahr und spricht mit den anderen Gruppen in der Lebenshilfe, wie dem Bundesvorstand. Der wird beraten. Und dem Bundeselternrat. Manchmal treffen wir uns bei den Mitgliedern des Rates aus ganz Deutschland, zum Beispiel in Bremen oder Leipzig. Dann weiß man, wie die Anderen leben. Manchmal fahren auch Einzelne zu Tagungen als Vertreter der Lebenshilfe. Ich war jetzt gerade im November bei einer Tagung zur Persönlichen Zukunftsplanung in Linz in Österreich. Dort ist auch ein Netzwerk Persönliche Zukunftsplanung gegründet worden.

Um zu sagen, was der Rat so macht und denkt, haben wir noch einmal in die Protokolle geschaut. Hier ein paar Beispiele:

Im Jahr 2008 haben wir über die „Bundesinitiative Daheim statt Heim“ gesprochen. Sie fordert den Baustopp für neue Heime und den Abbau bestehender Heimplätze. Wir haben nicht lange darüber gesprochen, ob das richtig ist. Wichtig ist uns: Jeder soll selbst wählen können, wo und wie er lebt. Wir wollen lernen können, wie man alleine wohnt. Jeder muss die Unterstützung bekommen, die er braucht! Wichtig ist, dass der Mensch gerne lebt, wo er wohnt. Dann ist es fast egal wo: im Heim, in der Wohngemeinschaft oder allein.

Wir fordern, dass die Hilfe, die man nun mal braucht, auch bezahlt wird! Wir wissen nicht, ob das auch passiert. Denn jetzt wird das nicht bezahlt. Im Betreuten Wohnen kriegen wir zu wenige Stunden zur Unterstützung.

Die Behindertenhilfe hat in den letzten Jahren sehr viel erreicht. Es ist sehr wichtig, dies anzuerkennen und zu loben.

Menschen mit Behinderung haben Rechte und Menschenrechte. Sie müssen nicht um Unterstützung bitten.

Alle Menschen sollen so lange wie möglich und so lange, wie sie es wollen, in ihrer eigenen Wohnung und im gewohnten Umfeld leben können.

¹ www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/dabei-sein/Lebenshilfe-Rat/2_aussagen.php

Wenn ein Mensch Hilfe beim Wohnen braucht, soll er sie dort erhalten, wo er wohnt, wo er sich wohl fühlt und wo er leben will.

Es sollen überall Angebote zur Unterstützung aufgebaut werden, die jeder Mensch bei sich zu Hause nutzen kann. Dabei muss jeder die Möglichkeit der Wahl haben, zum Beispiel durch das Persönliche Budget.

Es ist schön, wenn Menschen ohne Behinderung mit behinderten Menschen zusammen Zeit verbringen wollen. Das nennt man „Bürgerschaftliches Engagement“. Um Bürger zu treffen, muss man hingehen, wo sie sind. Und das ist in der Gemeinde.

Menschen, die gerne in einer Gemeinschaft leben wollen, sollen das auch können. Die Größe der Gruppe sollte klein sein, damit das Zusammenleben angenehm bleibt. In kleinen Gruppen kommt man gut zurecht.

Man sollte jetzt schon mit Veränderungen anfangen. Aber auch nichts „über das Knie brechen“ und zu schnell handeln. Gute Veränderungen brauchen auch Zeit.

Es geht nicht darum, Kosten zu sparen. Es geht darum, jedem Menschen ein Leben in Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Und zwar dort, wo er selbst gerne leben will. Jeder soll wählen können, wo er leben will. Das gilt gerade für die, die sehr viel Unterstützung brauchen. Wenn man mit den Menschen beginnt, die am meisten Unterstützung brauchen, dann wird es für die Personen mit weniger Hilfebedarf noch einfacher.

Teilhabe an der Gesellschaft muss für alle Menschen von Anfang an selbstverständlich sein: im Kindergarten, in der Schule, bei der Ausbildung, im Beruf und in der Freizeit. Menschen mit Behinderung sind gar nicht so besonders. Wenn man nicht mit der Aussonderung beginnt, muss man später nicht wieder umständlich einbeziehen (integrieren).

Alle müssen umdenken, damit dieses Ziel erreicht wird: der Gesetzgeber, die Verwaltung, die Träger von Einrichtungen und die Betreuer in den Einrichtungen. Es muss viel verändert werden, vor allem in den Köpfen, damit alle Menschen in Zukunft dort, wo sie wollen, daheim sein können. Das heißt niemals, dass man allein gelassen wird. Alle müssen sich auch umeinander kümmern. Die Betroffenen müssen aber an allen Veränderungen entscheidend

Im politischen Fachgespräch im Deutschen Bundestag (von links): Mario Kilian, Joachim Busch, Alfredo Rosenbaum, Jan Schult (Mitglieder des Rates behinderter Menschen) und Ulrich Niehoff (Unterstützer)



beteiligt werden: „Nichts über uns ohne uns!“

Wir haben auch über gesetzliche Betreuung und die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen gesprochen. Zuerst waren wir der Meinung, dass alle behinderten Menschen immer selbst entscheiden können müssen. Dann sind uns aber Beispiele eingefallen, wo das nicht so einfach ist. Zum Beispiel, wenn jemand gar nicht erkennbar auf Ansprache reagiert. Dann ist es sehr schwierig, seine Entscheidung zu erkennen. Wenn man eine Person mit schwerer Behinderung darin unterstützen will, ihre Entscheidung zu treffen, kann man in der Bewertung (Interpretation) ihrer Verhaltensweisen auch falsch liegen. Das muss man immer beachten. Deshalb muss man in der Entscheidungsfindung für eine andere Person sehr vorsichtig sein. Wenn stellvertretend für eine Person entschieden werden muss, dann müssen Entscheidungen auch gut informiert getroffen werden. Vorrang hat der Wille des Menschen mit Behinderung. Gesetzliche Betreuer müssen das beachten. Es braucht eine stärkere Kontrolle der Arbeit des gesetzlichen Betreuers. Wir haben eine Vereinbarung zur guten Zusammenarbeit zwischen Betreuer und Betreutem erarbeitet, damit Selbstbestimmung möglich ist.²

Ein schöner Erfolg unserer Arbeit war, dass wir eine Initiative der Freunde aus Bremen so unterstützt haben, dass nun der Behindertenausweis kleiner ist. Das hatten wir immer als blöd erlebt. Wenn man ihn gezeigt hat, war er wegen sei-

ner Größe so auffällig. Es hat einige Jahre gedauert, wir haben tausende Unterschriften gesammelt, Briefe und Gespräche mit Politikern geführt. Und jetzt haben wir Erfolg. Der Ausweis wird so groß sein wie ein Personalausweis oder Führerschein.³ Endlich!

Wir haben den damaligen Kanzler Schröder im Kanzleramt getroffen. Und wir waren jetzt gerade wieder im Bundestag. Knapp 300 Menschen mit Behinderung haben mit den Abgeordneten über die Umsetzung der UN-Konvention diskutiert. Dar Rat war dabei (siehe Abbildung). Ich habe eine Rede beim Weltkongress von Inclusion International und der Lebenshilfe im Jahr 2010 in Berlin gehalten, vor 2.500 Leuten! Als Vertreter der Lebenshilfe war ich auch beim Weltkongress davor in Mexiko, in Acapulco. Es lohnt sich also allemal mitzumachen und sich einzusetzen.

Teilhabe ist für mich unheimlich wichtig. Und Selbstbestimmung auch. Ich wohne allein und habe Freunde. Mit denen treffe ich mich manchmal. Zum Beispiel gehen wir dann zusammen zum Fußball. In meiner Werkstattmannschaft spiele ich auch selbst Fußball. Ich habe schon an vielen Turnieren teilgenommen. Eigentlich lebe ich ziemlich selbstbestimmt und mittendrin.

Was mir sonst noch wichtig ist? Dass die UN-Konvention umgesetzt wird. Und dass die Lebenshilfe ihre Ziele erreicht.

*Bernd Frauendorf, Saarbrücken
(Vorsitzender des Rats behinderter
Menschen der Lebenshilfe)*

Der Text ist auf der Basis eines Gespräches mit Ulrich Niehoff (Unterstützer) entstanden

² www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/dabei-sein/Lebenshilfe-Rat/2_aussagen.php (unten)

³ www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/mit-bestimmen/Behinderten-Ausweis.php



Iris Beck

Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung

| *Teilhabe* 1/2013, Jg. 52, S. 4 – 11

| KURZFASSUNG Der Begriff der Partizipation steht in engem Zusammenhang mit demokratischem Handeln auf der einen und dem Problem der sozialen Ungleichheit beim Zugang zu Lebenschancen auf der anderen Seite. Er umfasst die soziale Dimension, also den Zugang zu Handlungsfeldern und Lebensbereichen, und die politische Dimension der Beteiligung in Form von Mitwirkung und Mitbestimmung. Das macht seine Aktualität und seine große Bedeutung in Dokumenten wie der UN-Behindertenrechtskonvention aus. Aber gerade die politische Dimension kommt in den Auseinandersetzungen um die Verwirklichung gleichberechtigter Lebenschancen im Feld von Behinderung oft zu kurz; für die Umsetzung bedarf es einer Klärung der Formen und Ebenen von Partizipation.

| ABSTRACT *The Concept of Participation and its Implementation in the Context of Disability. The concept of participation stands in narrow connection with democratic action on the one hand and the problem of social inequality regarding life opportunities on the other hand. Participation encloses the social dimension, so the access to spheres of activity and areas of life, and the political dimension of participation with the meaning of co-operation and co-determination. This underlines the concept's actuality and its great significance in documents like the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Besides, in the discussions about the realisation of equal chances of people with disabilities the political dimension is often neglected. Thus the implementation of participation assumes to clarify the forms and levels of participation.*

Der Begriff der Teilhabe übernimmt, teils für sich stehend, teilweise in einer Reihe mit Inklusion und Selbstbestimmung genannt, eine Funktion als Leitbegriff für Aktivitäten und Leistungen der Politik und Praxis, aber auch der Forschung für behinderte Menschen (z. B. im „Diskussionspapier Teilhabeforschung“ der DVfR & DGRW 2011 oder auf der Tagung „Teilhabeforschung jetzt“ der Fachverbände der Behindertenhilfe im November 2011¹). Jenseits einer rein programmatischen Verwendung müssen Begriffe ausreichend begründet oder begründbar sein, wenn sie als Dispositionsfond für die Forschung oder konzeptionell für die praktische Umsetzung tragfähig und wirksam werden sollen. Der Partizipationsbegriff bietet sich für solche Funktionen insofern an, als er den Teilhabebegriff fruchtbar und notwendig um die politi-

sche Dimension erweitert, die in den derzeitigen Auseinandersetzungen um „Teilhabe“ nur wenig thematisiert wird.

Absicht des Beitrages ist dabei nicht, die Linien der breiten und traditionsreichen Auseinandersetzungen um politische Partizipation im Rahmen demokratiethoretischer Ansätze nachzuzeichnen, sondern in erster Linie auf ein Begründungsdefizit in der aktuellen Debatte um Teilhabe aufmerksam zu machen.

Teilhabe – angestammter Begriff der Sozialgesetzgebung

Aktuell hat der Teilhabebegriff „Konjunktur“; historisch gesehen ist er aber ebenso „alt“ wie die Sozialgesetzgebung der Bundesrepublik und aufs engste mit einem bestimmten Verständnis von Sozialpolitik verbunden: Soziale Rechte und soziale Leistungen sollen die Ansprüche der Sozialgesetzgebung, wie sie im SGB I formuliert sind, sichern.

¹ www.diefachverbaende.de/files/veranstaltungen/2012-08-16-Dokumentation-Fachtagung-Teilhabeforschung.pdf

Für die Feststellung, ab wann Menschenwürde und die Entfaltung der Persönlichkeit gefährdet sind, müssen Schwellenwerte bestimmt werden. In der Anerkennung sozialer Problemlagen realisiert sich zugleich der Sozialstaat. Eine aktive, dynamische Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik (vgl. von FERBER 2012) versucht, soziale Ungleichheit zu bekämpfen, die sich insbesondere an prekären Lebenslagen wie Armut zeigt. Die „besonderen Lebenslagen“ im SGB XII stellen entsprechend Risikolagen für Ausgrenzung dar. Im Kern geht es also nicht um die Herstellung eines „idealen Einbezogenenseins“ in alle denkbaren Lebensbereiche und Felder der Lebensführung, sondern um die Regulierung von Verteilungskonflikten mit Blick auf den sozial ungleichen, ungerechten Zugang zu solchen Gütern (wie Bildung oder Arbeit) und Ressourcen, die für die Ermöglichung einer möglichst selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung eine zentrale Bedeutung haben. Teilhaberechte verbessern Lebenschancen; Sozialpolitik bedeutet so betrachtet die „Verteilung von Lebenschancen“.

Neben der politisch-programmatischen Bedeutung ist der Begriff der Lebenschancen oder sozialen Chancen der Kernbegriff des Lebenslagenkonzepts, wie es der Sozialpolitiktheoretiker Gerhard Weisser in den 1950er Jahren formulierte und das dann Eingang in politische Programme fand. Neben der Sicherung des bekannten „Existenzminimums“ geht es um die „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“, und die Ansprüche daran beziehen sich auf ein materielles, aber auch ein kulturelles, soziales und politisches Teilhaberecht.

1954 stellte das Bundesverwaltungsgericht fest, dass die Auffassung, Behinderung sei ein individuelles Schicksal und damit ein in der individuellen Verantwortung liegendes Problem, als mit dem Grundgesetz unvereinbar betrachtet werden muss. Damit ist der Durchbruch der „Eingliederungshilfe“ markiert. Der hierdurch anerkannten Pflicht des Staates und der Gemeinschaft zur solidarischen Hilfe entspricht ein Recht auf Hilfe bei den Betroffenen (vgl. FAHLBUSCH 1997, 29 ff.). Behinderung verstanden als erschwerte Teilhabe wurde bereits damals rechtlich zum zentralen Ansatzpunkt der Hilfen, die Eingliederung in die Gesellschaft zum eigentlichen Auftrag der Rehabilitation.

Die Teilhabe im SGB IX scheint auf den ersten Blick vorrangig auf die Dimension des Einbezogenenseins in Lebensbereiche – im Duktus des Lebenslagenkonzepts (vgl. BECK & GREVING

2012) auf die Lebenslagengestaltung im Sinne der Vergrößerung von Handlungsspielräumen zur Interessensverfolgung – abzuheben. Zwar findet das Arbeitsleben noch immer gesonderte Erwähnung, daneben ist aber im SGB IX erheblich die Lebenslagenorientierung gestärkt worden. Das Teilhabeverständnis im SGB IX beinhaltet nach WELTI (2008) aber auch die politische Dimension: zum einen im Ziel der Selbstbestimmung und zum anderen in den eingeräumten Mitgestaltungsrechten. Teilhabe ist aber ein „unbestimmter Rechtsbegriff“ (BARTHELHEIMER 2007, 8), dessen Gehalt und dessen Reichweite (ab wann spricht man von Teilhabe und ab wann von Ausgrenzung) historisch relativ und immer wieder neu zu bestimmen ist.

Teilhabe meint zudem in erster Linie die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen. Ob damit auch eine Teilnahme erfolgt, also der Adressat der Leistung sein Recht wahrnimmt und ob und wie er dann tatsächlich aktiv an Feldern der Lebensführung teilnimmt, ist damit nicht gesagt. Die in Demokratietheorien geläufige Unterscheidung von Teilhabe und Teilnahme verweist somit auf eine wichtige Differenz: Teilnahme ist aktiv und bezieht sich auf das Individuum; zur Realisierung muss der Einzelne teilnehmen wollen, er braucht dafür aber auch zugängliche Kontexte. Damit wird das Wechselspiel zwischen dem Einzelnen und seinem Umfeld betont; der rechtliche Anspruch auf Teilhabe allein reicht nicht aus. SCHÄPER (2010, 93) verdeutlicht die Gefahr, wenn Teilhabe und Teilnahme nicht unterschieden und Teilhabe stillschweigend in Teilnahme undefiniert wird: aus dem Teilhaberecht erwächst dann gleichzeitig eine Teilnahmepflicht und man muss sich als ‚teilnahmewillig und -fähig‘ erweisen. Wer dann z. B. einer Erwerbstätigkeit nicht nachgehen kann, könnte auch Teilhaberechte verlieren. Dies verdeutlicht noch einmal die Notwendigkeit, den Teilhabebegriff nicht mit Teilnahme gleichzusetzen und insbesondere die Frage der Beteiligung in den Blick zu nehmen, die mit dem Begriff selbst nicht ohne weiteres beschrieben ist.

Wenn aus rechtlicher oder politischer Sicht der Teilhabebegriff verwandt wird, so stützt er sich auf die skizzierte Tradition und hat hierin seine Begründung und Berechtigung. SCHÜTTE (2011, 2) skizziert entsprechend aus rechtswissenschaftlicher Sicht Anforderungen an eine Teilhabeforschung, die „die Wirksamkeit des Rechts und das Scheitern normativer Programme“ analysiert, das Rechtssystem selbst auf Barrieren und

als Gestaltungsinstrument untersucht und Teilhabe im System des Rechts reflektiert. Löst man den Begriff jedoch aus diesen Zusammenhängen heraus, bedarf er zum einen der Anbindung an sozialwissenschaftliche Erklärungszusammenhänge, wie sie im Rahmen der Lebenslagen- und Ungleichheitsforschung verwandt werden. Zum anderen bedarf der Begriff einer Bestimmung mit Blick auf die Form der Teilhabe und dies leisten insbesondere Theorien der politischen Partizipation. Damit rücken einerseits demokratietheoretische, andererseits aber auch machttheoretische Ansätze in den Blick, anhand derer sich sowohl die Form der Teilhabe als auch die Frage der Entstehung sozialer Ungleichheit und von Verteilungs- und Machtkonflikten thematisieren lässt, mit denen Teilhabe verknüpft ist.

Jenseits der rechtlichen Bestimmung wird Teilhabe jedoch häufig nur als „Eingebundenheit“ oder „Einbezogenensein in eine Lebenssituation“ (ICF der WHO), oder als „dazu gehören“ definiert (vgl. DVfR & DGRW 2011); dies veranschaulicht zwar den gemeinten Gehalt, aber ohne ihn weiter theoretisch zu fundieren oder zu hinterfragen. Nicht nur, aber auch, weil in den zentralen Dokumenten der ICF und der UN-BRK, die die aktuelle Konjunktur des Teilhabebegriffes fördern, von „participation“ die Rede ist, bietet es sich an, entsprechende Begründungszusammenhänge dort zu beachten, wo der Begriff außerhalb der Sozialgesetzgebung verwandt wird.

Partizipation als Bedingung der Lebenslage

Weder Inklusion noch Partizipation oder Teilhabe sind Zweck an sich, sondern letztlich Mittel zur Verbesserung von Lebenschancen. Damit ist die rechtliche Situation (Menschenrechtsbezug, Bürgerrechte) ebenso gemeint wie die konkrete Entfaltung und Verfolgung wichtiger Interessen der Lebensführung. WEISSER (2012) konstatiert für den Partizipationsbegriff – und dies gilt genauso für Inklusion und auch Integration –, dass die Begriffe auf ein soziales Problem (den Zugang zu und die Art und Form der Beteiligung an Lebensbereichen) verweisen; zugleich kommt ihnen „ein Reformwert zu, der auf konkrete Änderungen von Praxen zielt“ (ebd., 171). Deshalb sind sie auch politische Leitbegriffe.

Der Partizipationsbegriff hat neben dem Inklusionsbegriff aktuell in der internationalen Lebenslagen- und Ungleichheitsforschung und weltweit in der Politik eine ganz zentrale Bedeu-

tung, weil er auf die Zugangsfrage als Bedingung der Lebenslage abhebt (vgl. zu Traditionen der Verwendung des Inklusionsbegriffs BECK & DEGENHARDT 2010). Beide Begriffe sind international sowohl in der politischen als auch der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich stark verankert. So spielt der Integrationsbegriff, der ebenfalls auf die Herstellung von Zugehörigkeit abhebt, in vielen Ländern gegenüber dem Inklusions- oder Partizipationsbegriff traditionell eine eher untergeordnete Rolle im politischen Zusammenhang, teilweise auch in den wissenschaftlichen Diskursen. Diese politischen Traditionen und wissenschaftlichen Denkschulen spielen für die Verwendung, inhaltliche Bestimmung und vor allem auch für ihre Übersetzung eine wichtige Rolle.

Entfaltung und Verfolgung seiner Interessen hat.

Politisch geht es also um die Verbesserung der Möglichkeiten, die je gegebene Lebensbedingungen für den Einzelnen zur Verfolgung wichtiger Anliegen bieten. Dafür sind Bedingungen auf Seiten des Individuums erforderlich, aber auch soziale, externe Ressourcen. Der Einzelne muss sich Ressourcen über Austauschprozesse mit der sozialen und ökologischen Umwelt verfügbar machen; zugleich müssen sie dafür im Umfeld aber auch vorhanden und zugänglich sein. Lebenslagen sind also die strukturelle Entsprechung der Umweltpartizipation, und genau deshalb sind Partizipation sowie die Einschluss- und Ausschlusskriterien, die diese eröffnen oder begrenzen, zentrale Bedingung des Handlungsspielraums.

Politische Partizipation

Partizipation bedeutet im Wortsinn (*pars capere*): einen Teil ergreifen, nehmen, fassen (vgl. Dudenredaktion 2001, 591). In Lexika der Sozial- und Politikwissenschaft wird er als zentraler Begriff verzeichnet, er findet sich aber auch in der Pädagogik und Sozialarbeit bis hin zur Theologie. Aufgeführt wird er als ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Arten und Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung, und dies sowohl in Bezug auf die Politik als auch in Bezug auf Lebensbereiche (vgl. HOECKER 2006; KAASE 1994; SCHNURR 2001; WEISSER 2012).

Partizipation umfasst mindestens zwei Dimensionen: die soziale und die politische. Häufig finden sich weitere Unterteilungen wie z. B. ökonomische und kulturelle Partizipation. Die Definition von Partizipation als Beteiligung an und Identifikation mit bestimmten Institutionen, Werten und sozial relevanten Kräften einer Gesellschaft (vgl. HARTFIEL & HILLMANN 1982) deutet auf eine aktive, zumindest implizit zustimmende Handlung. Damit werden aber „Einstellungen gegenüber Partizipation ausgeklammert“ (KAASE 1994, 443), die aber Aufschluss geben können über Bedingungen, „unter denen es zu konkreten Akten politischer Partizipation kommt“ (ebd.). Vorrangig in Politik-Lexika wird der Gehalt als ein „engagiertes und sich in praktisch-politischer Arbeit manifestierendes Beteiligen an demokratischen Strukturen und Prozessen“ gefasst bzw. als „alle Handlungen, die Bürger einzeln oder in Gruppen mit dem Ziel vornehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems (...) zu beeinflussen und/oder selbst zu treffen“ (ebd.).

Neben Partizipation als *Handlungsprinzip* tritt Partizipation als *Strukturprinzip*. Partizipation bildet das Kernstück demokratischer Gesellschaften insofern, als sie „untrennbar mit dem Entstehen des demokratischen Rechts- und Verfassungsstaats verbunden“ ist (ebd., 443). Sie betrifft aber nicht nur die Politik, „sondern auch eine Vielzahl von anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Schule, Beruf)“ (ebd.). Soziale und politische Partizipation lassen sich somit gar nicht getrennt sehen, vielmehr durchzieht die politische Partizipation alle sozialen Partizipationsbereiche. Partizipation bildet den Zentralbegriff der Demokratietheorie und wird teilweise auch mit Demokratisierung gleichgesetzt. Insofern mag es gerechtfertigt erscheinen, explizit von politischer Partizipation zu sprechen, doch

Die Vergabe von Rechten allein gewährleistet nicht, dass der Einzelne auch tatsächlich Zugang zu Lebensbereichen erhält.

BARTHELHEIMER (2007) beispielsweise wendet sich aus der Sicht der Ungleichheitsforschung gegen den Inklusionsbegriff aufgrund dessen systemtheoretischer Vorprägung (im Sinne Luhmanns) und plädiert für den Teilhabebegriff, weil er ihn als Kernbegriff in Amartya SENs (1992) Konzept der Verwirklichungschancen betrachtet. Damit anschließt er an die sozialpolitische Verankerung und Bedeutung an. Die Tradition der politischen Partizipationstheorie scheint dagegen bei ihm nicht auf. In SENs Konzept hingegen wird „participation“ als soziale Eingebundenheit (er spricht auch von „taking part“) explizit in der politischen Dimension verstanden. Der Zusammenhang zur Demokratie und politischen Freiheit ist hier ein unmittelbarer. Die Verwirklichungschancen nach SEN sind im Prinzip eine Weiterführung des Lebenslagenkonzepts sensu WEISSER (1978) und NAHNSEN (1975) (vgl. ausführlich BECK & GREVING 2012) und entstammen derselben Intention, nämlich mit einem (möglichst) operationablen Betrachtungsrahmen der Lebensführung (als wissenschaftlichem Ansatz) zugleich Ansatzpunkte zu ihrer Verbesserung zu gewinnen (Reformwert) im Sinne eines Konzepts einer gerechten Sozialpolitik als Verteilung von Lebenslagen. Die Lebenslage stellt demnach den von außen beeinflussten Handlungsspielraum dar, den der Einzelne zur

National und international stellt sich die drängende Frage nach der Sicherung einer menschenwürdigen Lebensführung als Verteilungskonflikt dar, in dem ungleiche Zugangschancen aufgrund von Armut, ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht oder Behinderung Lebenschancen erschweren oder verstellen. Die Vergabe von Rechten allein gewährleistet aber nicht, dass der Einzelne auch tatsächlich Zugang erhält (Inklusion). Die Veränderung sozial ungleicher im Sinne ungerechter Zugangschancen wiederum erfordert, dass die Möglichkeit der Interessensartikulation und die Machtverteilung beachtet werden. Politische Beteiligung ist dann aber der Schlüssel, um den Modus der „Teilhabe“ im Sinne einer Demokratisierung der Verhältnisse auszurichten. Dokumente wie die UN-Behindertenrechtskonvention müssen, wenn man ihren Gehalt ganz nachvollziehen will, vor diese internationalen politischen Zusammenhänge und Denktraditionen gerückt werden. Das Partizipationsverständnis insbesondere der UN-Konvention schließt einmal an die Ungleichheitsdebatte an, aber gleichzeitig auch an die Bedeutung des Partizipationsbegriffs als Kernbegriff der Demokratietheorie und Bedingung demokratischer Praxis. Insofern ist es berechtigt, die deutsche Übersetzung nur mit dem Begriff der Teilhabe dann in Frage zu stellen, wenn damit Gehalt verloren geht.

scheint der demokratische Gehalt im Partizipationsbegriff selbst schon mit angelegt zu sein.

Funktion, Umfang und Begründung der Partizipation können insgesamt sehr unterschiedlich sein; die vielen Stränge der theoretischen Begründungs- und Diskussionszusammenhänge lassen sich grob in zwei grundsätzliche Verständnisweisen unterscheiden: zum einen ein *formales*, auch instrumentell genanntes Verständnis von Partizipation, zum anderen ein *normatives*, auch material genanntes Verständnis (vgl. HOECKER 2006; KAASE 1994). Im engen Sinn geht es beim *formalen Verständnis* integrationstheoretisch um Legitimations-

jeweils Betroffenen soll ihnen Verantwortung übergeben werden, mit vielfältigen Stufen (u. a. beschrieben im vielfach rezipierten Modell „A ladder of citizenship participation“ von ARNSTEIN 1969), Formen und Orten der Partizipation. Die Formen reichen von der Beteiligung im Sinne der informierten Zuweisung (z. B. wissen, dass es das Persönliche Budget gibt), über die Mitwirkung (Einflussrecht auf Abläufe, z. B. bei der Hilfeplanung angehört werden oder jemanden an der Seite zu haben, der hilft, die Interessen zu artikulieren) bis zur Mitbestimmung über Stimmrecht. Alle Formen sind Gestaltungsformen, d. h., dass z. B. die Art der Mitwirkung beschrieben werden muss.

dungsprozessen fest verankert sein. Das Recht auf Partizipation muss auch von Einzelnen wahrgenommen werden wollen – und wahrgenommen werden können. Damit aber geht es insgesamt um Lernprozesse (denn demokratisches Handeln ist nicht angeboren), um Zugangschancen, um soziale und individuelle Ressourcen und um die Frage der Entstehung und Veränderung von sozialer Ungleichheit, die sich als Barriere auf Zugangschancen auswirkt. Partizipation kann dann bestimmt werden als die Teilnahme an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen, sowie die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidungen – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind.

Damit Partizipation wirksam werden kann, muss sie erfahren werden.

sicherung durch Wählerstimmen als ein repräsentatives Top-down-Verfahren zur Sicherung einer stabilen Demokratie. Entsprechend begrenzt sind die Partizipationsformen (Wahlen); in erweiterter Form werden Wahlen nicht nur als Bestätigung, sondern auch als Proklamation erwünschter Entwicklungsziele oder als Gegenreaktion auf Verrechtlichung und Bürokratisierung gesehen und es werden vielfältige Formen (Bürgerbeteiligung, Anhörung usw.) einbezogen. Zumindest implizit ist das formale Verständnis auch normativ, setzt es doch Demokratie voraus und stellt auch schon eine Folge von durchaus konflikthaften Durchsetzungsprozessen dar; wo es um die Veränderung von Herrschaftsstrukturen geht, kann Partizipation selbst konflikttheoretisch und normativ verstanden werden (vgl. LANGE 1987, 2449).

In den *normativen*, auch material genannten Ansätzen wird die vorgelagerte Frage nach den Verhältnissen und Bedingungen gestellt, unter denen Demokratisierungsprozesse und Partizipation in Gang kommen und unter emanzipativen Gesichtspunkten Bottom-up-Strategien verfolgt. Interessensartikulation und -durchsetzung wird als von Machtpositionen abhängig betrachtet; gerade den Gruppen, die in Verteilungskonflikten tendenziell schwache Positionen einnehmen, muss – auch um Fatalismus oder Apathie als Folge von Herrschaftsverhältnissen, die als unveränderbar erlebt werden, entgegenzuwirken – wirksame Unterstützung zur Entfaltung und zur Verfolgung ihrer Interessen gegeben werden. Ausgehend von den Interessen und Ressourcen der

Sowohl das formale als auch das materiale Verständnis sind mit Vor- und Nachteilen verbunden, die sich aus dem jeweiligen Grundverständnis ableiten: Systemstabilisierung kann gesellschaftliche Zielerreichung befördern, aber sie stabilisiert eben Herrschaftsverhältnisse und kann in Scheindemokratie umschlagen. Umgekehrt kann Förderung der Interessensartikulation zur Überforderung werden, wenn sie nicht die Bedingungen und Machtverhältnisse in den Blick nimmt, unter denen sie stattfindet (vgl. ausführlich HOECKER 2006). Interesse bedeutet im Wortsinn dazwischen sein, dabei sein, von Wichtigkeit sein (vgl. BURDEWICK 2012); Interessen sind Anliegen. Diese zu vertreten heißt, eigene Belange entweder selbst oder mit anderen bzw. durch andere um- oder durchzusetzen. Dies ist überaus voraussetzungsvoll: Als erstes ist nach den Bedingungen zu fragen, unter denen sich überhaupt ein Interesse entfaltet oder entfalten kann. Dann ist nach den Bedingungen für die Verfolgung des Interesses zu fragen, denn ein Interesse wird nur erhalten, wenn zumindest eine innere Beteiligung insofern erreicht und erhalten wird, als der Betreffende die Handlungen in irgendeiner Weise als sinnvoll für sich erfahren kann.

Interessen sind zugleich eine Grundvoraussetzung für Partizipation und ihre Folge. Partizipationsförderung muss also Bedingungen auf der Seite des Individuums ebenso in den Blick nehmen wie auf der Seite des Umfeldes. Damit Partizipation wirksam werden kann, muss sie erfahren werden, dafür muss sie in Handlungs- und Entschei-

Partizipation hat grundsätzlich gesellschaftliche und individuelle Funktionen, und demokratisches Handeln verwirklicht sich auf verschiedensten Ebenen: als Herrschaftsform einer Regierung geht es um Wahlen, Abstimmungen, Anhörungen usw.; als Lebensform findet sie ihre Verankerung in der Lebenspraxis des Einzelnen: in Gleichberechtigung, Toleranz, Kooperation, Selbstverantwortung und sozialer Verantwortung, in der eigenen Gestaltung der Lebenswelt (vgl. HIMMELMANN 2007, 7 f.). Die bekannte Unterscheidung von Herrschafts- und Lebensform (nach DEWEY 1948) braucht aber noch eine Ergänzung: die Meso-Ebene der Organisationen sowie der Öffentlichkeit und der Gemeinde. Nach HIMMELMANN (2007, 7) realisiert sich hier „die innere gesellschaftliche Qualität der demokratischen Herrschaftsform“ mit den Grundprinzipien Gewaltverzicht, Pluralismus, sozialer Ausgleich, Mitsprache und Mitbestimmung im Sinne der demokratischen Willensbildung. Diese Ebene vermittelt sich zugleich mit der Lebenspraxis des Einzelnen, in der Feinstruktur der sozialräumlichen Bedingungen des Wohnens, Arbeitens, der Bildung usw.

Politische Partizipation: Hinweise auf ihre Umsetzung im Feld von Behinderung

Politische Partizipation scheint im Feld von Behinderung ein relativ neues Thema zu sein (vgl. BURDEWICK 2012). Andererseits gibt es seit langem gelebte Formen der politischen Partizipation wie Interessenvertretungsgruppen, Behindertenbeauftragte, Wohn- und Werkstattbeiräte. Dennoch ist die politische Partizipation weder in der Fachdiskussion noch in den Strukturen der professionellen Angebote als Handlungs- und

Strukturprinzip so verankert wie z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe. Hier wurde bereits 1990 Partizipation als eine Strukturmaxime der Kinder- und Jugendhilfe im Kinder- und Jugendbericht aufgenommen und die Lebensweltorientierung als Handlungsprinzip verankert (vgl. SCHNURR 2001), das gegen Anbieterdominanz und bürokratische Leistungsorganisation eine Orientierung an den Interessen der Adressat(inn)en und der Stärkung ihrer Bewältigungsfähigkeiten setzt. Seither hat sich im Kinder- und Jugendbereich eine Vielzahl von Partizipationsformen formeller und non-formeller Art im kommunal- und landespolitischen Rahmen etabliert. SCHNURR (2001) bietet hier einen breiten und systematischen Überblick, ebenso BURDEWICK (2012).

UN-Konvention verlangt darüber hinaus, „Partizipation im Sinne der Ausübung spezifischer individueller Rechte zu gewährleisten, beispielweise das Recht auf Zugang zur Justiz (...), die Ausübung des aktiven und passiven Wahlrechts (...) oder das Recht auf Teilhabe an kulturellen Leistungen und Diensten“ (ebd., 2 f.). Dies muss ihnen „voll und gleichberechtigt“ (ebd.) möglich sein, es müssen also angemessene Maßnahmen unter ihrer Beteiligung ergriffen werden. Hierin, so die Überzeugung der UN-Konvention, kommt die Anerkennung als „Rechtssubjekte und Träger der menschlichen Würde“ (ebd., 3) zum Ausdruck und somit trägt ihre Partizipation wiederum zur Humanisierung der Gesellschaft bei. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur

miert waren, z. B. bei der Auswahl der Klinik. Auf der anderen Seite steht, dass die Patient(inn)en sich als abhängig erleben und keine Wünsche äußern, weil bereits der Erhalt der Leistung als nicht oder wenig beeinflussbar erlebt wird. Es fehlt einerseits an Informationen über solche Rechte und ihre Durchsetzung. Auf der anderen Seite erfordert die Möglichkeit der Auswahl einer Klinik oder eines Wohnangebots auch, dass die Entscheidung vorbereitet werden kann. Dafür ist bereits im Vorfeld von großer Bedeutung, ob und welche Informationen von den Leistungsträgern und von den Leistungserbringern zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren bedarf es transparenter Verfahren, um zu klären, welche Wünsche als berechtigt angesehen werden, wer dies bewertet und wie die Vorstellungen und Einstellungen der Klient(inn)en in Entscheidungsprozesse integriert werden (vgl. ebd.).

Im Rahmen demokratiepädagogischer Ansätze sind zahlreiche Verfahren und Methoden zur Verankerung demokratischen Handelns im Alltag entwickelt worden. Es liegen auch zur Frage des Erlernens und der Förderung von Haltungen und Kompetenzen für politische Partizipation viele Erkenntnisse hierzu vor (vgl. u. a. ABS u. a. 2007; HANSEN u. a. 2011; KNAUER u. a. 2004; STURZENHECKER u. a. 2010). Kompetenzen, die als relevant für politische Partizipation genannt werden, sind z. B. die Fähigkeit zur Meinungsäußerung, zur Entscheidung, zur Konfliktfähigkeit, zur Kompromissbildung und zur Praktizierung des demokratischen Prozedere (z. B. abzustimmen) sowie Frustrationstoleranz.

Die Untersuchung der Einführung einer Verfassung mit Kinderparlament in einer Kindertagesstätte (vgl. STURZENHECKER u. a. 2010, 24) konnte bezüglich der Lernprozesse der Kinder dabei folgendes feststellen: „Zum einen haben die Kinder sich Wissen und Kompetenzen für die demokratische Interaktion und Gremienarbeit in der Kita angeeignet (Ebene demokratischer Bildung ...). Zum anderen können auch ganzheitliche Bildungsprozesse und ein gleichzeitiger Zuwachs an personalen und sozialen Alltagskompetenzen (Ebene ganzheitlicher Bildung ...) nachgewiesen werden“. Die Kinder haben der Studie zufolge gelernt, an der Gremienarbeit zu partizipieren (Kinderkonferenz, Kitaparlament) und Entscheidungen eigenständig zu treffen. Sie wissen auch um die Einschränkungen des Rechts auf Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung. Die Kinder leisten also einen „kognitiven Nachvollzug der demo-

Orientierung an den individuellen Interessen – gegen Anbieterdominanz und bürokratische Leistungsorganisation

Die Ebene des Einzelnen

Partizipation für den Einzelnen reicht von der Mitbestimmung bei Wahlen (unterschiedlichster Form, an unterschiedlichsten Orten) und Abstimmungen über die Mitsprache und Aushandlung im Sinne der demokratischen Willensbildung auf der Ebene der Mesostruktur der Institutionen und Organisationen bis zum aktiven (Mit-)Gestalten der Lebenswelt (nach den Ebenen von HIMMELMANN 2007). Damit geht es sowohl um die rechtliche Lage des Einzelnen und die Umsetzung seiner Rechtsansprüche als auch um die Seite der Persönlichkeitsentfaltung.

Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert die Umsetzung der Menschenrechte für behinderte Menschen und fasst Partizipation deutlich und klar im umfassenden Sinn auf, obwohl die deutsche Übersetzung wiederum nur von Teilhabe spricht, womit aber wesentliche Aspekte wie der der Mitbestimmung verloren geht. HIRSCHBERG (2010, 2) macht hierauf aufmerksam und weist darauf hin, dass Partizipation in der vollen Bedeutung Grundsatz und Strukturmaxime, also „leitend für die Umsetzung der Konvention und das Verständnis der darin enthaltenen Rechte“ ist. Dies bedeutet u. a., dass behinderte Menschen und ihre Organisationen bei der Gestaltung oder Umgestaltung gesellschaftlicher Bereiche wie des Bildungs- oder des Wohnungswesens einbezogen werden müssen. Die

Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention fällt bezüglich der Ausführungen zur politischen Partizipation jedoch mehr als enttäuschend aus und lässt keinen Anschluss an den in der Kinder- und Jugendhilfe erreichten Stand erkennen.

Aber auch die Personenzentrierung im SGB IX hebt nach WELTI (2008) zentral auf die politische Dimension der vollen Bürgerrechte ab. So müssen die Betroffenen an der Planung und Koordinierung der Leistungen in einem Teilhabeplan des Kostenträgers mitwirken können; alle Leistungen zur Teilhabe bedürfen der Zustimmung des Leistungsberechtigten. Für die eigenverantwortliche Gestaltung der Lebensumstände ist viel Raum zu lassen, es besteht eine Pflicht zur Förderung der Selbstbestimmung. Diese Rechte und Mitwirkungsmöglichkeiten sind nicht nur in den Verträgen zwischen Leistungsträger und Leistungserbringer zu regeln. Auch die Sach- und Dienstleistungen selbst können nicht ohne Mitwirkung der Leistungsberechtigten erbracht werden, das betrifft die Mitwirkung z. B. der Wohnbeiräte, aber auch jeder Einzelne hat ein Recht auf Mitwirkung bei der direkten Leistungserbringung. Die Impulse des SGB IX sind also erheblich, sie kommen jedoch noch nicht in der Praxis an. So hat eine Untersuchung im Bereich der medizinischen Rehabilitation (vgl. POHONTSCH u. a. 2011) ergeben, dass die Patient(inn)en nicht über Mitspracherechte infor-

kratischen Vorgehensweisen“ (ebd., 28) und sie haben eine emotional positive Haltung gegenüber den Strukturen der Mitbestimmung (siehe dazu auch den Beitrag von VOIGTS in diesem Heft). Dafür mussten Methodik und Vorgehensweisen ebenso wirksam auf die Entwicklungsstufen der Kinder abgestimmt sein wie die Strukturen und Handlungsprozesse auf die Ziele. Ein Schlüsselement dürfte dabei das Vermitteln und Erleben von Selbstwirksamkeit sein, die wiederum die Entfaltung von Interessen und Selbstvertrauen fördert. Als ebenfalls einflussreich und eng mit Selbstwirksamkeit verbunden kann die Entwicklung einer Kontrollüberzeugung angenommen werden. Die Erfahrung, dass man den Dingen, die um einen herum geschehen, nicht nur schicksalhaft ausgeliefert ist, lässt einen positiven Kreislauf entstehen. Die Lebenserfahrung von beeinträchtigten Menschen kann aber teilweise von hochgradiger Abhängigkeit, fehlenden Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, mangelnden Kontrollmöglichkeiten und Anerkennung geprägt sein. Auf der individuellen Ebene der Persönlichkeitsentfaltung lässt sich die Relevanz der Partizipationsförderung somit salutogenetisch gestützt begründen, weil sie aufzeigt, wie Menschen aktiv Einfluss auf Situationen und Kontrolle über ihr Leben gewinnen können.

Ebene durch die behinderten Menschen und ihre Organisationen erforderlich. Sie fängt bei der Stützung und Förderung der Selbsthilfe- und Interessensvertretung des Einzelnen an und erstreckt sich über die Kooperation mit den Selbsthilfegruppen, Behindertenbeiräten und -beauftragten vor Ort bis zur Interessensvertretung in den kommunalpolitischen Gremien, in denen die Überwindung der Trennung von Trägerschaften und Zuständigkeiten, die für eine teilhabeorientierte Planung hinderlich ist, angestrebt werden muss. Derzeit überwiegen hier professionelle und administrative Interessen.

Zudem mangelt es noch an wirksamen kommunalen Infrastrukturen: So können Runde Tische oder Anhörungen nur dann ein Mittel zur Interessensartikulation darstellen, wenn sie auch eine Anbindung an kommunale Entscheidungsstrukturen haben, die Ergebnisse dort verbindlich einfließen und wenn andere, ebenfalls von einer Thematik Betroffene oder dafür wichtige Bündnispartner einbezogen sind. Hinzu treten muss eine verbindliche kommunale Bedarfsplanung und -sicherung. Die Kommunen sind gehalten, die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse zu wahren. Deshalb gehört insbesondere die Planung und Steuerung der Sozial-, Kinder- und Jugendpolitik zu ihren

tauchen, es an Basisinformationen fehlt, und zwar auch über Angebotsstrukturen. So entstehen bereits auf der Ebene der Information Barrieren für die Etablierung partizipativer Verfahren und für ihre Zugänglichkeit.

In den personenbezogenen Dienstleistungen schließlich geht es um die Befriedigung immaterieller Bedürfnisse nach Beratung, Bildung, Persönlichkeitsentwicklung. „Effizienz der Leistungserbringung und Effektivität des Dienstes (...) sind unbestimmbar ohne Einbezug des Klienten, die effiziente und effektive Produktion undenkbar ohne seine mehr oder weniger aktive Teilnahme. Teilnahme aber ist gleichbedeutend mit Zusammenwirken, Kooperation, Interaktion und Kommunikation“ (GROSS & BADURA 1977, 366). Die im Anschluss an GROSS & BADURA für pädagogische Dienstleistungen im Feld von Behinderung geleistete Begründung der Entstehung und Entwicklung einer entsprechenden Qualität (vgl. BECK 1994) zieht Folgerungen für die Leistungserbringung mit Blick auf eine Entsprechung von Programmen, Personal und Organisationsstrukturen nach sich. Das für soziale Dienstleistungen konstitutive Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle lässt sich nicht auflösen. Beteiligung auf der Ebene der Planung und auf der Ebene der Leistungsorganisation ist organisationssoziologisch und mit Blick auf die Qualitätsentwicklung aber ebenso unverzichtbar wie auf der Ebene der direkten Interaktion und bei der Beurteilung der Wirkung, ganz abgesehen von der rechtlich ohnehin erforderlichen Umsetzung.

In Verfahren der öffentlichen Willensbildung werden unterschiedliche Interessen sichtbar und gerechtfertigt.

Öffentlichkeit, Gemeinde und soziale Dienste

Der soziale Raum kann positiv als Lebenswelt, Heimat usw. begriffen werden, aber soziale Räume sind ebenso Orte von Ausgrenzung und Felder sozialer Kämpfe. Die Verteilung von Ressourcen und Zugangschancen im sozialen Raum ist generell mit Konflikten verbunden. Die Position des behinderten Menschen, der auf spezielle Hilfen angewiesen ist, ist dabei nur eine von vielen. Deshalb braucht man Verfahren der öffentlichen Willensbildung, in denen unterschiedliche Interessen sichtbar und gerechtfertigt werden (vgl. RICHTER 2011). Ihr Ort ist die Kommune. Auch die Interessen behinderter Menschen müssen auf dieser Ebene öffentlich sichtbar sein und Berücksichtigung erfahren. Um Interessen im öffentlichen Raum zu rechtfertigen und mit Konflikten umzugehen, sind Kompetenzen, vor allem aber eine unabhängige politische Interessenvertretung auf örtlicher

Aufgaben (vgl. RICHTER 2011, 84 ff.). Derzeit etablieren sich bundesweit Ansätze einer kommunalen Teilhabeplanung für behinderte Menschen; sie sind eine große Chance zur Umsetzung der Partizipation. Das gelingt allerdings nur, wenn sie von vornherein

- a) alle relevanten Lebensbereiche betrachtet,
- b) koordiniert mit Schulentwicklung, Altenhilfe, Gesundheits-, Wohnungspolitik, Kinder- und Jugendhilfe erfolgt,
- c) differenziert auf die äußerst heterogenen Bedarfslagen behinderter Menschen, auch bezogen auf unterschiedliche Lebensalter eingeht und
- d) eine Gewährleistungsplanung mit festen Zuständigkeiten und verpflichtenden Kooperationen ist.

Allerdings stellt sich häufig bereits im Vorfeld das Problem, dass behinderte Menschen in den kommunalen oder regionalen Sozialstatistiken nicht auf-

Strukturelle Hindernisse verweisen vielmehr auf das Erfordernis von Veränderungen und der Notwendigkeit, Partizipation als Verfahren zu verankern und unabhängige anwaltschaftlich wirkende Vertretungen der Adressat(in)nen dort, wo ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit noch eingeschränkt ist, zu etablieren. SCHNURR (2001) hat den Zusammenhang organisationaler und rechtlicher Aspekte von Partizipation in sozialen Dienstleistungen explizit thematisiert und weist u. a. auf die Problematik der Hilfeplanung hin: So ist eine Mitwirkung des Klienten an der Hilfeplanung ohne seine Beteiligung schwer denkbar; das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass ein Klient auch tatsächlich beteiligt wird. Auf der Ebene des Einzelfalls wird aber die Entscheidung über Problemdefinition getroffen und hier dürfte wohl das Missverhältnis zwischen den Folgen für den Nutzer und seinen Mitbestimmungsmöglichkeiten am größten sein, während zugleich die Fachkräfte in vielen

Zwängen und Regeln stecken, die beachtet werden müssen. So stellt sich die Frage, ob ein Nutzer überhaupt weiß, für welche Entscheidungen er Daten liefert, wenn er an der Hilfeplanung mitwirkt? Werden Hilfeplangespräche so gestaltet, vom Mitarbeitenden – aber auch strukturell betrachtet für den Mitarbeitenden –, dass die Nutzer(innen) tatsächlich beteiligt sind und ihre Rechte gewahrt werden?

Das SGB IX untermauert die Umsetzung dieser organisationssoziologischen Forderungen in Gänze, nämlich in Bezug auf die Bedarfsplanung, die Leistungsorganisation durch Kosten- und Leistungsträger und die direkte Leistungserbringung. Die Teilhabe im SGB IX betont die politische Dimension in der Selbstbestimmung und in den eingeräumten Gestaltungs-, Wunsch- und Wahlrechten. Bei der Mitbestimmung auf institutioneller Ebene müssen die Träger zusammen mit den Verbänden der Betroffenen eine gemeinsame und bedarfsgerechte Planung und Beratung entwickeln. Bei der Ausgestaltung der Leistungen im Verwaltungsverfahren müssen die persönlichen Verhältnisse und Interessen der Berechtigten beachtet werden, Wünsche zur Gestaltung der Leistungen und zur Wahl eines Dienstes dürfen nicht einfach abgelehnt werden (vgl. WELTI 2008). Zweifelloso ist die Frage, ob durch mehr Beteiligung die Kompetenzen von Menschen steigen oder ihre Lage verbessert, ob bezogen auf die gesellschaftliche Funktion von Partizipation das Gemeinwohl mehr beachtet und erhöht wird, immer auch eine normative und nicht ausschließlich empirische. Zudem darf der Bezug auf Partizipation nicht real bestehende Abhängigkeiten der Adressat(inn)en von den Trägern sozialer Leistungen unterschlagen. Insofern sollten Partizipation oder Inklusion nicht als Selbstzweck betrachtet werden; sie müssen einerseits auf die Spannungsfelder bezogen werden, die sich in sozialen Diensten stellen wie dem zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen der Orientierung am Einzelfall und an allgemeinen Normen (vgl. SCHNURR 2001, 1333) und zwischen Wahlmöglichkeiten und Abhängigkeiten. Andererseits bilden sie letztlich Mittel für die Verwirklichung von Lebenschancen, deren Bezugsnormen einer Begründung und Auseinandersetzung bedürfen.

LITERATUR

- ABS, Hermann Josef** u. a. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt a. M.: GFFP – Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung.
- ARNSTEIN, A.** (1969): A ladder of citizenship participation. In: *Journal of the American Institute of Planners* 26 (4), 216–233.
- BARTELHEIMER, Peter** (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. *Fachforum* Nr. 1/2007, Projekt gesellschaftliche Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- BECK, Iris** (1994): Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen: Zielperspektiven und Bewertungsfragen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- BECK, Iris; GREVING, Heinrich** (2012): *Lebenswelt, Lebenslage*. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.): *Lebenslage, Lebensbewältigung*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer, 15–59.
- BECK, Iris; DEGENHARDT, Sven** (2010): Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. – In: Schwohl, Joachim; Sturm, Tanja (Hg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Hamburg: Transcript, 55–82.
- BURDEWICK, Ingrid** (2012): Interessenvertretung in Kindheit und Jugend. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.): *Lebenslage, Lebensbewältigung*. Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 308–312.
- BURDEWICK, Ingrid** (2003): *Jugend – Politik – Anerkennung*. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- DVfR & DGRW – Deutsche Vereinigung für Rehabilitation; Deutsche Gesellschaft für Rehabilitationswissenschaften** (2011): *Diskussionspapier Teilhabeforschung*. Erarbeitet von der AG Teilhabeforschung, Version 16, Stand 15.11.2011. http://www.dvfr.de/fileadmin/download/Fachaussch%3BCsse/Forschung/Diskussionspapier_Teilhabeforschung_-_DVfR-DGRW_M%3CA4rz2012.pdf (Stand: 28.09.2012).
- DEWEY, John** (1948): *Schöpferische Demokratie als Aufgabe unserer Zeit*. In: *Bildung und Erziehung* 1, 1–6.
- Dudenredaktion** (Hg.) (2001): *Das Herkunftswörterbuch*. Mannheim: Duden.
- FAHLBUSCH, Jonathan** (1997): Eingliederungshilfe nach §§ 39, 40 BSHG – ein geschichtlicher Abriss. In: Conty, Michael; Pöld-Krämer, Silvia (Hg.): *Recht auf Teilhabe*. Bielefeld: Bethel-Verlag, 19–44.
- FERBER, Christian von** (2012): *Gesellschaftspolitik*. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.): *Lebenslage, Lebensbewältigung*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer, 158–169.
- GROSS, Peter; BADURA, Bernhard** (1977): *Sozialpolitik und soziale Dienste: Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen*. In: von Ferber, Christian; Kaufmann, Franz-Xaver (Hg.): *Soziologie und Sozialpolitik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 361–385.
- HANSEN, Rüdiger; KNAUER, Raingard; STURZENHECKER, Benedikt** (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: Das Netz.
- HARTFIEL, Günter; HILLMANN, Karl-Heinz** (1982): *Wörterbuch der Soziologie*. 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- HIMMELMANN, Gerhard** (2007): *Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- HIRSCHBERG, Marianne** (2010): *Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention*. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): *Positionen Heft 3*. Berlin: DIMR, 1–4.
- HOECKER, Beate** (2006): *Politische Partizipation: systematische Einführung*. In: Hoecker, Beate (Hg.): *Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest*. Opladen: Barbara Budrich, 3–20.
- KAASE, Max** (1994): *Partizipation*. In: Holtmann, Everhard (Hg.): *Politik-Lexikon*. München: Oldenbourg, 443–445.
- KNAUER, Raingard u. a.** (2004): *Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LANG, Klaus** 1997: *Partizipation*. In: Herzog, Roman u. a. (Hg.): *Evangelisches Staatslexikon*. Band 2. 3. Aufl. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 2447–2452.
- NAHNSEN, Ingeborg** (1975): *Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes*. In: Osterland, Martin (Hg.): *Arbeitsituation, Lebenslage und Konfliktpotential*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, 145–166.
- POHONTSCH, Nadine u. a.** (2011): *Die Bedeutung des Wunsch- und Wahlrechts des § 9 SGB IX für die medizinische Rehabilitation aus Sicht der Rehabilitanden*. In: *Rehabilitation* (4), 244–250.
- RICHTER, H.**, 2011: *Öffentlichkeit und Gemeinde*. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.): *Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 84–91.
- SEN, Amartya** (1992): *Ökonomische Ungleichheit*. Frankfurt: Campus.
- SCHNURR, Stefan** (2001): *Partizipation*. In: Thiersch, Hans; Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädago-*

gik. 2. Aufl. Berlin: Luchterhand, 1330–1345.

SCHÜTTE, Wolfgang (2011): Zur Rolle der (Sozial-)Rechtswissenschaft. Skizze im Anschluss an die Diskussion in der Arbeitsgruppe Rechtswissenschaft. Versandt als schriftliche Stellungnahme zur Tagung „Teilhabe-forschung jetzt“ der Fachverbände der Behindertenhilfe am 10.10. 2011 in Berlin. Unveröffentl. Manuskript.
STURZENHECKER, Benedikt u. a. (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Universität Hamburg.

WEISSER, Jan (2012): Politische und soziale Partizipation. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.): Lebenslage, Lebensbewältigung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer, 170–178.

WEISSER, Gerhard (1978): Beiträge zur Gesellschaftspolitik. In: Katterle, Siegfried et al. (Hg.): Sammelband. Göttingen: Schwartz.

WELTI, Felix (2008): Rechtliche Aspekte einer „Patientenorientierung“ in der Rehabilitation. In: Die Rehabilitation (2), 109–111.

i Die Autorin:

Prof. Dr. Iris Beck

Universität Hamburg, Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Behindertenpädagogik, Schwerpunkt: Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Bildung und Partizipation bei Behinderung und Benachteiligung.

@ iris.beck@uni-hamburg.de

Anzeige

11



WIR 6.9.-8.9. 2013 im fez Berlin

Familien machen Gesellschaft kongress der Lebenshilfe mit:

- | AGF (Arbeitsgemeinschaft der dt. Familienorganisationen)
- | Deutsches Down-Syndrom InfoCenter
- | Interessengemeinschaft Fragiles-X
- | FASD Deutschland

- | **Vorträge und Impulse** von Jan-Uwe Rogge, Elisabeth Beck-Gernsheim, Kristina Schröder, André Frank Zimpel, Ulla Schmidt und vielen anderen
- | **Workshops und Projekte** zu den aktuellsten Familien-Themen
- | **Aktionen und Forderungen** – damit die Politik hört, was Familien brauchen
- | **Spielen und Staunen** in Europas größtem gemeinnützigem Kinder- und Familienzentrum

Infos und Anmeldung auf www.lebenshilfe-familienkongress.de

Auf dem Familienkongress der Lebenshilfe und ihrer Partner sind alle dabei: Familien mit behinderten Kindern und Familien „ohne“, Große und Kleine, Fachleute und Experten des Alltags. Wir machen Gesellschaft – herzlich willkommen!

Bundesvereinigung
Lebenshilfe e.V.
www.lebenshilfe.de



Danke für die freundliche Unterstützung:



in Kooperation mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Klaudia Erhardt



Katrin Grüber

Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune

Prüfsteine für Teilhabeprojekte

12

| Teilhabe 1/2013, Jg. 52, S. 12 – 18

KURZFASSUNG *Wie kann die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune wirksam gefördert werden? Im Beitrag wird ein Konzept von Teilhabe dargelegt, in welchem die Aufhebung der Segregation in Sonderwelten und die Partizipation am lokalen sozialen Geflecht von Aktivitäten und Angeboten eine zentrale Rolle spielt. Weitere Bedingungen sind: die Normalisierung im Sinne von „Bürger unter Bürgern sein“, Empowerment und eine Normalisierung der persönlichen Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung. Aus diesen Überlegungen werden Prüfsteine entwickelt, die aufzeigen, inwieweit Teilhabeprojekte tatsächlich den Weg zu einem inklusiven Gemeinwesen erproben. Die Fragestellung der vorliegenden Studie richtet sich auf die Teilhabesituation erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind jedoch auf die Situation von Menschen mit anderen Einschränkungen übertragbar.*

ABSTRACT *Participation of People with Disabilities in the Local Community. Benchmarks for Projects. How can the participation of people with disabilities in the local community be promoted effectively? The article describes a concept of participation which refers to desegregation and the participation in the local social network of activities and services. Other conditions are: the normalisation in terms of „citizen among citizens“, empowerment and the normalisation of personal relations between people with and without disabilities. As a result, these considerations lead to benchmarks which indicate, to what extent projects concerning the participation of people with disabilities really focus the way to an inclusive community. The study takes the situation of adults with intellectual disabilities into account. Nevertheless, the results are transferable to the situation of people with other impairments.*

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat klargestellt, dass Teilhabe das Recht aller behinderten Menschen ist, ungeachtet der Art, der Schwere und der Ursache ihrer Behinderung. Auf dieser normativen Grundlage haben wir im Auftrag des Deutschen Caritasverbandes ein umsetzungsorientiertes Teilhabekonzept für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt (vgl. ERHARDT & GRÜBER 2011). Die daraus abgeleiteten Bewertungskriterien gingen in ein Beurteilungsschema ein, das es ermöglicht, das „Teilhabe Potenzial“ von Projekten und Projektvorhaben im Bereich „Teilhabe an den kulturellen und bürgerschaftlichen Aktivitäten in der Gemeinde“ einzuschätzen. Eine Verzahnung solcher Projekte mit dem jeweiligen Gemeinwesen ist unab-

dingbar. Was muss in einem Gemeinwesen geschehen, damit sich die Bedingungen für selbstbestimmte Teilhabe für die dort lebenden Bürgerinnen und Bürger mit geistiger Behinderung verbessern?

Wir fokussieren auf Menschen mit geistiger Behinderung, insbesondere erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung, weil die besonders prekäre Teilhabesituation dieser Gruppe untergeht, wenn in einem allgemeinen Sinn von Menschen mit Behinderung die Rede ist. So betrachten es sehr viele Menschen immer noch als selbstverständlich, dass Menschen mit geistiger Behinderung ihr Leben abgeschottet, beschützt und bevormundet in eigens für sie geschaffenen Einrichtungen ver-

bringen – was in Bezug auf beispielsweise blinde oder auf den Rollstuhl angewiesene Menschen längst nicht mehr als legitim angesehen wird.

Annäherungen an den Begriff der Teilhabe

Inklusion und Exklusion

Sehr oft wird die Vorstellung von Teilhabe für Menschen mit Behinderung mit folgendem Bild illustriert: „Alle“ befinden sich innerhalb eines Kreises, exkludierte Menschen mit Behinderung befinden sich außerhalb. Sie müssen in den Kreis geholt werden, so dass sie „mittendrin“ sind und teilhaben wie alle anderen. Sozialwissenschaftliche Gesellschaftsbilder sind komplexer. Zur Frage der Teilhabe trägt der systemtheoretische Ansatz den wichtigen Gedanken bei, dass die Gesellschaft aus zahlreichen Subsystemen besteht. Jeder Mensch ist in einige davon inkludiert, aus anderen dagegen exkludiert. Inklusion ist ohne Exklusion nicht denkbar (vgl. WANSING 2005).

Inklusion/Exklusion bezieht sich in der Systemtheorie stets auf (Sub-)Systeme. Demnach haben Menschen mit Behinderung am Subsystem „Behinderter Hilfe“ teil, während Menschen ohne Behinderung, wenn sie nicht professionell beteiligt sind, nicht daran teilhaben (vgl. EXNER 2007). Genau betrachtet, nehmen Menschen mit geistiger Behinderung an allen Lebensbereichen teil, die in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) genannt werden: zwischenmenschliche Interaktionen und Beziehungen, Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben (vgl. WHO 2005).

„Underachievement“ als Folge von Segregation

Sie tun das allerdings im Rahmen ihres Subsystems, in einer Art Parallelwelt, denn es gibt nur wenige Überschneidungen zwischen der „Welt der Behindertenhilfe“ und der Welt von Menschen ohne Behinderungen. Diese Segregation wird nur allmählich im Rahmen der Ambulantisierungsbemühungen überwunden. Es gibt bislang nur wenige Regionen (wie Berlin), wo der Wandel bereits spürbar ist (vgl. SEIFERT 2010).

Die spezialisierten Sondereinrichtungen der Behindertenhilfe bieten durchaus qualifizierte Förderung und Unterstützung (vgl. Bundesvereinigung

Lebenshilfe e. V. 2001, 13 f.). Auch wenn Träger und Einrichtungen in den letzten Jahren vieles unternommen haben, um mehr Selbstbestimmung für die Nutzer(innen) zu gewährleisten, hat die Absonderung negative Auswirkungen. Die eingeschränkten Handlungs-, Verhaltens-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung als Folge der Vollversorgung in den abgeschotteten Schonräumen der Behindertenhilfe führen zu systematischem „Underachievement“. Das bedeutet, dass die so Betreuten hinter ihren potenziellen Fähigkeiten zurückbleiben, wie folgendes Beispiel zeigt:

Zur Überraschung der nicht behinderten Beteiligten an der Initiative „Netzwerk Leichte Sprache“ mussten die Testpersonen, welche Texte auf Verständlichkeit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen prüften, regelmäßig ausgewechselt werden: Ihr Sprachverständnis verbesserte sich im Lauf dieser Tätigkeit so sehr, dass sie sich nicht mehr als Testperson eigneten, und zwar sowohl, wenn sie selbst lesen konnten, als auch, wenn sie die Texte vorgelesen bekommen mussten.¹ Dieser Zuwachs entstand, wie bei allen Menschen, durch die Konfrontation mit Aufgaben, die den augenblicklichen Stand der Fähigkeiten um ein gewisses Maß überschreiten. Das Frappierende daran ist nicht, dass Menschen mit geistiger Behinderung lernfähig sind – warum sollten sie es nicht sein? –, sondern dass die betreffenden (erwachsenen) Testpersonen bis zu diesem Zeitpunkt offenbar nie einen Grund hatten, Texte, die eigentlich zu schwer für sie sind, verstehen zu wollen/zü müssen. Sie wurden so sehr geschont, dass sie unter ihren Möglichkeiten blieben.

Empowerment

Die Abschaffung von Segregation, die Konfrontation mit der Lebenswelt der Menschen ohne geistige Behinderung und die Eröffnung neuer Teilhabemöglichkeiten setzt Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang, auf die Menschen mit geistiger Behinderung – wie alle Menschen – einen Anspruch haben. Zwischen Teilhabe und Empowerment besteht ein enger Bezug (vgl. GARMS-HOMOLOVÁ & THEISS 2009).

Um nicht der „Helfer“-Schlagseite des Empowerment-Konzepts aufzusitzen, ist es hilfreich, Empowerment als eine

¹ Aussage von Frau Holtz vom „Netzwerk Leichte Sprache“ in einem Telefongespräch am 14.07.10 (K. E.) zur Frage, auf welchem Weg die auf der Webseite des Netzwerks aufgelisteten Regeln aufgestellt wurden.

Aktivierung innerer Ressourcen aufgrund unterstützender äußerer Bedingungen zu verstehen, von denen die heilpädagogische Betreuung nur eine unter vielen ist. Die „Kundenstudie“ (SEIFERT 2010), die sich mit Fragen der Weiterentwicklung der Strukturen und Prozesse der Behindertenhilfe im Bereich des Wohnens in Berlin mit dem Ziel befasst, die Teilhabe von Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung am Leben in der Gesellschaft zu stärken und ein inklusives Gemeinwesen zu entwickeln, bringt den Handlungsbedarf auf der Ebene der Individuen auf die „Teilhabe-Formel: Individuelle Ressourcen stärken – Soziale Netzwerke entwickeln – Ressourcen im Stadtteil erschließen – Partizipation erschließen“ (SEIFERT 2010, 384).

Wenn man sich diese Abfolge nicht als „Einbahnstraße“, sondern als in beide Richtungen „befahrbar“ denkt, kann man sie auch als „Empowerment-Formel“ bezeichnen (vgl. Abb. 1).

Einstellungen von Menschen ohne gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung

Die Segregation hat außerdem negative Auswirkungen auf das Verhältnis von Menschen mit und ohne geistige Behinderung. Ein Durchschnittsbürger, der nicht in der Behindertenhilfe arbeitet, kommt praktisch nie in Berührung mit geistig behinderten Menschen. Nach CLOERKES (2007) ist das Verhältnis von behinderten und nicht behinderten Menschen generell schwierig: Unabhängig von Bildung und anderen Merkmalen sowie dem Wissensstand löst die Konfrontation mit Behinderung starke affektive Reaktionen aus, die für rationale Aufklärung unzugänglich sind. Auffällige Behinderungen, ästhetische

Beeinträchtigungen und Abweichungen im geistigen oder psychischen Bereich haben besonders starke Auswirkungen (vgl. auch BIEWER 2004, 291). Auch Einschränkungen der Kommunikationsfähigkeit werden als besonders belastend erlebt.

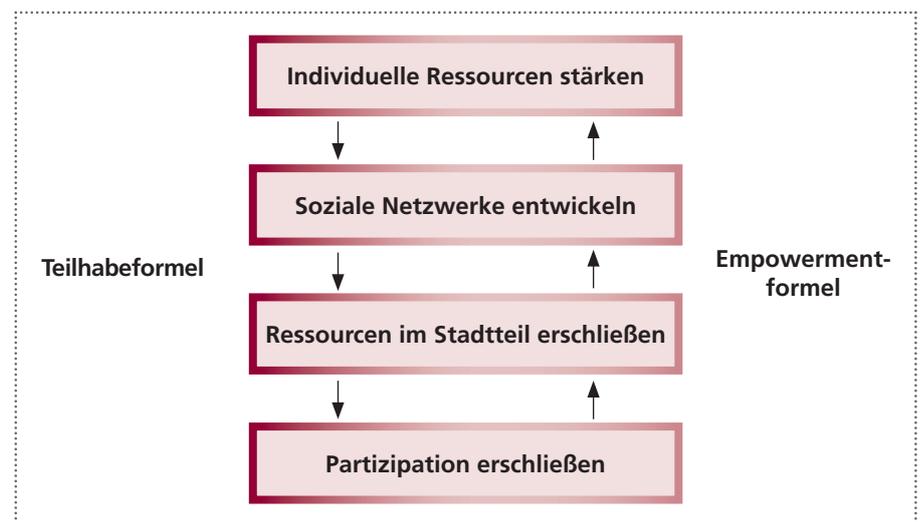
Diese Reaktionen stehen in Konflikt mit sozialen Normen und werden deshalb unterdrückt. Als Resultat kommt es zu „überformten Reaktionen“, Verhaltensunsicherheit und Schuldgefühlen – die soziale Interaktion wird als höchst unangenehm erlebt. Eine verbreitete Ansicht besagt, dass Veränderungsmöglichkeiten in der Herstellung von Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten liegen. Die vorliegenden empirischen Studien zu diesem Thema zeigen aber, dass dies nur unter bestimmten Bedingungen gilt. Häufige, zufällige, oberflächliche Kontakte ändern nichts an den Vorurteilen. Veränderungsprozesse werden vielmehr durch intensive Kontakte ausgelöst, aber nur in Verbindung mit weiteren Qualitäten. CLOERKES (2007, 147) schreibt:

„Halten wir fest: Nicht die Häufigkeit des Kontakts mit behinderten Personen ist entscheidend, sondern seine Intensität. Nicht jeder intensive und enge Kontakt ist aber der Entwicklung positiver Einstellungen förderlich: Wichtige Nebenbedingungen sind seine *emotionale Fundierung* und *seine Freiwilligkeit*.

Weitere günstige Bedingungen sind

- > relative *Statusgleichheit*
- > die Erwartung einer gewissen ‚*Belohnung*‘ aus der sozialen Beziehung und
- > die *Verfolgung gemeinsamer wichtiger Aufgaben und Ziele*.“

Abb. 1: *Teilhabe- und Empowermentformel*



Erfolgreiche Interaktion läuft letztlich auf eine „Normalisierung“ der sozialen Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne (geistige) Behinderung hinaus.

Normalisierung

Die Worte von Theo FRÜHAUF (2010, 101), mit denen er seine Vision eines inklusiven Gemeinwesens beschreibt, drücken aus, was in den vorhergehenden Abschnitten entwickelt wurde:

„Menschen mit Behinderung ein ‚normales‘ Leben ermöglichen (Normalisierungsprinzip), sie in die Welt der Nichtbehinderten ‚hineinnehmen‘ (Integration), sie möglichst weitgehend selbst entscheiden lassen (Selbstbestimmung), ihre Teilhabe an den regulären Angeboten und Strukturen ihres Umfeldes sicherstellen (Inklusion): Diese programmatischen Meilensteine widersprechen sich nicht, sondern sind sich ergänzende, nur vor ihrem jeweiligen historischen Hintergrund zu verstehende Schritte hin zur Vision einer gesellschaftlichen Rolle von Menschen mit geistiger Behinderung als gleichberechtigte Bürger(innen).“

Inklusion bedeutet, dass Menschen mit geistiger Behinderung Mitbürger(innen) der Gemeinde werden, dass sich ihre Lebenswelten und die der anderen Bürger(innen) mischen und letztlich ineinander aufgehen, dass sie nach Maßgabe ihrer Interessen und Fähigkeiten zum kulturellen und sozialen Leben beitragen und daran teilnehmen. Es geht darum, dass Menschen mit geistiger Behinderung ihre Hobbys und Freizeitaktivitäten je nach Vorliebe in gemischten oder in homogenen Gruppen ausüben, dass aber auch letztere an sozialen Treffpunkten stattfinden, die für alle da sind. Es könnte also z. B. eine Hobbyfotografengruppe geben, die sich aus Menschen mit geistiger Behinderung zusammensetzt, aber ihr wöchentliches Treffen fände im Bürgerhaus statt, ihre Fotoausstellung im Rathaus würde nach den gleichen Maßstäben wie andere Ausstellungen in der Lokalzeitung besprochen, und die Mitbürger(innen), die sich für Kunst und Fotografie interessieren, würden sich die Ausstellung ansehen, ohne die Fotos in erster Linie daran zu messen, dass sie von Menschen mit geistiger Behinderung gemacht wurden.

Teilhabe heißt also: Aufhebung der Segregation und ein so normales Leben wie möglich für Menschen mit geistiger Behinderung. Der Teilhabebegriff, so wie ihn auch FRÜHAUF (ebd.) formuliert, führt somit zu einer Rehabilitation

des aus Dänemark und Schweden stammenden Normalisierungsprinzips. Es kommt darauf an, dass Menschen mit geistiger Behinderung Teil des Geflechts von Aktivitäten und Beziehungen innerhalb der Kommune werden. Dazu muss man nicht über „normale“ Fähigkeiten und Verhaltensweisen verfügen. Normalisierung meint, ein so normales Leben wie möglich zu führen und das zu tun, was andere Bürgerinnen und Bürger auch tun. In Bezug auf das Gemeinschafts-, soziale und staatsbürgerliche Leben heißt dies: Angebote machen und Angebote wahrnehmen. Sich selbstverständlich und sichtbar als Helferin beim Stadtfest, als Musiker im Verein und als Kundin beim Bäcker zu bewegen, ist Teilhabe und produziert Teilhabe, da auf diese Weise Menschen mit geistiger Behinderung als „eine/einer von uns“, als (Mit-)Bürger unter (Mit-)Bürgern verortbar

erst in der Ausübung kulturell üblicher sozialer Rollen vollzieht sich Teilhabe im Sinne von Zugehörigkeit innerhalb des sozialen Gefüges. Soziale Wertschätzung geht der Teilhabe nicht voraus, sondern entsteht aus ihr:

„Das Rollenkonzept wird oft benutzt, um die soziale Verortung einer Person zu beschreiben. Aber soziale Verortung bedeutet nicht nur, eine Rolle zu spielen. Es geht ebenso darum, als integraler Bestandteil einer Gruppe oder sozialen Einheit definiert zu werden. Rollen werden für jede soziale Einheit spezifiziert und von jedem Rolleninhaber individuell angepasst, sie haben eine soziale Dimension. Indem gesellschaftliche Akteure ihre jeweiligen sozialen Rollen ausüben, werden sie Teil der menschlichen Gemeinschaft, zu ‚einem von uns‘.“ (BOGDAN & TAYLOR 1989, 145, eig. Übersetzung)

Sich selbstverständlich und sichtbar als Helferin beim Stadtfest, als Musiker im Verein und als Kundin beim Bäcker bewegen

werden. Ein „normales“ Leben bedeutet also nicht, so sein zu müssen wie andere, es heißt, so leben zu können wie andere – an den gleichen Orten.

Das Normalisierungsprinzip bildete in skandinavischen Ländern die Grundlage für eine konsequente Reform des Systems der Behindertenhilfe, verbunden mit einer Öffnung in die Gemeinde. In Deutschland wurde es jedoch teilweise missverstanden, nämlich als Forderung, sich normal zu verhalten, und auf dieser Basis kritisiert. Darüber hinaus wurde es allenfalls *innerhalb* des Systems der Behindertenhilfe umgesetzt, womit seine wesentliche Zielrichtung verfehlt wurde.

Teilhabe im Sinne von Zugehörigkeit

In den USA erweiterte Wolf Wolfensberger das Konzept der Normalisierung um die gesellschaftliche Dimension der Anerkennung durch Übernahme sozial geachteter Rollen. Dabei steht für Wolfensberger das Image von Menschen mit geistiger Behinderung im Vordergrund (vgl. WANSING 2005, 130). Ihm kommt es auf die Achtung an, die Menschen mit geistiger Behinderung durch ihre Mitmenschen entgegengebracht wird, also auf den Blick von außen. Soziale Rollen haben jedoch nicht nur Einfluss auf das Bild, das Menschen gegenseitig voneinander haben, sondern

BOGDAN & TAYLOR (1989) kommt es an dieser Stelle darauf an, die positive gruppenintegrierende Funktion von Rollen zu betonen. Es gibt aber durchaus auch kulturell übliche Rollen, die negativ besetzt sind (z. B. „Sündenbock“). Die Ausübung einer Rolle ist also keine hinreichende Beschreibung für das, was wir mit dem Begriff der gesellschaftlichen Teilhabe fassen. Auch „Helfer“ und „Hilfempfeänger“ sind schließlich klar definierte und übliche soziale Rollen. Der Aspekt, durch die Rollenübernahme „einer von uns“ zu werden, ein Bürger unter Mitbürgern, ist daher ganz wesentlich für Teilhabe.

Der virtuelle Sozialraum

Indem wir den soziologischen Ansatz des Symbolischen Interaktionismus in der Weiterentwicklung von BERGER & LUCKMANN (1977) aufgreifen, dient uns das Konzept der sozialen Rolle dazu aufzuzeigen, dass Teilhabe auch – und vielleicht sogar wesentlich – als Prozess der wechselseitigen Verortung der Gesellschaftsmitglieder gedacht werden muss. In Ausübung der Rollen und im Vollzug der Tätigkeiten, die zu den Rollenerwartungen gehören, bildet sich ein Abbild oder eine Landkarte der Gesellschaft, in der man selbst in Bezug auf die anderen und die anderen in Bezug auf einen selbst verzeichnet sind. Das so entstehende Gesellschaftsbild

ist nicht nur „in den einzelnen Köpfen“ vorhanden. Die Schnittmenge der einzelnen Gesellschaftsbilder wird zum überindividuellen Wissensbestand, zum Teil einer bestimmten Kultur. Wir führten in der Studie den Begriff „virtueller Sozialraum“ ein, um deutlich zu machen, dass nicht ein physisch vorhandener Raum, wie etwa das „Stadtviertel“, gemeint ist – auch wenn die Produktion und wechselseitige Übernahme von Gesellschaftsbildern letztlich immer ein Resultat von Handlungen innerhalb eines physisch vorhandenen Raums ist.

Teilhabe von Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen

Der Teilhabegedanke führt in ein Problem, wenn er sich mit dem Anspruch „alle sollen an allen Möglichkeiten und Prozessen teilhaben“ auf einzelne Menschen bezieht. Man muss dann nämlich ignorieren, dass manche Menschen dazu nur sehr eingeschränkt in der Lage sind. Teilhabe ist sowohl von individuellen Faktoren (das Ensemble der inneren Möglichkeiten und Barrieren, z. B. Motivation, Talente und Fähigkeiten, Interesse) als auch von der jeweiligen „Gelegenheitsstruktur“ (das Ensemble von äußeren Möglichkeiten und Barrieren) abhängig.

Wenn Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur eine Leerformel sein soll und wenn Menschen mit schweren und schwersten Behinderungen einbezogen sein sollen, muss man der Tatsache ins Gesicht sehen, dass umfassende Teilhabe nicht für jeden Menschen möglich ist. Trotzdem können auch Menschen mit schweren Behinderungen Teil des sozialen Geflechts sein, z. B. indem sie an kollektiven Aktivitäten teilnehmen. Falls sie so schwere Einschränkungen haben, dass sie nichts oder kaum etwas beitragen, können sie wenigstens anwesend sein, statt verschämt zu Hause oder in Einrichtungen verborgen gehalten zu werden. Es gibt Beispiele dafür, wie Teilhabe von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen aussehen kann. Diese Beispiele geben die Richtung für weitere Projekte an, in denen mit Kreativität und konsequenter Ausrichtung an den Bedürfnissen der Betroffenen die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für alle Menschen, ungeachtet der Art und Schwere ihrer Behinderung, vorangetrieben werden kann.

Kriterien für die Bewertung von Teilhabeprojekten

Teilhabeprojekte werden auf den Weg gebracht, um zu erproben, wie be-

stimmte Maßnahmen zur Teilhabeförderung in der Praxis wirken. Schon von daher können sie nur begrenzte Ausschnitte aus dem gesamten Teilhabefeld in den Blick nehmen. Die Projekte, die wir stellvertretend für viele andere näher betrachtet haben, um sie anhand des Konzepts von Teilhabe zu bewerten, zielen vorwiegend auf den Bereich Kultur/Freizeit/Gemeinschaftsleben.

Aus dem dargelegten Konzept für „richtig verstandene Teilhabe“ für Menschen mit geistiger Behinderung, einschließlich derer mit Schwer- und Mehrfachbehinderung, leiten sich die Beurteilungskriterien für Teilhabeprojekte ab, die den Weg zu einem inklusiven Gemeinwesen erproben. Die untersuchten Projekte sind in Tab. 1 aufgelistet.

Aufhebung von Segregation

Aus menschenrechtlichen Gründen darf Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung nur als Abschaffung der „Parallelgesellschaft“, in der sie bislang meist noch leben, verwirklicht werden. Die Aufhebung von Segregation ist daher das Leitmotiv für alle Maßnahmen zur Verbesserung der Teilhabesituation von Menschen mit geistiger Behinderung. Es geht nicht um Aus-

flüge in die „normale“ Lebenswelt, sondern um eine *Vermischung* der Lebenswelten von Menschen mit und ohne geistige Behinderung. Das bedeutet nicht, dass alle Aktivitäten immer gemeinsam stattzufinden haben oder dass es keine speziellen Angebote von und für Menschen mit geistiger Behinderung mehr geben darf. Es bedeutet aber, dass sich die Aktivitäten dort abspielen, wo die der anderen Bürger(innen) stattfinden, dass also, mit anderen Worten, die Art und Weise, in der Menschen mit und ohne geistige Behinderung ihr Leben vollziehen, die Entstehung eines gemeinsamen Sozialraums ermöglicht. Daher stellte sich ein Faktor, der in der Fachdiskussion eher eine untergeordnete Rolle spielt, als außerordentlich wichtig heraus, nämlich Zentralität und Erreichbarkeit der Orte, an denen Bildung, Arbeit oder kulturelle und sportliche Aktivitäten stattfinden.

Prüfsteine dazu sind:

- > Zielt das Projekt auf eine Verschränkung der Lebenswelten von Menschen mit und ohne Behinderung?
- > Wo finden die Projektaktivitäten statt – in der Einrichtung oder an öffentlichen Orten, die auch für andere Bürger(innen) zugänglich sind?

Tab. 1: *Untersuchte Teilhabeprojekte*

Gemeinsam Teilhabe leben – Einbeziehung freiwillig und ehrenamtlich Tätiger in die Hilfen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft	bundesweit	Fachverband Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie; Deutscher Caritasverband
Orte zum Leben – für ein Leben in der Gemeinde	Schwarzwald-Baar-Kreis	Deutscher Caritasverband; Caritasverband für den Schwarzwald-Baar-Kreis
Lokale Teilhabekreise	bundesweit	Fachverband Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie
Selbsthilfegruppen von Menschen mit einer geistigen Behinderung	Augsburg	Caritasverband für die Diözese Augsburg
Gemeinsam forschen in Leipzig/Kulturführer in Leichter Sprache	Leipzig	Universität Leipzig; Lebenshilfe Leipzig
Netphener Tisch	Netphen	Lebenshilfe Landesverband Nordrhein-Westfalen
Ehrenamt rückwärts	Willich bei Düsseldorf	Lebenshilfe Landesverband Nordrhein-Westfalen
Fotokurs der Volkshochschule Duisburg: „Ich sehe was, was du nicht siehst“	Duisburg	Volkshochschule; KoKoBe – Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle für Menschen mit geistiger Behinderung
Runder Tisch Tempelhof-Schöneberg	Berlin	Die Beauftragte für Menschen mit Behinderung im Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg

Normalisierung: Bürger unter Mitbürgern und anerkannter Teil der Gemeinde sein

Wir greifen auf das Konzept der „Normalisierung“ zurück, um zu verdeutlichen, dass es darauf ankommt, dass Menschen mit geistiger Behinderung Teil des Geflechts von Aktivitäten und Beziehungen innerhalb der Kommune werden. Die Ausübung von anerkannten und sozial geachteten Rollen ist ein wichtiger Bestandteil gelungener Teilhabe. Wenn Menschen mit geistiger Behinderung anerkannte Rollen ausüben, gewinnen sie Selbstachtung und haben die Chance, nicht behinderten Mitbürgerinnen und Mitbürgern Respekt statt Pseudo-Anerkennung einzuflößen. Teilhabe wirkt auf diese Weise positiv auf den „virtuellen Sozialraum“ und damit auf die Einstellungen der Mitmenschen.

Prüfsteine dazu sind:

- > Fördert das Projekt Aktivitäten, die in das kulturelle und soziale Leben in der Gemeinde als Angebote an die Mitbürgerinnen und Mitbürger einfließen?
- > Trägt das Projekt dazu bei, Respekt und Anerkennung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung zu befördern, indem es sie in allgemein üblichen und geachteten Rollen zeigt (Beitrag zum „virtuellen Sozialraum“)?
- > Trägt das Projekt dazu bei, die Belange von Menschen mit geistiger Behinderung in den kommunalen Strukturen zu verankern?
- > Fördert das Projekt die Mitbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung?
- > Stellen die Projektaktivitäten bürgerschaftliches Engagement von Menschen mit geistiger Behinderung dar?
- > Ebnet das Projekt den Weg zu bürgerschaftlichem Engagement mit – oder auch: für – Menschen mit geistiger Behinderung? (Damit sind nicht Appelle gemeint, sondern konkrete Angebote, Handreichungen, Unterstützung für bürgerschaftliches Engagement.)

Untersuchungsergebnisse: Fast alle der von uns untersuchten Projekte (vgl. Tab. 1) zielen zumindest zum Teil darauf ab, neue Angebote in die Gemeinde hineinzubringen. Damit verbunden ist die Übernahme von üblichen und geachteten Rollen und z. T. die Möglichkeit ehrenamtlichen Engagements von Menschen mit geistiger Behinderung. Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung und die Veränderung der kommunalen Strukturen in Richtung einer besseren Berücksichti-

gung von Menschen mit Behinderung kann indirektes Resultat sein, wird aber von einigen Projekten auch explizit angestrebt.

Empowerment

Zwischen Teilhabe und Empowerment besteht ein enger wechselseitiger Bezug. Bildung und Ausbildung sind nicht nur notwendige Voraussetzungen dafür, dass sich Menschen mit geistiger Behinderung erfolgreich in das soziale Geflecht einbringen können. Teilhabe setzt auch umgekehrt Entwicklungen in Gang. Lernprozesse, welche die Fähigkeit zu Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Teilhabe verbessern, sind bei allen Menschen mit solchen Aktivitäten verbunden, die als positive Herausforderung den bisherigen Erfahrungshorizont und die vorhandenen Fähigkeiten um ein gewisses Maß übersteigen.

Empowerment der Menschen mit geistiger Behinderung ist daher nicht nur eine Voraussetzung, sondern fast mehr noch ein Ergebnis „richtig angelegter Teilhabe“. Darüber hinaus haben auch Menschen mit geistiger Behinderung einen Anspruch auf lebenslanges Lernen, der jedoch bislang weitgehend missachtet wird. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung muss als gesellschaftliche Aufgabe ernst genommen werden als bisher.

Empowerment kann außerdem auch als Lernprozesse der Helfer(innen), der Einrichtungen und des Gemeinwesens aufgefasst werden.

Untersuchungsergebnisse: Es gibt zwei Projekte unter den von uns untersuchten, die vom Konzept her explizit Lernprozesse für Menschen mit geistiger Behinderung als Maßnahme der Teilhabeförderung vorsehen: „Gemeinsam forschen“ in Leipzig und „Selbsthilfegruppen für Menschen mit geistiger Behinderung“ in Augsburg (vgl. Tab. 1). Beide Projekte initiierten Lernprozesse in Gruppen über den Austausch von Erfahrungen und Gedanken als Grundlage für die Fähigkeit, eigene Interessen zu erkennen und durchzusetzen (Selbstvertretungsfähigkeiten).

Normalisierung der Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung

Die Bereitschaft der Bürger(innen), ihre geistig behinderten Mitbürger(innen) mit offenen Armen aufzunehmen, kann nicht zur Voraussetzung für ihre Teilhabe gemacht werden. Die Inklusionsbereitschaft gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung ist nämlich durch starke Ängste, Unsicherheiten, Vorurteile, Ablehnung und den daraus folgenden Schuldgefühlen beeinträchtigt, wie die vorliegenden Forschungsergebnisse über das Verhältnis von behinderten und nicht behinderten Menschen zeigen.

Vielmehr ist es umgekehrt: Die alltägliche Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung, die nicht in erster Linie als unselbstständige und hilfebedürftige Menschen auftreten, sondern üblichen Tätigkeiten nachgehen

Es geht nicht um Ausflüge in die „normale“ Lebenswelt, sondern um eine Vermischung der Lebenswelten von Menschen mit und ohne geistige Behinderung.

Prüfsteine dazu sind:

- > Ermöglichen die Projektaktivitäten eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit (Entdeckung von Interessen, Entwicklung von Selbstvertrauen, Erweiterung des Horizonts)?
- > Ermöglichen die Projektaktivitäten den Erwerb alltagspraktischer Kompetenzen, die zu mehr Selbstständigkeit führen?
- > Beinhaltet das Projekt die Übernahme von Kompetenzrollen durch Menschen mit geistiger Behinderung?
- > Wie eindrücklich sind die neuen Erfahrungen, die den Menschen mit geistiger Behinderung im Rahmen des Projekts zugänglich gemacht werden?

und in üblichen Funktionen in Erscheinung treten, ebnet den Weg zu einer Normalisierung der Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung im Sinne eines Umgangs auf gleicher Augenhöhe. Sie können nicht soziotechnisch angeordnet, aber durch bestimmte Rahmenbedingungen gefördert werden, sind also das Ergebnis von Teilhabe. Inwieweit Teilhabeprojekte zu einer Normalisierung der persönlichen Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung beitragen, ist daher eine weitere Dimension der Bewertung.

Prüfsteine dazu sind:

- > Fördert das Projekt Begegnungen „auf gleicher Augenhöhe“?
- > Setzt das Projekt auf Freiwilligkeit des Kontakts zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung?
- > Beinhaltet das Projekt ein „gemeinsames Drittes“ – ein Ziel oder Anliegen –, so dass sich die persönliche Beziehung als Ergebnis eines gemeinsamen Einsetzens für dieses Ziel gestaltet?
- > Setzt das Projekt auf Aktivitäten, die allen Beteiligten Spaß machen, statt auf moralische Verpflichtung und Schuldgefühle auf Seiten der nicht behinderten Mitbürgerinnen und Mitbürger?

Diese vier genannten Aspekte sind nach CLOERKES (2007) wichtige Bedingungen dafür, dass Kontakte einen positiven Einfluss auf die Interaktionsprobleme zwischen Menschen mit und ohne (geistige) Behinderung haben, welche sonst zu Vermeidungsverhalten führen.

Untersuchungsergebnisse: Generell haben die meisten der untersuchten Projekte die Erfahrung gemacht, dass es nicht leicht ist, „inklusive“ Angebote in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten – also solche, die gemeinsame Aktivitäten von Menschen mit und ohne geistige Behinderung in der gleichen Rolle (also nicht in der Arbeitsteilung „Kursleitung/Kursteilnehmende“ oder „Helfende/Hilfeempfänger“) vorsehen.

Nachhaltigkeit und Reichweite

Schließlich fragen wir noch nach der längerfristigen gesellschaftlichen Wirkung der Projekte anhand ihrer Nachhaltigkeit und Reichweite. Wie alle Projekte sind auch Teilhabeprojekte nur vorübergehend finanziert. Die untersuchten Projekte zeigen zwar Wege auf, wie Nachhaltigkeit grundsätzlich erzielt werden kann. Eine von zusätzlichen Projektmitteln unabhängige Verstärkung gelingt jedoch selten, so dass das Projektende häufig das Ende der jeweiligen Aktivitäten bedeutet. Hier sind alle beteiligten Akteure gefordert, an der dauerhaften Etablierung von Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung zu arbeiten.

Prüfsteine dazu sind:

- > Ist es Teil des Projekts, Wege für eine Verstärkung der Projektaktivitäten zu finden?
- > Zielt das Projekt darauf, Strukturen dauerhaft zu verändern?

- > Wie groß ist der Kreis der Personen, die von den Projektaktivitäten beeinflusst werden?
- > Kann das Projekt als Multiplikator wirken?

Dafür darf es z. B. nicht auf ganz speziellen Rahmenbedingungen beruhen, die im Allgemeinen nicht anzutreffen sind. Es muss auf andere Gemeinden übertragbar sein.

Untersuchungsergebnisse: Ein Teil der von uns untersuchten Projekte ist zur Dauereinrichtung geworden (z. B. das Café MIT in Augsburg oder die Trommlergruppe aus Villingen-Schwenningen). In anderen Fällen hat es Folgeprojekte gegeben. Der integrative Fotokurs in Duisburg konnte nicht in das Regelangebot übernommen werden, die Kursteilnehmer(innen) treffen sich allerdings weiter. Über die Nachhaltigkeit der „Lokalen Teilhabekreise“ lässt sich nur wenig sagen, da die 40 verschiedenen Kreise unterschiedlich weit fortgeschritten sind und mit unterschiedlichem Erfolg arbeiten.

Nachbemerkung

Die Kriterien, die aus unserer Sicht zur Bewertung für Projekte geeignet sind, sollen zeigen, welche Aspekte Teilhabe im oben entwickelten Sinn fördern und welche sie nicht fördern oder sie gar eher behindern. Sie sind kein quantitatives Assessmentinstrument, etwa mit dem Ziel, eine Rangordnung der Projekte nach ihrer Teilhabequalität zu erstellen. Die Kriterien sind in ihrer Bedeutung und Wichtigkeit quantitativ nicht vergleichbar, man kann also nicht sagen, dass das Kriterium A z. B. doppelt so wichtig ist wie das Kriterium B. Es liegt uns fern, Projekte, die sich in einem schwierigen und komplexen Bereich auf Neuland wagen, vom „Katheder aus“ als gut oder schlecht zu beurteilen. Wir würden uns dagegen über Rückmeldungen freuen, ob und inwieweit unser Beurteilungsschema in der Praxis hilfreich ist auf dem Weg in die „richtige“ Teilhabe.

LITERATUR

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas** (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 5. Aufl. Frankfurt: Fischer.
- BIEWER, Gottfried** (2004): Leben mit dem Stigma „geistig behindert“. In: Wüllenweber, Ernst (Hg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 288–299.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven J. (1989): Relationships with Severely Disabled People: The Social Construction of Humanness. In: Social Problems 36 (2), 135–148.

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (Hg.) (2001): Ein Platz in der Gesellschaft. Entospitalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe.

CLOERKES, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. 3. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

ERHARDT, Klaudia; GRÜBER, Katrin (2011): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. Freiburg: Lambertus.

EXNER, Karsten (2007): Kritik am Integrationsparadigma im „Behindertenbereich“: Von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

FRÜHAUF, Theo (2010): Das Ende der lebenslänglichen sonderpädagogischen „Umklammerung“ in Reichweite. In: Teilhabe 49 (3), 100–101.

GARMS-HOMOLOVÁ, Vjenka; THEISS, Katrin (2009): Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Pflegebedarf – Theoretische Konzepte und Voraussetzungen der Realisierung. In: Garms-Homolová, Vjenka et al. (Hg.): Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Pflegebedarf. Konzepte und Methoden. Frankfurt: Mabuse, 105–188.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Stand Oktober 2005. Hg. vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-1.pdf (abgerufen am 01.03.10).

SEIFERT, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung, Abschlussbericht. Berlin: Rhombos.

WANSING, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Die Autorinnen:

Klaudia Erhardt

Diplomsoziologin und wissenschaftliche Dokumentarin

Dr. Katrin Grüber

Leiterin des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW)
Warschauer Str. 58a, 10243 Berlin



grueber@imew.de



Gunda Voigts

Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit

Auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip

18

| Teilhabe 1/2013, Jg. 52, S. 18 – 25

| KURZFASSUNG Kinder und Jugendliche, ob mit oder ohne zugeschriebene Behinderungen, haben ein Recht, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Die durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und den 13. Kinder- und Jugendbericht erneut angefachte Debatte um eine inklusive Gesellschaft muss auf diesem grundsätzlichen partizipativen Zugang aufbauen. Auch Kinder- und Jugendarbeit als wichtiger Teil der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist damit konfrontiert, die eigenen Gestaltungsprinzipien zu überdenken. Der Beitrag stellt die aktuellen Bewegungen der Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu einer inklusiven Angebotsstruktur dar. Dabei wird Jugendverbänden als Interessenvertretung sowie Ermöglichungs- und Bildungsraum für junge Menschen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

| ABSTRACT *Participation of Children and Young People with Disabilities in Youth Work. On the Way to an Inclusive Design. Children and young people whether with or without disabilities have a right to actively participate in society. The United Nation's Convention on the Right of People with Disabilities and the German 13th Child and Youth Report strengthen the idea of an inclusive society so that the principle of participation becomes more and more significant. In the light of the above child and youth work in Germany has to re-think own approaches and working principles. The article shows current trends in the field of youth work on the way to inclusive designs. Besides, special attention is given to youth associations as organisations for young peoples' representation of interests as well as places of education.*

„Partizipation ist Gestaltungsmacht. Partizipation bedeutet, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zu bieten, ihr Recht wahrzunehmen, die Gesellschaft in der sie leben und aufwachsen, aktiv mitzugestalten (...). Der Grad der Partizipation von Kindern und Jugendlichen gibt Auskunft über die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft“ (DBJR 2002, 1).

Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf die volle, gleichberechtigte und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft wurde mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahre 2009 in Deutschland gestärkt (vgl. Art. 3 BRK). Die Inkraftsetzung der Konvention dürfte zum Meilenstein des Kampfes für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland werden, wenngleich ge-

nau dieser Teilhabeanspruch bereits Kern der allgemeinen Menschenrechte und mit speziellem Blick auf Kinder und Jugendliche der UN-Kinderrechtskonvention ist.

In Deutschland konzentrieren sich die politischen wie fachlichen Debatten vor allem auf eine Forderung der UN-BRK: den Anspruch auf ein inklusives Bildungssystem (vgl. Art. 24 BRK). Bisher baut das deutsche Schulsystem auf einer Separierung von Kindern mit und ohne diagnostiziertem besonderen Förderbedarf sowie einer Aufteilung nach vermeintlichen Leistungspotenzialen auf. Nicht nur das früh ansetzende dreigliedrige Schulsystem der weiterführenden Schulen, sondern an erster Stelle die Trennung von Kindern in Regel- und Förderschulen kann als „typisch deutsch“ bezeichnet werden. Das Ziel,

welches mit der Ratifizierung der UN-BRK vorgegeben ist, könnte dagegen deutlicher nicht sein: „Eine Schule für alle!“. Auch wenn die amtliche Übersetzung noch versucht, die Forderung des „inclusive education systems“ durch eine Übertragung mit den Worten „integratives“ Bildungssystem abzuschwächen, haben die aktuellen politischen Diskussionen die Auseinandersetzung um die Bedeutung von Begrifflichkeiten überdauert. Der Kurs scheint klar: „Deutschland will inklusiv werden“ (BMAS 2011, 8) – so gibt es der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK (NAP UN-BRK) vor. Einige Bundesländer haben bereits ihre Schulgesetze geändert, nicht zuletzt auf Druck von Gutachten und Rechtsprechungen in Individualfällen, die das Recht von Kindern mit Behinderungen auf einen Platz an einer Regelschule im Sozialraum festklopfen (vgl. RIEDEL 2010). Wie weiter zu zeigen sein wird, sind die Diskussionen um eine inklusive Gesellschaft auch in der Kinder- und Jugendhilfe angekommen und fordern dort u.a. die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit heraus. Die Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen werden in der Kinder- und Jugendarbeit zu einem wichtigen Schritt auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip.

Die Debatte um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

Nur wenige Wochen nach Ratifizierung der UN-BRK erschien in Deutschland der 13. Kinder- und Jugendbericht mit dem Schwerpunkt Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ 2009). Es ist von wegweisender Bedeutung, dass dieses zentrale Berichtswesen über die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe die Anliegen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen durchgängig querschnittsorientiert einbezogen hat. Der Bericht folgt damit erstmalig einem inklusiven Schema. Die Inklusionsdebatte rückte im Zusammenspiel der Aussagen dieses Berichts und der UN-BRK wieder ins Blickfeld der Kinder- und Jugendhilfe.

An erster Stelle prägen die Diskussionen um die „Große Lösung“ derzeit das Arbeitsfeld. Damit wird die Forderung bezeichnet, Ansprüche für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen in ein Gesetzeswerk zusammenzuführen (und zwar dem SGB VIII = „Große Lösung SGB VIII“). Die Kinder- und Jugendhilfe ist wie die Schule bisher weit von einem inklusiven Gestaltungsprinzip entfernt. Das liegt maßgeblich in den nach Behinderungen

und Nicht-Behinderungen trennenden Sozialgesetzbüchern begründet. Werden Leistungen für Kinder- und Jugendliche zunächst generell im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) geregelt, sind Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an vielen Stellen davon ausgenommen. Ihre Leistungsansprüche finden sich überwiegend im SGB XII (Sozialhilfe). Eine Ausnahme bilden Kinder mit seelischen Behinderungen, für welche die Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich zuständig ist. Die Forderung, die oft auftretende Schnittstellenproblematik zu überwinden und Leistungen für alle Kinder und Jugendlichen im SGB VIII zusammenzufassen, scheint auf einem Erfolg versprechenden Weg zu sein.

Die Frage der Zuordnung von Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen spielten in der Kinder- und Jugendhilfe in der Vergangenheit immer wieder eine Rolle, die konkreten sozialpädagogischen Aufgaben wie deren Partizipationsansprüche hingegen waren selten im Fokus. Das betrifft sowohl die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen selbst wie deren Eltern. Die Ausgliederung in Spezialangebote forciert diese Entwicklung über Jahre. Wie das Bildungssystem mit der inklusiven Schule, dürfte auch die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit der „Großen Lösung SGB VIII“ vor einer Trendwende stehen. In diesem Kontext haben auch Akteure der Kinder- und Jugendarbeit als Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe begonnen, sich von neuem mit dem Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in ihre Angebote zu beschäftigen. Verbunden mit dem durch die UN-BRK eingeläuteten Perspektivenwechsel, dass Behinderung nicht den Ausgang beim Individuum selbst, sondern in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hat und damit nichts anderes als eine gesellschaftliche bzw. soziale Konstruktion ist, gilt es auch in der Kinder- und Jugendarbeit, Zugangsbarrieren ausfindig zu machen und zu überwinden.

Die Beschäftigung mit inklusiven Arbeitsansätzen in der Kinder- und Jugendarbeit

Um den Status quo der Debatten um Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit zu erfassen, ergibt es Sinn, den Zugang zunächst weiter zu fassen. Diskussionen um Ausgrenzung und Beteiligung, Desintegration und Integration, Exklusion und Inklusion werden in der Kinder- und Jugendarbeit seit langem intensiv geführt. Analog zur gesamtgesellschaftlichen Debatte haben sie sich

allerdings in sehr unterschiedlichen Kontexten vollzogen.

Da ist zunächst der Diskurs um Kinder und Jugendliche in Armutslagen, oft gekoppelt mit der Frage nach Bildungschancen und Gesundheit. Weiterhin im Fokus ist das Ziel einer stärkeren Öffnung der Angebote für junge Menschen mit Migrationshintergrund, welches sich durch eine Vielzahl innovativer Projekte, Kooperationen mit Migrantinnen- und Migrantengugendselfstorganisationen (MJSO) oder in facettenreichen Arbeitshilfen zeigt. Zumindest punktuell findet sich hier auch die Auseinandersetzung mit der besonderen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. MOGGE-GROTJAHN (2011) bezeichnet die Verbindung dieser Diskurse als die zentrale Herausforderung auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft. Diese gilt auch für zukünftige inklusive Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit.

meinsamen Lebens und Lernens aller Kinder mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheiten, einschließlich aller vorkommenden Stärken und Schwächen.“ (ebd., 6 f.)

Diese pädagogischen Grundsätze entsprechen weitgehend den Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit (was leider nicht heißt, dass sie in der Praxis vor Ort immer ihre Umsetzung finden). Das im Zitat vorgestellte Inklusionskonzept macht die Konfrontation mit dem allgemeinen Dilemma von inklusiver Pädagogik deutlich. Einerseits fordert es die „Abkehr von Fokussierung auf einzelne Merkmale von Personen oder (Rand-)Gruppen und auf voneinander fein säuberlich getrennte Problemlagen – andererseits (...) die Überwindung der Problemlagen in Bezug auf eben diese einzelnen Merkmale“ (MOGGE-GROTJAHN 2011, 1). Für die Kinder- und Jugendarbeit bedeutet

Wie können Angebote gestaltet werden, dass für kein Kind Zugangsbarrieren entstehen?

Als theoretischer Hintergrund ist dabei entscheidend, dass Inklusion nicht einfach nur eine neue, umfassendere Form der Integration meint. Geht Integration von einer vermeintlich homogenen Mehrheitsgruppe aus, in die sich von dieser abweichende, vermeintlich kleinere Gruppen anpassen sollen, meint Inklusion etwas anderes (vgl. SCHULTZ & MÜLLER 2010): Sie verlangt nach Offenheit für alle, fordert keine Anpassung, sondern geht davon aus, dass die gesellschaftliche Struktur und das sie prägende Denken für alle umfängliche Teilhabe ermöglichen. Gleichberechtigtes Zusammenleben aller wird so selbstverständlich. Damit findet zugleich eine Bewegung heraus aus dem alleinigen Kontext der Behindertenhilfe statt, insbesondere dann, wenn es um die Rechte von Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen geht. Wie PRENGEL (2010) in ihrer Expertise zur Frühpädagogik definiert, meint Inklusion ausdrücklich nicht nur die Lebenschancen von Menschen mit Behinderungen:

„Das Inklusionskonzept (...) überschreitet die Unterscheidung behindert/nichtbehindert, indem es weitere Differenzierungen mit einbezieht, wie: Schicht/Milieu, Kultur/Ethnie, Gender, sexuelle Orientierungen, Religion und andere. Inklusion geht aus von der Aufmerksamkeit für die Einzigartigkeit jedes Kindes sowie vom Ideal des ge-

das zum einen die Notwendigkeit, sich der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen zuzuwenden und nach ihren besonderen Bedürfnissen innerhalb von Angeboten zu fragen. Zum anderen ist zu beantworten, wie die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit ihre Angebote grundsätzlich so gestalten können, dass für kein Kind bzw. keinen Jugendlichen Zugangsbarrieren entstehen. Konzentriert auf die Fragestellung dieses Aufsatzes – die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit – ist es sinnvoll, ihren bisherigen Einbezug zu reflektieren und nach gelingenden inklusiven Arbeitsansätzen Ausschau zu halten. Von Interesse ist ebenfalls, inwiefern sich der Nationale Aktionsplan zur UN-BRK mit dem Recht auf Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderungen an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigt und welche zukünftigen Handlungslinien er aufzeigt.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Nationalen Aktionsplan

Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ (BMAS 2011) hat sich dem Blick auf die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit für

Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen nahezu komplett verschlossen. Im Kapitel „Bildung“ beschäftigt er sich sehr verkürzt nur mit Schule, Hochschule und Bildungsforschung (vgl. ebd., 45 ff.). Im Kapitel „Kinder und Jugendliche“ ist – vollkommen unverständlich – keinerlei Bezug zur Kinder- und Jugendarbeit und ihren Möglichkeiten, jungen Menschen mit Behinderungen einen Raum für Mitbestimmung zu bieten, zu finden (vgl. ebd., 57 ff.). Lediglich im Kapitel „Information und Präsentation“, welches sich im Sinne des Art. 8 BRK mit der „Bewusstseinsbildung“ innerhalb der Bevölkerung auseinandersetzt, werden in einem Satz unter dem Stichwort Bildungsarbeit „Vereine“ erwähnt, „in denen behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche gemeinsam ihren Interessen nachgehen können“ (ebd., 100).

Der NAP UN-BRK lässt also ein wichtiges Ermöglichungsfeld jugend- und kindgerechter Partizipation vollkommen unberücksichtigt und bezieht es entsprechend nicht in den „Weg in eine inklusive Gesellschaft“ ein (man könnte hier förmlich von der Exklusion des Arbeitsfeldes sprechen). Dies ist gerade aufgrund der Tatsache, dass z. B. Jugendverbände nach wie vor als die größte Ehrenamtlichen-Bewegung in Deutschland gelten oder Kommunen über eine Vielzahl an offenen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche verfügen, absolut unverständlich. Hingegen wird ohne einen nachvollziehbaren Zusammenhang im NAP UN-BRK formuliert:

„Kinder und Jugendliche sollen partizipieren können und nicht für politische Ziele instrumentalisiert werden. Daher wird die Bundesregierung gemeinsam mit den Verbänden ab 2013 ein Konzept zur direkten Beteiligung behinderter Kinder und Jugendlicher (z. B. ein regelmäßiges Kinder- und Jugendparlament) entwickeln.“ (BMAS 2011, 59)

Woran die jungen Menschen partizipieren sollen, ist unklar. Ob damit politische Prozesse oder eine allgemeine Teilhabe an gesellschaftlichen Angeboten gemeint sind bzw. ob die Forderung in Bezug zur vorher formulierten „Großen Lösung SGB VIII“ steht, bleibt offen. Im Maßnahmenkatalog der Bundesregierung am Ende des NAP UN-BRK findet sich das oben zitierte als „Jugendparlament“ wieder. Als für die Umsetzung verantwortliche Stelle wird das BMAS angegeben und nicht, wie man hätte logisch erwarten können, das Bundesministerium für Familie, Se-

nioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), welches für die Belange von Kindern und Jugendlichen zuständig ist und durch die enge Zusammenarbeit mit Trägern der Kinder- und Jugendarbeit über Erfahrungen mit sinnvollen Partizipationsinstrumenten für junge Menschen verfügt.

Auch warum als einziger Weg direkter Beteiligung ausgerechnet ein Kinder- und Jugendparlament genannt wird, welches als Methode wegen seiner Sprachlastigkeit und seiner in der Regel eher scheidemokratischen Umsetzungsweise durchaus fachlich umstritten ist, wird nicht begründet. Gerade Kinder- und Jugendparlamente bringen häufig eine Instrumentalisierung der Beteiligten mit sich, wenn am Ende der Debatten zwar Fotos mit hochrangigen Regierungsvertreter(inne)n stehen, den Kinder und Jugendlichen „im Parlament“ aber keinerlei Machtbefugnisse zugebilligt werden. Das wichtige Motto „Wo Kinder und Jugendliche, Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer mitmachen, soll ihre Mitwirkung auch Wirkung zeigen“ (DBJR 2002, 1) bleibt erfahrungsgemäß bei dieser Beteiligungsmethode insbesondere auf Bundesebene aus. Es besteht die Gefahr, dass der Anspruch einer Partizipation von Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen in allen sie betreffenden Angelegenheiten hiermit von Beginn an ad absurdum geführt wird.

sie „der einzige institutionell gesicherte und staatlich geförderte Ort, an dem Kinder und Jugendliche eigenständig gestalten und auslotbare Erfahrungsräume nutzen können, in denen nicht Erwachsene mit ihren Erwartungen Orientierungspunkte bilden und in denen eine Lernkultur vorherrscht, die auf Erfahrungen des alltäglichen Lebens setzt und so nachhaltige Wirkung auf Bildungsprozesse entfaltet“. Es muss das Ziel sein, auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen selbstverständlich in diese Möglichkeiten einzu beziehen.

Zustandsbeschreibungen inklusiver Kinder- und Jugendarbeit

Die Frage, wie inklusiv Kinder- und Jugendarbeit bisher tatsächlich ist, beantwortet der 12. *Kinder- und Jugendbericht* im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes. Die Berichtskommission geht davon aus, dass Jugendarbeit bisher „von sich aus soziale Ungleichheitsstrukturen nicht (korrigiert), sondern (...) tendenziell fort(setzt)“ (BMFSFJ 2006, 251). Diese Einschätzung wird in die nicht neue Kritik eingebettet, dass „eine Gesamtschätzung zum Stellenwert der Jugendarbeit für die Ausgestaltung von gelingenden Bildungsbiografien (...) weder eindeutig noch abschließend getroffen werden (kann). Dies hängt ganz wesentlich mit dem unbefriedigenden Erkenntnisstand und

Kinder- und Jugendparlamente bringen häufig eine Instrumentalisierung der Beteiligten mit sich.

Es ist wichtig, in den Vordergrund zu stellen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wie alle anderen jungen Menschen Experten(inn)en in ihrer eigenen Sache sind. Die UN-BRK ist an dieser Stelle sehr deutlich: „Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinungen in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.“ (Art. 7 Abs. 3 BRK)

Wird dieser Passus ernst genommen, muss auch die Kinder- und Jugendarbeit ihre Partizipationsmechanismen und -strukturen hinterfragen. Nach Ansicht der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ 2102, 59) ist

der unzureichenden Forschung in diesem Themenbereich zusammen“ (ebd.). Diese Ausgangslage führt auch dazu, dass kaum Erkenntnisse über einen konkreten Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit vorliegen.

Die wenigen profunden Studien zur Jugendverbandsarbeit zeigen allerdings, dass Freundschaften bzw. die Peers ein zentraler Zugang zur Mitwirkung in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sind. Die notwendigen persönlichen Beziehungen im Alltag knüpfen Kinder und Jugendliche oft in der Schule; hier ist der Treff- und Ausgangspunkt, der Auswirkungen auf die Nachmittagsgestaltung zeigt (vgl. FAUSER, FISCHER & MÜNCHMEIER 2006; REICHWEIN & FREUND 1992; KRÜGER, KÜHLER & ZSCHACH 2010). Kinder und Jugendliche, die Förder-

schulen besuchen, sind in der Regel aus ihrem Sozialraum herausgezogen. Lange Fahrtwege, ganztägige Betreuungsangebote und Therapiezeiten schaffen eine andere Lebenswelt. So ist es schwer, Freundschaften mit anderen Kindern und Jugendlichen im direkten Wohnumfeld bzw. im Lebensraum außerhalb von Schule zu pflegen. Der Zugang über Peers in die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit entfällt. Das exkludierende Schulsystem wirkt bis in die Zusammensetzung der Teilnehmenden von Kinder- und Jugendarbeit hinein.

Die Studie „Inklusion oder Segmentierung? – eine Analyse der Arbeit mit Kindern in Jugendverbänden“ (VOIGTS 2012; 2013) arbeitet anhand von qualitativen Expert(inn)en-Interviews für ein entscheidendes Feld der Kinder- und Jugendarbeit heraus, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bisher in jugendverbandliche Angebote einbezogen sind. Aus den Schilderungen der Expert(inn)en lässt sich ableiten, dass Kinder mit körperlichen, geistigen wie seelischen Behinderungen in Jugendverbänden bisher unterrepräsentiert sind. Auch hier wird auf die unzureichende Datenlage hingewiesen (im Sinne von „das wissen wir auch nicht, das erheben wir überhaupt nicht“).

Die Intensität, mit der sich Jugendverbände bisher mit Fragen von Inklusion beschäftigen, zeigt sich sehr unterschiedlich ausgeprägt. Einige Interviewte schildern, dass ihr Jugendverband spezielle Arbeitskreise, Positionierungen und Arbeitshilfen vorhalte. Aus anderen Berichten lässt sich ableiten, dass die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen den Verband bisher nicht oder nur sehr wenig beschäftigt. Für alle Expert(inn)en gilt aber: Wenn über inklusive Angebotsformen bzw. als erster Schritt über die individuelle Beteiligung von Kindern mit Behinderungen gesprochen wird, stehen *Ferienfreizeiten* im Vordergrund. Dies dürfte kein Zufall sein, da im Alltag die Aufenthaltsorte von Kindern mit und ohne Behinderungen kaum Kreuzungspunkte bieten. Kinder mit Behinderungen sind durch ihre Beschulung in Sondereinrichtungen aus dem Lebensumfeld der Gleichaltrigen herausgenommen. Folgt man dem oben geschilderten Forschungsergebnis, dass ein Hauptzugang zu den Angeboten der Jugendverbände Freunde und Freundinnen sind, erstaunt also nicht, dass Kinder mit Behinderungen bisher kaum den Zugang zu den regelmäßigen, wöchentlichen Angeboten der Jugendverbände bekommen. (Ferien-)Freizeiten finden hingegen in einem Zeitraum statt, an dem alle Kinder frei

von Schule sind und viele erwerbstätige Eltern eine qualifizierte Betreuung für ihre Kinder suchen. Jugendverbände scheinen in positiver Weise eine Nische zu füllen, in der es leichter zu sein scheint, inklusive Gestaltungsideen konzeptionell zu verankern und umzusetzen. Freizeiten könnten damit den Raum bieten, inklusive Ideenschmieden zu werden.

Deutlich wird bei den Experten(inn)en eine große Offenheit zum Experimentieren mit neuen Angebotsformen, die den Weg zu inklusiven Gestaltungsprinzipien eröffnen können. Getragen auf der gesellschaftlichen Inklusionswelle beginnen auch Jugendverbände, sich der Thematik und damit Kindern mit Behinderungen stärker zu öffnen. Scheint der Umgang mit Kindern mit körperlichen Behinderungen bisher eher gegeben und findet sich das Kind im Rollstuhl als typisches „Bild von Behinderung“ auf Covern von Materialien, rücken nun auch Kinder mit seelischen und geistigen Behinderungen stärker in den Horizont (vgl. z. B. Naturfreundejugend 2009; Arbeitsgemeinschaft Ev. Jugend in Deutschland 2007; Deutsche Jugendfeuerwehr 2010; Evangelische Jugend im Rheinland 2009).

Fast alle Experten(inn)en weisen darauf hin, dass sie die Aufnahme der pädagogischen Dimensionen einer inklusiven Öffnung in Juleica-Schulungen¹ für wichtig halten. Sie wollen speziell jugendliche Ehrenamtliche gut auf neue Aufgaben vorbereiten, ihnen Hemmschwellen nehmen und realistische Möglichkeiten aufzeigen. Um die wöchentlichen Angebote vor Ort gezielt für Kinder mit Behinderungen zu öffnen, wird der Zugang auf Förderschulen sowie Elternverbände als wichtig eingestuft. Auch die gezielte Lobbyarbeit der Jugendverbände scheint gefragt.

Festzustellen ist, dass Jugendverbände bisher über kein abgestimmtes Verständnis von Inklusion verfügen. Im Gegensatz zu Themen wie z. B. Partizipation, Migration, Bildung oder Armut stehen die theoretischen Diskussionen in den Anfängen. Nur vereinzelt haben sich Jugendverbände bisher mit Fragen eines inklusiven Gestaltungsprinzips beschäftigt. Diesen positiven Beispielen lohnt es sich nachzugehen.

Praxisbeispiele auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit

Auf konzeptioneller Ebene sind in der Kinder- und Jugendarbeit erste Beispiele vorhanden, die eine vorsichtig beginnende Bewegung in Richtung eines inklusiven Selbstverständnisses erken-

nen lassen. Von ihnen können andere Akteure profitieren, deshalb wird im Folgenden eine Auswahl dargestellt (vgl. Abb. 1, nächste Seite). Sie konzentriert sich auf die verstärkte Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Zu unterscheiden ist bei den Praxisbeispielen zwischen Positionierungen zur Thematik, Projekten, Arbeitsmaterialien sowie konkreten Strukturen. Neben der verantwortlichen Organisation findet sich in der folgenden Tabelle Titel und Inhalt des Beispiels sowie ein Hinweis, wo ausführlichere Informationen zu erhalten sind.

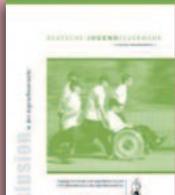
Neben diesen konkreten Praxisbeispielen sind generelle Entwicklungen auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit zu benennen. Eine Bewegung, die in ähnlicher Weise bei der stärkeren Öffnung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu beobachten war, ist die Gründung von und Kooperation mit Jugendverbänden, die auf spezielle Behinderungen ausgerichtet sind. So wurde z. B. die Deutsche Gehörlosengeneration bei ihrer Gründung durch den Deutschen Bundesjugendring beraten. Zu nennen ist als bereits bestehender Jugendverband auch die Integ-Jugend. Es wird sich zeigen, inwieweit auch andere Organisationen – wie z. B. die Lebenshilfe – in Zukunft die Rechte der Kinder und Jugendlichen innerhalb ihres Verbandes stärken, ihnen Selbstvertretungsrechte und selbstbestimmtes Arbeiten zubilligen werden.

Nicht zuletzt ist hervorzuheben, dass Jugendverbände wichtige anwaltschaftliche Lobbyisten für Kinder und Jugendliche sind, die in ihrem Aufwachen von gesellschaftlichen Barrieren beeinträchtigt werden. Jugendverbände gehören zu den wenigen Akteuren, die die Interessen dieser Kinder und Jugendlichen vehement und durchgängig über alle föderalen Ebenen hinweg thematisieren und für sie eintreten. Kritisch angemerkt werden muss, dass dabei bisher Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderungen zu wenig im Blick sind.

¹ Die „Jugendleiter/-in-Card (Juleica)“ ist der bundesweit einheitliche Ausweis für ehrenamtliche Mitarbeiter(innen) in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie dient der Legitimation und als Qualifikationsnachweis. Für die Ausbildung bestehen bundesweit einheitliche Standards (vgl. www.juleica.de).

Abb. 1: Auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit – Beispiele aus der Praxis

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej)		
<p>Forum inklusive Kinder- und Jugendarbeit</p> 	<p>Die Evangelische Jugend verfügt über eine auf Bundesebene bestehende Fachgruppe, die sich regelmäßig zum Austausch trifft. So wurde u. a. eine Praxis-Arbeitshilfe für die örtliche Ebene herausgegeben. Sie präsentiert nachahmenswerte Möglichkeiten einer integrativen (und in Ansätzen inklusiven) Gestaltung von Gruppenstunden und Ferienfreizeiten mit Blick auf junge Menschen mit Behinderungen.</p>	<p>www.forum-inklusive.de Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (2007)</p>
<p>„Auf dem Weg zu unbehinderter Gemeinsamkeit“ – Menschen mit Behinderung in der Evangelischen Jugend</p> 	<p>Beschluss der 113. Mitgliederversammlung der aej aus dem Jahr 2003, der den Jugendverband mit Blick auf Beteiligung von jungen Menschen mit Behinderung positioniert und notwendige Voraussetzungen für einen inklusiven Wandel der Arbeit formuliert.</p>	<p>www.evangelische-jugend.de Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (2003)</p>
<p>aej-information – Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland</p> 	<p>Die bundesweite Fachzeitschrift „aej information“ beschäftigt sich in ihrer Ausgabe 1/2012 mit dem Schwerpunkt „Inklusion als gesellschaftliches Gestaltungsprinzip“. Es finden sich interessante Grundlagenartikel wie Praxisbeispiele.</p>	<p>Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (2012) (kostenlos zu beziehen bei: manuela.ertel@evangelische-jugend.de)</p>
Evangelische Jugend im Rheinland (ejir)		
<p>Thesen und Forderungen zur Förderung der inklusiven evangelischen Jugendarbeit</p> 	<p>Beschluss der Evangelischen Jugend im Rheinland (ejir), der dazu verpflichtet, Aktivitäten auch an der Basis in Kirchengemeinden, -kreisen und Verbänden inklusiv zu gestalten. Als Ziel werden u. a. inklusionsorientierte Ausschreibungen, Barrierefreiheit bei der Buchung von Häusern, eine angepasste Kalkulation von Veranstaltungen oder die Partizipation junger Menschen mit Behinderungen formuliert. Zur Unterstützung des Prozesses sollen Mitarbeitende für die Anforderungen inklusiver Kinder- und Jugendarbeit geschult und ein Pool von Berater(inne)n gebildet werden.</p>	<p>www.ejir.de/verband/positionen.html Evangelische Jugend im Rheinland (2009)</p>
<p>Juleica inklusiv</p> 	<p>Die Evangelische Jugend im Rheinland hat ein Modul für inklusive Juleica-Schulungen erprobt und als Arbeitshilfe publiziert. Konzept der Schulungen ist es, inklusive Praxis einzuüben. Hilfen für die Praxis mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen werden gegeben. Jugendliche mit Behinderungen werden selbst zur Gruppenleitung ausgebildet.</p>	<p>www.ejir.de/servicelinks/juleica-inklusive.html Evangelische Jugend im Rheinland (2011)</p>
Naturfreundejugend Deutschlands		
<p>Broschüre „Reisen für alle“</p> 	<p>Die Broschüre gibt hilfreiche Tipps hin zu einer inklusiven Pädagogik auf Fahrten und Lagern. Dabei wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ebenso in den Fokus genommen wie interkulturelle und finanzielle Herausforderungen, die sich bei einer Freizeiteinahme stellen können. Das Modell einer „barrierefreien Ferienfreizeit“ wird entwickelt.</p>	<p>www.naturfreundejugend.de Naturfreundejugend Deutschlands (2009)</p>

Deutsche Jugendfeuerwehr (DJF)		
<p>„Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen in der Deutschen Jugendfeuerwehr“</p> 	<p>Ziel des von Aktion Mensch geförderten Projekts ist eine Öffnung zur selbstverständlichen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in den Jugendfeuerwehren. Durch Verbreitung von Best-Practice-Projekten, Fachkonferenzen und die konstruktive, öffentliche Auseinandersetzung mit Argumenten von Inklusions-Widersachern (Versicherungsfragen, nicht vorhandene „Einsatzfähigkeit“) arbeitet das Projekt an der inklusiven Haltung der Verbandsmitglieder. Broschüre und Filme unterstützen das Ziel.</p>	<p>Deutsche Jugendfeuerwehr (o. J.) Voigts, Gunda (2011) www.aktion-mensch.de/foerderung</p>
<p>Arbeitsmaterial „Inklusion in der Jugendfeuerwehr“</p> 	<p>Die Arbeitshilfe zeigt Zugänge für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen in die Jugendfeuerwehren auf. Sie ist eine Sammlung aus Fachbeiträgen und Praxisbeispielen.</p>	<p>Deutsche Jugendfeuerwehr (2010) www.jugendfeuerwehr.de</p>
Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg (dpsg)		
<p>Satzung und Ordnung in Leichter Sprache</p> 	<p>Die dpsg verfügt in ihrer Bundesgeschäftsstelle über ein eigenständiges Referat für Behindertenarbeit. Von dort aus werden die jährlichen Tagungen zur Behindertenarbeit sowie ein eigenständiger Arbeitskreis organisiert. Aktuell wurde die Satzung und Ordnung in leichte Sprache übersetzt und veröffentlicht. Dieses bisher einmalige Projekt in einem Jugendverband zeigt die Möglichkeiten Leichter Sprache auf.</p>	<p>Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (o. J.) DUDA (2012)</p>
Lübecker Verein Mixed Pickles und der Landesjugendring Schleswig-Holstein		
<p>Juleica-Ausbildung für junge Frauen mit (geistigen) Behinderungen</p> 	<p>Das besondere an diesen Juleica-Schulungen: Betreute werden zu Betreuer(inne)n. Bereits 2003 erhielten die Veranstalter dafür den Heinz-Westphal-Preis des Deutschen Bundesjugendrings. Der Verein Mixed Pickles engagiert sich in vielfacher Weise für die Rechte von jungen Mädchen und Frauen mit Behinderungen.</p>	<p>www.mixedpickles-ev.de Deutscher Bundesjugendring (2003): Heinz Westphal Preis 2003. Berlin. www.heinz-westphal-preis.de/preisehren2003.php</p>
Kreisjugendring Rems-Murr		
<p>Abenteuer Inklusion</p> 	<p>Der Kreisjugendring Rems-Murr zeichnet sich durch partizipative, von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen geplante und gestaltete Projekte aus, z. B.: „Abenteuer Handicap“, „Inklusionsforen“ (gefördert durch Aktion Mensch), in denen Zukunftsvisionen für junge Menschen mit Behinderungen und ihre Familien gemeinschaftlich entwickelt werden.</p>	<p>www.abenteuer-handicap.de www.jugendarbeit-rm.de/bereich/kreisjugendring-rems-murr/</p>
Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW in Kooperation mit der technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft		
<p>Materialien für eine inklusive Medienpädagogik</p>	<p>Die Broschüre gibt Anregungen für inklusive medienpädagogische Projekte. Sie legt dabei den Schwerpunkt auf die kulturelle Jugendbildung. Der Ansatz von Medienkompetenz als wichtiger Zugang zur Teilhabe wird entwickelt.</p>	<p>www.inklusive-medienarbeit.de (gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro zu beziehen)</p>

Zukunftsvisionen einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit

In den Beschreibungen ist deutlich geworden, dass die selbstverständliche Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in den Anfängen steckt. Sie ist damit Abbild der gesellschaftlichen Lage. Der fachliche Austausch darüber, wie sich Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip verändern muss, hat begonnen. In Projekten und Tagungen arbeiten Akteure der Kinder- und Jugendarbeit an neuen Konzepten. Auch die anwaltschaftliche Mitverantwortung für junge Menschen mit Behinderungen kommt langsam wieder in den Blick. Dass sich Partizipationsformen verändern müssen, wird deutlich – wie dies geschehen muss und kann, steht noch offen im Raum. Eines ist klar: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – und soweit vorhanden ihre eigenständigen Selbstorganisationen – müssen in diesen Diskurs einbezogen werden.

Zentraler Dreh- und Angelpunkt für die Entwicklung einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit ist und bleibt die Einführung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland. In der Schule knüpfen Kinder und Jugendliche Kontakte, die auch für die Teilnahme und Mitwirkung in der Kinder- und Jugendarbeit wichtig sind. Hier können sie erleben, dass Verschiedenheit bereichernd ist. Auch deshalb muss das Ringen um eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit bei der Forderung nach „eine Schule für alle“ ansetzen. Damit einher geht die Herausforderung, die Zusammenarbeit mit Schulen weiter zu stärken. Der sich auf der Grundlage der UN-BRK nach und nach vollziehende Wandel zu inklusiven Ganztagschulen bietet neue Chancen, aber auch Erfordernisse. Die Zusammenarbeit ist nachvollziehbar an vielen Stellen stecken geblieben. Das Zusammenstoßen zweier grundverschiedener Systeme hat bei den Beteiligten (nicht immer positive) Spuren hinterlassen. Es bedarf einer neuen Welle des Aufeinander-Zugehens. Die Rahmenbedingungen dafür scheinen zumindest theoretisch geklärt. Es ist zu hoffen, dass es in einem inklusiven Schulklima allen Beteiligten leichter fallen wird, die systemischen wie personellen Eigenheiten und Besonderheiten des anderen zu akzeptieren. Diversität könnte an dieser Stelle zu mehr als nur einem gerade politisch gefragten Schlagwort werden.

Der alles entscheidende Schritt zu einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit ist die Entwicklung einer inklu-

siven Haltung bei allen Beteiligten. Das Forum inklusiver Evangelischer Jugendarbeit in Deutschland formuliert, was das bedeutet: „Eine inklusive Jugendarbeit erfordert einen Perspektivenwechsel von der Integration hin zur Inklusion. Dieser bedeutet eine neue Praxis in der Arbeit mit jungen Menschen mit und ohne Behinderung. (...) Dies impliziert, dass diese Menschen bei sämtlichen inhaltlichen und organisatorischen Planungen selbstverständlich mit berücksichtigt werden.“²

In anderen Arbeitsfeldern haben sich Inklusionsindizes bewährt, die kleinschrittig die nötigen Prozesse wie konkreten Fragestellungen beschreiben. Den Maßstab hierfür haben BOOTH, AINSCOW & KINGSTON (2006) mit ihrem „Index for Inclusion“ gesetzt. Sie setzen bei drei Entwicklungsaufgaben an:

1. Inklusive Kulturen entfalten,
2. Inklusive Leitlinien etablieren,
3. Inklusive Praxis entwickeln.

Sie sind Grundlage für Reflexion und Veränderung. Der Index für Inklusion verdeutlicht, dass der Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit keine Methode und kein schnelles Umgestalten von Angeboten sein kann. Er ist ein Prozess, der gewollt und mit Zeit und Energie umgesetzt werden muss. Es geht darum, Barrieren im eigenen System ausfindig zu machen sowie vorhandene Ressourcen wiederzuentdecken und einzusetzen.

Der geforderte Perspektivenwechsel innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit besteht auch darin, dass junge Menschen einfach als Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt stehen und nicht eine vielleicht vorhandene durch Gesellschaft konstruierte Behinderung. Eine Studie der Integ-Jugend (2008) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Jugendliche mit Behinderungen genau die Themen beschäftigen, die typisch für das Jugendalter sind: „Freundschaften, Streben nach Unabhängigkeit, Schul- und Ausbildungsprobleme, Freizeitaktivitäten wie Sport und Musik“. Hier kann Kinder- und Jugendarbeit ansetzen.

Abschließend bleibt realistisch zu betrachten, dass es Kinder- und Jugendarbeit nur schwer gelingen kann, in einer Gesellschaft, die systemimmanente Ausgrenzungsmechanismen schafft und toleriert, inklusiv zu arbeiten: Jugendarbeit kann nicht Armut überwinden und nicht Teilhabe an Bildung und Erwerbsarbeit sichern. Sie kann nicht allein

dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ihr Recht auf Partizipation umsetzen können. Kinder- und Jugendarbeit kann und muss jedoch einen Beitrag dazu leisten, dass Verschiedenheit als bereichernde Normalität für alle anerkannt wird, sie muss damit in ihren eigenen Strukturen und Angeboten beginnen. DANNENBECK & DORRANCE (2011, 22) formulieren, dass Inklusion ein Weg sei, „Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen in Interessen, Wissen, Fähigkeiten, familiären Hintergründen, Erstsprache, Begabungen oder Beeinträchtigungen zu Potentialen für gemeinsames Erleben und Lernen aller werden zu lassen“.

Kinder- und Jugendarbeit bietet die Chance, diese Form des gemeinsamen Erlebens und Lernen zu ermöglichen. Sie verfügt über zentrale Ressourcen und Gestaltungschancen, die sie auf dem Weg zur gleichberechtigten, vollen Teilhabe von allen Kindern und Jugendlichen in dieser Gesellschaft einbringen kann: Sie setzt an den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen an, sie ist subjekt- und ressourcenorientiert und konstituiert sich durch Peer-Beziehungen. Ihr Trägerspektrum wie ihre Organisationsformen sind variantenreich und Angebote existieren an fast jedem Ort. Nicht zuletzt verfügt Kinder- und Jugendarbeit – insbesondere durch Ferienmaßnahmen – über einen Pool positiver inklusiver Erfahrungen. Wenn sie aus diesen ihre Kraft und Ideen schöpft, wird Inklusion als Gestaltungsprinzip auch in der Kinder- und Jugendarbeit seine Umsetzung finden – und Kinder- und Jugendarbeit damit ihrem Bildungs- und Ermöglichauftrag für alle Kinder und Jugendlichen gerecht.

LITERATUR

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe** (2012): Kinder- und Jugendarbeit unter Gestaltungsdruck. AGJ positioniert sich nur Notwendigkeit, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten und weiterzuentwickeln. In: FORUM Jugendhilfe (1), 59–60.
- Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland** (2003): Auf dem Weg zu unbehinderter Gemeinsamkeit. Beschluss der 113. Mitgliederversammlung 10.–23. November 2003. Hannover.
- Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland** (2012): aej information – Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland 63 (1) (Thema: Inklusion als gesellschaftliches Gestaltungsprinzip).

² www.forum-inklusion.de

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (Hg.) (2007): all inclusive – praxis der integrativen jugendarbeit. Hannover.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel; KINGSTON, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in inklusiven Kindertageseinrichtungen entwickeln (deutsche Übersetzung hg. von der GEW). Berlin.

DANNENBECK, Clemens; DORRANCE, Carmen: Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg der Inklusion. In: FORUM sozial (1), 21–23.

Deutsche Jugendfeuerwehr (Hg.) (2010): Inklusion in der Jugendfeuerwehr. Zugänge für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung in die Jugendfeuerwehren. Berlin.

Deutsche Jugendfeuerwehr (Hg.) (o. J.): Praxis der Jugendarbeit mit Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der der Deutschen Jugendfeuerwehr. Berlin.

Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (o. J.): Ordnung der deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg in Leichter Sprache. Neuss.

Deutscher Bundesjugendring (2002): Mitwirkung mit Wirkung. Positionspapier 12. Incl. Kriterienkatalog für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf Bundesebene. Berlin.

Deutscher Bundesjugendring (2003): Heinz Westphal Preis 2003. Berlin.

DUDA, Jörg (2012): „Nix besonderes – Pfadfinden mit und ohne Behinderung“. In: Schwalb, Helmut; Theunissen, Georg (Hg.): Inklusion. Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, 202–211.

Evangelische Jugend im Rheinland (2009): Thesen und Forderungen zur Förderung der inklusiven evangelischen Jugendarbeit. Beschluss der Delegiertenkonferenz am 8. März 2009. Düsseldorf.

Evangelische Jugend im Rheinland (2011): Juleica inklusiv. Düsseldorf.

FAUSER, Kathrin; FISCHER, Arthur; MÜNCHMEIER, Richard (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Opladen: Budrich.

Integ-Jugend (Hg.) (2008): Jugend und Behinderung – Interner Bericht 2008 im Auftrag der Integ-Jugend im Sozialverband Deutschland e. V. Berlin.

KRÜGER, Heinz-Hermann; KÖHLER, Sina-Mareen; ZSCHACH, Maren (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen: Budrich.

MOGGE-GROTJAHN, Hildegard (2011): Inklusion als gesellschaftliches Gestaltungsprinzip. Unveröffentl. Beitrag zur Anhörung der AG „Inklusion“ des Bundesjugendkuratoriums am 27. Oktober 2011 in Berlin.

Naturfreundejugend Deutschlands (2009): Reisen für alle! Tipps, Methoden und Fördermöglichkeiten, um Reisen für alle Kinder zu ermöglichen. Remagen.

PRENGEL, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF-Expertisen 5. München: Deutsches Jugendinstitut.

REICHWEIN, Susanne; FREUND, Thomas (1992): Jugend im Verband. Karrieren Action Lebenshilfe. Opladen: Budrich.

RIEDEL, Eibe (2010): Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gutachten erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen in Projektpartnerschaft mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam

Lernen und dem Sozialverband Deutschland (SoVD) Nordrhein-Westfalen. Mannheim.

SCHULTZ, Korinna; MÜLLER, Frank (2010): Das I-Wort. In: Menschen – Das Magazin (1), 48–49.

VOIGTS, Gunda (2011): Anforderungen an die Jugendfeuerwehren auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit. In: Lauffeuer 38 (6), 14–15.

VOIGTS, Gunda (2012): Diversität und soziale Ungleichheit als wichtige Dimensionen auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Effinger, Herbert u. a. (Hg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Opladen: Budrich, 215–227.

VOIGTS, Gunda (2013): Inklusion oder Segmentierung? – eine Analyse der Arbeit mit Kindern in Jugendverbänden. Dissertation, Universität Kassel (in Vorbereitung).



Die Autorin:

Gunda Voigts

Dipl.-Päd., arbeitet im Rahmen eines Promotionsstipendiums der Hans-Böckler-Stiftung an der Universität Kassel am Institut für Sozialwesen, von 2001–2009 Geschäftsführerin des Deutschen Bundesjugendrings, persönlich berufenes Mitglied im Förderausschuss Kinder- und Jugendhilfe von Aktion Mensch e. V.
Brehmstr. 74, 30173 Hannover



gunda.voigts@t-online.de

SCHLAGLICHTER *Partizipation*

„Viele Menschen mit Behinderung fordern: Mit uns – für uns! Das nennt man Selbst-Vertretung. Menschen mit Behinderung machen an vielen Stellen in der Lebenshilfe mit. In Vorständen und Beiräten bestimmen sie mit. Wichtige Dinge werden nur mit ihnen gemeinsam entschieden.“

Aus dem Grundsatzprogramm der Bundesvereinigung Lebenshilfe (2011)

„Es wird ein Verfahren etabliert, das den Menschen mit Behinderungen in seiner Situation ganzheitlich erfasst, ihn aktiv einbezieht und sein Wunsch- und Wahlrecht berücksichtigt.“

Aus dem „Grundlagenpapier zu den Überlegungen der Bund-Länder-Arbeitsgruppe – Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe – der Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK)“ (2012)

„Der vorliegende Nationale Aktionsplan ist ein Stück gelebte Inklusion. Unter Beteiligung von Verbänden, Sozialversicherungsträgern, Unternehmen, Kommunen, Ländern und vielen einzelnen Menschen haben wir aus Visionen Maßnahmen, aus richtungsweisenden Ideen einen schriftgewordenen Kompass gestaltet: Der Nationale Aktionsplan weist den Weg in eine Gesellschaft, an der alle teilhaben, ob mit Behinderung oder ohne.“

Aus dem Vorwort zum Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Ursula von der Leyen, Sozialministerin (2011)



Ingo Bosse

Keine Bildung ohne Medien!

Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik

| Teilhabe 1/2013, Jg. 52, S. 26 – 32

| KURZFASSUNG Welche Bedeutung hat der Erwerb von Medienkompetenz für Menschen mit geistiger Behinderung in einer zunehmend von Medien geprägten Welt? Was versteht man unter Medienkompetenz für diese Zielgruppe? Wie wird sie vermittelt und wie kann Medienbildung zur Inklusion beitragen? Zur Klärung dieser Fragen wird eine Bestandsaufnahme der Bedeutung von Medienkompetenz für Menschen mit geistiger Behinderung in den Bereichen Arbeit, Alltag und Freizeit sowie kulturelle Bildung vorgenommen. Damit wird deutlich, wie der Erwerb von Medienkompetenz Möglichkeiten zur Partizipation erweitern kann und wie medienpädagogische Professionalisierungsprozesse in der Geistigbehindertenpädagogik weiter ausgestaltet werden können.

| ABSTRACT *No Education without Media! Perspectives for the Education of People with Intellectual Disabilities. Which meaning has media literacy for persons with intellectual disabilities in a more and more mediatized world? How is media literacy defined for this specific group? In which way is media literacy taught and how can media education contribute to inclusion? The article shows the significance of media literacy for persons with intellectual disabilities in the areas of employment, everyday life and leisure time as well as in the field of cultural education. This leads to conclusions how the acquisition of media literacy can enlarge possibilities for participation and for the further development of media education for persons with intellectual disabilities.*

Spätestens mit der immer noch rasant fortschreitenden Entwicklung des Internets, die häufig als eine der größten Herausforderungen für die nachfolgenden Generationen genannt wird (vgl. GARDNER 2009), ist Medienkompetenz für Alltag und Beruf unabdingbar geworden. Auch Menschen mit geistiger Behinderung stellen sich heute auf eine Zukunft ein, in der moderne Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in zahlreichen Lebens- und Arbeitsbereichen ein wesentliches Instrument zur sozialen Partizipation darstellen. „Dies ist für Menschen mit besonderen Bedürfnissen nicht nur eine Herausforderung, sondern eröffnet ihnen auch neue, unerwartete Chancen. Technologien bieten spezielle Möglichkeiten, Hindernisse zu überwinden und Schwierigkeiten beim Wissenserwerb, im Alltag und im sozialen Umgang besser zu bewältigen.“ (SFIB 2009, 4)

„Keine Bildung ohne Medien“, so lautet der prägnante Name Titel einer Initiative, in der sich bundesweit alle Verbände und Vereinigungen organi-

siert haben, die im Bereich der Medienpädagogik und Medienbildung arbeiten. Ziel ist eine breitenwirksame und nachhaltige Verankerung von Medienbildung und Medienpädagogik, um dem tiefgreifenden medialen Wandel in allen gesellschaftlichen Bereichen angemessen zu begegnen (vgl. Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ 2011, 4).

Neu in diesem Zusammenhang ist der explizite Fokus auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung: „Besonders Ansätze einer inklusiven Medienbildung sind stärker zu fördern; sie eröffnen Chancen für Selbstaussdruck, Kommunikation und Partizipation mit Medien, auch für Menschen mit Behinderungen.“ (vgl. Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ 2011, 4) Die Partizipation von Menschen mit Behinderung steht zunehmend im Interesse medienpädagogischer Diskurse. Dabei herrschen unterschiedliche Auffassungen vor, wie dem Phänomen der noch weiter voranschreitenden Mediatisierung (vgl. KROTZ 2007), der Durchdringung immer weiterer Lebensbereiche mit modernen Medien pädagogisch

begegnet werden soll (vgl. ZENTEL 2009). Damit stellt sich die Frage, welche Perspektive die Geistigbehindertenpädagogik dabei entwickelt hat. In Deutschland nimmt sie zur Medienbildung einerseits eine kritische Haltung ein, da vor allem die negativen Folgen des Medienkonsums ihrem Verständnis einer Pädagogik „Vom Menschen aus“ entgegenzustehen scheint (vgl. HUGO 1998). Andererseits wird der kompetente wie auch kritische Umgang mit digitalen Medien neben Lesen, Schreiben und Rechnen als neue Kulturtechnik gesehen, die insbesondere Menschen mit Behinderung neue Möglichkeiten eröffnet (vgl. RICHTIGER-NÄF 2010; SFIB 2009; ZENTEL 2009).

Zur aktuellen Diskussion um Chancengleichheit in der Medienbildung

In der Diskussion um die Nutzung digitaler Medien, insbesondere des Internets, standen lange Zeit Fragen der Verfügbarkeit und des Zugangs im Fokus, die unter dem Stichwort „Digitale Spaltung“ geführt wurde. Menschen mit Behinderung gehörten dabei zu den Hauptbetroffenen, zu denjenigen, die einen geringeren Zugang zum Internet hatten (vgl. Commission of the European Communities 2008). Chancenungleichheiten bestanden sowohl in der Zugänglichkeit als auch in der Nutzbarkeit digitaler Medien.

Diese Phase gilt inzwischen als überwunden (vgl. GAPSKI 2012). Der Grund dafür ist offensichtlich: Die auch als Mediatisierung (vgl. KROTZ 2007) bezeichnete Durchdringung nahezu aller Lebensbereiche durch digitale Medien hat inzwischen einen sehr hohen Grad erreicht, moderne IKT stehen heute fast allen Bevölkerungsgruppen zur Verfügung (vgl. EIMEREN & FREES 2011). Chancenungleichheiten in der Zugänglichkeit bestehen kaum noch, sehr wohl aber Chancenungleichheiten in der Nutzbarkeit digitaler Medien (vgl. CORNELSSEN & SCHMITZ 2008). Damit treten aktuell vor allem qualitative Aspekte der Mediennutzung in den Vordergrund. Die wenigen vorliegenden Studien zur Mediennutzung von Menschen mit geistiger Behinderung deuten an, dass es für sie dabei weiterhin spezifische Hindernisse zu überwinden gilt (vgl. GUIITIÉRREZ & MARTORELL 2011).

In der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen wird der kompetente und kritische Umgang mit Medien als unverzichtbare Kulturtechnik beschrieben, die wesentlich dazu beitragen kann, in den vollen Genuss aller Menschen- und Bürgerrechte zu

gelangen und Chancengleichheit herzustellen (vgl. WELKE 2012). Sie wird als Querschnittsaufgabe verstanden und ist daher in zahlreichen Artikeln des Vertrags verankert (z. B. Art. 8 – Bewusstseinsbildung, Art. 9 – Zugänglichkeit, Art. 24 – Bildung). Dabei wird deutlich, dass es gilt, die Teilhabechancen durch entsprechende Maßnahmen sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftspolitischen Ebene zu verbessern. Der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung wird eine Schlüsselrolle für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft zugewiesen.

Diese hohe Bedeutung spiegelt sich auch im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wider. Analog zur Behindertenrechtskonvention wird das Thema als Querschnittsaufgabe verstanden. Als Grundvoraussetzung für die mediale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen wird der Zugang zu Information und Kommunikation beschrieben. Diese soll für Menschen mit Behinderung ohne fremde Hilfe zugänglich sein (vgl. BMAS 2011, 86 f.). „Für die Behörden des Bundes wurde der barrierefreie Zugang zu Informationen und Kommunikation in drei Verordnungen nach dem BGG [Behindertengleichstellungsgesetz] konkretisiert, darunter die Barrierefreie Informationstechnik Verordnung (BITV). In den Ländern gelten vergleichbare Regelungen. (...) Ziel der Bundesregierung ist es, alle öffentlich zugänglichen Informations- und Kommunikationssysteme barrierefrei zu gestalten und insbesondere auch den Anforderungen an Leichte Sprache gerecht zu werden.“ (BMAS 2011, 87)

Doch bevor es darum geht zu erörtern, welche Konsequenzen das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Medienkompetenz für Alltag, Lebensführung und Lebensqualität haben kann und wie weiterhin vorhandene Barrieren überwunden werden können, soll das zugrunde liegende Verständnis zentraler Begrifflichkeiten in knapper Form dargelegt werden.

Kompetenz, Medienkompetenz und Medienbildung

Fragen des Erwerbs von Medienkompetenz gehören seit jeher zu den Kernanliegen der Medienpädagogik. Die deutsche Auseinandersetzung um den Begriff Medienkompetenz wurzelt vor allem in der inzwischen klassischen Definition von Dieter BAACKE (1997). Der Bielefelder Medienpädagoge hat unter Medienkompetenz eine allgemeine Fähigkeit verstanden, die sich umfassend auf alle Medien bezieht, um sich

in einer von Medien bestimmten Umwelt zurechtzufinden und in ihr agieren zu können. BAACKE (ebd.) subsumiert Medienkompetenz unter die allgemeine kommunikative Kompetenz eines Menschen. Sein Konzept steht damit in der Habermasschen Tradition der Theorie kommunikativen Handelns. Dieter BAACKE sieht einen engen Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz. Analog zu WATZLAWICKS (1969, 53) Theorem, dass man nicht nicht kommunizieren könne, machte er deutlich, dass die kommunikative Kompetenz allen Menschen von Geburt an gegeben ist, aber gelernt, geübt und weiterentwickelt werden müsse. Hier wird ein Menschenbild des kompetenten Individuums deutlich, welches durch Lernprozesse medienkompetent handeln kann. Menschen sollen lernen, mit Medien kompetent umzugehen, sich Gedanken über sie zu machen und ihren Nutzen kritisch zu hinterfragen. BAACKE (1997, 98 f.) gliedert Medienkompetenz in die vier Hauptdimensionen *Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung* und *Mediengestaltung*, welche wiederum in Unterkategorien differenziert werden.

International wird vorwiegend der Terminus „media literacy“ verwendet. Diese Verwendung folgt dabei vor allem einer medienpädagogischen Tradition in der angelsächsischen Literatur. In den skandinavischen Ländern findet sich häufiger der Begriff „digital competence“ während in den frankophonen Ländern analog zu Deutschland zumeist „media competence“ benutzt wird (vgl. SOFOS 2010, 62). „Media competence“ umfasst die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Person potenziell befähigen, an der Wissensgesellschaft teilzuhaben. Die Abkürzung IKT oder auch ICT für „information and communication technology“ findet international Verwendung. Darunter werden alle Medien subsumiert, die auf der Basis digitaler Computertechnik funktionieren (vgl. LUDER 2003, 17). In Deutschland wird dafür häufig der Begriff „neue Medien“ verwendet.

Medienkompetenz im Berufsleben

„People with learning or intellectual disabilities are even less likely to be in work than those with physical disabilities.“ (Commission of the European Communities 2007, 3) Der größte Anteil

Menschen sollen lernen, mit Medien kompetent umzugehen, sich Gedanken über sie zu machen und ihren Nutzen kritisch zu hinterfragen.

Damit wird deutlich, dass Medienkompetenz in der wissenschaftlichen Diskussion keineswegs auf technisch-manuelle Fertigkeiten reduziert wird, sondern als eine Spannweite von kognitiven, affektiven und konativen (also das Denken, Fühlen und Handeln betreffende) Fähigkeiten verstanden wird (vgl. Deutscher Bundestag 2011, 5). Ebenso wie vom Deutschen Bundestag wird auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene inzwischen für Fragestellungen, die den Umgang mit Medien betreffen, ein bildungstheoretischer Hintergrund als der geeignete gesehen. Oftmals wird dies damit begründet, dass der Kompetenzbegriff deutlich eine technikorientierte Konnotation aufweist. Daher wird der Begriff Medienbildung inzwischen bevorzugt (vgl. PIETRASS 2011, 121; BOSSE 2012a). Medienbildung vereinigt die klassischen Gebiete der Mediendidaktik und der Medienerziehung, also das Lernen mit Medien und das Lernen über Medien, unter dem Dach der bildungswissenschaftlichen Disziplin der Medienpädagogik (vgl. KERRES 2012, 36 ff.).

von Arbeitnehmer(inne)n mit geistiger Behinderung arbeitet in Deutschland weiterhin im Sonderarbeitsmarkt der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Der Erfolg von Modellen, die Menschen mit geistiger Behinderung auf den ersten Arbeitsmarkt integrieren möchten, hängt auch von den Fähigkeiten des einzelnen ab, sich in, mit und durch Medien zu artikulieren (vgl. ARP 2008, 7). Jugendliche mit geistiger Behinderung haben ohnehin schlechte Startchancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie dürfen im Hinblick auf ihre Ausbildungs- und Berufschancen nicht doppelt benachteiligt werden: zum einen dadurch, dass sie nur schlecht oder überhaupt nicht Zugang zur betrieblichen dualen Ausbildung finden, und zum anderen zusätzlich dadurch, dass ihnen moderne Ausbildungsinhalte vorenthalten werden. Mit der Untersuchung von ARP (ebd.) zum Einsatz von IKT in Werkstätten wurde deutlich, dass sich die Arbeitsstellen durch den Einsatz von IKT stark verändert haben. Die Kompetenzen im Umgang mit diesen Medien und Techniken bestimmen

deutlich über den Grad der Eigenständigkeit in der Arbeit mit. Auch die Chancen der ganzheitlichen Förderung steigen damit deutlich.

„Die materiellen Voraussetzungen müssen eine Ausstattung ermöglichen, die, zumindest weitgehend, dem aktuellen Stand der Technik entspricht. (...) Eine Grundmotivation sowie eine nicht-ablehnende Haltung gegenüber dem Medium sind sowohl für Mitarbeiter als auch für die Adressaten der Rehabilitation eine notwendige Bedingung.“ (ebd., 66)

Für den ersten Arbeitsmarkt, z. B. in Modellen wie „Unterstützter Beschäftigung“, existieren bisher für Deutschland noch keine Untersuchungen, welche Auswirkungen Medienkompetenzen auf Einstellungschancen und Berufsausübung haben. Die Annahme, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Kompetenzen in der Anwendung und Nutzung neuer Medien aufweisen und eine höhere Chance haben, in den ersten Arbeitsmarkt integriert zu werden, findet sich hingegen sehr häufig und konnte für Menschen mit anderen Beeinträchtigungen auch nachgewiesen werden (vgl. HAIDER 2003).

Medienkompetenz in Alltag und Freizeit

Nicht nur das Berufsleben, auch Alltag und Freizeit sind wesentlich durch Medien geprägt. Ein Leben mit Aktivität und Selbstständigkeit, mit möglichst vielen Partizipationsmöglichkeiten und einem hohen Grad an Autonomie, so könnte man gute Bedingungen für einen gelungenen Alltag beschreiben. In unserer Informationsgesellschaft ist dieser, ohne den Einbezug moderner Medien, inzwischen eine Rarität (vgl. SFIB 2009, 4). Auch Menschen mit geistiger Behinderung sehen gerne fern, gehen ins Kino, nutzen das Internet. Um die Möglichkeiten moderner Medien für die eigene Entwicklung effektiv zu nutzen, sollte es dabei aber um mehr als nur eine passive Nutzung gehen (vgl. KÖRNER 2006, 11). Die 16. Shell-Jugendstudie macht deutlich, welchen Stellenwert Medienaktivitäten im Freizeitverhalten junger Menschen haben: Im Internet surfen, sich mit Leuten treffen, Musikhören und Fernsehen belegen die ersten vier Plätze der häufigsten Freizeitaktivitäten (vgl. Shell Deutschland 2010). Aufgrund der großen Dynamik und der wachsenden Nutzung des Internets via Smartphone ist anzunehmen, dass sich die Bedeutung des Internets für den Alltag noch weiter erhöht:

„Der Einkauf von Gütern des täglichen Bedarfs, Einzahlungen bei Post und Bank, das Lösen eines Bahnbillets, das Abrufen von Wetterprognosen und Nachrichten, die Kommunikation via E-Mail oder Messenger, der Kontakt mit Behörden usw. wird durch IKT ermöglicht oder erleichtert. Gerade Menschen mit Behinderungen kommt dabei entgegen, dass sie solche Tätigkeiten in einer vertrauten Umgebung, in frei wählbarem Tempo, unabhängig von Öffnungszeiten und mit vertrauter und individuell angepasster Hard- und Software ausführen können.“ (SFIB 2009, 4)

entscheiden. So laufen z. B. mehr Cartoons im Fernsehen, wenn Betreuungspersonen das Programm auswählen – ein Hinweis auf die Infantilisierung der erwachsenen Fernsehzuschauer mit geistiger Behinderung (GUITIÉRREZ & MARTORELL 2011, 175).

Für die Nutzung des Internets konnte nachgewiesen werden, dass Menschen mit Behinderungen diese Medien überdurchschnittlich häufig nutzen. Nutzer mit geistiger Behinderung stellen darunter aber die Gruppe mit der geringsten Nutzung dar. Gründe dafür werden

Medien dienen als Hilfsmittel, mit denen Barrieren überwunden werden und die auf diese Weise Partizipation ermöglichen.

Darüber hinaus können Medien als Hilfsmittel dienen, mit denen Barrieren überwunden werden können und die auf diese Weise Partizipation ermöglichen. Für einige Personen stellt die Nutzung moderner Medien überhaupt erst die Grundvoraussetzung dar, um am sozialen Leben teilhaben zu können. So können Menschen, die nur über eine eingeschränkte Verbalsprache verfügen, in ihren Teilhabemöglichkeiten deutlich eingeschränkt sein. Kommunikation ermöglicht es, überhaupt erst mit anderen in Interaktion zu treten (vgl. RICHIGER-NÄF 2010, 7 f.). Für sie stellen elektronische Kommunikationsmittel ein Tor zu Welt dar – in vielen Situationen das einzige.

Zur Mediennutzung von Menschen mit geistiger Behinderung werden zunehmend mehr internationale Forschungsergebnisse vorgelegt. Diese machen deutlich, dass die Mediennutzungsgewohnheiten grundsätzlich identische Muster, wie die der Allgemeinbevölkerung aufweisen (vgl. GUITIÉRREZ & MARTORELL 2011, 179) und welche Bereicherung diese für Alltag und Freizeit darstellen können, z. B. bei der Ausweitung sozialer Netzwerke, für eine unabhängige Lebensführung oder für Empowermentprozesse (vgl. LIT-SANG et al. 2007).

Unterschiede existieren z. B. im Fernsehkonsum, der aufgrund mangelnder Alternativen der Freizeitgestaltung bei Menschen mit geistiger Behinderung etwas höher liegt (vgl. WILKEN 1999). Es konnte zudem belegt werden, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht immer zugetraut wird, selbstbestimmt über ihren Medienkonsum zu

unter anderem darin gesehen, dass Sprache im weitesten Sinne eine viel höhere Barriere als bisher angenommen ist und, dass die wirtschaftliche Benachteiligung von Menschen mit geistiger Behinderung zu schlechteren Teilhabemöglichkeiten im Internet führt (vgl. CORNELSSEN & SCHMITZ 2008). Internationale Studienergebnisse machen deutlich, dass eine geistige Behinderung aber kein grundsätzliches Hindernis darstellt, um die Vorteile des Internets zu nutzen (vgl. GUITIÉRREZ & MARTORELL 2011, 177).

Aktive Medienarbeit als Teil kultureller Bildung

Kulturelle Aktivitäten sind heute oft untrennbar mit Medien verknüpft (vgl. ARP 2008, 19). Die medienpädagogische Arbeit ist ein bedeutender und über Jahrzehnte gewachsener Bestandteil der Kinder und Jugendarbeit. Die gleichberechtigte Teilnahme von Menschen mit Behinderung an medienpädagogischen Angeboten und Einrichtungen ist hingegen eine vergleichsweise neue Aufgabe. Wenn aber die Medienpädagogik als ein Teil der Allgemeinbildung gesehen wird, wie es sowohl Bildungspolitik als auch die pädagogische Praxis fordern, impliziert dies den unteilbaren Anspruch, sie für alle zu wollen und allen zugänglich zu machen.

Waren Einrichtungen bisher nur selten auf Teilnehmende mit geistiger Behinderung eingestellt, so wächst das Bewusstsein dafür, diese Zielgruppe in die medienpädagogische Arbeit mit einzubeziehen (vgl. LAG LM 2012; SCHAUMBURG 2010). Neben dem

Großteil der Projekte, die sich an Heranwachsende richten, existieren auch medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Dabei steht häufig die Nutzung des Computers im Fokus (vgl. ARP 2008; BOSSE 2012). Vor allem in Formen der aktiven und handlungsorientierten Medienarbeit wird die Chance gesehen, sich durch Medien in kreativer Form der Öffentlichkeit mitzuteilen (vgl. SCHAUMBURG 2010). So können Einblicke in die Erlebniswelten und subjektiven Weltansichten von Menschen mit Behinderung gewährt werden (vgl. SCHUPPENER 2005; BOSSE et al. 2012). Darüber hinaus kann der kompetente Umgang mit Medien das Selbstbild und die Selbstsicherheit von Menschen mit geistiger Behinderung unterstützen (vgl. SCHUPPENER 2009), welches mit dem Erkennen von Handlungsfähigkeit und Eigenverantwortung einhergeht (vgl. SCHLUCHTER 2010, 147). Das kreative Potenzial der aktiven Medienarbeit ist ein geeigneter Bezugsrahmen für die Förderung der Persönlichkeitsbildung (vgl. ebd., 144 f.).

Medienbildung als Inklusionsfaktor

Wie Ingrid KÖRNER (2006, 11) deutlich macht, geht es bei Angeboten der Medienbildung für Menschen mit geistiger Behinderung um einen weit gefassten bildungspolitischen Ansatz: „Die Bildung und Förderung darf nicht auf besondere Institutionen beschränkt werden, um die Voraussetzung für die Integration behinderter Menschen in die Gesellschaft zu schaffen, sondern es muss auch das informelle und wechselseitige Lernen behinderter und nicht behinderter Menschen voneinander stattfinden.“

Die Ausgestaltung von Inklusionsprozessen wird die Gesellschaft noch über Jahre beschäftigen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Potenziale, aber auch Begrenzungen Medienbildung für inklusive Prozesse birgt. Das Lernen mit und über Medien ist dabei sicherlich kein Allheilmittel für die weiterhin enormen Herausforderungen inklusiver Bildungsprozesse. Es muss stets eingebunden sein in pädagogische Fragestellungen und eine kritische Distanz bewahren. In der „aktiven Auseinandersetzung mit Medien liegen allerdings wesentliche Möglichkeiten, um gemeinsame Erfahrungsräume zu schaffen. Die dabei gemachten Erfahrungen und erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen sind geeignet, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe zu verbessern“

(Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ 2011, 10). Medienbildung kann in dieser Perspektive Inklusionsprozesse auf vielfältige Weise unterstützen.

Der Begriff der integrativen bzw. inklusiven Medienbildung stellt ein neues pädagogisches Handlungsfeld dar, welches neue Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten der nachfolgenden Generation, aber auch für Erwachsene mit und ohne Behinderung schafft (vgl. MICHAELIS & LIEB 2006, 103). Es folgt aber disziplinären Entwicklungslinien der Medienpädagogik in der Auseinandersetzung mit den Phänomenen sozialer Ungleichheit bzw. sozialer Benachteiligung (vgl. SCHLUCHTER 2012). Eine inklusive Medienpädagogik „setzt sich für das Zugänglichwerden von Medien in beruflichen Anwendungskontexten ein, hat aber zugleich auch den Zugang zu medienbezogenen Freiräumen im Blick, die es Menschen mit spezifischen Voraussetzungen ermöglichen, sich als mündige Bürger zu erleben“ (SCHNAAK 2012, 18). Voraussetzungsvoll für eine inkludierende Perspektive ist die Realisierung der Gleichheit in den Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten (vgl. RÖSSNER 2010, 559), die physische, intellektuelle, soziale und emotionale Fähigkeiten mit einbezieht. „Eine inklusive Medienpädagogik ist demnach binnendifferenziert, barrierefrei und kultursensibel.“ (SCHNAAK 2012, 19) Sie geht damit weit über den Ansatz einer Einbeziehung von Menschen mit Behinderung hinaus. Angebote sollen so gestaltet werden, dass Medienbildung für alle, unabhängig von persönlichen Prädispositionen möglich wird und für alle eine Bereicherung darstellt.

Risiken, die im Zusammenhang mit der Medienbildung für Menschen mit geistiger Behinderung stehen, werden an dieser Stelle zusammengetragen:

- > Menschen mit geistiger Behinderung haben ohnehin erhebliche Lerndefizite. Dadurch, dass nur wenige geeignete Medien existieren, werden durch den Medieneinsatz Behinderungen nur weiter verstärkt (vgl. ZENTEL 2009, 180). Es besteht darüber hinaus die Gefahr, dass sich Abhängigkeiten noch weiter manifestieren (vgl. LAMERS 1999, 18).
- > Statt einer Erweiterung von Handlungs- und Erfahrungsräumen, fliehen Menschen mit geistiger Behinderung aus der realen Welt. Wirklichkeit wird noch weniger durch reales Handeln erfahren (vgl. ZENTEL 2009, 180). Die Beschäftigung mit Medien wird als Ersatz für zwischenmenschliche Kontakte gesehen (vgl. LAMERS 1999, 18).
- > Die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien erfordert Wertentscheidungen, die von den Kindern und Jugendlichen nicht geleistet werden können (vgl. ZENTEL 2009, 180).
- > In der Berufswelt sind mit der Technologisierung Schlüsselqualifikationen notwendig geworden, die die Möglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung oftmals übersteigen (vgl. ebd.).
- > Bei Weiterentwicklungen im Bereich Barrierefreiheit stehen häufig technische Fragen im Mittelpunkt. In-

Das Lernen mit und über Medien ist sicherlich kein Allheilmittel für die enormen Herausforderungen inklusiver Bildungsprozesse.

Chancen und Risiken für Menschen mit geistiger Behinderung in einer mediatisierten Welt

Die mediale Aufmerksamkeit, die der Ulmer Psychiater Manfred SPITZER (2012) mit seinem populistischen Buch „Digitale Demenz“ erregte, zeigt die Notwendigkeit „über die Sorgen und Nöte von Erziehenden, aber auch über Potenziale und Chancen des Umgangs mit digitalen Medien ins Gespräch zu kommen (vgl. Initiative „Keine Bildung ohne Medien 2012, 1) und professionell damit umzugehen. Die wesentlichen

haltliche Fragen, die z. B. Leichte Sprache betreffen, werden nur selten behandelt (vgl. ZENTEL 2009, 181).

- > Durch den immer intensiveren Einsatz neuer Medien wird dem Trend Vorschub geleistet, nur noch gut funktionierende fehlerfreie Systeme anzustreben. Dem „Behindert-Sein“ wird damit kein Raum gelassen (vgl. LAMERS 1999, 18).

Ethisch bedenklich wäre es, aufgrund der genannten Risiken die Schlussfolgerung zu ziehen, Menschen

mit geistiger Behinderung möglichst von modernen IKT fernzuhalten (vgl. ebd.). Es geht vielmehr darum, eine sinnvolle Nutzung umzusetzen (vgl. SCHLUCHTER 2010; ZENTEL 2009). Die spezifischen Vorteile der gezielten Förderung von Medienkompetenz lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- > Mit der wachsenden Bedeutung medienbasierter Kommunikationsformen können soziale Kontakte unabhängig von räumlichen Barrieren gepflegt werden (vgl. KUTSCHER 2009).
- > Mit Formen handlungsorientierter Medienarbeit werden neue Möglichkeiten der Handlungsmächtigkeit geschaffen, die das Empowerment von Menschen mit geistiger Behinderung unterstützen können (vgl. SCHLUCHTER 2012).
- > Mit IKT kann die Literalität für Menschen mit geistiger Behinderung gefördert werden, die nicht lesen können, indem sie lernen, Geschichten zu erzählen, Bilder zu lesen, Fotoalben und Videos zu erstellen, im Netz zu surfen und Musik zu hören (vgl. LACEY et al. 2007, 159). Dies wirkt sich positiv auf Lehr-/Lernprozesse und Lernerfolge aus (vgl. BUCKINGHAM 2007).
- > Medienbildung kann, als weiteres Element sonderpädagogischen Handelns, den methodischen Spielraum erweitern (vgl. ZENTEL 2009, 179).
- > Multimediale Lehr- und Lernformen können remedial oder kompensatorisch eingesetzt werden und damit zu einem entscheidenden Instrument der Individualisierung von Lernprozessen werden (vgl. MIESENBERGER 2012). Durch die größere Bandbreite an Differenzierungsmöglichkeiten können verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden.
- > Durch den Einsatz von IKT kann die Merk- und Konzentrationsfähigkeit erhöht werden.
- > Die in der aktiven Medienarbeit generierten Medienprodukte können dazu dienen, eigene Themen bekanntzumachen und eine eigene Sichtweise auf Themen in der Öffentlichkeit zu platzieren und damit auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung aufmerksam machen (vgl. LUTZ 2006; SCHLUCHTER 2012).
- > Die mit der aktiven Auseinandersetzung mit Medien verbundenen Motivationsprozesse dürfen nicht unter-

schätzt werden. Über die aktive Medienarbeit werden Personen zur Mitarbeit animiert, die auf andere Art deutlich weniger angesprochen werden (vgl. BOSSE 2012a; SCHAUMBURG 2010).

- > Inklusive Medienbildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Ausgestaltung inklusiver Prozesse leisten. Im Rahmen inklusiver Medienarbeit können sich heterogene Gruppen zu sozialer Interaktion und Kommunikation angeregt werden, sich begegnen und voneinander lernen (vgl. SCHNAAK 2012; SCHLUCHTER 2012).

Professionalisierungsprozesse in der Geistigbehindertenpädagogik

Die nationale und internationale Forschung zeigt, welche Faktoren für eine erfolgreiche Medienbildung in unterschiedlichen Bildungskontexten unabdingbar sind. Dabei muss der aktuelle Anspruch lauten, die weitere Professionalisierung der Medienbildung in der Geistigbehindertenpädagogik so zu gestalten, dass Inklusion verwirklicht werden kann.

- > Unabdingbare Voraussetzung ist die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit moderner IKT. Dazu sollten die Prinzipien des „Universal Design“ beachtet werden. IKT-Equipment sollte kostengünstig zur Verfügung stehen und speziell auf die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung eingehen. Dazu gehört auch die Angemessenheit des jeweiligen Mediums, z. B. dem Alter entsprechend.
- > In der Geistigbehindertenpädagogik Tätige müssen bereits in der Ausbildung medienpädagogische Kompetenzen erhalten. Dazu gehört der Erwerb eigener Medienkompetenz, aber auch medienpädagogisches und -didaktisches Wissen. Von hoher Relevanz ist die Integration medienpädagogischer Standards in sonderpädagogische Studien- und Prüfungsordnungen. Diese sind in Zusammenhang mit der Entwicklung neuer Profile der Lehramtsausbildung im Hinblick auf Inklusion zu denken (vgl. European Agency für Development in Special Needs Education 2011).
- > Durch die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Medien- und Sonderpädagogik kann es gelingen, das jeweils spezifische Professionswissen zu bündeln und im Hinblick auf die Zielgruppe wie auch auf Inklusions-

prozesse weiterzuentwickeln. Neue Impulse sind des Weiteren durch die verstärkte Zusammenarbeit zwischen schulischer und außerschulischer Medienbildung zu erwarten. In allen Einrichtungen sollte es eine Fachkraft geben, die als Multiplikator Innovationen aufnimmt und weitergibt (vgl. Deutscher Bundestag 2012).

- > Davon ausgehend gilt es, zielgruppenspezifische Praxiskonzepte weiterzuentwickeln, zu etablieren und theoriebasiert zu reflektieren. Dazu gehört auch die weitere Entwicklung zielgruppenspezifischer Materialien.
- > Im Bereich der Forschung gehört die Generierung von Erkenntnissen über die Bedeutung der zunehmenden Mediatisierung für Sozialisationsprozesse und Identifikationsentwicklung wie auch für Selbstvergewisserungsprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung zu den dringlichen Aufgaben. Auch die medienpädagogische Begleitforschung und Studien zu Medienbildung in inklusiven Bildungskontexten sind weiterhin von hoher Priorität.
- > Die Fortschritte in der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung sollten in einem nationalen Monitoring untersucht werden. In den anschließenden Berichten sollte eine internationale Vergleichbarkeit hergestellt werden. Daneben ist auch die Teilnahme Deutschlands an internationalen Vergleichsstudien in den Bereich Media Literacy sicherzustellen (vgl. Deutscher Bundestag 2012) und dabei darauf zu achten, dass die vorgesehenen Untersuchungsinstrumente so gewählt werden, dass auch Menschen mit Behinderungen daran teilnehmen können.
- > Auf politischer Ebene ist die UN-BRK auch im Hinblick auf die Medienbildung umzusetzen. Dazu gehört z. B. die Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung in Angeboten der Landesmedienanstalten zur Förderung der Medienkompetenz.
- > Medienberatungsstellen für Menschen mit Behinderung, wie sie z. B. in Baden-Württemberg existieren, sind im gesamten Bundesgebiet zu etablieren.
- > Menschen mit geistiger Behinderung sind in diese Professionalisierungsprozesse systematisch mit einzubeziehen.

Abschließend kann festgehalten werden: Menschen mit geistiger Behin-

derung benötigen für ein möglichst selbstständiges und sich am Prinzip der Chancengleichheit orientierendes Leben Medienkompetenz. Um mit internationalen Entwicklungen in der Medienbildung Schritt zu halten und gleichzeitig die Ansprüche der UN-BRK umzusetzen, müssen die Bedingungen für die nachhaltige Verankerung von Medienbildung in der Geistigbehindertenpädagogik umfassend gestärkt werden. Doch dabei sollte nicht vergessen werden: Im Mittelpunkt steht weiterhin der Mensch.

LITERATUR

- ARP, Matthias** (2008): Computer und geistige Behinderung: Neue Medien in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken: Vdm.
- BAACKE, Dieter** (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch* 20 (2), 4–10.
- BOSSE, Ingo** (2012): Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 427–449.
- BOSSE, Ingo** (Hg.) (2012a & Bosse et al.): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. LfM Dokumentation. LfM Dokumentation, Bd. 45.
- BOSSE, Ingo** (2012b): Anschluss statt Ausschluss! Computerkurse für Menschen mit hohem Hilfebedarf. In: Frey, Hermann; Wertgen, Alexander (Hg.): *Pädagogik bei Krankheit konkret. Beiträge zur Praxis des Unterrichts an Schulen für Kranke*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 223–237.
- BOSSE, Ingo et al.** (2012): Hier steckt alles drin – Radioarbeit mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Bosse, Ingo (Hg.): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. LfM Dokumentation, Bd. 45.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Stand September 2011. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf (abgerufen am 31.07.2012).
- BUCKINGHAM, David** (2007): Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the internet. In: *Research in Comparative and International Education* 2 (1), 43–55.
- CASACUBERTA, D.** (2007): *Digitale Integration: Best Practice aus dem E-Learning*. eLearning Papers No. 6, November 2007.
- Commission of the European Communities** (2007): *Situation of disabled people in the European Union: the European Action Plan 2008-2009*. Brussels.
- Commission of the European Communities** (2008): *Commission staff working document: The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*. Brussels.
- CORNELSEN, Iris; SCHMITZ, Christian** (2008): *Chancen und Risiken des Internets der Zukunft aus Sicht von Menschen mit Behinderungen*. <http://www.einfach-fuer-alle.de/studie> (abgerufen am 24.02.2011).
- Deutscher Bundestag – Enquete Kommission Internet und Digitale Gesellschaft** (2011): *Zweiter Zwischenbericht Medienkompetenz*. Stand 21.10.2011. http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Medienkompetenz/Zwischenbericht_Medienkompetenz_1707286.pdf (abgerufen am 05.10.12).
- Deutscher Bundestag – Enquete Kommission Internet und Digitale Gesellschaft** (2012): *Projektgruppe Bildung und Forschung. Handlungsempfehlungen*. Stand 25.06.2012. http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Sitzungen/20120625/A-Drs_17_24_052_-_PG_Bildung_und_Forschung_Handlungsempfehlungen.pdf (abgerufen am 31.07.2012).
- EIMEREN, Birgit van; FREES, Beate** (2011): *Drei von vier Deutschen im Netz. Ein Ende des digitalen Grabens in Sicht? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011*. In *Media Perspektiven* (7/8), 334–349.
- European Agency für Development in Special Needs Education** (2011): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf> (abgerufen am 05.10.12).
- GAPSKI, Harald** (Hg.) (2012): *Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen*, Bd. 12. Düsseldorf: Kopaed.
- GARDNER, Howard** (2009): *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business Review Press.
- GUITÉRRIZ, Pedro; MARTORELL, Almudena** (2011): *People with Intellectual Disability and ICTs*. In: *Scientific Journal of Media Literacy* 36, 173–180.
- HAIDER, Monika** (2003): *Berufssituation behinderter Menschen. Welchen Nutzen kann die IKT zur Erlangung neuer Berufswege spezielle für die Gruppe der gehörlosen Menschen bringen?* In: *Beiträge zur Medienpädagogik* (43), 48–50.
- HUGO, Frauke** (1998): *Computer in der Schule: Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der (Sonder-) Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien“** (2011): *Bildungspolitische Forderungen*. Medienpädagogischer Kongress 2011. http://303279.webtest.goneo.de/kongressdokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf (abgerufen am 5.10.12).
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien“** (2012): *Medienpädagogische fundierte Debatten statt Populismus*. Pressemitteilung. 05. September 2012. http://303279.webtest.goneo.de/wp-content/uploads/2012/09/PRESSE_KBoM_Digitale%20Demenz.pdf (abgerufen 28.09.12).
- KERRES, Michael** (2012): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung medien-gestützter Lernangebote*. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- KÖRNER, Ingrid** (2006). *Stellenwert von Medienprojekten*. In: Michaelis, Elke; Lieb, Oliver (Hg.): *Ausdrucksstark: Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung*. München: kopaed, 11.
- KROTZ, Friedrich** (2007): *Mediatisierung. Fallstudien um Wandeln von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- KUTSCHER, Nadia** (2009): *Ungleiche Teilhabe. Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs*. *Medienpädagogik, Themen Nr. 17*. <http://www.medienpaed.com/17/kutscher0904.pdf> (abgerufen 23.06.2011).
- LACEY, Penny et al.** (2007): *What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy*. In *Journal of Research in Special Educational Needs* 7 (3), 149–160.
- Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRE (LAG LM) in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjbg)** (Hg.): *Materialien für eine inklusive Medienpädagogik. Schriften zu lokaler Medienarbeit Nr. 11*. Köln.
- LAMERS, Wolfgang** (1999): *Computer- und Informationstechnologie – Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmt Leben.
- LI-TSANG, Cecilia; WONG, Michael** (2007): *Information Technology for People with Mental Retardation*. In: Heinz, Elisabeth B. (Ed.): *Mental Retardation. Research Advances*. New York: Nova Biomedical Books, 186–196.
- LI-TSANG, Cecilia et al.** (2007): *A 6-month follow-up of the effects of an information and communication technology training programme on people with intellectual disabilities*. In: *Research in Developmental Disabilities* 28, 559–566.
- LUDER, Reto** (2003). *Neue Medien im heil- und sonderpädagogischen Unterricht. Ein didaktisches Rahmenkonzept zum Ein-*

satz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien. Bern: Haupt.

LUTZ, Klaus (2006): Aktive Medienarbeit – barrierefrei. In: Michaelis, Elke; Lieb, Oliver (Hg.): ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung. München: kopaed, 13–21.

MICHAELIS, Elke; LIEB, Oliver (2006): Ausdrucksstark. Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung. München: kopaed.

MICHAELIS, Elke; LIEB, Oliver (2006a): Fazit und Ausblick. In: Michaelis, Elke; Lieb, Oliver (Hg.): Ausdrucksstark. Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung. München: kopaed, 103–104.

MIESENBERGER, Klaus et al. (2012): Zwölf Fragen zu inklusiven Medienbildung. In: Bosse, Ingo (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation, Bd. 45. (im Erscheinen).

PIETRASS, Manuela. (2005): Leeres Wissen durch E-Learning? In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 61–74.

RICHIGER-NÄF, Beat (2010): ICT und Sonderpädagogik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 16 (6), 6–11.

RÖSSNER, Michael (2010): Partizipation, Exklusion und Inklusion von jugendlichen Mediennutzern im Internet. Zur lebensweltlichen Relevanz der barrierefreien Zugänglichkeit. Eine empirische Studie. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Erlangen. <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5582/pdf/DissRoessner.pdf> (abgerufen am 31.07.2012).

SCHUPPENER, Saskia (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SCHUPPENER, Saskia (2009). Identität von Menschen mit geistiger Behinderung: Forschungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer Forschung. In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, 305–319.

SCHLUCHTER, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed.

SCHLUCHTER, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: Medien+Erziehung (1): Medienpädagogik und Inklusion.

SCHLUCHTER, Jan-René (2012a): Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: Bosse, Ingo (Hg.) (2012a): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation, Bd. 45. Düsseldorf: LfM. (im Erscheinen).

Shell Deutschland (Hg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.

SFIB – Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (Hg.) (2009): Zur Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Ausbildung der Lehrpersonen. http://www.educa.coop/dyn/bin/81027-83742-1-salKT_publication_def_digital.pdf (abgerufen am 02.11.2010).

SOFOS, Alivisos (2010): Digital Literacy as a Category of Media Competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Bauer, Petra; Hoffmann, Hannah; Mayrberger, Kerstin (Hg.): Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: Kopaed, 62–82.

SPITZER, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

TULODZIECKI, Gerhard (2010): Medienbildung in der Schule. In: Bauer, Petra; Hoffmann, Hannah; Mayrberger, Kerstin (Hg.): Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, 45–61.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Dan D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.

WELKE, Antje (Hg.) (2012): UN-Behindertenrechtskonvention. Mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.

WILKEN, Udo (1999): Der Stellenwert des Fernsehens in der Lebenswelt geistig behinderter Schüler, Heimbewohner und Werkstatt-Beschäftigter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (5), 247–253.

ZENTEL, Peter (2012): Medienerziehung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen/Benachteiligungen. In: Stein, Roland; Orthmann Bless, Dagmar (Hg.): Private Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Kindes- und Jugendalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 171–194.

i Der Autor:

Dr. Ingo Bosse

Vertretungsprofessur im Lehrgebiet Motorisch-körperliche Entwicklung, (neue) Medien und Technologien, TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

@ ingo.bosse@tu-dortmund.de

Anzeige



Die Bildungslandschaft verändert sich

Fachtagung
Schulen auf dem Weg zu Inklusion
18. – 19. April 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 131502

Sie haben ein Konzept? Ihnen fehlen die finanziellen Ressourcen?

Seminar
Von der Idee zum erfolgreichen Förderprojekt
29. – 30. April 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 138401

Auf dem Weg zu mehr Partizipation und Teilhabe: Inklusive Seminarangebote von inForm

Seminar
„Gut leben“ – Inklusives Seminar zum personenzentrierten Denken und zur persönlichen Zukunftsplanung
3. – 5. Dezember 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 130008

Seminar

„Ich möchte wohnen, wie ich will! Selbstbestimmung beim Wohnen – Wie kann das klappen?“
17. – 19. Juni 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 134506
und für Fachkräfte

„Wohnen innovativ – Strategien für selbstbestimmte Wohnformen“
18. – 19. Juni 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 133002

Seminar

„Mein Wohnen und mein Leben – Wie ich in der Gemeinde gut leben kann“
29. September – 2. Oktober 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 134504
und für Fachkräfte
„Personenzentrierung und örtliche Teilhabeplanung – wie geht das zusammen?“
1. – 2. Oktober 2013, Marburg
Anmeldung unter Nr. 133001





Wolfgang Lamers



Karin Terfloth

Tablet-PC – ein UK-Medium der Zukunft?

| Teilhaber 1/2013, Jg. 52, S. 33 – 42

| KURZFASSUNG Tablet-PCs mit einem berührungsempfindlichen Bildschirm erobern den Computermarkt. Sie gelten als ein alltägliches Kommunikationsmedium, das eine umfangreiche Nutzung wie z. B. Lesen, Textverarbeitung, Mail, Surfen usw. beinhaltet. Obwohl diese nicht speziell für Menschen mit Behinderung entwickelt wurden, sind einige hilfreiche Funktionen für diesen Personenkreis integriert. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Möglichkeiten Tablet-PCs – hier das iPad – für Menschen beinhalten, die Lautsprache nicht oder nur teilweise beherrschen und deshalb Unterstützte Kommunikation (UK) nutzen. Für diesen Personenkreis existiert eine Vielzahl spezifischer, individuell angepasster technischer Lösungen, die sich häufig dadurch auszeichnen, dass ein spezielles Gerät mit einer eigens dafür konzipierten Software verwendet wird. Es wird diskutiert, inwiefern Tablet-PCs hierzu eine sinnvolle Alternative bieten.

| ABSTRACT Tablet PC – AAC Devise of the Future? ? Tablets with a touch screen conquer the computer market. Tablets are used as an everyday communication medium, e. g. for reading, word processing, mailing, internet surfing etc. Although these functions were not developed especially for people with disabilities, some of them seem to be helpful in this context. This article raises the question which application opportunities lie in tablets, especially in iPads, for people with impairments in the production of spoken language who use Augmentative and Alternative Communication (AAC). The AAC system is diverse; there is a huge number of specific and adaptable technical solutions, but specific devices can run only specific software. It is discussed, to what extent tablets can be a viable alternative to those AAC aids.



Video-Button:

Bei „Klick“ wird Ihnen ein Video zur Thematik angezeigt.



Text-Button:

Bei „Klick“ erhalten Sie eine ausführliche Erläuterungen zur Thematik.

iPad – nutzerfreundlich

Ein direkter Vergleich zwischen dem iPad und speziellen UK-Geräten ist aufgrund der Fülle und der Verschiedenheit der UK-Hilfen kaum sinnvoll möglich. Deshalb werden wir in einem ersten Schritt die Hardware des iPads sowie spezifisches (UK-)Zubehör anhand von Qualitätskriterien, die speziell für UK-Medien entwickelt wurden, in den Blick nehmen. Anschließend betrachten wir exemplarisch spezifische UK-Software, die auf diesem Tablet-PC betrieben werden kann. Neben dem iPad existieren zahlreiche konkurrierende Tablet-PCs, die in die Betrachtung hätten einbezogen werden können. Wir haben uns für das iPad entschieden, weil die Auseinandersetzung zur UK für das Apple-Gerät international am weitesten fortgeschritten ist.

Grundsätzlich ist Apple bei der Konzeption seiner Geräte bemüht, Menschen mit Behinderung die Zugänglichkeit zu erleichtern. So sind in das iOS-Betriebssystem (Version 6) für das iPad und anderer Applegeräte bereits mehrere sog. „Accessibility Features“ eingebunden, die Menschen mit Seh-, Hör- oder motorischer Beeinträchtigung sowie Lernschwierigkeiten unterstützen sollen. Nachfolgend drei kurze Beispiele dazu:

VoiceOver ist eine    Bildschirmlesefunktion, die bei Berührung die jeweilige Stelle des Bildschirms (z. B. E-Books) vorliest. VoiceOver spricht 21 Sprachen und arbeitet mit allen Anwendungen. Mit der App „SayText“ können Texte eingescannt und vorgelesen werden. Zudem werden drahtlose Braille-Zeilen unterstützt. Die Sprechgeschwindigkeit von VoiceOver kann an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden.

Siri ist eine Spracherkennungssoftware, über die Befehle ausgeführt werden können (z. B.: „Rufe Peter an“, „Wie wird das Wetter morgen?“). Sie befindet sich in Deutschland noch in der Entwicklung und setzt eine Internetverbindung voraus. Siri ermöglicht und erleichtert für sehbehinderte, blinde und motorisch beeinträchtigte Menschen die Nutzung des iPad.

Guided Access (geführter Zugriff des iPads)    wurde mit dem Update auf iOS 6 eingeführt. Damit kann das iPad so eingerichtet werden, dass ausgewählte Funktionen nicht mehr aufgerufen werden können (z. B. Browser, System-einstellungen). In den Systemeinstellungen können alle Hardware-Buttons (Lautstärke, Home-Button, Ein-/Aus-schaltknopf) ausgeschaltet und in allen Programmen einzelne Bereiche des Bildschirms bzw. Funktionen gezielt gesperrt werden. Dies erscheint für die strukturierte Nutzung durch Menschen mit geistiger Behinderung geeignet.

Weitere Accessibility Features

- > Assistive Touch 
- > Zoom 
- > Black and White 
- > Auswahl 
- > Textgröße verändern 
- > FaceTime  
- > Erweiterte Untertitel 
- > Mono-Audio 

Die beschriebenen Accessibility Features finden sich einzeln oder in Kombination auch in verschiedenen UK-Medien (z. B. VoiceOver in Dyna-VoxMaestrao, Tobii usw.). Bemerkenswert ist, dass solche Funktionen standardmäßig in einem „alltäglichen Computermedium“ zu finden sind und eine weitestgehend barrierefreie Nut-

zung ermöglichen. Dadurch wurde ein enormes Interesse bei Eltern und Fachleuten, insbesondere in Nordamerika, geweckt. Innerhalb eines Jahres wurden hunderte von Programmen entwickelt, die einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen leisten können. Diese unerwartete Entwicklung veranlasste Apple dazu, auf der Homepage einen eigenen Bereich „Special Education“ mit   zahlreichen Verlinkungen zu weiterführenden Angeboten zu implementieren. Eine Internetrecherche zeigt, wie intensiv sich Eltern, Therapeut(inn)en und Wissenschaftler(innen) mit diesem Thema auseinandersetzen. Exemplarisch sei auf eine Facebookgruppe mit 2767 Mitgliedern (Stand 17.11.12) mit mehreren hundert Forenbeiträgen zum Thema „Apps in Special Education“ verwiesen. Inhaltlich geht es dabei um den Einsatz von Tablet-PCs beim Lernen, Spielen oder in der Diagnostik und    Therapie.

Auch die Fachzeitschrift „Unterstützte Kommunikation“ widmet dem Thema „UK und Apps“ in Heft 4/2012 einen Schwerpunkt. Diese Entwicklung ist vermutlich durch die hohe Akzeptanz und Verbreitung von Tablet-PCs zu erklären. Die anfänglich ablehnende Haltung der Herstellerfirmen wurde meist mit den Begrenzungen des Tablet-PCs im Vergleich zu den eigenen Produkten (z. B. fehlendes Zubehör, zu geringe Lautstärke, Befestigungsmöglichkeiten usw.) begründet und die i. d. R. hohen Kosten der eigenen UK-Hilfsmittel durch die kleinen Verkaufszahlen und den hohen Beratungs-, Einweisungs- und Servicebedarf legitimiert. Es hat sich jedoch bei einigen Herstellern die Erkenntnis durchgesetzt, dass mit der Weiterentwicklung kostengünstiger Tablet-PCs die Gewinnmargen bei klassischen UK-Medien zukünftig deutlich geringer ausfallen werden und nur ein Mitmischen in diesem neuen Marktsegment auf Dauer Gewinne erwarten lässt. Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, dass die klassische UK-Hardware und -software für das iPad zunehmend umgesetzt    wird.

Grundsätzlich muss der Einsatz von Geräten wie dem iPad den gleichen Qualitätskriterien wie herkömmliche UK-Hilfsmittel unterliegen – sowohl bezogen auf die Hardware als auch auf die eingesetzte Software.

Qualitätskriterien elektronischer UK-Medien

Unterschiedliche Formen der UK lassen sich danach differenzieren, ob spezifische Hilfsmittel genutzt werden oder nicht. Kommunikation ohne Hilfsmittel findet über körpereigene Ausdrucksformen statt, wie z. B. Verbalsprache, Gestik, Mimik und Gebärden. Bei der Nutzung von Hilfsmitteln wird  zwischen nicht-elektronischen Medien (wie Gegenständen; Wort- und Bildkarten auf Tafeln, in Büchern  usw.) und elektronischen Medien  unterschieden. Im Rahmen eines individuellen multimodalen Kommunikationssystems ist es oftmals sinnvoll, eine passende elektronische UK-Hilfe als Ergänzung zu empfehlen. Dabei wird zwischen elektronischen Geräten mit und ohne Sprachausgabe unterschieden:

Geräte ohne Sprachausgabe (Low-Tech-Geräte) bieten verschiedene Ansteuerungsmöglichkeiten in Form von Tastern und Schaltern in unterschiedlichen Größen und Formen, um motorische Beeinträchtigungen durch die weitestgehend eigenständige Nutzung von Alltagsgeräten sowie UK-Medien auszugleichen. Geräte ohne Sprachausgabe bestehen meist aus einem Tastschalter, der an ein Gerät zur Stromunterbrechung, z. B. einen Powerlink, angeschlossen wird. Strombetriebene Geräte jeder Art können auf diese Weise gesteuert werden, mit dem Ziel der Anbahnung eines Ursache-Wirkung-Verständnisses.

Die Geräte mit Sprachausgabe (High-Tech-Geräte) werden nach BRAUN & KRISTEN (2005, 20 ff.) in vier Bereiche unterteilt: einfache Hilfen, Hilfen mit statischem Display, Hilfen mit dynamischem Display und schriftsprachbasierte Hilfen. Der Vorteil dieser Geräte liegt darin, dass ohne die Hilfe anderer über produzierte Sprache die Aufmerksamkeit des Umfelds erregt wird und man auch nicht bekannten Menschen eine Information sprachlich mitteilen kann (vgl. HOFFMANN-SCHÖNEICH 2003, 04.024.001 f.). Auf diese Weise können gewünschte Objekte oder Handlungen eingefordert oder ausgewählt und Vorschläge anderer abgelehnt oder angenommen werden – kurz: Der Eingriff in die Umwelt und somit auch Gestaltungsmöglichkeiten werden eröffnet.

Ausgangspunkt bei der Auswahl und Bewertung eines Gerätes sind die individuellen Kompetenzen des Nutzers/der Nutzerin. Das institutionelle Umfeld (z. B. Schule, Wohneinrichtung, Werkstatt) und das außerinstitutionelle Umfeld (z. B. Familie, Freizeit) mit seinen

Tab. 1: Kriterien für eine Kommunikationshilfe

Bereiche	Kriterien <small>(im Text werden die Bezüge zu den in der Tabelle aufgeführten Kriterien durch Kürzel in eckigen Klammern angezeigt)</small>
Hardware [A]	[A1] Speicherkapazität
	[A2] Volumen des Sprachspeichers (Zeit)
	[A3] Akkuleistung
	[A4] Display (Bildschirmgröße und Verwendung eines statischen und/oder dynamischen Display)
	[A5] Einstellungen des Touchscreens
	[A6] Ansteuerung und Auswahl
	[A7] Variabilität zwischen synthetischer und natürlicher Sprachausgabe
	[A8] Zubehör und Peripheriegeräte, Ansteuerungshilfen (Abdeckgitter/ Fingerführhilfe)-Sprachausgabe
	[A9] Umfeldsteuerung
Handling [B]	[B1] Lademöglichkeiten
	[B2] flexible Positionierung
	[B3] Umfang und Gewicht
	[B4] Datensicherung/Datentransfer
	[B5] Stabilität, Unempfindlichkeit und Reinigungsmöglichkeiten
Software [C]	[C1] Vokabular (Umfang, Zeichensysteme, flexible Aktualisierung und Erweiterbarkeit)
	[C2] Gestaltung der Oberfläche und Vokabelorganisation
	[C3] Selektion
	[C4] Linguistische Aspekte
Sonstiges [D]	[D1] Akzeptanz und Teilhabe
	[D2] Variable Nutzung verschiedener Formate
	[D3] Kosten-Nutzen-Relation
	[D4] Beratung
	[D5] Forschung zum Geräteinsatz

materiellen, kulturellen und sozialen Bedingungsfaktoren muss ebenfalls Berücksichtigung finden (vgl. BOENISCH & SACHSE 2007, 38). Daraus lässt sich als Faustregel ableiten, dass ein UK-Medium neben den Kriterien der Haltbarkeit und Stabilität dann geeignet ist, wenn es in seinen Anwendungsmöglichkeiten variabel und erweiterbar in vielfältigen Lebenszusammenhängen sowie in den Kommunikationsinhalten ist. Dabei ist es wichtig, dass weder der Nutzer noch das Umfeld inhaltlich und technisch überfordert werden. Bei der Bewertung der Einsatzmöglichkeiten des iPads als UK-Hilfe orientieren wir uns (mit kleineren Modifikationen) an den Kriterien, die BÜNK et al. (2003) entwickelt haben (vgl. Tab. 1).

Hardware und Handling



Umfang und Gewicht [B3]: Das iPad (Version 4) ist ein 24,1 cm x 18,5 cm großer Tablet-PC mit einer Tiefe von 0,9 cm und einem Gewicht von ca. 650 Gramm [B3]. Ausgestattet mit einem 1 GHz Dual-Core A6X Prozessor und einem leistungsfähigen Quad-Core Grafikchip wird es mit verschiedenen Kapazitäten (16, 32 und 64 GB), drahtloser Technologie (Bluetooth 4.0), Funknetz (Wifi) und optional mit 3G/4G/LTE Mobilfunknetz angeboten. Das 9,7" (24,6 cm Diagonale) große kratzfeste Multi-Touch-Retina-Display mit LED-Hintergrundbeleuchtung wird mit den Fingern oder einem speziellen Stift gesteuert und unterstützt Bildschirm-

Rotationen in alle vier Richtungen, die jedoch auch ausgeschaltet werden können. Das iPad verfügt über zwei Kameras, eine vorne und eine hinten, die für Fotografien, Filmaufnahmen oder Videotelefonate verwendet werden können. Drei externe Schalter (eine Home-Taste, über die der Benutzer in das Hauptmenü gelangt; ein Lautstärkereglere; ein On/Off-Schalter), ein Kopfhöreranschluss, integrierte Lautsprecher, ein Mikrofon sowie ein Dock-Anschluss, mit dem das Gerät geladen und Daten transferiert werden können, vervollständigen die Hardwareausstattung. Das iPad unterstützt gängige Video- und Audioformate. Mit dem iPad-Mini hat Apple aktuell einen Tablet-PC auf dem Markt gebracht, der mit einer Display-Diagonalen von 20,1 cm zwar sehr viel kleiner als das iPad, technisch aber fast genauso leistungsstark wie sein „großer Bruder“ ausgestattet ist.

Speicher [A1 und A2] und Akkuleistung [A3]: Mit seiner leistungsfähigen Hardware ist das iPad für die Anforderungen derzeit verfügbarer UK-Software ausreichend ausgestattet. Selbst bei einer Speicherkapazität [A1] von 16 GB reichen die Ressourcen aus, um zahlreiche Programme und nutzerspezifische Daten abzulegen. Gleiches gilt für das Volumen des Sprachspeichers [A2]. Natürliche Sprachdateien, die mit einem internen oder externen Mikrofon aufgenommen werden können, werden ressourcenschonend im AAC- oder MP3-Format abgespeichert. So nehmen 12 bis 16 Stunden Tonaufnahmen im MP3-Format nur etwa 1 GB Speicherplatz in Anspruch. Im Vergleich zu den bei UK-Medien üblicherweise verwendeten Windows betriebenen Systemen benötigen Prozesse und Programme, die unter dem Betriebssystem „iOS“ laufen, weniger Ressourcen. Die Akkuleistung des iPads wird mit ca. 10 Stunden angegeben, ist aber, wie bei anderen Geräten auch, stark davon abhängig, welche Funktionen und welche Software genutzt werden.

Lademöglichkeiten [B1]: Der Ladevorgang geht unkompliziert über den Dock-Anschluss, an den zusätzliche Akku-Packs  angeschlossen werden können, die die Anwendungsdauer erheblich erhöhen. Die Ladezeit des Akkus hat sich gegenüber den Vorgängermodellen verschlechtert und liegt bei 6 bis 7 Stunden. Seine Leistung wurde zwar erhöht, allerdings hat Apple es versäumt, ein leistungsfähigeres Ladegerät beizulegen. Als nachteilig erweist sich, dass der interne Akku des iPads im Falle eines Defekts nur durch den Apple-Service gewechselt werden kann.

Display [A4]: Die Bildschirmgröße des iPads entspricht etwa einem DIN-A5-Blatt. Diese ist für viele Anwendungen ausreichend, stößt allerdings bei zunehmender Komplexität der Darstellung und steigender Anzahl der Felder auf der Benutzeroberfläche an ihre Grenzen. Teilweise könnte dieses Defizit kompensiert werden, wenn die verwendete Software die Zoom-Funktion des iPad nutzen würde, um ausgewählte Bildschirmbereiche zu vergrößern. Dies setzt die motorische Fähigkeit voraus, „Multitouch-Gesten“ anwenden zu können.

Die Qualität der UK-Medien wird wesentlich durch die Art der verwendeten Displays beeinflusst. Bei UK-Geräten mit *statischem Display* ist durch die Geräteform und Oberflächenaufteilung die Anzahl von Feldern festgelegt. Änderungen der Oberfläche werden durch Wechseln von Schablonen und andere Einstellungen am Gerät vorgenommen (z. B. GoTalk, SuperTalker, Tobii S32 usw.).

Bei Geräten mit *dynamischem Display* wird dieser Vorgang softwaremäßig realisiert. So kann durch Drücken eines Feldes eine neue dahinterliegende Oberfläche geöffnet werden. Über ein differenziertes, ggf. individuell ausgewähltes System mit Oberbegriffen und Unterkategorien können so viele Schablonen verknüpft werden, ohne diese materiell und händisch austauschen zu müssen (z. B. EcoTalker, Tobii C8, C15 Minimerc, DynaVox V/V-Max usw.). Es werden auch Geräte angeboten, bei denen zwischen statischem und dynamischem Display variiert wird, d. h. eine Kombination aus festgelegten Tastenfunktionen und veränderbarem Display sowie ggf. einer PC-Tastatur (vgl. SPIEKERMANN 2003, 04.003.001). Auf dem iPad können grundsätzlich beide Varianten realisiert werden, da die Wahl des Displays durch die UK-Software festgelegt wird.

Einstellungen des Touchscreens [A5]: Das iPad erlaubt die Anpassung des Kontrastes, der Helligkeit sowie die Einstellung eines Weiß-auf-Schwarz-Modus. Das neue Retina-Display mit seiner extrem hohen Auflösung (2.048 x 1.536 Pixel) sowie die LED-Hintergrundbeleuchtung erlauben eine hervorragende Darstellung von Grafiken, Fotos und Filmen. Die (abschaltbare) Funktion, das Gerät sowohl im Hoch- als auch im Querformat nutzen zu können, eröffnet flexible Einstellungsmöglichkeiten des Bildschirms. Das Hochglanz-Widescreendisplay bringt auch Nachteile mit sich. Bei ungünstigen Lichtverhältnissen, z. B. bei direkter

Sonneneinstrahlung, ist der Bildschirm schlecht lesbar. Hier könnten entsprechende Folien Abhilfe schaffen.

Ansteuerung und Auswahl [A6]: Bei der Auswahl einer elektronischen Hilfe gilt es darauf zu achten, welche Ansteuerungs- und Auswahlmöglichkeiten das Gerät bietet und wie diese auf den individuellen Bedarf der Nutzer(innen) abgestimmt werden können. Die Ansteuerung kann z. B. durch einen Touch-Screen, einen Joystick, eine Augen- oder Zungensteuerung, einen Taster, eine Kopfmaus, einen Gehirnstromfühler usw. erfolgen. Zu den Ansteuerungsmöglichkeiten zählen auch die Eingabehilfen, die z. B. die Drucksensibilität des Touchscreens oder Verzögerung der Druckdauer verändern können.

folgt, berechnet, wohin der Nutzer/die Nutzerin gerade schaut, und in Befehle auf einem Tablet-PC um-



setzt, existieren bereits. Apple verfügt seit einigen Jahren über ein Patent für eine Augensteuerung auf dem iPad. Insgesamt befindet sich diese Entwicklung noch in den Anfängen und ist nicht vergleichbar mit den Möglichkeiten, die z. B. die Systeme von Tobii bieten. Alle UK-Systeme mit Augensteuerung verwenden einen großen Bildschirm, wodurch die Erkennung der Augenbewegung erheblich vereinfacht wird. Die Felder auf einem Tablet-PC mit seinem vergleichsweise kleinen Display müssten relativ groß sein, um verlässliche Ansteuerungsergebnisse zu erhalten.

Die Sprachausgabe ist für den Nutzer die zentrale Schnittstelle zur Umwelt.

Der kapazitive Touchscreen des iPads entfaltet seine Leistungsfähigkeit durch Ansteuerung mit einem Finger. Der Bildschirm reagiert dabei nicht auf Druck, sondern auf Veränderungen des elektrischen Feldes. Somit ist es unerheblich, wie fest mit dem Finger oder einem speziellen Eingabegerät auf den Bildschirm gedrückt wird. Es existieren jedoch auch Soft- und Hardwarelösungen, die das iPad mit einer druckempfindlichen Eingabeoption nachrüsten. Für Nutzer(innen) mit motorischen Beeinträchtigungen kann es wichtig sein, dass eine Eingabe auf der Tastatur oder dem Bildschirm mit Verzögerung erfolgt. Diese Option scheint standardmäßig nicht im Betriebssystem iOS vorhanden zu sein. Inwieweit diese Funktion über die installierte UK-Software nachgerüstet werden kann, ist uns derzeit nicht bekannt. Mit der Funktion „Assistive Touch“ können Eingabemöglichkeiten angepasst werden. Die Hardwaretasten (Home-Button, laut/leise) können damit digital über das Display ausgelöst werden. Darüber hinaus können Standardgesten zur Bedienung des iPads durch individuell angepasste Gesten ersetzt werden.

Alternativ können Eingaben durch einen speziellen Stift, der sich z. B. an einer Kopfsteuerung befestigen ließe, vorgenommen werden. Durch die eingebaute Front-Videokamera ist theoretisch eine Augen-Steuerung möglich. Erste Prototypen, in denen die Kamera die Augenbewegungen ver-

Standardmäßig verfügt das iPad über eine virtuelle Tastatur, die, wenn sie in die UK-Software eingebunden ist, Eingaben über die vorgestellten Wege zulässt. Der Einsatz externer Geräte zur Ansteuerung (s. Anschlussmöglichkeiten von Zubehör und Peripheriegeräten [A8]) wie Taster oder Joystick ist ebenfalls möglich.

Die Art und Weise wie eine Zelle, ein Feld oder ein Item ausgewählt wird, wird als *Selektionstechnik* bezeichnet. Es wird zwischen direkter und indirekter Selektion unterschieden (vgl. VON TETZCHNER & MARTINSEN 2000, 49 ff.):

Eine *direkte Selektion* wird dann vorgenommen, wenn eine Taste oder ein Feld gedrückt oder gezeigt wird. Ob diese Auswahlform angewendet werden kann, hängt von „der Genauigkeit beim Zeigen, der Geschwindigkeit, der Fähigkeit, mehrere kontrollierte Bewegungen nacheinander auszuführen und der Druckstärke“ der Nutzer(innen) ab (ebd., 70) ab. Eine *indirekte Selektion* kann über Scanning oder Codierung erfolgen. Dies bietet sich dann an, wenn die Felder oder Tasten nicht mit der Hand oder einer Hilfe gedrückt werden können. Diese Form kann als „Partner-Scanning“ von einer assistierenden Person durchgeführt werden oder automatisch und/oder gerichtet mit einer Kommunikationshilfe, bei der z. B. ein Zeiger, eine Lichtquelle oder ein Rahmen automatisch oder durch manuelle Steuerung (z. B. per Schalter) über die Zeichen oder Felder läuft und

durch einen weiteren Tastendruck eine Auswahl getroffen wird. Eine weitere Form der indirekten Selektion ist die Codierung, die eine semantische Verdichtung darstellt. Dies bedeutet, dass bestimmte Felder – dies können Bilder, Symbole oder Wörter sein – mit Satzteilen verknüpft sind und je nach Reihenfolge der Selektion zu Sätzen zusammengesetzt werden (vgl. ebd., 57). Die Hardware des iPads unterstützt beide Formen der Selektion. Die indirekte Selektion muss aber in die UK-Software implementiert sein und ggf. durch entsprechende externe Steuerungen (s. Anschlussmöglichkeiten von Zubehör und Peripheriegeräten [A8]) ergänzt werden. Letzteres gilt auch für die direkte Selektion.

Flexible Positionierung [B2]: Die Nutzbarkeit des iPads kann durch flexible Positionierungsmöglichkeiten unterstützt werden. Dies gelingt durch Halterungssysteme, die  leicht und stabil zu befestigen und schwenkbar sind (vgl. BÜNK et al. 2003, 04.009.001). Gute Positionierung ist auch für die mobile Nutzung wichtig. Passende Tragevarianten mit Schutzhülle sollten zum Einsatz kommen, die ohne großes Auspacken die spontane Nutzung des Gerätes ermöglichen und die Sensibilität des Touchscreens nicht beeinträchtigen. Für eine gute Positionierung ist das geringe Gewicht [B3] des iPads von Vorteil.

Variabilität zwischen synthetischer und natürlicher Sprachausgabe [A7]: Die Sprachausgabe von UK-Geräten ist für die Nutzer(innen) die zentrale Schnittstelle zur Umwelt. Es gibt Geräte mit natürlicher und/oder synthetischer Sprachausgabe. Bei natürlicher Sprachausgabe werden Sprache und Geräusche usw. mit einem eingebauten oder externen Mikrofon aufgenommen oder vorhandene Sprach-/Tondateien importiert und bei Aktivierung eines Kommunikationsfeldes wiedergegeben. Die „Kommunikationsstimme“, die i. d. R. besser verständlich und natürlicher als eine synthetische Stimme ist, kann an den jeweiligen Nutzer (dessen Alter und/oder Geschlecht) angepasst werden. Der Nachteil bei vielen UK-Medien ist der begrenzte interne Speicher, wodurch die Menge der aufnehmbaren Sprachdateien und damit der Umfang des Wortschatzes stark beschränkt werden. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass nur die Äußerungen genutzt werden können, die zuvor definiert und digital integriert wurden (z. B.: One-Step, Step-by-Step, Big Mack, GoTalk).

Bei Systemen mit synthetischer Sprache sind auch neue Äußerungen möglich, da die sog. Text-To-Speech-Engines (TTS) Audiodateien aus Computertexten bei geringem Speicherbedarf generieren. Es handelt sich dabei um eine Art „akustischem Drucker“. Geräte dieser Art bieten dem Nutzer eine große Flexibilität, da bei einer guten Schreibfähigkeit ein unbegrenzter Wortschatz zur Verfügung steht (vgl. VON TETZCHNER & MARTINSEN 2000, 58 f.). Abkürzungen, Wortlisten und Voraussagesysteme vereinfachen zudem die Nutzung. Aber auch bei der Symboleingabe ist synthetische Sprache notwendig, insbesondere wenn verschiedene Symbole zu Sätzen kombiniert werden. Als Nachteil der synthetischen Sprachausgabe wird oftmals die Fremdheit der Stimme und somit die erschwerte Identifikation mit der Stimme genannt. Aktuell werden neue Techniken entwickelt, mittels der sich die synthetische Sprachausgabe der natürlichen  Stimme stark annähern soll.

die „Switchbox“ oder „Tecla“, an die handelsübliche UK-Schalter angeschlossen werden können. Der „Blue2“ der Firma AbleNet ist einerseits  ein eigenständiger Schalter, der mit den Händen oder Füßen bedient werden kann und die Navigation in einem Kommunikationsprogramm ermöglicht, andererseits ein Universalswitch, an den handelsübliche Bedienhilfen angeschlossen werden können.

Grundsätzlich gilt, dass die verwendeten UK-Programme eine Schalterbedienung vorsehen müssen. Außerdem ist nicht mit allen Systemen eine Bedienung der Standardprogramme, die sich auf dem iPad befinden, gesichert. Wesentlich für die Weiterentwicklung von Ansteuerungen ist aber die Bereitschaft der Softwarehersteller, entsprechende Funktionen in ihre Produkte zu integrieren. Weitere Peripheriegeräte über Bluetooth:



Notfall-Button, Alarm mit Ortungsfunktion, Fernbedienung des Fernsehers – die Möglichkeiten zur Umfeldsteuerung sind weitreichender als bei anderen Geräten.

Geräte wie das iPad verfügen sowohl über synthetische als auch natürliche Sprachausgabe. Mit der VoiceOver Bildschirmesetechnologie des iPads  können nicht nur Texte vorgelesen, sondern auch gesprochene Beschreibungen von Objekten auf dem Bildschirm ausgegeben werden.

Zubehör und Peripheriegeräte [A8]: Die (fein-)motorischen Einschränkungen vieler UK-Nutzer(innen) erschweren eine Ansteuerung, wenn nicht spezifisches und individualisiertes Zubehör [A9] zur Verfügung steht. Mit dem iPad werden Verbindungen zu externen Geräten per Bluetooth, einer drahtlosen Funkverbindung, hergestellt. Da es sich bei dieser Technologie um einen allgemeinen Standard handelt, haben Entwickler von UK-Hilfsmitteln die Möglichkeit, diese in ihre Geräte zu integrieren. Es gibt Lösungen in Form von Einzelschaltern, die in UK-Programmen eingesetzt werden können, wie den „Bluetooth Super-Switch“ von RJ Cooper. Er kann verwendet werden, wenn innerhalb des Programms ein automatisches oder schrittweises Scannen von Inhalten vorgesehen ist. Daneben existieren universelle Lösungen in Form von Interfaces wie

Eine weitere Möglichkeit, Peripheriegeräte mit dem iPad zu verbinden, besteht über das optional erhältliche „iPad-Camera-Connection-Kit“, das einen USB Ein-/Ausgang zur Verfügung stellt. Da mit Hilfe dieses Zubehörs eigentlich Fotos und Videos von einer Digitalkamera über das USB-Kabel oder direkt über eine SD-Karte importiert werden sollen, ist keinesfalls gesichert, dass eine Verbindung mit anderen USB-Geräten funktioniert. Die Firma AbleNet  bietet für diesen Anschluss diverse Lösungen an. Neben technikbasierten Lösungen sind aber auch andere Produkte gefragt, welche die Ansteuerung der Programme erleichtern. Auch für das iPad existieren Abdeckgitter und Führungshilfen [A8] für unterschiedliche Programme (z. B. Sono Flex, TapToTalk usw.), die die gezielte Ansteuerung mit dem Finger erlauben. 

Trotz aller Verkaufserfolge, die das iPad verbuchen kann, ebbt die Kritik an Apples restriktiver Firmenpolitik nicht ab. Während ein großer Teil im Bereich der IT-Entwicklung, sowohl im Hardware- als auch im Softwarebereich, auf offene Standards zielt, zwingt Apple

seine Nutzer(innen) mehr oder weniger dazu, nur die firmeneigenen Vertriebswege bei der Software und Einschränkungen bei der Hardware hinzunehmen. So fehlt beim iPad z. B. ein USB-Eingang, über den unkompliziert Daten transferiert und externe Geräte angeschlossen werden könnten. Ein Einschub für Speicherkarten fehlt ebenfalls und Programme mit Flash-Unterstützung können nicht genutzt werden. Durch diese Einschränkungen ist es schwierig und aufwändig, Standardlösungen anderer Hersteller zu nutzen. Es werden jedoch zunehmend kreative Lösungen für das iPad entwickelt, die diese Restriktionen relativieren.

Umfeldsteuerung [A9]: Für Menschen mit Behinderung ist die selbstbestimmte und unabhängige Einflussnahme auf ihre Umwelt von zentraler Bedeutung. Dazu gehört z. B., ohne Hilfe einen Fernseher, Lichtschalter und Türöffner bedienen oder in Notfällen jemanden informieren zu können. Die Möglichkeiten zur Umfeldsteuerung, die das iPad bietet, sind weitreichender als bei anderen Geräten. Es gibt einfache softwarebasierte Lösungen, wie z. B. ein Notfall-Button, über den ein Alarm mit Ortungsfunktion ausgelöst wird oder Bezugspersonen per SMS informiert werden. Ebenso

ring eigene Wege. Von anderen Betriebssystemen vertraute Methoden wie z. B. „Drag & Drop“ funktionieren auf dem iPad nur mit zusätzlichen Tools. Apple verwendet für alle Operationen die Software iTunes. Eine Datensicherung kann darüber automatisiert und jederzeit zurückgespielt werden. Auch die UK-Apps werden aus dem iTunes-Store geladen und installiert. iTunes bedarf mit seinen vielen Optionen einer Einarbeitungszeit. Eine Stärke liegt darin, dass Installationen und Aktualisierungen von Daten und Programmen automatisch erfolgen und so gut wie keine Fehlfunktionen auftreten. Die Geschlossenheit des „Applesystems“ hat jedoch auch einen Vorteil: Viren und andere schädliche Programme kommen auf dem iPad nicht vor.

Stabilität, Unempfindlichkeit und Reinigungsmöglichkeiten [B5]: Das iPad verfügt über ein unempfindliches Display und eine stabile Alurückseite, die für den Alltag ausreichend erscheinen. Mit seinen glatten Oberflächen lässt es sich leicht mit einem Mikrofasertuch reinigen und ggf. mit einer Folie schützen. Um die Stabilität zu erhöhen, kann der Nutzer auf ein riesiges Angebot an Schutzhüllen und Taschen zurückgreifen.



allen drei iPad-Generationen. Neu an dieser Lösung ist die Schalterintegration. Connect hat links und rechts jeweils einen Schalter zur Ansteuerung integriert. Inwieweit hierbei die Kompatibilität zu allen Schaltersystemen gewährleistet wird, bleibt noch offen. Da das Connect mit eigenständiger Firmware betrieben wird, bietet sich durch die Updatefunktion die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt neue Funktionen zu integrieren.

UK-Apps – Software fürs iPad

BOENISCH et al. (2007, 355) betonen, dass die zufriedenstellende Nutzung elektronischer UK-Medien sowohl von der Hardware als auch von der Software und den damit verbundenen individuell festlegbaren Wortschatzoptionen abhängt. Im Folgenden wird ein exemplarischer Überblick von UK-Software für das iPad gegeben, Kriterien zu deren Qualitätsprüfung vorgestellt und eine UK-Software exemplarisch skizziert.

Neben den fest installierten Programmen (Applikationen – kurz App), die in das Betriebssystem „iOS“ eingebunden sind, können zusätzlich Programme im App-Store (zum Teil kostenlos) erworben werden. Im dritten Quartal 2012 standen dort 650.000 verschiedene Apps aus unterschiedlichen Bereichen (z. B. Unterhaltung, Bildung, Dienstprogramme usw.) zum Download bereit. Es gibt eine Reihe von Apps, die zur UK eingesetzt werden können. Deren Anzahl steigt stetig, daher ist es sinnvoll, eine Gruppierung des Angebots vorzunehmen, um einen Überblick zu schaffen. In einem ersten Versuch orientieren wir uns dabei an der Einteilung von elektronischen Hilfsmitteln nach BRAUN (vgl. BRAUN & KRISTEN 2005, 20):

- > einfache Kommunikationshilfen,
- > Kommunikationshilfen mit statischem Display,
- > komplexe Kommunikationshilfen mit dynamischem Display und
- > schriftbasierte Kommunikationshilfen.

Auf diese Weise wird ein grober Vergleich mit aktuell erhältlichen elektronischen UK-Medien möglich (vgl. Tab. 2). Dabei ist zu bedenken, dass die Apps teilweise über mehr Funktionen als die vergleichbaren UK-Hilfsmittel aus der gleichen Kategorie verfügen. Dennoch zeigt die Tabelle die Potenziale der iPad-Apps auf. Neben den Apps, die speziell für die UK entwickelt wurden, finden sich auf dem Markt auch zahlreiche (Lern-)Spiele, die zur Entwicklung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen

Die zufriedenstellende Nutzung hängt sowohl von der Hardware als auch von der Software und den damit verbundenen Wortschatzoptionen ab.

gibt es einfache Hardwarelösungen, wie auf das iPad aufsteckbare Fernbedienungen für Hifi, Video oder Fernsehen oder ansteuerbare elektrische Verbraucher bis hin zu komplexen Hardwarelösungen, über die das gesamte Haus (z. B. Heizung, Licht, Türe, Fernseher, Telefon, Alarm usw.) gesteuert werden kann. Da es sich hierbei um Standardlösungen handelt, die drahtlos über Wireless LAN (WLAN) realisiert werden, ist die Umsetzung lediglich eine Kostenfrage. Über Bluetooth und WLAN können problemlos weitere Peripheriegeräte, die diese Technologien unterstützen, an das iPad angeschlossen und gesteuert werden, wie z. B. Drucker, Kopfhörer oder externe Speichermedien.

Datensicherung und Datentransfer [B4]: Vergleichbar den Restriktionen bei der Hardware geht Apple auch beim Datentransfer und bei der Datensiche-

Eine umfassende Lösung für die UK wird mit dem „iAdapter“ angeboten. Er besteht aus einem robusten vollgummierten Gehäuse, das vor Aufprall schützt. Auf der Rückseite befindet sich ein Gewindeeinsatz, um das Gerät an einer Halterung zu montieren. Zwei zusätzliche Aktivlautsprecher sind eingebaut sowie ein Schiebedeckel, mit dem der „Home-Button“ bei Bedarf verschlossen werden kann. Mitgeliefert werden zudem ein Tragegurt sowie ein Tischständer. Ein Nachteil des vorgestellten Schutzzubehörs liegt darin, dass Abdeckgitter nicht oder nur eingeschränkt genutzt werden können.

Eine weiterreichende Systemlösung wird von der Firma AbleNet vorgestellt: „Connect“ beinhaltet wie der iAdapter einen Stereolautsprecher, Schutz gegen Feuchtigkeit und Aufprall sowie integrierte Lademöglichkeiten und ist kompatibel zu



Tab. 2: UK-Hilfsmittel im Vergleich mit iPad-Apps (die Zusammenstellung orientiert sich teilweise an BRANDT 2011) 

UK-Hilfsmittel	UK-Hilfsmittel								
	Name	Symbolsysteme		Aufbau, Funktion	Sprachausgabe		Preis		
		vorgegeb.	eig.		synth.	nat.			
Einfache UK-Hilfen	Click n' Talk		X	Bilder mit Text und Audioaufnahmen kombinierbar		X Engl.	2,69		
	LITTLE/ BIGMack	iTakeTurns	2 Smarty Symbole	nur 2 Aussagen: Your turn/ My turn		X Engl.	1,79		
	LITTLE/ BIGStep-by-Step	Pictello		X	Bilder mit Text kombinierbar; vom iPad vorgelesen	X	16,99		
	GoTalk One	Scene & Heard	X	X	Szenenbilder oder Fotos mit Audioaufnahmen/Videos kombinierbar		X	44,99	
	Express One	TapSpeak Button (Plus)	4500 PCS	X	Funktion wie BigMacks; Tastenfeld individualisierbar		X	44,99	
	4Talk4	Chatbox/DX	TapSpeak Sequence	PCS	X	Funktion wie Step-by-Step		X	26,99
	iTalk2	Sonstige	That's how I Feel	Smarty Symbole		Vokabular in drei Reihen; scrollen notwendig; 39 Gefühle darstellbar		X Engl.	2,69
	Einfache UK-Hilfen	AAC Speech Buddy	> 2000 Mulberry Symbole	X	Tafeln mit externer kostenloser Software zu erstellen; Nachrichtenfenster		X	35,99	
		LITTLE/ BIGMack	Alexicom AAC	ClipArts	X	Tafeln über das Alexicom Portal erstellen; 8 Beispiele; Nachrichtenfenster	X	-	
LITTLE/ BIGStep-by-Step		OneVoice	ClipArts	X	Kategorien können erstellt werden; Kernvokabular begrenzt vorhanden; Nachrichtenfenster	X	179,99		
GoTalk One		PicBoard/ Talkboard		X	Individuelle Tafeln mit 1 bis 20 Symbolen, mit Audioaufnahmen (Talkboard) kombinierbar		X Engl.	6,99/ 14,99	
Express One		4Talk4	Pics Aloud	Fotos, ClipArts	X	ahmt PECS nach; Bilder zu einem Ablauf kombinierbar		X	4,49
Chatbox/DX		iTalk2	Talking Cards	> 450 selbst-erst. Sym.	X	Kategorien mit 2, 6 oder 12 Symbolen auf einer Oberfläche		X	25,99
Sonstige		TapSpeak Choice	PCS	X	Oberfläche mit einzelnen oder mehreren Symbolen; Bibliothek anlegbar	X	X	39,90	
Komplexe UK-Hilfen mit dynamischem Display		Easy Speak HD AAC	> 800 Bilder	X	verschiedene Ebenen; Beispielseiten und Kernvokabular bearbeitbar; Nachrichtenfenster	X Engl.		44,99	
		MetaTalk DE	>2300 Meta-com Sym.	X	vorprogrammierte Tafeln; Kernvokabular; Nachrichtenfenster	X	X	159,99	
	Proloquo2Go	SymbolStix 7000 Begriffe	X	Kernvokabular in Kategorien organisiert; jedes Tastenfeld individuell bearbeitbar; Nachrichtenfenster; Wortvorhersage	X Engl.		169,99		
	DynaVox V/ VmX/M3/ M3max/ Maestro	TouchChat HD-AAC	SymbolStix	X	individuell einstellbar; Nachrichtenfenster, Wortvorhersage; Multitouch-Gesten möglich	X Engl.		129,99	
	LightTalker	Sono Flex DE	SymbolStix	X	Kern- und Randvokabular organisiert nach dem Fitzgerald-Schlüssel; über 50 vorgefertigte Themenseiten; Nachrichtenfenster; Verlaufsliste	X	X	159,99	
	MiniTalker	SmallTalker	Get Talking – Text To Speech (AAC)	Bildschirmtastatur des iPads; alphabetische Wortbibliothek mit nach Kategorien geordneten Phrasen(anfängen) (erweiterbar); Verlaufsliste; 3 Layouts wählbar		X		189,99	
	XL-Talker, EcoTalker	Predictable	Wortvorhersage, Phrasen in verschiedenen Kategorien speichern und bearbeitbar; Verlaufsliste vorhanden		X		139,99		
	Tobi C8/C12/C15	Speakit!	Bildschirmtastatur des iPad; Phrasen speicherbar; Audioaufnahmen; Schriftgröße veränderbar; Wörter werden beim Vorlesen hervorgehoben		X		119,99		
	Sonstige	Verbally	Kernvokabular sorgt für gute Wortvorhersage; vorprogrammierte Phrasen bearbeitbar und erweiterbar; jedes Wort einzeln oder erst ganze Sätze sprechen lassen; Verlaufsliste		X Engl.		-		

und somit zur Anbahnung von Kommunikation genutzt werden können. App-Sammlungen:



Anhand dieser Tabelle wird ein großer Vorteil des iPads als UK-Medium deutlich: Auf einem Gerät können mehrere Apps mit unterschiedlicher Komplexität, Vokabelumfang und -organisation installiert und genutzt werden. Verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten können auf diese Weise durch ein Gerät bedient werden, häufige Gerätewechsel erübrigen sich dadurch.

Kriterien für UK-Software

Grundsätzlich sollten Benutzeroberflächen in verschiedenen Situationen und mit unterschiedlichen Personen einsetzbar sein. Zudem sollte das Vokabular schnell ausgewählt und angesteuert werden können, um die Gesprächssituation nicht durch zu große Zeitverzögerungen zu belasten. Bei eingeschränktem Sehvermögen sollten am Gerät der Kontrast und/oder die Helligkeit anzupassen sein. Auf Seiten der Software wären optische Hervorhebungen, z. B. Rahmen oder laufende Lichtpunkte sinnvoll. Liegen Einschränkungen des Hörvermögens vor, sollten die akustischen Signale verstärkt werden können (leistungsstarke interne Lautsprecher, externe Aktivboxen, Kopfhörer). Entsprechend den kognitiven Fähigkeiten der Nutzer(innen) sollen Zeichensysteme mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad eingesetzt werden können (vgl. BOENISCH & SACHSE 2007, 129 ff.).

Vokabular (Umfang, Zeichensysteme und flexible Aktualisierung sowie Erweiterbarkeit) [C1]: Bei der Auswahl des Vokabulars ist ein nutzerbezogener Wortschatz anzustreben, der sowohl Kernvokabular (Wortarten wie Verben, Artikel, Präpositionen, Personalpronomen, Adjektive und Adverbien) als auch Randvokabular (Substantive oder eindeutig darstellbare Verben sowie Floskeln und Schimpfwörter) enthält.

Als Zeichensysteme können in unterschiedlicher Komplexität je nach „Lesefähigkeit“ der Nutzer(innen) sowohl realbezogene Fotos, transparente Bilder, Symbole und Schriftzeichen, jeweils einzeln oder in Kombination miteinander, verwendet werden. Die größte Flexibilität in der Gestaltung des Wortschatzes erreichen UK-Hilfen, die auf Schrift basieren. Dabei ist jedoch das

Buchstabieren von Wörtern oftmals langwierig. Daher bieten UK-Medien auch Buchstaben-, Wort- und Satzkonstruktionen an (vgl. VON TETZCHNER & MARTINSEN 2000, 36). Die UK-Hilfen sollten in der Auswahl von Zeichensystemen variabel sowie in der Ausgestaltung und Erweiterbarkeit der Zeichen modifizierbar sein, damit die Nutzer(innen) wählen und bei zunehmenden Fähigkeiten darauf reagieren können.

Gestaltung der Oberfläche und Vokabelorganisation [C2]: Nutzer(innen) verfügen ggf. über unterschiedliche Aktionsradien, in denen sie eine Oberfläche überblicken und ansteuern können. Dabei sind oftmals auch die Anzahl der Felder, die Feldgröße sowie der Abstand zwischen den einzelnen Feldern bedeutsam. Häufig ist bei der Aufteilung der Oberfläche eine optische Unterscheidung zwischen den Auswahlfeldern und dem Mitteilungsfeld sinnvoll.

Um mittels der UK-Hilfe zügig in Interaktion treten zu können, ist die Anordnung des Vokabulars genau zu bedenken und dem typischen Satzbau entsprechend zu organisieren (vgl. BOENISCH et al. 2007, 368). Ziel ist es, die Kombination von Kern- und Randvokabular so einfach wie möglich zu gestalten, um einen automatisierten Zugriff zu eröffnen. In der Organisation des Vokabulars können drei Varianten unterschieden werden: die hierarchische Baumstruktur, die querverlinkte Netzstruktur und die Kodierung (Speicherung von Symbolkombinationen) (vgl. BÜNK et al. 2003, 262 f.).

Selektion [C3]: Bei der Einstellung des Displays sollten die Optionen zur Ansteuerung der einzelnen Zellen, die speziell durch die Software unterstützt wird, in den Blick genommen werden. Dabei können diese Aspekte mit den Hardware-Einstellungen des iPads korrespondieren. Folgende Funktionen sind z. B. dabei relevant: notwendige Druckintensität und Verweildauer sowie akustisches oder visuelles Feedback bei der Auswahl eines Feldes.

Linguistische Aspekte [C4]: Im Rahmen der Softwarenutzung sollte eine grammatikalisch korrekte Sprache ermöglicht werden. Daher sind Hilfen für den Aufbau von Satzstrukturen sinnvoll: z. B. die Farbkodierung nach dem Fitzgerald-Schlüssel (die Anordnung der Zeichen wird an der Struktur eines Aussagesatzes – Subjekt, Prädikat, Objekt – organisiert; dabei werden die einzelnen Satzteile oder Wortarten farbig kodiert) und die Beugung der

entsprechenden Wortarten (Flexion der Verben, Nomendeklination, Tempus und Modus usw.). Dabei gilt es auch zu beachten, wie umfangreich die Speichervorgänge sind, um ein morphologisch korrektes Sprechen zu ermöglichen.

TapSpeak – ein App-Beispiel

Um aufzuzeigen, dass das iPad die unterschiedlichen Komplexitätsstufen elektronischer Hilfsmittel repräsentiert, wird exemplarisch die App-Serie „TapSpeak“ in seinen drei Varianten anhand der beschriebenen Kriterien vorgestellt:

- > *TapSpeak Button (Plus)*, vergleichbar mit dem BIGMack,
- > *TapSpeak Sequence*, vergleichbar mit dem Little oder BIGStep-by-Step und
- > *TapSpeak Choice*, vergleichbar mit dem GoTalk.

Das Programm wurde von Ted CONLEY im Jahre 2009 entwickelt und ist nach Aussagen des Autors eine Software für Menschen mit Autismus und mehrfachen Behinderungen (vgl. CONLEY 2011).

TapSpeak Button (Plus) basiert auf der Idee eines mechanischen Schalters, auf den Nachrichten unbegrenzt in Anzahl und Länge gesprochen und abgespielt werden können. Die Tastenfarbe sowie das Feedback beim Drücken können variiert werden. Gespeichertes kann im Nachhinein bearbeitet werden. Ebenso kann die Taste mit Fotos oder Symbolen belegt werden. In der Plus-Version ist auch eine Symbolsammlung enthalten. Vergleichbar ist diese Software mit dem BIGMack. Vorteile zeigen sich in der Flexibilität und der Erweiterbarkeit. Es kann eine Vielzahl von Mitteilungen vorbereitet und archiviert und dann je nach Gesprächssituation zur Ansteuerung freigegeben werden. Ein ständiges Neubesprechen wie beim BIGMack ist hierbei nicht notwendig. Die App kann in der horizontalen und der vertikalen iPad-Position verwendet werden, allerdings wird bei der horizontalen Position der Einstellungsmodus angezeigt, was zwar für die Einstellungen notwendig, für die Nutzung jedoch hinderlich ist. Für Menschen mit Einschränkungen in der Bewegungskoordination sollte das iPad bei dieser App in der vertikalen Position ggf. fixiert werden.

TapSpeak Sequence bietet das Erstellen beliebig langer Sequenzen, die dann in einer festgelegten Reihenfolge abgespielt werden. Nach dem Auslösen jeder Teilsequenz ändert sich die visuelle

Oberfläche, die individuell mit Formen, Farben, Fotos und Symbolen belegt werden kann. Es ist möglich, mehrere Sequenzen aufzunehmen und zwischen diesen auszuwählen, die Kapazität eines LITTLE oder BIGStep-by-Step wird deutlich überschritten.

TapSpeak Choice ist in seinen Funktionen mit der GOTalk-Serie vergleichbar.

Vokabular/Zeichensysteme [C1]: Das Programm kann auf die Symbolbibliothek von DynaVox/Mayer-Johnson mit PCS 4500-Symbolen  zugreifen. Vorteilhaft zeigt sich das Einfügen von Fotos, die direkt über die integrierte Kamera aufgenommen und im Archiv verwaltet werden können. Am Display können wahlweise nur die Symbole oder auch deren Benennung angezeigt werden. Das Programm kann in 20 Sprachen genutzt werden und verfügt über 43 verschiedene Stimmen. Zudem kann eine Aufnahme einer externen Stimme erfolgen und es können jeweils die Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke verändert werden.

Tablet-PCs haben „Coolnessfaktor“.

Gestaltung der Oberfläche und Vokabelorganisation [C2]: Bei TapSpeakChoice handelt es sich um eine statische Oberfläche mit bis zu 18 verschiedenen Rastern zur Auswahl. Die Software kann z. B. von einem 4er-Raster zum 56er-Raster „mitwachsen“. Die Anschaffung eines neuen Geräts bei der Erweiterung der Felderzahl, wie dies z. B. beim GOTalk der Fall ist, ist nicht mehr nötig. Mittels „Drag & Drop“ können Zeichen aus der Bibliothek ausgewählt und in die individuelle Nutzeroberfläche eingefügt werden. Über ein Ordnersystem können die erstellten Oberflächen, aber auch Symbolsammlungen sortiert werden. Die Grundaufteilung der Oberfläche ist variabel. Es besteht die Möglichkeit, das gesamte Display zur Anzeige der Kommunikationsfelder zu nutzen (links) oder ein Mitteilungsfeld in der obersten Zeile einzurichten (rechts).

Selektionsformen [C3]: Bei der App stehen verschiedene Scan-Möglichkeiten zur Verfügung. Das Programm kann direkt über die iPad-Oberfläche angesteuert werden oder ein Scanning sequenziell oder von Zeilen/Spalten erfolgen. Bei direkter Ansteuerung des Touchpads kann eingestellt werden, mit welcher Druckstärke reagiert werden

soll. Auch die Verweildauer auf dem jeweiligen Feld ist veränderbar. Für das Scanning muss ein Peripheriegerät über Bluetooth verbunden werden. Im Rahmen dieser Software kann die oben beschriebene Switchbox genutzt werden. Dabei können ein oder zwei Taster zum Einsatz kommen. Für die individuelle Anpassung des Scannings können ein akustisches Feedback, die Geschwindigkeit und eine Zeitüberschreitung je nach Bedarf eingestellt werden.

Fazit: iPad für alle?

Die kriteriengeleitete Analyse hat sowohl im Hardware- und Softwarebereich als auch im Handling Stärken und Schwächen des iPads als UK-Hilfe zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft herausgestellt. Innerhalb des Geräts werden zahlreiche Funktionen miteinander verknüpft und es zeichnet sich zudem durch individuelle Anpassbarkeit aus. Auch der Touchscreen übt durch seine intuitiven Bedienungsmöglichkeiten auf Kinder und Jugendliche einen hohen Aufforderungscharakter aus, wie KRSTOSKI (2012) in einer Er-

probung mit Schüler(inne)n im Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung zeigte (vgl. ebd., 37).

Akzeptanz und Teilhabe [D1]: Die Akzeptanz von Tablet-PCs in der Öffentlichkeit ist weitaus höher als bei speziellen UK-Hilfsmitteln. Eine Befragung von Talker-Nutzer(inne)n zeigt, dass diese ihren Talker nicht gerne in der Öffentlichkeit nutzen bzw. bei der Nutzung von fremden Menschen beobachtet werden (vgl. FLÜHRENBROCK & TUSCHEN 2010). Darüber hinaus werden Größe und Gewicht als störend empfunden. Bezüglich dieser Aspekte könnten Tablet-PCs positiver bewertet werden. Angehörige, aber auch Professionelle nutzen diese Geräte oftmals selbst, sodass ein Handling im Kontext der UK einfacher wird und somit auch die Wahrscheinlichkeit der Nutzung steigt. Einem Tablet-PC kommt in der Gesellschaft – gerade auch bei Kindern und Jugendlichen – ein „Coolnessfaktor“ zu (vgl. KITZINGER 2012). Dieser und die Möglichkeiten, das Gerät auch für die individuelle Unterhaltung (z. B. Musik, Video, Fotos) zu verwenden, motivieren zusätzlich.

Variable Nutzung verschiedener Formate [D2]: Das iPad erreicht über-

wiegend die Leistungen bisheriger UK-Hilfsmittel. Viele UK-Apps sind auch auf dem iPhone oder iPod mit kleineren Displaygrößen nutzbar. Sicherlich ist Bedarf in der Entwicklung von spezifischen Ansteuerungsmöglichkeiten gegeben, eine umfassende fachliche Auseinandersetzung zum Einsatz dieses neuen UK-Angebots ist notwendig (z. B. ist der Markt der Peripheriegeräte unübersichtlich, daher ist vor der Anschaffung eine aufwändige Recherche unabdingbar).

Kosten-Nutzen-Relation [D3]: Ein Argument für das iPad ist die Kosten-Nutzen-Relation, wenn man die Verwendungsmöglichkeiten und die Kosten mit denen herkömmlicher UK-Geräte vergleicht. Das iPad der dritten Generation ist je nach Modell und gewünschter Speicherkapazität im Handel für aktuell ca. 480 bis 680 Euro erhältlich. Während ein UK-Nutzer bisher im Laufe seiner Kommunikationsentwicklung mehrere Geräte getestet und ggf. verwendet hat, ist es durch das iPad möglich, ein Gerät anzuschaffen und dieses in der Komplexität der UK-Möglichkeiten mitwachsen zu lassen. Der Wechsel – z. B. zwischen verschiedenen GoTalk-Geräten – würde sich im Vergleich nur auf den Austausch der Software beziehen. Für die Hilfsmittelanpassung stellt dies eine besondere Entlastung dar. Die Finanzierung der erforderlichen Software wird i. d. R. von den Krankenkassen übernommen. Als „allgemeiner Gebrauchsgegenstand des täglichen Lebens“ trifft dies allerdings nicht für den Tablet-PC zu. Es gibt aber erste Berichte, dass eine Kostenübernahme durch die Krankenkasse dann erfolgen kann, wenn durch entsprechende Einstellungen am Gerät, beim iPad z. B. über den geführten Zugriff über „Guided Access“, sichergestellt wird, dass der Tablet-PC ausschließlich zur Unterstützung der Kom-  munikation genutzt wird.

Beratung [D4]: Das iPad stößt bei Eltern von Kindern mit Sprachproblemen auf großes Interesse (vgl. KITZINGER 2012). Kreative Fachleute und Eltern entwickeln für unterschiedlichste Ausgangslagen individuelle, aber auch übertragbare marktreife Lösungen, da die Selbstprogrammierung von Apps für erfahrene Personen „kein Hexenwerk“ mehr ist. Dabei ist nicht immer eine Qualitätskontrolle gesichert, Zubehör ist oft nur aufwändig im Ausland zu erhalten. Im Gegensatz zur Versorgung mit klassischen UK-Medien, die meist „aus einer Hand“ geschieht, hat sich in Deutschland noch kein Markt entwickelt, der dies auch für Tablet-PCs wie das iPad realisiert.

Durch die leichte und private Erreichbarkeit der Apps ergibt sich jedoch verstärkt Handlungsbedarf im Bereich der Fortbildung und der Beratung von Professionellen sowie dem familiären Umfeld. Die engmaschige UK-Hilfsmittelversorgung und technische Beratung durch die entsprechenden Firmen, die z. B. Hotlines und bei längeren Reparaturen die Zurverfügungstellung von Ersatzgeräten umfasst, ist für das iPad noch nicht sichergestellt. Dennoch ist eine niederschwellig erreichbare und konkret UK-bezogene technische Beratung notwendig. Die Diskussion um fundierte Kriterien zur Auswahl von Software und Ansteuerungsmöglichkeiten muss nach wie vor erfolgen, damit auf dem boomenden Markt reflektierte Entscheidungen zur Auswahl getroffen werden können.

Forschung zum Geräteinsatz [D5]: Die rasanten technischen Entwicklungen sowie die Einsatzmöglichkeiten gilt es systematisch zu beobachten und deren Nutzen zu erforschen. Eine Studie der Auburn University in Alabama zeigt, dass Kinder mit geistiger Behinderung, die bereits zur Kommunikation Bildkarten einsetzen, die Nutzung des iPads schnell erlernen und deutlich bevorzugen (vgl. FLORES et al. 2012, 75 ff.). Bei einer Studie in Neuseeland wurde ein systematisches Training für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt, um die Nutzung des iPods einzuführen. Ziel war es, dass die drei Probanden lernten, ihre Vorlieben z. B. für Lebensmittel mittels des Geräts zum Ausdruck zu bringen. Nach zeitlichen Abständen wurde die Kompetenz im Umgang mit dem Gerät getestet. Während zwei der Probanden ihre Ausdrucksformen dadurch erweitern konnten, nahm die dritte Person das Gerät nicht an (vgl. VAN DER MEER et al. 2012). Weitere Studien:



Ein anderer Ansatz, den wir seit einem Jahr verfolgen, besteht darin, im Rahmen einer Einzelfallstudie die Förderung der Handlungskompetenz eines jungen Erwachsenen mit einer schweren geistigen Behinderung mittels des iPads zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. METZLER 2012). Der Verlauf der Förderung mit der App TapSpeak zeigt, dass durch den Umgang mit dem iPad Handlungsfähigkeit altersadäquat, flexibel und interessenorientiert gefördert werden kann. Mehrere Apps konnten der Person angeboten werden, das Gerät und dessen Ansteuerung blieb jedoch immer gleich,

was sich als Vorteil erwies. Unproblematisch konnte die Person Fotos erstellen oder Geräusche aufnehmen und in die Apps einpflegen. Der Vorteil des Touchscreens liegt darin, dass das Zentrum der Aufmerksamkeit (Bildschirm) und die Hand sich an ein und derselben Stelle befinden (reine Auge-Hand-Koordination). Als Nachteil des Touchscreens hat sich in diesem Fall herausgestellt, dass keine taktile Rückmeldung über das Auslösen von Feldern und Funktionen erfolgt (vgl. ebd.).

Tablet-PCs sind eine Bereicherung für die UK – jedoch keine Wundergeräte, die für alle Nutzer(innen) die optimale Lösung darstellen. Es wird weiterhin spezielle UK-Mittel geben, deren Funktionen und spezifischen Anpassungen nicht auf Tablet-PCs umgesetzt werden können. Gleichzeitig deutet aber die aktuelle technische Entwicklung die erheblichen Potenziale dieser Geräte an, die viele klassische UK-Hilfsmittel überflüssig machen könnten. Die große Verbreitung der Tablet-PCs wird keine Umkehr der Entwicklung zulassen.

LITERATUR

BOENISCH, Jens; SACHSE, Stefanie (2007): Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.

BRANDT, Gerald (2011): Neue Medien in der Unterstützten Kommunikation: Bestandsaufnahme von Software und den Einsatzmöglichkeiten für Tablet-PC auf dem internationalen Markt. Unveröffentl. Wissenschaftliche Hausarbeit, Heidelberg.

BRAUN, Ursula; KRISTEN, Ursi (2005): Elektronische Kommunikationshilfen. In: Braun, Ursula (Hg.): Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 20–23.

BÜNK, Christof; SESTERHENN, Carolin; LIESEN, Iris (2003): Elektronische Kommunikationshilfen mit dynamischem Display im Vergleich. In: ISSAC (Hg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag, 04.005.001- 04.023.001.

CONLEY, Ted (2011): TapSpeak LLC. <http://conleysolutions.com/wordpress> (abgerufen am 02.09.2012).

FLORES, Margaret et al. (2012): A Comparison of Communication Using the Apple iPad and a picture-Based-System. In: ISAAC: Augmentative and Alternative Communication 28 (2), 74–84.

FLÜHRENBROCK, Anke; TUSCHEN, Birte (2010): Ist Talken cool? Erfahrungen einer Talkergruppe. In: ISAAC: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 4. Aufl. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag, 04.028.001-04.033.001.

HOFFMANN-SCHÖNEICH, Brigitte (2003): Elektronische Kommunikationshilfen in der Praxis. In: ISAAC (Hg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag, 04.024.001 – 04.027.001.

KITZINGER, Annette (2012): Das iPad! Entwicklungs- und Kommunikationsförderung mit Coolnessfaktor. http://www.metacom-symbole.de/iPad_files/iPad_Schon_gehoert.pdf (abgerufen am 01.10.2012).

KRSTOSKI, Igor (2012): Touchscreen und UK. In: Unterstützte Kommunikation (2), 34–37.

METZLER, Anna (2012): Lernen die Dinge zu gebrauchen. Eine Einzelfallstudie zur Förderung der Handlungskompetenz eines Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung am Beispiel der Nutzung eines Tablet-PCs. Unveröffentl. Wissenschaftliche Hausarbeit, Heidelberg.

SPIEKERMANN, Arvid (2003): Grundsätzliches und Spezielles über elektronische Kommunikationshilfen. In: ISAAC (Hg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag, 04.003.001 – 04.004.001.

TETZCHNER, Stephen von; MARTINSEN, Harald (2000): Einführung in die Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Edition S.

VAN DER MEER, Lara et al. (2012): Teaching Functional Use of an iPod-based-speech-generation Device to Individuals with developmental Disabilities. In: Journal of Special Education Technology 26 (3), 1–11.

i Die Autor(inn)en:

Prof. Dr. Wolfgang Lamers
Humboldt-Universität zu Berlin
lamers@hu-berlin.de

Prof. Dr. Karin Terfloth
Pädagogische Hochschule Heidelberg
terfloth@ph-heidelberg.de

Der Bundes-Tag leicht gemacht

Der Deutsche Bundestag stellt jetzt auf seiner Internetseite Informationen in Leichter Sprache bereit. Das Angebot richtet sich an Internetnutzer mit Lese- oder Lernschwierigkeiten und an Menschen, die gerade Deutsch lernen.

Erklärt werden die Aufgaben des Parlaments und seiner Abgeordneten, die Lage und Namen der Gebäude, Besuchsmöglichkeiten und Wege der Kontaktaufnahme. Die Texte sind mit farbigen Illustrationen versehen. Auf Fremdwörter wird verzichtet, Satzbau und Wortwahl sind vereinfacht, die Schrift ist deutlich größer. So können die Inhalte besser gelesen und verarbeitet werden.

Zudem hat der Bundestag die Broschüre „Der Bundes-Tag leicht gemacht“ in Leichter Sprache verfasst. Auf 22 Seiten wird erklärt, was ein Abgeordneter ist, welche Aufgaben der Bundestag hat und wie der Bundestag gewählt wird.

i Weitere Informationen:

Das Internetangebot in Leichter Sprache findet man unter

@ www.bundestag.de
(im oberen schwarzen Rahmen)

Die Broschüre „Der Bundes-Tag leicht gemacht“ kann heruntergeladen werden unter

@ <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/40411000.pdf>

Leidmedien – Über Menschen mit Behinderungen berichten

Auf „Leidmedien.de“ werden Verallgemeinerungen und Wort-Ungeheuer, die immer wieder in den Medien über behinderte Menschen auftauchen, an den Pranger gestellt.

Formulierungen wie „an den Rollstuhl gefesselt“, „leidet an“ oder „trotz der Behinderung“ lassen negative Bilder im Kopf entstehen, die das öffentliche Bild behinderter Menschen prägen. Sie reduzieren behinderte Menschen auf ihre Defizite und verstärken abwertende Bilder von Hilflosigkeit und Leid.

Die Internetseite von behinderten und nichtbehinderten Medienschaffenden gibt Tipps, wie die Medien es besser machen und ohne Schubladen-Denken und Floskeln auskommen können – eine sprachliche Fundgrube nicht für Journalisten.

i Weitere Informationen:

@ <http://leidmedien.de>

Anzeige

Der neue Rechtsdienst

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



Entwicklung der schulischen Integration – noch immer wenig Bewegung

Tabelle: Quote der Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in allgemeinen Schulen in den Bundesländern 2005 und 2010

	Quote der Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in allgemeinen Schulen	
	2005	2010
BW	0,27 %	0,25 %
BY	1,82 %	2,70 %
BE	9,59 %	13,13 %
BB	2,38 %	4,78 %
HB	0,33 %	0,73 %
HH	28,13 %	29,12 %
HE	2,23 %	2,72 %
MV	0,59 %	0,97 %
NI	4,06 %	4,95 %
NW	2,84 %	3,58 %
RP	5,17 %	7,12 %
SL	3,71 %	4,18 %
SN	0,83 %	3,98 %
ST	1,40 %	0,99 %
SH	2,85 %	7,21 %
TH	1,23 %	4,38 %
BRD	2,81 %	4,07 %

Die aktuellen amtlichen Statistiken der Kultusministerkonferenz (KMK) dokumentieren die Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf verschiedene Schulformen.

Bezogen auf Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind die Ergebnisse eher ernüchternd: Die durchschnittliche Integrationsquote in Deutschland steigt bis 2010 nur relativ geringfügig auf 4,1 %. Die Einbeziehung von Schüler(inne)n in allgemeine Schulen bleibt somit weit hinter den Zielvorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention zurück.

Gleichzeitig zeigen sich erhebliche länderspezifische Unterschiede, die von Hamburg mit 28,13 % bis Baden-Württemberg mit 0,25 % reichen (bezogen auf das Jahr 2010).

Der große länderspezifische Unterschied ist ein Beleg für die These, dass nicht so sehr die individuellen Merkmale einer Behinderung, sondern insbesondere der bildungspolitische Gestaltungswille einer Landesregierung für das erreichte Maß integrativer Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf maßgeblich ist.

i Weitere Informationen:

@ <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html>

Dr. Theo Frühauf

Abschied im Redaktionsbeirat von Prof. Heinz Mühl und Prof. Gerhard Neuhäuser

Wie kann man zwei Mitgliedern des Redaktionsbeirats auch nur annähernd gerecht werden bei dem Versuch, anlässlich ihres Ausscheidens aus dem Redaktionsbeirat der Fachzeitschrift Teilhabe nach über 32-jährigem Engagement für stete fachliche Qualität, Aktualität und Zukunftsfähigkeit der Fachzeitschrift „danke“ zu sagen?

Kurz und knapp die Antwort: gar nicht! Jeder Versuch der Gesamtschau

auf das ehrenamtliche Lebenswerk für die Lebenshilfe von Heinz Mühl und Gerhard Neuhäuser kann nur peinlich enden, übersieht man doch all zu leicht wichtige fachliche Impulse gerade „langgedienter“ Persönlichkeiten.

Seit der Umstellung der ehemaligen Vierteljahresschrift Lebenshilfe in die Fachzeitschrift „Geistige Behinderung“ 1980 arbeiten Heinz Mühl und Gerhard Neuhäuser im Redaktionsbeirat der

Fachzeitschrift mit. Beide sind von Anfang an dabei, für beide ist der Begriff „Urgestein“ zutreffend.

Prof. Heinz Mühl hat sich in den langen Jahren seines Tätig-Seins im Feld der Geistigbehindertenpädagogik insbesondere um die schulische Bildung verdient gemacht – dies vor allem auch im Rahmen seiner ehrenamtlichen Tätigkeit für die Lebenshilfe. Prof. Heinz Mühl hat hier bereits seit Mitte der 1970er Jahre im Pädagogischen Ausschuss mitgearbeitet, die meisten Jahre in der Funktion als stellvertretender Vorsitzender. Mit der Umstrukturierung der Fachausschüsse Ende der 1980er Jahre übernahm er den Vorsitz des Fachausschusses Kindheit und Jugend.



Prof. Mühl beschränkt sein ehrenamtliches Engagement aber nicht nur auf die Lebenshilfe selbst. So ist er Gründungs- und lange Zeit Vorstandsmitglied der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (DIFGB). Zudem hat er die Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an Hochschulen (KLGH) mit ins Leben gerufen.



Anders ausgerichtet ist auf das Wirken von Prof. Gerhard Neuhäuser einzugehen. Seine ehrenamtlichen Aktivitäten

für die Lebenshilfe konzentrieren sich auf die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften insbesondere in medizinischen Fragen. Sein Einsatz in der Bildungsarbeit galt vor allem dem Aktionsfeld Früher Hilfen.

Unvergessen seine Syndrome-Reihe. Über 25 Jahre hat Prof. Gerhard Neuhäuser Heft für Heft unseren Leserinnen und Lesern jeweils ein bis dato eher wenig bekanntes Syndrom fachlich (auch für Nicht-Mediziner verständlich) aufzubereiten. Vom „Williams-Beuren-Syndrom“ (3/1984) bis zum „Adams-Oliver-Syndrom“ (4/2009) zählen wir in 25 Jahren eine fachliche Aufbereitung von nahezu 90 Syndromen in dieser Rubrik.

Große Aufmerksamkeit wird auch den überaus zahlreichen Rezensionen von Prof. Gerhard Neuhäuser entgegengebracht, in denen sein interdisziplinärer

Blick deutlich wurde. Ebenso wie Prof. Heinz Mühl gehört auch Prof. Gerhard Neuhäuser zu den Gründungs- und langjährigen Vorstandsmitgliedern der DIFGB.

Die Redaktion der Zeitschrift Teilhabe möchte beiden nunmehr aus dem Redaktionsbeirat ausscheidenden Wissenschaftlern, Herrn Prof. Heinz Mühl und Herrn Prof. Gerhard Neuhäuser, zum Abschied ganz einfach und mit vollem Herzen „danke“ sagen und ihnen alles Gute für die Zukunft wünschen. Hiermit verbinden wir gleichzeitig die Hoffnung auf auch künftig sich ergebende Gelegenheiten für eine fachliche Unterstützung und Kooperation auf der Plattform Fachzeitschrift Teilhabe.

Dr. Theo Frühauf, Chefredakteur

BUCHBESPRECHUNGEN

Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauf, Wolfgang Lamers (Hg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

2011. Oberhausen: Athena. 392 Seiten. 29,50 € (Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 26,50 €). ISBN 978-3-89896-338-1

Die Themenfülle des vorliegenden Buches ist bemerkenswert. Die insgesamt 19 Beiträge des von *Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauf* und *Wolfgang Lamers* herausgegebenen Bandes bestechen durch ihre thematische Breite und Vielfalt. Sie geben der fachlichen Auseinandersetzung damit gleichzeitig eine begrüßenswerte Tiefe. Die Herausgeber haben bei der Auswahl der unterschiedlichen fachlichen Akzente und der jeweiligen Autoren darauf geachtet, die Vielfältigkeit des Personenkreises Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu berücksichtigen und sich der angenommenen Perspektive dieser Menschen möglichst weit zu nähern.

Bei der Zusammenstellung der Beiträge haben sich die Herausgeber durch Folgendes leiten lassen: Was bedeutet es, mit einer schweren und mehrfachen Behinderung zu leben, und welche Herausforderungen ergeben sich daraus? Neben Beiträgen zu dieser Per-

spektive aus Sicht relevanter Fachgebiete greifen weitere Beiträge Aspekte des menschenwürdigen Lebens auf sowie die Themen Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe. Auch hier kommen unterschiedliche Professionen zum Zuge.

Theo Klauf greift im ersten Beitrag den Titel des Buches auf und führt somit den Leser in die Gesamthematik ein. Er setzt sich dezidiert mit der Problematik der Begrifflichkeit auseinander: schwere und mehrfache Behinderung. Ein wohlthuendes Angebot – auch als Übersicht –, die begriffliche Vielfalt mit ein wenig Abstand zu betrachten. Seine Systematisierung hilft der Leserin und dem Leser, den eigenen Blick zu schärfen und die Thematik interdisziplinär zu sehen; sie ist gleichzeitig eine Vorbereitung auf die Lektüre der weiteren interdisziplinären Betrachtungen.

Einen Ausschnitt geschichtlicher Betrachtungen zum Umgang mit schwer

und mehrfach behinderten Menschen berücksichtigt *Philipp Osten*, indem er die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts beleuchtet. Mit dieser Art eines historischen Spiegels, den *Osten* dem Leser vorhält, verdeutlicht das Buch auch Aspekte der lebensgefährlichen Bedrohung in dieser Zeit und über diese Zeit hinaus.

Medizinische Aspekte im Text von *Jeanne Nicklas-Faust*, Pflegeaspekte in einem weiten Verständnis in einem weiteren Beitrag von *Theo Klauf* und vielfältige psychologische Betrachtungen des Personenkreises durch *Pia Bienenstein* und *Klaus Sarimski* erweitern den interdisziplinären Ansatz des Buches. In diesem erweiternden Sinn ist auch zu sehen, was *Peter Fuchs* zum „Fehlen von Sinn und Selbst“ und im Kontext von sozialen Adressen u. a. mit soziologischer Justierung vornimmt. Die Thematik „Bildsamkeit von Menschen mit schwerer Behinderung“ greift *Karl-Ernst Ackermann* auf, um pädagogische Impulse in der Schwerstbehindertenpädagogik zu skizzieren.

Markus Dederich reichert das interdisziplinäre Spektrum der Beiträge durch philosophische Aspekte an, bei denen er besonders auch den Ansatz des „Capabilities Approach“ berücksichtigt und auf die Bedeutung der „Ethik vom Anderen her“ verweist. Theologische Problemstellungen verdeutlicht *Lars Mohr* und leitet einen „heilpädagogischen Profit“ einer solchen Betrachtung ab.

Die Lebenswirklichkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung analysiert *Monika Seifert*, indem sie die Komplexität von schwerer Behinderung aus der „Profession Eltern-Sein“ betrachtet. Herausforderungen im gesellschaftlichen Kontext verknüpft sie u. a. mit Aspekten des Empowerment-Ansatzes, den sie schwerpunktmäßig auf das Thema inklusive Wohnkonzepte bezieht.

Als Vertreter der „Kooperativen Pädagogik“ zeigt *Wolfgang Praschak* in seinem Beitrag auf die Relevanz von Wahrnehmung und Wahrnehmungsförderung. *Andreas Fröhlich* verdeutlicht den Stellenwert der Aktivitäten des täglichen Lebens für schwerstbehinderte Menschen im Zusammenhang mit der „Partizipation am kulturellen Erbe“. Besondere Aspekte wie „Schmerz“ im Beitrag von *Michel Belot*, „Bewegung und Mobilität“ im Text von *Melanie Behrens* und *Klaus Fischer* sowie „Interaktion und Kommunikation“ im Beitrag von *Birgit Hennig* reichern das Themenspektrum des vorliegenden Buches weiter an.

Schließlich liefert die Auseinandersetzung von *Saskia Schuppener* mit

„Kreativität und Spiel im Leben von Menschen mit intensiven Behinderungserfahrungen“ wichtige Hinweise zur Weltaneignung und Teilhabe dieser Menschen. Den Autoren und Mitherausgebern *Wolfgang Lamers* und *Norbert Heinen* ist es zu verdanken, dass eine kurzgefasste Darstellung der Thematik „Bildungsinhalte“ und deren Rezeption in ausgewählten relevanten Konzepten den Leser(inne)n die Bedeutung von Bildung für den Personenkreis Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung veranschaulicht. Sie verdeutlichen in ihrem Beitrag aber auch die Problematik von „Exklusion in der Inklusion“ in schulischen Bildungszusammenhängen.

Den Bezug zur Arbeitswelt des fokussierten Personenkreises stellen *Thomas Sabo* und *Karin Terfloth* her. Sie illustrieren anhand des Konzepts des tätigkeits- und arbeitsbezogenen Wohlbefindens gleichsam den Zusammenhang von Tätigkeit und Arbeit und Lebensqualität u. a. auf der Basis von Untersuchungen in sog. Förder- und Betreuungsbereichen – also in den institutionellen Angeboten, durch die Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung unter dem verlänger-

ten Dach der klassischen Werkstatt für behinderte Menschen „bedient“ werden.

Den abschließenden Beitrag bringt *Ute Fischer* ein, in dem sie gleichsam als Schlussakkord auf Entwicklungen und Perspektiven zum Thema „Wohnen und Leben in der Gemeinschaft“ hinweist. Ihre Erläuterungen zu Möglichkeiten eines gelingenden gemeinwesenintegrierten Wohnens verdeutlichen somit ermutigend Begegnungsmöglichkeiten im Sozialraum zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.

Die Herausgeber starten mit dem 390 Seiten umfassenden Buch eine neue Reihe, mit der sie „Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung“ – so der Reihentitel – liefern wollen. Der Auftakt dieser Reihe ist ihnen mit dem vorliegenden Band gelungen. Man darf gespannt sein, wie sie in weiteren Werken ebenfalls Impulse und damit Zeichen setzen, wie man Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen und hohem Unterstützungsbedarf aus ihrer Randständigkeit in allen Lebensbereichen herausholen kann.

Werner Schlummer, Köln

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart

2010. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, DIE). 316 Seiten. 29,90 € ISBN 978-3-7639-1964-2

Ein für die Entwicklung der Weiterbildung behinderter Menschen zentrales Thema ist Inklusion. Auf Initiative des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und im (Zwischen-) Ergebnis eines Programms zur „Erforschung spezifischer Bedingungen und Faktoren, die gegenwärtig einer Teilhabe bestimmter sozialer Gruppierungen an der Weiterbildung entgegenstehen“ (M. Kil, Vorbemerkungen, S. 7), erschien 2010 ein Buch, das – endlich – den Kontext von Inklusion und Weiterbildung wissenschaftlich und mit dem Anspruch auf Praxisveränderung thematisiert.

Die Herangehensweise findet sich auch in der Struktur des Sammelbandes wieder: Expert(inn)en der Weiter-

bildung „taten sich mit einem Soziologen zusammen“, der als Experte für In- und Exklusion gelten darf, bisher jedoch ohne expliziten Bezug zur Erwachsenenbildung gearbeitet hatte (M. Kronauer, Einleitung, S. 9). Dem entsprechend finden wir im Inhaltsverzeichnis als erstes ein übergreifendes und grundlegendes theoretisches Kapitel (M. Kronauer, „Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart“) und daran anschließend sieben Darstellungen einzelner Autor(inn)en zu spezifischen Fragestellungen.

Im Fokus stehen in erster Linie Langzeitarbeitslose, Menschen mit Migrationshintergrund und Ältere – behinderte Menschen oder „geistige

Behinderung“ kommen nicht vor; den Initiatoren wie den Autor(inn)en standen bei diesem Forschungs- und Buchprojekt Menschen mit Behinderung nicht vor dem geistigen Auge. Erst durch die Aktivitäten der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung im Kontext und im Umfeld des XIII. Deutschen Volkshochschultages 2011 wurde das DIE auf die Thematik der Inklusion in Bezug auf Menschen mit Behinderung aufmerksam – und arbeitet zurzeit an einer entsprechenden Publikation.

Dennoch sei das hier besprochene Buch für alle empfohlen, die sich mit der Bildung behinderter Menschen befassen. Insbesondere der Ansatz *Kronauers* zu Inklusion und Exklusion verdient aufmerksames Studium. *Kronauer* nennt das Begriffspaar Inklusion/Exklusion für die Weiterbildung wichtig und vielversprechend in doppelter Hinsicht: Es setze einen „analytischen Rahmen, der es dem Anspruch nach erlaubt, durch seinen besonderen Zugang zu Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft neue Herausforderungen für die Weiterbildung zu entdecken“, und seine normativen Implikationen zwingen dazu, „sich über die gesellschaftliche Positionierung von

Weiterbildung Rechenschaft abzulegen“ (Einleitung, S. 9).

Die Aktualität des Begriffspaares Inklusion/Exklusion, das zeigt *Kronauer* durch die sozioökonomische Analyse der bundesdeutschen Geschichte, kann auf soziale Notwendigkeit zurückgeführt werden, „weniger auf eine theoretische Entdeckung“ (S. 10). Es erhält „seine besondere Bedeutung aus einer spezifischen historischen Konstellation, nämlich der sozialen Frage der Gegenwart“ (Kronauer, 24 f.). Diese soziale Frage entwickelt sich seit ca. 1980 aus der Umkehrung einer Entwicklung, die nach einer langen Geschichte von sozialen Auseinandersetzungen, zwei Weltkriegen und der Weltwirtschaftskrise der 1920er Jahre im Nachkriegs-Westdeutschland bis Mitte der 1970er Jahre zu einer bis dahin unbekanntenen Ausweitung sozialer Rechte und vor dem Hintergrund relativer Vollbeschäftigung guter materieller Absicherungen geführt hatte, mithin zu einem historischen Hoch an Inklusion. Anmerkung mit Blick auf die Gruppe behinderter Menschen: Erst zu diesem Zeitpunkt werden das Normalisierungsprinzip und Integrationsforderungen formuliert, doch von da an ging es mit der gesamtgesellschaftlichen Inklusion bereits bergab.

Stichworte zur Entwicklung seit den 1980er Jahren: Polarisierung der Einkommen, Wandel zum Investorkapitalismus, Entsicherung von Beschäftigungsverhältnissen, Langzeitarbeitslosigkeit, Niedriglohnsektor. Im Bereich der sozialen Nahbeziehungen schlägt die „Individualisierung“ öfters in soziale Isolation um, und im Bereich der sozialen Rechte werden „Regelungen zur Absicherung von Erwerbsposition, Lebensstandard und gesellschaftlicher Stellung schrittweise zurückgenommen“ (S. 38).

So entstand und entsteht auf neue Weise Exklusion, die „einen gewohnheitsmäßigen, normativen oder bereits formalisierten Anspruch auf Zugehörigkeit und Teilhabe voraus(setzt) – ohne dass dieser Anspruch eingelöst würde (S. 44); es handelt sich um Exklusion *in*, nicht *aus* der Gesellschaft.

Man greift also wesentlich zu kurz, wollte man für die heilpädagogische Welt nach einer Phase der Integration nun schon mal das laufende Jahrzehnt zu dem der Inklusion ausrufen. Exklusive und inklusive Prozesse finden gleichzeitig statt, wirtschaftliche, soziale und politische Prozesse durchdringen einander. *Kronauer* sieht die drei zentralen Vermittlungsinstanzen von

Zugehörigkeit und Teilhabe – Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und bürgerrechtlicher Status – als jeweilige eigenständige, die jedoch aufeinander verweisen (vgl. S. 48 ff.): Im Anschluss an Polanyi folgert er, „dass kapitalistische Marktwirtschaften nur dadurch und nur solange überleben können, wie sie gesellschaftlich ‚eingebettet‘ und durch nicht-marktförmige Regeln in Schranken gehalten werden (...). Ob und welche Regeln durchgesetzt werden und in wessen Interesse, bleibt Gegenstand anhaltender Auseinandersetzungen“ (S. 49). Demnach entscheidet die Entwicklung und Durchsetzung gesellschaftlicher Regeln zur Zurückdrängung von (ausufernden) Marktwirkungen mit darüber, ob Inklusionsforderungen hinsichtlich der Gruppe behinderter Menschen in der Bevölkerung auf breite Unterstützung treffen.

Mit Gewinn unter Aspekten der Weiterbildung für Menschen mit Behinderung lassen sich auch mehrere der Beiträge zu Einzelthemen studieren, insbesondere die von *Jens Friebe* („Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft“), *Sabina Hussain* („Literalität und Inklusion“) und *Monika Tröster* („Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland“).

Der abschließende Diskussionsbeitrag von *Jens Friebe*, *Felicitas von Küchler* und *Gerhard Reutter* (S. 306 ff.) sieht die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung vor großen Heraus-

forderungen – Selbstverständnis, leitende theoretische Annahmen, Konzepte und Praxis gehörten auf den Prüfstand. Die Veränderungen der Rahmenbedingungen, die Frage der Bildungsfinanzierung, aber auch die Bildungsverantwortung der Individuen beinhalteten „das Risiko mehrfach exkludierender Wirkungen“ (S. 309). Die Autoren fordern Konsequenzen auf zwei Ebenen: institutionell die Veränderung der Finanzierungsgrundlagen, die Reduzierung der Marktorientierung und die Beteiligung an lokalen Netzwerken, inhaltlich die Veränderung der Angebotspraxis und die stärkere Beteiligung der Adressaten.

Inklusion als gesellschaftliches Projekt greift weit über eine andersartige Neuorganisation von Formen und Inhalten der Weiterbildung hinaus. Sie bedarf nachhaltiger gesellschaftlicher Veränderungen, die wiederum politische Mehrheiten benötigen. Genau in diesem Sinn aber lassen sich auch mit Hilfe der Beiträge dieses Buches Ideen zu Inhalten und Organisationsformen einer inklusionsfördernden Weiterbildung entwickeln, die gleichsam im Sinn Klafkis epochaltypischer Schlüsselprobleme Allgemeinbildung, Emanzipation und Solidarität miteinander verbinden können. In diesem Sinn liefert der Band Gedankenanstöße für eine Erwachsenenbildung für alle, die behinderte Menschen selbstverständlich mit einschließt, auch wenn sie direkt in diesem Buch nicht vorkommen – noch nicht.

Gerhard Heß, Marburg

Anzeige

Aus dem Lebenshilfe-Verlag

Musenberg, Oliver; Riegert, Judith

Bildung und geistige Behinderung

Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen

1. Auflage 2010, 14 x 21 cm, brosch., 328 Seiten,

ISBN: 978-3-89896-391-6; im Buchhandel 19,50 Euro [D];

34.– sFr.; Bestellnummer LFK 045

Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 17,50 Euro [D]



Bestellungen an:
E-Mail: vertrieb@lebenshilfe.de

»Soviel Bildung war nie!« suggeriert der inflationäre Gebrauch von Bildung in den Medien und in politischen Debatten. Aber was verstehen wir eigentlich unter Bildung? Die aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Entwicklungen bilden den Hintergrund und das Motiv für eine bildungstheoretische Grundlagenreflexion aus der Perspektive der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Das Buch versammelt Beiträge, in denen der Bildungsbegriff aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln in Augenschein genommen wird: Inwieweit verändern sich die Konturen des Gegenstands bei Betrachtung aus phänomenologischer, konstruktivistischer, systemtheoretischer, kritischer oder anerkennungstheoretischer, psychoanalytischer oder kulturhistorischer Perspektive? Und: Geben die theoretischen Reflexionen Hinweise zur Bearbeitung aktueller Aufgaben- und Problemstellungen der Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung? Kooperation mit dem ATHENA Verlag Oberhausen.

Karl-Ernst Ackermann, Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Werner Schlummer (Hg.)

Inklusive Erwachsenenbildung

Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe

2012. Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Edition „Schräge Reihe“ der GEB, Bd. 10). 231 Seiten. 12 € ISBN 978-3-9815043-0-9

Inklusion ist für Sonderpädagogik und Schule kein neues Thema, für die Erwachsenenbildung und ihre Bildungseinrichtungen, wie z. B. die Volkshochschule, dagegen schon. Theorie und Praxis außerschulischer Bildung befinden sich noch nicht auf dem Diskussionsstand zur schulischen Inklusion, die Auseinandersetzung der allgemeinen Erwachsenenbildung mit dieser Thematik hat gerade erst begonnen. Für Menschen mit geistiger Behinderung findet Erwachsenenbildung zum größten Teil als „Sonder-Erwassenenbildung“ in Behinderteneinrichtungen statt, inklusive Bildungsangebote an Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen finden sich vergleichsweise spärlich. Nicht zuletzt durch die UN-Behindertenrechtskonvention beginnt sich dieses Ungleichgewicht zu verändern. In den Volkshochschulen sind heute die Begriffe „Integration und Inklusion“ zu Leitwerten geworden (S. 8), wengleich sie sich noch weitgehend auf die Migrationsthematik beziehen (S. 19).

In diese Lücke stößt der vorliegende Tagungsband, herausgegeben von der Gesellschaft „Erwassenenbildung und Behinderung“, die sich seit langem für die Förderung inklusiver Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung einsetzt. Er beinhaltet die Beiträge der gleichnamigen Fachtagung, die im Anschluss an den XIII. Deutschen Volkshochschultag vom 13. bis 14.05.2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand. Nach einer „einstimmenden und ermutigenden Einleitung“ der Herausgeber folgen unter den drei Rubriken „Theoretisches und Grundlegendes“, „Best-Practice in der Erwachsenenbildung“ und „Herausforderungen im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung“ 20 Beiträge namhafter Autoren aus der Sonderpädagogik, der allgemeinen Erwachsenenbildung und der erwachsenbildnerischen Praxis. In dieser gelungenen Mischung unterschiedlicher Perspektiven und Herangehensweisen liegt der Reiz des vorliegenden Sammelbandes, denn es kommt nicht häu-

fig vor, dass Vertreter der genannten Disziplinen und Professionen miteinander ins Gespräch kommen, wie dies bei der dokumentierten Fachtagung der Fall war.

Zwar handelt es sich bei einigen Beiträgen um überarbeitete Fassungen bereits publizierter Texte, doch ist die systematisierte Zusammenstellung theoretischer und praxisorientierter Artikel in einem Buch für die weitere Auseinandersetzung mit dieser Thematik von großem Vorteil und präsentiert den derzeitigen State-of-the-Art einer inklusiven Erwachsenenbildung. Daher ist diese durchgehend verständlich geschriebene Publikation allen zu empfehlen, die sich über die historische Entwicklung und den aktuellen Stand der Diskussion sowie über Beispiele der konkreten Umsetzung praxisnah informieren möchten.

Perspektivisch wäre es wünschenswert, Beispiele gelungener und ggf. misslungener Praxis einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Kursteilnehmer(inne)n mit schweren und mehrfachen Behinderungen zusammenzutragen, kritisch zu reflektieren und zu publizieren. Erst dann kann eine „Erwassenenbildung für alle“ zu Recht als „inklusiv“ bezeichnet werden.

Harald Goll, Erfurt

BIBLIOGRAFIE

Basener, Dieter

Ich möchte arbeiten

Das Modell Spagat Vorarlberg
2012. Hamburg: 53° Nord. 182 Seiten. 19,80 €

Bickel, Wolfgang

Als Sozialreisender unterwegs

Mit Werten in eine neue Integrationskultur
2012. Norderstedt: Books on Demand. 264 Seiten. 19,95 €

Blomaard, Pim

Beziehungsgestaltung in der Begleitung von Menschen mit Behinderungen

Aspekte zur Berufsethik der Heilpädagogik und Sozialtherapie
2012. Oberhausen: Athena: 348 Seiten. 35,00 €

Fischer, Andrea

Zur Qualität der Beziehungsdienstleistung in Institutionen für Menschen mit Behinderungen

Eine empirische Studie im Zusammenhang mit QM-Verfahren <Wege zur Qualität>
2012. Oberhausen: Athena. 292 Seiten. 32,00 €

Göschel, Jan Christopher

Der biografische Mythos als pädagogisches Leitbild

Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik
2012. Oberhausen: Athena. 372 Seiten. 36,00 €

Hinz, Thorsten (Hg.)

Worte überwinden Grenzen

Geschichten aus dem Leben von Menschen mit Behinderung und psychischer Erkrankung
2012. Freiburg: Lambertus. 293 Seiten. 19,90 €

Janz, Frauke; Klauß, Theo

Facilitated Communication – Interaktionsanalysen bei einer kontrovers diskutierten Methode

2012. Heidelberg: Edition S. 276 Seiten. 29,00 €

Konrad, Michael; Becker, Jo; Eisenhut, Reinhold

Inklusion leben

Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung
2012. Freiburg: Lambertus. 270 Seiten. 23,90 €

Kubek, Vanessa

Humanität beruflicher Teilhabe im Zeichen der Inklusion

Kriterien für die Qualität der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen

2012. Heidelberg: Springer VS. 313 Seiten.
39,95 €

Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian

Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung

Band I: Grundlagen
2012. Stuttgart: Kohlhammer. 308 Seiten. 29,90 €

Sarimski, Klaus

Beratung und Frühförderung bei drohender schwerer Behinderung

2012. Heidelberg: Edition S. 285 Seiten. 26,00 €

Schwalb, Helmut; Theunissen, Georg (Hg.)

Unbehindert arbeiten, unbehindert leben

Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten
im Arbeitsleben
2013. Stuttgart: Kohlhammer. 188 Seiten. 29,80 €

Stein, Roland

Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen

2012. Stuttgart: Kohlhammer. 180 Seiten. 19,90 €

Stinkes, Ursula; Schwarzburg-von Wedel,
Ellen (Hg.)

Sonderpädagogik und Verantwortung

2012. Heidelberg: Edition S. 355 Seiten. 26,00 €

Theunissen, Georg

Lebensweltbezogene Behinderten- arbeit und Sozialraumorientierung

Eine Einführung in die Praxis
2012. Freiburg: Lambertus. 391 Seiten. 25,00 €

Witte, Katharina

Von Gossen und Gassen – wie Theater verändert

Entwicklung von künstlerischem Potential
durch Theaterspiel und dessen Auswirkungen
auf das Selbstverständnis und die Lebens-
gestaltung von Menschen mit Behinderung
und sozialer Benachteiligung
2012. Berlin: Logos. 414 Seiten. 51,00 €



07. – 08. März 2013, Halberstadt

Systemische Fachtagung

Systemische Impulse für Pädagogik,
Erziehung und Beratung
www.2013.systemische-Fachtagung.de

18. – 19. April 2013, Mosbach (Baden)

Teilhabe für Menschen mit schwerer Behinderung: Anspruch, Wirklichkeit und Möglichkeiten!

16. Fachtagung der Fachschule für Sozialwesen
der Johannes-Diakonie Mosbach
www.johannes-diakonie.de

19. – 21. April 2013, Salzburg

Vielfalt (er)leben – intensiv inklusiv

Fachtagung am Carl Orff-Institut, Universität
Mozarteum Salzburg
info-mtsi@moz.ac.at

25. – 27. April 2013, Köln

Forum Frühe Kindheit 2013: „Trennung, Tod und Trauer in den ersten Lebensjahren“

www.forum-fruehe-kindheit.de

15. – 16. Mai 2013, Freiburg

Die geschlossene Unterbringung im Spannungsfeld – zwischen dem Recht auf Erkrankung und dem Recht auf Fürsorge

Fachtagung des CBP-Fachbeirates
petra.urcullu-clement@caritas.de

06. Juni 2013, Wolfenbüttel

Leben mit geistiger Behinderung und Demenz

Fachtagung an der Ostfalia Hochschule
Wolfenbüttel
www.ostfalia.de/cms/de/s/not_in_menu/Mueller/personenmueller

11. – 13. Juni 2013, Dublin

Inklusives Europa mit Unterstützter Beschäftigung

Konferenz des Europäischen Dachverbandes
für Unterstützte Beschäftigung
www.eusedublin2013.com

IMPRESSUM

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

Herausgeberin

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

Leipziger Platz 15, 10117 Berlin

Tel.: (0 30) 20 64 11-0

Fax: (0 30) 20 64 11-204

www.lebenshilfe.de

teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de

Redaktion

Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)

Dr. Markus Schäfers (Geschäftsführender Redakteur)

Andreas Zobel, Roland Böhm

Tel.: (0 30) 20 64 11-123

Redaktionsbeirat

Prof. Dr. Klaus Henricke, Bochum; Prof. Dr. Thomas Hülshoff, Münster

Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg; Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Hannover

Prof. Dr. Heike Schnoor, Marburg; Prof. Dr. Monika Seifert, Berlin

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

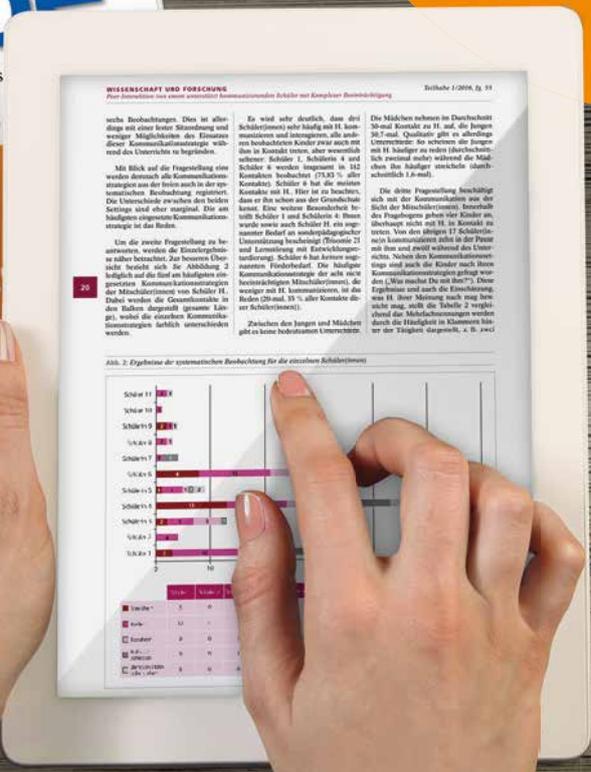
Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-123.

Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autorenhinweisen, die Sie unter www.zeitschrift-teilhabe.de 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 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