

Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Behindertenhilfe im Umbruch

Verhaltensauffälligkeiten

*Chancengerechtigkeit von
Schulsystemen*

PRAXIS UND MANAGEMENT

Delinquentes Verhalten

Sexuelle Gewalt

Inklusive Sozialplanung

INFOTHEK

Buchbesprechungen

Bibliografie

Veranstaltungen

MAI 2013
52. Jahrgang

2/13

Neuerscheinungen im Lebenshilfe-Verlag



Georg Theunissen

Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit

Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung

1. Auflage 2013, 17 x 24 cm,
broschiert, 160 Seiten, farbig illustriert
ISBN: 978-3-88617-320-4;
Bestellnummer LBS 320
17,50 Euro [D]; 22.– sFr.

Theunissen knüpft an einem Ressourcenbegriff an, der zwei zentrale Aspekte berücksichtigt: Kunst als ein ressourcenaktivierender Prozess und Kunst als ein an Ressourcen reichhaltiges Produkt.

Hierzu bietet das Buch eine Fülle, ja Fundgrube an konkreten Anregungen für die (außer-)schulische Praxis. Mit aktionsorientierten Aktivitäten, Schwarzlichttheater, einer ressourcenorientierten Theaterarbeit, pädagogischer Kunsttherapie, Kreativitätsförderung und »offener« Atelierkunst wird das breite Spektrum einer ästhetischen Praxis aufgegriffen und an vielfältigen Beispielen sowie einer faszinierenden Bilderwelt illustriert.

Ein richtungweisender Praxisbegleiter für alle Berufsgruppen, die in der Arbeit mit behinderten Menschen künstlerisch, pädagogisch, therapeutisch oder assistierend tätig sind.



Sabine Stahl

So und So

Beratung für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung

2., durchgesehene Auflage 2013,
17 x 24 cm, broschiert, 262 Seiten,
32 farb. Abb.,
dazu 12 farb. Karten im Set
ISBN: 978-3-88617-217-7;
Bestellnummer LBF 217
29,50 Euro [D]; 38.– sFr.

Alle Menschen können gelegentlich Entscheidungsschwierigkeiten haben und Situationen So und So erleben. Umso erstaunlicher ist es, dass für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung zwar immer Beratung eingefordert wird, bisher aber kein geeignetes Beratungskonzept zur Anwendung kommt. Die vorliegende Studie zeigt, dass Zugang zu Beratung ein Merkmal sein kann, an dem Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe Wirklichkeit werden.

Diese Arbeit entwickelt auf der Basis bereits bestehender und auf Wirksamkeit überprüfter Beratungsansätze ein modifiziertes und evaluiertes Beratungskonzept für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung. Dazu gehören die eigens für diese Beratung entwickelten Bildkarten Innere Helfer, die als Kartenset dem Buch beigelegt sind bzw. als zusätzliche Sets erstanden werden können. Es schließt die Lücke zwischen psychotherapeutischen Angeboten und rein pädagogischen Konzepten.



Ina Beyer

Unser Kind ist ein Geschenk

Familien türkischer Herkunft mit einem geistig behinderten Kind in Deutschland

2., überarb. und aktualis. Auflage
2013, 22 x 28 cm,
zweisprachig türkisch-deutsch,
durchgehend farbig illustriert, 64 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-547-5;
Bestellnummer LER 547
8,– Euro [D]; 10.– sFr.

Familien türkischer Herkunft, vor allem Mütter, erzählen von ihrem Leben in Deutschland mit einem behinderten Kind. Als Migrant(inn)en hier zu leben ist nicht leicht: Sie leben mit zwei Kulturen, zwei Sprachen und häufig im Gefüge der Großfamilie, auf die sie Rücksicht nehmen müssen.

Sie sprechen über ihre Hoffnungen, Erfahrungen, Schwierigkeiten und Freuden, in allen Lebensphasen ihrer Kinder. So sagen sie anderen türkischen Familien: »Ihr seid nicht allein, ihr könnt wie wir diese Schwierigkeiten bewältigen!« und all denen, die mit ihnen und ihren behinderten Kindern Kontakt haben und arbeiten: »So fühlen wir und so erleben wir unsere Situation!«

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und den Mitarbeiter(inne)n in Behörden und Ämtern sowie Einrichtungen und Diensten ist oft schwierig. Beide Seiten wissen zu wenig über den kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund der jeweils anderen. Das Buch will – auch durch die konsequente Zweisprachigkeit aller Texte – eine Brücke schlagen für mehr Verständnis und eine bessere Kommunikation auf beiden Seiten.

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

Teilhabe 2/2013

EDITORIAL

- Programm zur „Teilhabeforschung“ jetzt ins Leben rufen* 51
Markus Schäfers

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

- Behindertenhilfe im Umbruch* 53
Georg Theunissen
- Verhaltensauffälligkeiten als Herausforderung für sonderpädagogische Professionalität* 61
Judith Riegert
- Der Chancenspiegel – zur Messung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen* 67
Burkhard Schwier, Veronika Manitus, Nils Berkemeyer, Wilfried Bos

PRAXIS UND MANAGEMENT

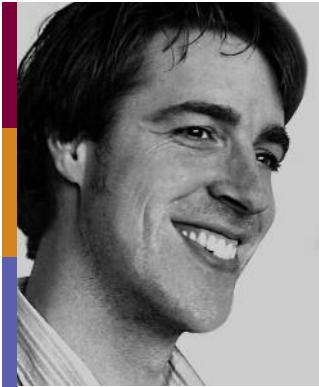
- Umgang mit delinquentem Verhalten* 74
Tim Hammerbacher, Si-yeun Chung
- Sexuelle Gewalt und Traumatisierung* 80
Ulrike Mattke
- Kommunale Entwicklungsplanung auf dem Weg zur Inklusion* 89
Walter Werner

INFOTHEK

- Menschenrechtsreport zum Thema Behinderung* 95
- Inklusionsort Berufsbildung und Arbeit* 95
- Buchbesprechungen* 96
- Bibliografie* 97
- Veranstaltungen* 98

IMPRESSUM

- 98



Markus Schäfers

Programm zur „Teilhabeforschung“ jetzt ins Leben rufen

Liebe Leserin, lieber Leser,

„erst weich gespült, dann beschlossen“ – mit diesen Worten kommentierte die Presse die verspätete Veröffentlichung des Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung. Vorangegangen war ein heftiger Streit zwischen den Ministerien über Statistiken und Formulierungen. Der ursprüngliche Entwurf wurde überarbeitet, Schlussfolgerungen deutlich verändert. Die erste Fassung des Berichts enthielt noch die Feststellung, dass die Schere zwischen arm und reich sich weiter öffne. Es fanden sich Überlegungen, Reichtum stärker zu besteuern und mit Lohnuntergrenzen einer weiteren Verarmung entgegenzuwirken. Ganz anders in der überarbeiteten Version – strittige Passagen wurden umformuliert oder gestrichen, zum Beispiel: „Die Privatvermögen in Deutschland sind sehr ungleich verteilt.“ Statt über Steuererhöhungen nachzudenken, präsentiert die neue Fassung nun die vage Idee, „finanzielles freiwilliges Engagement Vermögender“ einzuwerben. Über eine bloß redaktionelle Bearbeitung geht das hinaus, die neue Version hat einen ganz anderen Zungenschlag. Aus einem Report mit Sprengkraft wurde Schönfärberei.

Regelmäßige Berichterstattung gehört für eine Bundesregierung zur politischen Routine: Sie erstellt Sozialberichte zu Armut und Reichtum, zu Zuwanderung, zum Alter, zur Jugend, zur Gesundheit. Sie bilden die Wissensgrundlage für politisches Handeln. Um soziale Sicherheit zu gewährleisten und sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, ist dieses Wissen unverzichtbar. Wie entwickelt sich Gesellschaft? Wo muss Politik handeln? Wirken die Maßnahmen, verbessern sich die Lebenslagen, verschwinden die Probleme? Je sorgfältiger und ehrlicher diese Analysen ausfallen, desto zielgerichteter können die politischen Programme sein.

Der Wirbel, den der letzte Armuts- und Reichtumsbericht ausgelöst hat, ist ein Zeichen dafür, welch hohen Stellenwert das Thema Armut in der Gesellschaft hat. Oder Migration – wenn der Migrationsbericht der Bundesregierung veröffentlicht wird, ist davon auszugehen, dass dies zumindest eine Meldung in

der Tagesschau wert ist. Und was ist mit dem Thema Behinderung?

Behinderung spielt in der öffentlichen Diskussion so gut wie keine Rolle. Auch zu den Lebenslagen von behinderten Menschen hat die Bundesregierung alle vier Jahre Bericht zu erstatten. Dieser Behindertenbericht interessiert allenfalls Spezialisten. Dass Behinderung ein Risikofaktor ist, zu Armut und Arbeitslosigkeit führt und dass Menschen mit Behinderungen im Alltag vielfältige Diskriminierungen erleiden, das scheint in der öffentlichen Wahrnehmung nicht anzukommen.

Die bisherigen Behindertenberichte, der letzte ist 2009 erschienen, sind allerdings auch nicht der Rede wert. Gespickt mit amtlicher Statistik lesen sie sich eher wie eine Mischung aus Verwaltungsvorlage, Rechtfertigung und politischer Absichtserklärung. Zu vielen Sachverhalten fehlen schlichtweg aussagekräftige Daten. Wir wissen viel zu wenig darüber, wie Menschen mit Behinderung in Deutschland leben, wie sie ihr Leben meistern und vor welchen Problemen sie in ihrem Alltag stehen. Von welchen Erfahrungen werden sie aufgrund ihrer Behinderung ausgeschlossen, in Kindergarten, Schule, auf dem Arbeitsmarkt, in Freizeit und Kultur, in der Familie und im hohen Lebensalter? Antworten auf diese Fragen sind die Grundlage dafür, dass Politik ihre Verantwortung wahrnehmen kann, Problemlagen erkennt und Maßnahmen plant. „Die Behindertenpolitik braucht verlässliche und umfassende Daten. So können wir den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung noch besser gerecht werden“, sieht auch die Bundessozialministerin Ursula von der Leyen ein.

Sowohl im Ersten Staatenbericht als auch im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) wird die schlechte Datenlage mehr als offensichtlich. Die Bundesregierung hat in der Behindertenpolitik wenig Ahnung davon, was los ist und was sie tun soll. Da nimmt es nicht wunder, dass diese Berichte kaum konkrete

Ziele und Aktivitäten enthalten. Vieles wirkt dünn, beliebig und kleinteilig. Der Nationale Aktionsplan zum Beispiel präsentiert im Handlungsfeld „Ältere Menschen“ die bahnbrechende Idee, „ein Informationsfaltblatt zum altersgerechten Umbau“ neu aufzulegen. Das ist – gelinde gesagt – wenig ambitioniert. Der Aktionsplan wirkt auf den ersten Blick üppig, über 200 Einzelmaßnahmen sind dort aufgelistet. Aber wohin sollen Sie führen? Welche Ergebnisse werden beabsichtigt? Wie sollen Fortschritte überprüft werden?

Ein erster, mutiger Schritt wäre es, die Probleme klar zu benennen. Der Menschenrechtsreport der sogenannten „BRK-Allianz“ ist hier viel pointierter als die Staatenberichte (siehe dazu

nahmen zu inklusiver Lebensgestaltung auf allen Ebenen zu entwickeln“.

Erfreulicherweise hat die Bundesregierung erste Schritte unternommen, den bisherigen Behindertenbericht weiterzuentwickeln. Der neue Bericht wird in den nächsten Wochen veröffentlicht. Er markiert einen Übergang weg von der rein amtlichen Berichterstattung hin zu einer wissenschaftlichen Analyse der Lebenslagen von Menschen mit Behinderung. Was jetzt schon deutlich wird: Eine ausschließlich sekundärstatische Auswertung bereits vorliegender Daten wird nicht ausreichen. Viele Personengruppen werden von der Statistik oder von allgemeinen Bevölkerungsumfragen nicht erreicht, zum Beispiel Menschen, die in Wohneinrichtungen leben. Hier sind besondere methodische Zugänge nötig.

Als Querschnittsthema hat der Begriff Teilhabe das Potenzial, unterschiedliche Disziplinen zu einem gemeinsamen Diskurs zu vernetzen.

auch den Beitrag in der Infothek in diesem Heft). Beispiele: Mehr als jede zweite Frau mit Behinderung hat sexuelle Gewalterfahrungen gemacht, zwei bis dreimal häufiger als Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt. Menschen mit Behinderung, die unter vollumfänglicher Betreuung stehen, werden systematisch vom Wahlrecht ausgeschlossen; dabei haben sie auch das Recht auf Teilhabe am politischen Leben. Weniger als ein Drittel der Kinder mit Behinderung besuchen die Allgemeine Schule, dies betrifft besonders Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund. Viele Menschen können ihren Wohnort und die Wohnform nicht frei bestimmen und müssen gegen ihren Willen in Einrichtungen leben. Das alles sind eindruckliche Beispiele für drängende Probleme.

Der Bericht der BRK-Allianz bestätigt die desolante Datenlage: Die amtliche Statistik unterscheidet häufig nicht zwischen Frauen und Männern mit Behinderung. Zu der Frage, wie viele Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund in diesem Land leben, liegen keine belastbaren Zahlen vor. Und große Datenlücken tun sich auf, wenn es zu ergründen gilt, was aus den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Schulzeit geworden ist. Daher fordert die Allianz: „Die bestehenden Statistiksyste-me sind in Richtung Teilhabestatistiken zu überarbeiten, um Maß-

Eine regelmäßige Datenerhebung in Form eines „Disability Survey“, also einer repräsentativen, wiederkehrenden Befragung von Menschen mit Behinderung ist unverzichtbar. Nur so können Datenlücken gefüllt und Fortschritte im Sinne eines „Social Monitorings“ überprüft werden. Bessere Daten sind die Basis für bessere Maßnahmen. Das muss der Politik Geld wert sein – die notwendigen Studien sind vom Bund ausreichend zu finanzieren. Gesonderte Erhebungssysteme sind nicht außergewöhnlich, zu einigen Themen werden spezielle Studien durchgeführt, zum Beispiel der Alterssurvey oder der Gesundheitssurvey. Das gab es auch schon mal zum Thema Behinderung: Anfang der 1990er Jahre hat der Bund ein vielversprechendes Forschungsprogramm unter dem Titel „Möglichkeiten und Grenzen selbstbestimmter Lebensführung“ (MuG-Studien) aufgelegt, später aber aufgegeben. Jetzt ist die Zeit, ein Forschungsprogramm zur „Teilhabe-forschung“ ins Leben zu rufen.

Nicht nur die Politik, auch die Forschung selbst ist gefordert: Die Rehabilitationswissenschaften, Heil- und Behindertenpädagogik beklagen immerwährend ihr Nischendasein und mangelnde Aufmerksamkeit in Wissenschaftlerkreisen. Dabei neigen sie selbst dazu, Fragen der Teilhabe isoliert in ihrer eigenen „Scientific Community“ zu diskutieren.

Anschlüsse an die Diskussion in den Sozialwissenschaften, der Soziologie oder der Volkswirtschaftslehre werden zu selten gesucht. Damit begibt sich Forschung zur Teilhabe bei Behinderung selbst in die Sonderposition, die sie beklagt.

Viele Chancen liegen im Begriff der Teilhabe. Als Querschnittsthema hat er das Potenzial, unterschiedliche Disziplinen zu einem gemeinsamen Diskurs um Teilhabe zu vernetzen. Teilhabeforschung ist nicht auf die Untersuchung der Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung beschränkt, sondern schließt auch andere Lebensumstände wie etwa Alter, Geschlecht, Armut oder Migration mit ein.

Teilhabe-forschung kann dabei helfen, Lebensbedingungen zu identifizieren, die sich als förderlich oder hinderlich für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen auswirken. Zu diesen Faktoren gehören der gesundheitliche Zustand, Bildungsfragen, Arbeitsbedingungen und das Rechtssystem. Eine Schule für alle, die sich auch für Kinder mit Behinderung öffnet, nimmt auch Kinder ohne Behinderung in ihrer Vielfalt ernst. Ein Arbeitsmarkt, der auch behinderten Menschen einen Platz bietet, zeichnet sich durch humanitäre Arbeitsbedingungen aus, die Wohlstand ermöglichen. Behindertenpolitik wird zur Gesellschaftspolitik. Davon können alle profitieren.

Markus Schäfers, Berlin

Neuer Service!

Online-Archiv für Abonnenten

Alle Fachbeiträge der Zeitschrift Teilhabe online abrufen – diesen neuen Service bieten wir unseren Abonnenten ab sofort und kostenlos. Suchen Sie bequem nach Autor, Titel, Stichwort und Ausgabe.

Das Online-Archiv finden Sie unter:
www.zeitschrift-teilhabe.de
> Online-Archiv

Benutzername: ZT-Online
Passwort: ZT2-13ylzx



Georg Theunissen

Behindertenhilfe im Umbruch

Paradigmenwechsel im Zeichen von Empowerment und Konsequenzen für die Praxis

| Teilhabe 2/2013, Jg. 52, S. 53 – 60

| KURZFASSUNG Viele Jahrzehnte war es üblich, dass Konzepte und Unterstützungssysteme für Menschen mit Lernschwierigkeiten (geistiger Behinderung) maßgeblich von Politik, Kostenträgern und Trägern der Behindertenhilfe bestimmt wurden. Diese Top-down-Praxis ist spätestens seit Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen durch die deutsche Bundesregierung obsolet geworden. Stattdessen ist eine Bottom-up-Partizipation erforderlich, die Menschen mit Behinderungen eine Stimme verleiht und ihr Recht auf Selbstbestimmung respektiert. Hierzu werden zentrale Komponenten dieses Paradigmenwechsels am Beispiel der Personzentrierten Planung und Sozialraumorientierung aufgezeigt und diskutiert.

| ABSTRACT *The System of Support for People with Disabilities Is Undergoing Radical Change. The Paradigm Shift Towards Empowerment and Practical Consequences. For many years support systems and policies concerning people with developmental disabilities have been determined by the interests of policy makers, sponsors and providers. Through the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the German government this top-down approach has become obsolete. Rather, a bottom-up approach is needed that enables people with disabilities to speak up for themselves and thus respects and promotes self-determination. Using the examples of Person Centered Planning and Community Networking major aspects of the underlying paradigm shift are pointed out and discussed.*

Unter einem Paradigma verstehe ich ein Leitmodell, das in theoretischer und praktischer Hinsicht für eine Gemeinschaft von Fachleuten, für Fachverbände oder – mit Blick auf das Thema meines Beitrags – für Träger der Behindertenhilfe wegweisend ist. Ein Paradigma befasst sich mit Fragen und Problemen eines Gegenstandsbereichs und bietet Lösungsmuster und Anregungen für die handlungspraktische Ebene (vgl. THEUNISSEN 1980, 20 ff.). Außerdem liefert und prägt es im Rahmen der Aufbereitung des Gegenstandes Leitbegriffe, die der Verständigung und Orientierung dienen. Ein Paradigma ist per definitionem immer für einen begrenzten Zeitraum gültig. Üblicherweise kommt es nach einer Phase der Gültigkeit eines Paradigmas zu Störungen, indem es Versprechungen oder Erwartungen nicht mehr erfüllen oder bestimmte Vorstellungen nicht mehr zufriedenstellend integrieren kann. Im Zuge einer solchen Phase, die eine *Paradigmakrise* markiert, entsteht ein

alternativer Ansatz, der zunächst mit dem bisher gültigen Paradigma in Konkurrenz tritt und dann bei wachsendem Zuspruch zur Ablösung des alten Leitmodells führt. Damit kommt es zu einer *Paradigmakonversion*, indem nunmehr der alternative Ansatz als neues Leitmodell allgemeine Anerkennung und Gültigkeit erfährt.

Genau in einer solchen Umbruchphase bewegt sich derzeit die Behindertenhilfe. Nach meinen Beobachtungen haben wir es mit einem radikalen Paradigmenwechsel zu tun, indem das bisher gültige *trägerorientierte Modell der Behindertenhilfe*, repräsentiert durch ein profizientiertes, institutionsbezogenes Denken, Planen und Handeln, durch ein *personenzentriertes Modell*, repräsentiert durch ein an einem rechtlich kodifizierten Empowerment-Konzept orientiertes Denken, Planen und Handeln abgelöst wird. Diese Paradigmakonversion lässt sich auch als Abkehr von einer *Top-down-Partizipa-*

tion und Hinwendung zu einer *Bottom-up-Partizipation* charakterisieren.

Matthew Medina – ein Beispiel aus der Praxis

Matthew Medina ist ein 35-jähriger Mann mit Down-Syndrom aus Santa Barbara (USA). Nachdem in seiner frühesten Kindheit eine „developmental disability“ diagnostiziert wurde, suchten seine Eltern das zuständige Regional Center auf (vgl. dazu THEUNISSEN 2012, 143 ff.), um ihrem Sohn eine Frühförderung zu ermöglichen. Zugleich holten sie sich psychosoziale Unterstützung durch eine Eltern-Selbsthilfegruppe.

Matthew Medina, der bis zum Jahre 2003 bei seinen Eltern lebte, hat allgemeine Erziehungs- und Bildungseinrichtungen besucht, in denen er die meiste Zeit gemeinsam mit nicht-behinderten Peers unterrichtet wurde. Zu einem ehemaligen Mitschüler und Freund aus seiner Grundschule, der inzwischen in Sacramento (CA) wohnt, besteht bis heute ein „sehr guter Kontakt“. Im Jahre 1994 wurde erneut das Regional Center aufgesucht, um im Rahmen eines „circle of friends“ (Lehrer, drei Mitschüler, Eltern, Bruder, Schwester, Onkel, Tante, Vertreterin des Regional Centers) einen Personzentrierten Plan (person-centered plan) zum Übergang von der High School ins Erwachsenen- und Arbeitsleben zu erstellen. Dabei wurden die Bereiche Lebensgestaltung (z. B. eigene Wohnung mit einem Mitbewohner, roommate, viele Wahlmöglichkeiten, in der Nähe zur Familie wohnen, neue Leute und eine Freundin kennen lernen, Fahrten nach Las Vegas, Mitglied in einem Sportcenter) und Arbeit (z. B. etwas mit Computer, im Büro, verschiedene einfache, auch körperliche Tätigkeiten) für die Zielplanung und -vereinbarung fokussiert.

Auf der Grundlage dieses Plans nahm Matthew Medina nach Beendigung seiner Schulzeit 1997 zunächst für zwei Jahre eine Arbeitsstelle als Tellerwäscher und Kellner im Restaurantbetrieb des City Colleges an, die durch seine High School im Rahmen eines Freiwilligenprogramms unterstützt wurde, bevor er fünf Jahre lang in einer anderen Ausbildungsstätte gleichfalls einen Restaurant-Job wahrnahm, der mit 10 Dollar pro Stunde bezahlt wurde. Mit 26 Jahren verließ er das elterliche Zuhause als bisherige Unterstützungsressource, indem er zusammen mit einem nichtbehinder-

ten Mann (roommate) in eine eigene Zwei-Zimmer Wohnung zog, die über eine Mischfinanzierung (durch Regional Center, Eigenanteil, elterliche Unterstützung) von ihm gekauft wurde. Bei seinen Verrichtungen des alltäglichen Lebens wird er seitdem durch seinen roommate, der dafür eigens bezahlt wird, sowie stundenweise durch zwei freiwillige Helfer unterstützt.

Da er als „sehr organisiert“ galt (und bis heute gilt), wurde ein spezielles, auf seine Stärke hin angelegtes Unterstützungsprogramm entwickelt und implementiert, durch das er zu einem hohen Maß an selbstständiger Lebensführung gelangen konnte. So ermöglicht ihm z. B. ein genauer Reise-Ablauf- und Verhaltensplan als eine Art Reisepass mit wichtigen Informationen und Anleitungen in einfacher Sprache sowie Kontaktadressen und Telefonnummern, längere Bahnfahrten oder Reisen zu Verwandten oder Freunden eigenständig und eigenverantwortlich zu unternehmen. An einem solchen Pass und Unterstützungsplan (v. a. in Bezug auf den Umgang mit Geld) wird bis heute festgehalten, zudem verfügt seine Familie über sehr viele private Verbindungen, so dass sich Matthew Medina bei Problemen oder unvorhergesehenen Ereignissen eines tragfähigen sozialen Netzwerkes durch Freunde, Bekannte oder andere freiwillige Helfer sicher sein kann.

Im Jahre 2004 kam es dann zu einem weiteren wichtigen Umbruch in seinem Leben, indem er seine Angestelltentätigkeit aufgab und stattdessen eine eigene Firma gründete: „Matthew Medina's Taking Care of Business Personal Assistant Services“. Diese Firma existiert bis heute und bietet mit der Person Matthew Medina einfache Dienstleistungen an, z. B. Computer-Recycling, Stapelarbeiten, Hof kehren, Reinigen von Büroräumen oder Ordnen von Büromaterialien. Im Dezember 2010 gab es fünf Kunden (kleine Unternehmen), die seine Eltern über Beziehungen angeworben hatten und die die Dienstleistungen der Firma „Matthew Medina“ von einer Stunde bis sechs Stunden wöchentlich für einen Stundenlohn von 11,50 Dollar in Anspruch nehmen. Hinzu kommt neuerdings eine Mithilfe beim Verkauf von Reiseanhängern für seinen Onkel.

In seiner Freizeit sucht Matthew Medina gerne das YMCA Sportcenter auf, seine Lieblingsaktivitäten sind Bowling, Tanzen, Glücksspiele und in einer Irish Bar essen gehen. Ferner besucht er gerne seine Verwandten, wo er öfters auf seine kleinen Nichten und Neffen aufpassen darf. Nach Aussagen seiner

Mutter sei neben seinem Humor, seiner Freundlichkeit und Ehrlichkeit seine Zuverlässigkeit beim Beaufsichtigen der Kinder eine seiner besonderen Stärken, so könnte jeder sicher sein, dass unter seiner Aufsicht nichts passieren würde.

Seit einigen Jahren engagiert sich Matthew Medina auch als „Selbstvertreter“, indem er als „Experte in eigener Sache“ auf Konferenzen auftritt; da er zumeist wenig spricht, übergibt er im Rahmen seiner öffentlichen Auftritte das Wort in der Regel seinem Assistenten oder seiner Mutter, die dann stellvertretend für ihn über seine Geschichte berichten.

Zum Schluss sei angemerkt, dass er sich jüngst von seinem Verdienst einen Traum erfüllt hat, nämlich den Kauf eines eigenen Autos. Zwar besitzt er keinen Führerschein, doch genießt er es, von anderen (Freunden oder guten Bekannten) gefahren zu werden, außerdem bietet er sein Auto zum Verleih an, um den Unterhalt etwas kompensieren zu können.

Dieses Beispiel ist in vielfacher Hinsicht bedeutsam. Es steht für eine erfolgreiche Geschichte eines persönlichen Empowerment. Zudem zeigt es auf, dass es für ein gelingendes Empowerment hilfreich ist, wenn auf verlässliche Bezugs- und Vertrauenspersonen zurückgegriffen werden kann. Hierbei spielt der familiäre Nahbereich als Unterstützungsressource eine wichtige Rolle. Allerdings gilt zu bedenken, dass Matthew Medina aus einem familialen Milieu stammt, das über ein gewisses Maß an materiellen (finanziellen) Ressourcen verfügt, in der Gemeinde gut eingebunden, vernetzt und jederzeit bereit ist, ihm selbst im Erwachsenenalter umfangreiche Unterstützung zu bieten. Demgegenüber gibt es viele Familien mit einem behinderten Angehörigen, die dies aus sozialen Gründen und eigener Kraft nicht leisten können oder die bei ihren Unterstützungsbemühungen rasch auf Grenzen ihres Kapitals stoßen, sich überfordert und erschöpft fühlen.

Des Weiteren kann das Beispiel für das Leitprinzip der Inklusion in Anspruch genommen werden. Matthew Medinas soziale und gesellschaftliche Zugehörigkeit steht von Anfang an außer Zweifel, so wird er als Person geachtet und als Persönlichkeit geschätzt, außerdem ist er in sozialen Beziehungen eingebunden, dies im Hinblick auf seine Teilhabe am familialen und soziokulturellen Leben sowie am allgemeinen Arbeitsleben. Ferner werden seine

Rechte auf Selbstbestimmung und Partizipation als „Experte in eigener Sache“ ernst genommen.

Zu guter Letzt führt uns das Beispiel wesentliche Grundzüge des neuen Leitmodells einer Bottom-up-Partizipation in der Arbeit mit erwachsenen behinderten Menschen vor Augen.

Empowerment als Wegbereiter der Bottom-up-Partizipation

Der in erster Linie aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung (civil rights movement) des Schwarzen Amerikas hervorgegangene Begriff des Empowerment wird häufig mit Selbstbefähigung, Selbstbemächtigung, Selbstermächtigung oder Selbstvertretung in Verbindung gebracht (vgl. THEUNISSEN 2013, 27). Um eine terminologische Klärung bemüht sich THOMPSON (2007, 17), indem er über den Begriffsanteil „power“ im Sinne von Macht, Kraft und Stärke vier Zugänge aufsucht:

1. *power from within* als eine Kraft und Stärke, die von der Person und ihren individuellen Ressourcen ausgeht,
2. *power over*, die ungleiche Machtverhältnisse reflektiert, die es im Falle von Unterdrückung, Missbrauch oder Benachteiligung durch Nutzung einer Widerstandskraft zu überwinden gilt,
3. *power with*, die auf die erkenntnisleitende soziale Ressource „gemeinsam sind wir stark“ verweist und
4. *power to*, die sich auf die professionelle Aufgabe bezieht, Menschen zu „starken“ Persönlichkeiten zu befähigen.

Zusammengefasst verweist diese begriffliche Konnotation auf ein *self-empowerment*, *political empowerment* und ein *supported empowerment*. Ferner ist im Kontext des Empowerment der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung sowie im Rahmen einer zweiten Wurzel des Empowerment-Konzepts, der lateinamerikanischen Befreiungstheologie und der „Pädagogik der Unterdrückten“ im Sinne von Paulo Freire, eine Wertebasis hervorgegangen, die mit

1. Selbstbestimmung,
2. kollaborativer und demokratischer Partizipation und
3. Verteilungsgerechtigkeit

Menschen, um deren Angelegenheiten es geht, eine (politische) Stimme verleiht. Dieser Aspekt sowie die Initiativen des „*black empowerment movement*“ waren in der Folgezeit inspirierend für andere Randgruppen der

US-amerikanischen Gesellschaft, so auch für Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen, die sich als „*independent living movement*“ formierten, für Menschen mit Lernschwierigkeiten (geistiger Behinderung), die sich unter dem Leitbegriff „*People First*“ organisierten und vor wenigen Jahren für Autisten, die ein *autism rights movement* auf den Weg brachten (vgl. THEUNISSEN 2013, 86 ff.). Zudem wurden durch die Bürgerrechtsbewegung des Schwarzen Amerikas in den 1950er und 1960er Jahren Eltern behinderter Kinder dazu angeregt, gleichfalls selbstorganisierte Zusammenschlüsse zu bilden, um auf breiter, kollektiver Basis für die Aufhebung von Benachteiligung und Einführung von Rechten für Menschen mit Behinderungen zu kämpfen.

Rückblickend ist unschwer zu erkennen, dass in den USA das politische Engagement dieser Elternbewegung im Schulterschluss mit den Empowerment-Aktionen behinderter Menschen sowie in Allianz mit aufgeschlossenen Fachwissenschaftler(inne)n und Professionellen ausgesprochen erfolgreich war. Neben der Einführung der Schulpflicht für alle Kinder, der Beschulung mit „geringsten Restriktionen“ (*least restrictive environment* – gemeint ist damit die allgemeine, öffentliche Schule), und der Abschaffung von Anstalten oder Heimen (*Deinstitutionalisierung*) zugunsten des Wohnens und Lebens in einem eigenen Zuhause (*supported living; independent living*) zählt das US-amerikanische Anti-Diskriminierungsgesetz (ADA) von 1990 zu den Errungenschaften der Empowerment-Bewegungen. Dieses Gesetz regelt einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bereichen öffentlichen Lebens für behinderte Menschen und schafft damit wichtige Voraussetzungen für Inklusion und Partizipation (vgl. THEUNISSEN 2013, 192).

tiven wesentlich dazu beigetragen, dass Reformen der Deinstitutionalisierung nachhaltig verbessert wurden, indem nicht mehr eine bloße (räumliche) Integration behinderter Menschen, sondern zugleich auch eine sozio-kulturelle Einbindung durch facettenreiche soziale Netzwerke und Teilhabemöglichkeiten durch bürgerschaftliches Engagement im Gemeinwesen in den Blick genommen wurde (vgl. THEUNISSEN 2012, Kapitel III).

Gleichwohl fanden Empowerment-Initiativen nicht nur in den USA, sondern ebenso auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft bzw. später der Europäischen Union Gehör, die vor einigen Jahren mehrere Strategiepapiere, Gemeinschaftsinitiativen und Aktionsprogramme auf den Weg gebracht hatte (z. B. HELIOS-Programme; SOKRATES; LEONARDO DA VINCI; Charta von Luxemburg; Europäische Sozialagenda; HORIZON; EQUAL), um Diskriminierung und Benachteiligung behinderter Menschen im europäischen Raum abzubauen und ihre Chancengleichheit und Gleichberechtigung als Bürger(innen) Europas zu fördern.

Eine herausragende Stellung hatte hierzu im Jahre 2002 ein europäischer Behindertenkongress in Madrid, auf dem von über 600 Teilnehmer(inne)n die sogenannte *Deklaration von Madrid* als wichtiger Impuls für eine gesellschaftliche Inklusion behinderter Menschen verabschiedet wurde. Zudem sollte sie dem Europäischen Jahr von Menschen mit Behinderungen 2003 einen richtungsweisenden Rahmen geben (vgl. Madrid Declaration 2002). Mit einem breiten Forderungskatalog, wie vor allem Betrachtung der Behinderung als Menschenrechtsthema, Barrierefreiheit und gleiche Möglichkeiten und Zugang zu allen gesell-

Alle Maßnahmen einer Behindertenhilfe gelten als unzulässig, ja menschenrechtswidrig, die die Selbstbestimmung und Partizipation einer behinderten Person ignorieren.

Ferner ist es ein Empowerment-Zeugnis, wenn nunmehr schon seit etwa drei Jahrzehnten der US-amerikanische Senat und Präsident unmittelbar von Menschen mit Behinderungen im Rahmen verschiedener Komitees beraten wird. Des Weiteren haben in den letzten 15 Jahren Empowerment-Initia-

tschaftlichen Ressourcen, wurden bereits Themen und Prinzipien vorweggenommen, die wenige Jahre später in der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen aufgegriffen wurden. Auch das sollte durch die Deklaration und politische Einflussnahme behinderter Menschen bezweckt werden.

Die von den Vereinten Nationen am 13. Dezember 2006 verabschiedete *Behindertenrechtskonvention* gilt heute als der wichtigste Wegweiser moderner Behindertenpolitik und Behindertentherapie. Nach Ansicht des Menschenrechtlers BIELEFELDT (2006, 1) dient diese Konvention ganz dem Empowerment behinderter Menschen. So gelten z. B. alle Maßnahmen einer Behindertenhilfe als unzulässig, ja menschenrechtswidrig, die die Selbstbestimmung und Partizipation einer behinderten Person ignorieren, etwa durch Verweis auf freie Plätze in einem Wohnheim und Verweigerung ihres persönlichen Wunsches, mit Unterstützung in einer eigenen Wohnung zu leben.

In Deutschland führten Aktionen von Selbstvertretungsgruppen behinderter Menschen im Schulterschluss mit Elternorganisationen und Fachverbänden im Jahr 1994 zur Aufnahme eines Benachteiligungsverbots aufgrund von Behinderung im deutschen Grundgesetz (Artikel 3) und im Jahr 2001 zum Neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX), welches für Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen am gesellschaftlichen Leben die rechtliche Basis schafft. Ferner trugen Empowerment-Initiativen dazu bei, dass im Jahr 2002 ein eigenes Behindertengleichstellungsgesetz mit dem Schwerpunkt der Herstellung von Barrierefreiheit als Auftrag für die Träger öffentlicher Dienste und im August des Jahres 2006 ein Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz mit weitreichendem Diskriminierungsschutz am Arbeitsplatz und im Bereich des privaten Geschäftsverkehrs auf den Weg gebracht wurden.

Erfreulich ist es, dass Deutschland zusammen mit allen 27 EU-Staaten und weiteren 126 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen (Stand Dezember 2011) die Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat und sich seitdem ihren Leitprinzipien und Artikeln verpflichtet fühlt. Allerdings muss kritisch gesehen werden, dass sich stellenweise die deutschsprachige Fassung nicht mit der englischsprachigen Originalversion deckt (vgl. Deutscher Bundestag Drucksache 16/10806, 2008), was im deutschsprachigen Raum im Hinblick auf Inklusion, übersetzt als Integration oder Einbeziehung, sowie in Bezug auf Partizipation, übersetzt als Teilhabe, Irritationen und Missverständnisse ausgelöst hat.

Konsequent wäre es nämlich, im Sinne der Behindertenrechtskonvention eine Bottom-up-Partizipation zu implementieren, die – wie in unserem Ausgangsbeispiel – Menschen mit

Behinderungen (Lernschwierigkeiten) als Expert(inn)en in eigener Sache betrachtet, ihre Selbstbestimmung, Selbstvertretung und Kompetenzen (Zuständigkeiten) respektiert und ihnen die entscheidende Stimme im Hinblick auf Wahl und Entscheidungen bezüglich persönlicher Angelegenheiten gibt. In dem Falle müssten sich hierzulande sowohl politische Entscheidungsgremien und zuständige Behörden als auch Träger der Behindertenhilfe von

Bottom-up-Partizipation, die Kostenträger und Dienstleistungsanbieter in die Pflicht nimmt, sich an den Zielen, der Perspektive und Interessenlage behinderter Menschen zu orientieren. Seitdem kommt der Personzentrierten Planung (*person-centered planning*) – ein Oberbegriff, unter dem unterschiedliche Instrumente mit der genannten Intention subsummiert werden – in der Behindertenhilfe eine Schlüsselfunktion zu.

Personzentrierte Planung bedeutet, sich von einer von Eigeninteressen bestimmten Dienstleistungskultur zu verabschieden.

bisher lieb gewonnenen Gewissheiten und Gepflogenheiten verabschieden, die operativ eine Top-down-Partizipation aufweisen. Anders gesagt: War es in Deutschland bislang üblich, dass Politik, Wohlfahrtsverbände, Elternorganisationen oder Fachvertretungen maßgeblich den konzeptionellen Rahmen, den Weg und die Praxis der Behindertenhilfe zum Wohle bestimmter Zielgruppen wie vor allem von Menschen mit Lernschwierigkeiten, komplexer Behinderung und Autismus bestimmten, bedarf es nunmehr einer rechtlich kodifizierten Selbstvertretung, Selbst- und Mitbestimmung der Betroffenen, wenn es um Fragen der Bildung, des Wohnens, Arbeitens und Lebens in der Gesellschaft geht. Empowerment tritt an dieser Stelle als wichtigstes Konzept in Erscheinung, das den Weg für einen Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe geebnet hat. Dabei stoßen wir auf die Personzentrierte Planung, die Betroffenen-Beteiligung auf politischer Ebene und die Sozialraumorientierung als zentrale Empowerment-Komponenten zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention.

Personzentrierte Planung

Ausgehend von der Kritik an einer von Professionellen erstellten heilpädagogischen Förderplanung und einer an Defiziten orientierten Top-down-Praxis, bei der Kostenträger, Behörden und Dienstleister das Leben von behinderten Personen maßgeblich bestimmten, wurden bereits vor etwa 40 Jahren in Nordamerika verschiedene Planungsinstrumente entwickelt. Diese geht von der Überzeugung aus, dass Betroffene selbst über ihre Angelegenheiten entscheiden können, bei allen (zum Teil nur geringfügigen) Differenzierungen hinweg, eines gemeinsam haben: eine

Zählt die Personzentrierte Planung in einigen der führenden westlichen Industrienationen (v. a. USA, Kanada) inzwischen zum „guten Ton“ (vgl. THEUNISSEN 2012, 145 f., 258), so stehen wir im deutschsprachigen Raum erst am Anfang dieser Entwicklung. Für große Teile der hiesigen Behindertenhilfe bedeutet nämlich die Personzentrierte Planung, sich von einem herkömmlichen institutionsbezogenen Denken, einer von Eigeninteressen bestimmten Dienstleistungskultur und einer Top-down-Partizipation zu verabschieden. Anstatt z. B. ein neues, gruppengegliedertes Wohnheim mit nur 24 Plätzen zu bauen (zuvor wurden Wohnstätten mit 40 Plätzen favorisiert), „Rund-um-Versorgung“ anzubieten, nach potenziellen Bewohner(inne)n Ausschau zu halten und später die Betroffenen an der Zimmer- und Gartengestaltung zu beteiligen (Top-down-Partizipation auf der Grundlage eines institutionsbezogenen Denkens), sollten ausgehend von Personzentrierten Planungen die Vorstellungen betroffener Menschen über die eigene Lebenszukunft und persönliche Wohnwünsche für die Entwicklung und Implementierung eines Dienstleistungsangebots zugrunde gelegt werden. Dies scheint vielen Kostenträgern und Trägern der Behindertenhilfe noch fremd zu sein oder sehr schwer zu fallen, gibt es bei einem solchen subjektzentrierten Vorgehen doch kaum mehr Planungssicherheit und Möglichkeiten, eigene Interessen zu gewichten. Vermutlich würde sich im Rahmen einer solchen Bottom-up-Praxis der empirische Befund bestätigen, dass heute fast alle Menschen mit Behinderungen dem häuslichen Wohnen in der eigenen Wohnung gegenüber einem Leben im Heim den Vorzug geben. Der Bau eines neuen Heims wäre damit im Interesse behinderter Menschen nicht zu legitimieren,

stattdessen müssten andere Dienstleistungen (z. B. aufsuchende Assistenz, unterstütztes Wohnen) angeboten werden.

Mit Blick auf Nordamerika gibt es nunmehr auch hierzulande Bemühungen, die Personzentrierte Planung einzuführen. Diesbezüglich stoßen wir auf unterschiedliche Bezeichnungen und Instrumente (vgl. dazu ausführlich THEUNISSEN 2012, 255 ff.), z. B. auf Persönliche Zukunftsplanung, die unter anderem vom Netzwerk People First Deutschland e. V. unterstützt wird, auf die Individuelle Lebensstilplanung, die eigens für die Arbeit mit kognitiv schwerst beeinträchtigten Menschen konzipiert wurde, auf die soziale Netzwerkplanung, die vor allem dem Leben im Gemeinwesen dienen und Halt geben soll und die Individuelle Hilfeplanung, die von Kostenträgern genutzt wird. Während die ersten drei Planungsinstrumente auf die Erstellung eines individuellen Defizitkatalogs verzichten, die Sicht des Betroffenen respektieren und im Hinblick auf Würdigung der Stärken und Interessen der Person wertgeschätzt werden dürfen, bedarf es bei der Individuellen Hilfeplanung einer differenzierten Betrachtung (vgl. ebd., 324 ff.). Häufig sind es Träger der Behindertenhilfe und/oder Kostenträger, die den Hilfeplan erstellen und die Maßnahmen bestimmen. Zudem steht die Individuelle Hilfeplanung in der Gefahr, Finanzierungsaspekte (Abrechenbarkeit von Dienstleistungen) vor die Interessen der Person zu stellen. Nur ein Instrument der Individuellen Hilfeplanung, der IHP-3 des Landschaftsverband Rheinlandes (Köln) als größter Sozialhilfeträger Deutschlands, wird dem Anspruch, der aus der Empowerment-Perspektive die Personzentrierte Planung erfüllen muss, annähernd gerecht (vgl. ebd., 328 ff.).

Zur Organisation der Personzentrierten Planung

Wie mein Ausgangsbeispiel zeigt, bedarf es zur Durchführung einer Personzentrierten Planung der Bildung eines *Unterstützterkreises* (*circle of supports*, *circle of friends*), der sich aus Personen zusammensetzt, die für den Betroffenen bedeutsam sind, die er sich wünscht und die potenzielle Unterstützungspersonen sind. Wichtig ist die Frage der Legitimation, Organisation und Einbindung der Personzentrierten Planung in das soziale Hilfesystem.

Diesbezüglich stoßen wir auf verschiedene Konzepte, die sich in ähnlichen Bahnen bewegen und für den skizzierten Paradigmenwechsel stehen:

Erstens lassen sich sogenannte *Regional Centers*, wie sie z. B. in Kalifornien schon vor etwa 30 Jahren flächendeckend eingerichtet wurden (vgl. ebd., 143 ff.), an dieser Stelle verorten. Regional Centers sind Non-profit-Systeme in Form von Anlauf-, Beratungs-, Begegnungs- und Koordinationsstellen, die – wie mein Ausgangsbeispiel signalisiert – mit behinderten Menschen eine Personzentrierte Planung durchführen und auf dieser Grundlage entsprechende Dienstleister oder andere lokale Unterstützungsangebote (z. B. informeller Art) vermitteln. Das setzt voraus, dass ein Vertreter eines Regional Centers, ein sogenannter Unterstützungsmanager oder Service Koordinator, an der Personzentrierten Planung partizipiert.

Zweitens gibt es in Deutschland vom Landschaftsverband Rheinland eigens für Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten geschaffene und geförderte *Kontakt-, Koordinations- und Beratungsstellen* (KoKoBe), die ebenfalls eine Personzentrierte Planung ermöglichen und den Weg für eine darauf abgestimmte Umsetzung ebnen (vgl. BRADL & KÜPPERS-STUMPE 2012, 74 ff.). Der Landschaftsverband Rheinland geht hierbei mit seiner Individuellen Hilfeplanung (IHP-3) in die

Paradigma der Behindertenhilfe konstituiert. Ebenso bedeutsam sind unter den Stichwörtern der Sozialraumorientierung und Behinderten-Beiräte zwei weitere Komponenten, die es mit Blick auf die rechtlich kodifizierte Teilhabe behinderter Menschen am Leben in der Gesellschaft (SGB IX) unter Partizipationsmöglichkeiten aufzubereiten gilt.

Sozialraumorientierung

Wer die aktuelle Diskussion in der Behindertenhilfe verfolgt, wird unschwer erkennen, dass unter dem Begriff der Sozialraumorientierung ein in der Kinder- und Jugendhilfe verbreitetes Fachkonzept immer mehr Zuspruch erfährt. Kontrapunktisch zu einer individuumszentrierten, entkontextualisierten „Fallarbeit“ geht es der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Fachkonzept um den „Fall im Feld“ (HINTE 2001), wobei der Blick auf die Interessenlage und das Eingebundensein betroffener Menschen in einem Gemeinwesen, auf eine sogenannte Beteiligungskultur sowie auf die Bedeutung von Stärken und informellen Unterstützungsressourcen in einem sozialen Raum gelenkt wird, die es zu erschließen, zu aktivieren, zu vernetzen und finanziell zu unterstützen gilt.

Die aktuelle Sozialraumdebatte hinterlässt den Eindruck, dass unter Sozialraumorientierung infrastrukturelle und räumliche Aspekte zu sehr fokussiert werden.

richtige Richtung, wenn er mit diesem Ansatz sowohl eine personenzentrierte Sicht und Unterstützung als auch auf den Sozialraum der Person orientierte Maßnahmen fördert.

Drittens werden von ROHRMANN & WISSEL (2011, 180) sowie SCHÄDLER (2011b, 194 f.) sogenannte *Zentren für Unterstützungsangebote* oder *Teilhabezentren* postuliert, welche mit einem breiten Aufgabenfeld (von unterschiedlichsten Beratungsangeboten bis hin zu koordinierenden Aktivitäten) u. a. für den ländlichen Raum eine Option darstellen. Auch diese Systeme könnten eine Personzentrierte Planung als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Unterstützungsmaßnahmen und Dienstleistungen ermöglichen.

Freilich ist die Personzentrierte Planung nur eine Komponente der Bottom-up-Praxis, durch die sich das neue

Neben der Beachtung von Missverständnissen, die unterschiedliche Auslegungen des Begriffs der Sozialraumorientierung verursachen können, ist es wichtig, dieses Fachkonzept nicht unreflektiert und unvermittelt aus der Kinder- und Jugendhilfe auf die Behindertenhilfe zu übertragen. Auf wesentliche Unterschiede und verschiedene Zielsetzungen beider Systeme bin ich an anderer Stelle eingegangen (vgl. THEUNISSEN 2012, 112 ff.). Daher möchte ich aus Platzgründen nur einen für unser Thema wichtigen Aspekt herausgreifen:

Nicht selten wird Sozialraumorientierung mit einer Sozialraumbudgetierung verknüpft, die zwischen Kostenträger und einem (mächtigen) Leistungsanbieter ausgehandelt wird. Eine solche Vereinbarung birgt die Gefahr, dass nach Top-down-Manier Maßnahmen oder Angebote implementiert

werden, die „die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat/innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern in den gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Optionen“ (THIERSCH 2002, 129) vermissen lassen. Wir stoßen hier auf ein Grundanliegen der sogenannten Lebensweltbezogenen Sozialen Arbeit, an der sich unter anderem SPATSCHECK (2011, 4 f.) orientiert, wenn er eine lebensweltliche Subjektperspektive mit der Sozialraumorientierung zu verschränken versucht. Wie bedeutsam dieser Aspekt für die Behindertenhilfe einzuschätzen ist, skizziert ROHRMANN (2009, 14): „Das eigene Leben zu leben kann man niemanden abnehmen und man sollte dies auch nicht versuchen. Das einzugestehen beinhaltet zunächst einen Respekt vor dem Alltag der Adressaten professioneller Hilfe. In der Gestaltung des Alltags spielt die eigene Wohnung eine zentrale Rolle. Sie markiert am deutlichsten den Eigensinn des Alltags. Als Ort des privaten Lebens, der sich vom öffentlichen Leben abgrenzt, gilt er den meisten Menschen als Ort des Schutzes und als Lebensmittelpunkt und beeinflusst so maßgeblich die Chancen eines gelingenden Alltags.“

Ein Blick auf die aktuelle Sozialraumdebatte im Bereich der Behindertenhilfe hinterlässt den Eindruck, dass unter Sozialraumorientierung infrastrukturelle und räumliche Aspekte zu sehr fokussiert werden, die die Bedeutung, Gestaltbarkeit und Pflege der primären Lebenswelt sowie den persönlichen Lebensstil in den Hintergrund treten lassen. Dieser Gefahr begegnen wir gleichfalls bei einer einseitigen Auslegung des SGB IX, wenn das Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vom Leitziel der Lebensqualität aus der Subjektperspektive und von der „objektiven“ Lebenslage (z. B. Wohnen im Heim) abgekoppelt wird. Dies zu vermeiden verspricht eine enge Verschränkung der lebensweltbezogenen Behindertenarbeit mit der Sozialraumorientierung (vgl. dazu THEUNISSEN 2012, 119 ff.). Dazu bietet es sich an, zwei Handlungsebenen zu unterscheiden:

1. Die subjektzentrierte Ebene

Diese bezieht sich auf personenspezifische Interessen, Wünsche, Bedürfnisse, Stärken, Lernprogramme, Unterstützungsangebote und assistierende Hilfen für ein Arbeiten, Wohnen und Leben in der Gemeinde. Deren Finanzierung erfolgt über die Eingliederungshilfe (z. B. auch über ein Persönliches Bud-

get) und nimmt die Kommune (bei einer Kommunalisierung der Behindertenhilfe) und/oder überörtliche Sozialhilfeträger in die Pflicht, in eine (präventive) sozialraumorientierte (personenübergreifende) Arbeit mit der nicht-behinderten Bevölkerung zu investieren (z. B. Aufsuchen informeller sozialer Ressourcen wie Angehörige, Nachbarn, Geschäftsleute, Vereine und Netzwerkförderung; Sensibilisierung nicht-behinderter Personen, Menschen mit Behinderungen als Nachbarn zu akzeptieren und zu unterstützen). Eine entsprechende Finanzierung lässt sich durch die Bestimmung von Zeitwerten, Fachleistungsstunden und einem Teilhabebudget (z. B. für informelle Unterstützungsleistungen und Teilhabe-Ak-

grenzung, Vereinsamung und Diskriminierung behinderter Bürger(innen) vorbeugen sowie den Menschen eines Stadtteils mehr Lebensqualität bieten soll. Damit verändern sich zugleich „die Aufgabenstellung der Sozialhilfeträger, die Anforderungen an die Anbieter von Leistungen, und die Herausforderungen für alle öffentlichen Institutionen und Einrichtungen grundlegend. Sie müssen die Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderungen sicherstellen. Ein individueller Hilfebedarf darf insofern nicht isoliert betrachtet werden, er muss vielmehr im Kontext ausgrenzender Bedingungen in anderen gesellschaftlichen Systemen verstanden und bearbeitet werden“ (ROHRMANN & SCHÄDLER 2011, 437 f.).

Damit die Sozialraumorientierung auf der lebensraumbezogenen Handlungsebene gedeihen kann, sollte sie durch ein „Stadtteilbudget“ finanziert werden.

titivitäten) realisieren. Der Vorteil einer solchen Finanzierungssystematik besteht darin, dass nicht wie bei herkömmlichen Vergütungssystemen (z. B. durch die Feststellung eines Hilfebedarfs nach dem sogenannten Metzler-Verfahren) nur eine Defizitorientierung („kann“, „kann mit Hilfe“, „kann nicht“) stattfindet, sondern ein breites Feld von Leistungen auf der Grundlage der Ziele der Person und dem Recht auf Teilhabe in den Blick genommen werden kann.

Das wichtigste methodische Instrument für die Arbeit auf subjektzentrierter Ebene, die über Systeme wie Regional Centers, KoKoBe's, Treffpunkte (wie z. B. in Hamburg) oder örtliche Teilhabezentren verortet werden kann, ist die *Personzentrierte Planung* in Verbindung mit einer *Netzwerkanalyse*, die dem behinderten Menschen Regiekompetenz zuschreibt und ihm als Experten in eigener Sache die entscheidende Stimme gibt.

2. Die lebensraumbezogene Ebene

Diese ist nicht direkt dem Einzelnen zugeordnet, sondern sie nimmt Kontexte, d. h. öffentliche Plätze und Einrichtungen, Wohnviertel, Nachbarschaften mit ihren Kommunikationen und Interaktionen in den Blick, um Inklusion und gesellschaftliche Partizipation zu fördern und zu unterstützen. Der soziale Kontext (Wohnumfeld) tritt hierbei als ein Aktions-, Lern- und Entwicklungsraum in Erscheinung, der unter präventiven Aspekten vor allem Aus-

Vor diesem Hintergrund geht es nunmehr um eine Bottom-up-Partizipation in Bezug auf Veränderung, Gestaltung oder Weiterentwicklung eines Sozialraums zur Gewinnung von mehr Lebensqualität.

Ein methodisches Instrument, das diesbezüglich genutzt werden kann, ist das *community assessment* (vgl. RCEIDKN 2002). Hierbei geht es um Erfassung und Analyse eines Sozialraums durch ein sogenanntes Sozialraum-Team (z. B. zusammengesetzt durch einen örtlichen Sozialraumbauftrag, Unterstützungsmanager, Menschen mit Lernschwierigkeiten und anderen Behinderungen, Sprecher(innen) einer Selbstvertretungsgruppe, Stadtteilvertreter oder Bürgerinnen aus dem lokalen Bürgerverein). Ein solches Assessment führt:

1. zum Verständnis des lokalen Lebensraumes und seiner Potenziale (z. B. kleine Betriebe, die behinderte Menschen beschäftigen könnten)
2. zu spezifischen lebensraumbezogenen Problemen und ihren Ursachen (z. B. Meidung behinderter Menschen aufgrund von Vorurteilen)
3. zu spezifischen Auswirkungen (z. B. Diskriminierungserfahrungen; soziale Isolation) und
4. zu zukünftigen Aktionen, die eine nachhaltige Verbesserung von Lebensräumen und Lebensqualität bewirken sollen (z. B. Schaffung lokaler Arbeitsplätze und Netzwerke für behinderte Menschen).

In ähnlichen Bahnen wie das skizzierte Modell bewegen sich Ansätze einer *Sozialraumerkundung* (vgl. GAIDA & KONIECZNY 2011, 250 ff.), einer *örtlichen Teilhabeplanung* (vgl. ROHRMANN & WISSEL 2011), *Sozialraumanalysen* (vgl. SEIFERT 2010) sowie *Lokale Teilhabekreise* (vgl. CBP 2011).

Damit die Sozialraumorientierung auf der lebensraumbezogenen Handlungsebene gedeihen kann, sollte sie durch ein „Stadtteilbudget“ finanziert werden, welches nicht nur für Projekte oder Maßnahmen im Bereich der Behindertenhilfe bestimmt sein darf, sondern die Gesamtheit sozialraumrelevanter Aufgaben in einem Wohnquartier oder eng umschriebenen Stadtgebiet im Blick haben muss.

Behinderten-Beiräte und Betroffenenbeteiligung

Um den skizzierten am Empowerment-Konzept orientierten Bottom-up-Ansatz zu realisieren, werden eine aufgeschlossene Politik und (kommunale) Verwaltungen benötigt, die bereit sind, Macht abzugeben, sich vom herkömmlichen Top-down-Planen und -Handeln zu verabschieden und sich dem „ermöglichenden Staat“ zu verschreiben, z. B. durch Schaffung fördernder Rahmenbedingungen für bürgerschaftliches Engagement, Einrichtung eines Bürgerhaushalts und Sicherung dauerhafter Beteiligungsformen wie Behindertenbeiräte durch Betroffene. Gerade „Behindertenbeiräte oder -beauftragte entwickeln sich zunehmend als ‚neue‘ politische Akteure, die sich primär Nichtdiskriminierungsprinzipien und weniger den Interessen des etablierten Einrichtungssystems verpflichtet sehen“ (SCHÄDLER 2011a, 19). Dies signalisiert ein bemerkenswerter Beitrag von RÜTER (2011), der sich auf die örtliche Teilhabeplanung am Beispiel der Stadt Münster bezieht und uns vor Augen führt, welche Chancen eine vom Gemeinderat eingerichtete „Kommission zur Förderung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen“ mit sich bringt, in der Bürger(innen) mit unterschiedlichen Behinderungen (einschließlich mit Lernschwierigkeiten) eine gewichtige Stimme haben. Zudem führt uns die Autorin vor Augen, wie jenseits dieser Kommission und in Kooperation mit ihr eine Interessenvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Sozialraum gebildet werden kann (vgl. dazu auch THEUNISSEN 2012, 135) und wie Betroffene auf die städtische Behindertenpolitik Einfluss nehmen und mit der kommunalen Behindertenbeauftragten koope-

rieren können. Vom „Beispiel Münster“ können unzweifelhaft viele Städte oder Gemeinden lernen – steckt doch die politische Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf kommunaler Ebene derzeit noch in blassen Anfängen.

Wie wichtig es ist, darauf zu achten, dass Betroffene in kommunalen Behindertenbeiräten eine Stimme bekommen und wie Beiräte für Menschen mit Behinderungen über ein demokratisches Wahlverfahren besetzt werden können, zeigt WINDISCH (2011) im Rahmen seiner Diskussion einer partizipativen, gerechten, transparenten und effizienten Steuerungsform (*Good Governance*) auf. Hierbei handelt es sich um „eine Art ‚Wahlverfahrenmix‘“, bei dem „sowohl organisierte als auch nicht-organisierte Menschen mit Behinderung eine gerechte Möglichkeit zu Wahl und Kandidatur (erhalten, G. T.). Die Mitwirkung der Vertreter aus Politik und Verwaltung wird ebenfalls garantiert, wobei auf ein Entscheidungs- und Machtgefälle zugunsten der Betroffenen geachtet wird“ (ebd., 238).

Diesem und dem zuvor genannten Beispiel ist unschwer zu entnehmen, dass eine Betroffenenbeteiligung durch eine Bottom-up-Partizipation flächendeckend auf den Weg gebracht werden kann. Sie muss nur von Repräsentanten und Entscheidungsträgern der Behindertenpolitik und Behindertenhilfe gewollt sein.

LITERATUR

- BIELEFELDT, Heiner** (2006): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Essay No. 5. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- BRADL, Christian; KÜPPERS-STUMPE, Angelika** (2012): Gemeinwesenintegration und Vernetzung. In: Schwalb, Helmut; Theunissen, Georg (Hg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 57–75.
- CBP – Caritas Behindertenhilfe Psychiatrie e. V.** (2011): Am Leben in der Gemeinde teilhaben können: Lokale Teilhabekreise – eine Initiative des CBP e. V. <http://www.lokale-teilhabe-kreise.de> (abgerufen am 14.02.2012).
- GAIDA, Mareike; KONIECZNY, Eva** (2011): Sozialraumerkundung – Partizipative Projekte in der Teilhabeplanung. In: Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (Hg.): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 245–256.

- HINTE, Wolfgang** (2001): Fall im Feld. In: Socialmanagement (6), 10–13.
- Madrid Declaration** (2002): The Madrid Declaration – Non Discrimination plus Positive Action Results in Social Inclusion. http://www.disabilityworld.org/09-10_02/news/madrid.shtml (abgerufen am 17.09.2010).
- RCEIDKN – Research Center for Educational Innovation and Development Kathmandu, Nepal** (2002): Community Empowerment Towards Environmental Sustainability. Community Assessment Report, Annex II. <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/capbuild/Annex2.pdf> (abgerufen am 15.01.2011).
- ROHRMANN, Albrecht** (2009): Ambulant betreutes Wohnen – ein Erfolgsmodell? <http://www.uni-siegen.de/zpe/veranstaltungen/aktuelle/betreuteswohnen/vortrag-rohrmann-03-03-2009.pdf> (abgerufen am 05.07.2011).
- ROHRMANN, Albrecht; SCHÄDLER, Johannes** (2011): Von der Anstaltsfürsorge zur Assistenz. Soziale Dienste im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In: Evers, Adalbert; Heinze, Rolf G.; Olk, Thomas (Hg.): Handbuch soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 425–441.
- ROHRMANN, Albrecht; WISSEL, Timo** (2011): Teilhabeplanung konkret – Das Modellprojekt der „Örtlichen Angebots- und Teilhabeplanung im Landkreis Weilheim-Schongau“. In: Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (Hg.): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169–182.
- RÜTER, Doris** (2011): Örtliche Teilhabeplanung am Beispiel der Stadt Münster. In: Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (Hg.): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 199–210.
- SCHÄDLER, Johannes** (2011a): Full citizenship – Anmerkungen zur Entwicklung der Bürgerrechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin; Schubert, Michael (Hg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer, 15–30.
- SCHÄDLER, Johannes** (2011b): Örtliche Teilhabeplanung im ländlichen Raum. In: Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (Hg.): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183–198.
- SEIFERT, Monika** (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Berlin: Rhombos.

SPATSCHECK, Christian (2011): Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. <http://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php> (abgerufen am 28.03.2011).

THEUNISSEN, Georg (1980): Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen. Frankfurt: Lang.

THEUNISSEN, Georg (2012): Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis. Freiburg: Lambertus.

THEUNISSEN, Georg (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. 3. Aufl. Freiburg: Lambertus.

THIERSCH, Hans (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz.

THOMPSON, Neil (2007): Power and empowerment. Lyme Regis, Dorset: Russell House Publishing.

WINDISCH, Marcus (2011): Politische Partizipation in kommunalen Beiräten. In: Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (Hg.): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit

Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 227–243.

i Der Autor:

Prof. Dr. Georg Theunissen

Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Autismus, Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften, Martin Luther Universität Halle-Wittenberg

@ georg.theunissen@paedagogik.uni-halle.de

Anzeige

60

Zwischen Mensch und Profit

Berufliche Teilhabe erfolgreich sicherstellen

14. Führungskräftetreffen Arbeitsleben 2013

| 25.–27. November | Potsdam, Dorint Hotel Sanssouci

**SAVE
THE DATE!**

Mit dem 14. Führungskräftetreffen Arbeitsleben möchten wir die erfolgreiche Veranstaltungsreihe fortsetzen. Wir laden Sie ein, an das zurückliegende Treffen im Jahr 2010 in Weimar mit über 300 Teilnehmenden anzuknüpfen!

Wer im Bereich Arbeitsleben Verantwortung übernimmt, kennt den Spagat zwischen Rendite und Rehabilitation. Umso wichtiger ist es, sich in diesem Spannungsfeld zu positionieren:

Was ist unser Selbstverständnis? Mit welchen Konzepten und Rahmenbedingungen wollen wir die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung sichern und erweitern? Wie kann gute Arbeit gelingen?

Erleben Sie spannende Vorträge, diskutieren Sie mit und tauschen Sie sich aus. Nutzen Sie die Chancen eines bundesweiten Netzwerkes!

Nähere Veranstaltungs- und Programminformationen finden Sie zeitnah unter www.arbeitsleben.net sowie in den Medien der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

Kontakt

bei inhaltlichen Fragen:

Andrea Hennig
Telefon: (0 30) 20 64 11-1 21
E-Mail: Andrea.Hennig@Lebenshilfe.de

bei organisatorischen Fragen:

Christina Fleck
Telefon: (0 64 21) 4 91-1 72
E-Mail: Christina.Fleck@Lebenshilfe.de

Anmeldemöglichkeiten

**unter Nennung der
VA-Nummer 132001**

bei Christina Fleck
per Fax: (0 64 21) 4 91-6 72 oder
E-Mail: Christina.Fleck@Lebenshilfe.de
oder über www.lebenshilfe.de



Judith Riegert

Verhaltensauffälligkeiten als Herausforderung für sonderpädagogische Professionalität

| Teilhabe 2/2013, Jg. 52, S. 61 – 66

KURZFASSUNG Verhaltensauffälligkeiten stellen besondere Anforderungen an das professionelle Handeln von Sonderpädagog(inn)en an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und lassen Fragen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung bedeutsam werden. Der Beitrag knüpft an ein strukturorientiertes Verständnis pädagogischer Professionalität an und stellt Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung vor. Die Studie geht der Frage nach, welchen Anforderungen sich Sonderpädagog(inn)en im Umgang mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten gegenüber sehen, wie sie Verhaltensauffälligkeiten deuten und einordnen und in welche professionellen Orientierungsrahmen diese Deutungsmuster eingelassen sind. Auf Grundlage der Ergebnisse werden Perspektiven für die Aus- und Fortbildung sowie die Gestaltung von Unterstützungsangeboten im schulischen Kontext entworfen.

ABSTRACT *Challenging Behaviour as a Challenge for Special Educational Professionalism. Challenging behaviour makes special demands on professional educational practice with pupils with intellectual disabilities at special-needs schools. Besides it gives importance to professionalism and professionalization. The article ties in with a structure-oriented approach of pedagogic professionalism and discusses results of a qualitative empirical study. The study asks for challenges in interacting with pupils with challenging behaviour from the perspectives of special education teachers, how they interpret challenging behaviour and in which professional framework for guidance these interpretive patterns are set. Based on the results perspectives for education, training and support in educational settings are conceptualized.*

„in dieser Zeit, als ich anfang, habe ich noch Schüler, die normal geistig behindert waren. Ich nenne das immer normal, in Anführungszeichen. (...) innerhalb von zehn, elf Jahren hat sich das derart gewandelt, dass die Hälfte der Klasse Verhaltensauffälligkeiten aufweist, die originär mit der geistigen Behinderung überhaupt nichts zu tun haben. Und das wächst, das ist unglaublich, und die binden eine Kraft und Kräfte, dass man sich den anderen gar nicht mehr richtig zuwenden kann.“ (Interviewauszug, zit. in RIEGERT 2012, 153)

Die Geistigbehindertenpädagogik beschäftigt sich bereits seit den 1990er Jahren verstärkt mit Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Wie dieses Zitat einer Sonderpädagogin einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt, hat das Thema auch gut 20

Jahre später weder an Aktualität noch an Brisanz verloren. Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten kann nach wie vor als „Schlüsselproblem“ (BRADL 1994) der Praxis bezeichnet werden.

Verhaltensauffälligkeiten stehen nicht in einem linear-kausalen Verhältnis zur individuellen Beeinträchtigung einer Person. Ihre Entstehung ist als komplexer Prozess zu verstehen, in dem persönliche Dispositionen, die sich auf der Basis genetischer Anlagen durch Erfahrungen lebensgeschichtlich herausbilden, und aktual-situative Bedingungen in einem Wechselwirkungsprozess aufeinander bezogen sind (vgl. DIECKMANN, HAAS & BRUCK 2007, 26). Vor diesem Hintergrund tragen Menschen mit geistiger Behinderung ein höheres Risiko, Verhaltensauffälligkeiten und auch psychische Störungen zu entwickeln. Die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten wird – je nach Erhe-

bungsmethode, untersuchtem Personenkreis und institutionellen Setting – mit 30 bis 50 % angegeben (vgl. u. a. LOWE et al. 2007). Für den schulischen Kontext weist die aktuelle Studie zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern von DWORSCHAK et al. (2012, 155) einen Anteil von 52 % der Schülerschaft aus, die eine ausgeprägte Problematik im Bereich des Verhaltens und der Emotionen zeigen.

Wie die eingangs zitierte Äußerung der Lehrerin deutlich macht, stellen diese Schüler(innen) die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Professionelle Anforderungen entstehen dabei zum einen auf der Ebene der pädagogischen Arbeit selbst, insbesondere im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen, wie sie an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Regel sind. Zum anderen sind professionelle Anforderungen aber auch auf der Ebene des professionellen Selbst- und Aufgabenverständnisses auszumachen. Durch wahrgenommene Veränderungen in der Schülerschaft sehen sich Lehrkräfte mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert, „die originär mit der geistigen Behinderung überhaupt nichts zu tun haben“ und die sich aus ihrer Perspektive vom originären Adressatenkreis der Schulform, Kindern und Jugendlichen, „die normal geistig behindert waren“, kontrastierend abheben. Diese Einordnung zeigt, „daß an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem (...) immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie beteiligt ist“ (FATKE 1995, 683). In diesem Sinne gilt das Interesse der folgenden Ausführungen sowohl dem Besonderen, den Anforderungen, denen sich Sonderpädagog(inn)en im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten gegenübersehen, als auch dem Allgemeinen, der professionsbezogenen Perspektive, die sich an dem besonderen Fall „Verhaltensauffälligkeit“ kristallisiert.

Zum Begriff pädagogischer Professionalität

Während pädagogische Professionalität, ausgehend von professionstheoretischen Ansätzen der Berufssoziologie, in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren verstärkt thematisiert wird, hat sich das Interesse der Sonderpädagogik an Fragen von Profession und Professionalität erst mit zeitlicher Verzögerung entwickelt. Dabei wurde sonderpädagogische Professionalität zu Beginn vor allem über spezifische Merkmale sonderpädagogischer Kompetenz zu bestimmen versucht, in nor-

mativer Aufladung häufig auch in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Berufsgruppen. Eine solche indikatorische Perspektive erfährt im Laufe der Zeit eine Verlagerung in Richtung eines strukturorientierten Zugangs, der zum einen nach den konkreten Anforderungen fragt, die von Sonderpädagog(inn)en zu bewältigen sind, zum anderen nach den typischen Deutungs- und Handlungsmustern, der „berufsspezifischen Grammatik“ (RADTKE et al. 1996, 104), die sie zur Bewältigung ausgebildet haben. Ein solches Verständnis von Professionalität erweist sich als anschlussfähig an strukturelle Fragen der Sonderpädagogik, einschließlich der Frage nach einer sich durch gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Veränderungsprozesse wandelnden professionellen Anforderungs- und Aufgabenstruktur. Darüber hinaus bietet ein solcher Zugang die Chance zu einer selbstreflexiven Erschließung der beruflichen Tätigkeit, die selbst zur Professionalisierung beitragen kann.

vermittels eigener Selbsttätigkeit wird“ (BENNER 2009, 71). Sonderpädagogisches Handeln ist dabei mit einer Grundparadoxie in zugespitzter Form konfrontiert, weil es sich im Hinblick auf Schüler(innen) mit Behinderung im Spannungsfeld zwischen den Polen Akzeptieren und Fördern, Halten und Zumuten, Anerkennen und Konfrontieren bewegt (vgl. DLUGOSCH & REISER 2009, 95).

In der Gebundenheit pädagogischen Handelns an eine soziale Interaktionsbeziehung, die sich als folgenreich für die personale Integrität eines Schülers erweist, gründet eine fragile Beziehungskonstellation aus diffusen, nicht rollenförmigen und spezifischen, rollenförmigen Beziehungsanteilen (vgl. OEVERMANN 1996, 146 f.). Das sich dadurch konstituierende Spannungsfeld von Nähe und Distanz erweist sich gerade in der pädagogischen Arbeit mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten als besonders anfällig, aufgrund

den, so dass diese im Prozess des Fallverstehens vor der Herausforderung stehen, zwischen dem Allgemeinen, dem pädagogischen Wissen einerseits und dem Besonderen, dem einzelnen Fall in seiner Individualität andererseits vermitteln zu müssen. Im pädagogischen Fallverstehen zeigt sich diese Vermittlungsbeziehung idealtypisch in der Aufrechterhaltung einer Balance zwischen einer allgemeinen kategorisierenden Zuordnung des Falls (als Fall von Autismus, Vernachlässigung etc.) und einer Rekonstruktion des Falls in seiner individuellen Logik und Sprache (vgl. HELSPER 2004, 70 ff.).

Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung weisen darauf hin, dass Theorie und Praxis im pädagogischen Handeln nicht in einem Anwendungs-verhältnis zueinander stehen, indem in der universitären Ausbildung erworbenes Wissen in die Praxis transportiert und dort angewendet wird. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, eingebunden in einen institutionellen Kontext, zur Bewältigung der spezifischen professionsbezogenen Anforderungen bestimmte Deutungs- und Handlungsschemata kollektiv ausbilden (vgl. DEWE, FERCHHOFF & RADTKE 1992, 87). Bezogen auf heilpädagogisches Handeln spricht GRÖSCHKE (2008) von einem heilpädagogischen Habitus, der sich im sozialen Feld der Profession und Institution mit ihrer symbolischen Ordnung entwickelt und damit nicht als individuelle Konstruktion der einzelnen Person anzusehen ist. Mit Eintreten in das Praxisfeld beobachtet der „Novize“, „wie man es hier so macht“ und „wie es so zugeht“ in einer bestimmten Institution („Einrichtung“) (...). Sein professionelles Wissen und seine erlernten Methoden, die er aus seinem Fachstudium (z. B. der Heilpädagogik) mitbringt, muss er mit diesen organisierten institutionellen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen abstimmen“ (ebd., 220 f.). Den sich dabei ausbildenden Deutungs- und Handlungsmustern kommt aus Sicht des Einzelnen die Bedeutung zu, Situationen in der Praxis zwar auf wissenschaftlicher Grundlage, aber ohne reflexiv verfügbare Entscheidungsprozesse schnell zu verstehen und die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten.

Sonderpädagogisches Handeln ist dabei mit einer Grundparadoxie konfrontiert – im Spannungsfeld zwischen Akzeptieren und Fördern, Halten und Zumuten, Anerkennen und Konfrontieren.

Im Anschluss an systemtheoretische, strukturtheoretische sowie interaktionistische Ansätze lassen sich wesentliche Elemente bestimmen, durch die der professionelle Strukturkern pädagogischen Handelns charakterisiert ist (vgl. HELSPER, KRÜGER & RABE-KLEBERG 2000, 5 f.): Pädagogisches Handeln ist, wie professionelles Handeln im Allgemeinen, als Strukturfordernis im gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und als Strukturort der systematischen Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung einzuordnen. Pädagogisches Handeln bezieht sich dabei im Besonderen auf den Erziehungs- und Bildungsprozess, der in essenzieller Form mit der Identitätsentwicklung des einzelnen Kindes und Jugendlichen verknüpft ist. In diesem Zusammenhang ist pädagogisches Handeln immer an eine soziale Interaktionsbeziehung gebunden, die zudem im Fall von Schule und Unterricht in institutionelle und organisatorische Strukturen eingelassen ist. Die zentrale Grundparadoxie pädagogischer Praxis entsteht aus der Dialektik, „den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst

der entstehenden Beziehungsdynamik in die eine oder andere Richtung aufgelöst zu werden, wie es BAUMANN (2009, 32 f.) für den Bereich der Erziehungshilfe beschreibt: „Häufig wurde ‚alles investiert‘, die Biographie des Jugendlichen zum eigenen Anliegen gemacht und am Ende völlig erschöpft und mit der ‚Erkenntnis‘, dass diesem Jugendlichen nicht mehr geholfen werden kann, aufgegeben. Umgekehrt lässt sich auch finden, dass die Betreuenden sich vollkommen auf ihre Rolle als Erziehende mit den dieser Rolle zugeschriebenen Attributen zurückziehen und das Elend hinter der Geschichte des ‚Systemsprengers‘ vollkommen ausgeblendet wird“.

Da pädagogisches Handeln an eine soziale Interaktionsbeziehung gebunden ist, die sich nicht technologisch kontrollieren lässt und im Wesentlichen einen Prozess der Deutung und Bewältigung uneindeutiger Situationen darstellt, kommt dem Prozess des Fallverstehens ein zentraler Stellenwert zu. Dabei unterliegen Pädagog(inn)en nicht nur einem Entscheidungsdruck in der Situation, sondern auch einer Begründungsverpflichtung für ihr Han-

Deutungsmuster von Sonderpädagog(inn)en im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten

Vor dem Hintergrund des beschriebenen strukturorientierten Verständnisses (sonder-)pädagogischer Professionalität stellt sich zum einen die Frage, welcher professionellen Anforderungsstruktur

sich Sonderpädagog(inn)en im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gegenübersehen, zum anderen, wie sie den Fall „Verhaltensauffälligkeit“ deuten und in welche professionellen Orientierungsrahmen diese Deutungsmuster eingelassen sind. Letztgenannte Frage nimmt dabei mit in den Blick, welche professionellen Handlungsmöglichkeiten durch diese Deutungsmuster eröffnet und verschlossen werden und bietet Ansatzpunkte für Überlegungen zur Gestaltung von Professionalisierungs- und Unterstützungsangeboten.

Den skizzierten Fragestellungen wurde in einer qualitativ empirischen Studie (vgl. RIEGERT 2012) genauer nachgegangen. Im Rahmen problemzentrierter Interviews (vgl. WITZEL 2000) wurden 33 Sonderpädagog(inn)en befragt, die an Berliner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung tätig sind und Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten. Der inhaltliche Schwerpunkt der leitfadengestützten Interviews lag auf Fallbeschreibungen und Erzählungen der Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Interviewtranskripte wurden in einem zweischrittigen Verfahren ausgewertet: In einer ersten Phase wurden die vorliegenden Daten in der Breite mit Hilfe Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2010) analysiert. Die zusammenfassende Kategorienbildung war dabei induktiv ausgerichtet. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurden nachfolgend sieben Interviewtexte ausgewählt und mit dem Verfahren der Dokumentarischen Interpretationen (vgl. NOHL 2008) differenzierter ausgewertet.

Professionelle Anforderungsschwerpunkte im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten

Welche professionelle Anforderungsstruktur lässt sich im Hinblick auf den Umgang mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit diesem Förderschwerpunkt rekonstruieren – oder anders gefragt: Wer wird zu einem besonderen „Fall“ für die Lehrkräfte?

In der Gesamtschau der Kategorien, die die von den Lehrkräften beschriebenen Schüler(innen) charakterisieren, können zwei Personenkreise ausgemacht werden, die in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten besonders in den Blick geraten. Dabei handelt es sich zum einen um Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung, die

einen besonderen Unterstützungsbedarf im Bereich sozialer und kommunikativer Fähigkeiten haben. Zum anderen stehen Schüler(innen) im Mittelpunkt, die sich nach Einschätzung der Lehrkräfte im oberen Leistungsbereich bewegen und in schwierigen sozialen Lebensverhältnissen (Gewalterfahrungen, problematische Erziehungspraxis etc.) aufwachsen. Vor diesem Hintergrund sind die beschriebenen Kinder und Jugendlichen auch häufig mit biografischen Brüchen sowohl im familiären Bereich (Unterbringung in Pflegefamilien oder Einrichtungen der Jugend- oder Behindertenhilfe etc.) als auch in ihrer Schullaufbahn konfrontiert. Die Lehrkräfte berichten von sogenannten „Quereinsteigern“, die nach einer wechselvollen Geschichte aus der

Insofern steht die Frage im Raum, ob und inwiefern sich die Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung tatsächlich verändert. Auf Grundlage einer differenzierteren Auswertung der KMK-Statistik weist KLAUSS (2012, 163) darauf hin, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kontinuierlich um 75 % von 0,57 % (1992) auf 1,0 % (2010) angewachsen ist, während die Integrationsquote dieser Schülergruppe weitestgehend konstant geblieben ist. Es besteht dringender Forschungsbedarf, ob dieser Zuwachs mit Verschiebungen innerhalb des Schulsystems und einer „Integration nach bildungsökonomischen Kriterien“ in Zusammenhang steht.

Von den Lehrkräften wird die Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zunehmend als „Restschule“ erfahren.

Regelschule oder einer Schule mit einem anderen Förderschwerpunkt an der jetzigen Schule aufgenommen werden, und verweisen auf Veränderungen in der Schülerschaft im Sinne einer Zunahme von Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten. Diese Veränderungen sehen sie zum einen in gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, vor allem einer Bildungsbenachteiligung durch eine zunehmende Prekarisierung von Lebenslagen begründet, zum anderen in Selektions- und Segregationsprozessen innerhalb des Schulsystems – sowohl in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten, die unter den Rahmenbedingungen anderer Schulformen zum Ausschlusskriterium werden, als auch einem allgemein wachsenden schulischen Leistungsdruck und einer selektiven Integrationspraxis. Die Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird von den Lehrkräften zunehmend als „Restschule“ am unteren Ende des Bildungssystems erfahren (vgl. RIEGERT 2012, 135 ff.).

Auch ULBRICH, MOHR & FRÖHLICH (2006, 222) stellen auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Fragebogenuntersuchung eine große Heterogenität der Schülerschaft an diesen Schulen fest, die dadurch entsteht, „dass sie Schüler aufnehmen (müssen), die nicht unbedingt als geistig behindert zu diagnostizieren sind, die aber in keiner anderen Schulform Halt gefunden haben“.

Fragt man danach, welche besonderen Herausforderungen sich Sonderpädagog(inn)en in ihrer konkreten Arbeit mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten gegenübersehen, können zwei zentrale professionelle Anforderungsschwerpunkte ausgemacht werden, die zum einen im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, zum anderen im Spannungsfeld von Allgemeinem und Besonderem im Fallbezug angesiedelt sind:

Die Lehrkräfte berichten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere in Zusammenhang mit fremd-aggressiven Verhaltensweisen, die allgemein als besonders problematisch eingeordnet werden, von grenzverletzenden Erfahrungen, durch die die Balance zwischen Nähe und Distanz, zentrales Moment pädagogischer Professionalität, zusammenbricht und rollenförmiges Handeln außer Kraft gesetzt wird. Dadurch geraten die Sonderpädagog(inn)en auch in „pädagogische Grenzsituation[en]“ (ACKERMANN 1994, 105), in denen sie sich selbst als hilflos erfahren, sowohl in der Situation selbst, als auch mit Blick auf die Entwicklung von pädagogischen Handlungsperspektiven.

Diese Anforderungen im Spannungsfeld von Nähe und Distanz erfahren dadurch eine zusätzliche Verschärfung, dass sich die Lehrkräfte durch strukturelle, aber auch schulkulturelle Rahmenbedingungen häufig in einer

isolierten Position sehen, wenn Räume für einen kollegialen Austausch über den Klassenrahmen hinaus nicht etabliert sind und die Zuständigkeit für eine Lösung des „Problems“ einseitig im Verantwortungsbereich des Klassenteams verortet wird – gemäß dem Motto *„Ja, jeder muss da mit seinem Päckchen selber fertig werden“* (Interviewauszug, zit. in RIEGERT 2012, 220), wie eine Interviewpartnerin ihre Situation umschreibt. Diese starke Zentrierung auf das Team kann sich insofern als problematisch erweisen, als sich die Zusammenarbeit in der Klasse selbst als potenziell konfliktreich darstellt und entsprechende soziale Dynamiken in Wechselwirkung mit Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse entstehen können (vgl. RIEGERT 2012, 166 f.).

Die von den Lehrkräften erfahrene Hilflosigkeit ist auch davon abhängig, inwieweit es gelingt, einen fallverstehenden Zugang aufzubauen und die problematischen Verhaltensweisen einordnen zu können. Besondere Anforderungen entstehen dabei in der Vermittlung zwischen Allgemeinem und Besonderem im Fallbezug, da die Falldeutung durch die Behinderung überlagert wird. Der Einfluss der Behinderungskategorie dokumentiert sich in Klassifizierungen, die die Lehrkräfte vornehmen, indem sie zwischen Schüler(inne)n unterscheiden, deren auffälliges Verhalten als Ausdruck der Behinderung und damit als nicht bzw. nur längerfristig veränderbar eingestuft wird, und solchen, deren Verhaltensauffälligkeiten als subjektiv motiviert bzw. intentional bewertet werden, als Verhaltensauffälligkeiten *„im eigentlichen Sinne“* (Interviewauszug, zit. in RIEGERT 2012, 188). In Zusammenhang mit einer solchen Klassifizierung besteht die Tendenz, das Spannungsfeld von Akzeptieren und Fördern, das DLUGOSCH (2009, 95) im Hinblick auf die Bildungsparadoxie pädagogischen Handelns beschreibt, in einer Entweder-oder-Entscheidung einseitig aufzulösen. Diese Klassifizierung, die für die Bewertung von Verhaltensauffälligkeiten und die Definition des Handlungsbedarfs offensichtlich von Bedeutung ist, gibt Hinweise darauf, warum Schüler(innen) mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Schilderungen der Sonderpädagog(innen) durchgängig in den Hintergrund treten, obgleich die Verhaltensauffälligkeiten in den wenigen Fallbeispielen, die in den Interviews angeführt werden, als besonders schwerwiegend geschildert werden (vgl. RIEGERT 2012, 167 f.).

Idealtypische Deutungsmuster des Falls „Verhaltensauffälligkeit“

Im kontrastiven Vergleich der Fallbeschreibungen konnten im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation drei idealtypische Falldeutungsmuster – im Sinne des Idealtypenbegriffs Max Webers – identifiziert und in professionelle Orientierungsrahmen eingeordnet werden. Die beschriebene grundlegende professionelle Anforderungsstruktur erfährt innerhalb dieser Rahmungen eine spezifische Ausprägung und Gewichtung.

Orientierung an der Beziehung – der Fall als Fall mit dem Schüler: Der Beziehung wird in diesem professionellen Orientierungsrahmen eine besondere Bedeutung beigemessen, sowohl bezogen auf das eigene Selbstverständnis, in dem die persönliche Beziehung zu den Schüler(inne)n im Vordergrund

weise lerntheoretisch fundierten Handlungskonzepts erschlossen, das sowohl als richtungsweisende Größe (So ist das Verhalten zu deuten!) als auch als programmatischer Rahmen (Das ist zu tun!) zu verstehen ist. Das eigene professionelle Handeln wird durch die konzeptionelle Zuordnung abgesichert und argumentativ begründet. Besondere Anforderungen entstehen dadurch, dass die eigenen Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten an den Grenzen des zugrunde gelegten Handlungskonzepts enden (vgl. ebd., 198 f.). Eine solche Begrenzung des eigenen professionellen Handlungsraums dokumentiert sich in den Interviews dann in Klassifizierungen von Personenkreisen, beispielsweise in Unterscheidungen zwischen Schülern, *„die über die Vernunft zu erreichen sind (...) (und solchen), die nicht über die Vernunft zu erreichen sind“* (Interviewauszug, zit. in RIEGERT 2012, 198).

Der Fall wird in seiner Bedeutung für die eigene Person betrachtet, nämlich als Angriff auf die eigene Person und Rolle als Lehrkraft.

steht, als auch auf die Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Institution. Diese Schulform wird als soziale Nische verstanden, in der das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen. In diesem professionellen Orientierungsrahmen wird der Fall *„Verhaltensauffälligkeit“* für die Lehrkräfte zu einem gemeinsamen Fall mit dem Schüler. Er wird von der Seite des Besonderen her, also aus der Perspektive des einzelnen Schülers beschrieben und gedeutet. Besondere Anforderungen ergeben sich hier durch die Auflösung des Nähe-Distanz-Verhältnisses in Richtung Nähe und einer Dominanz diffuser Beziehungsanteile, verbunden mit der Gefahr, in eine Beziehungs- und Interaktionsdynamik hineingezogen zu werden, durch die sich eigene Handlungsräume zunehmend verengen (vgl. RIEGERT 2012, 190 ff.).

Orientierung an der Förderung – der Fall als Adressat von Fördermaßnahmen: Bei einer Orientierung an der Förderung wird der Fall zum Adressaten für die Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen, wodurch die spezifischen, rollenförmigen Anteile in der professionellen Beziehung besonders betont werden. Der Fall wird dabei aus der Perspektive des eigenen, beispiel-

Orientierung an Autorität und Kontrolle – der Fall als Provokation: In diesem Orientierungsrahmen wird der Fall vor allem in seiner Bedeutung für die eigene Person betrachtet, nämlich als Angriff auf die eigene Person und Rolle als Lehrkraft. Dabei dominieren, insbesondere auch in Zusammenhang mit grenzüberschreitenden Erfahrungen, die das Vertrauensverhältnis gegenüber dem Schüler nachhaltig erschüttern, diffuse Anteile in der pädagogischen Beziehung, die aber im Unterschied zum ersten idealtypischen Deutungsmuster nicht mitthematisiert werden. Dadurch, dass ein Fallbezug, oder wie OEVERMANN (1996, 155) es formuliert: ein *„Arbeitsbündnis“*, nicht bzw. nur in Ansätzen hergestellt werden kann, verschließen sich professionelle Handlungsmöglichkeiten. Die Situation spitzt sich dann durch ein Wechselspiel von *„Angriff und Verteidigung“* immer mehr zu und kann schließlich nur strukturell gelöst werden, indem z. B. der betreffende Schüler die Klasse bzw. Schule verlässt (vgl. RIEGERT 2012, 204 f.).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass zwischen den Deutungsmustern des Falls, eingelassen in einen professionellen Orientierungsrahmen, und den professionellen Handlungsanforderungen eine komplexe Beziehung

besteht. Die Falldeutung ist dabei nicht als linearer, stufenförmig verlaufender Prozess zu verstehen, indem ein Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen nach bestimmten Kriterien bewertet und eingeordnet wird (vgl. SCHULZ 2011, 298). Nicht nur die Qualität eines bestimmten Verhaltens und die damit verbundenen Anforderungen bestimmen die Deutung, sondern die Deutungsmuster wirken auch auf die professionelle Anforderungsstruktur zurück, indem sich Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen. Diese Feststellung meint ausdrücklich *nicht*, dass Verhaltensauffälligkeiten nur das Resultat einer „falschen“ Deutung oder eines „unzulänglichen“ professionellen Selbstverständnisses darstellen. Sie macht aber darauf aufmerksam, dass es zur Entwicklung eines differenzierteren Verständnisses der professionellen Anforderungen und für die Frage nach Professionalisierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten erkenntnistiftend ist, dem Blick der Praxis auf die Problemstellung zu folgen.

Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten

Misst man Fallverstehensprozessen eine wichtige Bedeutung für pädagogisches Handeln im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei, stellt sich die Frage, wie man reflektiertes Fallverstehen von Sonderpädagog(inn)en anbahnen und in der beruflichen Praxis unterstützen kann. Im Sinne REHs (2004, 364) ist Reflexivität dabei nicht als Kompetenz eines sich selbst vollständig transparenten und alle Handlungen intentional planenden Subjekts zu verstehen. Sie wird als Möglichkeit und Kompetenz verstanden, die eigene Handlungspraxis sprachlich verfügbar zu machen und sich auf dieser Grundlage auch der Perspektivengebundenheit des eigenen Wissens bewusst zu werden. Reflexivität bedeutet dann, das eigene Fallverstehen, das im pädagogischen Handeln implizit bleibt – und bleiben muss, um Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten –, in handlungsentlasteten Räumen zum Thema zu machen. Damit setzt *Fallverstehen* Rahmenbedingungen und Kompetenzen zur *Fallverständigung* voraus, die im Mittelpunkt von Theorien und Konzepten pädagogischer Kasuistik steht.

Ansätze zur Arbeit an und mit Fällen beziehen sich auf ein Verständnis von Professionalisierung als Ausbildung eines doppelten Habitus, in dem routinisiertes praktisches Können und wissenschaftliche Reflexivität miteinander

verbunden sind, ohne die Differenzen zwischen diesen beiden Formaten einzuzebnen (vgl. HELSPER 2001, 10). In der Fallarbeit wird das Problem von Theorie und Praxis gerade nicht beantwortet, sondern neu aufgeworfen, weil sie daran erinnert, dass jeder Fall durch die Ereignisse von morgen oder aus einer anderen Perspektive ganz anders erscheinen kann. Das Potenzial der Fallarbeit soll an dieser Stelle in Anlehnung an BECK et al. (2000, 44 ff.) nur kurz skizziert und im Hinblick auf den besonderen Fall „Verhaltensauffälligkeit“ konkretisiert werden:

> Die Beschäftigung mit sprachlich fixierten Fallbeschreibungen erleichtert eine reflexive Distanzierung von Situationen der Praxis. Eigene Handlungsräume im Umgang mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen, gewählte Handlungsoptionen und die dabei implizit zugrunde gelegten normativen Annahmen können durch einen Austausch mit anderen in den Blick genommen werden. Dadurch entsteht im Fall von Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten die Chance, festgefahrene Interaktions- und Beziehungsdynamiken zu identifizieren und zu reflektieren.

> In diesem Zusammenhang können auch unterschiedliche Strukturvarianten des Umgangs mit Nähe und Distanz, wie sie in den skizzierten idealtypischen Falldeutungsmustern zum Ausdruck kommen, herausgearbeitet und mit ihnen verbundene professionelle Handlungsräume, Belastungen und Risiken thematisiert werden.

> Die gemeinsame Verständigung über den Fall eröffnet die Möglichkeit zu einer reflexiven Einführung in das grundlegende Spannungsfeld von Subsumtion und Rekonstruktion, Allgemeinem und Besonderem im Fallverstehen. Konzepte der Fallverständigung erleichtern damit ein „reflexives Verhältnis zur eigenen ‚Beobachtung‘“ (ebd., 35). Die Problematisierung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem in der Falldeutung ist insbesondere im Hinblick auf Schüler(innen) mit Verhaltensauffälligkeiten bedeutsam, die aufgrund der Schwere ihrer Behinderung unter Umständen gar nicht erst in den Blick der Lehrkräfte geraten.

Fallarbeit setzt Kompetenzen zur Fallverständigung voraus, die in der Ausbildung angebahnt werden müssen. Professionalisierung bedeutet insofern

eine Auseinandersetzung mit Erklärungs- und Handlungskonzepten im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten und die Aneignung theoretischer Begriffe, um die eigene Handlungspraxis sprachlich verfügbar machen und Situationen einordnen zu können, aber auch die Einführung in Konzepte und Methoden der Fallverständigung.

In der beruflichen Praxis benötigt die Verständigung über Fälle handlungsentlastete Zeiten und Räume, die strukturell und konzeptionell verankert sind und bei Bedarf auch die Möglichkeit für einen fachrichtungsübergreifenden und interdisziplinären Austausch eröffnen.

Fallarbeit trägt einem Verständnis von pädagogischer Professionalität Rechnung, das man mit KATZENBACH (2004, 142) als Fähigkeit charakterisieren kann, „in Antinomien denken zu können und dennoch handlungsfähig zu bleiben. Dazu braucht es – mindestens – zweierlei: Zum einen Begriffe für die widersprüchliche Einheit der Praxis und zum anderen methodisch kontrollierte Verfahren der (Selbst)Reflexion“ – oder, wie es eine Sonderpädagogin prägnant zusammenfasst: „*Luft holen und gucken!*“

LITERATUR

- ACKERMANN, Karl-Ernst** (1994): Menschen mit schweren Behinderungen in aggressiven und autoaggressiven Krisensituationen. In: Hofmann, Theodor; Klingmüller, Bernd (Hg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege der Geistigbehindertenpädagogik. Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 103–114.
- BAUMANN, Menno** (2009): Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg: tredition.
- BECK, Christian et al.** (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- BENNER, Dietrich** (2009): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. Aufl. Weinheim: Juventa.
- BRADL, Christian** (1994): Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten – ein Schlüsselproblem. In: Geistige Behinderung 33 (2), 117–130.
- DEWE, Bernd; FERCHHOFF, Wilfried; RADTKE, Frank-Olaf** (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktions-

versuch. In: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 70–91.

DIECKMANN, Friedrich; HAAS, Gerhard;

BRUCK, Birgit (2007): Herausforderndes Verhalten bei geistig behinderten Menschen – zum Stand der Fachdiskussion.

In: Dieckmann, Friedrich; Haas, Gerhard (Hg.): Beratende und therapeutische Dienste bei geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer, 15–40.

DLUGOSCH, Andrea (2009): Professionalität. In: Dederich, Markus (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 252–256.

DLUGOSCH, Andrea; REISER, Helmut (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Stuttgart: UTB, 92–98.

DWORSCHAK, Wolfgang et al. (2012): Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang et al. (Hg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena, 149–164.

FATKE, Reinhard (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (5), 681–695.

GRÖSCHKE, Dieter (2008): Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit der „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung (1), 7–15.

HELSPER, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara, Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.

HELSPER, Werner; KRÜGER, Heinz-Hermann; RABE-KLEBERG, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (1), 5–19. www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202 (abgerufen am 28.09.2012).

KATZENBACH, Dieter (2004): Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den sogenannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In: Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (Hg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Stuttgart: Kohlhammer, 127–144.

KLAUSS, Theo (2001): Pädagogische Reflexionen zum Umgang mit Grenzen und Grenzverletzungen von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Seidel, Michael; Hennische, Klaus (Hg.): Delinquentes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Berlin, 12–29.

KLAUSS, Theo (2012): Weshalb gibt es immer mehr Sonderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? In: Teilhaber 51 (4), 161–168.

LOWE, Kathy et al. (2007): Challenging behaviours: prevalence and topographies. In: Journal of Intellectual Disability Research 51 (8), 625–636.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.

NOHL, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70–182.

RADTKE, Frank Olaf et al. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.

REH, Sabine (2004): Abschied von Profession, Professionalität und Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358–372.

RIEGERT, Judith (2012): Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.

SCHULZ, Gwendolin Julia (2011): Lehrer und ihre auffälligen Schüler. Eine qualitative Studie zu Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

ULBRICH, Heike; MOHR, Lars; FRÖHLICH, Andreas (2006): An der Grenze. Mit welchen Problemen sehen sich Sonderschulen (über-)strapaziert? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (6), 218–226.

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal] (1). <http://qualitative-research.net/fqs> (abgerufen am 05.09.2011).

i Die Autorin:

Dr. Judith Riegert

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

@ judith.riegert@staff.hu-berlin.de

Anzeige

Die Cultus gGmbH
der Landeshauptstadt Dresden
sucht ab sofort für ihre Wohnstätte für
geistig behinderte Menschen einen:

Einrichtungsleiter (m/w)
in Vollzeit

Nähere Angaben zu der Stellenausschreibung entnehmen Sie bitte
unserer Internet-Seite:

www.cultus-dresden.de



Cultus

Betreuen
Pflegen
Rehabilitieren



Burkhard Schwier



Veronika Manitius



Nils Berkemeyer



Wilfried Bos

Der Chancenspiegel – zur Messung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen

Ein vertiefter Einblick in die Gerechtigkeitsdimension „Integrationskraft“

| Teilhaber 2/2013, Jg. 52, S. 67 – 73

KURZFASSUNG Der Chancenspiegel fragt danach, was die Schulsysteme der Bundesländer für die Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen, und will damit das Bemühen um chancengerechtere Schulsysteme anregen. Hierzu entwickelt er vier zentrale Gerechtigkeitsdimensionen mit Indikatoren, anhand derer Ländergruppen miteinander verglichen werden. Die Befunde der ersten Ausgabe (2012) zeigen, dass kein Bundesland für sich beanspruchen kann, in allen Gerechtigkeitsdimensionen gerecht zu sein. In allen Ländern erweisen sich zufällige Schülermerkmale als bedeutsam für Bildung. Ein für diesen Beitrag durchgeführter vertiefender Ländervergleich im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bestätigt diesen Sachverhalt. Insbesondere im Bereich der anteiligen inklusiven Beschulung gibt es große Disparitäten zwischen den Ländern bzw. Ländergruppen.

ABSTRACT *The Chance Mirror – How to Measure the Equality of Opportunities of School Systems. A Detailed Insight into the Dimension „Integration Power“.* The project „Chance Mirror“ asks for the equality of opportunities of the different school systems in German federal states. The project’s goal is to provide support for more equitable school systems. Using four central equity dimensions and related indicators different groups of federal states are compared with each other. The findings of the first issue (2012) show that no federal state can claim for itself to be fair in all equity dimensions. In all states accidental student characteristics turn out significant for education. A deepening state comparison which was carried out for this article regarding students with intellectual disabilities confirms these results. There are great disparities between the states or groups of states especially in the proportion of inclusive education.

Anlässlich der ernüchternden Ergebnisse von PISA 2000 wurde die Qualität in den allgemeinen Schulen bisher insbesondere unter dem Aspekt der Leistung fokussiert. Andere Ergebnisse der Studien, die für Deutschland umfassende soziale Disparitäten und damit Ungerechtigkeiten in den Bildungschancen aufzeigten, wurden zwar zur Kenntnis genommen und auch diskutiert, waren bislang jedoch nicht in gleichem Maße Gegenstand tiefgreifender Reformbemühungen.

Mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ändert sich dieser Sachverhalt. Die Verantwortlichkeit für eine umfassende Integration benachteiligter Schülerinnen und Schü-

ler – bisher vorwiegend in der Sonderpädagogik diskutiert und von der allgemeinen Pädagogik kaum aufgegriffen – liegt seither in besonderer Weise bei der allgemeinen Schule. „Nur in dem Maße, in dem sich die allgemeinen Schulen im Sinne eines ‚hochwertigen‘ inklusiven Unterrichts umgestalten, kann sich die Notwendigkeit spezieller Schulen verringern“ (SPECK 2010, 133). Der Frage nach der Integrationskraft bundesdeutscher Schulsysteme kommt neben der Kompetenzförderung damit ein zumindest ebenfalls gewichtiger Stellenwert zu.

Der vorliegende Beitrag greift diesen Paradigmenwechsel auf und möchte in einem ersten Schritt das Instrument Chancenspiegel¹, ein gemeinsames Pro-

jekt der Bertelsmann Stiftung und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund sowie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, vorstellen und im zweiten Schritt eine vertiefende Betrachtung der Gerechtigkeitsdimension „Integrationskraft“ hinsichtlich des Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ vornehmen.

Zielsetzungen und Rahmenkonzept des Chancenspiegels

Da Schule nach wie vor der zentrale Ort der Vergabe von Lebenschancen ist, fragt der Chancenspiegel danach, was die Schulsysteme der Bundesländer für die Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen. Vorgefundene Differenzen dieser Leistungsfähigkeit der Schulsysteme zwischen den Ländern weisen auf Ungerechtigkeiten hin. „Es sind die gefundenen Unterschiede, die Erklärungen fordern, weil erst im Wissen um solche Unterschiede mangelnde Gerechtigkeit oder Fairness vermutet werden kann“ (BERKEMEYER, BOS & MANITIUS 2012, 36). Leitend für den Chancenspiegel ist die Frage, inwieweit die Schulsysteme Teilhabemöglichkeiten und Lebenschancen verhindern oder ungerecht verteilen (also Benachteiligungen generieren) oder aber vorhandene Benachteiligungen nicht oder nicht ausreichend berücksichtigen und systemisch zu kompensieren versuchen. Hierzu entwickelt der Chancenspiegel aus gerechtigkeits-theoretischen und schultheoretischen Ansätzen vier Gerechtigkeitsdimensionen, in denen Indikatorenbasiert empirisch fundierte Aussagen über die Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen der Länder getroffen werden. Dabei versteht sich der Chancenspiegel nicht als absoluten Maßstab der Gerechtigkeit. Dies ist allein deshalb nicht möglich, weil sich Ungerechtigkeiten durch unzulängliche und länderspezifisch divergierende Verfahrensweisen in den Substrukturen der hier aufgeführten Gerechtigkeitsdimensionen ereignen, die statistisch nicht erfasst oder erfassbar sind, für eine differenziertere Analyse der Gerechtigkeitsproblematik jedoch herangezogen werden müssten. Der Chancenspiegel bietet jedoch eine erste theoretisch erarbeitete Diskussionsgrundlage.

Durch die jährliche Fortschreibung des Chancenspiegels sollen nicht nur zentrale Gerechtigkeitsdimensionen anhand von Indikatoren in den Blick genommen, sondern darüber hinaus auf der Basis von Zeitreihenvergleichen Entwicklungen auf- und nachgezeichnet werden, die Impulse für gerechtigt-

¹ www.chancen-spiegel.de

keitsorientierte Diskussionen und Anhaltspunkte zu bildungspolitischen Weichenstellungen geben.

Der Chancenspiegel gliedert sich in drei Teile: Der erste Teil besteht aus theoretischen Überlegungen, die in den künftigen Ausgaben präzisiert bzw. weiterentwickelt werden sollen (vgl. BERKEMEYER et al. 2012).

Im zweiten Teil werden die Ausprägungen der vier Gerechtigkeitsdimensionen in den Schulsystemen von Ländergruppen anhand von Indikatoren dargestellt und miteinander verglichen.

In einem themenspezifischen dritten Teil wird auf die Aktivitäten der Länder zur Schaffung von mehr Chancengerechtigkeit eingegangen. Dabei wird der Bereich der individuellen Förderung im Chancenspiegel fokussiert. Die erste Ausgabe hat hierfür die Sprach- und Leseförderungsaktivitäten in den Ländern in den Blick genommen.

Der Chancenspiegel basiert auf den vier Gerechtigkeitsdimensionen „Integrationskraft“, „Durchlässigkeit“, „Kompetenzförderung“ und „Zertifikatsvergabe“ (vgl. Tab. 1).

Deren Herleitung erfolgt über schultheoretische und gerechtigkeitstheoretische Ansätze sowie die aus der Schulleffektivitätsforschung bekannte kybernetische Vorstellung eines auf Input, Prozess und Output basierenden Systems. Letzteres konstituiert das Grundgerüst, in das die gerechtigkeitstheoretischen und schultheoretischen Ansätze eingearbeitet werden.

Die gerechtigkeitstheoretischen Ansätze sind

- > der Institutionalisierungsansatz nach John Rawls, der insbesondere auf die gerechte, von zufälligen Vorteilen abgekoppelte Verteilung von Chancen abhebt,
- > der Befähigungsansatz von Amartya Sen, der Gerechtigkeit individuell als Ermöglichung der Entfaltung individueller Fähigkeiten verortet und
- > der Anerkennungsansatz von Axel Honneth, der die bei Sen thematisierte Ermöglichung individueller Entwicklung um den Aspekt der Anerkennung und die dadurch bewirkte Identitätsbildung und die Konstituierung von Selbstbewusstsein erweitert

(vgl. zum Gerechtigkeitsverständnis des Chancenspiegels ausführlich BERKEMEYER et al. 2012).

Schultheoretisch werden die Funktionen von Schule nach FEND (2006) zugrunde gelegt. Danach hat Schule die Aufgabe der kulturellen Eingliederung, die einerseits über die Vermittlung von kulturrelevanten Kenntnissen (Enkulturation), andererseits über die Identifikation mit den bestehenden Regelsystemen und Herrschaftsformen (Integration) erfolgt. Ökonomisch bedeutsam ist die Aufgabe der Schule, sich in ihren Bildungszielen an den wirtschaftlichen Erfordernissen zu orientieren (Qualifikationsfunktion) und entsprechende Zertifikate zu generieren, die maßgeblich für die Zuweisung von Positionen in der Wirtschaft sind und Teilhabechancen und gesellschaftliche Anerkennung nach sich ziehen (Allokationsfunktion).

Die theoretische Fundierung erfährt ihre Grenzen in dem vorliegenden Datenmaterial und der Operationalisierbarkeit der Systemebenen. So lassen sich auf der Prozessebene empirische Aussagen nur ausschnitthaft über die Analyse von Auf- und Abwärtsbewegungen zwischen den Schulformen machen. Insbesondere zu gerechtigkeitstheoretischen Aussagen über die Aneignungsprozesse von Bildung stellt sich die Datenlage noch äußerst rudimentär dar.

Weiterhin muss angemerkt werden, dass die theoretische Herleitung – wie jedes Modell – Schwerpunkte setzt und dadurch Überschneidungen und Zusammenhänge teilweise ausblendet. Daraus ergibt sich die Anforderung einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung sowie die Notwendigkeit, auf Grenzen der Belastbarkeit des Modells im Zuge der Befundgenerierung hinzuweisen.

Der Chancenspiegel betrachtet die Länder nicht einzeln, sondern greift auf einen Gruppenvergleich zurück. Danach werden nach Maßgabe der Ausprägung der jeweiligen Indikatoren drei Ländergruppen gebildet, in denen die Länder nach ihren Rangplätzen in die oberen 25 %, mittleren 50 % und unteren 25 % zusammengefasst sind (vgl. Abb. 1). Von besonderem Interesse sind dabei die obere und die untere Gruppe für den anvisierten Extremgruppenvergleich, also eine Betrachtung der Länder, die vergleichsweise erfolgreich und am wenigsten erfolgreich sind. Die Abstände der Mittelwerte zwischen den beiden Gruppen sagen etwas über die Unterschiede zwischen den Ländergruppen aus und spiegeln damit die Gerechtigkeitsproblematik bezogen auf den jeweils zugrunde liegenden Indikator.

Befunde zu den Gerechtigkeitsdimensionen „Durchlässigkeit“, „Kompetenzförderung“ und „Zertifikatsvergabe“

Den Chancenspiegel interessiert „die Fähigkeit der Schulsysteme, Integration herzustellen, Durchlässigkeit sinnvoll zu begünstigen, sowie Kompetenzen und Zertifikate auszuschöpfen“ (BERKEMEYER et al. 2012, 29). Diese vier Gerechtigkeitsdimensionen sind Grundlage der Darstellung und des Vergleichs von Chancengerechtigkeit.

Gerechtigkeitsdimension „Durchlässigkeit“

Die Gerechtigkeitsdimension *Durchlässigkeit* fragt danach, wie gut es einem Schulsystem gelingt, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Bildungsangebote möglichst barrierefrei verfügbar zu machen. Gerechtigkeit manifestiert sich dabei u. a. darin, dass Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund Möglichkeiten gegeben werden, ihren Fähigkeiten entsprechende anspruchsvolle Schulformen zu besuchen. Als Beispiel-Indikatoren, von denen angenommen werden kann, dass sie für die Teilhabe an Bildung relevant sind, erweisen sich etwa die Anzahl der Klassenwiederholungen und die Fähigkeit von Schulsystemen, auch Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Abschlüssen einer Berufsausbildung zuzuführen.

Tab. 1: Vier Gerechtigkeitsdimensionen im Chancenspiegel aus der Verbindung von Schultheorie und Gerechtigkeitstheorie (vgl. BERKEMEYER et al. 2012)

Schultheoretische Dimensionen	Input (Integration)	Prozess (Allokation)	Output (Qualifikation, Allokation, Enkulturation)
Gerechtigkeits-theoretische Dimensionen	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenz-förderung Zertifikats-vergabe
Verteilungsansatz Befähigungsansatz Anerkennungsansatz			

Die Ergebnisse zeigen, dass die Chance auf einen Schulbesuch des Gymnasiums für Kinder aus unteren Dienstklassen (berufliche Klassifikation der Eltern) in der oberen Ländergruppe um 2,5-fach und in der unteren Ländergruppe durchschnittlich sogar um 6,1-fach geringer ist als bei Schülerinnen und Schülern aus den oberen Dienstklassen (verglichen werden hier z. B. Kinder aus einem ungelerneten Arbeiterhaushalt mit Kindern mit Elternteilen in Führungspositionen) (vgl. ebd., 56 f.). Die Benachteiligung der minder privilegierten Kinder und Jugendlichen zeigt sich zudem in der Dominanz eines länderübergreifend primär abwärts verlaufenden Wechsels der Schulformen. Insbesondere die Fluktuation zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen mit 0,5 % aufwärts und 7,9 % abwärts stellt eine gravierende Benachteiligung ohnehin benachteiligter Schülerinnen und Schüler dar (ungeachtet der mit dem Förderschulbesuch gekoppelten geringen Teilhabemöglichkeiten). Hier muss berücksichtigt werden, dass die Statistik generell eine große Zahl an Wechseln aufweist, ohne Angabe, aus welcher Schulart sie kommen. Dies betrifft generell alle Wechsel zwischen den Schularten, hinsichtlich der Förderschulwechsel wird dies aber besonders bedeutsam, da sich diese Unschärfen aufgrund der kleinen Grundgesamtheit besonders ungünstig auf die Zuverlässigkeit der Daten auswirken dürften.

Auch die Praxis des Nichtversetzens fällt zwischen den Ländern mit 1,7 % (obere Gruppe) bzw. 4,5 % (untere Gruppe) aller Schüler(innen) sehr unterschiedlich aus. Nicht ganz so extrem sind die Unterschiede in den Anteilen der Schülerinnen und Schüler mit maximalem Hauptschulabschluss, denen es gelingt, in eine Berufsausbildung einzumünden. Sie liegt zwischen 36,6 % in der oberen und 54,5 % in der unteren Gruppe (vgl. ebd.).

Der Chancenspiegel legt den Fokus besonders auf den Output der Schulsysteme, was sich allein an den zwei vorgeschlagenen Gerechtigkeitsdimensionen Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe erkennen lässt.

Gerechtigkeitsdimension „Kompetenzförderung“

Kompetenzförderung meint die Fähigkeit eines Schulsystems, alle Lernenden optimal zu fördern, also eine Passung zwischen individuellen Lerndispositionen und länderspezifischen Bildungs- und Förderangeboten herzustellen.

Der Chancenspiegel möchte als problemzentrierte Form der Bildungsberichterstattung einen Beitrag dazu leisten, dass Kompetenzorientierung und Integrationsbemühungen als aufeinander abgestimmt gemeinsame Ziele einer zukünftigen Bildungspolitik perspektiviert werden. Daher versteht er Kompetenzförderung im weiteren Sinne als eine nicht ausschließlich auf Rankings bezogene, sondern – in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie von SEN (2010) – als eine der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler verpflichtete Maßnahme, in der im Einklang mit den gesellschaftlichen Funktionen von Schule (vgl. FEND 2006) die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten *aller* Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht.

Die Dimension Integrationskraft gibt Auskunft über die Fähigkeit eines Schulsystems, Kinder und Jugendliche über seine Angebote systemisch und sozial zu integrieren.

Untersucht wird im Chancenspiegel die Kompetenzförderung über die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Ländern unter Rückgriff auf Schulleistungsuntersuchungen wie z. B. die IGLU-Studie (vgl. BOS et al. 2008). Neben den Kompetenzwerten und den Unterschieden zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern wird dabei der Abstand der Kompetenzwerte zwischen privilegierten Schülerinnen und Schülern (Bildung der Eltern, sozialer Status, Migrationshintergrund) und weniger privilegierten Schülerinnen und Schülern als Indikator herangezogen.

Die Ergebnisse verweisen ebenfalls auf deutliche Unterschiede zwischen den Ländern bzw. Ländergruppen. Besonders auffällig sind die Unterschiede zwischen den Ländergruppen bei Bezugnahme auf Benachteiligungsfaktoren. Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse mit Migrationshintergrund schneiden nicht nur deutlich schlechter ab als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, der Abstand ist darüber hinaus in der unteren Ländergruppe doppelt so groß (-44 Kompetenzpunkte) wie in der oberen Ländergruppe (-20 Kompetenzpunkte). Ähnliche Diskrepanzen finden sich bei der Bezugnahme auf den Sozialstatus und den Bildungshintergrund, gemessen an

der Anzahl der Bücher im Haushalt (vgl. BERKEMEYER et al. 2012).

Gerechtigkeitsdimension „Zertifikatsvergabe“

Zertifikate sind Eintrittskarten zu Möglichkeits- und Verwirklichungsräumen der beruflichen und sozialen Teilhabe. Sie sollten länderübergreifend gleichen Maßstäben unterliegen. Mit der Gerechtigkeitsdimension *Zertifikatsvergabe* wird danach gefragt, ob die Schulsysteme eine gerechte Verteilung der Zertifikate vornehmen. Maßstab für Gerechtigkeit ist an dieser Stelle das Ausmaß, in dem es Schulsystemen gelingt, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu einem anerkannten Abschluss auf möglichst hohem Niveau zu führen.

Unterschiede in der Zertifikatsvergabe zwischen den Ländern lassen vermuten, dass ungleiche Maßstäbe bei der Vergabe zugrunde gelegt werden und Schülerinnen und Schüler abhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einem Bundesland und dessen Vergabepaxis unterschiedliche Chancen haben, einen Abschluss zu erlangen.

Der Chancenspiegel bildet Gerechtigkeit in dieser Dimension über den Anteil der Absolvent(inn)en mit Hochschulreife und den Anteil der Abgänger(innen) ohne Hauptschulabschluss im Vergleich der Bundesländer ab. Dabei zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede bei beiden Indikatoren. Die Abschlussquote der Hochschulreife liegt in der Spitzengruppe der Länder bei 35,2 % im Abgangsjahr 2009, in der unteren Gruppe lediglich bei 24,2 % aller Jugendlichen im typischen Abschlussalter.

Als noch größer erweist sich die Spannweite zwischen den Ländergruppen bei den Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Sie verzeichnet Mittelwerte zwischen 6,1 % und 11,9 % in der oberen bzw. unteren Ländergruppe, wobei dieser Unterschied bei einer Beschränkung auf ausländische Schülerinnen und Schüler mit Anteilen von 5,7 % in der oberen und 16,5 % in der unteren Ländergruppe noch gravierender ausfällt.

Die Ergebnisse des Chancenspiegels zeigen insgesamt, dass kein Bundesland für sich beanspruchen kann, in allen Gerechtigkeitsdimensionen gerecht zu sein, wobei unterschiedliche Entwicklungsbedarfe vorliegen. In allen Ländern erweisen sich zufällige Schülermerkmale als bedeutsam für die Teilhabe an Bildung, was aus gerechtigkeitsorientierter Sicht als problematisch einzuordnen ist.

Befunde zur Dimension „Integrationskraft“ und Untersuchungen zur Integrationskraft im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Die Dimension *Integrationskraft* gibt im Chancenspiegel Auskunft über die Fähigkeit eines Schulsystems, Kinder und Jugendliche über seine Angebote systemisch und sozial zu integrieren.

Die Integrationskraft wird anhand zweier Fragestellungen aufgegriffen:

1. Welche Kinder können mit- und voneinander lernen?
2. Unter welchen schulischen Rahmenbedingungen geschieht dies?

Die erste Fragestellung thematisiert die Systemintegration und greift die in

allen Ländern vorherrschende separate Beschulung (Exklusion) von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf auf, die gerechtigkeits-theoretisch als Einschränkung von Teilhabemöglichkeiten gesehen werden muss. Dabei lassen sich zwischen den Ländern und Ländergruppen umfassende Diskrepanzen sowohl hinsichtlich der Förderquoten (Anteil der Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf an allen Schülern) als auch dem Verhältnis von separater und inklusiver Beschulung feststellen. Noch größere Unterschiede finden sich bei den Anteilen inklusiv und separat beschulter Schülerinnen und Schüler. Während die Gruppe der Länder mit niedrigen Inklusionsanteilen einen Mittelwert von 13,3 % aufweist, beträgt der Anteil inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler in der oberen Gruppe 40,8 % für das Schuljahr 2009/10 (vgl. BERKEMEYER et al. 2012). Zudem geht eine hohe Förderquote nicht immer mit einer höheren Inklusionsquote einher. Einzelne Länder weisen infolge hoher Förderquoten sowohl einen hohen Inklusionsanteil als auch einen hohen Anteil an Schüler(inne)n auf, die separat beschult werden.

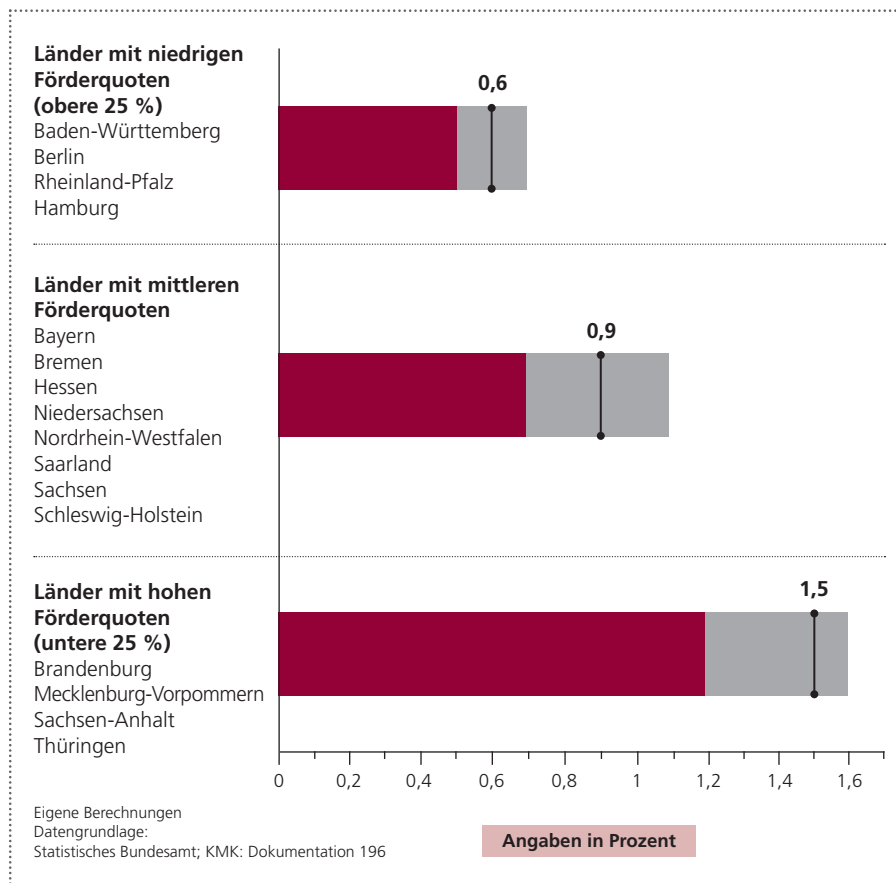
Die zweite Fragestellung thematisiert die Möglichkeiten der sozialen Integra-

tion durch die Verfügbarkeit schulischer Gelegenheitsstrukturen. Dabei wird auf den Ausbau von Ganztagschulen Bezug genommen, die im Vergleich zu anderen Formen umfassendere Möglichkeitsräume der sozialen Integration in offenen, teilgebundenen und voll gebundenen Formen anbieten und dadurch in der Lage sind, so die Annahme, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler besser als andere Schulformen von den Lebenslagen abzukoppeln.

Betrachtet man die Ergebnisse, so zeigen sich, sowohl was die Dauer des Schulbesuchs als auch was die Anteile an Ganztagsangeboten angeht, große Unterschiede. Die Anteile an Ganztagschulen sind in den Ländern an allen Schulen in der oberen Gruppe mit 85,6 % fast dreimal so hoch wie in der unteren Gruppe (26,1 %) (vgl. ebd.). Noch größer ist die Diskrepanz bei den Angeboten der als besonders lernförderlich geltenden gebundenen Ganztagsangebote. Hier steht einem durchschnittlichen Schüler-Aufkommen von 24 % in der oberen ein verschwindend geringer Anteil von 3 % in der unteren Ländergruppe entgegen.

Unter dem Gesichtspunkt, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem

Abb. 1: Anteil der Schüler(innen) im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ an allen Schüler(inne)n im allgemeinbildenden Schulsystem 2010/11



Lesehilfe zu Abb. 1 und Abb. 2 (nächste Seite):

Die Abbildung stellt den in der Überschrift aufgeführten Sachverhalt anhand dreier Balken dar, die jeweils die obere, mittlere und untere Ländergruppe repräsentieren. Der durchschnittliche Anteil (Mittelwert) einer jeden Ländergruppe wird durch einen schwarzen Balken dargestellt. Beim Anteil aller Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem 2010/11 liegt er in der oberen Ländergruppe bei 0,6 %. Die graue Fläche stellt den Bereich dar, innerhalb dessen sich alle aufgeführten Länder mit ihren Anteilen befinden (Spannbreite). Dabei sagt die Reihenfolge der Länder nichts über die Rangfolge der Anteile aus, d. h. die Abbildung enthält keine Zuordnung von Werten zu einzelnen Ländern. In der oberen Ländergruppe von Abb. 1 weist das Land mit den niedrigsten Anteilen aller Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ an allen Schüler(inne)n im allgemeinbildenden Schulsystem einen Wert von 0,5 %, das mit den höchsten Anteilen einen Wert von 0,7 % auf.

Förderbedarf in der Bundesrepublik zu 78 % (bezogen auf 2010; vgl. KMK 2012) exklusiv beschult und ihnen dadurch im Kontext des bundesdeutschen selektiven Schulsystems Teilhabemöglichkeiten und Zukunftsperspektiven verschlossen werden, fragt der Chancenspiegel nach den Anteilen der sonderpädagogisch beschulten Schülerinnen und Schüler im Ländervergleich.

An dieser Stelle wird weitergehend danach geschaut, wie es um die Integrationskraft in dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bestellt ist. Dieser Aspekt ist insofern interessant, als die Zuordnung zum Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Regel eine stärkere Separierung nach sich zieht, z. B. in Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. ERHARDT & GRÜBER 2011, 32 ff.).

Die Auswertung ergibt ein differentes Bild. Die auf der Basis der vorliegenden Daten generierte obere Ländergruppe weist einen Anteil aller Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem von durchschnittlich 0,6 % auf. Der durchschnittliche Anteil der unteren Länder-

gruppe ist mit 1,5 % zweieinhalb Mal höher. Auffällig ist hier, dass die Förderquoten in den neuen Bundesländern am höchsten ausfallen.

Der Befund verweist auf empirische Ergebnisse zur Zusammensetzung der Schülerschaft in den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ hin. Danach wurde aus Gründen der Komplexitätsreduktion (Homogenisierung) in den letzten Jahren offensichtlich verstärkt dazu übergegangen, Schüler(innen) mit leichter Intelligenzminderung, die vormals in die Schule für Lernbehinderte aufgenommen wurden, der Schule für Geistigbehinderte zuzuweisen (vgl. DWORSCHAK et al. 2012; SPECK 2012; 2013; KLAUSS 2012). Die unterschiedlichen, von funktional-systemischen Erfordernissen geprägten Verfahrensweisen bei der Feststellung des Förderschwerpunktes erklären wahrscheinlich einen Großteil der Unterschiede zwischen den Ländern und stehen hier stellvertretend für andere Verfahrensweisen, die systemisch bedingt Unterschiede zwischen den Ländern erzeugen (vgl. KOTTMANN 2006; SCHUCK 2004; 2003; MAND 2002). Sie sind an dieser Stelle gerechtigkeitstheoretisch insofern beson-

ders bedenklich, als mit der Entscheidung für eine Zuordnung zum Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in noch stärkerem Maße Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt werden.

In welchem Ausmaß dies der Fall ist, darüber gibt insbesondere der Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Auskunft. Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten fragwürdigen Zuschreibung des Förderschwerpunktes stellen inklusive Ansätze Fenster zur Teilhabe dar. Die diesbezüglichen Ergebnisse sind angesichts der Diskrepanzen jedoch eher ernüchternd (vgl. Abb. 2).

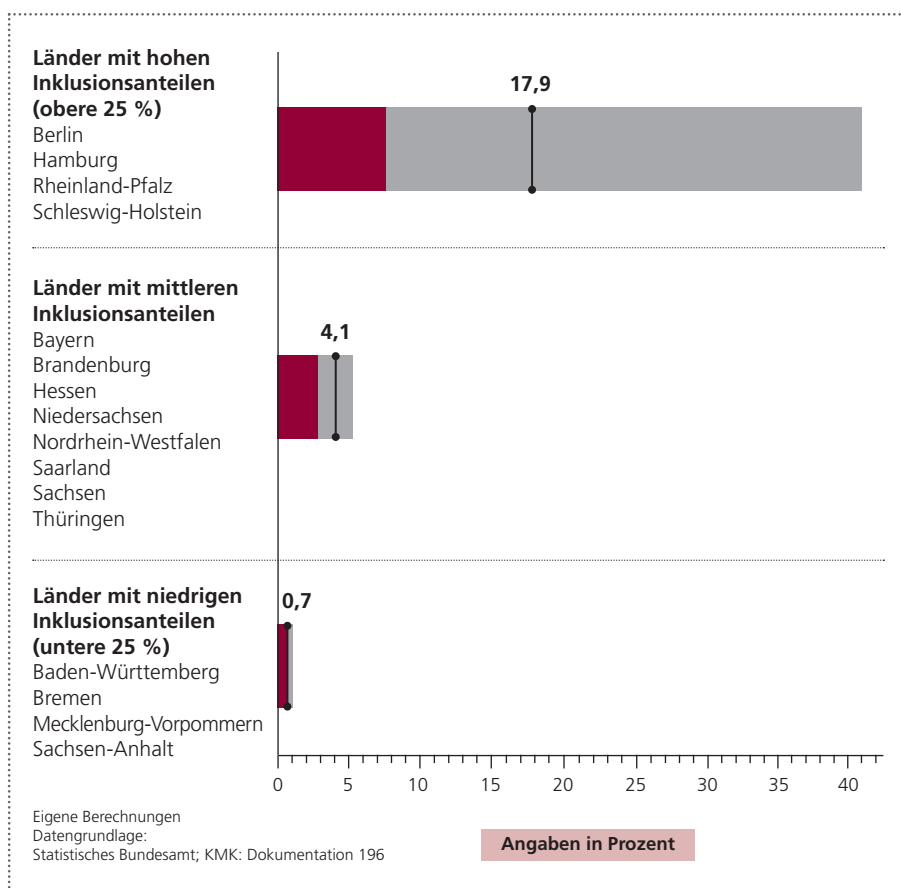
Während in der Ländergruppe mit niedrigen Inklusionsanteilen mit einem Durchschnittsanteil von 0,7 % inklusiv beschulter Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ so gut wie gar nicht von stattfindender Inklusion dieses Personenkreises gesprochen werden kann, zeichnen sich einige wenige Länder durch umfassende Integrationsquoten aus und heben den Mittelwert in der Ländergruppe mit hohen Inklusionsanteilen dadurch maßgeblich (17,9 %). Hervorzuheben ist dabei Hamburg, wo 41 % aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ integrativ beschult werden (inwiefern hier die neue Rechtslage in Hamburg greift, wonach Eltern nach dem Schulgesetz etwa die inklusive Beschulung ihres Kindes juristisch einfordern können, bleibt an dieser Stelle noch unklar). Auch hier gilt allerdings, dass die Formen der integrativen Beschulung als Kriterium für Teilhabe maßgeblich sind und an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden können.

Zur Vereinbarkeit von Integrationskraft und Kompetenzförderung

Die aufgezeigten Gerechtigkeitsdimensionen bedürfen bei der Umsetzung in die Praxis insbesondere dort einer wechselseitigen Abstimmung, wo sie sich auf den ersten Blick widersprechen. Dies ist insbesondere bei den beiden Dimensionen „Integrationskraft“ und „Kompetenzförderung“ der Fall.

In dem abschließenden Ländervergleich zur Gerechtigkeit in den deutschen Schulsystemen im Chancenspiegel wird auch danach gefragt, in welchem Maße es den Ländern gelingt, Kompetenzförderung mit Integrationskraft bzw. Durchlässigkeit zu koppeln. Dies erfolgt im besten Fall durch die Zugehörigkeit eines Landes zu den oberen Gruppen in jeweils zwei der

Abb. 2: Anteil der inklusiv beschulten Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ an allen Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ 2010/2011



genannten Gerechtigkeitsdimensionen. Tatsächlich schaffen es mehrere Länder, einen Platz in der Gruppe mit hoher Kompetenzförderung mit einer mittleren Position sowohl bei der Integrationskraft als auch der Durchlässigkeit zu koppeln bzw. sie weisen umgekehrt eine hohe Integrationskraft oder Durchlässigkeit bei gleichzeitig durchschnittlicher Kompetenzförderung auf. Im Vergleich von Kompetenzförderung und Durchlässigkeit schafft es ein Land sogar, in beiden Dimensionen eine Spitzenposition zu erreichen. „Hier wird ersichtlich, dass sich offenbar eine hohe Kompetenzförderung und gleichzeitig vergleichsweise hohe und mittelhohe Durchlässigkeit bzw. Integrationskraft nicht ausschließen“ (BERKEMEYER et al. 2012, 103). Allerdings muss bei der Interpretation dieser Zusammenführung berücksichtigt werden, dass sich die Integrationskraft im Chancenspiegel auch aus den Anteilen zum Ausbau und der Nutzung schulischer Ganztagsangebote speist. Die Zugehörigkeit eines Landes in der oberen Ländergruppe ist an dieser Stelle somit auch auf die Subdimension „Nutzung von Ganztag“ zurückzuführen (vgl. ebd., 47 ff.).

Gleichwohl verweist diese Spiegelung auch auf die Forderung nach einer Abkehr von der bundesweit immer noch vorherrschenden Leitvorstellung, Leistungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung seien am besten durch Homogenisierung der Schülerschaft zu entwickeln (vgl. TILLMANN 2007). Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang eine Fülle an Untersuchungen zur Effektivität der Homogenisierung durch Förderschulüberweisung. Sie belegen fast einhellig, dass integrative Beschulung keine schlechteren Leistungen, tendenziell eher bessere Leistungen zur Folge hat (vgl. FEDEROLF 2011; HILDESCHMIDT & SANDER 1996; WERNING & LÜTJCKLOSE 2011; KLEMM 2009).

Dabei sollte nicht verschwiegen werden, dass integrative Maßnahmen umfassenden Handlungsbedarf bei den sozialintegrativen Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen müssen. Hier sind die Ergebnisse teilweise widersprüchlich, tendenziell jedoch so gelagert, dass Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf bei integrativer Beschulung eine Außenseiterstellung zukommt und sich die integrative Beschulung nachteilig auf das Selbst- und Leistungskonzept, die soziale Anerkennung und Integration sowie das allgemeine Wohlbefinden auswirkt (vgl. HUBER 2008; GRÜNING 2011; GOETZE 2008; ELLINGER & STEIN 2012; HUBER &

WILPERT 2012; zum negativen Selbstkonzept in Sonderschulen vgl. SCHUMANN 2008). Untersuchungen zum Widerspruch zwischen den vergleichsweise „guten“ Leistungen integrativ beschulter Schülerinnen und Schüler und dem gleichzeitig schlechteren Leistungskonzept sind dabei noch anhängig.

Ausblick

Mittels des Chancenspiegels ist die Hoffnung verknüpft, die gesamtgesellschaftliche Debatte um das Bemühen chancengerechter Schulsysteme anzuregen. Dabei ist es ein zentrales Anliegen des Instruments, neben der gängigen Betrachtung von Ungleichheiten im Schulsystem etwa hinsichtlich des Kompetenzerwerbs oder bezüglich von Durchlässigkeitsaspekten gerechtigkeitsorientiert auch nach system- und sozialintegrativen Leistungen der Schulsysteme zu fragen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit mit dem Chancenspiegel ein anregender Beitrag für die Diskussion um ein inklusives Bildungssystem in der „Dekade der Inklusion“ (vgl. AMRHEIN 2012) geboten wird.

LITERATUR

AMRHEIN, Bettina (2012): LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule. Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für Inklusion* 1 (20), 20–32.

BERKEMEYER, Nils; Bos, Wilfried; Manitus, Veronika (2012): Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme. In: Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.): *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1–192.

BOS, Wilfried et al. (Hg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

DWORSCHAK, Wolfgang et al. (Hg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.

ELLINGER, Stephan; STEIN, Roland (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4 (2), 85–111.

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

FEDEROLF, Claudia (2011): Empirische Untersuchungen zur Effizienz der Schule

für Lernbehinderte. In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred; Federolf, Claudia (Hg.): *Zur Effizienz von Schule für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241–283.

FEND, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GOETZE, Herbert (2008): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. In: *Heilpädagogik online* (2), 32–52.

GRÜNING, Eberhard (2011): Emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unter inklusiven und segregativen Bedingungen. In: *Heilpädagogische Forschung* 37 (1), 13–21.

HILDESCHMIDT, Anne; SANDER, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hg.): *Handbuch Lernen und Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, 115–134.

HUBER, Christian (2008): Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. In: *Heilpädagogische Forschung* 34 (1), 2–14.

HUBER, Christian; WILBERT, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4 (2), 147–167.

KLAUSS, Theo (2012): Weshalb gibt es immer mehr Sonderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? In: *Teilhabe* 51 (4), 161–168.

KLEMM, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001-2010. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf (abgerufen am 24.06.2012).

KMK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001-2010. Dokumentation Nr. 196. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

MAND, Johannes (2002): Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht. Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaubbahnentscheidungen für schwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (1), 8–13.

KOTTMANN, Brigitte (2006): Selektion in der Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KOTTMANN, Brigitte (2007): Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten. In: Demmer-Dieckmann, Irene; Textor, Annette (Hg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99–107.

SCHUCK, Karl Dieter (2004): Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (8), 350–365.

SCHUCK, Karl Dieter (2003): Sonderpädagogischer Förderbedarf oder: Stellen wir die richtigen Fragen im Prozess von Diagnose und Förderung. In: Ricken, Gabi; Fritz, Annemarie; Hofmann, Christiane (Hg.): Diagnose. Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich: Papst, 54–67.

SCHUMANN, Brigitte (2008): Ich schäme mich ja so. Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Heilpädagogik online (1), 83–92.

SEN, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: C. H. Beck.

SPECK, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt.

SPECK, Otto (2012): Förderschulische Problemverschiebung – Schüler mit Lernbehinderungen in Schulen für geistig Behinderte. Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen. In: Heilpädagogische Forschung (1), 13–21.

SPECK, Otto (2013): Die wundersame Vermehrung von Schülern mit „geistiger Behinderung“ – und niemand empört sich. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (1), 1–10.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2007): Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonard; Rolff, Hans-Günter (Hg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement, 7–20.

WERNING, Rolf; LÜTJE-KLOSE, Birgit (2011): Integrative versus segregative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens. In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred; Federolf, Claudia (Hg.): Zur Effizienz von Schule für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–118.

i Die Autor(inn)en:

Dr. Burkhard Schwier

Freier Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Sonderpädagogische Didaktik; Integration; Neue Medien in Schule und Unterricht. Erweiterte Schulleitung der CJD-Christophorusschule Dortmund – Berufskolleg für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Schwerpunkten Lernen und Erziehung

Veronika Manitius

Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Bildungsgerechtigkeit, Regionalisierung, Vergleichende Schulsystemforschung

Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung

Prof. Dr. Wilfried Bos

Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund; Lehrstuhl für Bildungsforschung und Qualitätssicherung. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung

Anzeige



Der große Radiowettbewerb zum Thema Inklusion! Für Jugendliche mit und ohne Behinderung zwischen 14 und 20 Jahre. Neben einem Radio-Workshop gibt es Preisgelder bis zu 3000 Euro zu gewinnen.

Mehr Infos unter www.biginclusion.de

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
www.lebenshilfe.de





Tim Hammerbacher Si-yeun Chung

Umgang mit delinquentem Verhalten

Eine Herausforderung für die Eingliederungshilfe

| Teilhaber 2/2013, Jg. 52, S. 74 – 79

| KURZFASSUNG Es besteht ein zunehmender Bedarf an adäquaten Wohnformen für Menschen mit Intelligenzminderung und hochgradig herausfordernden Verhaltensweisen. Nicht selten besteht die besondere Schwierigkeit bei der Unterstützung dieses Personenkreises in dem Umstand, dass die herausfordernden Verhaltensweisen mit delinquentem Handeln einhergehen. Die „von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel“ haben im Bereich der Eingliederungshilfe konzeptionell auf diese Anforderung reagiert und arbeiten seither sowohl präventiv als auch komplementär zum Maßregelvollzug, um frühzeitig Risiken zu erkennen und Menschen mit Intelligenzminderung vor der Begehung von Straftaten zu schützen und gleichzeitig einen Opferschutz zu gewähren. Im Beitrag wird das Modell einer fakultativ geschlossenen, milieuorientierten Wohnform näher dargestellt.

| ABSTRACT *Dealing with Delinquent Behaviour. A Challenge for the Support System for People with Disabilities.* There is an increasing need for adequate living arrangements for people with intellectual disabilities and extremely challenging behaviour. In many cases special problems in supporting these people arise from the fact, that challenging behaviour goes hand in hand with delinquent action. The „von Bodelschwingh Foundation Bethel“ has reacted to this requirement by working preventively as well as complementary to the forensic psychiatry and legal executive regulation in order to recognise early risks and to protect people with intellectual disabilities from delinquency as well as protecting potential victims. The article shows the concept of an optionally closed and milieu-oriented residential setting.

Straffälligkeit von Menschen mit einer Intelligenzminderung ist kein Phänomen, welchem wir erst in der jüngeren Geschichte der Sozialen Arbeit begegnen. KRÖBER, DÖLLING, LEYGRAF & SASS (2010, 402) legen dar, dass der Psychiater und Neurologe Alfred Hoche bereits 1901 Zusammenhänge zwischen Intelligenzminderung und Delinquenz aufgezeigt hat. Des Weiteren ist angeführt, dass es sich bei Vergehen, welche von Menschen mit Intelligenzminderung begangen werden, nicht ausschließlich um Sexualstraftaten handelt, sondern dass sie alle Bereiche strafrechtlichen Handelns umfassen.

Diese Problematik ist in der forensischen Psychiatrie kaum behandelt worden. Daher ist es keineswegs verwunderlich, dass im Maßregelvollzug zahlreiche Menschen mit Intelligenzminderung gemeinsam mit Menschen mit Schizophrenien, Persönlichkeitsstörun-

gen oder anderen schweren psychiatrischen Erkrankungen untergebracht sind. „Intelligenzgeminderte Patienten sind oft schwer in den normalen Behandlungsalltag zu integrieren. Oft in der Außenseiterrolle, gehören sie auf den Stationen zu den schwierigen Patienten, die argumentativ kaum zu erreichen sind“ (SCHMIDT-QUERNHEIM & HAX-SCHOPPENHORST 2008, 154).

Daraus resultieren die langen Verweildauern von häufig mehr als zehn Jahren. Nach einer bundesweiten Stichtagserhebung im Maßregelvollzug waren 2005 11 % der Patient(inn)en im Maßregelvollzug Menschen mit Intelligenzminderung (vgl. ebd., 152).

Seit Anfang dieses Jahrhunderts hat der Maßregelvollzug in Deutschland begonnen, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und sein Augenmerk verstärkt auf Menschen mit Intelligenz-

minderung zu richten. So wurde im Jahr 2011 eine spezielle Abteilung des Alexianer Krankenhauses in Münster Amelsbüren für Menschen mit Intelligenzminderung eröffnet (vgl. KAMMHEIMER 2002, 39).

Deliktarten und ihre Ursachen

Anlassdelikte von Menschen mit Intelligenzminderung im Maßregelvollzug sind z. B. Brandstiftung, Eigentumsdelikte, Körperverletzung und Sexualdelikte. Die Ursachen für *Körperverletzungsdelikte* liegen dabei häufig in der „Impulsivität oder der sprachlichen Hilflosigkeit und damit einer inadäquaten, archaischen Form der ‚Auseinandersetzung‘“ (SCHMIDT-QUERNHEIM & HAX-SCHOPPENHORST 2008, 153), aber auch in wiederholten Versagenserlebnissen mit nachfolgenden aggressiven Entgleisungen oder anderen Kurzschluss-handlungen.

Es ist dabei zu berücksichtigen, dass Menschen mit Intelligenzminderung eine hohe Vulnerabilität bei Stress aufweisen. Dieser wird überwiegend durch langsames Begreifen und Verstehen und/oder eine gestörte Kommunikation mit der Umwelt ausgelöst. Dies mag nicht zuletzt in dem Umstand begründet sein, dass sie sich nur mit „Schwierigkeiten äußern können und weil sie einen nur geringen, manchmal sehr geringen Einfluss auf ihr Leben haben“ (HEIJKOOP 2007, 17).

Bei den *Sexualdelikten* handelt es sich in erster Linie um sexuelle Gewalt an Kindern. „Die Delikte sind dabei überwiegend Taten mit ‚Ausweichcharakter‘, basieren somit nicht auf einer regelrechten Pädophilie und finden bei der Hälfte der Fälle ohne unmittelbare Gewaltanwendung statt“ (SCHMIDT-QUERNHEIM & HAX-SCHOPPENHORST 2008, 15).

Eigentumsdelikte sind in den meisten Fällen in einer direkten Bedürfnisbefriedigung begründet und begünstigt durch das fehlende Verständnis für Handlungen und die entsprechenden Folgen. Herausforderndes Verhalten ist eine Reaktion auf oft schwierige Sozialisation, prekäre Familienverhältnisse, dissoziale Lebensgeschichten und frühe Heimkarrieren. Die Menschen haben regelhaft wenig soziale Kompetenzen in Bezug auf sich und ihre Umwelt erlernt.

FREESE (1998, zit. n. SCHMIDT-QUERNHEIM & HAX-SCHOPPENHORST 2008, 153) bemüht sich um einen Erklärungsansatz für die Schwierigkeiten im Umgang mit Patient(inn)en mit Intelligenzminderung. Erwachsene

Menschen mit Intelligenzminderung entsprechen in ihrer Entwicklung nicht der eines Menschen ohne Intelligenzminderung, orientieren sich aber häufig an den Werten, Ansprüchen und Möglichkeiten anderer Erwachsener. Hieraus erwächst eine Diskrepanz, die häufig zu Verhaltensauffälligkeiten und dem Begehen von Straftaten führt.

Dieser Ansatz scheint sehr vereinfacht, um die Delinquenz und die Behandlungsschwierigkeiten von Menschen mit Intelligenzminderung zu erklären. Es ist jedoch festzuhalten, dass erkannt wurde, dass die überdurchschnittliche Verweildauer im Maßregelvollzug dieser Patientengruppe dringenden Handlungsbedarf aufweist.

Eine Entlassung dieser Patientengruppe gestaltet sich, neben anderen Hindernissen, auch aufgrund der „veränderten institutionellen Rahmenbedingungen der Behindertenpädagogik

hochstrukturierte Wohnformen mit möglichst kleinen Wohngruppen. Weiterhin ist eine hohe personelle Ausstattung notwendig, um eine adäquate Betreuung und Unterstützung zu gewährleisten.

Da die Personen mit den beschriebenen Auffälligkeiten meist zu Beginn ihrer Aufnahme noch nicht bereit sind, eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu besuchen, ist es unabdingbar, eine zweite Lebenswelt mit Nähe zu Arbeit und Beschäftigung vorzuhalten. Diese tagesgestaltenden Angebote sind an die individuellen Bedürfnisse der Personen anzupassen und müssen sich als geeignet erweisen, einer möglichen Resignation entgegenzuwirken.

Es geht bei der präventiven Arbeit nicht um die Verwahrung des betroffenen Personenkreises, sondern vielmehr um die Schaffung eines geeigneten Milieus.

Geeignete Wohnformen sollen die hohe Verweildauer im Maßregelvollzug auf ein geeignetes Maß reduzieren und ein Umfeld bereitstellen, in welchem präventive Arbeit stattfindet.

in Richtung dezentraler, offener Wohngruppen“ (SCHMIDT-QUERNHEIM 2008, 157) und einem Trend zur Ambulantisierung schwierig. Daher gilt es, neue Wege zu erschließen.

Anforderungen an die Eingliederungshilfe

Der Personenkreis der Menschen mit Intelligenzminderung, welche delinquente Verhaltensweisen aufzeigen, muss mit seinen speziellen Anforderungen intensiver in der Angebotserstellung der Leistungserbringer der Eingliederungshilfe fokussiert werden. Es gilt, geeignete Wohnformen anzubieten, welche zum einen die hohe Verweildauer im Maßregelvollzug auf ein geeignetes Maß reduzieren und gleichermaßen ein Umfeld bereitstellen können, in welchem präventive Arbeit stattfindet. Neben dem Schutz des beschriebenen Personenkreises vor der Ausübung von Straftaten ist gleichermaßen die frühzeitige Erkennung von Risiken wichtig für den Opferschutz.

Um ein zielführendes Angebot vorhalten zu können, müssen diverse Voraussetzungen erfüllt sein. Bauliche Voraussetzungen sind geschlossene,

Neben dem zuvor erwähnten Schutz vor der Ausübung von Straftaten müssen die elementaren Leitideen Sozialraumorientierung und Inklusion in der täglichen Arbeit implementiert sein. Alle Personen, auch die, welche delinquentes Verhalten aufweisen und/oder bereits Vorstrafen haben, müssen folglich dieselben Teilhabechancen erhalten wie alle anderen Menschen. Für die alltägliche Arbeit bedeutet dies, dass strukturelle Gegebenheiten vorliegen oder geschaffen werden müssen, um z. B. einem Klienten, welcher die Einrichtung nur in Begleitung einer examinierten Fachkraft verlassen darf, die Teilnahme an einer Sportgruppe oder einem Volkshochschulkurs zu ermöglichen. Eine Voraussetzung hierfür sind unter anderem eine hohe personelle Ausstattung und eine individuelle Dienstplangestaltung. Regelmäßige *Sonderdienste* und zusätzlich eingeplantes Personal an mehreren Tagen in der Woche ermöglichen den Klient(inn)en die Durchführung von Einzelaktivitäten. Eine weitere Voraussetzung für eine inklusive Arbeit mit Menschen aus dem Maßregelvollzug ist eine, im Vergleich zu anderen Einrichtungen der Eingliederungshilfe, überdurchschnittlich hohe Fachkraftquote, da sowohl

für die Begleitung als auch für den Dienst in der Einrichtung Fachkräfte erforderlich sind.

Inklusion bedeutet aber selbstverständlich nicht nur, die Möglichkeit zu haben, Freizeitaktivitäten wahrzunehmen oder an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen, sondern gleichermaßen die eigenverantwortliche Bewältigung des Alltags. So werden bewusst keine künstlichen Lebenswelten geschaffen, in denen das Essen geliefert wird, der Friseur in die Einrichtung kommt oder regelmäßige Visiten durch einen ärztlichen Dienst abgedeckt sind. Auch die Einkäufe der benötigten Lebensmittel werden von den Klient(inn)en erledigt. Auch bei diesen Aufgaben des Alltags ist die Begleitung durch eine examinierte Fachkraft gewährleistet.

Die Klient(inn)en werden also motiviert, an dem gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen; die notwendigen Ressourcen werden bereitgestellt. Dies stellt die Klient(inn)en, welche aus dem Maßregelvollzug in die Einrichtungen gezogen sind, vor eine nicht zu vernachlässigende Herausforderung. Die neugewonnene *Bewegungsfreiheit* im Sozialraum, die damit verbundenen Reize und die wiedererlangte Verantwortung stellen sowohl die Klient(inn)en als auch die Mitarbeitenden vor eine große Aufgabe. Neben der Vor- und Nachbereitung der Ausgänge müssen verbindliche Planungen erstellt werden, welche diese regeln. Die Planungen werden in regelmäßigen Abständen gemeinsam besprochen und überarbeitet, so dass die Aktivitäten im Sozialraum individuell erweitert werden können und der Klient sich als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft anzunehmen beginnt und als solcher von der Nachbarschaft gesehen wird.

Juristische Voraussetzungen

Es ist zu unterscheiden, ob eine Person bereits im Maßregelvollzug untergebracht ist oder eine Aufnahme ohne strafrechtliche Verurteilung erfolgen soll. Personen, welche in der Vergangenheit nach § 63 StGB verurteilt wurden und sich zum Zeitpunkt der Aufnahme im Maßregelvollzug befinden, können im Rahmen einer Langzeitbeurlaubung bedingt in geeignete Angebote der Eingliederungshilfe entlassen werden. Auch die Aussetzung einer Strafe zur Bewährung, welche mit der Auflage einhergeht, eine Unterbringung in einer geschlossenen Einrichtung wahrzunehmen, kann zu einer Aufnahme führen.

Personen, welche bereits durch delinquentes oder hochgradig herausfor-

derndes Verhalten auffällig geworden, aber noch nicht rechtskräftig verurteilt worden sind, können nach § 1906 BGB in einer geschlossenen Einrichtung untergebracht werden. Ein Betreuer kann beim Betreuungsgericht eine mit Freiheitsentziehung verbundene Unterbringung beantragen, wenn „auf Grund einer psychischen Krankheit oder geistigen oder seelischen Behinderung des Betreuten die Gefahr besteht, dass er sich selbst tötet oder erheblichen gesundheitlichen Schaden zufügt, oder eine Untersuchung des Gesundheitszustands, eine Heilbehandlung oder ein ärztlicher Eingriff notwendig ist, ohne die Unterbringung des Betreuten nicht durchgeführt werden kann und der Betreute auf Grund einer psychischen Krankheit oder geistigen oder seelischen Behinderung die Notwendigkeit der Unterbringung nicht erkennen oder nicht nach dieser Einsicht handeln kann“ (§ 1906 BGB Abs. 1 und 2).

Zu erwähnen ist noch, dass § 1906 BGB häufig angewandt wird, da es keine anderweitigen Möglichkeiten gibt, eine temporäre Unterbringung in eine gesicherte Wohnform juristisch zu legitimieren.

Das Praxisfeld

Die von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel (vBS Bethel) eröffneten im September 2006 das Haus Winterkampweg in Dortmund. Das Angebot der Einrichtung richtet sich ausschließlich an Menschen mit Intelligenzminderung, welche aufgrund ihrer herausfordernden Verhaltensweisen kein adäquates Betreuungs- und Unterstützungsangebot in bestehenden Einrichtungen der Behindertenhilfe erhalten konnten. Aufgrund der zahlreichen Aufnahmeanfragen wurde im Februar 2010 eine weitere Einrichtung eröffnet, welche ein vergleichbares Angebot vorhalten kann. Beide Einrichtungen bieten jeweils 24 fakultativ geschlossene Plätze an, welche sich auf vier Gruppen à sechs Personen verteilen. Die Gruppen sind in sich geschlossen, so dass eine wohnliche und dennoch reizarme Umgebung gestaltet werden kann. Jeweils zwei Gruppen werden von einem Kernteam begleitet und unterstützt, um Kontinuität in der Beziehungsgestaltung und in der täglichen Arbeit zu gewährleisten.

Neben dem Personenkreis der Menschen mit erheblichen sozialen Schwierigkeiten und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen ist ca. ein Drittel der dort lebenden Personen in der Vergangenheit durch delinquentes Verhalten aufgefallen und wurde bereits

verurteilt oder hatte zum Aufnahmezeitpunkt laufende Verfahren. Die Delikte, aufgrund derer die Klient(inn)en in der Einrichtung untergebracht sind, sind vorwiegend Eigentumsdelikte, Brandstiftung, Nötigung und Körperverletzung.

Als besondere Herausforderung für die Mitarbeitenden und die praktische Umsetzung der Konzeption ist folgender Fall zu sehen: Ein junger Mann mit kognitiver Einschränkung und einer Körpergröße von über zwei Metern hat im Alter von 19 Jahren in einem Krankenhaus Brandstiftung begangen. Hintergrund der Brandstiftung war die Affinität des Klienten zur Feuerwehr. Eine Gefährdung oder Verletzung anderer Personen als mögliche Konsequenz der Brandstiftung hat der junge Mann nicht bedacht; dennoch ist zu erwähnen, dass bei diesem Brand niemand körperlich zu Schaden gekommen ist.

Aufgrund dieses Deliktes wurde der Bewohner nach § 63 StGB 1996 verurteilt und in den Maßregelvollzug verlegt. 2006 hatte der Klient die Möglichkeit, im Rahmen einer Langzeitbeurlaubung in die Einrichtung Haus Winterkampweg zu ziehen. Die Prognose für eine positiv verlaufende Beurlaubung wurde von den zuständigen Sozialarbeitern der forensischen Klinik in Frage gestellt, nicht zuletzt aufgrund der Neigung des Klienten, Dinge wie Kleidung, Verbrauchsgüter oder Gegenstände aus eigenem Besitz oder Besitz anderer Personen mutwillig zu zerstören. Dieser Umstand erforderte von der Einrichtung den kompletten Umbau eines Zimmers. Alle im Zimmer und im Bad befindlichen Gegenstände mussten speziell angefertigt und/oder gesichert werden, um einer Manipulation durch den Klienten vorzubeugen. Des Weiteren mussten spezielle Sicherheits- und Rufsysteme installiert werden, da eine Auflage der forensischen Klinik die Isolation des Klienten über mehrere Stunden am Tag und in der Nacht war. Diese Auflage stellte sowohl für die Mitarbeitenden als auch für den Klienten und seine Mitbewohner(innen) eine große Herausforderung dar. Für Mitarbeitende der Eingliederungshilfe ist die Isolation eines Klienten keine alltägliche Aufgabe. Ein steter und transparenter Austausch über den Zweck der Isolation, regelmäßige Fallsupervisionen und Teambesprechungen sind wichtige Bausteine, um die eigenen Haltung zu reflektieren.

Auch ist es für die anderen Klient(inn)en befremdlich zu erleben, dass ein Klient über mehrere Stunden am Tag in seinem Zimmer isoliert wird. Im Austausch mit den Klient(inn)en ist es daher wichtig zu transportieren, dass die Isolation nicht Strafe, sondern lediglich die Einhaltung benötigter Ruhephasen ist.

Selbstverständlich ist die größte Herausforderung für eine Einrichtung der Eingliederungshilfe nicht die Durchführung der Isolation und die Kommunikation darüber, sondern die Förderung einer positiven Entwicklung. So haben auch in diesem Fallbeispiel intensive Einzelförderung anstelle von schlichter Verwahrung, Teilhabe anstelle von Ausgrenzung dazu geführt, dass zunächst die Isolationszeiten stetig reduziert werden konnten. Des Weiteren wurde der Klient nach fünf Jahren Beurlaubung, trotz der zunächst negativen Prognose, im Jahr 2011 offiziell aus dem Maßregelvollzug entlassen.

Trotz der Herausforderungen, welche sich durch die Arbeit mit diesem Personenkreis ergeben, wird konsequent darauf geachtet, dass die Einrichtungen in bestehende Sozialräume integriert werden und sich somit, im Gegensatz zu älteren Wohneinrichtungen, durch ihre gemeindenähe und Einbettung in bestehende Wohngebiete auszeichnen. Möglichkeiten zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, wie z. B. aktive Teilnahme an Festen und Veranstaltungen des Sozialraums, Wahrnehmung kirchlicher Aktivitäten und Nutzung der städtischen Angebote und örtlichen Dienstleistungen, sind fester Bestandteil des inklusiven Angebotes.

Milieugestaltung

Der milieuorientierte Ansatz hat sich in den benannten Einrichtungen bewährt. Wie bereits erwähnt sind die Gruppen so gestaltet, dass maximal sechs Personen in einer Einheit leben. Die Gefahr der Überreizung und der massiven Konfliktbildung ist äußerst gering.

Das psychosoziale Umfeld, welches durch die Kleingruppen für die Personen geschaffen wird, ist für die Bildung von tragfähigen Beziehungen unabdingbar. In einem stabilen und sicheren Umfeld wird dem Einzelnen ermöglicht, selbstständig Erfahrungen, u. U. auch konfliktreicher Art, in der Interaktion mit den Mitbewohner(inne)n machen zu können. In regelmäßigen Gruppengesprächen werden Konflikte

thematisiert und Vereinbarungen zu einem gemeinsamen Zusammenleben getroffen. Der Einzelne findet bei seinen Mitbewohner(inne)n nicht nur Unterstützung, sondern erhält auch regelmäßig direkte Reaktionen bei unangemessenem Verhalten. Diese sollten nach Möglichkeit unmittelbar mit dem geschulten Fachpersonal – wenn nötig in Einzelgesprächen – reflektiert werden (vgl. ebd., 173).

Durch den Einsatz der Kernteams, welche gruppenbezogen in der Betreuung und Unterstützung eingesetzt werden, wird sowohl eine Kontinuität in der Betreuung hergestellt als auch das o. g. sichere und stabile Umfeld der Personen gefördert. So wird z. B. mit größerer Sicherheit gewährleistet, dass getroffene Absprachen eingehalten werden. Weiterhin können Veränderungen im Verhalten von Personen verlässlicher beobachtet werden, was den Mitarbeitenden die Möglichkeit gibt, adäquat auf den Verlauf der Veränderungen und nicht nur situativ zu reagieren.

Niederschwellige Angebote in kleinen Gruppen, wenn nötig in einer temporären Eins-zu-eins-Konstellation, wirken sich positiv auf die Entwicklung der Personen aus.

In der Praxis haben sich die gemeinsame Ausarbeitung von klar strukturierten Tages- und Wochenplänen in den unterschiedlichen Milieus (Wohnen, Arbeit, Freizeit) und die konsequente Umsetzung dieser zur Unterstützung der positiven Entwicklung bewährt.

Der Personenzentrierte Ansatz

Die Mitarbeitenden sind Assistent(inn)en im Alltag, welche sich durch Empathie, wertschätzenden Umgang und kongruentes Verhalten auszeichnen müssen. Für sie ist es zwingend notwendig, sich davon zu distanzieren, eigene Lebensentwürfe auf die Klient(inn)en zu übertragen. Vielmehr müssen

schaft finden zu können (vgl. PÖRTNER 2008, 20).

Personen mit herausfordernden Verhaltensweisen agieren und reagieren als Teil des Systems. Einflussfaktoren auf dieses Verhalten sind nicht selten persönliche Bedürfnisse und Einschränkungen, Fähigkeiten und Stärken, Bezugspersonen, räumliche Situation usw. Die Mitarbeitenden fungieren unterstützend bei der Findung und Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten ausgehend von vorhandenen Ressourcen. Die alternativen Handlungsmöglichkeiten zu finden und anzuwenden, stellen die Voraussetzung dar, um unabhängiger von den eigenen impulshaften Verhaltensweisen und den damit leider oft verbundenen Handlungseinschränkungen handeln und leben zu können.

Konsulentenarbeit

In der Praxis hat sich die Einbeziehung sogenannter Konsulentenberater als besonders förderlich erwiesen. Dabei handelt es sich um erfahrene Psycholog(inn)en, welche regelmäßig mit den Teams und speziell mit den Klient(inn)en zusammenkommen.

Die maßgeblichen Unterschiede zu anderen Beratungsformen sind (vgl. BRAUN & STRÖBELE 2003, 102):

- > starker Bezug zur Klientin/zum Klienten,
- > fallbezogene Verpflichtung der Expert(inn)en,
- > autonomes Beratungsteam; losgelöst von den Finanzierungsstrukturen der Einrichtungen.

In Zusammenarbeit mit dem Klienten sowie im Idealfall mit dessen Angehörigen oder langjährigen Begleiter(inne)n werden die Lebensverläufe, biografischen Daten und persönliche Merkmale der Sozialisation zusammengetragen und ausgewertet.

In einem stabilen und sicheren Umfeld wird dem Einzelnen ermöglicht, selbstständig Erfahrungen – auch konfliktreicher Art – machen zu können.

sie die Eigenarten der Klient(inn)en erkennen, ernst nehmen und die Ausdrucksweisen verstehen lernen, um innerhalb der individuellen Ressourcen Wege finden zu lassen, adäquat mit der Realität in Interaktion zu treten und somit einen eigenen Platz in der Gesell-

Der Konsulentenberater nimmt an den Fallbesprechungen teil und versucht, den Mitarbeitenden die Situation des Menschen mit Intelligenzminderung näher zu bringen und alternative Methoden und Wege in der gemeinsamen Arbeit mit dem Klienten aufzu-

zeigen. Dies dient dazu, die für Außenstehende herausfordernden Verhaltensweisen, welche nicht selten zu delinquentem Verhalten führen, zu verstehen und zu deuten.

Ziel ist es, nicht nur Verhalten zu verstehen, sondern in gemeinsamen Gesprächen mit den Personen Strategien zu entwickeln, welche zu einer adäquateren Umsetzung seiner Ziele führt. Wichtig ist, dass die Klient(inn)en an dem Prozess aktiv beteiligt sind. Die Mitarbeitenden sind in diesem Fall als Prozessbegleiter in beratender und unterstützender Funktion tätig.

Arbeit mit Menschen aus dem Maßregelvollzug

Grundsätzlich ist zu beachten, dass vor der bedingten Entlassung einer Person in eine Einrichtung der Eingliederungshilfe diverse, höchst individuelle Verabredungen und Absprachen zwischen dem Maßregelvollzug, der forensischen Nachsorge und der Einrichtung getroffen werden.

Des Weiteren gibt es Auflagen, welche die ehemaligen Patient(inn)en und die Einrichtung erfüllen müssen. So kann es sein, dass das zukünftige Zimmer eines Patienten eines kompletten Umbaus bedarf, weil dieser dazu neigt, Gegenstände zu zerstören, oder dass ein Patient nur in Begleitung von einer oder zwei Fachkräften die Einrichtung verlassen darf. Es gibt auch die Möglichkeit im Vorfeld „ein Toleranzintervall von Bagatelldelikten zu bestimmen, innerhalb dessen rechtliche Sanktionen nicht erfolgen“ (KNAHL 1996, 29).

Selbstverständlich sind Auflagen und Vereinbarungen jederzeit zu beachten. Dennoch ist eine den Klient(inn)en gegenüber wertfreie und offene Haltung für die Mitarbeitenden unabdingbar, um den gemeinsamen Prozess zielführend zu gestalten.

Weiterhin ist eine hohe Sensibilität erforderlich, um insbesondere deliktrelevante Veränderungen des Verhaltens zu erkennen. Ehemalige Patient(inn)en des Maßregelvollzuges zeigen sich gerade in der ersten Zeit in einer Einrichtung der Eingliederungshilfe überaus angepasst. Erst nach der Eingewöhnungsphase lassen sich erste Veränderungen des Verhaltens erkennen. Diese werden begünstigt durch die weniger rigiden Strukturen und insbesondere durch Beobachten des Verhaltens der Klient(inn)en, welche nicht im Maßregelvollzug untergebracht waren. Das Team der Mitarbeitenden ist auf eine ausgeprägte und verlässliche Kommu-

nikationskultur und regelmäßigen Austausch in fallbezogenen Gesprächen angewiesen, um Anzeichen für aufkommende Krisen frühzeitig zu erkennen und zu thematisieren. „Zwar ist nicht bei jedem Klienten sozialer Rückzug und Isolierung ein Krisenzeichen. Jedoch: Trotz aller anfänglichen Zusagen des Patienten, sich von sich aus zu melden und insbesondere bei Verschlechterung des Befindens rechtzeitig Bescheid zu geben, sollte man sich nicht zu sehr darauf verlassen“ (SCHMIDT-QUERNHEIM 2008).

Die Erfahrung in der Praxis zeigt, dass eine frühzeitige Einbeziehung des Helfersystems (Komplementäre Einrichtung, Maßregelvollzug, ggf. gesetzliche Betreuung) zu einem positiven Behandlungsverlauf beitragen und somit einer eventuellen Rückführung in die forensische Psychiatrie entgegenwirken kann. Um eine konstruktive Arbeit des Helfersystems zu gewährleisten, ist es notwendig, dass eine gemeinsame Kommunikationsebene gefunden wird. Dies ist zunächst häufig erschwert durch die unterschiedlichen Arbeitsfelder und Arbeitsweisen.

Die Klient(inn)en sollen in den Einrichtungen mit engmaschiger Betreuung schrittweise auf ein Leben in offeneren Strukturen vorbereitet werden.

Die Klient(inn)en sollen in den Einrichtungen mit engmaschiger Betreuung schrittweise auf ein Leben in offeneren Strukturen vorbereitet werden. Daraus resultiert für die Mitarbeitenden in der alltäglichen Arbeit die Herausforderung, Selbstbestimmung zu fördern und gleichzeitig deviantes oder delinquentes Verhalten abzuwenden.

Die Mitarbeitenden müssen sich bewusst sein, dass Fortschritte nur sehr sukzessiv erzielt werden können und einer kontinuierlichen Überprüfung unterliegen müssen. Rückschritte dürfen bei den Prozessbeteiligten nicht zu Resignation führen, da vermeintliche Rückschritte einen wichtigen Teil des Prozesses darstellen.

Fazit

In den Einrichtungen der vBS Bethel sind ausgezeichnete Erfahrungen in der Arbeit mit delinquenten Menschen mit Intelligenzminderung gemacht worden. Um eine höchst mögliche Akzeptanz im sozialen Umfeld und in der Nachbarschaft zu erlangen, wurden frühzei-

tig Informationsveranstaltungen durchgeführt. Weiterhin ist eine aktive Teilnahme an Veranstaltungen und Festen in der Nachbarschaft ein selbstverständlicher Beitrag der Bewohner(inn)en am sozialräumlichen Leben.

Im Haus Winterkampweg konnte z. B. bereits fünf Jahre nach Eröffnung ein Übergang von vier Personen aus dem hochstrukturierten Bereich ins ambulant betreute Wohnen verzeichnet werden. Bei einigen weiteren Klient(inn)en konnte nach erfolgreicher Arbeit eine Verlängerung des Unterbringungsbeschlusses abgewandt werden. Zudem wurden 60 % der strafrechtlich verurteilten, ehemaligen Patient(inn)en aus dem Maßregelvollzug in den Bewährungsstatus entlassen. Die erfolgreiche Arbeit ist auf Professionalität und auf ein gut funktionierendes Helfersystem zurückzuführen und kann als beispielhaft in diesem Bereich angesehen werden.

Die hohe Nachfrage nach diesen Angeboten zeigt deutlich, dass auch zukünftig der Fokus auf die Arbeit mit delinquenten und intelligenzgeminderten Personen gerichtet werden muss,

um präventiv im Hinblick sowohl auf den Schutz des Personenkreises als auch der Opfer tätig zu sein.

Die vBS Bethel verfolgen die Strategie, im Rahmen einer regionalen Pflichtversorgung in Analogie zur Psychiatrie für jeden, auch für geistig behinderte und delinquente Menschen, eine Unterstützungsmöglichkeit in seiner Heimatregion sicherzustellen. In der traditionellen Eingliederungshilfe war die Vorgehensweise der Zielgruppenfindung eher selektiv. Das hatte zur Folge, dass die Einrichtungen sich ihre „Kunden“ aussuchen konnten und somit z. B. der Personenkreis, welcher in diesem Artikel näher beschrieben wurde, selten Berücksichtigung fand.

Nicht zuletzt bedeutet die sozialraumorientierte Arbeit mit strafrechtlich in Erscheinung getretenen Menschen einen weiteren Schritt zur Erfüllung der Inklusion.

LITERATUR

BRAUN, Reinhold; STRÖBELE, Thomas (2003): Consultantenarbeit in den Niederlanden und beim Landschaftsverband Rheinland. In: Theunissen, Georg (Hg.): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Stuttgart: Kohlhammer, 101–109.

HEIJKOOP, Jacques (2007): Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege der Begleitung und Förderung. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.

KAMMEINER, Hans (Hg.) (2002): Forensik in Münster: Eine Region in der Verantwortung. Münster: Lit.

KNAHL, Andreas (1997): Nachsorge für forensisch-psychiatrische Patienten – Synopse der Modellerprobung des Bundesministeriums für Gesundheit. Baden-Baden: Nomos.

KÖRBER, Hans-Ludwig u. a. (Hg.) (2010): Handbuch der Forensischen Psychiatrie. Bd. 2: Psychopathologische Grundlagen und Praxis der Forensischen Psychiatrie im Strafrecht. Berlin: Springer.

PÖRTNER, Marlis (2010): Ernstnehmen – Zutrauen – Verstehen. Personenzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

SCHMIDT-QUERNHEIM, Friedhelm; HAX-SCHOPPENHORST, Thomas (2008): Professionelle forensische Psychiatrie. Behandlung und Rehabilitation im Maßregelvollzug. 2. Aufl. Bern: Hans Huber.

SCHMIDT-QUERNHEIM, Friedhelm (2008): Was können wir von der forensischen Nachsorge lernen. Vortrag. Aachener Sozialpsychiatrischer Fortbildungstag. http://www.aachenerverein.de/Schmidt-Quernheim_Vortrag.pdf (abgerufen am 14.07.2012).

i Die Autor(inn)en:

Tim Hammerbacher

Diakon, Sozial- und Gesundheitsmanager, Von Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, Stiftungsbereich Bethel.regional, Leitung von Diensten und Einrichtungen, Haus Oberfeld, Intensiv-Unterstützungs-Angebot Oberfeld (I-U-A), Oberfeldstr. 13-15, 44369 Dortmund, 0 23 1 (93 69 62 14)

@ tim.hammerbacher@bethel.de

Si-yeun Chung

Mediatorin, Sozial- und Gesundheitsmanagerin, Von Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, Stiftungsbereich Bethel.regional, Leitung von Diensten und Einrichtungen, Wohnheim Kirchbergstraße, Kirchbergstraße 5, 58095 Hagen

NEUE MITGLIEDER DES REDAKTIONSBEIRATS DER TEILHABE

Seit fünf Jahrzehnten unterstützt die Lebenshilfe mit ihrer Fachzeitschrift die wissenschaftliche Theoriebildung und Entwicklung fachlicher Konzepte.

Teilhabe – mitten in der Gesellschaft – mitten in der Diskussion.

VIelfalt WERTSCHÄTZEN

Die Zeitschrift leistet einen wichtigen Beitrag zur Wertschätzung von Vielfalt im Bereich Frühpädagogik, Schule, Arbeitswelt und Hochschule. Durch meine Mitarbeit im Redaktionsbeirat möchte ich Inklusionsprozesse in den genannten Bereichen anregen und unterstützen.



Prof. Dr. Clemens Dannenbeck

Professor für Integrations-/Inklusionspädagogik, Soziologie der Behinderung, Fakultät Soziale Arbeit an der Hochschule Landshut

INKLUSION – KEINE UNBESTIMMTE UTOPIE

Inklusion ist keine bloße Vision oder unbestimmte Utopie, sondern aktuell geltendes Recht. Bereits heute müssen alle pädagogischen Einrichtungen inklusive Verhältnisse anstreben und zu ihrer Aufgabe machen. Jeder Mensch, unabhängig von seiner Beeinträchtigung, hat ein Recht auf volle gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe an allen Regeleinrichtungen des Bildungssystems. Insofern haben unter inklusiven Vorzeichen initiierte teilhabefördernde und Selbstbestimmung sichernde Maßnahmen in der verändernden Anpassung der vorherrschenden Rahmenbedingungen zu bestehen und nicht in einer Überprüfung vorhandener oder vermeintlicher Voraussetzungen auf Seiten der als integrationsbedürftig identifizierten „behinderten“ Individuen.

EINZIGARTIGES DISKUSSIONSFORUM

Das Thema Inklusion wird die Welt verändern. Die Zeitschrift *Teilhabe* hat sich dieser Veränderung in all ihren Facetten verschrieben. Es gibt kein Forum, das so explizit die gesellschaftlichen, politischen, organisationalen und fachlichen Diskussionen zu diesem Thema kritisch referiert und reflektiert. Praxisnah, aber nicht theoretisch werden die Themen aufbereitet. An diesem Prozess mitgestalten zu dürfen, ist für mich eine Herausforderung, aber auch Freude. Wenn damit ein Beitrag erreicht wird, Menschen mit Behinderung ein Mehr an *Teilhabe* zu ermöglichen, kommen wir dem Ziel ein Stück näher.

Prof. Dr. Wolfgang Wasel



Professor für Management im Gesundheitswesen, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Ravensburg-Weingarten



Ulrike Mattke

Sexuelle Gewalt und Traumatisierung

Pädagogisch-therapeutische Unterstützung von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung

| Teilhabe 2/2013, Jg. 52, S. 80 – 88

KURZFASSUNG Für die gravierenden Auswirkungen sexueller Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung fehlen in Wissenschaft und Praxis der Behindertenhilfe elaborierte Konzepte. Dargestellt werden vielfältige Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten auf struktureller und auf individueller Ebene, die in einem Forschungsprojekt erhoben wurden. Auf individueller Ebene werden neben grundlegenden Handlungsprinzipien auch konkrete methodische Vorgehensweisen vorgestellt.

ABSTRACT *The Experience of Sexual Violence and Trauma. Pedagogical and Therapeutic Support for Women and Girls with Intellectual Disabilities. Concerning the immense effect of sexual violence on people with intellectual disabilities the theory and practice of the work with disabled people is missing elaborating concepts. The article shows several opportunities for support on the individual level and the structural level which were gathered from a research project. Regarding the individual level, not only fundamental principles of action but specific methodical approaches will be presented.*

Seit Mitte der 1990er Jahre wird die Thematik der sexuellen Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen, insbesondere gegen Frauen mit geistigen Behinderungen erforscht (vgl. NOACK & SCHMIDT 1994; ZEMP & PIRCHER 1996; FEGERT 2006; SCHRÖTTLE et al. 2011). Durch die repräsentative Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gilt es als empirisch fundiert, dass jede zweite bis dritte Frau mit Beeinträchtigung in ihrem Lebensverlauf von sexueller Gewalt betroffen ist, das sind zwischen 34 % und 56 % aller Frauen mit Beeinträchtigungen (vgl. SCHRÖTTLE et al. 2011, 4).

In der Praxis zeigen sich bei der Bewältigung der Folgen sexueller Gewalt Probleme auf zwei Ebenen: Zum einen fehlen Beraterinnen und Therapeutinnen, die mit sexuell traumatisierten Frauen mit Behinderungen arbeiten. Zum anderen fehlen Konzepte sowohl in der ambulanten als auch in der stationären Behindertenhilfe für einen pädagogisch-therapeutischen Umgang mit sexuell traumatisierten Frauen und Mädchen.

In der Geistigbehindertenpädagogik existieren seit den 1990er Jahren elaborierte Konzepte zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. THEUNISSEN 1995), mit selbstverletzendem Verhalten (vgl. MÜHL et al. 1996) sowie mit Krisen (vgl. WÜLLENWEBER 2000). Zudem gibt es etwa seit der gleichen Zeit Erfahrungen in der Anwendung spezieller psychotherapeutischer Verfahren bei Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. LOTZ 1996; NIEDECKEN 1989). Konzepte zur Unterstützung traumatisierter, besonders sexuell traumatisierter Menschen mit geistiger Behinderung fehlen sowohl in Bezug auf Settings der pädagogisch-therapeutischen Beratung als auch für die stationäre Behindertenhilfe.

Erfahrungen als Teilnehmerin eines Runden Tisches gegen sexuelle Gewalt ergaben, dass Frauenberatungsstellen existieren, die zunehmend auch von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung bzw. deren Angehörigen konsultiert werden. Dies führte zu der Annahme, dass in der Praxis eine hohe Expertise in der Unterstützung sexuell traumatisierter Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung vorhanden

ist. Dieses spezielle Fachwissen und die entsprechenden Kompetenzen liegen bei einzelnen, nicht miteinander vernetzten Expertinnen quer durch die Bundesrepublik verstreut und werden kaum kommuniziert. Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurden im Sommer 2011 zehn Tiefeninterviews mit Beraterinnen und Psychotherapeutinnen an ambulanten Beratungsstellen sowie bei begleitenden Diensten von Wohnheimen und Werkstätten an verschiedenen Orten der Bundesrepublik durchgeführt. Zudem wurde die Fallstudie einer Psychotherapie mit einer sexuell traumatisierten geistig behinderten Frau von HACKENBERG (2001) einbezogen.

Aus diesen Interviews werden im Folgenden Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für sexuell traumatisierte Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene herausgearbeitet.

Auswirkungen sexueller Gewalt für Menschen mit geistiger Behinderung

Sexuelle Gewalt wird in Übereinstimmung mit der Berlin-Rostock-Studie folgendermaßen definiert: „Wir verwenden den Terminus ‚sexuelle Gewalt‘ als Oberbegriff (...). Hierunter verstehen wir: 1. Eine Person wird von einer anderen als Objekt zur Befriedigung von bestimmten sexuellen Bedürfnissen benutzt. Diese Bedürfnisse sind entweder sexueller Natur und/oder es sind nicht sexuelle Bedürfnisse, die in sexualisierter Form ausgelebt werden. (...) 2. Dabei werden vor oder an der Person Handlungen vorgenommen oder von ihr verlangt, die kulturell mit Sexualität assoziiert sind. Dazu zählen nicht nur Handlungen, die im engeren Sinne sexuell sind, wie beispielsweise Berührungen der Geschlechtsorgane oder Geschlechtsverkehr, sondern auch solche, die in unserer Gesellschaft im weiteren Sinne mit Sexualität in Verbindung gebracht werden, wie z. B. anzügliche Bemerkungen, Nachpfeifen oder Nacktfotos. 3. Die Handlungen erfolgen unter Ausnutzung von Ressourcen – bzw. Machtunterschieden gegen den Willen der Person“ (FEGERT et al. 2006, 35).

Die Folgen sexueller Gewalt werden bei allen Menschen, unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung, meistens unterschätzt. Es ist davon auszugehen, dass sexuelle Gewalt immer als Trauma erlebt wird und dementsprechend traumatisierende Wirkungen hat.

„Traumata (...) sind (...) Situationen, in denen Menschen von schockieren-

den Ereignissen überrascht werden, die durch ihr plötzliches Auftreten und ihre Heftigkeit/Intensität an Bedrohung und Ausgeliefertsein die Betroffenen in eine ungeschützte Angst-Schock-Schock-Situation (...) und damit in einen innerlich überflutenden ‚Stresszustand‘ versetzen, der die steuernden Hirnfunktionen vorübergehend beeinträchtigt oder gar mehr oder weniger außer Kraft setzt“ (BESSER 2011, 46).

In der Literatur finden sich verschiedene Auflistungen und Beschreibungen, in denen die Auswirkungen sexueller Gewalt zusammengestellt werden (vgl. z. B. SENN 1993; ZEMP 2007, 20 ff.). Als ein Beispiel soll hier die Sammlung von Folgen sexueller Gewalt der Berlin-Rostock-Studie angeführt werden (vgl. THOMAS et al. 2006, 92 ff.):

- > Störungen wie Ess- und Zwangsstörungen
- > Suchtverhalten
- > emotionale Reaktionen wie Schuldgefühle, Selbstzweifel, auch Feindseligkeit und Wut
- > Verhaltensweisen wie Aggressionen
- > kognitive Bewertungen verstärken die weitere Symptomentwicklung, z. B. Schuldzuweisung an die eigene Person oder eine generell negative Selbstbewertung
- > psychosomatische Symptome wie Schwindelanfälle, Phobien, Ängste und sexuelle Probleme.

Als spezielle Folgen für Menschen mit geistiger Behinderung werden in Anlehnung an KLEIN et al. (1999, 94) Verhaltensänderungen sowie Verhaltensauffälligkeiten wie aggressives und selbstverletzendes Verhalten genannt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sexuelle Gewalt für Menschen mit geistiger Behinderung im Grundsatz die gleichen Folgen hat wie für nicht behinderte Menschen auch. Die Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung erschweren jedoch die Aufdeckung und die Beendigung geschweige denn eine Strafverfolgung von Übergriffen vor allem aufgrund ihrer hohen sozialen Abhängigkeit (vgl. MATTKE 2004), die sich häufig auch auf die Täter bezieht, sowie einer ihnen häufig nicht zugestandenen Glaubwürdigkeit (vgl. JESCHKE & FEGERT 2006, 327). Zudem verfügen Menschen mit geistiger Behinderung über weniger Bewältigungs- und Abwehrmechanismen (vgl. HACKENBERG 2001, 3) und vornehmlich abwehrorientierte Copingstrategien (vgl. WÜLLENWEBER 2000).

Zu betonen ist: Es zeigt sich kein einheitliches Syndrom, an dem sich die Erfahrung sexueller Gewalt „ablesen“

ließe, im Gegenteil: Die Auswirkungen sexueller Gewalt gleichen häufig den Folgen anderer Übergriffe, wie Miss-handlung, Vernachlässigung, körperlicher und psychischer Gewalt (vgl. u. a. SENN 1993, 47; HORNBERG et al. 2008). In der Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung besteht – wie bei Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen auch – die Gefahr, dass nicht erklärbare Symptome der geistigen Behinderung an sich zuge-sprochen werden, eines Prozesses von „Diagnostic Overshadowing“ (vgl. u. a. MICKLER 2009).

Bei der Vielfalt an möglichen Symptomen und der Häufigkeit des Auftretens sexueller Gewalt erscheint es wichtig, in einem diagnostischen Prozess sexuelle Gewalt als mögliche Ursache immer mitzudenken.

Dabei scheint das Ausmaß der sexuellen Gewalt keine Rolle zu spielen. BECKER-FISCHER & BECKER (2008) weisen in ihrer Studie über sexuelle Gewalt in der Psychotherapie darauf hin, dass es keinen Unterschied gibt zwischen der Schwere der Folgen nach Situationen mit direktem Geschlechtsverkehr oder nach Situationen mit sexualisierten Berührungen. Die traumatische Belastungswirkung ist ihnen zufolge bei beiden Gruppen gleich, auch bei Sexualisierung auf verbaler Ebene (vgl. ebd., 84). Sie beschreiben

32). Traumatisierungen und insbesondere frühe Traumatisierungen, die über einen längeren Zeitraum anhalten, führen zu veränderten neurologischen Strukturen und Funktionen: „Durch die häufige Überflutung mit Stresshormonen, insbesondere durch Cortisol werden bereits vorhandene synaptische Verschaltungen aufgelöst und neue differenzierte Netze können nicht aufgebaut oder stabilisiert werden. Das Gehirn strukturiert sich ‚traumatoplastisch‘“ (BESSER 2011, 44). Auch in der Studie des BMFSFJ wird auf die Wechselwirkung von Gewalt und Behinderung hingewiesen (vgl. SCHRÖTTLE et al. 2011).

Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

In der Praxis der Beratung sexuell traumatisierter Frauen und Mädchen mit Behinderung gilt als Grundsatz, dass sexuelle Gewalt in der Analyse, Prävention und Intervention nicht nur individuell, sondern auch im Kontext struktureller Gewalt und gesellschaftlicher Diskriminierung zu sehen ist (vgl. GATHAN-ERTL 2011). Demzufolge beziehen sich Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Falle von sexueller Gewalt sowohl auf eine strukturelle Ebene in der Behindertenhilfe als auch auf eine personale bzw. individuelle Ebene der von sexueller Gewalt Betroffenen.

Die Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung erschweren die Aufdeckung sexueller Gewalt.

die verwirrenden Effekte bei versteckten Sexualisierungen als noch heftiger und schildern, dass dabei Konfusionen bis in psychosomatische Zustände entstehen können (vgl. ebd., 85). Diese Ergebnisse lassen sich m. E. durchaus auf pädagogische Settings übertragen, und die Auswirkungen eines Vertrauensmissbrauchs durch sexuelle Grenzüberschreitungen von Pädagog(inn)en sind demzufolge in jeder Form als schwerwiegend einzuschätzen (vgl. auch MATTKE 2012).

Eine gravierende Auswirkung sexueller Gewalt möchte ich nicht unerwähnt lassen: Sowohl eine geistige Behinderung als auch eine psychische oder eine Sprachbehinderung können das Resultat einer körperlichen oder sexuellen Misshandlung darstellen (vgl. z. B. SENN 1993, 29; MICKLER 2009,

Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten auf struktureller Ebene

Auf struktureller Ebene sind sechs Bereiche von besonderer Bedeutung:

Personalauswahl

Der Auswahl und Einstellung von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Mitarbeitenden ist vor allem in Hinblick auf eine Abschreckung von Pädophilen und anderen sexuell Gestörten eine hohe Bedeutung beizumessen. Das Vorlegen eines erweiterten Führungszeugnisses sollte als selbstverständlich gelten, jedoch verlangt dies ein Drittel der Heime in der Jugendhilfe nicht (vgl. Unabhängige Beauftragte 2011, 129). Daneben gilt die Thematisierung von Grenzen und sexuellen Übergriffen in Einstellungsgesprächen aufgrund von

Vorwarnung als präventive Maßnahme, so dass mögliche Täter eine Stelle erst gar nicht antreten (vgl. dazu ausführlicher MATTKE 2012).

Fortbildung nach der Devise „Qualifizierung statt Kontrolle“

Die verpflichtende Einführung von Qualifizierungsangeboten zur Thematik sexuelle Gewalt für hauptberufliche und für ehrenamtliche Mitarbeitende wird seit mehreren Jahren an vielen Stellen gefordert (vgl. JESCHKE & FEGERT 2006, 404). Wirksamer als eine Kontrolle von Mitarbeitenden gilt deren Qualifizierung, um Fälle von sexueller Gewalt in der Praxis frühzeitig zu erkennen, aufzudecken und zu beenden. Daneben wissen wir aus der Jugendhilfe, dass Verdachtsfälle in erster Linie dadurch bekannt werden, dass sich Kinder und Jugendliche an Lehr- und Fachkräfte wenden oder diese bei Andeutungen und Verhaltensauffälligkeiten aktiv nachfragen. Dies verweist auf das Erfordernis einer hohen Sach- und Gesprächskompetenz bei Fachkräften (vgl. Unabhängige Beauftragte 2011, 131).

genden massive Kontrolle der Mutter, die Angst vor weiteren Übergriffen gegen ihre Tochter hatte, zerstörte das Vertrauen zwischen Mutter und Tochter nachhaltig (Interview Frau Leber).

Allgemeiner Verhaltenskodex und alters- und situationsangemessene Schutzvereinbarungen

Pädagogische Tätigkeiten sind besonders in der Behindertenhilfe durch eine große körperliche Nähe gekennzeichnet. Viele Situationen benötigen einen sehr sensiblen Umgang mit Nähe (vgl. MATTKE 2012). Gemeint sind Situationen der (intimen) Körperpflege, Situationen bei Übernachtungen und auf Urlaubsreisen sowie Situationen der Begrüßungen (Küsse, Umarmungen). Klare Regeln in solchen Situationen schützen Mitarbeitende und Klient(in)en (vgl. SENN 1993 75 f.). Bisher existieren bedauerlicherweise nur in wenigen Einrichtungen der Behindertenhilfe solche Regeln, viele Situationen werden bagatellisiert oder nicht im Sinne des Schutzes und Wohlergehens von Menschen mit Behinderungen interpretiert.

Entwicklung des Schamgefühls, d. h., wenn ein behindertes Kind bis zum Jugendalter von mehreren verschiedenen Personen, die zudem von Schuljahr zu Schuljahr wechseln, gewickelt wird (vgl. ORTLAND 2007), kann kein Schamgefühl entstehen. Maßnahmen zum Schutz der Intimsphäre und damit auch zur Unterstützung der Wahrnehmung und Entwicklung von Schamgrenzen werden jedoch in der Praxis der Behindertenhilfe weitgehend vernachlässigt.

Konzept für den Verdachtsfall und internes Meldeverfahren

JESCHKE & FEGERT (2006, 411) weisen darauf hin, „dass zwar das Wissen um die Problematik sexueller Gewalt vorhanden ist, Handlungskompetenzen bzw. ein Konzept für den Umgang damit weitgehend fehlen“. In der Jugendhilfe konnten im Jahr 2011 16 % der Heime keine Hilfestellungen für den Umgang mit Verdachtsfällen beschreiben (vgl. Unabhängige Beauftragte 2011, 129). Ein internes Meldeverfahren, wonach Mitarbeitende verpflichtet sind, Verdachtsfälle zu melden, sowie Schritte für den Umgang bei einem Verdacht gelten als sinnvoll, um Hilflosigkeit und Unsicherheit oder gar das Verschweigen oder die Bagatellisierung sexueller Gewalt zu überwinden.

Weitere Maßnahmen

Die Installation einer externen Vertrauensperson, an die sich sowohl Betroffene als auch Mitarbeitende wenden können, gilt als eine erfolgreiche Schutz- und Präventionsmaßnahme (vgl. ebd., 137).

Daneben wird gerade in der DJI-Studie auf die Bedeutung einer guten fachlichen Vernetzung, d. h. guter Kooperationsbeziehungen mit spezialisierten fachkundigen externen Stellen, hingewiesen (vgl. ebd., 131).

Handlungs- und Unterstützungs- prinzipien auf individueller Ebene

Als Ergebnis der von mir durchgeführten Expertinneninterviews habe ich Handlungs- und Unterstützungsprinzipien herausgearbeitet, die meines Erachtens sowohl im pädagogisch-therapeutischen Einzelsetting als auch im stationären Setting der Behindertenhilfe von Bedeutung in der Begleitung sexuell traumatisierter Menschen mit geistiger Behinderung sind.

In der Jugendhilfe gibt es seit kurzem die Bemühung, traumatisierte Kinder und Jugendliche in Wohngruppen mit traumpädagogisch geschultem Perso-

Maßnahmen zum Schutz der Intimsphäre und zur Entwicklung von Schamgrenzen werden weitgehend vernachlässigt.

Angehörigenarbeit

Grundlegende Information über sexuelle Gewalt sind auch Angehörigen von Menschen mit Behinderungen zu vermitteln, um ungewöhnliche Verhaltensweisen oder körperliche Symptome als mögliche Indikatoren sexueller Gewalt zu verstehen, um Schutz zu bieten und mit ihrem eigenen Verhalten nicht ungewollt Unterstützung für Täter zu bieten, sondern Unterstützung für Menschen mit Behinderungen.

In einer WfbM übte ein Fahrer über lange Zeit sexuelle Gewalt bis zum Geschlechtsverkehr an einer jungen Frau mit geistiger Behinderung aus. Er drängte sie, davon auf keinen Fall ihrer Mutter zu erzählen, und bedrohte sie: „Mamas verstehen so etwas nicht“. Als die Mutter davon erfuhr, empfand sie es als starken Vertrauensbruch, dass ihr die Tochter nicht davon berichtet hatte. Die Vorwürfe der Mutter erlebte die Tochter als Bestätigung des Täters, dass „Mamas so etwas nicht verstehen“. Die im Fol-

In einem Wohnheim für junge erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung (15 Wohnplätze) rauft der im gleichen Haus wohnende Heimleiter immer wieder mit einem 19-jährigen Mann. Er hört nicht auf, diesen sprachlich und körperlich zu necken, auch wenn der junge Mann das Verhalten abwehrt und sich durch Rückzug in sein Zimmer abzugrenzen versucht. Bei der Vorbereitung und Planung eines gemeinsamen Urlaubs mit allen Bewohner(inne)n besteht der Leiter der Einrichtung darauf, dort mit dem 19-Jährigen zu zweit in demselben Zimmer zu übernachten. Der junge Mann erwähnt mehrmals gegenüber anderen Mitarbeitenden, dass er dies unter keinen Umständen möchte. Es erfolgen keinerlei schützende Maßnahmen (aktueller Praxisbericht einer Studentin).

Kinder erlernen Schamgrenzen zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr (vgl. ORTLAND 2008, 41). Die dauerhafte Abhängigkeit von urogenitaler Pflege hat Auswirkungen auf die

nal fachlich besonders fundiert zu unterstützen (vgl. z. B. SCHERWATH & FRIEDRICH 2012). Eine Ausarbeitung solcher Konzepte für traumatisierte Menschen mit geistiger Behinderung steht aus. Die Perspektive traumatischer Hintergründe fehlt m. E. in den Konzepten intensivpädagogischer Wohngruppen für Menschen mit geistiger Behinderung, was angesichts der Prävalenz allein sexueller Traumatisierungen überrascht.

und die Vermittlung von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, um Selbstkontrolle wieder erfahrbar zu machen und herzustellen.

Selbstbestimmung im Zugang zu Beratung und Therapie:

Dies beginnt bereits im Zugang zu Maßnahmen der Unterstützung. Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung erhalten Empfehlungen und In-

rauskommt, was eigentlich passiert ist, weil Verena das nie wirklich benannt hat und weil es so diffus und dann ist eine Anzeige erfolgt, aber der Täter, der hat es natürlich völlig anders dargestellt und Verena hat aber auch gar nicht gesagt hat, was wirklich passiert ist. Die Mutter gerne wollte, dass wir sozusagen mit Verena Ursachenforschung betreiben“ (Frau Pfeifer, ambulante Beratungsstelle).

Sichere Orte zu schaffen, gilt in der Traumapädagogik als elementarer Auftrag.

Sicherheit

Menschen, die sexuelle Gewalt erlebt haben, ziehen sich häufig stark in sich selbst zurück und leiden unter vielfachen Ängsten, die sie an einer Teilhabe am Leben hindern: *„Bei den geistig behinderten Frauen, mit denen ich gearbeitet habe, waren ganz stark ausgeprägt große Ängste, bis hin zu nicht mehr die Wohnung verlassen wollen, nur in Begleitung und alles nur noch in Begleitung“* (Interview mit Frau Pfeifer, ambulante Beratungsstelle).

Deshalb benötigen traumatisierte Menschen vor allem eine sichere Umgebung, um wieder Fuß fassen zu können.

Für die Therapie nicht-behinderter Frauen weist HIEBLINGER (2006, 10) auf die Bedeutung der Transparenz des Vorgehens hin, um Sicherheit zu vermitteln, denn „durch ihre Erlebnisse des Benutzt-Werdens und des Kontrollverlusts ist die Angst, dass etwas geschehen könnte, was sie nicht wünschen, besonders groß“.

Sichere Orte zu schaffen, gilt in der Traumapädagogik als elementarer Auftrag (vgl. KÜHN 2011, 29). Der Aspekt der Sicherheit ist insbesondere im stationären Bereich beachtenswert, nachdem Forschung und gesellschaftliche Diskussion gezeigt haben, dass pädagogische Einrichtungen nicht immer Sicherheit und Schutz für ihr Klientel bieten können.

Selbstbestimmung

Durch das Erleben von Gewalt haben die Betroffenen einen Verlust an Selbstkontrolle erlebt. Deshalb zielt jede Unterstützung in zentraler Weise auf eine fundamentale Selbstbestimmung

formationen über Beraterinnen oder Therapeutinnen von Polizist(inn)en, Mitarbeitenden der Wohnheime oder Werkstätten oder von Angehörigen.

Dabei muss akzeptiert werden, wenn die Betroffenen selbst keine Unterstützung in Anspruch nehmen wollen oder sich andere Unterstützerinnen suchen, ansonsten werden Bevormundungen und Grenzüberschreitungen auch im Rahmen eines pädagogisch-therapeutischen Settings wiederholt.

So akzeptiert eine Beraterin durchaus, dass eine 17-Jährige sich keinem therapeutischen Prozess stellen will bzw. kann, und unterstützt deren Selbstbestimmungsrecht gegenüber ihrer Mutter:

„Also die Mutter hat großen Druck gemacht, da muss was geschehen, weil sie merkt, das Mädchen ist auffällig. Das Mädchen selber sagt, ich will eigentlich gar nicht. Das war dann meine Arbeit, sie da in ihrer Selbstbestimmung zu stärken, auch der Mutter gegenüber zu sagen: „Ja Sie stehen unter Druck und haben da einen hohen Bedarf, aber Ihre Tochter möchte jetzt nicht“ (Frau Roth, ambulante Beratungsstelle).

Selbstbestimmung als Einflussnahme auf den Prozess:

Bezugspersonen von Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung versuchen, nicht nur auf die Aufnahme einer Beratung oder Therapie Einfluss zu nehmen, sondern darüber hinaus, Aufgaben an die Beraterinnen zu delegieren.

„Und da war es so, dass die Mutter sagte, ihr wäre daran gelegen, dass mal klar

Solche Delegationen stehen wiederum im Widerspruch zur notwendigen und heilsamen Erfahrung von selbstbestimmter Einflussnahme auf einen Beratungsprozess.

Als ein weiteres Prinzip der Unterstützung sexuell traumatisierter Menschen mit geistiger Behinderung nennen alle Expertinnen eine inhaltliche Orientierung ausschließlich an den Wünschen und Themen der Klientinnen:

„Sie wissen, was auf sie zukommt, sie wissen, dass sie das beeinflussen können, wie viele Stunden und welche Methoden sie sich wünschen, also ich mache Vorschläge und versuche dann nicht zu überfordern, weil es ist immer wunderbar, drei Alternativen zu benennen, was aber manchmal schon zu diffus ist. Das heißt, ich versuche auch mit Plakaten zu arbeiten, ja so mit Flipchartpapier, wo sie sich dann an Symbolen entlang bewegen können. Also sie entscheiden, was sie nächste Woche sich eventuell wünschen würden, ob sie zu dem gewaltvollen, gewaltbereiten Stiefvater sprechen wollen oder eher im Hier und Jetzt verbleiben wollen und soziale Problematiken in den Einrichtungen thematisieren wollen oder das Thema eher die Bezugsperson ist, die nicht ausreichend auf die Selbstbestimmung achtet“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Bildung

Mit Bildung möchte ich zusammenfassen, was die von mir interviewten Expertinnen als Information, Erklärung oder Psychoedukation bezeichnen. Ziel ist, dass Menschen mit geistiger Behinderung umfassende und verständliche Informationen über die Hintergründe sexueller Gewalt sowie über die Folgen für Opfer sexueller Gewalt und über Sexualität erhalten, denn viele Opfer haben keine sexuelle Aufklärung erfahren.

„Diese Psychoedukation ist ganz wichtig. Ich kann mit sehr einfachen

Sätzen erklären, wie das Gehirn funktioniert, was im Kopf passiert, warum das so schwierig ist, über Verletzungen zu sprechen und das versuche ich aufzumalen, zu erklären. Und ich versuche zu sagen, dass die meisten Reaktionen völlig gesunde, normale Reaktionen sind auf die sehr oft nicht normale Welt. Und ich versuche den Frauen, den Mädchen zu vermitteln, dass sie, wie Jugendlichen sagen, schwer in Ordnung sind und die missbräuchlichen Personen sehr schwach, sehr verloren sind und das ist auch die Psychoedukation, den Frauen und den Mädchen zu erklären, warum Menschen die Grenzen sexuell nicht einhalten. Also die Psychoedukation verläuft so, dass ich Einiges erkläre und dann mich erkundige, was angekommen ist und ich dann immer wieder sage, offensichtlich habe ich das nicht gut erklären können. In der Arbeit ist mir das Wichtigste, die Menschen mit Beeinträchtigung nicht zu kränken und nicht zu erniedrigen“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Zum Thema Psychoedukation liegen spezifische Anpassungen für den Kontext geistige Behinderung vor (vgl. z. B. LAUER & WÜLLENWEBER 2009).

Respekt

Bei geistig behinderten Opfern sexueller Gewalt ist das Selbstwertgefühl meistens doppelt beschädigt. Zum einen haben sie oft jahrelange Entwertungen aufgrund der geistigen Behinderung erfahren, zum anderen hat die Erfahrung der sexuellen Grenzüberschreitung das Gefühl der Wertlosigkeit weiter bestätigt. Das Fatale ist, dass mit dem Einlassen auf den Täter für Frauen mit geistiger Behinderung häufig zunächst der starke Wunsch nach einer Aufwertung des Selbstwertgefühls verbunden ist.

Umfelds auf die zunächst verzögerte Entwicklung und später sich herausstellende geistige Behinderung. Schon als Kind habe sie sich das Leben nehmen wollen. Sie habe ihre Hände aufgekratzt und habe mit dem Kopf gegen die Wand geschlagen. Die Beziehung zu einem nicht-behinderten Mann und das Heiratsversprechen bargen für Frau M. (...) die Hoffnung auf Normalität“ (HACKENBERG 2001, 5).

Einige Beraterinnen und Psychotherapeutinnen geben an, dass in jedem therapeutischen Prozess die Verarbeitung der Behinderung einen zentralen Stellenwert einnimmt. Respekt und Achtung sind zur Vermittlung eines positiven Selbstwertgefühls fundamental. „Sie müssen erleben, ich werde respektiert und ich werde angenommen“ (Frau Müller, ambulante Beratungsstelle).

Mehrfach wird beschrieben, dass allein das Setting von Beratungs- bzw. Therapiesprächen eine große Bedeutung für Klientinnen hat:

„Ich glaub auch, dass die Frauen in den Einzelgesprächen das vorher so nicht kannten, für sich selber wirklich eine Stunde Zeit zu haben und den Raum einfach für sich, also ich sag jetzt einfach mal wirklich dieses Eins-zu-eins-Setting. Das ist schon etwas ganz Stärkendes, überhaupt so wahrgenommen zu werden – mit den eigenen Nöten und Themen“ (Frau Roth, ambulante Beratungsstelle).

Ressourcenorientierung

Alle Expertinnen äußern eine Orientierung an den im Alltag vorhandenen Stärken und Ressourcen ihrer Klientinnen, um einen Stabilisierungsprozess zu unterstützen.

Alltag bekommen, wo sich was erweitert, wo sich was leichter anfühlt, wo sie sich kompetenter vorkommen“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Aspekte zur Traumabearbeitung

Der überwiegende Teil an Expertinnen sieht ambulante Beratung ausschließlich zur Stabilisierung und überweist an Fachkliniken, wenn Klientinnen zur Traumabearbeitung bereit sind bzw. sich diese wünschen. Eine Bearbeitung der unmittelbaren Trauma-Erlebnisse wird meistens dezidiert vermieden: „Das Ziel ist Stabilisierung. Wir sprechen nicht über die schweren Geschichten“ (Frau Reimann, begleitender Dienst einer Komplexeinrichtung).

Als Thema in der Gruppenarbeit mit sexuell traumatisierten Frauen wird die Traumabearbeitung ebenfalls ausgeschlossen: „Und wir sind ja nicht aufdeckend vorgegangen in der Gruppe. Das heißt, wir haben ganz gut darauf geachtet, dass das nicht Thema geworden ist“ (Frau Roth, ambulante Beratungsstelle).

Einzelne Expertinnen schließen jedoch auch im ambulanten Setting eine Traumabearbeitung nach einer Stabilisierung und Vorbereitung des Umfelds nicht aus.

Interviewerin: „Sie gehen auch an diese, konkreten Gewalterfahrungen heran? Auch mit geistig behinderten Frauen?“

Frau Kasic: „Ja, wenn ich das mit den Bezugspersonen vorbereitet habe, wenn die Bezugspersonen verstanden haben, was die Methodik an sich hat, wenn ich die Sicherheit habe, dass die Person anschließend gut begleitet wird. Dann wage ich auch, die Traumata anzuschauen, wenn es gewünscht wird“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Die Erfahrung der sexuellen Grenzüberschreitung bestätigt das Gefühl der Wertlosigkeit.

Die Klientin „äußert spontan, sie sei als Monster geboren, sie sei eine Missgeburt. Das scheint für sie selbstverständlich. Den hiermit verbundenen tiefen Schmerz zeigt sie nur ansatzweise. Ihr Selbstwertgefühl ist beschädigt durch die abwehrenden und abwertenden Reaktionen des sozialen

„Ich bin schon so froh, wenn sie mir drei Sachen benennen können, die sie gut können, und ganz oft sagen sie, dass sie hervorragend Eiersalat machen können und dass sie gut Blumen gießen und dass sie inzwischen das Zimmer halbwegs aufräumen können. Für mich ist es wichtig, die Informationen zu dem

Ein ausführlicher Bericht über die Psychotherapie einer Frau mit geistiger Behinderung, in der von Anfang auch die Situationen der sexuellen Gewalt thematisiert werden, findet sich bei HACKENBERG (2001).

Unterstützende Methoden und Medien auf individueller Ebene

Im Folgenden möchte ich skizzieren, welche gezielten Methoden in der Unterstützung der sexuell traumatisierten Frauen und Mädchen angewandt wurden.

Kreative Methoden

Alle Expertinnen haben verschiedene kreative Methoden genannt: Malen und Zeichnen, Arbeiten mit Symbolen und Bildern, Puppenspiel und Rollenspiel, Arbeit mit dem Familienbrett (vgl. LUDEWIG 2000) und Einsatz des Szenokastens (vgl. FLIEGNER 1995), das Verfassen eines Ich-Buchs sowie das Führen eines Tagebuchs.

„Eine Kollegin von mir hat viel mit Bildern gearbeitet, also die hatte Postkarten, die hat sie gezeigt, viele Karten über den emotionalen Bereich und dann hat sie gefragt: Ist das eher gut oder eher nicht gut?“

Die Kollegin hat dann viele Themen angeboten. Die Klientin hatte Angst. Sie hat viel gesichert, hat Räume abgeschlossen und so weiter, sie hat immer kontrolliert, auch nachts mehrfach kontrolliert, ob die Türen zu sind. Die Kollegin hat dann ein bisschen mit ihr skaliert, also ganz viel Angst oder wie viel – über Bilder. Dann hat sie mal mit ihr einen sicheren Ort gebaut, also mit Matratzen auch so eine Höhle gebaut und versucht Schutz herzustellen“ (Frau Roth, ambulante Beratungsstelle).

„Und ich schreibe mit manchen Tagebücher, die diktieren mir Tagebücher, Lebensgeschichten, wo sie das, was sie gefreut hat, mal erzählen und das, was langweilig war und irgendwann das, was sie erschüttert, erschrocken hat“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Körperorientierte Methoden

Die überwiegende Zahl der Expertinnen setzt Methoden ein, in denen direkt über den Körper der Klientinnen gearbeitet wird.

dann per Geschichte vormache und durch Gesichtsmassage, durch Kopfmassage sich selbst erfahren und spüren, wie weich, wie wundervoll sie sich selbst anfühlen und auf diese Weise können sie erfahren, welche Berührungen unangenehm sind, verstörend waren, welche nicht. Und manche Jugendlichen wünschen sich noch mal Massagen, die legen sich auf eine Matte und die sind angezogen und werden am Rücken massiert. Dabei erzähle ich Entspannungsgeschichten und arbeite nach Jacobsson“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Eine Beratung sexuell traumatisierter Menschen muss mit viel Behutsamkeit durchgeführt werden. Es geht zunächst um gegenseitiges Kennenlernen und den Aufbau von Vertrauen. Eine innere und äußere Stabilisierung steht am Anfang jeder traumapädagogischen bzw. traumatherapeutischen Begleitung. Körperorientierte Methoden sollten erst im Verlauf einer Begleitung eingesetzt werden.

Zwei Beraterinnen berichten über gute Erfahrungen in der Anwendung von MET (Meridian-Energie-Techniken), dem so genannten Klopfen, bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bei dieser Methode, die seit 2002 in Deutschland durch Rainer und Regina Franke verbreitet wird, werden Akupunkturpunkte beklopft. Hier handelt es sich ein psychotraumatologisch nicht anerkanntes Vorgehen.

Spezielle psychotraumatologische Methoden

Viele Beraterinnen und Therapeutinnen verfügen über eine traumapädagogische bzw. traumatherapeutische Zusatzqualifikation. Hier existiert ein Pool an unterstützenden Methoden, die auch bei Menschen mit geistiger Behinderung erfolgreich zur Anwendung kommen.

„Wir packen auch mal was ein, etwa ein Foto vom Vater, und sperren es dann in den Schrank ein.“

„Körperarbeit spielt eine große Rolle, weil der Körper so ungeliebtes Teil ist. Sie haben Mühe, sich anzunehmen und da versuche ich auch Körperressourcen zu etablieren und dafür zu sorgen, dass die Frauen durch Selbstberührung also durch zum Beispiel Oberschenkelmassage, die ich

Imaginationsübungen, die in Traumapädagogik und Traumatherapie als zentrales methodisches Vorgehen gelten (vgl. REDDEMANN 2002), werden in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zur besseren Verständlichkeit auch in anschaulichen Vorgehensweisen eingesetzt. So berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie zum

einen ihre Klientinnen in Fantasiereisen an einen inneren sicheren Ort führt und zum anderen auf symbolischer Ebene Sicherheit herstellt, indem Bedrohliches eingepackt und weggesperrt wird: „Wir packen auch mal was ein, etwa ein Foto vom Vater, und sperren es dann in den Schrank ein“ (Frau Leber, Begleitender Dienst einer WfbM).

SAATHOFF (2011, 75) berichtet, wie sie in der Psychotherapie einem Mann mit geistiger Behinderung Monsterfiguren anbietet, die in eine Kiste gelegt und verpackt werden, was deutliche Gefühle der Erleichterung und Entlastung zu Folge hat.

Weitere methodische Zugänge sind es, einen sicheren Ort zu malen oder zu gestalten.

Während Imaginationsübungen eher zu Beginn einer Begleitung eingesetzt werden, vor allem, um einen sicheren Ort erlebbar zu machen und damit Klientinnen zu stabilisieren, setzen andere Methoden auch an der Traumabearbeitung an.

Eine komplexe psychotraumatologische Methode, die nach einer Stabilisierungsphase zur Traumabearbeitung führt, stellt EMDR (Eye-Movement Desensitization and Reprocessing) dar. Diese vom deutschen wissenschaftlichen Beirat für Psychotherapie anerkannte Methode (vgl. HOFMANN 2012) wird von Pädagoginnen – mit einschlägiger Zusatzausbildung – auch bei Menschen mit geistiger Behinderung angewandt.

EMDR zielt auf die Aktivierung von Ressourcen. Im Kern der Methode werden so genannte bifokale Stimulierungen durchgeführt, wobei die Therapeutin mit langsamen Fingerbewegungen zu rhythmischen Augenbewegungen anleitet, während die Klientin belastende traumatische Erinnerungen mit positiven Kognitionen verbindet. Die Wirksamkeit dieser Methode gilt als nachgewiesen, wengleich mehrere Erklärungsansätze benannt werden (vgl. SCHERWATH & FRIEDRICH 2012, 172).

Generell ist den in der Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung weniger bekannten traumapädagogischen Methoden mehr Verbreitung und Anwendung zu wünschen. Eine Adaption des methodischen Repertoires der Traumapädagogik auf das Gebiet der Geistigbehindertenpädagogik steht in Wissenschaft und Praxis noch aus.

Tiergestützte pädagogisch-therapeutische Methoden

Die tiergestützte Pädagogik zeigt viele positive physische, psychische und soziale Wirkungen (vgl. SCHULZE 2009), die in der Unterstützung sexuell traumatisierter Menschen mit geistiger Behinderung erfolgreich eingesetzt werden können. Insbesondere das heilpädagogische Arbeiten mit dem Pferd birgt spezielle Potenziale: Die Kontaktaufnahme und der Vertrauensaufbau mit dem Pferd führen zu einem Aufbau von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen (vgl. BROSSARD 2009).

Eine Expertin arbeitet mit jungen sexuell traumatisierten Frauen vorwiegend mit dem Pferd. Sie sieht das Pferd als Ressource und betrachtet es als großen Vorteil, eine Stabilisierung auf nicht-sprachlichem Weg zu unterstützen.

„Wenn man dann mit den Pferden was macht oder auch mit anderen Tieren, das ist einfach eine ganz andere Ebene: Beim Pferd hat man halt immer diesen ganz großen Vorteil, dass man drauf sitzen kann, dass man sich tragen lassen kann. Das war zum Beispiel bei Verena ganz klar. Also von Anfang bis Ende hab ich sie immer geführt und immer ganz abgesichert und sie hat da wirklich eine komplett passive Kleinkindrolle übernommen, einfach nur auf dem Pferd sitzen und sich tragen lassen und ich treffe alle Entscheidungen und das Pferd übernimmt einfach nur die Rolle, sie zu tragen. Sie hat das genossen.“

Bei Sandra war es eher andersrum. Die ist über das Pferd in, in ihre Stärke gekommen. Also die wurde dann auch selbstständig, die hat das Pferd komplett alleine fertig gemacht und das hat sie ganz schnell gelernt und sie wollte das auch alleine. Verena wollte das nie alleine, das sollte immer schön ich machen. Für Verena war es eine Möglichkeit, in die Regression zu kommen und für Sandra war es eine Möglichkeit, stärker zu werden und dann auch immer selbstbewusster, auch im Reiten. Das ist eben der Unterschied beim heilpädagogischen Reiten, es geht nicht darum, irgendwann das selbstständige Reiten zu erlernen, sondern es geht wirklich darum, immer zu gucken, was ist jetzt richtig und wenn für jemanden das richtig ist, sich jahrelang nur durch die Gegend tragen zu lassen, dann braucht der genau das. Und das ist natürlich das Maß der Dinge“ (Frau Pfeifer, ambulante Beratungsstelle).

Bildung

Bildung wurde oben bereits als Handlungs- und Unterstützungsprinzip auf individueller Ebene beschrieben. Bildung, Information, Erklärung und Psychoedukation stellen sowohl ein wichtiges Prinzip der professionellen Unterstützung dar als auch eine zentrale Methode. Eine Vermittlung von Sachinformationen, die dem jeweiligen kognitiven Niveau der Klientinnen angepasst wird, erscheint als wesentlicher Bestandteil jeder Unterstützung.

Situation nicht verändern lässt“ (GUINA et al. 2000, 7).

In dem so genannten Skill-Training werden Klientinnen zu folgenden Fragestellungen angeleitet: „Was kann ich tun, wenn es mir schlecht geht? Ich tu mir nichts an, sondern schau, was ich dagegen tun kann. Wenn die Spannung in mir groß wird, kann ich Kaba kochen, ein Kuschtier holen, schöne Musik anmachen, in die Badewanne gehen“ (Frau Leber, Begleitender Dienst einer WfbM).

Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung erstellen Notfallkoffer – eine Sammlung dessen, was in kritischen Situationen hilfreich ist.

Herausgestellt werden insbesondere ein deutlich langsames Tempo sowie die Notwendigkeit häufiger Wiederholungen.

„Also ich finde die Arbeit phänomenal, weil ich ein menschliches, therapeutisches Tempo durch die Menschen mit Beeinträchtigungen erlerne. Ich bin sonst ganz oft überfordert, bei so genannten Fitten oder durchschnittlich Intelligenzen und durch die Arbeit mit den beeinträchtigten Menschen, lerne ich viel gescheiter und auf die Bedürfnisse tatsächlich zugeschnitten zu arbeiten“ (Frau Kasic, ambulante Beratungsstelle).

Skill-Training nach Marsha LINEHAN

Die dialektisch-behaviorale Therapie wurde von Marsha LINEHAN für Menschen mit Borderline-Störungen konzipiert (vgl. GUNIA et al. 2000). Ein Schwerpunkt der Therapie liegt darauf, am eigenen Wohlbefinden zu arbeiten und an einer aktiven Steuerung kritischer Situationen.

„Im Programmpunkt ‚Stresstoleranz‘ lernen die PatientInnen, Krisen auszuhalten und Spannung zu reduzieren durch Techniken wie: sich durch starke sensorische Reize ablenken (z. B. Eiswürfel), durch verschiedene Techniken ‚den Augenblick verbessern‘, ‚Pro und Contra‘ (welche Argumente sprechen für selbstverletzendes Verhalten, welche dagegen), Akzeptieren der Realität, Atemübungen, ‚leichtes Lächeln‘ und Achtsamkeitsübungen. Ein weiteres Ziel ist, zu lernen, unangenehme Ereignisse und Gefühle zu ertragen, wenn sich die

In der dialektisch-behavioralen Therapie wurde ein sogenannter Notfallkoffer entwickelt, eine Sammlung dessen, was in kritischen Situationen hilfreich ist. Anstelle von Kärtchen mit schriftlichen Notizen erstellen Expertinnen mit Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung Notfallkoffer, in denen verschiedene Handlungsweisen verbildlicht oder vergegenständlicht werden.

GLASENAPP (2011, 58) verweist auf missbräuchliche Anwendungen dieser sensorischen Selbstregulation: „Die schlimmste Erfahrung, die ich hierzu gesammelt habe, war in einer Behinderteneinrichtung, in der Menschen in emotionalen Krisen eine Peperoni verabreicht wurde, was tatsächlich Körperverletzung ist, und zwar in Berufung auf Marsha LINEHAN. Das geht natürlich überhaupt nicht!“

Der selbst gesteuerte Einsatz bzw. die Selbstregulation sind bei dem Einsatz starker Reize von zentraler Relevanz, ansonsten ergeben sich Eindruck und Wirkung von Strafmaßnahmen.

Gruppenarbeit

Pädagogische Gruppenarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung wird vorwiegend präventiv eingesetzt (vgl. z. B. LUXEN 1999). Eine Mischung aus einer therapeutisch orientierten sowie einer pädagogischen Anwendung berichtet eine Expertin.

Nach einem theoretischen Input für die Leitung, einer Fortbildung für die Mitarbeitenden wurde ein Angebot für Frauen aus Wohngruppen entwickelt:

„Wir hatten dann zwei Gruppen mit jeweils acht Frauen und mit zwei Personen besetzt und da haben wir ganz viel Stabilisierungsübungen und Selbstwahrnehmungen gemacht und Umgang mit Krisen geübt. Und das über ein halbes Jahr ungefähr in zweiwöchentlichen Abständen, die Gruppenabende liefen über zweieinhalb Stunden mit Pause“ (Frau Roth, ambulante Fachberatungsstelle).

Hervorzuheben an der oben beschriebenen Gruppenarbeit ist, dass diese in einer sehr guten institutionellen Einbettung und Akzeptanz stattfindet, was für die präventive Wirkung bedeutsam ist.

„Jedoch war das Ziel, wir nehmen uns nicht die Frauen raus und stärken sie und dann können sie sehen, wie sie sich irgendwie schützen, sondern wir informieren das Umfeld über die Situation, also über den Bedarf, über die Bedarfslage auch und bei Frauen mit geistiger Behinderung ist unsere Erfahrung, die können sich auch nur bedingt selbst schützen“ (Frau Roth, ambulante Fachberatungsstelle).

Fazit

Resümierend ist festzustellen, dass in der ambulanten Unterstützung für sexuell traumatisierte Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung erfolgreiche und kompetente Möglichkeiten der Stabilisierung sowie der Traumabearbeitung existieren. Ich habe einige Prinzipien der Unterstützung aufgezeigt, die als selbstverständlich gelten sollten, die aber in der Unterstützung von Menschen mit geistiger Behinderung keineswegs selbstverständlich sind. Darüber hinaus wurden verschiedene pädagogisch-therapeutische Zugänge besprochen, welche den betroffenen Klientinnen passende Hilfen ermöglichen können.

LITERATUR

BECKER-FISCHER, Monika; FISCHER, Gottfried (2008): Sexuelle Übergriffe in Psychotherapie und Psychiatrie. Orientierungshilfen für Therapeut und Klientin. Kröning: Asanger.

BESSER, Lutz Ulrich (2011): Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In: Bausum, Jacob et al. (Hg.):

Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.

BROSSARD, Monika (2009): Heilpädagogisches Begleiten mit dem Pferd. Ein ganzheitlicher Ansatz in der Begegnung zwischen Mensch und Tier. In: Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 162–166.

FEGERT, Jörg et al. (Hg.) (2006): Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt: ein Modellprojekt in Wohnrichtungen für Junge Menschen mit geistiger Behinderung (Berlin-Rostock-Studie). Weinheim: Juventa.

FLIEGNER, Jörg (1995): Szenotest-Praxis: ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation. Heidelberg: Asanger.

GATHAN-ERTL, Orith (2011): Barrieren in den Köpfen. Sexuelle Gewalt gegen Frauen und Mädchen mit Behinderungen. Vortrag am 02.07.2011 in München. Unveröffentl. Manuskript.

GLASENAPP, Jan (2011): „Hilfe, mein Therapeut versteht nur Nicht-Behinderte!“ Über den mühsamen Weg in und durch die Verhaltenstherapie. In: Hennische, Klaus (Hg.): Praxis der Psychotherapie bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 41–70.

GUINA, Hans et al. (2000): Dialektisch-Behaviorale Therapie von Borderline-Persönlichkeitsstörungen in einem ambulanten Netzwerk. In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis (4), 2–20. <http://www.hansguina.de/dbt.htm> (abgerufen am 02.03.2012).

HACKENBERG, Waltraud (2001): „Missbrauchte Behinderte können sich nicht wehren“. Zur psychotherapeutischen Arbeit mit einer geistig behinderten Frau nach sexuellem Missbrauch. In: Geistige Behinderung 40, 3–13.

HIEBLINGER, Irene (2006): Psychotherapie mit Frauen nach sexueller Traumatisierung. In: Systemische Notizen (04/06), 4–12.

HOFMANN, Arne; BESSER, Lutz-Ulrich (2003): Psychotraumatologie bei Kindern und Jugendlichen. In: Brisch, Karl-Heinz & Hellbrügge, Theodor (Hg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta, 172–202.

HOFMANN, Arne: Was ist EMDR? <http://www.emdr-institut.de/01000:emdr/index.php> (abgerufen am 22.09.2012).

HORNBERG, Claudia et al. (2008): Gesundheitliche Folgen von Gewalt unter besonderer Berücksichtigung von häuslicher Gewalt gegen Frauen. Gesundheitsberichterstattung des Bundes, Heft 42. Berlin: Robert Koch-Institut.

JESCHKE, Karin; FEGERT, Jörg (2006): Die Sicht des Fachpersonals auf sexuelle Gewalt. In: Fegert, Jörg et al. (Hg.): Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt: ein Modellprojekt in Wohnrichtungen für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim: Juventa, 315–425.

KLEIN, Susanne; WAWROK, Silke; FEGERT, Jörg (1999): Menschen mit geistiger Behinderung als Opfer und Täter sexueller Gewalt. In: Seidel, Michael; Hennische, Klaus (Hg.): Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Reutlingen: Diakonie-Verlag.

KÜHN, Martin (2011): „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner“. Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: Bausum, Jacob et al. (Hg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.

LAUER, Ulla; WÜLLENWEBER, Ernst (2009): Psychoedukation. In: Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (Hg.): Zwischen Innovation und Tradition. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 370–378.

LOTZ, Winfried (Hg.) (1996): Wege zur seelischen Gesundheit für Menschen mit geistiger Behinderung: Psychotherapie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern: Huber.

LUDEWIG, Kurt (Hg.) (2000): Das Familienbrett: ein Verfahren für die Forschung und Praxis mit Familien und anderen sozialen Systemen. Göttingen: Hogrefe.

LUXEN, Ulrike (1999): Starke Mädchen – das sind wir! Beispiel für eine Selbsterfahrungs- und Präventionsgruppe zum sexuellen Missbrauch bei geistig behinderten Mädchen und jungen Frauen. In: psychosozial 22 (3), 26–37.

MATTHE, ULRIKE (2004): „Wir wissen was für dich gut ist!“ Soziale Abhängigkeit und Fremdbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst (Hg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer.

MATTHE, Ulrike (2012): Sexuelle Gewalt in (heil-)pädagogischen Beziehungen. Analyse, Forschungsergebnisse, Prävention. In: *Teilhabe* 51 (3), 109–115.

MICKLER, Bärbel (2009): Sexualisierte Gewalt an Mädchen und Jungen mit Behinderung. In: Ayma e. V. (Hg.): Sexualisierte Gewalt verhindern. Selbstbestimmung ermöglichen. Schutz und Vorbeugung für Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Behinderungen. 2. Aufl. München: Ayma, 25–39.

MÜHL, Heinz et al. (1996): Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch aus pädagogischer Sicht. Bern: Haupt.

NIEDECKEN, Dietmut (1989): Namenlos: geistig Behinderte verstehen. Ein Buch für Psychologen und Eltern. München: Piper.

NOACK, Cornelia; SCHMID, Hanna (1994): Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung: eine verleugnete Realität. Ergebnisse und Fakten einer bundesweiten Befragung. Esslingen: Fachhochschule für Soziales.

ORTLAND, Barbara (2007): Pflegeabhängigkeit und Sexualität. In: Faßbender, Karl-Josef; Schlüter, Martina (Hg.): Pflegeabhängigkeit und Körperbehinderung. Theoretische Fundierungen und praktische Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–196.

ORTLAND, Barbara (2008): Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

REDDEMAN, Luise (2002): Imagination als heilsame Kraft: zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

SAATHOFF, Bettina (2011): Traumatherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung – eine Fallgeschichte. In: Hennische, Klaus (Hg.): Praxis der Psychotherapie bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 71–86.

SCHERWATH, Corinna; FRIEDRICH, Sibylle (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München: Reinhardt.

SCHRÖTTLE, Monika et al. (2011): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland.

<http://www.uni-bielefeld.de/IFF/for/for-gewf-fmb.html> (abgerufen am 04.03.2013).

SCHULZE, Marion (2009): Mensch und Tier im Dialog. Die Beziehung zwischen Mensch und Tier im Kontext tiergestützter Pädagogik und Therapie. In: Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 145–153.

SENN, Charlene Y. (1993): Gegen jedes Recht. Sexueller Missbrauch und geistige Behinderung. Berlin: Donna Vita.

THEUNISSEN, Georg (1995): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: ein Kompendium für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THOMAS, Helgard; KRETSCHMANN, Johanna; LEHMKUHL, Ulrike (2006): Die Sicht der Bewohnerinnen und Bewohner zu sexueller Selbstbestimmung und sexualisierter Gewalt. In: Fegert, Jörg et al. (Hg.): Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt: ein Modellprojekt in Wohneinrichtungen für Junge Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim: Juventa.

Unabhängige Beauftragte der Bundesregierung gegen sexuellen Kindesmissbrauch (2011): Abschlussbericht. http://beauftragter-missbrauch.de/file.php/30/Abschlussbericht_UBSKM.pdf (abgerufen am 04.03.2013).

WALTER, Joachim (1983) (Hg.): Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg: Edition Schindele.

WÜLLENWEBER, Ernst (2000): Krisen und Behinderung: Entwicklung einer praxisbezogenen Theorie und eines Handlungskonzepts für Krisen bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

ZEMP, Ahia; PIRCHER, ERIKA (1996): Weil es weh tut mit Gewalt: sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Salzburg: Institut für Alltagskultur.

ZEMP, Ahia (2007): Sexuelle Gewalt an Frauen mit Behinderung. In: Frauen mit Behinderungen in der Psychotherapie: Informationen – Methoden – Hilfestellung für die Arbeit mit sexuell traumatisierten Klientinnen. Dokumentation der Fortbildung mit Dr. Ahia Zemp am 15. und 16. November 2007 in Hannover. Notruf für vergewaltigte Frauen und Mädchen in Hannover, 19–25.



Die Autorin:

Prof. Dr. Ulrike Mattke

Hochschule Hannover, Blumhardtstraße 2, 30625 Hannover



ulrike.mattke@hs-hannover.de

Anzeige



NEUER STUDIENGANG

DISABILITY & DIVERSITY STUDIES – DDS*



Das berufsbegleitende BA-Studium vermittelt Fachkompetenz für die steigende Vielfalt in unserer Gesellschaft und die Inklusion von Menschen mit Behinderung. Diskurse rund um diskriminierende Normalitätsmuster, die Genderdebatte sowie Fragen der Interkulturalität stehen dabei im Vordergrund.

Berufsperspektiven: Beratung, Begleitung und Assistenz von Menschen mit besonderen Lebensschwermnissen und deren Angehörigen; Beratung zur Technikentwicklung und Barrierefreiheit; Netzwerkkoordination und Personalmanagement in (Non-)Profit-Unternehmen und Behörden.

* vorbehaltlich der Genehmigung durch AQ Austria

www.fh-kaernten.at/dds

[WWW.FH-KAERNTEN.AT/DDS](http://www.fh-kaernten.at/dds)



Walter Werner

Kommunale Entwicklungsplanung auf dem Weg zur Inklusion

Inklusive Sozialplanung als starker Partner

| Teilhabe 2/2013, Jg. 52, S. 89 – 94

KURZFASSUNG Inklusion wird allmählich zum maßgebenden Leitbild einer sozial-orientierten Kommunalpolitik. Die UN-Behindertenrechtskonvention ist als völkerrechtliche Vorgabe für ein gleichberechtigtes Miteinander des Verschiedenen eine Steilvorlage für die Verwirklichung inklusiver Planung. Das Programm Inklusion führt zu einer nachhaltigen Praxis, wenn kommunale Entwicklungsplanung und Sozialplanung zusammenfinden und sich auf einen offenen Planungsprozess verständigen, der Raum für Teilhabe und Beteiligung bietet. Sozialplanung hat eher die Nähe zu den Lebenswelten, kommunale Entwicklungsplanung koordiniert die verschiedenen Planungs- und Handlungsebenen. Die Synergie kommt aus der Verknüpfung der räumlichen mit der sozialen Dimension, am wirkungsvollsten, wenn engagierte Verantwortliche beider Planungsdisziplinen sich gemeinsam auf den Inklusionsweg machen.

ABSTRACT *Municipal Developing Planning on the Way to Inclusion. Inclusive Social Planning as a Strong Partner. Inclusion becomes more and more an important approach for social-oriented municipal politics. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities is a legal basis for an equal coexistence in diversity and therefore a significant impulse for inclusive planning. Inclusion as a programme leads to a lasting practise if municipal developing planning and social planning come together and build an open planning process which offers space for participation. Social planning is closer to social environments, whereas municipal developing planning co-ordinates the different planning dimensions and action levels. By linking the material with the social dimension this will lead to synergy, most effectively if engaged persons of both planning disciplines come along together on the way to inclusion.*

„Die Auftragslage zur Inklusion in allen Lebenslagen ist gewaltig. Ein inklusives Gemeinwesen ist nicht planungstechnisch vom Schreibtisch aus gestaltbar, sondern ein zivilgesellschaftliches Projekt mit offenem Ausgang, ohne Planung aber nicht zu bewältigen“, so lautet die aktuelle Diagnose des Vereins für Sozialplanung e. V. in der Präambel seines Positionspapiers „Inklusive Sozialplanung“ (VSOP 2012, 2).

Wie wird Inklusion zum Leitprinzip kommunaler Entwicklung? Wie wird das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (UN-BRK) in den Kommunen umgesetzt? Welche Relevanz haben die einzelnen Handlungsfelder der Konvention für die Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens? Wie gelingt es in der Praxis, Beteiligung und individuelle Teilhabe im Prozess

gesellschaftlicher Inklusion zu gewährleisten? Wie richten Kommunen ihre Entwicklungsplanung auf Inklusion neu aus und was kann Sozialplanung beitragen? Wo sind die Unterstützer der Inklusion, wo die Widersacher und wie geht man damit um? Wie sehen die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Weg zu einer inklusiven Gesellschaft vor Ort aus?

Das sind Schlüsselfragen auf den Wegen zur Inklusion und damit für ein gelingendes Zusammenleben, auf welche die Kommunen heute Antworten suchen und Lösungswege entwickeln.

Inklusion als Planungs- und Gestaltungsprinzip nach der UN-BRK

Im März 2009 hat die Bundesregierung die UN-BRK ratifiziert und damit die Weichen für einen unumkehrbaren Weg

in eine inklusive Zukunft in allen gesellschaftlichen Bereichen beschränkt: in Kita, Schule, Ausbildung, Arbeit, Wohnen, Kultur, Freizeit, Gesundheit, Pflege und vor allem im sozialen Nahraum. Die UN-BRK fordert keine besonderen Rechte für Menschen mit Behinderungen, sondern ihre gleichberechtigte Zugehörigkeit in der Gesellschaft von Anfang an („full and effective participation and inclusion in society“, Art. 3c). Die Umsetzung der UN-BRK ist nicht nur verpflichtend für die Bundes- und Länderebene, sondern auch für die kommunale Ebene.

Inklusion ist der völkerrechtliche Maßstab für ein Leben in Würde und Freiheit aller Menschen mit Beeinträchtigungen, mit dem unbedingten Recht auf Selbstbestimmung, dem uneingeschränkten Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft und dem Verbot jeglicher Diskriminierung. Inklusion bedeutet vorbehaltlose Zugehörigkeit aller in die Gesellschaft. Das Recht auf Inklusion ist ein Menschenrecht und Gestaltungsprinzip für die gesamte Gesellschaft. Zu den Markenzeichen einer inklusiven Gesellschaft gehören vor allem Selbstbestimmung und Teilhabe „mittendrin“, keine Ausgrenzung in Spezialeinrichtungen, gleichberechtigtes Miteinander des Verschiedenen (unity in diversity), Leben in Vielfalt im sozialen Nahraum und Assistenz bei Bedarf und nach Wahl. Inklusion ist „ein Leben in Regelstrukturen: gelebte Normalität“ (HINZ, KÖRNER & NIEHOFF 2012, 30).

Diesem Paradigmen- und Perspektivenwechsel ist heute auch die kommunale Daseinsvorsorge, Politikgestaltung und Planung verpflichtet, auch wenn sie das bislang nur in ersten Ansätzen einlöst.

Kommunale Entwicklungsplanung für ein inklusives Gemeinwesen

Leben erhält die UN-BRK erst richtig durch ihre Umsetzung auf kommunaler Ebene, wo die Menschen unmittelbar ihre sozialen Beziehungen organisieren. Im kompetenten Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Interessen- und Lebenslagen, der sich das „diversity management“ verschreibt, liegt die Kunst des inklusiven Vorgehens. Gemeinwesen werden da interessant, wo Unterschiede aufeinander treffen. So plädiert der amerikanische Soziologe Richard SENNETT (1996) für Vielfalt und eine „Kultur des Unterschieds“ im Umgang mit dem Fremden.

Mit der UN-BRK stehen die Kommunen in der Pflicht, die Kommunalpolitik

und die eigene Stadt-, Kreis- und Dorfentwicklung, die verschiedenen Dienststellen und Fachbereiche, die Infrastruktur und Dienstleistungen, die Organisations- und Personalentwicklung, das bürgerschaftliche Engagement und die Beteiligung der Zivilgesellschaft systematisch nach Maßstäben der Inklusion auszurichten.

Im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK wird dieser kommunale Handlungsauftrag bekräftigt: „Die Bundesregierung sieht die Notwendigkeit, wohnortnahe Begegnungs- und Beratungsstrukturen, eine Vielfalt an Wohnformen und Fachdiensten sowie sozialräumliche Unterstützungs-, Netzwerk- und Hilfemix-Strukturen zu etablieren und zu fördern“ (BMAS 2011, 71). Aussagen zu einer positiven Rahmensetzung einer solchen inklusiven Strukturpolitik durch den Bund verbunden mit einer Förderung des „Auftraggebers“ nach dem Konnexitätsprinzip (verfassungsrechtliche Regel im Sinne von „wer bestellt, bezahlt“) fehlen allerdings im deutschen Aktionsplan. Der Deutsche Städtetag hat hierzu ein Rechtsgutachten zur Konnexitätsrelevanz des Artikel 24 UN-BRK in Auftrag gegeben, das zu dem Schluss kommt, die UN-BRK sei keine „self executing norm“, sondern bedürfe einer landesrechtlichen Regelung in Verbindung mit dem Konnexitätsprinzip.

Dennoch ist die Mehrheitsauffassung, dass Inklusion für die Kommunen rechtliche Vorgabe, gesellschaftliche Aufgabe und politisches Programm ist. Sie haben dafür zu sorgen, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und Behinderungen in allen Lebensbereichen gleichberechtigt und selbstbestimmt zusammenleben können. Regelsysteme sollen den Alltag bestimmen und die gesellschaftliche Normalität darstellen. Sondersysteme sind als Übergangssysteme auf dem Weg dahin einzustufen und wo immer möglich im Einvernehmen mit den Betroffenen aufzulösen. Theresia DEGENER (2011, 218) legt die sogenannte „Anpassungspflicht angemessener Vorkehrungen“ (Art. 15 UN-BRK) sogar dahingehend aus, dass Nichtstun bei offenkundiger Bedarfslage „ein rechtswidriger Diskriminierungsstatbestand ist“.

Wenn Kommunalpolitik und kommunale Entwicklungsplanung den Inklusionsauftrag ernst nehmen, sollten sie sich auf ein Leitbild Inklusion verständigen und in diesen Orientierungsprozess die Bevölkerung und die gesellschaftlichen Organisationen und Unternehmen einbeziehen. Das heißt auch, Antworten zu finden auf laufende Se-

gregations-, Polarisierungs- und Ausgrenzungsprozesse in den Kommunen, insbesondere in Städten. Inklusion ist nicht möglich ohne Auseinandersetzung mit Ungleichheit, Armut und Segrega-

bar zu machen. Die Kommunen haben hier im Rahmen ihrer Selbstverwaltung die „Hoheit“, ihren eigenen Rahmen und Standard für ein inklusives Gemeinwesen zu setzen.

Die gegenwärtige Stadtentwicklungsplanung arbeitet eher mit Maßstäben der Grundstücksverwertung als mit gerechtigkeitsorientierten Maßstäben.

tion. Die Kluft zwischen Arm und Reich nimmt zu (vgl. BMAS 2012, 338) und damit auch die sozialräumliche Polarisierung (vgl. SEILS & MEYER 2012, 4 ff.). Die Armen werden an die Stadtränder gedrängt. Am besten lässt sich dies an der Entwicklung der Kinderarmut als Armutsindikator ablesen (vgl. Difu-Studie von DOHNKE, SEIDEL-SCHULZE & HÄUSSERMANN 2012). Marginalisierte Quartiere weisen dabei eine Konzentration prekärer Lebenslagen und eine hohe Abhängigkeit von sozialen Dienstleistungen und Transferzahlungen auf (vgl. HÄUSSERMANN & WURTZBACHER 2012). Auch der neue Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung bestätigt diesen Trend: „Alles in allem belegen die Daten eine positive Entwicklung der Lebenslagen in Deutschland (...), dies schlägt sich allerdings nicht in der Armutsrisikoquote, der Niedriglohnquote und dem Vermögensaufbau in Deutschland nieder“ (BMAS 2012, III). Niedriglohn- und atypische Beschäftigung haben trotz Rückgang der Arbeitslosigkeit in den vergangenen fünf Jahren genauso zugenommen wie die privaten Nettovermögen. Inklusion auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bedeutet, sich auf einen längeren Umsetzungsweg einzurichten, wie die Behindertenbeauftragten des Bundes und der Länder (2012) in ihrer „Mainzer Erklärung“ zur Umsetzung des Artikels 27 UN-BRK formuliert haben und dafür einen umfassenden Maßnahmenkatalog vorschlagen.

Kommunale Entwicklungsplanung hat den Generalauftrag, Inklusion so zu gestalten, dass sich alle zugehörig fühlen und niemand ausgeschlossen wird. Dazu ist es wichtig, die verschiedenen Handlungsebenen zu verknüpfen: von der individuellen Teilhabe, über die Familie, Nachbarschaft, das Stadtviertel bis zur kommunalen Ebene. Für einen einheitlichen Inklusionskurs vor Ort ist es erforderlich, die parallelen Entwicklungs- und Diskussionsstränge in der Kommune und in der Kommunalverwaltung zu synchronisieren und für die örtliche Inklusionsstrategie nutz-

Allerdings sind die Stadtentwicklungsplanung und Stadtplanung mit ihren standardisierten Bestandsanalysen, vorbereitenden Untersuchungen und einer punktuellen Bürgerbeteiligung noch zu wenig auf ein prozessuales und diskursives Vorgehen mit inklusiver Ausrichtung eingestellt. Der Fokus steht auf der Gestaltung, Zonierung und Verteilung von Flächen und Nutzungen, ohne dass der Ausgleich von wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Anliegen in einem offenen Diskurs auf Inklusion ausgerichtet wird. Für die Prävention von Segregations- und Polarisierungsprozessen und die politische Steuerung in Richtung Inklusion hat die Stadt(entwicklungs)planung bislang noch wenig Handlungskompetenz entwickelt, weil sie in der Alltagspraxis eher mit Maßstäben der Grundstücksverwertung als mit gerechtigkeitsorientierten Maßstäben arbeitet (vgl. MÖHRING-HESSE 2012). Der weitere Kurs der Stadtentwicklungsplanung geht aber in Richtung „integriertes Stadtentwicklungsmanagement mit flexiblen und offenen Steuerungskreisläufen“ (DST 2011, 13). Neue Impulse kommen hier zudem aus dem Eurocities-Netzwerk, bei dem sich eine Reihe von „Cities for Active Inclusion“ mit exemplarischen Strategien für „community development“, sozialen Zusammenhalt und Engagementförderung, Diversitätsmanagement und Programmen gegen Armut und Ausgrenzung zusammengeschlossen hat und ihre gemeinsame Arbeit explizit am Leitbild Inklusion ausrichtet.

Inklusion ist von der Qualität her eine Führungsaufgabe. Inklusive Praxis gibt sich auf der operativen Ebene dann tragfähige Konturen und die notwendige Verbindlichkeit, wenn von der Organisationsspitze entsprechende strategische Richtungsentscheidungen für Inklusion getroffen werden. „Good Governance“ ist dabei die gelungene Koordination der Eigenlogiken kommunaler Ämter mit den Prozessen außerhalb der Verwaltung – als akteurs-, ebenen- und disziplinübergreifender Ansatz (vgl. SELLE 2012, 38).

Eine inklusive kommunale Entwicklungsplanung und eine inklusive Sozialplanung, die eher eine kommunale Gesamtperspektive vor Augen haben, und örtliche Teilhabepäne und lokale Aktionspläne, die eher Menschen mit Behinderung und die Umsetzung der UN-BRK in den Blick nehmen (vgl. zur Erläuterung Abb. 1), folgen dann aber keinem Automatismus richtiger Einsicht oder direkter Vorgaben, sondern hängen maßgeblich von engagierten Personen in den für Planung zuständigen Ressorts ab, die bewusst eine Vorreiterrolle für inklusive Entwicklungsstrategien vor Ort übernehmen. Eine „inklusive Personalentwicklung“ sollte das bei der Auswahl neuer Führungskräfte berücksichtigen.

Inklusion braucht Professionalität. Dazu ist ein Qualifizierungsprogramm zur Inklusion für Menschen in und außerhalb der Kommunalverwaltung

unverzichtbar. Inklusives Lernen soll gemeinsam erfolgen und gemeinsame Wege zu einem inklusiven Gemeinwesen ebnen. Zur Inklusion gehört eine koordinierende Prozessbegleitung, die ihre Sicht auf Potenziale statt auf Defizite einstellt. Offenheit, Vertrauen, Wertschätzung und Toleranz der Verschiedenheit und Besonderheiten sind dabei Maßstäbe, die mit fachlichen, systemischen und methodischen Kompetenzen zu hinterlegen sind.

Eckwerte einer inklusiven Sozialplanung

Der Anspruch auf eine inklusive Gesellschaft stellt auch die Sozialplanung vor völlig neue Herausforderungen, ihre Planungsprozesse, Sozialberichterstattung und Sozialraumanalysen inklusiv auszurichten. Die zentralen Prinzipien einer Sozialplanung, die sich am Leitbild Inklusion ausrichtet, sind

Selbstbestimmung, Teilhabe und Beteiligung, sozialer Zusammenhalt, Barrierefreiheit, Sozialraumorientierung und offene Kommunikation.

Sozialplanung hat mit der Orientierung auf die Umsetzung der UN-BRK die Aufgabe, die Wege zu einer inklusiven Gesellschaft bzw. zu einem inklusiven Gemeinwesen zu analysieren und im offenen Dialog mit Beteiligten und Betroffenen (Motto: „Nichts über uns ohne uns“) Vorschläge zu entwickeln, wie man die Barrieren dahin aus dem Weg räumt. Die Planung beginnt dabei in aller Regel damit, mit den Barrieren im Kopf aufzuräumen.

Zum Gestaltungsauftrag und Standard-Zyklus der kommunalen Sozialplanung gehören die Bedarfsanalyse, Bestandsaufnahme, Koordination, Planung, Steuerung und Wirkungskontrolle.

Sozialplanung bringt vielerorts am ehesten die Voraussetzungen mit, als Motor für ein inklusives Gemeinwesen zu fungieren, weil sie auf der lokalen Ebene traditionell die Planungsdisziplin mit den meisten Beteiligungserfahrungen ist. Wenn ihr diese Aufgabe politisch zugeordnet wird, sind einige Weichenstellungen vor Ort unverzichtbar:

- > Sozialplanung als Planungs- und Koordinationsinstanz für das kommunale Schlüsselthema Inklusion aufbauen bzw. einsetzen und ihre Auftragslage im Akteursnetz kooperativ abstimmen,
- > regelmäßige Foren bzw. Konferenzen für den Austausch, die gemeinsamen Bestandsaufnahme und Planung aller Akteure für einen gemeinsamen Inklusionskurs abhalten,
- > sozialraumbezogene Aktivitäten mit personenbezogener Hilfeplanung verknüpfen, um den besonderen individuellen Bedarf auch strukturell angemessen zu berücksichtigen (z. B. durch die Koordination von Regionalteams und Fallteams),
- > ein Informations- und Monitoring-system für Inklusion einrichten bzw. auf bestehenden Indikatorensystemen aufsetzen,
- > Inklusion in den kommunalen Haushalt als Querschnittsaufgabe in die Finanzierungssystematik aufnehmen und
- > mit allen Akteuren einen offenen Dialog zu Verfahren der Wirkungskontrolle zu Inklusionsfortschritten vereinbaren.

Abb. 1: Erläuterung zentraler Planungsansätze zur Inklusion

Kommunale Entwicklungsplanung	Kommunale Entwicklungsplanung (KEP) gehört zur Planungshoheit der Kommunen und koordiniert die zentralen kommunalen Politikfelder in räumlicher, sachlicher und zeitlicher Hinsicht – mit einem integrierten Ansatz, um die städtebaulichen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Aspekte in Einklang zu bringen. Kernstück der raumbezogenen KEP ist die vorbereitende und verbindliche Bauleitplanung nach Baugesetzbuch (BauGB). Nach BauGB soll die Bauleitplanung für eine sozial gerechte Bodennutzung und eine menschenwürdige Umwelt sorgen. Die konzeptionelle und organisatorische Ausgestaltung der KEP ist örtlich sehr unterschiedlich, weil sie gesetzlich nicht verbindlich geregelt ist (vgl. BMVBS 2007; DST 2011).
Sozialplanung	Sozialplanung ist das maßgebliche Instrument zur Analyse, Aufklärung und Steuerung sozialer Prozesse und vermittelt zwischen der Lebenswelt betroffener Menschen und dem komplexen System der Verwaltung, mobilisiert die Ressourcen auf beiden Seiten und organisiert den politischen und sozialen Aushandlungsprozess, bei dem sich die beteiligten Akteure über soziale Handlungsprogramme, Prioritäten und die Mittelverteilung verständigen. Hauptaufgabe der Sozialplanung ist es, Dienste, Leistungen und Ressourcen dort einzusetzen, wo der Bedarf am größten ist. Sozialplanung leistet damit einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit und Sozialstaatlichkeit auf der lokalen Ebene (vgl. WERNER 2007, 900).
Unterscheidung zwischen Aktionsplanung, örtlicher Teilhabepänung und inklusiver Sozialplanung	Aktionsplanung ist die (artikelweise) Planung zur Umsetzung der UN-BRK. Örtliche Teilhabepänung ist die Planung zur Umsetzung individueller Teilhabe für Menschen mit Behinderung und die Schaffung der notwendigen strukturellen Voraussetzungen. Inklusiver Sozialplanung ist eine integrierte ressortübergreifende Planung, die ein inklusives Gemeinwesen mit einer inklusiven Infrastruktur zum Ziel hat.

„Inklusive Sozialplanung ist darauf angelegt, jedwede Form sozialer Ausgrenzung von Menschen, die sich gesellschaftliche Teilhabe nicht leisten oder aufgrund von Barrieren nicht verwirklichen können, zu verhindern“ (VSOP 2012, 2). Sozialplanung versteht die UN-BRK nicht eng als Spezialkonvention für Menschen mit Behinderung, sondern als Handlungsauftrag für alle Menschen in benachteiligenden Lebenslagen. Die Tradition der Aussonderung ist noch lange nicht überholt, wie man an der faktischen Entwicklung im System der Eingliederungshilfe beobachten muss, wo der deklarierte Kurs zur Ambulantisierung durch einen weiteren Ausbau stationärer Einrichtungen konterkariert wird und die Eingliederungshilfe eher zu einer „Ausgliederungshilfe“ macht, wie das der Bundesbehindertenbeauftragte im September 2012 auf einer Inklusionstagung in Frankfurt formuliert hat.

Im VSOP-Positionspapier (vgl. VSOP 2012, 4) wird der Auftrag inklusiver Sozialplanung dementsprechend auf den Punkt gebracht: „Inklusive Sozialplanung hat dafür zu sorgen, dass grundsätzlich niemand die Kommune bzw. seinen Sozialraum verlassen muss, z. B. im Fall von Krankheit, Behinderung oder Pflegebedürftigkeit, dass tragfähige Nachbarschaftsstrukturen entstehen, Solidarität und Gemeinsinn gefördert werden und so ein inklusives Gemeinwesen zur Normalität wird.“

Exemplarische Planungsansätze für eine inklusive Sozialraumentwicklung

„Sozialraumorientierung, der Gang in die sozialen Nahräume spielt eine Schlüsselrolle bei der Inklusion. Inklusion setzt einen Sozialraum voraus, in dem jede Person, die Unterstützung braucht, solche auch findet und damit selbstbestimmt leben kann“ (VSOP 2012, 8). Auch der Deutsche Verein (2011, 4) ruft die Kommunen in einer „gemeinsamen Strategie aller Akteure vor Ort zur Schaffung eines inklusiven Sozialraumes mit einem barrierefreien Lebensumfeld“ auf.

Eine inklusive Praxis im Sozialraum richtet sich auf die Bildung von Gemeinschaften, Strukturen und Systemen für alle. Dabei kommt es vor allem auf die „4 As“ an, welche die örtliche Infrastruktur Menschen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen bieten muss (vgl. DEGENER 2011, 216):

- > Verfügbarkeit (availability),
- > Zugänglichkeit (accessibility),
- > Akzeptierbarkeit (acceptability) und
- > Anpassungsfähigkeit (adaptability).

Nach dieser Planungslogik grundsätzlicher Teilhabechancen für alle im Sozialraum sollte für jeden Sozialraum auch ein Basisinfrastruktur- und Grundversicherungssystem angesteuert werden, das von den Frühen Hilfen bis zu einem Unterstützungssystem im Alter reicht. Im Bereich frühkindlicher Erziehung und Bildung gehört dazu ein zufriedenstellendes Regangebot. Für ein selbstbestimmtes Alter zählen dazu Aktivitäten von der Gesundheitsförderung über barrierefreies Wohnen und eine entsprechende Wohnberatung, Ambient Assisted Living (innovative Haustechnik), haushaltsnahe Dienstleistungen, ambulant betreutes Wohnen bis zu einer aktivierenden Pflege und Betreuung bei Demenz.

Für eine Sozialplanung, die auf Beteiligung setzt, heißt das, vor Ort zu sein und aufmerksam zuzuhören, einen Möglichkeitsraum zu schaffen für Teilhabe und Selbstorganisation, Interessen und Milieus kennen zu lernen und zu sortieren sowie die Akteure zum Dialog an einen Runden Tisch zur inklusiven Quartiersentwicklung zu holen.

Beteiligung der Zivilgesellschaft am Inklusionsprozess

Inklusion setzt auf Bürger(innen), die sich ihr Gemeinwesen aktiv aneignen und es solidarisch weiterentwickeln wollen. Sie baut in diesem Prozess auf gegenseitigem Respekt und der Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit

Der Sozialraum ist keineswegs immer die heile Welt, wo man Nachbarschaft, Solidarität und Halt findet, sondern oft auch Konfliktzone zwischen unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen.

Für eine qualifizierte Sozialraumanalyse auf Dauer unverzichtbar ist ein EDV-gestütztes Planungsinformationssystem, das regelmäßig Analysen, die Beobachtung und Wirkungskontrolle von Dienstleistungen und Infrastrukturmaßnahmen (z. B. Umfang und Kosten ambulanter Eingliederungshilfemaßnahmen zulasten stationärer Angebote) erlaubt. Ergänzend lassen sich mit einem Geografischen Informationssystem (GIS) interaktiv soziale Milieus und räumliche Aktionsprofile abbilden. Entscheidend kommt es dabei auf die Auswahl der Variablen an, mit der Sozialräume beschrieben werden. Formal gibt es hier zwar noch kein Standardindikatorensatz, aber der Prozess der Standardisierung kleinräumiger Sozialberichterstattung läuft. Sozialraumanalyse ist immer beides: Monitoring und Controlling, d. h. Raumbeobachtung zur Früherkennung von Entwicklungen und Wirkungsmessung zum Erfolg gesteckter Ziele.

Den Sozialraum sollte man allerdings nicht ideologisch verklären. Er ist keineswegs immer die heile Welt, wo man Nachbarschaft, Solidarität und Halt findet, sondern oft auch Konfliktzone zwischen unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen. Die Kunst der Planung und des Managements vor Ort besteht darin, in diesem Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität, Strukturverantwortung und Selbstorganisation eine Balance zu finden.

auf. Teilhabe und Beteiligung sind Grundanliegen der UN-BRK. Auch moderne Verwaltung setzt mit dem Leitbild Bürgerkommune auf diese Maßstäbe. Dazu bringt eine bürgerschaftliche Vorgehensweise kommunale, marktförmige und zivilgesellschaftliche Akteure zu lokalen Verantwortungsgemeinschaften zusammen, die Lebenswelten, Programm- und Organisationsentwicklung zu einem dynamischen Ganzen verknüpfen.

Beteiligung ist dabei als Entwicklungsprozess in Stufen zu verstehen, der von der Information über Anhörung, Mitwirkung, Mitbestimmung bis zur Selbstorganisation reicht: „Selbstbestimmung in eigenen Belangen, Mitbestimmung bei Angelegenheiten, welche die eigene Person im Verbund mit anderen betreffen sowie Mitwirkung bei persönlichen und gemeinschaftlichen Angelegenheiten“ (ENGELHARDT 2011, 9). Wenn Beteiligungsprozesse an der Lebenswelt und am Alltag ansetzen und nach dem „Peer-Counseling“-Prinzip funktionieren, sind sie besonders wirksam. Ein richtungsweisendes Beispiel ist hier das aus Österreich stammende Projekt Nueva (Abkürzung für Nutzerevaluation) der Firma atempo¹, das nach dem Prinzip funktioniert, Produkte und Dienstleistungen können am besten von denen beurteilt werden, die sie auch benutzen. In einer inklusiven

¹ www.atempo.at

Praxis hat das dazu geführt, dass ein Team mit unterschiedlichen Einschränkungen – als Beschäftigungs- und Evaluationsprojekt in einem auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – gemeinsam kommunale Entwicklungsvorhaben unter die Lupe nimmt. In Berlin bildet die Lebenshilfe Bildung gGmbH jetzt im Rahmen einer zweijährigen Ausbildung die ersten Nueva-Evaluator(inn)en nach dem „Peer-Prinzip“ auf deutschem Boden aus. Nueva ist ein Paradebeispiel dafür, wie sich aus einem innovativen Beteiligungsprojekt Beschäftigung und Dienstleistungen für ansonsten schwer vermittelbare Menschen entwickeln lassen.

Damit individuelle Teilhabe und Beteiligung im Inklusionsprozess wirksam werden, ist es wichtig, auch eine gemeinsame Sprache zu sprechen, weil Sprache über gesellschaftliche Zugehörigkeit und Ausschluss entscheidet. Inklusion erfordert hier eine Leichte Sprache, eine barrierefreie Kommunikation im Umgang zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen als respektvolle, wertschätzende Verständigung auf Augenhöhe, nicht als formelle Gesprächspädagogik.

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Inklusion

Inklusion ist heute noch weitgehend Programm, erst in Ansätzen auf dem Weg in die Praxis. Der internationalen und nationalen Kritik zufolge hat Deutschland noch wenig Fortschritte zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht, wenig Erfahrung mit Formen solidarischer Ökonomie. Die Zunahme prekärer Beschäftigung torpediert die Initiativen für inklusive Beschäftigung. Projekte inklusiven Wohnens gibt es erst in Ansätzen. Der inklusive Sozialraum etabliert sich gerade erst als Programmformel. Die volkswirtschaftlichen Kosten von Sondersystemen und Parallelgesellschaften sind auf Dauer unverträglich hoch.

vorneherein selbstverständlich zugehörig“ sind, wie es der Menschenrechtler Heiner BIELEFELDT (2009, 11) formuliert hat. Dabei ist der Weg zu einer inklusiven Gesellschaft immer auch ein Kampf gegen Arbeitslosigkeit, Armut und Ausgrenzung mit dem Ziel, dass grundsätzlich alle gesellschaftsfähig werden und ihre Teilhabechancen auch faktisch realisieren können.

Wie misst man nun den Inklusionsfortschritt? Als Messwerte für Inklusion dienen Indikatoren, die heute zum Standard der sozioökonomischen Berichterstattung gehören (vgl. Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung 2012). So ist Teilhabe als Gerechtigkeitsnorm die Zielgröße für Gleichstellungs-, Arbeits- und Sozialpolitik für Menschen mit Beeinträchtigungen. Sozialer Zusammenhalt wird am Ausmaß von Teilhabechancen und sozialer Ungleichheit gemessen. Europaweit werden zur Messung der Inklusion die Indikatoren Armutsgefährdungsrate, materielle Deprivation und niedrige Erwerbsbeteiligung herangezogen.

Ein gutes Beispiel für eine Bewertung der Inklusionsfortschritte auf kommunaler Ebene ist – neben der vorwiegend mit Verwaltungsprozessdaten operierenden Sozialberichterstattung – der „Kommunale Index für Inklusion“, den die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011) als Praxishandbuch mit 500 Fragen und einer Checkliste zu Alltag und Praxis der Inklusion herausgegeben hat. Dieser Index unterstützt die Anwender(innen) mit einem offenen Fragekatalog bei der Überprüfung des Inklusionsgrades auf dreierlei Art: zur eigenen Haltung, zur Einschätzung der eigenen Organisation sowie der Kommunalpolitik. Der strategische Zweck jedes Inklusions-Indikatorensystems ist es, aus Beteiligungs- und Teilhabeprozessen Aktivitäts- und Engagementmuster von Menschen für Inklusion zu entwickeln.

inklusion mit verbindlichen Zielvereinbarungen zur Federführung und Zusammenarbeit der maßgeblichen Dienststellen,

- > die Sensibilisierung der Zivilgesellschaft, gesellschaftlichen Organisationen, Unternehmen und der Kommunalverwaltung für den Inklusionsprozess, verbunden mit entsprechenden Schulungsangeboten zum Erwerb inklusiver Handlungskompetenzen,
- > ein partizipatives Arrangement der Planung und Sozialraumentwicklung mit einem Einbezug der Zivilgesellschaft von Anfang an,
- > die Schaffung barrierefreier Sozialräume mit einer Formgebung und Umweltgestaltung, die für jede(n) nutzbar ist, denn „barrierefreies Bauen und Wohnen ist weder Utopie noch unbezahlbarer Luxus“ (KÖNIG 2012, 15),
- > die Organisation einer Datenbasis und eines auf Inklusion ausgerichteten Indikatorenkataloges als Planungs- und Steuerungsgrundlage,
- > verbindliche Regelungen für Planung, Management, Partizipation, Transparenz und die Umsetzungs- und Wirkungskontrolle,
- > die Bereitstellung von Ressourcen, insbesondere Personal, Finanzen und Zeit für eine inklusive Planung.

Beispielhaft für eine klare politische Botschaft für einen kommunalen Inklusionskurs sind die Worte des Mannheimer Oberbürgermeisters zum Start des Behindertenforums: „In meinem Konzept für unsere Stadt habe ich mir zu den Belangen von Menschen mit Behinderungen unter dem Punkt Moderne Verwaltung zum Ziel gesetzt: Menschliches Mannheim, Teilhabe schaffen, Barrieren abbauen. (...) mir geht es aber um ein noch stärker integriertes Vorgehen aller Bereiche. Das betrifft sowohl die städtischen Fachbereiche untereinander, als auch in der direkten Zusammenarbeit mit den Bürgerinnen und Bürgern. Nach meiner Überzeugung können wir unsere Stadt nur gemeinsam bewegen“ (Stadt Mannheim & Beauftragter für Menschen mit Behinderung 2011, 7).

Aus politischer und Management-sicht sollte auf örtlicher Ebene die Instanz mit Inklusion federführend beauftragt werden, welche die besten Voraussetzungen mitbringt. Vielerorts ist das die Sozialplanung. Hier wäre die recht-

Die rechtliche Verankerung einer inklusiven Sozialplanung mit einem Gestaltungsauftrag für ein inklusives Gemeinwesen wäre ein gewaltiger Entwicklungsschub.

Dementsprechend ist die Auftragslage in Bund, Ländern und Kommunen groß, um Schritt für Schritt diese Entwicklungsrückstände in Sachen Inklusion abzubauen und alle gesellschaftlichen Subsysteme so zu gestalten, dass Menschen mit Beeinträchtigungen „von

Zusammenfassend lassen sich für einen erfolgreichen Inklusionskurs auf der kommunalen Ebene folgende Faktoren benennen:

- > ein klarer politischer Wille und eine einheitliche Verwaltungslinie für In-

liche Verankerung einer inklusiven Sozialplanung mit einem Gestaltungsauftrag für ein inklusives Gemeinwesen ein gewaltiger Entwicklungsschub, die sich auch die kommunalen Spitzenverbände als Forderung auf ihre Fahnen schreiben sollten.

LITERATUR

Behindertenbeauftragte des Bundes und der Länder (2012): Mainzer Erklärung zur Inklusion behinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. 26.09.2012. http://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/startseite/Mainzer_Erkl%C3%A4rung.pdf (abgerufen am 11.02.2012).

BIELEFELDT, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay Nr. 5, hg. vom Deutschen Institut für Menschenrechte. 3. Aufl. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf (abgerufen am 15.02.2013).

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2012): Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Entwurf vom 17.09.2012 (unveröffentl. Manuskript).

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

BMVBS – Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (2007): Deutsche EU-Ratspräsidentschaft. Ergebnisse für die europäische Raum- und Stadtentwicklung. Leipzig-Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt. Territoriale Agenda der Europäischen Union. Für ein wettbewerbsfähigeres nachhaltiges Europa der vielfältigen Regionen. Berlin.

DEGENER, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57 (2), 200–219.

Deutscher Städtetag (Hg.) (2011): Positionspapier „Integrierte Stadtentwicklungsplanung und Stadtentwicklungsmanagement. Strategien und Instrumente nachhaltiger Stadtentwicklung“ (erarbeitet von einer Arbeitsgruppe der Fachkommission Stadtentwicklungsplanung unter Leitung von Stephan Reiß-Schmidt). http://www.difu.de/sites/difu.de/files/archiv/publikationen/reihen/sonderver%C3%B6ffentlichungen/positionspapier_stadtentwicklungsplanung_.pdf (abgerufen am 18.02.2013).

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011): Eckpunkte des

Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf (abgerufen am 18.02.2013).

DOHNKE, Jan; SEIDEL-SCHULZE, Antje; HÄUSSERMANN, Hartmut (2012): Segregation, Konzentration, Polarisierung – sozialräumliche Entwicklung in deutschen Städten 2007 – 2009. *Difu-Impulse* Bd. 4/2012. Berlin: Difu.

ENGELHARDT, Hans Dietrich (2011): Leitbild Menschenwürde. Wie Selbsthilfeinitiativen den Gesundheits- und Sozialbereich demokratisieren. Frankfurt: Campus.

Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hg.) (2012): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch. Zweiter Bericht. Redaktion: Bartelheimer, Peter; Fromm, Sabine; Kädler, Jürgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HÄUSSERMANN, Hartmut; WURTZBACHER, Jens (2012): Politische Integration und Repräsentation in der fragmentierten Stadt. In: Heitmeyer, Wilhelm; Imbusch, Peter (Hg.): *Desintegrationsdynamiken. Integrationsmechanismen auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171–184.

HINZ, Andreas; KÖRNER, Ingrid; NIEHOFF, Ulrich (Hg.) (2012): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

KÖNIG, Roland, (2012): Leitfaden barrierefreier Wohnungsbau. Von der Theorie zur Praxis. Stuttgart: Fraunhofer IRB.

MÖHRING-HESE, Mathias (2012): Ungerechtigkeiten der Stadt. In: Lemke, Matthias (Hg.): *Die gerechte Stadt. Politische Gestaltbarkeit verdichteter Räume*. Stuttgart: Franz Steiner, 25–49.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2011): *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein.

SEILS, Eric; MEYER, Daniel (2012): Die Armut steigt und konzentriert sich in den Metropolen. WSI-Report 08/November 2012. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung.

SELLE, Klaus (2012): Stadtentwicklung aus der „Governance-Perspektive“. Eine veränderte Sicht auf den Beitrag öffentlicher Akteure zur räumlichen Entwicklung früher und heute. In: Altröck, Uwe; Grisch, Bertram (Hg.): *Wer entwickelt die Stadt? Geschichte und Gegenwart lokaler Governance. Akteure – Strategien – Strukturen*. Bielefeld: transcript, 22–48.

SENNETT, Richard (1996): *Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation*. Berlin: Berlin Verlag.

Stadt Mannheim; Beauftragter für Menschen mit Behinderung (Hg.)

(2011): Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Stadt Mannheim (vorgelegt vom Behindertenforum Mannheim).

VSOP – Verein für Sozialplanung e. V. (Hg.) (2012): Positionspapier „Inklusive Sozialplanung“. (erstellt von Walter Werner mit einem Redaktionskreis von VSOP-Mitgliedern). Speyer: VSOP.

WERNER, Walter (2007): *Sozialplanung*. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge* (Hg.): *Fachlexikon Soziale Arbeit*. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos, 900–903.

i Der Autor:

Walter Werner

Diplom-Soziologe, Sprecher der Fachgruppe Sozialberichterstattung und Sozialpolitik im VSOP, mehr als 30 Jahre verantwortlicher Sozialplaner der Stadt Mannheim, Vorstand und Gesellschafter des sozialwirtschaftlichen Unternehmensverbundes VFBB e. V./GABIS GmbH/DIAG gGmbH in Speyer

@ walter.werner@vsop.de

Anzeige



Was kann getan werden, um Menschen mit Beeinträchtigungen ein gutes Leben „mitten drin“ zu ermöglichen? Was bedeutet innovatives Wohnen heute? Wie verhält sich Personenzentrierung zur Sozialraumorientierung? Menschen mit und ohne Behinderungen arbeiten unter sich und gemeinsam an diesen und ähnlichen Fragen in zwei parallel stattfindenden Seminaren.

„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

Weitere Informationen erhalten Sie im Internet unter: www.inform-lebenshilfe.de oder telefonisch unter: 06421/491-0



Menschenrechtsreport zum Thema Behinderung

Menschenrechtsverletzungen gibt es vielfach auch in Deutschland. Häufig betrifft dies Menschen mit Behinderungen. Das belegt ein 80-seitiger Bericht mit dem Titel „Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion!“, der von einer Allianz von rund 80 Organisationen der Zivilgesellschaft gemeinsam erstellt wurde. Anlässlich des vierten Jahrestages des In-Kraft-Tretens der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Deutschland am 26. März 2013 wurde der sogenannte „Parallelbericht“ an Tom Koenigs, den Vorsitzenden des Menschenrechtsausschusses des Deutschen Bundestages, und an Sozialministerin Ursula von der Leyen übergeben.

Der Parallelbericht nimmt kritisch Stellung zum Ersten Staatenbericht der Bundesregierung zur BRK. Zentrale Themen sind u. a. Verweigerung des

Wahlrechts, Zwangsbehandlung und Zwangseinweisung sowie sexuelle Gewalt. Ferner stellt der Bericht dar, dass nur 29 % der Kinder mit Behinderungen die Allgemeine Schule besuchen, besonders betroffen sind behinderte Kinder mit Migrationshintergrund. Viele Menschen mit Behinderungen können ihren Wohnort und die Wohnform nicht frei bestimmen und müssen gegen ihren Willen in Einrichtungen leben. Auf dem Arbeitsmarkt sind sie mit 14,8 % doppelt so häufig arbeitslos wie nichtbehinderte Menschen.

i Kontakt und weitere Informationen:

Der Parallelbericht der BRK-Allianz ist zu finden unter

@ www.brk-allianz.de

BRK-Allianz – Geschäftsstelle

@ brk.allianz@googlemail.com

Inklusionsort Berufsbildung und Arbeit

„Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip“ – unter diesem Titel wurde im September 2012 ein Binnenforschungsschwerpunkt an der Hochschule Osnabrück gegründet. Ziel ist es, die Implementierung inklusiver Konzepte in die Praxis zu untersuchen. Dabei werden drei Forschungsfelder verbunden: Kindertageseinrichtungen (Teilstudie 1), Schulen und schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe (Teilstudie 2) und Berufsbildung und Arbeit (Teilstudie 3). Parallel dazu liegen drei Querschnittstudien (Organisationsgestaltung und Personalentwicklung, Rechtliche Grundlagen und Gestaltungsspielräume, Kommunen als Raum der System- und Lebensweltvermittlung), die die jeweiligen Umsetzungsvoraussetzungen und Gestaltungsräume der einzelnen Teilstudien differenzieren und klären.

Im Mittelpunkt der Teilstudie 3 „Inklusionsort Berufsbildung und Arbeit“ stehen Unternehmen unterschiedlicher Betriebsgrößen und Branchen, die in unterschiedlichen Kontakten zu Leistungsträgern und -anbietern der Berufsbildung und Behindertenhilfe Inklusionsprozesse gestalten. Aufgrund der kommunal wie länderspezifisch

vielfältigen Ausgestaltung wird eine verdichtete Situationsanalyse in Niedersachsen und in der Region Osnabrück durchgeführt. Es werden gezielt Unternehmen mit Inklusionserfahrungen ausgewählt, um in einer Binnenanalyse z. B. inklusionsförderliche Strukturbedingungen oder strukturelle Probleme genauer zu untersuchen. Die betroffenen Nutzer werden im Zusammenhang mit ihren Inklusionszielen und -erfahrungen sowohl zu ihrer jetzigen Arbeitssituation als auch zu ihrer Ausbildungs- und Berufsbiografie befragt. Schließlich sollen anhand der Ergebnisse Konzepte für die Organisations- und Personalentwicklung generiert sowie die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Personenzentrierung ausgelotet werden.

i Kontakt:

Dipl. Psych. Katrin Jöns-Schnieder

@ k.joens-schnieder@hs-osnabrueck.de

Prof. Dr. Andrea Riecken

@ a.riecken@hs-osnabrueck.de

Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Binnenforschungsschwerpunkt „Inklusive Bildung“, Inklusionsort Berufsbildung und Arbeit

BUCHBESPRECHUNGEN

André Frank Zimpel

Einander helfen

Der Weg zur inklusiven Lernkultur

2012. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 204 Seiten. 19,90 € ISBN 978-3-525-70143-0

Der Titel des Buches „Einander helfen“ macht neugierig. Wird der Begriff der „Hilfe“ spätestens, seitdem Wolfgang Schmidbauer sein Buch „Das Helfersyndrom“ herausgegeben hat, in erziehungswissenschaftlichen Fachkreisen eher kritisch diskutiert oder vollends abgelehnt, greift André Franz Zimpel diesen nun sogar im Titel auf. Helfen bzw. Hilfe ist sowohl auf andere als auch auf sich selbst gerichtet (z. B.: „Hilfe zur Selbsthilfe“ – Montessori). In der Bedeutung von „auf andere gerichtet sein“ wird schnell klar, dass es sich hierbei zumeist um eine asymmetrische Beziehung handelt. Helfen steht für unterstützen, beschirmen, fördern und ist zumeist positiv konnotiert und meint, anderen Wärme und Mitmenschlichkeit entgegenzubringen. Sehr häufig wird der Begriff in der Medizin bzw. der Pflege verwendet.

André Frank Zimpel überrascht, indem er den Begriff des „Einander-Helfens“ für die Pädagogik greif- und nutzbar macht und das wiederum für die so aktuelle Thematik der Inklusion. Darüber hinaus irritiert der Autor den Leser, indem er nicht nur die positive Konnotation des „Helfens“ unterstreicht, sondern deutlich macht, dass Helfen in erster Linie den Helfenden stärkt und Hilfe zu verkraften manchmal mehr Kraft kostet als das Helfen selbst (S.18).

Der Autor bereitet die Thematik vor allem vor dem Hintergrund des Schaffens einer „inklusive Lernkultur“ auf, welche entgegen der asymmetrischen Beziehung zwischen Helfer und Helfenden ein Modell des „Sich-einander-Helfens“ entwirft, welches niemanden ausschließt. Dabei können beide Rollen,

die des Helfers und die des Helfenden, eingenommen werden.

Das Buch besticht durch einen Schreibstil in essayistischer Form, durch zahlreiche Beispiele, aufgeführte Experimente und durch den klaren Aufbau der Kapitel. Der Autor nimmt Perspektiven aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auf und gibt Einblick in die eigene Arbeit als Forscher, Diagnostiker und Pädagoge.

Dieses Buch in lockerem, frischem Schreibstil und dennoch mit nicht hoch genug zu schätzendem Informationswert ist allen angehenden oder auch bereits praktizierenden Fachleuten in Pädagogik, Behindertenpädagogik, Sozialarbeit zu empfehlen. Es ist darüber hinaus auch für einen größeren Leserkreis geeignet, da auf aufgeblähte, gestelzte Wissenschaftssprache verzichtet wird, aber auch, weil der Leser in den meisten Darstellungen, Erläuterungen und Beispielen Bezüge zu sich selbst herstellen kann. So schafft der Autor es, den Leser beim Lesen in einen Dialog mit sich zu versetzen oder aber mit seiner Argumentation zu Aha-Erlebnissen zu führen.

Kerstin Ziemer, Köln

96

Antje Welke (Hg.)

*UN-Behindertenrechtskonvention –
Kommentar mit rechtlichen
Erläuterungen*

2012. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 234 Seiten. 20,50 € ISBN 978-3-7841-2099-7

Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) ist in Deutschland vor vier Jahren in Kraft getreten. Inzwischen ist diese Tatsache bei den Beteiligten im Feld der Behindertenhilfe auch „angekommen“. Es sind mit der BRK große Erwartungen geweckt worden, mehr und umfassender als durch die nationalen vorauslaufenden Reformen. Einen nationalen Paradigmenwechsel schien schon 2001 das Sozialgesetzbuch IX zu versprechen, besonders die Einführung des Persönlichen Budgets. Es folgten das Behindertengleichstellungsgesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz („Antidiskriminierungsgesetz“). Es wurde die Per-

sonnenzentrierte Hilfe ausgerufen, bundesweit wurden die Hilfeplanverfahren verstärkt auf die betroffenen Menschen mit Behinderung und ihre individuelle Bedarfslage konzentriert. Sind durch das In-Kraft-Treten der BRK nun ganz neue Impulse gegeben, sind die verfügbaren Änderungen substanzieller, größer, praxisrelevanter als alles, was in dieser Hinsicht in den letzten zehn Jahren schon angestoßen wurde? Auskunft will der von Antje Welke im Verlag des Deutschen Vereins herausgegebene Sammelband geben.

Juristische Kommentare sind meistens so aufgebaut, dass alle Vorschriften

eines Gesetzes paragraphenweise und innerhalb der einzelnen Paragraphen sogar absatzweise unter Heranziehung der Quellen zur Entstehungsgeschichte, der Rechtsprechung und weiterer Literatur ausgelegt werden. Die hier vorgelegte Kommentierung weicht davon ab. Es handelt sich nicht um einen juristischen Kommentar im herkömmlichen Sinn. Das verbessert sicher die Lesbarkeit. Es handelt sich bei diesem „Kommentar“ eher um einen juristischen Sammelband mit unterschiedlich aufgebauten Beiträgen zu Grundlagen der BRK und zu einzelnen, in der aktuellen Diskussion für besonders wesentlich erachteten Artikeln.

Die Herausgeberin sowie die Autorinnen und Autoren des vorgelegten Kommentars sind mit einer Ausnahme (Gudrun Wansing) Juristinnen und Juristen, die sich beruflich überwiegend aus rechtswissenschaftlicher Sicht mit der BRK befassen.

Die rechtliche Bedeutung der BRK, ihre Grundlagen sowie Inhalt und Reichweite einzelner Bestimmungen werden sorgfältig herausgearbeitet. Für

die eigene Berufsgruppe – Sozialrichter(innen), Fachanwälte des Sozialrechts, Juristinnen der Wohlfahrtsverbände bis hin zu Jurastudierenden und die für sie zuständigen Lehrenden – ist damit auf ein konzeptionell wie fachlich-inhaltlich sehr lesenswertes und anspruchsvolles Werk entstanden.

Als Zielgruppe benennt das Vorwort allerdings alle Rechtsanwender(innen) der BRK, also sind auch Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen, die Selbsthilfeorganisationen und Fachverbände, die „Profis“ in den Hilfeldern, die Fachleute in Politik und Verwaltung und vor allem die Leistungs- und Einrichtungsträger angesprochen. Für diese potenziellen Nutzer wäre es sicher hilfreich gewesen, wenn sie zur Orientierung auf Zusammenfassungen mit den zentralen Aussagen zu Beginn jedes Beitrages hätten zurückgreifen können (auch wenn dies für einen juristischen Kommentar nicht üblich ist). Für sie wäre auch ein deutlich herausgehobener Praxisbezug wünschenswert gewesen. Die Aussage, ein Verstoß gegen die Konvention könne Schadensersatzzahlungen nach sich ziehen, die allerdings vom Ausschuss für die Rechte der Menschen mit Behinderung als Empfehlung auszusprechen wären (Kotzur & Richter, S. 91) ist spannend, bedarf im Zweifel aber eines Praxistransfers, damit Rechtsanwendende diese Idee tatsächlich nutzbar machen könnten. Dass fehlende Ressourcen im Regelfall keine Ungleichbehandlung rechtfertigen (Aichele & Althoff, S. 105) ist für Juristen als abstrakte Feststellung keine Überraschung. Der Satz steht aber für die Praxis in deutlichem Widerspruch zur alltäglichen Erfahrung, dass Sonderbehandlungen für Menschen

mit Behinderungen häufig mit dem Argument für vertretbar erklärt werden, die Herstellung gleicher Bedingungen gegenüber Menschen ohne Behinderung würde zu erheblichen Mehraufwendungen führen. Sind solche Fälle also unzulässige Ungleichbehandlungen? Hier wären Praxisbeispiele hilfreich, damit die Bedeutung einer solchen Aussage besser erfasst werden kann.

Der Kommentar ist so gegliedert, dass zunächst die BRK samt Fakultativprotokoll in englischer Fassung und deutscher Übersetzung vollständig abgedruckt sind. Es folgt eine ausgezeichnete Einführung in den Stand der Diskussion zur Geltung und Rechtsverbindlichkeit der BRK im deutschen Recht (Kotzur & Richter). Die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff der BRK (Wansing) macht Sinn, steht allerdings etwas quer zu der sonst durchgängig rechtswissenschaftlichen Betrachtungsweise und verstärkt den Wunsch nach einem Praxistransfer. Die Aussage, dass es für behinderte Kinder in Deutschland ein grundsätzlich anerkanntes Bildungsrecht gebe (Wansing, S. 97), wirft die Frage nach der Art des Anerkennnisses und dessen praktischer Ausgestaltung auf angesichts der Tatsache, dass z. B. in Ländern wie Nordrhein-Westfalen die Schulpflicht zum Erliegen gebracht werden kann, wenn ein Kind sich als nicht fähig erweist, den Anforderungen einer (Sonder-)Schulform zu entsprechen.

Ähnlich anregend, durchaus Zustimmung wie Zweifel und damit Diskussionsbedarf hervorruhend sind die Beiträge zur Nicht-Diskriminierung und zu angemessenen Vorkehrungen in der BRK (Aichele & Althoff), zur Bewusst-

seinsbildung, Art. 8 (Palleit), zur Zugänglichkeit, Art. 9 (Welti), zur gleichen Anerkennung vor dem Recht, Art. 12 (Tollmein), zur unabhängigen Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft, Art. 19 (Banafsche), zur Bildung, Art. 24 (Krajewski & Bernhard), zu Gesundheit, Habilitation und Rehabilitation, Art. 25 und 26 (Welti), zu Arbeit und Beschäftigung, Art. 27 (Trenk-Hinterberger) und zum angemessenen Lebensstandard und sozialen Schutz, Art. 28 (Gehrken).

Schön wäre es, wenn der Kommentar z. B. über den Deutschen Verein eine Ergänzung bzw. Vertiefung erführe, etwa durch eigene Fachtagungen zu den einzelnen Artikeln, bei denen dann vor allem die rechtswissenschaftlichen Aussagen auf ihre Praxisbedeutung abgeklopft werden könnten, um daraus praktische und fachpolitische Handlungsimpulse zu gewinnen.

Fazit: Der Kommentar ist keine „leichte Kost“. Er eignet sich nicht als Erstestieg in die Thematik. Lesende sollten grundlegende Vorkenntnisse zum Diskussionsstand hinsichtlich der BRK mitbringen und in der Lage sein, die rechtswissenschaftlichen Aussagen hinsichtlich ihrer Praxisbedeutung selbstständig zu bewerten und neue Aspekte, die der Kommentar reichlich erschließen kann, auf Grundlage ihrer Vorkenntnisse zur Thematik auch zu erkennen und einzuordnen. Denen, die in der Auseinandersetzung mit der BRK in Theorie und Praxis zu den „Fortgeschrittenen“ zählen, gewährt der Kommentar reichlich Lesefreude und Wissensgewinn.

Silvia Pöld-Krämer, Michael Conty, Bielefeld

97

BIBLIOGRAFIE

Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.)

Geistigbehindertenpädagogik!?

Disziplin – Profession – Inklusion
2012. Oberhausen: Athena-Verlag. 444 Seiten.
29,50 €

Bode, Ingo

Die Infrastruktur des post-industriellen Wohlfahrtsstaats

Organisation, Wandel, gesellschaftliche Hintergründe
2013. Heidelberg: Springer VS. 382 Seiten.
39,99 €

Engfer, Markus

Der Schatten meines Lebens

2012. Köln: pasculla verlag. 206 Seiten. 9,80 €

Erdélyi, Andrea; Schmidtke, Hans-Peter; Sehrbrock, Peter (Hg.)

International vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit

2012. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 370 Seiten.
22,90 €

Golbeck, Christoph

Soziale Dienste in Europa zwischen Kooperation und Konkurrenz

2012. Berlin: Deutscher Verein. 236 Seiten.
25,90 €

Grunwald, Klaus; Kuhn, Christina; Meyer, Thomas; Voss, Anna

Grunwald, Klaus; Kuhn, Christina; Meyer, Thomas; Voss, Anna

2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 244 Seiten.
18,90 €

Hinz, Andreas u. a.

Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion

2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 232 Seiten.
24,90 €

Johnson, Magdalena

Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland?

2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 244 Seiten. 32,00 €

Köbsell, Swantje

Wegweiser Behindertenbewegung

Neues (Selbst-) Verständnis von Behinderung 2012. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher. 101 Seiten. 10,00 €

Maier-Michaltisch, Nicola J.; Grunick, Gerhard (Hg.)

Freizeit bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen

2012. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben. 172 Seiten. 14,90 €

Maier-Michaltisch, Nicola J.; Grunick, Gerhard (Hg.)

Wohnen – Erwachsen werden und Zukunft gestalten mit schwerer Behinderung

2012. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben. 200 Seiten. 17,40 €

Markowetz, Reinhard; Schwab, Jürgen E. (Hg.)

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

2012. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 304 Seiten. 21,90 €

Munk, Jörg

Fairer Wettbewerb. Ein konstitutives Element der modernen Caritas

2012. Berlin: Deutscher Verein. 89 Seiten. 14,80 €

Raila, Petronilla

... und es beginnt ein neues Leben!

Eine empirische Untersuchung zur Veränderung der innerweltlichen Situation von Familien durch die Geburt eines behinderten Kindes 2012. Augsburg: context verlag. 268 Seiten. 24,80 €

Sesselmann, Birgit

Familienleben mit geistig behinderten Kindern

Ein Leitfaden für junge Eltern 2012. Marburg: Tectum. 148 Seiten. 24,90 €

VERANSTALTUNGEN

4. Juni 2013, Berlin

BITKOM: Forum BarrierefreiheitForum zur Barrierefreiheit in der Informations- und Kommunikationstechnik, www.bitkom.org

8. Juni 2013, Hagen

Verhaltensmodifikation bei auffälligem Verhalten im Unterricht mit inklusiven LerngruppenBildungsakademie Sonderpädagogik (bas), www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de

12. Juni 2013, Berlin

Symposium „inklusive denken, inklusiv handeln“Evangelische Stiftung Dialog für innovative Kinder- und Jugendhilfe, www.dialogstiftung.de

24. – 26. Juni 2013, Alfter

Die Kunst zu führen – Teamleitungen in sozialen Einrichtungen und SchulenPraxistraining für Menschen mit Leitungsaufgaben in sozialen Einrichtungen, Weiterbildungszentrum Alanus Werkhaus, www.alanus.edu/werkhaus

29. Juni 2013, Köln

Tag der BegegnungDeutschlands größtes und jährlich stattfindendes Familienfest, bei dem Menschen mit und ohne Behinderung zusammen feiern und sich austauschen, www.lvr.de

26. August 2013, Berlin

Methoden und Verfahren zur Bedarfsermittlung in der Eingliederungshilfe, SGB XIIFachtagung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., www.deutscher-verein.de

25. – 27. September 2013, Visselhövede

Gewaltssysteme und Systemgewalt Über die Gewalt in der Arbeit mit geistig behinderten MenschenFachtagung der Rotenburger Werke der Inneren Mission, heidrun.schirmacher@rotenburgerwerke.de**IMPRESSUM**

Teilhaber – 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.deteilhaber-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. Clemens Dannenbeck, Landshut; Prof. Dr. Klaus Henricke, Bochum

Prof. Dr. Thomas Hülsch, Münster; Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg

Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Hannover; Prof. Dr. Sabine Lingenauber, Fulda

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

Prof. Dr. Wolfgang Wasel, Ravensburg-Weingarten; 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

ansuchen: 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 AutorenManuskripte, Exposés und auch Themenangebote können eingereicht werden bei: Bundesvereinigung Lebenshilfe, Redaktion „Teilhaber“, Leipziger Platz 15, 10117 Berlin, bevorzugt per E-Mail an: teilhaber-redaktion@lebenshilfe.de.

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

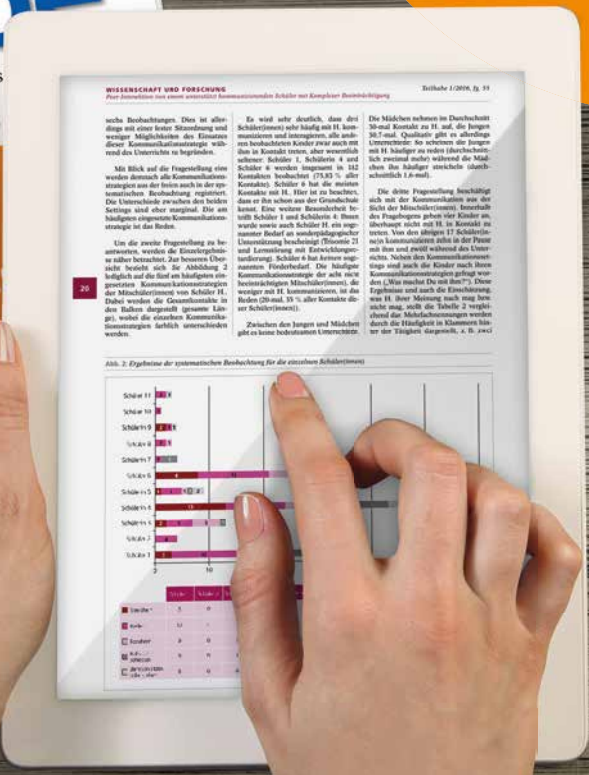
Für die Manuskriptstellung orientieren Sie sich bitte an den Autorenhinweisen, die Sie unter www.zeitschrift-teilhaber.de finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf.

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