

# Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

## WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

*Hilfebedarfserhebung*

*Erwerb mathematischer  
Grundlagen*

## PRAXIS UND MANAGEMENT

*Finanzkompetenz statt Schulden*

*Bildungsangebote für Frauen*

## THEMEN-JAHR 2014

*Familie*



## INFOTHEK

*Buchbesprechungen*

*Bibliografie*

*Veranstaltungen*

**FEBRUAR 2014**  
*53. Jahrgang*

1/14

# NEU aus dem Lebenshilfe-Verlag



**Bundesvereinigung Lebenshilfe  
(Hrsg.)**

## Datenschutz in Diensten und Einrichtungen der Lebenshilfe

1. Auflage 2014, DIN A4,  
broschiert, 56 Seiten,  
ISBN: 978-3-88617-544-4;  
Bestellnummer LER 544  
9,- Euro [D]; 11,- sFr.

Das Thema Datenschutz hat in den letzten Jahren einen erheblichen Zuwachs im öffentlichen Bewusstsein erfahren, nicht zuletzt durch die bekannt gewordenen Verfehlungen großer Unternehmen im Umgang mit Mitarbeiter- und Kundendaten, durch die »Sammelwut« staatlicher Stellen (Stichwort NSA) bzw. privater Anbieter (vgl. z. B. Google Street View) oder die kontrovers diskutierte Datenschutzpolitik von sozialen Netzwerken wie facebook. Die steigende Aufmerksamkeit an allen Themen rund um den Datenschutz geht einher mit dem zunehmenden Einsatz elektronischer Geräte und Kommunikationsmittel im Arbeitsalltag, natürlich auch in den Diensten und Einrichtungen der Lebenshilfe.

Datenschutz ist Grundrechtsschutz! Wer täglich mit hochsensiblen Kundendaten umgeht, braucht klare und verständliche Aussagen, was man mit den Daten machen darf und was nicht.

Die Broschüre gibt Antworten. Sie erläutert die einschlägigen Bestimmungen und weist auf Problembereiche hin. Fallbeispiele aus dem Alltag in Diensten und Einrichtungen mit Erklärungen und Lösungen liefern Orientierung. Außerdem enthält der Ratgeber Checklisten und praxiserprobte Muster.



**Daniel Franz**

## Anforderungen an Mitarbeiter(innen) in wohnbezogenen Diensten der Behindertenhilfe

*Veränderungen des professionellen  
Handelns im Wandel von der institu-  
tionellen zur personalen Orientierung*

1. Auflage 2014, 16,5 x 24 cm,  
broschiert, 280 Seiten,  
ISBN: 978-3-88617-218-4;  
Bestellnummer LBF 218  
25,- Euro [D]; 31,- sFr.

Die Behindertenhilfe durchzieht ein Reformprozess, der unter den Schlagworten Personenzentrierung, personale Orientierung oder Paradigmenwechsel gefasst wird. Das vorliegende Buch beschreibt, worin dieser Wandel im Einzelnen besteht, was dies für Mitarbeiter(innen) in der direkten Assistenz bedeutet und wie sich das professionelle Handeln verändern muss, um sich an den Leitzielen der Normalisierung, der Selbstbestimmung und der Partizipation auszurichten. Dies geschieht exemplarisch für den Bereich des Wohnens für Menschen mit geistiger Behinderung.

Auf theoretischer Ebene müssen strukturelle Veränderungen (z. B. neue und veränderte Leistungsformen), inhaltliche Neu-Ausrichtungen (wie z. B. Orientierung am Sozialraum) und reflexive Überlegungen (Bearbeitung von Macht- und Gewaltverhältnissen) Hand in Hand gehen. Empirisch untersucht die Arbeit, wie das Personal einer großen Einrichtung im Bundesgebiet diesen Reformprozess wahrnimmt und welche Auswirkungen er auf deren Selbstverständnis hat.



**Bundesvereinigung Lebenshilfe  
(Hrsg.)**

## Sexualpädagogische Materialien

*Für die Arbeit mit geistig  
behinderten Menschen*

6., aktualis. Auflage 2014, DIN A4,  
broschiert, ca. 75 Abb., 160 Seiten,  
ISBN: 978-3-7799-3155-3;  
im Buchhandel 24,95 Euro [D];  
Bestellnummer LFK 031  
**Sonderpreis für Lebenshilfe-  
Mitglieder: 22,- Euro [D]**

Eine fundierte und praxiserprobte Arbeitshilfe zur Sexualerziehung. Für Fachleute und engagierte Eltern. Grundsätzliche Überlegungen, ein umfangreicher Praxisteil mit konkreten methodischen Umsetzungsvorschlägen, dazu Beispiele gelungener sexualpädagogischer Fortbildungsseminare. Umfangreiche aktualisierte Literaturhinweise.

Nach wie vor das Buch zum Thema. Auszüge daraus sind inzwischen auch in Schulbücher übernommen.

Kooperation mit dem BeltzJuventa Verlag Weinheim.

**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](mailto:vertrieb@lebenshilfe.de)

# Teilhabe 1/2014

## EDITORIAL

<i>Sichtbar sein – Zeichen setzen gegen Diskriminierung und Rassismus</i> .....	2
Roland Böhm	

## WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

<i>Hilfebedarf erheben im Ambulant Betreuten Wohnen (ABW)</i> .....	4
Wolfgang Dworschak, Peter Groß, Christoph Ratz	
<i>Zum Erwerb grundlegender mathematischer Erfahrungen auf elementaren Etappen der Tätigkeitsentwicklung</i> .....	11
Reimer Kornmann	

## THEMEN-JAHR 2014 „FAMILIE“

<i>Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit</i> .....	19
Andreas Eckert	
<i>Kinder von Müttern mit Lernschwierigkeiten</i> .....	24
Elena Schad	

## PRAXIS UND MANAGEMENT

<i>Haben Menschen mit Behinderung ein Recht auf Schulden? Zur Finanzkompetenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten</i> .....	30
Sylvia Kahl, Silvia Pöld-Krämer	
<i>„Ich bin eine Frau“ Ein Bildungsangebot für Frauen mit Behinderung</i> .....	36
Frauke Oelmann, Anita von Puttkamer	

## INFOTHEK

<i>Projekt INKLUSIVE BILDUNG startet – Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung lehren an Fach- und Hochschulen</i> .....	40
<i>Abschlussbericht zur Evaluationsforschung „Qualifizierte Hilfeplanung in der Eingliederungshilfe“ veröffentlicht</i> .....	41
<i>Buchbesprechungen</i> .....	41
<i>Bibliografie</i> .....	44
<i>Veranstaltungen</i> .....	45

## IMPRESSUM

.....	45
-------	----



Roland Böhm

## *Sichtbar sein – Zeichen setzen gegen Diskriminierung und Rassismus*

*„Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch.“*

*(Bert Brecht)*

### *Liebe Leserin, lieber Leser,*

im Jahr 2014 gibt es viele runde historische Jahrestage, über die es sich kritisch nachzudenken lohnt: Vor 100 Jahren begann der 1., vor 75 Jahren der 2. Weltkrieg. Im Zusammenhang mit Behinderung muss noch ein anderes Datum hervorgehoben werden: Am 1. Januar 1934 – vor 80 Jahren – trat das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ in Kraft. Mit diesem Gesetz legitimierten die Nationalsozialisten erstmals die Diskriminierung behinderter Menschen. Gegen den Willen der Betroffenen und ihrer Angehörigen wurden in der Folge ganz legal massenhaft Menschen aufgrund pseudowissenschaftlicher sogenannter „rassehygienischer“ Erkenntnisse zwangssterilisiert. Dies betraf bis 1945 etwa 400.000 Menschen, die an einer körperlichen oder geistigen Krankheit bzw. Behinderung litten oder nur im Verdacht einer solchen standen. Auch bloße Denunziation genügte. Was dann folgte, ist bekannt: Das grausame „Euthanasie“-Programm kostete ab 1939 etwa 300.000 behinderten und kranken Menschen das Leben.

Was hat das mit uns heute zu tun, was können wir aus der Geschichte lernen? Viel: denn Zwangssterilisierte und „Euthanasie“-Geschädigte, die durch den nationalsozialistischen Massenmord an Kranken, Behinderten und sozial Stigmatisierten ihre nächsten Angehörigen verloren haben, gehören zu den ausgegrenzten NS-Opfern und sind bis heute nicht den offiziell anerkannten NS-Verfolgten gleichgestellt<sup>1</sup>. Zahlreiche Menschen mit (geistiger) Behinderung wurden über Jahrzehnte in großen, abgelegenen Sondereinrichtungen untergebracht. Manche erleben dieses Schicksal sogar noch heute, „abgeschieden auf einem Hügel“ (Zeit

online vom 11. Januar 2014). Und diese Besonderung ist, wie es Klaus Dörner formulierte, der erste Schritt zur Diskriminierung. Die Erinnerung daran sollte immer wieder unseren Blick für gesellschaftliche Verrohung in unserer Zeit schärfen.

Ein aktuelles Beispiel für Absonderung – ausgezeichnet mit dem Titel Unwort des Jahres 2013 „Sozialtourismus“ –, ist der Versuch gezielter Stimmungsmache gegen unerwünschte Zuwanderer, insbesondere aus Osteuropa. Armut wird hier – wie wir es auch beim Thema Behinderung kennen – personalisiert, als Eigenschaft stigmatisiert: nicht gesellschaftliche Zustände werden diskreditiert, sondern Menschen werden diskriminiert, die aus purer Not in Deutschland eine bessere Zukunft suchen.

Gleichzeitig ist seit fünf Jahren die UN-Behindertenrechtskonvention geltendes Recht in Deutschland. Sie setzt auf das Prinzip Inklusion und befördert die Bewusstseinsbildung über Rahmenbedingungen für ein inklusives Gemeinwesen. Dass das auf ganz unterschiedlichen Ebenen gelingen kann, sollen zwei Beispiele illustrieren:

> Im Anschluss an die Gedenkstunde für die Opfer des Nationalsozialismus am Montag, 27. Januar 2014, eröffnete Bundestagsvizepräsidentin Ulla Schmidt (SPD) im Paul-Löbe-Haus in Berlin die Wanderausstellung „Erfasst, verfolgt, vernichtet. Kranke und behinderte Menschen im Nationalsozialismus.“ Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten rückt die Ausstellung jene Opfer ins Zentrum, die lange am Rande des öffentlichen Interesses und Gedenkens standen.

<sup>1</sup> <http://www.euthanasiegeschaedigte-zwangssterilisierte.de/>

> Sonntagvormittag in einem Hotelcafé in einer kleinen Stadt. Wir sitzen am Frühstückstisch, um uns herum andere Hotelgäste sowie Café-Besucher. Da geht die Eingangstür auf, herein kommt ein Familien-Clan, ein Dutzend Leute, mehrere Generationen, darunter eine ältere Frau mit offensichtlich sehr schwerer Behinderung und auffälligem Verhalten. Die Gruppe sucht sich einen großen Tisch, holt Stühle hinzu, setzt sich, redet miteinander und bestellt. Alles ganz normal. Normal ist auch, dass die behinderte Frau – die für mich unverständlich lautiert – in die Kommunikation einbezogen ist. Und verblüffend normal ist, dass niemand im Café deswegen irritiert ist, weder die zufällig anwesenden Gäste noch das Personal – die Frau gehört einfach dazu, ihre Verschiedenheit ist normal.

von Menschen mit Behinderung und eine Anerkennungskultur zu fördern.

Das beginnt mit dem Aufsatz von *Wolfgang Dworschak*, *Peter Groß* und *Christoph Ratz*, der für das ambulant betreute Wohnen ein bisher übliches pauschalisierendes Hilfeplanverfahren mit einem neu entwickelten personenorientierten Zugang vergleicht. Sowohl unter strukturellen wie inhaltlichen Aspekten machen sie die Chancen eines Wechsels zu einem personenorientierten, ICF-basierten Verfahren deutlich.

Mathematik oder auch nur die Entwicklung mathematischer Konzepte gelten bei Menschen mit schwerer Behinderung traditionell als nahezu unmöglich. Umso spannender ist daher der Ansatz von *Reimer Kornmann*, der den Erfahrungsbereich der Mathematik so weit fasst, dass auch diese Menschen Zu-

*Eckert*. Er liefert einen Überblick über zentrale Aspekte des komplexen und wichtigen Themas „Familie und Behinderung“. Hervorstechendes Merkmal der wissenschaftlichen Diskussion ist dabei der Perspektivwechsel weg von den Belastungen hin zu den Möglichkeiten und Chancen der – auch politisch gewollten – vielfältigen familiären Lebenswirklichkeiten.

Einem ganz speziellen Thema, dem das eingangs genannte Gesetz entgegenwirken sollte, widmet sich *Elena Schad*. In einer qualitativen Untersuchung hat sie erwachsene Kinder von Müttern mit Lernschwierigkeiten nach ihren subjektiven Erfahrungen befragt. Damit gibt sie einen Einblick in eine bisher noch viel zu wenig erforschte Thematik.

*Sylvia Kahl* und *Silvia Pödl-Krämer* befassen sich mit einem Widerspruch zwischen geltendem Recht in Deutschland und der UN-BRK, auf den auch die Lebenshilfe bereits mehrfach hingewiesen hat: den Ausschluss „geschäftsunfähiger“ behinderter Menschen von Finanzgeschäften. Ausgehend von dem Widerspruch zur UN-BRK, nach der alle Menschen das gleiche Recht haben, ihre finanziellen Angelegenheiten selbst zu regeln, machen sie praktische Vorschläge zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen an behinderte Menschen.

Abschließend stellen *Frauke Oelmann* und *Anita von Puttkamer* ein spezielles Bildungsangebot für Frauen mit Behinderung vor. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung auch inklusiv orientiert, stärkte der Kurs das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein dieser besonders vulnerablen Gruppe. Gleichzeitig belegen die Erfahrungen die Notwendigkeit zum Ausbau geschlechtsspezifischer Angebote.

*Roland Böhm, Marburg*

„Wer sich nicht seiner Vergangenheit erinnert, ist verurteilt, sie zu wiederholen“

(“Those who cannot remember the past are condemned to repeat it”).

(*George Santayana, spanischer Philosoph*)

Ein inklusives Gemeinwesen muss kein Traum bleiben, manchmal lassen sich Visionen auch realisieren – wenn viele daran arbeiten und noch mehr sie zulassen. Solche Erlebnisse machen Mut, lassen hoffen, dass der Weg zur Inklusion unumkehrbar ist, dass Deutschland seine Vergangenheit hinter sich gelassen und aus der Geschichte gelernt hat.

Und so weisen wir in den Beiträgen dieses Heftes auf sehr unterschiedliche Möglichkeiten hin, das Sichtbar-Werden

gang zu den Grundlagen der Mathematik finden. Ausgehend vom tätigkeitsorientierten Verständnis menschlicher Entwicklung zeigt er an praktischen Beispielen, wie alltägliche, auch rein pflegerische Einrichtungen der Förderung grundlegender mathematischer Kompetenzen dienen können.

Nach dem Auftaktinterview mit *Elisabeth Beck-Gernsheim* im letzten Heft beginnen wir unser Themenjahr „Familie“ mit dem Beitrag von *Andreas*

## Online-Archiv für Abonnenten

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

Zum Start den Bildcode mit dem Smartphone und einer App für QR-Codes scannen.





Wolfgang Dworschak



Peter Groß



Christoph Ratz

## Hilfbedarf erheben im Ambulant Betreuten Wohnen (ABW)

### Ein Vergleich von H.M.B.-W. und ICF-BEST im ABW in Oberbayern

| Teilhaber 1/2014, Jg. 53, S. 4 – 10

**| KURZFASSUNG** Auf dem Weg von einer institutionellen zu einer personalen Orientierung bei der Gestaltung von Hilfen für Menschen mit Behinderung sind Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe heute sozialrechtlich dazu verpflichtet, pauschalisierende Hilfeplaninstrumente, wie das H.M.B.-W. Verfahren von METZLER (2000) anzuwenden. Seit einigen Jahren gibt es Überlegungen und auch erste Verfahren, die mit der ICF einen stärker personenorientierten Zugang versuchen. Im Rahmen des Beitrags wird das H.M.B.-W. Verfahren in einer leistungsspezifischen Anwendung für das Ambulant Betreute Wohnen in Oberbayern mit einem von der Herzogsägmühle entwickelten ICF-basierten Verfahren, dem ICF-BEST, verglichen. Der Vergleich bezieht sich sowohl auf strukturelle als auch auf inhaltliche Aspekte. Zudem werden beide Verfahren empirisch miteinander verglichen. Die Ergebnisse machen die Chancen eines Wechsels zu einem personenorientierten, ICF-basierten Verfahren deutlich.

**| ABSTRACT** Assessing needs in Supported Living: A comparison of H.M.B.-W. and ICF-BEST. Designing aid for people with intellectual disabilities is underlying a shift from being guided from institutional views to more personal views. Accommodation institutions for people with intellectual disabilities in Germany are obliged to use H.M.B.-W. (METZLER 2000), for a generalized method for assessing needs of assistance. For several years there have been considerations to develop a more personally orientated method, as proposed by the ICF. This study compares a prototype of an ICF-orientated assessment of needs of assistance (ICF-BEST) with the widely spread H.M.B.-W. The comparison analyses aspects of form as well as content, and an empirical comparison is also included. Results emphasize the chances of a change to a personally orientated assessment method.

Auf dem Reformweg von einer institutionellen zu einer personalen Orientierung (BECK 2002) bei der Planung und Gestaltung von Hilfen für Menschen mit Behinderung haben Verfahren zur Ermittlung des individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs eine zentrale Bedeutung. Stellen Sie doch die Grundlage für die Gewährung notwendiger professioneller Hilfeleistungen für ein Leben mit größtmöglicher Selbstbestimmung und Teilhabe an der Gesellschaft dar. In den 1990er Jahren wurden in diesem Zusammenhang und im Zuge der Reform des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG, §§ 93 f.) verschiedene Verfahren zur Erhebung des individuellen Hilfebedarfs entwickelt (vgl. METZLER 1998, 21). Anfang des neuen

Jahrtausends hat sich das H.M.B.-W. Verfahren (Hilfbedarf von Menschen mit Behinderung – Fragebogen zur Erhebung im Lebensbereich Wohnen / individuelle Lebensgestaltung) von METZLER (2000) im zahlenmäßig dominierenden, stationären Wohnbereich bundesweit etabliert. Es erhebt den individuellen Hilfebedarf von Menschen mit Behinderung vor dem Hintergrund vergleichbarer Hilfebedarfsgruppen. Das „Metzler-Verfahren“ kann als Resultat einer langjährigen Diskussion zur praktischen Umsetzung der verwaltungsrechtlichen Vorschriften zur Bildung von Gruppen von Hilfeempfänger(inne)n mit vergleichbarem Hilfebedarf im Bereich stationärer Wohnangebote der Behindertenhilfe angesehen werden.



Steuerung der Eingliederungshilfe in Hessen (PerSEH) wissenschaftlich unter neun Leitfragen untersucht (ROHRMANN, SCHÄDLER, ALTHAUS & BARTH 2011). Bezogen auf die Fragestellung verfahrensgesicherter und personenzentrierter Hilfeplanung geht das Evaluationsprojekt insbesondere auf Hilfeplankonferenzen (HPK) als Schlüsselement eines „Case Managements“ ein und kommt zu folgenden Ergebnissen:

- > Hilfeplankonferenzen verlaufen noch uneinheitlich, die Rollen der Teilnehmer(innen) an HPKs sind noch unklar. „Daher wird eine ... Personenzentrierung noch nicht hinreichend realisiert“ (ebd., 19).
- > Nach wie vor orientieren sich Leistungen vorrangig an bestehenden Angebotsstrukturen, eine Personenorientierung ist nur bei einzelnen Teilnehmer(inne)n festzustellen (vgl. ebd., 21).
- > Die Nutzung des ICF-basierten Instruments ITP bewerten Leistungnehmer(inne)n überwiegend als positiv, eine verbesserte Partizipation wird über den Verfahrensweg ermöglicht (vgl. ebd., 23).

### Studiendesign

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht ein Vergleich des bekannten H.M.B.-W. Verfahrens mit dem von der Herzogsägmühle gestalteten ICF-basierten Verfahren. Dieser Vergleich wurde in dem 18-monatigen Forschungsprojekt HAWO (Hilfbedarf im Ambulant Betreuten Wohnen) der Universitäten Würzburg und München von den Autoren erarbeitet. Das Projekt wurde gemeinsam vom Bezirk Oberbayern und einer großen Anzahl von Trägern in Oberbayern finanziert.

Bei dem H.M.B.-W./ABW handelt es sich um eine leistungstypspezifische Anwendung (vgl. Bezirk Oberbayern 2011) des H.M.B.-W. (2/2000), die vom Bezirk Oberbayern im Ambulant Betreuten Wohnen eingesetzt wird (vgl. RATZ, DWORSCHAK, GROSS 2012, 180–186). Beim ICF-BEST (ICF – Beratung, Empowerment, Selbstbestimmung und Teilhabe) handelt es sich um ein Core-Set der ICF, das die Mitarbeiter(inne)n der Herzogsägmühle entwickelt haben und das in einem ersten Schritt zu einer Projektversion ICF-BEST-Aktivitäten-Version HAWO (1/2011) weiterentwickelt wurde, die dieser Untersuchung zu Grunde gelegt wurde (vgl. ebd., 188–202). Bei dieser Projektversion „HAWO“ kommt ebenfalls eine spezifische, standardisierte Anwendung zum Einsatz, die im HAWO-Handbuch vorliegt (vgl. ebd., 216–231).

Der Vergleich umfasst sowohl einen strukturellen als auch einen inhaltlichen Verfahrensvergleich (vgl. ebd., 34–72). Darüber hinaus wurde im Sinne einer explorativen Annäherung ein empirischer Verfahrensvergleich angestrebt, der neben der Erhebung und dem Vergleich der Hilfebedarfe mit beiden Verfahren eine Befragung der Kund(inn)en zur Verfahrenseignung einschloss (vgl. ebd., 73–165).

Die Stichprobe umfasst dabei ABW-Kund(inn)en mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung, die in Oberbayern beim überörtlichen Sozialhilfeträger registriert waren. Die Anzahl belief sich im Jahr 2011 auf insgesamt 336 Personen. Aus dieser Grundgesamtheit wurden mittels eines zufallsgesteuerten, geschichteten und proportionalen Clusterverfahrens, das neben der Behinderungsart auch die Siedlungsstruktur (ländlich, städtisch oder Agglomerationsraum) berücksichtigt, eine Stichprobe von N=43 gezogen. Die Stichprobe entspricht ca. 13 % der Grundgesamtheit und bildet diese sehr gut ab, weshalb sie als repräsentativ für Oberbayern angesehen werden kann (vgl. ebd., 244).

### Struktureller Verfahrensvergleich

Beide Verfahren verwenden strukturell drei vergleichbare hierarchische Betrachtungsebenen: Hilfebedarfsbereiche, Module, Aktivitäten. Der individuelle Hilfebedarf wird mit dem Instrument H.M.B.-W. auf der Betrachtungsebene der Module erhoben. Eine dafür geschulte Interviewperson bearbeitet für sieben Hilfebedarfsbereiche gemeinsam mit einem Kunden, einer Kundin und dessen/deren Bezugsbetreuer(in) 34 Fragestellungen, denen insgesamt 180 konkretisierende Beispielaktivitäten zugeordnet sind. Das Instrument ICF-BEST erhebt den individuellen Hilfebedarf auf der Betrachtungsebene konkreter Aktivitäten. Der individuelle Hilfebedarf wird in zehn Kapiteln und 43 Modulen durch die geschulte Interviewperson gemeinsam mit dem Kunden, der Kundin und dessen/deren Bezugsbetreuer(in) für 144 Fragestellungen festgelegt. Während also der H.M.B.-W. die Hilfebedarfe auf Modulebene erhebt, was eine Bündelung von Einzelaktivitäten und damit verbundenen Einzel-Hilfebedarfen notwendig macht und hohe Anforderungen an die kognitive Abstraktionsfähigkeit der Anwender(innen) stellt, verbleibt der ICF-BEST bei der Erhebung des Hilfebedarfs auf der Ebene der Aktivitäten, was die Beantwortung einer sehr großen Anzahl von Fragen bzgl. konkreter Aktivitäten bedeutet und hohe Anforder-

ungen an das Ausdauer- und Konzentrationsvermögen von Anwender(inne)n stellt (vgl. RATZ, DWORSCHAK & GROSS 2012, 34–37).

Im Hinblick auf die Ermittlung von Zeitwerten für die personelle Unterstützung in Stunden pro Woche zur Erfüllung des individuellen Hilfebedarfs unterscheiden sich die Instrumente ebenfalls. Im H.M.B.-W. wird in mehreren Schritten ein individueller Punktwert für den Hilfebedarf der/des einzelnen Kundin/Kunden errechnet (vgl. ebd., 38–41). Mit Hilfe dieses individuellen Punktwerts wird sie/er einer der Hilfebedarfsgruppen (I–V) zugeordnet, die wiederum Grundlage für die Zuweisung von Zeitkorridoren zur Erfüllung der individuellen Hilfebedarfe sind. Somit erhalten bspw. zwei Kund(inn)en, die 40 bzw. 70 Indexpunkte erreicht haben, beide die gleiche, pauschalisierte Stundenzahl zugebilligt (vgl. ebd., 41, 101 f.). Hier wird deutlich, dass das H.M.B.-W. Verfahren nicht direkt einen Zeitwert ermittelt. Dies war für METZLER ein bedeutsamer Aspekt: „Dieses Modell der Gruppenbildung legt damit zwar Grundlagen für eine Kalkulation von Maßnahmepauschalen, lässt aber eine unmittelbare ‚Verpreislichung‘ nicht zu“ (KÜHN, METZLER & RAUSCHER 2002, 64). Mit dem ICF-BEST erfolgt dahingegen die Ermittlung eines Zeitwerts über die gemeinsame, intersubjektive Einschätzung von Zeitwerten für einzelne bzw. modular gebündelte Aktivitäten durch die Anwender(innen) des Assessments. Auf Grundlage dieser Einzelzeitwerte werden Kapitelzeitwerte auf Ebene der insgesamt zehn Hilfebedarfsbereiche festgelegt (vgl. ebd., 44–46). Bei einem regulären Einsatz des ICF-BEST müssen die ermittelten Zeitwerte in einem weiteren Schritt, zum Beispiel in einer Hilfeplankonferenz, in einen anerkannten und justiziablen Hilfebedarf umgewandelt werden, der die Zuweisung von Assistenzleistungen ermöglicht.

### Inhaltlicher Verfahrensvergleich

Der inhaltliche Verfahrensvergleich fragt danach, welche Aktivitäten und damit verbunden potenziellen Hilfebedarfe durch die Verfahren berücksichtigt werden und welche nicht. Dieser Vergleich wird erschlossen in Form einer Synopse, in der ausgehend von der Systematik des H.M.B.-W. Verfahrens sämtliche Aktivitäten der zu untersuchenden Instrumente systematisiert und gegenübergestellt werden (vgl. RATZ, DWORSCHAK & GROSS 2012, 233–238). Zusammenfassend sollen hier drei Aspekte betrachtet werden:

### *Differenzierung in dimensionale und kategoriale Hilfedarfe*

Mit der ICF kann zwischen kategorialen und dimensionalen Hilfedarfen unterschieden werden (vgl. ebd., 28 f.). Das ICF-BEST erfasst dimensionale Hilfedarfe, die mit konkreten Aktivitäten einer ABW-Kundin, eines ABW-Kunden verbunden sind. Kategoriale Hilfedarfe ergeben sich unmittelbar aus einer Schädigung der Körperstruktur oder -funktion. Grundsätzlich ist im Leistungstyp ABW davon auszugehen, dass kategoriale Hilfedarfe zwar bestehen können, im geltenden Leistungsrecht allerdings nicht über die Eingliederungshilfe nach SGB XII, sondern in der Regel als Pflegeleistungen nach SGB XI zu finanzieren sind. Eine gesonderte Erhebung im Leistungstyp ABW ist somit im Rahmen einer Leistungsfinanzierung durch die Sozialhilfeträger nicht zwingend notwendig. Das H.M.B.-W. erfasst Hilfedarfsbestandteile, die im Sinne der ICF als kategoriale Hilfedarfe gelten können – somit für den Leistungstyp ABW leistungsfremd sind – und vermischt so kategoriale und dimensionale Hilfedarfe (vgl. ebd., 12 f., 71).

### *Erweiterung mancher Hilfedarfsbereiche des H.M.B.-W. durch das ICF-BEST*

Das ICF-BEST erweitert die Hilfedarfsbereiche des H.M.B.-W. wesentlich z. B. in den Bereichen Wartung und Instandhaltung der eigenen Wohnung, Übernehmen einer sozialen Aufgabe oder Teilhabe am politischen Leben (vgl. ebd., 51–70).

### *Zusätzliche Hilfedarfsbereiche im ICF-BEST*

Zudem enthält das ICF-BEST zusätzliche Hilfedarfsbereiche, die im H.M.B.-W. gänzlich fehlen, so z. B. lebenslanges Lernen, lebensbegleitende Bildung oder Mobilität (vgl. ebd.).

Abschließend muss allerdings festgehalten werden, dass auch die Projektversion des ICF-BEST-Version HAWO noch nicht vollständig ausgereift ist. So wird das methodische Verfahrensprinzip, Hilfedarfe auf der Betrachtungsebene konkreter Aktivitäten zu erfragen, nicht durchgängig eingehalten. Zudem sind einzelne Module zu wenig ausdifferenziert. Dies zeigt sich insbesondere in den Bereichen interpersonelle Interaktionen oder Menschenrechte. Darüber hinaus sind einzelne Hilfedarfsbereiche nicht berücksichtigt, z. B. Elternschaft oder medizinisch-therapeutisches Selbstmanagement. An

dieser Stelle wird ein Weiterentwicklungsbedarf auf Seiten des ICF-BEST deutlich.

### **Empirischer Verfahrensvergleich**

Der empirische Verfahrensvergleich umfasst zum einen eine direkte Befragung der ABW-Kund(inn)en als Expert(inn)en in eigener Sache zusammen mit ihren Bezugsbetreuer(inne)n zur Eignung der beiden Verfahren. Zum anderen wurden mit den Kund(inn)en deren individuelle Hilfedarfe mit beiden Instrumenten erhoben und in einem letzten Schritt eine explorative Untersuchung der erhobenen Zeitwerte vorgenommen.

In die Erhebungen wurden 43 ABW-Kund(inn)en mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung einbezogen, die von eigens dafür geschulten Interviewer(inne)n befragt wurden, die alleamt erfahren in der Arbeit mit dieser Personengruppe waren (vgl. RATZ, DWORSCHAK, GROSS 2012, 82 f.).

### *Direkte Befragung der ABW-Kunden zur Verfahrenseignung*

Im Rahmen der Kund(inn)enbefragung wurde die Verfahrenseignung über folgende Aspekte operationalisiert:

- > inhaltliche Vollständigkeit
- > Anwendbarkeit und Handhabbarkeit
- > Verfahrenorientierung
- > persönlicher Nutzen (vgl. ebd., 78; 240–245)

Aus Sicht der Betroffenen eignen sich beide Verfahren überwiegend gut dazu, ihren persönlichen Hilfedarf im ABW zu erfragen. Es bestehen keine signifikanten Verfahrensunterschiede bei der Ermittlung benötigter und gewünschter Hilfen. Allerdings zeigt sich die Tendenz, dass ABW-Kund(inn)en bei Anwendung des Instruments ICF-BEST eher den Eindruck haben, dass gleiche Fragen öfter vorkommen als beim H.M.B.-W. (vgl. ebd., 83–85). Im Hinblick auf die Anwendung werden beide Verfahren ähnlich eingeschätzt. So finden sich weder signifikante Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen Verständlichkeit noch hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Art und des Umfangs von Hilfe. Im Hinblick auf die Handhabbarkeit schätzen die Befragten die beiden Verfahren signifikant unterschiedlich ein. Die Anzahl der Fragen des ICF-BEST wird ebenso unangemessen empfunden, wie die Dauer des Assessments (vgl. ebd., 86–90). Im Kontext Verfahrenorientierung, also der Frage, inwieweit die Verfahren

sich an der Meinung der Kund(inn)en bzw. der Assistent(inn)en orientieren, ergeben sich wiederum keine signifikanten Unterschiede (vgl. 91 f.). Der abschließend thematisierte Aspekt des persönlichen Nutzens der Erhebungen zeigt, dass beide Verfahren hinsichtlich unangenehmer Fragen und einer Orientierung an der Zukunft der Befragten ähnlich eingeschätzt werden. Signifikante Unterschiede zeigen sich in diesem Bereich nicht (vgl. ebd., 93–95).

### *Explorative Untersuchung von Zeitwerten*

Dieser letzten Fragestellung liegt eine besondere Brisanz inne, die Klaus DÖRNER als „Vermarktlichung des Sozialen“ (zit. n. SCHWARTE 2005, 17) beschrieben hat. Vollzieht sich doch eine Ökonomisierung des Privaten, wenn individuelle Hilfedarfe in rechtlich anerkannte (Geld-)Leistungen transformiert werden. In der Tat sind mit der Individualisierung sozialer Leistungen Gefahren verbunden. Je individueller Sozialleistungen ermittelt werden, desto größer ist der bürokratische Bedarf an persönlichen Daten und desto stärker werden Leistungsnehmer(innen) damit konfrontiert, ihr Privatleben preiszugeben, dokumentieren und evaluieren zu lassen, um mit ihnen einen passgenauen, auf ihre Lebenswelt und ihre subjektiv bewertete Lebenssituation zugeschnittenen Hilfeplan zu erstellen, ihre bestehenden Ressourcen zu sichten und den von ihnen geltend gemachten Hilfedarf als individuelle Hilfeleistungen transparent zu berechnen. Der Umfang einer Dienstleistung wird also als Individualleistung ermittelt anstatt – wie bisher in der Behindertenhilfe üblich – als Pauschalleistung, die in erster Linie Anbietern und Kostenträgern von Dienstleistungen eine stabile Kalkulationsbasis bietet. Die auf der Basis eines individuellen Hilfedarfs berechnete Leistung eröffnet Leistungsnehmer(inne)n unserer Meinung nach jedoch Handlungsspielräume für ihre persönliche, selbstbestimmte Lebensgestaltung. Die Partizipationschancen, die mit einer personenorientierten Generierung von Sozialleistungen verbunden sind, können somit Emanzipationsprozesse in Gang setzen und Menschen mit Behinderung auf ihrem Weg in eine inklusive Bürgergesellschaft stärken. Dabei muss man sich der Gefahren der Individualisierung von Sozialleistungen stets bewusst sein.

Neben sozialetischen Fragestellungen gilt es im Hinblick auf die zu vergleichenden Verfahren die Frage zu stellen, wie ein Zeitwertvergleich überhaupt sinnvoll gestaltet werden kann,

werden doch beim H.M.B.-W. auf Grund pauschalisierter Hilfebedarfsgruppen mit dem Kostenträger Stundenpauschalen verhandelt und beim ICF-BEST auf Grund der individuellen Zeitwerte im Rahmen einer Hilfeplankonferenz individuelle Betreuungsstunden festgelegt. Im Grunde lassen sich die so generierten Leistungsstunden also kaum miteinander vergleichen. Während die Leistungsstunden beim H.M.B.-W. über Pauschalen zustande kommen, ergeben sich die Leistungsstunden beim ICF-BEST direkt über den individuellen Hilfebedarf. Nichtsdestotrotz bilden die beiden Verfahren mit ihren Methoden die zu untersuchende soziale Realität ab. Daher werden für den explorativen Zeitwertvergleich beim H.M.B.-W. die zwischen Einrichtungsträgern und Kostenträger verhandelten maximalen Leistungsstunden zugrunde gelegt, die bei individuellen Härten bis zu 20 % erhöht werden können (vgl. Bezirk Oberbayern 2009):

- > Hilfebedarfsgruppe I: 3,11 Std./Woche bzw. 3,73 Std./Woche
- > Hilfebedarfsgruppe II: 4,38 Std./Woche bzw. 5,25 Std./Woche
- > Hilfebedarfsgruppe III: 7,62 Std./Woche bzw. 9,14 Std./Woche
- > Hilfebedarfsgruppe IV und V: treffen im ABW in Oberbayern derzeit nicht zu

In Tab. 1 sind die durchschnittlichen auf Grundlage des H.M.B.-W. erhobenen und danach transformierten Zeitwertpauschalen für die 39 berücksichtigten ABW-Kund(inn)en dargestellt. Alle ABW-Kund(inn)en sind der Hilfebedarfsgruppe I bzw. II zugeordnet. Im Durchschnitt erhält jede ABW-Kundin, jeder ABW-Kunde auf der Grundlage des H.M.B.-W. 3,73 Leistungsstunden pro Woche. Würde man von einer durchgängigen Anwendung der Härtefallregelung ausgehen, würde sich der durchschnittliche Wert auf 4,47 Leistungsstunden pro Woche erhöhen. Für den weiteren explorativen Zeitwertvergleich wird im Folgenden von einem durchgängig 10 %igen Aufschlag ausgegangen, der zu einer durchschnittlichen Anzahl von 4,10 Leistungsstunden pro Woche führt (vgl. Tab. 1).

Der mit dem ICF-BEST, auf der Grundlage individueller Hilfebedarfe erhobene Zeitwert liegt für die 39 berücksichtigten ABW-Kund(inn)en bei durchschnittlich 6,2 Leistungsstunden pro Woche (vgl. Tab. 2). Allerdings werden mit dem ICF-BEST, wie im Abschnitt zum inhaltlichen Vergleich deutlich wurde, auch Hilfebedarfe erhoben, die im H.M.B.-W. unberücksichtigt bleiben. Rechnet man

Tab. 1: Zeitwertpauschalen nach H.M.B.-W. in Stunden pro Woche (N=39)

	N	Min	Max	Mittelwert	Standardabweichung
Zeitwertpauschale H.M.B.-W. in Std./Woche	39	3,11	4,38	3,73	0,64
Zeitwertpauschale H.M.B.-W. plus 10 % Zuschlag in Std./Woche	39	3,42	4,82	4,10	0,70
Zeitwertpauschale H.M.B.-W. plus 20 % Zuschlag in Std./Woche	39	3,73	5,25	4,47	0,80

Tab. 2: Gesamtzeitwerte nach ICF-BEST in Stunden pro Woche (N=39)

	N	Min	Max	Mittelwert	Standardabweichung
Zeitwerte ICF-BEST in Std./Woche	39	0,9	38,8	6,23	6,48
„Bereinigte“ Zeitwerte ICF-BEST in Std./Woche	39	0,37	18,53	4,16	3,52

diese heraus, bereinigt man also den mit dem ICF-BEST ermittelten Zeitwert um die Anteile, die im H.M.B.-W. nicht enthalten sind, zeigt sich, dass sich der individuelle Hilfebedarf auf Grundlage des ICF-BEST auf durchschnittlich 4,16 Leistungsstunden pro Woche reduziert, mit dem im Folgenden weitergearbeitet werden soll (vgl. Tab. 2).

Des Weiteren machen die Minima und Maxima sowie die Standardabweichung deutlich, dass die 39 berücksichtigten Hilfebedarfszeitwerte durchaus einer größeren Varianz unterliegen. So macht eine ABW-Kundin, ein ABW-Kunde lediglich 0,9 Leistungsstunden pro Woche geltend. Demgegenüber liegt der höchste Zeitwert bei 18,5 Stunden. Eine Analyse interessanter Einzelfälle findet sich im ausführlichen Forschungsbericht (vgl. RATZ, DWORSCHAK & GROSS 2012).

Vergleicht man nun die Zeitwertpauschale H.M.B.-W. plus 10%igem Zuschlag, aus Tab. 1, von 4,10 Leistungsstunden pro Woche mit dem bereinigten Zeitwert nach ICF-BEST, aus Tab. 2, von 4,16 Leistungsstunden pro Woche, dann zeigt sich, dass die beiden Zeitwerte nahezu identisch sind. Dieser

Vergleich ist jedoch nur unter den hier vorgenommenen und angegebenen Annahmen zulässig.

### Zusammenfassung und Diskussion

Dem hier dargestellten Vergleich zwischen dem etablierten H.M.B.-W. Verfahren und einem ICF-basierten, personenorientierten Verfahren zur Hilfebedarfserhebung, dem ICF-BEST, liegt die Frage zu Grunde, welche Auswirkungen ein Wechsel vom H.M.B.-W. Verfahren zum ICF-BEST Assessment im Ambulant Betreuten Wohnen in Oberbayern mit sich bringen würde. Diese Auswirkungen betreffen sowohl den/die Leistungsnehmer(in), also den/die ABW-Kunden/Kundin, als auch die Einrichtungen und schließlich die Sozialverwaltung. Der Vergleich bezog drei Aspekte mit ein: Einen strukturellen, einen inhaltlichen sowie einen empirischen Vergleich.

Im Rahmen des strukturellen Vergleichs wurde deutlich, dass sich das ICF-BEST auf Grund seines individuellen Zugangs zur Kundin, zum Kunden empfiehlt. Während mit Hilfe des H.M.B.-W. pauschalisierte Hilfebedarfsgruppen gebildet werden,

die in einem zweiten Schritt in pauschalisierte Zeitwerte in Form von maximal zu verwendenden Leistungsstunden transformiert werden, erhebt das ICF-BEST in einem individuellen Zugang individuelle Zeitwerte, die im Rahmen z. B. einer Hilfeplankonferenz in anerkannte, justiziable Leistungsstunden überführt werden müssen. Vor dem Hintergrund der fachlichen, politischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre (vgl. Einleitung), empfiehlt sich an dieser Stelle das ICF-BEST auf Grund seines personenorientierten Zugangs. Im Rahmen des inhaltlichen Vergleichs wurde deutlich, dass das ICF-BEST die Hilfebedarfsbereiche des H.M.B.-W. an vielen Stellen erweitert und darüber hinaus auch zusätzliche Hilfebedarfe berücksichtigt. Dabei erscheint die transparente Differenzierung von kategorialen, in der Eingliederungshilfe nicht berücksichtigten, und dimensionalisierten Hilfebedarfen beim ICF-BEST sehr adäquat, während im H.M.B.-W. Verfahren sowohl kategoriale als auch dimensionale Hilfebedarfe berücksichtigt werden. Aus inhaltlicher Sicht empfiehlt sich ebenfalls das ICF-BEST, auf Grund der theoretischen Fundierung (ICF-Basis), einer besseren Ausdifferenzierung und der inhaltlichen Ausweitung möglicher Hilfebedarfsbereiche, obgleich das ICF-BEST noch nicht ausgereift ist und einer Weiterentwicklung bis hin zur „Serieneife“ bedarf.

Der empirische Verfahrensvergleich intendierte die Erhebung der Kund(innen)meinung zur Verfahrenseignung sowie die Erhebung der individuellen Hilfebedarfe von 43 ABW-Kund(innen) mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung in Oberbayern mit beiden Verfahren. Die Verfahrenseignung wurde in einer direkten Befragung anhand einer repräsentativen Stichprobe erhoben. Hierbei schneidet das ICF-BEST in einzelnen Punkten schlechter ab als das H.M.B.-W. Hier wird wiederum ein gewisser Weiterentwicklungsbedarf des ICF-BEST deutlich, insbesondere seines Assessments. In den meisten Aspekten werden die beiden Verfahren von den Kund(innen) jedoch vergleichbar eingeschätzt. Der abschließend durchgeführte explorative Vergleich von Zeitwerten, die mit den beiden Verfahren erhoben bzw. darüber transformiert wurden, bedurfte eines spezifischen Designs, da die Verfahren im Grunde nicht vergleichbar sind. In der vorliegenden Studie wurden in einer explorativen Herangehensweise Bedingungen geschaffen, die einen Vergleich ansatzweise zulassen. Um diese vergleichbaren Bedingungen herzustellen, wurden die über das H.M.B.-W. ermittelten Hil-

febedarfsgruppen in die vom Bezirk Oberbayern verhandelten Zeitwertpauschalen transformiert. Des Weiteren wurde ein 10 %iger Aufschlag auf die Leistungsstunden im Sinne einer teilweisen Anwendung der Härtefallregelung angenommen. Auf Seiten des ICF-BEST wurden die individuellen Zeitwerte der 39 berücksichtigten ABW-Kund(innen) erhoben und gemittelt. In einem zweiten Schritt wurden die Zeitwerte um die Anteile reduziert, die im H.M.B.-W. inhaltlich nicht berücksichtigt werden, die Zeitwerte wurden also bereinigt. Obgleich der Vergleich methodische Probleme birgt, deren man sich bewusst sein muss, kann er dabei behilflich sein, eine Einschätzung darüber abzugeben, wie sich ein Systemwechsel vom eingetübten H.M.B.-W. Verfahren zum ICF-basierten Assessment ICF-BEST auswirken würde (vgl. ebd., 161–165). Unter Annahme dieser Prämissen hat sich gezeigt, dass die ermittelten Leistungsstunden nahezu identisch sind, also der Hilfebedarf der ABW-Kund(innen) – ausgedrückt in Leistungsstunden – in etwa gleich hoch ist, einerlei ob er mit dem H.M.B.-W. oder dem ICF-BEST erhoben wird. Auf Grund dieses Ergebnisses empfiehlt sich auf Grund der zuvor genannten Gründe ein Wechsel zum personenorientierten Verfahren ICF-BEST. Offen bleiben an dieser Stelle allerdings folgende Aspekte: die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung des ICF-BEST hin zur „Serieneife“, die Frage der Anerkennung der im ICF-BEST vorhandenen zusätzlichen Hilfebedarfsbereiche sowie die Frage der Umwandlung der individuellen Hilfebedarfe, erhoben mit dem ICF-BEST, in justiziable Leistungsstunden im Rahmen z. B. einer Hilfeplankonferenz. Diese offenen Fragen verdeutlichen abschließend zukünftige Forschungsdesiderata.

## LITERATUR

**BECK, Iris** (2002): Von der institutionellen zur personalen Orientierung. Anforderungen an Einrichtungen. In: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hg.): Einigkeit und Recht und Gleichheit? Neue Weichenstellungen in der Behindertenhilfe. Berlin, Düren: Eigenverlag, 27–34.

**Bezirk Oberbayern** (2009): Individuelle Leistungsvereinbarung für den Leistungstyp Ambulant Betreutes Wohnen (ABW) für Erwachsene mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung. München. Online verfügbar unter [http://www.bezirkoberbayern.de/media/custom/379\\_3154\\_1.PDF?1265910003](http://www.bezirkoberbayern.de/media/custom/379_3154_1.PDF?1265910003) (abgerufen am 10.07.2012).

**Bezirk Oberbayern** (2011): Hinweise zur Anwendung des HMB\_W/ABW. München: unveröffentlichtes Manuskript.

**DIMDI** (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) (abgerufen am 28.09.2010).

**GROMANN, Petra** (2009): Manual ITP Hessen. ITP Version 1.5. Hochschule Fulda. [http://www.lagwohnen.de/~upload/documents/562\\_manual\\_itp\\_hessen\\_09\\_290409.pdf](http://www.lagwohnen.de/~upload/documents/562_manual_itp_hessen_09_290409.pdf) (abgerufen am 10.07.2012).

**KÜHN, Axel D., METZLER, Heidrun & RAUSCHER, Christine** (2002): Hilfebedarf von Menschen mit geistiger Behinderung und erheblichen Verhaltensauffälligkeiten. Abschlussbericht eines Modellprojektes im Auftrag des Diakonischen Werkes der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens e. V. und des Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie, Sachsen. Tübingen.

**Landschaftsverband Rheinland** (2010): IHP 3. Handbuch zur individuellen Hilfeplanung. [http://media.essen.de/media/www.wessende/aemter/53/betreuungunddemenz/Handbuch\\_IHP\\_3.pdf](http://media.essen.de/media/www.wessende/aemter/53/betreuungunddemenz/Handbuch_IHP_3.pdf). (abgerufen am 10.07.2012)

**METZLER, Heidrun** (1998): Ein Modell zur Bildung von "Gruppen von Hilfeempfängern mit vergleichbarem Hilfebedarf" gemäß § 93a BSHG – Voraussetzung und methodische Umsetzung. Tübingen.

**METZLER, Heidrun** (2000): Hilfebedarf von Menschen mit Behinderung. Fragebogen zur Erhebung im Lebensbereich "Wohnen" / Individuelle Lebensgestaltung - H.M.B.-W. - Version 2/2000. Tübingen.

**NIEDIEK, Imke** (2010): Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**RATZ, Christoph; DWORSCHAK, Wolfgang; GROSS, Peter** (2012): Hilfebedarf im Ambulant Betreuten Wohnen. Ein Vergleich von H.M.B.-W. und ICF-BEST. Abschlussbericht des Forschungsprojektes HAWO. Würzburg: Universität Würzburg [urn:nbn:de:bvb:20-opus-71919].

**ROHRMANN, Albrecht; SCHÄDLER, Johannes; ALTHAUS, Nadja; BARTH, Cordula** (2011): Abschlussbericht zur Evaluation der Erprobung der Personenzentrierten Steuerung der Eingliederungshilfe in Hessen (PerSEH). Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen [[http://www.lvw-hessen.de/files/272/Abschlussbericht\\_Evaluationsprojekt\\_PerSEH.pdf](http://www.lvw-hessen.de/files/272/Abschlussbericht_Evaluationsprojekt_PerSEH.pdf)] (abgerufen am 14.04.2013)

**SCHWARTE, Norbert** (2005): Selbständiges Wohnen behinderter Menschen. Individuelle Hilfen aus einer Hand: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Siegen: ZPE.

WACKER, Elisabeth; WANSING, Gudrun; SCHÄFERS, Markus (2005): Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität. Teilhabe mit einem persönlichen Budget. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

**i Die Autoren:**

**Dr. Wolfgang Dworschak**

LMU München, Department Pädagogik und Rehabilitation, Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Leopoldstraße 13, 80802 München

@ dworschak@lmu.de

**Dr. Christoph Ratz**

@ christoph.ratz@uni-wuerzburg.de

**Peter Groß, Dipl.-Päd. Univ.**

@ peter.gross@uni-wuerzburg.de

Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV – Pädagogik bei Geistiger Behinderung, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Anzeige

10

**inForm**  
AKTUELL

Bildung bedeutet Zukunft.  
inForm bringt Sie hin.

Fachtagung

**Behindertenhilfe im Umbruch:  
Personzentrierung,  
örtliche Teilhabeentwicklung,  
Bottom-up-Partizipation**

10.–11. November 2014, Marburg

**Anmeldung unter Nr. 140903**

Die Behindertenhilfe befindet sich im Kielwasser der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in ihrem tiefgreifendsten Umbruch seit Jahrzehnten. Insbesondere die örtlichen Leistungsanbieter ebenso wie die örtliche Sozialpolitik stehen vor herausfordernden Fragen:

- Wie kann „Personzentrierung“ so verstanden und organisiert werden, dass eine konsequente Orientierung an den Adressat(inn)en mit ihren subjektiven Selbstdeutungen erfolgt und tatsächlich ein erlebtes und qualitatives Mehr an Inklusion für die behinderten Menschen erreicht wird?
- Wie können angebotene Hilfen auf die Veränderung der sozialen Beziehungen vor Ort orientiert werden, ohne die individuelle Dimension von Assistenz und Unterstützung zu schmälern?

- Wie können konkrete Beiträge für die Verbesserung der Organisation und der Wirksamkeit von Hilfen für Menschen mit Behinderung in der Gemeinde (Kommune, Stadtviertel, Quartier) entwickelt werden?

In jedem Fall ist die Behindertenhilfe aufgefordert, von sich aus deutlich stärker aktiv auf die Kommunen, Stadtteil-Verwaltungen und örtlichen Vereine zuzugehen, um den örtlichen Sozialraum für die Belange behinderter Menschen und entsprechende Projekte konkret zu erschließen.

Hierzu Wege zu diskutieren sowie Erfahrungen und gute Beispiele auszutauschen, soll Aufgabe der Fachtagung sein. Die Tagung richtet sich gleichermaßen an Vertreter(innen) der örtlichen Sozialraumgestaltung, der Politik, der Menschen mit Behinderung und der Behindertenhilfe.

**Weitere Informationen erhalten Sie im Internet unter: [www.inform-lebenshilfe.de](http://www.inform-lebenshilfe.de) oder telefonisch unter: 06421/491-0**

Bildungsinstitut  
**inForm**  
für Selbsthilfe / Fachpraxis / Management



Reimer Kornmann

## Zum Erwerb grundlegender mathematischer Erfahrungen auf elementaren Etappen der Tätigkeitsentwicklung

| Teilhabe 1/2014, Jg. 53, S. 11 – 18

**KURZFASSUNG** Der vorliegende Beitrag beruht auf einem tätigkeitstheoretischen Verständnis menschlicher Entwicklung. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Theorie von der Abfolge der dominierenden Tätigkeiten. Von dieser werden nur die vier ersten Etappen ausführlich dargestellt, weil sie für den pränumerischen Erfahrungsbereich bedeutsam sind und deswegen auch für Menschen mit erheblichen Beeinträchtigungen ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung gelten. Der dargestellte theoretische Ansatz ermöglicht ein Verständnis für den Prozess des schrittweisen Erwerbs von Erfahrungen, die grundlegend für die Ausbildung mathematischer Konzepte eines jeden Menschen sind. Damit wird der Erfahrungsbereich der Mathematik so weit gefasst, dass auch Menschen mit erheblichen Beeinträchtigungen ihrer geistigen Entwicklung Zugang zu den Grundlagen der Mathematik finden. Abschließend wird anhand von praktischen Beispielen gezeigt, wie sich alltägliche, rein pflegerische Verrichtungen für Menschen, die als schwer geistig behindert gelten, so gestalten lassen, dass sie zugleich der Förderung grundlegender mathematischer Kompetenzen dienen.

**ABSTRACT** Gain of fundamental mathematical experience on elementary stages of development. The understanding of human development treated in this article is based on the Activity Theory referring to A. N. LEONTJEW (1973). In this theory, the sequence of dominant leading activities has got significant importance. Here, only the first four elementary stages referring to this theory are treated in detail, because they are meaningful for the field of prenumerical experience, and their results are also valid for people with severe mental retardation. Thus, the theoretical approach described here, enables an understanding of the process of the stepwise gain of experience, which is fundamental for the development of mathematical concepts in every human being. By this, the range over which mathematical concepts are valid, is expanded in a manner, that even people with severe mental retardation can find an access to mathematical basics. Finally, some practical examples show strong evidence that everyday nursing and developing mathematical competences can be applied to the same time.

### Zum tätigkeitstheoretischen Verständnis menschlicher Entwicklung

Tätigkeit gilt als wesentliches Merkmal allen Lebens, weil durch sie der lebenserhaltende Austausch eines jeden Organismus mit seiner belebten und unbelebten Umwelt gewährleistet ist. Das individuelle Leben endet, wenn ein solcher Stoffwechsel unterbleibt. Diese Aussage gilt generell für alle Lebewesen. Der elementarste Austausch des Menschen mit seiner Umwelt ist die Tätigkeit des Atmens.

Der sich entwickelnde und selbst im Schlaf stets tätige Mensch durchschrei-

tet verschiedene, biologisch festgelegte Lebensstadien in fester Abfolge. Dieser Prozess vollzieht sich bei verschiedenen Individuen in unterschiedlicher Geschwindigkeit – abhängig sowohl von physischen Voraussetzungen als auch von Erfahrungen, die im Zuge der Tätigkeiten gewonnen werden. Bei manchen Menschen ist das Tempo ihrer Entwicklung aufgrund eingeschränkter physischer Voraussetzungen und erheblicher Erfahrungsmängel so langsam, dass gar nicht alle Stadien durchschritten werden können. Dennoch vollzieht sich der Entwicklungsprozess bei allen Menschen nach gleichen Gesetzmäßig-

keiten, und diese Gesetzmäßigkeiten lassen sich mittels der Tätigkeitstheorie in einer für die Pädagogik angemessenen Form beschreiben und erklären. Dabei ist ein Bezug auf Altersklassen oder Altersnormen für den pädagogischen Erkenntnisgewinn nicht nötig.

Ein zentraler Begriff für diesen Prozess ist der Gegenstandsbezug. Der Begriff des Gegenstands oder Objekts umfasst im Rahmen der Tätigkeitstheorie nicht nur die Dinge der unbelebten Natur und die Erzeugnisse des Menschen, sondern auch alle belebten Körper, sogar den eigenen Leib. Mit dem Gegenstandsbezug eröffnet sich eine pädagogisch bedeutsame Perspektive, unter der die individuelle menschliche Entwicklung beschrieben und erklärt werden kann. Die Perspektive des Gegenstandsbezugs ist theoretisch und praktisch vorteilhaft:

1. Die Tätigkeiten selbst und die Objekte, auf die sich die Tätigkeiten beziehen, lassen sich im Allgemeinen bei jedem Individuum in jeder Phase seiner Entwicklung gut beobachten und genau beschreiben oder zumindest mit einiger Plausibilität erschließen. Dies gilt auch für viele wesentliche Merkmale der Situationen und sozialen Kontexte, in denen sich die Tätigkeiten vollziehen.
2. Somit lassen sich auch Veränderungen des Gegenstandsbezugs im Laufe der individuellen Entwicklung gut erfassen. Dabei vollziehen sich die Veränderungen in charakteristischer Weise:
  - > Die Zahl der Objekte, auf die sich die Tätigkeiten richten, nimmt – zumindest in den ersten Lebensabschnitten – zu. So kann relativ genau beschrieben werden, mit welchen und mit wie vielen verschiedenen Objekten sich ein Kind in seinem bisherigen Leben beschäftigt hat.
  - > Die Qualität der Tätigkeit, also die Art und Weise, wie mit den Gegenständen umgegangen wird, verändert sich so, dass immer neue Erfahrungen über die Gegenstände, über die eigenen Aktivitäten und über die Situationen – zumindest in den ersten Lebensabschnitten – gewonnen werden.

Beide Aspekte der Entwicklung führen dazu, dass sich die Möglichkeiten des Handelns, Denkens und Erlebens in einer der Realität angemessenen Weise zunehmend erweitern.

3. Weiterhin liefert der Gegenstandsbezug geeignete Kriterien, um den aktuellen individuellen Entwicklungsstand vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen und genutzten Erfahrungsmöglichkeiten zu beschreiben und zu rekonstruieren sowie daraus Zielkriterien für die Planung pädagogischer Prozesse abzuleiten.

Dabei werden die konkreten Alltagserfahrungen aufgegriffen, die die einzelnen Menschen im Rahmen ihres individuellen Lebensvollzugs gewinnen und die sich durch eine pädagogische Gestaltung ihrer schulischen und außerschulischen Lebenswelten entwicklungsförderlich beeinflussen lassen. Diese Möglichkeiten hat insbesondere PITSCH (2002; 2005a; 2005b) für die pädagogische Förderung von Menschen mit starken Beeinträchtigungen ihrer geistigen Entwicklung ausführlich und überzeugend dargelegt.

Die gut beschreibbaren Veränderungen des Gegenstandsbezugs sind also die Indikatoren für individuelle Entwicklungsprozesse. Sie werden in der Theorie von der Abfolge dominierender Tätigkeiten (LEONTJEW 1973) beschrieben und erklärt. Pädagogisch wertvoll ist dieser Ansatz deswegen, weil sich anhand dieser Beobauungskriterien der aktuelle Stand individueller Entwicklungen im Hinblick auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ einschätzen lässt (JANTZEN 2010). Die Theorie von der Abfolge der dominierenden Tätigkeiten wurde in Deutschland zunächst von JANTZEN (1980) und SCHMIDT-KOLMER (1986) systematisch aufgearbeitet. Weitere Veröffentlichungen über Anwendungen bei spezifischen pädagogischen Aufgaben liegen vor (KORNMAN 1991; 2010a; FLÄMIG, MUSKETA & LEU 2009). In den einzelnen Etappen der dominierenden Tätigkeiten werden subjektiv bedeutsame bereichsspezifische Erfahrungen gewonnen – etwa im Hinblick auf den Spracherwerb oder die Qualität der Bindung an Bezugspersonen. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Frage, wie sich die bei den Tätigkeiten gewonnenen Erfahrungen im Erwerb und im Aufbau grundlegender mathematischer Konzepte niederschlagen und in eine entwicklungslogische Struktur des Erwerbs mathematischer Kompetenzen eingeordnet werden können. Dabei werden frühere Arbeiten des Verfassers aufgegriffen und differenziert weitergeführt (KORNMAN 2003; 2010b). Mathematik wird hier also nicht als Unterrichtsfach gedacht, sondern als ein Lebensprinzip, das viele Alltagssituationen durchdringt. Ein solcher Ansatz ist keines-

wegs neu: Ein ähnliches, auf die Lebenswelt bezogenes Konzept, das auf der kritischen Auseinandersetzung mit der Entwicklungstheorie von Jean Piaget beruht und sich an der pädagogischen Situation von Menschen mit geistiger Behinderung orientiert, haben SCHMITZ & SCHARLAU (1985) in ihrem nach wie vor sehr lesenswerten Buch vorgelegt.

### Zum Erwerb grundlegender mathematischer Konzepte im Rahmen der Tätigkeitstheorie

Die nachfolgende Darstellung folgt zwei Grundsätzen:

1. Kein Mensch soll aus den Überlegungen und Schlussfolgerungen zur Mathematik ausgeschlossen werden, und daher ist gerade die Gruppe von Menschen besonders zu berücksichtigen, die durch schwere Beeinträchtigungen und Einschränkungen ihrer Lebensvollzüge gekennzeichnet ist. Dies kann dadurch gelingen, dass der Begriff der Mathematik weit genug gefasst wird.
2. Bei einem weit gefassten Begriff von Mathematik können grundlegende oder basale Zugänge zur Mathematik geschaffen werden, die ganz eng mit Emotionen verbunden sind. Somit werden auch die oft vernachlässigten emotionalen Aspekte von Mathematik betont.

Mathematik kann als ein Erfahrungsbereich definiert werden, bei dem die Tätigkeiten mit dem Erkennen und Herstellen von Gleichheit und Verschiedenheit verbunden sind. Eine solche Auffassung ist gut vereinbar mit neueren mathematikdidaktischen Auffassungen, wonach ein wesentlicher Schwerpunkt der Mathematik das Erkennen von Mustern und Strukturen betrifft (WITTMANN & MÜLLER 2008). Da Muster und Strukturen auf Wiederholungen und Variationen von jeweils gleichen Elementen beruhen, ist die Verbindung zu Konzepten von Gleichheit und Verschiedenheit gegeben.

Je nach Perspektive wird der Begriff der Gleichheit auch als Identität, Einheitlichkeit, Konstanz, Stabilität, Homogenität, Invarianz, Äquivalenz, Isomorphie, Kongruenz, Sicherheit, Vorhersagbarkeit, Regelmäßigkeit oder Redundanz bezeichnet; für sein Gegenteil stehen die Begriffe Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Heterogenität, Variabilität, Instabilität, Unsicherheit, Zufälligkeit, Kontingenz, Unregelmäßigkeit oder Chaos. Der Begriff der Gleichheit kann sich auf Merkmale, auf Merk-

malenklassen oder auf Relationen von Zuständen, Situationen, Gegebenheiten, Lebewesen oder auf unbelebte Objekte in der Natur und Erzeugnisse des Menschen richten – also gleichsam auf alles, was von Menschen wahrnehmbar ist.

Im Zuge der individuellen Entwicklung verändern sich mit der Qualität der Tätigkeiten auch die Konzepte von Gleichheit, und zwar werden sie zunehmend differenzierter, allgemeiner und abstrakter. Ausnahmen bilden pathologische Prozesse oder anhaltende schwere Notsituationen, durch die es zu Einschränkungen und Begrenzungen der Inhalte und Formen von Tätigkeiten und zu fehlender Erfahrungsbildung kommt – etwa, wenn es nur darum geht, den Tag lebend zu überstehen. In solchen Fällen werden die Konzepte von Gleichheit immer enger und einseitiger.

### Zur Ausbildung der Konzepte von Gleichheit und Verschiedenheit im Rahmen der dominierenden Tätigkeiten

Die nachfolgende Darstellung orientiert sich im Wesentlichen an Beobachtungen, die an Kindern in den ersten sechs Lebensjahren gewonnen wurden. Die Inhalte der Beobachtungen können aber auch für Menschen zutreffen, die wesentlich älter sind und die Entwicklungsstufen in einem viel langsameren Tempo durchlaufen. Die als entwicklungsförderlich und entwicklungshemmend erkannten Bedingungen gelten für diese Menschen aber in gleicher Weise.

Die auf den Gegenstandsbezug gerichtete Perspektive führt also dazu, dass Altersunterschiede nicht berücksichtigt werden: Bei gleichem Gegenstandsbezug kann es sich also um Menschen sehr unterschiedlichen Alters handeln – beispielsweise um Säuglinge oder um hochgradig pflegebedürftige Erwachsene. Trotz solcher Altersunterschiede sind jedoch die gleichen Überlegungen hinsichtlich der angemessenen Möglichkeiten zur Unterstützung der individuellen Entwicklung geboten. Für diese Gemeinsamkeit des Entwicklungsstands von Menschen unterschiedlichen Alters fehlt eine geeignete, in sich konsistente Terminologie, was bei der nachfolgenden Darstellung sicherlich als störend auffallen mag.

Zu den nachfolgend beschriebenen Etappen ist weiterhin anzumerken, dass sie immer nur für einzelne Gegenstände gelten: Bei häufig gebrauchten und einfach zu handhabenden Objekten werden einzelne Etappen schneller erreicht als

bei bis dahin unbekanntem oder kompliziert zu handhabenden Objekten.

### 1. Die sensorische (perzeptive) Tätigkeit

Erste Erfahrungen bilden sich bereits im vorgeburtlichen Stadium mit der Entwicklung des Zentralen Nervensystems. Der Fötus befindet sich entweder in einem Zustand ungerichteter Aktivität oder in einem Zustand der Ruhe. Unter günstigen Lebensbedingungen der Mutter bildet sich ein stabiler Schlaf-Wach-Rhythmus heraus, bei dem sich der Fötus an die Lebensgewohnheiten der Mutter anpasst. Die jeweiligen Zustände innerhalb dieser beiden gleichförmigen Phasen werden sicherlich nicht als irgendwie bedeutsam erlebt und wahrgenommen. Dies ist jedoch dann anzunehmen, wenn es zu Störungen, etwa durch laute Geräusche oder plötzliche Lageveränderungen, kommt. In Phasen der Aktivität führen solche Störreize zu „Schreckreaktionen“, also zu einer Einstellung aller Bewegungen, während die gleichen Reize im Zustand der Ruhe das Einsetzen von Aktivitäten bewirken. Denkbar ist, dass die Aktivitäten in den stabilen Phasen die Grundlage positiver Emotionen bilden und dass die Störungen der Aktivitäten und der Ruhe die Grundlagen negativer Emotionen bilden. Auch ist davon auszugehen, dass Föten einen stabileren Schlaf-Wach-Rhythmus ausbilden, wenn sie nur selten Störreizen ausgesetzt sind und ihre Mütter einen regelmäßigen und meist stressfreien Tagesablauf haben.

Die schon vor der Geburt wahrnehmbare Gleichheit von Geschehnissen und das Erleben von Verschiedenheit ist eine wesentliche Grundlage weiterer Erfahrungsbildung auch nach der Geburt. Die Wahrnehmung von Gleichheit bezieht sich nicht nur auf die konstanten Merkmale der jeweiligen Situation, sondern auch auf die Regelmäßigkeit im Wechsel verschiedener Phasen und insbesondere auf die offensichtlich wahrnehmbaren Signale bei ihrem Übergang. Solche Phasen im Wachzustand wären beispielsweise der Zustand zunehmenden Hungers, der nach einer Phase des Schreiens von der Phase des Stillens abgelöst wird. Auf den Zustand der Sättigung folgt oft eine Phase wachen Interesses an der unmittelbaren Umwelt, die dann irgendwann in einen anderen Zustand, vielleicht den des Schlafens, übergeht. Das wache Interesse zeigt sich in deutlichem Zuwendungsverhalten auf Objekte, die im Gesichtsfeld liegen – etwa durch Fixierung der Blicke oder Hinwendungen der Hände.

Offensichtlich führt die gute Vorhersagbarkeit von Situationsmerkmalen zu positiven Emotionen, während unvorhergesehene Störungen von negativen Emotionen begleitet sind. Treten solche störenden Ereignisse häufig und unvermittelt, also ohne Ankündigung auf, wird die Erfahrungsbildung erheblich behindert.

In den ersten Lebenswochen besteht die Erfahrungsbildung im Wiedererkennen der Merkmale von Objekten und Situationen. Das Wiedererkennen ist an das Konzept der Gleichheit gebunden: Nur was bezüglich bestimmter Merkmale als gleich wahrgenommen wird, kann wiedererkannt werden – unabhängig davon, auf welche Merkmale sich die Gleichheit bezieht. Im Sinne des klassischen Konditionierens haben die Säuglinge die Bedeutung von Signalreizen dann gelernt, wenn sie auf diese in spezifischer Weise reagieren: Immer wenn die Pflegeperson eine bestimmte Handlung in bestimmter, jeweils gleicher Weise – vielleicht durch immer das gleiche Wort – ankündigt, wird man an den Reaktionen der betroffenen jungen Menschen abschätzen können, ob ihnen die Bedeutung dieses Signals bereits vertraut ist.

Bedeutsame Signalreize beziehen sich aber auf solche Merkmale von Situationen, die anzeigen, dass ein Zustand des Unwohlseins, etwa infolge Hungers, in Kürze beendet sein wird. So gewinnen ursprünglich ganz neutrale, also kaum wahrnehmbare Merkmale der Umgebung, eine Bedeutung, und sie werden daher in ähnlich wiederkehrenden Situationen auch wiedererkannt. Damit nimmt der Erfahrungsbestand dessen, was als jeweils gleich erlebt wird, von Tag zu Tag zu und wird von positiven Emotionen begleitet. Ein großer und sicherer Erfahrungsbestand wird dann ausgebildet, wenn die Pflegepersonen sehr genau auf solche Äußerungen des Kindes achten, die einen bestimmten Mangelzustand anzeigen. Je gezielter oder spezifischer die Pflegepersonen dann vorgehen, um dem jeweiligen Mangelzustand abzuwehren, desto differenzierter und reichhaltiger werden die Erfahrungsmöglichkeiten für einen jungen Menschen, dessen Erfahrungsbereich ursprünglich allein auf die Wahrnehmung von Zuständen des Wohlbefindens und des Unwohlseins und auf die damit einhergehenden Signalreize beschränkt war. Je größer ein solcher Erfahrungsbestand wird, desto leichter lassen sich auch die verschiedenen Wahrnehmungsinhalte unterscheiden – so die Identifizierung verschiedener Menschen aufgrund bestimmter charakteristischer Merkmale, etwa der

Stimme. Die Erfahrungen bilden sich dann besonders fest und sicher aus, wenn die zugrundeliegenden Verbindungen regelmäßig und konsequent geknüpft werden und wenn stets darauf geachtet wird, dass sich der junge Mensch wohlfühlen kann.

Unter solchen günstigen Voraussetzungen für den Erfahrungsgewinn kann die mathematisch bedeutsame Kategorie der Gleichheit mit positiven Emotionen besetzt werden. Dabei bilden sich erste Erfahrungen mit zeitlichen Abfolgen: Wenn in der Folge des Schreiens die Mutter oder Pflegeperson erscheint, wird ein erwarteter positiver Zustand eintreten. Solche Wenn-Dann-Beziehungen sind ebenfalls Grundlage mathematischen Denkens: Wenn ich  $x$  wahrnehme, erwarte ich zugleich das Eintreten von  $y$ . Entspricht  $y$  meiner Erwartung, ist Gleichheit zwischen erwartetem und tatsächlichem Ereignis hergestellt – und auch dies führt zu positiven Emotionen.

Das Wiedererkennen geschieht bei Wiederholungen gleicher Vorgänge: Gleiches erscheint im zeitlich-sukzessiven Verlauf als gleich. Gleichheit und Verschiedenheit können aber auch bei räumlich-simultaner Präsentation von identischen Objekten erkannt werden.

Mit erheblichen Beeinträchtigungen der emotionalen und kognitiven Entwicklung, also auch bezüglich des Erwerbs mathematischer Konzepte, ist dann zu rechnen, wenn auf die Bedürfnisäußerungen des Kindes nicht oder nicht hilfreich eingegangen wird, wenn die jungen Menschen also keine Verbindungen zwischen den verschiedenen Situationsmerkmalen und ihren Bedürfnissen erkennen können, und wenn bei ihnen häufig Zustände der Angst ausgelöst werden. In solchen Fällen nimmt das Interesse an der Umgebung deutlich ab, das Kind zieht sich zurück und seine Tätigkeiten beziehen sich nur noch auf den eigenen Körper.

Junge Menschen, die hingegen vorwiegend positive Erfahrungen mit den Merkmalen ihrer Umgebung haben sammeln können, zeigen in Zuständen des Wohlbefindens großes Interesse an ihrer Umgebung und wenden sich allem intensiv zu, was ihre Aufmerksamkeit erregt – und dies so lange, bis es ihnen langweilig zu werden scheint. Auch kleine Mengen von bis zu drei gleichen Objekten und die damit vorgenommenen Operationen des Hinzufügens und Wegnehmens werden intensiv und mit zunächst wachem Interesse – feststellbar an bestimmten Verhaltensindikatoren wie der Saugrate – betrachtet. Die Ergebnisse zahlreicher experimenteller

Untersuchungen (z. B. WYNN 1992) kamen übereinstimmend zu dem Schluss, dass nur wenige Tage alte Säuglinge über so etwas wie einen Zahlensinn verfügen müssen: Optisch vorgegebene kleine Mengen werden bezüglich der Anzahl ihrer Elemente deutlich unterschieden. Auf Manipulationen, die zu falschen und somit zu erwartungswidrigen Resultaten führen, reagieren die Säuglinge mit deutlich gesteigerter Erregung, anders als auf Manipulationen, die zu den erwarteten richtigen Resultaten führen. Diese verlieren nach einer gewissen Zeit ihren Reiz. Dieser Befund bedeutet nicht, dass die Säuglinge bereits Einsicht in die Vorgänge des Addierens und Subtrahierens besitzen, doch sie sind in der Lage, Unterschiede von Mengen zu erkennen, ähnlich wie sie die Farben blau, rot und gelb unterscheiden können.

In den ersten Lebenswochen können die Säuglinge solche Erfahrungen nur gewinnen, wenn ihnen die entsprechenden Stimuli mehr oder weniger direkt von anderen Menschen geboten werden. Sie befinden sich in diesem Lebensstadium zwar noch in sehr großer Abhängigkeit von ihrer Pflegeperson, können aber dennoch spezifische Wirkungen auf diese ausüben. In einer ähnlichen Situation befinden sich auch ältere Menschen, die vollständig auf die Assistenz durch andere Menschen angewiesen sind.

Stichwortartige Zusammenfassung dieses Abschnitts:

### Sensorische Tätigkeit

#### Beschreibung

- > Reaktionen in Form von Reflexen – aber auch: Zuwendung, Entspannung als Reaktion auf angenehm wirkende Merkmale der dinglichen und sozialen Umwelt vs. Abwendung, Schreien, Unruhe bei unangenehmen Empfindungen (bei Hunger, fehlender Zuwendung, inadäquater Temperatur, großer Lautstärke).
- > Noch keine willkürlichen Bewegungen.

#### Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten

- > Ausbildung bedingter Reaktionen/bedingter Reflexe bei zeitlich und räumlich regelmäßig miteinander verbundenen Sinneseindrücken.
- > Wiedererkennung gleicher Sinneseindrücke.
- > Erlernen von Merkmalsunterschieden: Diskriminationslernen, klassisches Konditionieren.

### Günstige organische Voraussetzungen

- > Intaktheit der Funktionen der Sinnesorgane, des Zentralnervensystems und des Bewegungsapparats, damit sich spezifische Reaktionen ausbilden können und als Signale von den Pflegepersonen richtig verstanden werden.

### Günstige soziale Voraussetzungen

- > Regelmäßige Beachtung der vitalen (lebenswichtigen) Bedürfnisse – einschließlich der sozialen Zuwendung (Stimulation) durch möglichst vielfältige, alle Sinne ansprechende, angemessene und regelmäßig wiederkehrende Reize.

### Risiken

- > Bereichsspezifische Erfahrungsdefizite durch organische Schäden. Allgemeine Erfahrungsdefizite durch mangelnde Zuwendung (fehlende/inadäquate Stimulation). Folgewirkung: Schreien, später Teilnahmslosigkeit, Krankheit usw. bei anhaltenden Mangelzuständen (sog. Deprivations- oder Hospitalismus-Syndrom).

### Erfahrungsbereich Mathematik

- > Ausbildung und Differenzierung der Repräsentation von konstanten Einheiten (Gleichheit als grundlegendes Konzept für die Mathematik)
- > Erkennen von Wenn-Dann-Beziehungen als Voraussetzung für das Erleben konstanter Abfolgen (wie beim Zählen später notwendig)
- > Wirksamkeit eines angeborenen Sinns für die Unterscheidung kleiner Anzahlen (Mengen bis 2 oder 3).

## 2. Manipulierende Tätigkeit

Für die sensorische Tätigkeit ist die starke Abhängigkeit von kompetent handelnden Pflegepersonen charakteristisch. Diese Abhängigkeit wird ein wenig modifiziert, wenn es den jungen Menschen gelingt, ihre Greifbewegungen zu kontrollieren. Damit wird das zweite Stadium ihrer Entwicklung eingeleitet. Zunächst werden alle in erreichbarer Nähe befindlichen Objekte ergriffen. Dabei richten die jungen Menschen ihre auf das jeweilige Objekt bezogenen Tätigkeiten so aus, dass sie möglichst viele verschiedene Sinneseindrücke gewinnen können: Das Objekt wird betrachtet, nach Möglichkeit in den Mund genommen, geschüttelt, fallen gelassen, wieder aufgenommen,

erneut in den Mund gesteckt. Diese Folge gleichförmig ablaufender Tätigkeiten wiederholen diese Menschen dann sehr oft und ausdauernd. Offensichtlich bilden sich im Zuge der Tätigkeiten bestimmte Erwartungen bezüglich der verschiedenen Qualitätsaspekte einzelner Objekte heraus. Bestätigen sich diese Erwartungen, dann hat dies eine verstärkende Wirkung, weil damit das wichtige Gefühl der Sicherheit, also eine positive Emotion, erzeugt wird. Folglich werden Tätigkeiten, die zu dem positiven Resultat, nämlich zur Bestätigung bestimmter Erwartungen führen, häufig wiederholt.

Auf diese Weise gewinnen die Kinder zunächst einmal ein Spektrum qualitativ unterscheidbarer Merkmale, mit denen sich ihre Umwelt beschreiben lässt. Damit bilden sie die Fähigkeit des Vergleichens aus, die für die Mathematik grundlegend ist: Gleiche Merkmalsqualitäten können als gleich identifiziert und von anderen Merkmalsqualitäten unterschieden werden.

Günstig ist es, wenn die Erfahrungen, die im Umgang mit den Objekten gemacht werden, von den Bezugspersonen beobachtet und mit korrekten Begriffen versprachlicht werden: Auf diese Weise lernen die Kinder, dass für gleiche Merkmalsqualitäten auch gleiche sprachliche Bezeichnungen verwendet werden.

Im Zuge dieses Erfahrungsprozesses gewinnt das Kind auch mathematisch wichtige Begriffe. Viele Merkmalsqualitäten lassen sich nämlich als Gegensatzpaare darstellen: groß – klein, schwer – leicht, warm – kalt, glatt – rau usw.

Durch solche Gegensatzpaare werden dann quantitative Vergleiche angebahnt: Wenn A = groß und B = klein, dann A > B.

Solche Vergleiche stellen Kinder an, die schon krabbeln können. Ein Beispiel: Zunächst werden zwei offene Dosen mit maximal vier Keksen gezeigt, danach geschlossen und in einiger Entfernung von den Kindern aufgestellt. Kinder, die vergleichen können, krabbeln dann regelmäßig zu der Dose, in der sich mehr Kekse befinden. Dies tun sie auch dann, wenn in den beiden Dosen ursprünglich gleich viele Kekse waren, bevor dann die Anzahl der Kekse in einer der Dosen verändert worden ist (ausführlich dargestellt bei WEISSHAUPT & PEUCKER 2009). Kinder, denen Leistungen dieser Art gelingen, haben drei grundlegende kognitive Schemata (oder Erkenntnisse) für mathematisches Denken erworben:

- > Zwei Mengen sind bezüglich der Anzahl ihrer Elemente entweder gleich oder ungleich.
- > Durch Hinzufügen eines oder mehrerer Elemente lässt sich eine Menge vergrößern.
- > Durch Wegnehmen eines oder mehrerer Elemente lässt sich eine Menge verkleinern.

Stichwortartige Zusammenfassung dieses Abschnitts:

### Manipulierende Tätigkeit

#### Beschreibung

- > Aktive Zuwendungen zur Umwelt, beginnend mit Willkürbewegungen der Hand (Greifen, Loslassen). Schematischer, also nicht gegenstandsspezifischer Ablauf bei verschiedenen Objekten. Einsatz verschiedener Sinnesorgane. Dadurch Gewinn vielfältiger Sinneseindrücke von den Qualitäten jeweils gleicher Gegenstände.

#### Erfahrungsbildung

- > Verstärkung solcher Tätigkeiten, die zum „Erfolg“ (d. h. zur Vermittlung neuer Sinneseindrücke) führen. Dadurch Wiederholung solcher Tätigkeiten in ähnlichen Situationen (operantes Konditionieren) und zugleich
- > Ausbildung immer komplexerer und differenzierterer Schemata, die das Wiedererkennen gleicher und das Unterscheiden verschiedener Objekte, Personen, Zustände usw. ermöglichen.

#### Günstige organische Voraussetzungen

- > Intakte Funktionen der Sinnesorgane, des Zentralnervensystems und des Bewegungsapparats, damit die Koordination der verschiedenen Sinneseindrücke und Tätigkeitselemente gelingt.

#### Günstige soziale Voraussetzungen

- > Ausreichendes und abwechslungsreiches Angebot an Möglichkeiten zur intensiven Beschäftigung mit den jeweiligen Objekten. Unterstützung explorativer Verhaltensweisen (Neugier). Sprachliche Begleitung der explorativen Tätigkeiten.

#### Risiken

- > Erfahrungsdefizite durch Auswirkungen biosozialer Schädigungen

(siehe sensorische Tätigkeit), insbesondere aber durch Unterdrückung des explorativen Verhaltens. Dadurch Angst, Desinteresse und Rückzug auf die Wahrnehmungstätigkeit bzw. Betätigung an und mit dem eigenen Körper (Selbststimulation).

#### Erfahrungsbereich Mathematik

- > Erleben von festen Ereignisfolgen (Reihungen) bei Tätigkeitsabläufen.
- > Entdeckung bipolarer Merkmale und Verstehen ihrer Bezeichnungen als Voraussetzung für quantitative Vergleiche („groß – klein“, „leicht – schwer“ usw.),
- > Ausbildung protoquantitativer Schemata, insbesondere Mengenveränderung (Vergrößern durch Hinzufügen, Vermindern durch Wegnehmen).

### 3. Gegenständliche Tätigkeit

Zusätzlich zu den mathematisch bedeutsamen und weiteren kognitiven Erfahrungen verbessern die Kinder durch den Gegenstandsbezug insbesondere ihre motorischen Fertigkeiten und gewinnen eine zunehmende Kontrolle über ihr Bewegungsverhalten. Dadurch wird es ihnen möglich, die verschiedenen Dinge ihrer Umgebung nicht mehr schematisch und gleichförmig zum Zwecke der Erkundung zu handhaben, sondern sie im Sinne ihrer objektiven Funktion oder gemäß ihrer objektiven Bedeutung zu benutzen. Dies lernen sie durch Beobachtung älterer Kinder und Erwachsener, an denen sie sich orientieren (soziales Lernen, Imitationslernen, Lernen am Modell).

Damit erreichen sie das *dritte* Stadium der gegenständlichen Tätigkeit. In diesem erkennen sie, dass bestimmte Dinge nur in bestimmter Weise für bestimmte Zielsetzungen und oft auch nur von bestimmten Personen verwendet werden. Tätigkeiten, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind und im Sinne eines vorab festgelegten Plans erfolgen, werden auch als Handlungen bezeichnet. Die bei Handlungen naheliegende Spezifizierung der Inhalte, Formen und Akteure von Tätigkeiten ist ein erheblicher Antrieb für die Sprachentwicklung: Werden Dinge unterschiedlich gehandhabt, oder unterscheiden sich Personen aufgrund ihrer spezifischen Tätigkeiten, oder lassen sich Tätigkeiten unterscheiden, dann macht es Sinn, diese unterschiedlichen Gegenstände, Akteure und Tätigkeiten mit unterschiedlichen Begriffen zu bezeichnen. Dies fördert die Erkenntnis, dass es verschiedene Formen und Inhalte gegenstandsbezogener Tätigkeiten

gibt, die deswegen auch unterschiedlich bezeichnet werden, und Entsprechendes gilt für die Akteure. Es besteht Gleichheit im Sinne einer Art Übereinstimmung zwischen den Komponenten der Tätigkeit und den sprachlichen Bezeichnungen.

Durch den Umgang mit anderen kompetenteren Menschen (älteren Kindern und Erwachsenen) erfahren die Kinder also, dass Objekte, die in gleicher oder ähnlicher Weise gehandhabt werden, auch gleiche Bezeichnungen erhalten, und sie lernen, welche Objekte sich einem gemeinsamen Oberbegriff zuordnen lassen, beispielsweise, dass Hunde, Katzen, Mäuse, aber auch Fische und Vögel alles Tiere sind. Die Einsicht, dass gleiche Objekte unter einem gemeinsamen Oberbegriff gefasst werden können, spiegelt sich sprachlich in der Verwendung des Plurals wider. Die damit gewonnene Fähigkeit zur Klassifikation bildet eine wichtige Grundlage für den Zahlerwerb und für arithmetische Operationen. So gelten alle Objekte, die sich unter einem gemeinsamen Oberbegriff fassen lassen, unter diesem Aspekt als gleich: Man kann sie beispielsweise zählen oder man kann ihre jeweilige Anzahl mit der Mächtigkeit anderer Mengen vergleichen. Dabei übernehmen die Kinder auch schon unbestimmte Mengenbezeichnungen wie „viele“ und „wenige“ sowie Begriffe für Vergleiche wie „mehr“ „weniger“, „gleich viele“, oder sie verwenden bestimmte Zahlbegriffe – sei es korrekt (bis zu „drei“ oder „vier“ für entsprechend kleine Mengen) oder auch inkorrekt (etwa „tausend“ für große Mengen). Damit gewinnen sie die Grundlage für den sogenannten Kardinalzahl-Begriff: Jede Zahl bezeichnet eindeutig die Anzahl der Elemente einer Menge.

Die Fähigkeit zur Klassifikation und zur Bildung von Oberbegriffen führt zu einer weiteren mathematisch bedeutsamen Erfahrungsquelle: zur Einsicht in die grundsätzliche Zerlegbarkeit von Mengen oder die Bildung von Teilmengen. So lässt sich die Gesamtmenge „Tiere“ nach vielfältigen Gesichtspunkten zerlegen: Tiere, die im Wasser leben, Tiere, die fliegen können usw.

Mathematisch bedeutsam ist zudem eine weitere Erfahrungsquelle der gegenständlichen Tätigkeit. Viele gegenständliche Tätigkeiten oder Handlungen lassen sich gemäß einer feststehenden Abfolge einzelner Teilhandlungen strukturieren. Erfahrbare wird dies für kleine Kinder etwa beim Anziehen in den kalten Jahreszeiten: Die Kleidungsstücke werden mit Hilfe der dafür verantwort-

lichen Person in einer stets gleichen, feststehenden Reihenfolge angelegt. Noch gleichförmiger sind die einzelnen Teilhandlungen beim Auslöffeln eines Tellers oder dem Leertrinken eines Bechers. Bei allen diesen Vorgängen wird die Erfahrung gemacht, dass immer eine Teilhandlung nach der anderen erfolgt, wobei es stets eine erste, danach eine zweite usw. gibt.

Das Bewusstsein hierfür wird besonders geschärft, wenn die Teilhandlungen von den helfenden Bezugspersonen handlungsbegleitend verbalisiert werden. Mit diesen Tätigkeiten wird ein weiterer mathematischer Erfahrungsbereich angebahnt: der Ordinalzahlbegriff. Ordinalzahlen bezeichnen die Positionen von Dingen und Geschehnissen innerhalb einer Reihenfolge und geben damit eine bestimmte Rangfolge wieder.

Solche Rangfolgen lassen sich auch bezüglich einzelner Merkmale von jeweils gleichen Objekten und Tätigkeiten herstellen, erkennen und sprachlich kennzeichnen. Dabei müssen sich die entsprechenden Merkmale unter quantitativem Aspekt vergleichen lassen, wie etwa bezüglich Größe, Gewicht, Geschwindigkeit, Temperatur. Hinweise darauf, dass sich die mathematisch bedeutsame Fähigkeit zum quantifizierenden Vergleich ausbildet, kann man beim Sprechen an der Verwendung von Steigerungsformen der Adjektive erkennen.

Stichwortartige Zusammenfassung dieses Abschnitts:

### Gegenständliche Tätigkeit

#### Beschreibung

- > Ausrichtung der Tätigkeit auf ein bestimmtes Ziel, somit Intention und Planung als Grundlage von Handlungen. Dadurch Einflussnahme auf die Realität – sei es in bewahrender, kontrollierender oder verändernder Absicht. Gegenstände sind entweder Mittel (oder Werkzeuge) oder Objekte, auf die sich die Tätigkeiten richten.

#### Erfahrungsbildung

- > Erlernen des funktionsgerechten Gebrauchs von Gegenständen vor allem durch Imitation (Lernen am Modell, soziales Lernen). Gewinn von Einsicht bezüglich (1) objektiver Bedeutung des Gegenstands, (2) des subjektiven Sinns der hierauf bezogenen Tätigkeiten, (3) der spezifischen Akteure. Damit Er-

werb grundlegender Kategorien für den Spracherwerb.

### Günstige organische Voraussetzungen

- > Siehe manipulierende Tätigkeit!

### Günstige soziale Voraussetzungen

- > Ausreichend Gelegenheit zur Beobachtung, wie andere Menschen Dinge benutzen, und Gelegenheit zu wiederholten möglichst erfolgreichen Imitationen, solange das Bedürfnis danach besteht. Begünstigende Wirkung durch Hilfen beim Erwerb dieser Tätigkeiten und – im Hinblick auf den Spracherwerb – durch sprachliche Begleitungen des Tuns (kompetente Partner/Sprecher).

### Risiken

- > Abneigungen gegen entsprechende Objekte und Handlungen bei nicht erfolgreichen Tätigkeiten, die dann ihrerseits Ursache von Erfahrungsdefiziten aufgrund mangelnder Betätigungsmöglichkeiten werden. Sprachliche Defizite als mögliche Folgewirkung.

### Erfahrungsbereich Mathematik

- > Ausbildung der Fähigkeit zur Klassifikation: Die unter einem gemeinsamen Begriff klassifizierten Einheiten lassen sich zählen und mit anderen Mengen vergleichen.
- > Beginn der Bildung von Unterklassen (z. B. „Tiere“: Hunde, Elefanten ...). Dadurch Einsicht in die Zerlegbarkeit von Mengen und Verständnis der Teil-Ganzes-Beziehungen.
- > Übernahme von Bezeichnungen für Anzahlen (eins, zwei, ...) und Mengen (wenige, viele).
- > Erwerb mathematisch relevanter sprachlicher Strukturen und Begriffe (Pluralbildung, Steigerungsformen, unbestimmte Mengenbegriffe, Ordinal- und Kardinalzahlen).

### 4. Symbolische Tätigkeit (Spiel)

Das Verstehen und Produzieren sprachlich gefasster Begriffe bildet den Übergang zum vierten Stadium, dem der symbolischen Tätigkeiten. Mit den sprachlichen Bezeichnungen erfolgen mehr oder weniger eindeutige Abbildungen der Tätigkeiten und der damit verbundenen Erfahrungen. Insofern kann die Sprache als ein System von Zeichen oder Symbolen aufgefasst werden. Mit der Verwendung von Zeichen oder Symbolen können zurückliegende Erfahrungen ins Bewusstsein gehoben

und anderen Menschen vermittelt werden, oder künftige Tätigkeiten können dadurch gemeinsam mit anderen Menschen geplant werden. Die Sprache ermöglicht es, von dem unmittelbaren situativen Kontext abzusehen, und sie kann das Denken von räumlichen und zeitlichen Bezügen entbinden: Vergangenheit und Zukunft können also über den unmittelbaren Erfahrungsbereich hinaus mit der Gegenwart verbunden werden. Damit erweitern sich die Möglichkeiten menschlichen Denkens, Handelns und Erlebens erheblich.

Die Zeichen der Verbalsprache sind aber nicht das einzige System von Symbolen, das die Kinder bei ihren Tätigkeiten gewinnen. Sie neigen nämlich dazu, alle für sie wichtigen Tätigkeiten im Spiel zu imitieren. Insbesondere Tätigkeiten und Akteure mit hohem sozialem Prestige dienen als Vorbilder, wobei die verwendeten Objekte nicht den in der Realität verwendeten Gegenständen entsprechen müssen. Sie werden in der Phantasie umgedeutet, ebenso wie die Rollen der Akteure geradezu beliebig wechseln. Die Kinder praktizieren im Rollenspiel eine nach eigenen Vorstellungen gestaltete, imaginierte Welt, können aber schnell und leicht zwischen diesen Welten und sowie auch zwischen Spiel und Realität unterscheiden, wenn es erforderlich wird.

Für die symbolische Tätigkeit müssen die jungen Menschen jedoch entsprechende Erfahrungen auf dem Niveau der gegenständlicher Tätigkeit gewonnen und so verarbeitet haben, dass ihnen entsprechende Abbildungen (etwa durch Gesten) gelingen.

Wenn nun mehrere Kinder zusammenspielen, müssen sie sich auf gemeinsame Regeln einigen, und diese gemeinsam festgelegten und zu beachtenden Regeln vermitteln Erfahrungen, die von großer Bedeutung für den Erwerb mathematischer Kompetenzen sind.

Stichwortartige Zusammenfassung dieses Abschnitts:

### Symbolische Tätigkeit

#### Beschreibung

- > Spielerisches Agieren in der Rolle anderer Personen mit Verwendung spezifischer Objekte zur Simulation gegenständlicher Tätigkeiten. Orientierung nicht nur an direkt wahrnehmbaren äußeren Merkmalen, sondern auch an wahrgenommenen Rollen und Funktionen.

### Erfahrungsbildung

- > Unterscheidung zweier Formen der Realität: einer konkreten, in der die Tätigkeiten erfahrbare Konsequenzen haben, und einer imaginierten, in welcher die Handlungen „durchgespielt“ werden können. Dadurch Erwerb eines autonomen System zur Planung und Kontrolle eigener Handlungen als Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstständigkeit.

### Günstige organische Voraussetzungen

- > Bei störungsfreier Entwicklung der vorausgegangenen Tätigkeitsformen Aufbau „funktioneller Hirnsysteme“ als Voraussetzung für die Möglichkeit, verschiedene Erfahrungen bei den Inhalten und Formen von Tätigkeiten unabhängig von deren räumlicher und zeitlicher Präsenz miteinander zu vernetzen und dabei Bezüge zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft herzustellen.

### Günstige soziale Voraussetzungen

- > Möglichst reichhaltiger Erwerb von konkreten Erfahrungen auf der Ebene der gegenständlichen Tätigkeit als Voraussetzung für die Möglichkeiten, diese auf der symbolischen Ebene abzubilden. Möglichst wenige Einschränkungen durch erwachsene Bezugspersonen. Einsicht durch Erfahrungen beim Rollenspiel, dass sich die Vereinbarung und Einhaltung von Regeln lohnt.

### Risiken

- > Mangelnde reale Erfahrungen im Bereich der gegenständlichen Tätigkeiten vermindern die Bildung und Verfügbarkeit von Symbolen. Dadurch Begrenzung des Handelns auf Tätigkeiten mit räumlich und zeitlich präsenten, also konkreten Gegenständen und somit starke Einschränkung der Möglichkeiten schöpferischen Handelns und freier Planungen.

### Erfahrungsbereich Mathematik

- > Verwendung von Zahlen im Regelwerk zahlreicher Spiele.
- > Erwerb von Regeln zum sinnvollen Gebrauch von Symbolen (Symbolverständnis).
- > Erlernen der Zahlenreihe und der Fertigkeit des Zählens.

Beim gemeinsamen Spiel erfahren die Kinder, dass es auch Sinn machen kann, die Bedeutung bestimmter Symbole eindeutig und unveränderlich festzulegen. Diese Festlegungen betreffen die Bedeutung der Zahlen, die Strukturierung der Zahlenreihe und den Aufbau des Zahlensystems. Dies sind mathematische Inhalte, die im Rahmen gelenkter schulischer Lehr- und Lernprozesse zu erwerben und zu vermitteln sind. Die entsprechenden Bemühungen sind jedoch nur dann sinnvoll und Erfolg versprechend, wenn die hierfür notwendigen emotionalen und kognitiven Lernvoraussetzungen durch Erfahrungen auf den vorangegangenen Stufen der dominierenden Tätigkeiten erworben werden konnten.

### Anwendungsbeispiele

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten mathematischen und entwicklungs-theoretischen Grundlagen soll nun exemplarisch dargelegt werden, wie sich auch und gerade alltägliche, rein pflegerische Verrichtungen für Menschen, die als sehr schwer geistigbehindert gelten, so gestalten lassen, dass sie zugleich der Förderung grundlegender mathematischer Kompetenzen dienen. Dabei ist es selbstverständlich, dass damit weitere grundlegende Bereiche der menschlichen Entwicklung unterstützt werden. So ist auch die Mathematik nicht um ihrer selbst willen entstanden, sondern im Zusammenhang mit Bemühungen von Menschen, ihre Lebensvollzüge zu erleichtern (vgl. z. B. KLIX 1980).

#### Beispiel 1: Morgendlicher Empfang

Jeden Morgen werden die jungen Menschen, die dafür Unterstützung benötigen, in die Schule gebracht. Im Allgemeinen werden sie hier von einer Person der Schule empfangen. Für diejenigen, deren Entwicklungsstand noch durch das Dominieren sensorischer Tätigkeiten gekennzeichnet ist, die sich also noch auf einem sehr elementaren Entwicklungsniveau befinden, ist es sicher hilfreich, wenn sie jeden Tag von der gleichen Person empfangen würden, wobei diese darauf achtet, dass sie irgendwann einmal als die stets gleiche Person identifiziert werden kann. So könnte sie einige für sie typische Merkmale besonders herausstellen, also die Begrüßung vielleicht immer mit der gleichen Ansprache („Ah, guten Morgen Melanie!“), mit einer gesungenen oder gepfiffenen Melodie und gleichen Berührungen vornehmen, dann vielleicht noch ein Glöckchen ertönen lassen und die weiteren Betreuungstätigkeiten in der stets gleichen Folge und mit prägnanten

sprachlichen oder anderen Signalen durchführen.

Erstrebenswert ist, dass die Lernenden solche Situationen jeden Tag als gleich erleben und irgendwann einmal, begleitet von positiven Emotionen, antizipieren können. Das dann eintretende Lächeln kann als erfreulich erlebter Abgleich zwischen erwartetem und tatsächlich eingetretenem Ereignis verstanden werden. Auch andere Zeichen der Entspannung können in diesem Sinne gedeutet werden. Ist ein solches Wiedererkennen von Personen und Situationen wahrscheinlich geworden, ist es sowohl unter praktischen als auch unter pädagogischen Gesichtspunkten sinnvoll, die Situation mit neuen Elementen anzureichern. Neue Inhalte gelten als verschieden gegenüber den als stets gleich erfahrenen, schon bekannten Inhalten. Treten sie zu massiv auf, können sie angstausslösend wirken. Daher sollte man sich bemühen, sie an bekannte, positiv erlebte Situationen anzukoppeln. Wird nun auf diese Weise das Neue zum Bekannten, dann sind wiederum neue Einheiten des Erlebens entstanden. Dies ist schon allein unter pädagogischen Gesichtspunkten erstrebenswert. Aber auch unter pragmatischen Gesichtspunkten kann dies sehr nützlich sein. Beim morgendlichen Empfang ist ja aus organisatorischen Gründen die personelle Konstanz nie auf Dauer gewährleistet. Daher wäre es gerade im Hinblick auf anstehende personelle Wechsel sinnvoll, wenn die Rituale beim Empfang so flexibilisiert werden, dass sich die Lernenden jeden Morgen auch unabhängig von der jeweiligen Person auf die Situation beim Empfang freuen können und nicht verängstigt, enttäuscht oder – noch gravierender – gleichgültig reagieren.

#### Beispiel 2: Körperpflege

Bei jungen Menschen, die weder ihre Ausscheidungsfunktionen kontrollieren können, noch in der Lage sind, sich selbstständig an- und auszukleiden, liegt oft ein Entwicklungsstand vor, der mit den oben beschriebenen Stufen der sensorischen und manipulierenden Tätigkeiten weitgehend abgedeckt ist. Bei den für sie anfallenden regelmäßigen pflegerischen Aufgaben sind die gleichen Grundsätze zu berücksichtigen wie bei der morgendlichen Begrüßung. Zusätzlich sollte aber die Tatsache genutzt werden, dass die Körperpflege nach einem weitgehend festgelegten Ablauf einzelner Tätigkeitskomponenten erfolgt. Diese bilden eine im Prinzip erkennbare Reihenfolge: Sie beginnt mit dem Entfernen der Oberbekleidung und ist mit deren Anlegen wieder beendet.

Wenn alle diese einzelnen Tätigkeiten, die ihrerseits einen erkennbaren Anfang und ein erkennbares Ende haben, jedes Mal mit klaren sprachlichen oder anderen Signalen angekündigt und beendet werden (z. B.: „So, die Hose haben wir als erstes ausgezogen, jetzt kommt das Hemd“), dann besteht die Chance, dass sich die Lernenden hierauf einstellen, indem sie die einzelnen Tätigkeiten antizipieren und vielleicht sogar unterstützen, etwa indem sie sich entspannen oder bestimmte Sachen für kurze Zeit festhalten. Wenn sich entsprechende Indikatoren bei ihnen beobachten lassen, dann kann dies als Hinweis darauf gelten, dass die an der gemeinsamen Tätigkeit beteiligten Menschen wichtige Einheiten oder Gleichheiten im Handlungsablauf erkennen können und dass es ihnen möglich ist, deren Reihenfolge mitzuvollziehen oder sogar zu antizipieren und damit eine wichtige Grundlage mathematischen Denkens gewonnen haben.

### Beispiel 3: Hilfe bei der Nahrungsaufnahme

Eine lehrreiche videogestützte Beobachtung einer Situation, in der einem jungen Mann bei der Nahrungsaufnahme geholfen wurde, hat MOOG (1986) beschrieben und analysiert. Seine Ergebnisse zeigen, dass hierbei einige Möglichkeiten der pädagogischen Förderung ungenutzt geblieben sind, z. B. wurden bestimmte Signale übersehen oder ignoriert, die darauf hinwiesen, dass sich der junge Mann den Mund selbst abwischen wollte. Aufgrund solcher Beobachtungen kann vermutet werden, dass sich der junge Mann zumindest in der Übergangsstufe zur gegenständlichen Tätigkeit befand, selbst wenn er sich infolge seiner körperlichen Beeinträchtigung nur sehr eingeschränkt gegenständlich betätigen und verbalsprachlich äußern konnte. In diesem Fall wäre es sicher ebenfalls angebracht, die gleichen Prinzipien, die zuvor schon dargestellt wurden, zu beachten. Als weitere Möglichkeit der Förderung grundlegender mathematischer Konzepte hätte in diesem Falle das Prinzip der Wiederholung je gleicher Verhaltenseinheiten („Löffel für Löffel“) und die sich dabei einstellenden Veränderungen (wie der volle Teller mit jedem Löffel etwas leerer wird und wie zugleich der anfangs große Hunger mit jedem Löffel immer geringer wird) etwa durch verbalsprachliche Begleitung bewusst gemacht werden können. Auch die handlungsbegleitende Verwendung von Zahlwörtern wäre pädagogisch sinnvoll (anfangs „der erste Löffel“ usw.; später „jetzt noch zwei Löffel ... jetzt nur noch einer ... jetzt gar keiner mehr, da ist der Teller nämlich

leer!“), selbst wenn man aufgrund der eingeschränkten individuellen Äußerungsmöglichkeiten des lernenden Partners nicht erkennen kann, ob sich bei ihm ein mathematischer Erfahrungsgewinn einstellt oder nicht – entscheidend ist es, Chancen dieser Art nicht ungenutzt zu lassen.

### Abschließende Überlegungen

Die dargestellten Beispiele betreffen Aufgaben, die ohnehin täglich anfallen. Sie müssen daher gar nicht als Mathematikförderung eigens inszeniert werden.

Möglicherweise führen sie manche Kolleg(innen) in der Praxis nicht anders als dargestellt durch und begründen sie auch mit den gleichen Argumenten. Für sie mag dieser Beitrag nichts Neues gebracht haben, aber er könnte sie vielleicht in ihren Auffassungen und Handlungskonzepten bestärken. Andere Kolleg(innen) könnten die Beispiele dazu anregen, die dargestellten Grundlagen der Mathematik auch in weiteren Tätigkeitsbereichen im Umgang mit Menschen, die als schwer geistig behindert gelten, zu entdecken und den Betroffenen zugänglich zu machen.

### LITERATUR

**FLÄMIG, Katja, MUSKETA, Benjamin & LEU, Hans Rudolf** (2009): Bildungs- und Lerngeschichten – Entwicklungstheoretische Hintergründe. Weimar: das netz.

**JANTZEN, Wolfgang** (1980): Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik. Solms-Oberbiel: Jarick.

**KLIX, Friedhart** (1980): Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz. Berlin: Verlag der Wissenschaften.

**JANTZEN, Wolfgang** (2010): Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Siebert, Birger (Hg.): Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Frankfurt/M.: Lang.

**KORNMAN, Reimer** (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. In: Heilpädagogische Forschung (17) 184–191.

**KORNMAN, Reimer** (2003): Entwicklungstheoretische Überlegungen und praktische Beispiele für ein pädagogisches Verständnis von Mathematik, das keinen Menschen ausschließt. In: Lamers, Wolfgang; Klauß, Theo (Hg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 137–152.

**KORNMAN, Reimer** (2010a): Konzeption einer entwicklungs- und förderungsorientierten Diagnostik auf tätigkeits-theoretischer Grundlage. In: Siebert, Birger (Hg.): Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Frankfurt/M.: Lang, 151–167.

**KORNMAN, Reimer** (2010b): Mathematik: für Alle von Anfang an! Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**LEONTJEV, Alexejew Nikolajew** (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer.

**MOOG, Wolfgang** (1986): Interaktionsanalyse bei Schwerstbehinderten – Ein Lehrziel in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (55) 35–48.

**PITSCH, Hans-Jürgen** (2002): Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena.

**PITSCH, Hans-Jürgen** (2005a): Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena.

**PITSCH, Hans-Jürgen** (2005b): Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena.

**SCHMIDT-KOLMER, Eva** (1986): Frühe Kindheit. Berlin/DDR: Volk und Wissen.

**SCHMITZ, Gudrun & SCHARLAU, Rudolf** (1985): Mathematik als Welterfahrung. Die Erschließung von Raum und Zahl für geistig behinderte Kinder. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.

**WEISSHAUPT, Steffi & PEUCKER, Sabine** (2009): Entwicklung arithmetischen Vorwissens. In: Fritz, Annemarie; Ricken, Gabi; Schmidt, Siebert (Hg.): Handbuch Rechenschwäche – 2. Auflage. Weinheim: Beltz, 52–76.

**WITTMANN, Erich Ch. & MÜLLER, Gerhard N.** (2008): Muster und Strukturen als fachliches Grundkonzept. In: Walther, Gerd; van den Heuvel-Panhuizen, Marja; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret. Berlin: Cornelsen.

**WYNN, Karen** (1992): Addition and Subtraction in Human Infants. In: Nature (358) 749–750.

### i Der Autor:

**Reimer Kornmann**

Dipl.-Psychol., Prof. i. R.  
Pädagogische Hochschule Heidelberg

@ kornmann@ph-heidelberg.de

THEMEN-JAHR 2014  
„FAMILIE“

Andreas Eckert

## Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit

| Teilhabe 1/2014, Jg. 53, S. 19 – 23

**| KURZFASSUNG** Die Betrachtung wissenschaftlicher Publikationen zum Thema des familiären Lebens mit einem Kind mit einer Behinderung lässt in den letzten zwei Jahrzehnten einen deutlichen Perspektivwechsel erkennen. So scheint die Orientierung an den Ressourcen, den Bedürfnissen und positiven Erfahrungen der Familien eine zuvor primär auf die Belastungen ausgerichtete Analyse weitestgehend abgelöst zu haben. Im Fokus aktueller Veröffentlichungen stehen die Möglichkeiten und Chancen einer angestrebten Familienorientierung, d. h. der gezielten Berücksichtigung der vielfältigen familiären Lebenswirklichkeiten in der Begleitung und Förderung eines Kindes mit einer Behinderung. Besondere Herausforderungen im familiären Alltag werden dabei keinesfalls vernachlässigt, sie werden vielmehr im Kontext der komplexen und zugleich heterogenen Familiensituationen angeschaut.

**| ABSTRACT** *Families with children with special needs. Living with the conflicts of challenge and satisfaction: The analysis of scientific publications on the subject of family life with a child with a disability shows significant changes in perspective in the last two decades. The new focus on the family resources, their needs and their positive experiences replaced a previous family stress focussed analysis. Important key aspects of actual publications are the possibilities and opportunities of an intended family orientation as part of the professional support of a child with a disability. Special challenges in everyday family life are not neglected, rather they are viewed in the context of complex and heterogeneous family situations.*

Erfahrungsberichte engagierter Eltern, wie sie aktuell in einer Vielzahl im Internet und in geringerer, gleichwohl zunehmender Auswahl auch in Buchform anzutreffen sind, bieten einen beeindruckenden Überblick über mögliche Besonderheiten des familiären Lebens mit einem Kind mit einer Behinderung (u. a. CARDA-DÖRIG 2006; ROTH 2013; WENK 2008, 2013). Bei einer Analyse der Elternberichte finden sich neben vielen detailliert dargestellten Erlebnissen, Informationen und Ratschlägen wiederholt zwei bedeutsame Aussagen, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- > „In erster Linie sind wir eine ‚ganz normale‘ Familie.“
- > „Unser Familienleben bewegt sich in einem ständigen Spannungsfeld von besonderen Herausforderungen und einem hohen Zufriedenheitserleben.“

Die zweite Aussage stützt dabei die erste, da sich wohl jedes Familienleben durch ein Wechselspiel von Herausforderung und Zufriedenheit charakterisieren ließe. Gleichzeitig heben viele dieser Eltern die besondere Intensität ihrer Erlebnisse hervor. So werden Herausforderungen in den Erfahrungsberichten häufig als besonders ausgeprägt beschrieben, ebenso wie zahlreiche intensive Glücksmomente benannt werden. Der folgende Ausspruch einer Mutter kann dies verdeutlichen. „Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass die Hoch- und Tiefpunkte des Lebens mit einem behinderten Kind an den Tiefpunkten deutlich tiefer, bei den Höhen aber auch deutlich höher ausfallen.“ (REINOLD o. J.)

Das Zusammentreffen eines erhöhten Stresserlebens auf der einen Seite mit einem persönlichen Gewinn auf der anderen Seite findet auch im aktuellen Fachdiskurs Beachtung. HACKENBERG

(2008) hebt in ihrer Analyse wissenschaftlicher Studien hervor, dass „Familien behinderter Kinder zwar häufig mehr Stress erleben als andere Familien, aber vermutlich nicht weniger positive Gefühle“ (ebd., 55). Ihre Schlussfolgerung, dass die Aspekte des Stress- und Glückserlebens als zwei relativ unabhängig voneinander existierende Dimensionen im Familienleben angesehen werden können, stärkt die Abkehr von einer pauschalisierenden Betrachtung „belasteter Familien“ und öffnet den Blick für die vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen. Sich dem Spannungsfeld dieser Dimensionen zu widmen, kann einen wesentlichen Beitrag leisten, ein Verständnis für die Situation von Familien mit einem Kind mit einer Behinderung zu gewinnen. Die folgenden Fragen sind in dieser Auseinandersetzung von besonderer Bedeutung und bilden die Grundlage für die weiteren Ausführungen:

- > Welche Besonderheiten, die das familiäre Leben mit einem Kind mit einer Behinderung charakterisieren, lassen sich beschreiben?
- > Was wird in dieser Situation als besonders herausfordernd oder belastend erlebt?
- > Wie reagieren Eltern auf diese Herausforderungen?
- > Was wird in dieser Situation als besonders hilfreich oder bereichernd erlebt?
- > Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Erkenntnissen für eine angestrebte Familienorientierung in verschiedenen professionellen Angeboten ziehen?

#### Besonderheiten im familiären Leben mit einem Kind mit einer Behinderung

Die Beschreibung von Besonderheiten bildet einen zentralen Inhalt aktueller wissenschaftlicher Publikationen (ECKERT 2002, 2012; ENGELBERT 2011; HINTERMAIR 2005; THIMM & WACHTEL 2002; WILKEN & JELTSCHSCHUDEL 2003). Sie folgt dem Versuch, eine Systematik der Erfahrungen, Themen und Fragen zu erstellen, die Familien mit einem Kind mit einer Behinderung in einer anderen Qualität oder Intensität betreffen als dies in der Regel bei Familien der Fall ist. Ausgehend von der Heterogenität der Familien und der Einmaligkeit ihrer Kinder ist dabei im Blick zu behalten, dass das Zutreffen der einzelnen Aspekte nur im Einzelfall differenziert festgehalten werden kann.

Die Darstellung möglicher Besonderheiten umfasst in einer ersten Kategorie Aspekte, die häufig zu beobachtende,

zunächst weitestgehend wertfreie Veränderungen im familiären Leben beschreiben. In weiteren Kategorien lassen sich zum einen besonders herausfordernde bzw. belastende Erfahrungen, zum anderen Erlebnisse persönlicher Bereicherung benennen. Die Übergänge können dabei fließend sein und mit der subjektiven Bewertung variieren.

Der ersten Kategorie lassen sich Veränderungen in der Alltagsgestaltung und in den sozialen Beziehungen ebenso wie die Reflexion eigener und gesellschaftlicher Wertvorstellungen zuordnen (vgl. ECKERT 2012). So können beispielsweise aus dem Leben mit einem Kind mit einer Behinderung durch einen vielfach erhöhten Betreuungs- oder Pflegebedarf sowie die Notwendigkeit der Nutzung medizinischer, pädagogischer oder therapeutischer Unterstützungsangebote besondere zeitliche Ansprüche erwachsen. Diese in den familiären Alltag zu integrieren wird für viele Familien zu einer Aufgabe, die das Ausmaß einer üblichen familiären Logistik deutlich übersteigen kann. Auf der Ebene der Veränderung der sozialen Beziehungen lässt sich häufig eine Verdichtung der sozialen Netzwerke bemerken, zudem eine in unterschiedlicher Intensität erfolgende Verlagerung hin zu behinderungsbezogenen Kontakten, z. B. über Gruppen von Eltern ähnlich betroffener Kinder. Als darauf einflussnehmende Faktoren können vor allem das Bedürfnis nach Verständnis sowie die Möglichkeit zum Austausch in der besonderen Situation aufgeführt werden. Die Reflexion eigener und gesellschaftlicher Werte stellt schließlich einen weiteren Aspekt dar, der sich in vielen Familien mit einem Kind mit einer Behinderung finden lässt. Das Gegenüberstehen der besonderen Situation und des Unterstützungsbedarfs des eigenen Kindes mit den bestehenden gesellschaftlichen Normen und Erwartungen führt vielfach zu einem Hinterfragen gängiger Wertvorstellungen und kann eine eigene Neupositionierung zur Folge haben.

#### Herausfordernde und belastende Erfahrungen

Die Untersuchung möglicher Belastungen und Herausforderungen stellt den mit Abstand am intensivsten erforschten Themenbereich der Besonderheiten im familiären Leben mit einem Kind mit einer Behinderung dar. Im Vordergrund der zahlreichen Studien steht das Stresserleben von Müttern und Vätern in ihrer aktuellen Lebenssituation. Gängige Instrumente, mit denen dieses untersucht wird, sind der Parenting Stress Index (ABIDIN 1995) sowie im

deutschsprachigen Raum die Stressbelastungsskala des Fragebogens zur sozialen Orientierung von Eltern behinderter Kinder (SOEBEK) (KRAUSE & PETERMANN 1997). Darüber hinaus greifen viele Studien auf qualitative Verfahren, vor allem Interviews mit Eltern, zurück. Zusammenfassende Darstellungen der umfangreichen Untersuchungsergebnisse der letzten Jahrzehnte finden sich u. a. bei HECKMANN 2004, HACKENBERG 2008, RETZLAFF 2010 und SARIMSKI 2013.

Einen Überblick über mögliche Belastungen und Herausforderungen, die sich entsprechend den Studienergebnissen heraus kristallisieren, gibt die folgende Systematisierung (vgl. ECKERT 2012, 17 f.). Die Relevanz der vier Ebenen sowie der zugeordneten Aspekte wird im Einzelfall durch die Faktoren des Alters und der individuellen Besonderheiten des Kindes, der persönlichen Eigenschaften und Ressourcen der Eltern sowie deren aktueller Lebenssituation geprägt sein.

1. *Belastungen und Herausforderungen auf der Ebene der Eltern-Kind-Beziehung:*
  - > Beziehungsaufbau und -pflege unter erschwerten Bedingungen (z. B. fehlende Sprache, erschwerte Kommunikation)
  - > besonderer Betreuungs-, Pflege- und Erziehungsbedarf des Kindes
  - > Umgang mit Verhaltensbesonderheiten des Kindes (z. B. Unruhe, Schlafstörungen, Aggressivität, Ängstlichkeit)
2. *Belastungen und Herausforderungen auf der Ebene der familiären Alltags- und Beziehungsgestaltung:*
  - > hohe Anforderungen bezüglich des Zeitmanagements
  - > Fehlen von bzw. Mangel an zeitlichen (und eventuell gedanklichen) Freiräumen, vor allem für die Partnerschaft und/oder Geschwisterkinder
  - > hohe Anforderung, gesamtfamiliäre Kommunikations- und Interaktionsstrukturen für alle Beteiligten angemessen zu gestalten
3. *Belastungen und Herausforderungen auf der Ebene außerfamiliärer Kontakte:*
  - > Konfrontation mit öffentlichen Reaktionen auf die Behinderung des Kindes
  - > Erfahren sozialer Regelverletzungen im Sinne des Fehlens adäquater Anerkennung, Achtung und Unterstützungsbereitschaft im sozialen Kontext
  - > Abnahme sozialer Kontakte

- > erschwerter Zugang zu benötigten institutionellen Hilfeangeboten
  - > unbefriedigende Gestaltung des Kontakts zu Fachleuten
4. *Belastungen und Herausforderungen auf der individuellen, insbesondere der emotionalen Ebene:*
- > Sorge um die Zukunft des Kindes, ungewisse Zukunftsaussichten und deren Auswirkungen auf die familiäre Situation
  - > Nachdenken über die Behinderung (Ambivalenz von Akzeptanz und Ablehnung, Sinnfragen, Schuldfragen)
  - > Zweifel an eigener Handlungsfähigkeit und persönlichen Kompetenzen
  - > Vernachlässigung eigener Bedürfnisse und Interessen

#### *Erfahrungen eines persönlichen Gewinns*

Mit der gezielten Untersuchung positiver Auswirkungen des Lebens mit einem Kind mit einer Behinderung hat die Fachdiskussion zum Themenfeld „Familie und Behinderung“ in den letzten zehn Jahren eine bereichernde Ergänzung erfahren. Diese Entwicklung spiegelt den Perspektivwechsel hin zu einer ressourcenorientierten Perspektive auch im Forschungsfeld und folgt den vor allem in Elternberichten schon immer anzutreffenden Schilderungen positiver Erlebnisse und Erfahrungen im familiären Leben mit und trotz der Behinderung des Kindes.

Mit der Positive Contributions Scale (HASTINGS et al. 2005) liegt gegenwärtig ein Instrument vor, das sich spezifisch der Untersuchung positiver Einflüsse eines Kindes mit seiner Behinderung auf die Familie widmet. HACKENBERG (2008) fasst die Ergebnisse mehrerer Studien, die sich mit dieser Seite möglicher Besonderheiten beschäftigen, zusammen und benennt folgende Erfahrungen der Eltern von Kindern mit einer Behinderung als Beispiele eines persönlichen Gewinns (ebd., 55):

- > Freude und Befriedigung durch die Fürsorge
- > das Kind als Quelle von Freude und Glück
- > Festigung von Partnerschaft und Familienbeziehungen
- > Entwicklung neuer Fähigkeiten
- > persönliche Weiterentwicklung der Familienmitglieder (insbesondere Toleranz und Empathie)
- > Ausweitung des sozialen Netzwerks, verstärkte soziale Einbindung
- > verstärkter Sinn für Spiritualität
- > veränderte Lebensperspektive, Quelle von Lebenssinn und neuen Prioritäten

#### **Von der Herausforderung zum persönlichen Gewinn**

Die erfolgte Gegenüberstellung von Herausforderungen bzw. Belastungen und einem persönlichen Gewinn wirft in einem nächsten Schritt die Frage auf, wie es Eltern nun gelingen kann, dass primär die positiven Erfahrungen das familiäre Leben prägen und Belastungen in den Hintergrund treten können. Diese Fragestellung wird in der Fachdiskussion bereits seit mehreren Jahrzehnten unter Begrifflichkeiten wie Copingstrategien (HACKENBERG 2008) oder Bewältigungsprozesse (ECKERT 2002, 2012) behandelt. Im Vordergrund zahlreicher theoretischer und empirischer Abhandlungen zu dieser Thematik stehen die Suche nach Erklärungsmustern für elterliches Verhalten in der Konfrontation mit der Behinderung ihres Kindes sowie der Versuch, hilfreiche Faktoren für eine positive Lebensgestaltung zu eruieren.

Das aus der Familien-Stresstheorie stammende Doppelte ABCX-Modell nach McCUBBIN & PATTERSON (1983) stellt in diesem Zusammenhang die gegenwärtig am häufigsten rezipierte theoretische Grundlage dar (u. a. HACKENBERG 2008; RETZLAFF 2006, 2010; ECKERT 2012). Es geht davon aus, dass der Umgang mit möglichen Herausforderungen und Belastungen primär durch das Vorhandensein von Ressourcen sowie die persönliche Wahrnehmung und Bewertung der jeweiligen Situation beeinflusst wird. Die Anwendung der Grundgedanken dieses Modells schärft notwendigerweise den Blick auf die Ressourcen im familiären Leben mit einem Kind mit einer Behinderung, einerseits hinsichtlich der Erklärung gelingender Bewältigungsprozesse, andererseits als Ausgangspunkt für die Suche nach adäquaten Unterstützungsangeboten bei nur eingeschränkt vorhandenen Ressourcen.

#### *Ressourcen im familiären Leben mit einem Kind mit einer Behinderung*

Ressourcen im familiären Leben lassen sich allgemein den Kategorien personaler, familiärer und familienexterner Ressourcen zuordnen, vereinzelt ist eine Zweiteilung in personale und soziale Ressourcen vorzufinden. Ihre Bedeutsamkeit für die Gestaltung des Familienlebens scheint unumstritten, die inhaltliche Füllung des Ressourcenbegriffs weist in der aktuellen Fachdiskussion ebenfalls eine weitgehende Übereinstimmung auf.

Unter personalen Ressourcen lassen sich nach TRÖSKEN & GRAWE (2003, 97 ff.) die Komponenten der sozialen Fähigkeiten (u. a. Offenheit in der Kom-

munikation, Soziale Kompetenz), der kognitiven Fähigkeiten und des Problemlösens (u. a. Handlungskompetenz, Intellektuelle Begabung), der Selbstregulation (u. a. Optimismus/Sinnerleben, Selbstwerterleben, Selbstreflektion) und der Selbstverwirklichung (u. a. Hobbys und Interessen, Akzeptanz eigener Bedürfnisse) zusammenfassen. Familiäre Ressourcen umschließen primär die Elemente der innerfamiliären Verbundenheit, erfolgreicher Kommunikationsstrukturen, familiärer Identität sowie der Pflege sozialer Kontakte. Familienexterne Ressourcen beschreiben schließlich die außerfamiliären sozialen Netzwerke, zu denen der Bekanntenkreis, Selbsthilfegruppen und professionelle Unterstützungsangebote zählen, ebenso wie auch materielle und kulturelle Ressourcen (ECKERT 2012, 28 ff.).

Dass die Ressourcen im Leben mit einem Kind mit einer Behinderung einen besonderen Stellenwert erhalten, heben SARIMSKI et al. (2013, 23 ff.) hervor, in dem sie die elterlichen sowie sozialen Ressourcen neben den individuellen Merkmalen des Kindes als die zentralen „Faktoren für eine erfolgreiche Behinderungsbewältigung“ benennen.

RETZLAFF (2010) stellt, basierend auf einer Analyse mehrerer internationaler Studien zu kompetenten Familien, Ressourcen heraus, die im Leben mit einem Kind mit einer Behinderung einen besonders wichtigen Beitrag für eine effektive Bewältigungsstrategie zu leisten scheinen. Wiederholt benannt werden in diesem Kontext (ebd. 76 ff.):

- > ein hoher familiärer Zusammenhalt
- > eine hohe Zufriedenheit mit der Partnerschaft
- > gute soziale Unterstützungssysteme
- > eine positive Bewertung der Besonderheiten des Kindes in der Familie/ Reframing
- > eine Balance familiärer Bedürfnisse
- > gute personale Ressourcen, insbesondere: Problemlösungsfertigkeiten, emotionale Expressivität, Selbstreflexion, kommunikative Kompetenzen

Viele Familien bringen eine Vielzahl dieser hilfreichen Ressourcen in das gemeinsame Leben mit ihrem Kind mit ein und benötigen nur in einzelnen Bereichen besondere Unterstützung, für andere Familien kann demgegenüber eine umfangreichere Kompensation durch externe Ressourcen sehr bedeutsam sein.

#### *Bedürfnisse im familiären Leben mit einem Kind mit einer Behinderung*

Die Beachtung familiärer Bedürfnisse erhält aus einer ressourcenorientierten

Perspektive ebenfalls einen hohen Stellenwert im Bewältigungsprozess. Zum einen kann die elterliche Wahrnehmung und Bewertung der familiären Lebenssituation stark von der Berücksichtigung der persönlichen und familiären Bedürfnisse abhängen, zum anderen stellt diese an sich eine wichtige Ressource dar. Die elterliche Selbstbeachtung, d. h. der Blick auf den eigenen Kräftehaushalt und die Möglichkeiten eigener Selbstverwirklichung, bildet aus der heutigen Sicht einen stabilisierenden Faktor im familiären Leben, der allen Familienmitgliedern zugute kommt. Die Balance familiärer Bedürfnisse (RETZLAFF 2010) lässt sich zudem auf die innerfamiliären Interaktionen erweitern. Sowohl der Partnerschaftsbeziehung als auch den Aktivitäten als Gesamtfamilie Raum zu geben, stellt klassische familiäre Bedürfnisse dar, denen in der besonderen Lebenssituation mit einem Kind mit einer Behinderung ebenso bewusst Beachtung geschenkt werden sollte. Als eine in der Fachliteratur vielfach behandelte Thematik ist in diesem Zusammenhang schließlich die Situation der Geschwisterkinder und ihrer Bedürfnisse zu benennen (u. a. HACKENBERG 2008; WAGATHA 2006).

Die Komplexität familiärer Bedürfnisse verändert sich durch das Leben mit einem Kind mit einer Behinderung nicht grundsätzlich, jedoch lässt sich erkennen, dass auch auf dieser Ebene Besonderheiten benannt werden können, die die positive Gestaltung des familiären Lebens fördern.

Die spezifischen Bedürfnisse von Eltern in Bezug auf professionelle Unterstützungsangebote durch Fachleute und Institutionen sind bereits mehrfach untersucht worden. Basierend auf einer Analyse dieser Ergebnisse lassen sich diese den folgenden vier Ebenen zuordnen (vgl. ECKERT 2007b):

- > Bedürfnisse auf der Ebene der Informationsgewinnung
- > Bedürfnisse auf der Ebene der Beratung
- > Bedürfnisse auf der Ebene der Entlastung
- > Bedürfnisse auf der Ebene der Kommunikation und Kontaktgestaltung

So ist es für die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung insbesondere in der Phase der ersten Konfrontation mit den Besonderheiten ihres Kindes sehr wichtig, für ihre Situation passende, differenzierte und zugleich gut verständliche Informationen zu erhalten. Mit jeder neuen Entwicklungsaufgabe (z. B. der Suche nach Förderangeboten,

einer adäquaten Schule) kann dieses Bedürfnis erneut besonders relevant werden. Bedürfnisse nach Beratung stellen eine Erweiterung der Informationsgewinnung dar. Der Wunsch, konkrete, teils sehr individuelle Fragestellungen besprechen zu können, steht dabei im Vordergrund. Themen der Beratung können sehr vielfältig sein, so kann es sich beispielsweise um rechtliche oder erzieherische Fragen handeln. Entlastungsbedürfnisse beziehen sich in der Regel auf eine Unterstützung familiärer Bemühungen, die angesprochene Balance kindlicher, elterlicher und familiärer Bedürfnisse umsetzen zu können, z. B. durch unterstützende Dienste. Auf der Ebene der Kommunikation und Kontaktgestaltung wird von Eltern primär der Wunsch nach einer wertschätzenden und offenen Kommunikation mit Fachleuten benannt (vgl. ECKERT 2007b, 54 ff.).

#### Familienorientierung in der Praxis

Der Gedanke der Familienorientierung hat sich in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlichen heil- und sonderpädagogischen Praxisfeldern zu einer Leitidee entwickelt. Über die längste Tradition verfügt die Familienorientierung als Begriff und Konzept in der Frühförderung, mit ersten themenbezogenen Publikationen bereits in den 1980er Jahren (u. a. SPECK & WARNKE 1989).

Den vorangehenden Ausführungen folgend basiert der Gedanke der Familienorientierung auf einer Berücksichtigung der Besonderheiten, der Ressourcen und der Bedürfnisse im familiären Leben mit einem Kind mit einer Behinderung. Aus der Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen lassen sich sowohl auf einer allgemeinen, konzeptionellen Ebene Schlussfolgerungen ableiten als auch im konkreten Einzelfall Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung von Familien entwickeln.

SARIMSKI et al. (2013, 37) beschreiben in der Form einer Checkliste „Prinzipien der familienorientierten Frühförderung“. Diese beinhalten sieben richtungweisende Kriterien familienorientierter Angebote, die auch über die frühe Förderung hinaus eine hohe Relevanz aufweisen und folgend zusammengefasst dargestellt werden. Bedeutsam sind demzufolge:

- > die Unterstützung der Familien bei der selbstständigen Lösung ihrer Probleme
- > eine durch Vertrauen, Respekt, Ehrlichkeit und offene Kommunikation charakterisierte Beziehungsgestaltung

- > die Einbeziehung der Eltern als aktive Partner bei Entscheidungsprozessen
- > die Identifizierung von Stärken, Bedürfnissen, Zielen und Sorgen der Familien
- > eine bedürfnisorientierte Mobilisierung von Ressourcen in interdisziplinärer Kooperation
- > die Flexibilität und Individualität von Unterstützungsangeboten
- > die Beachtung kultureller Hintergründe und Einstellungen der Familie bei der Planung von Interventionen

Im Kontext der Institutionen Kindergarten und Schule findet der Gedanke der Familienorientierung in einer breiten fachlichen Diskussion zur Kooperation von Fachleuten und Eltern Berücksichtigung, primär in Publikationen aus der allgemeinen (Schul-)Pädagogik (Übersicht in: ECKERT et al. 2012; ECKERT 2014). Ergänzend zur Checkliste von SARIMSKI et al. (2013) bietet der „Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften“ Orientierungspunkte für eine praktische Gestaltung der Kooperation aus einer familienorientierten Perspektive. Dieser beinhaltet die Kategorien Grundlagen, Gestaltung, Inhalte und Haltungen in der Zusammenarbeit (ECKERT et al. 2012, 84 ff.).

Ein weiteres potenzielles Praxisfeld, in dem der Gedanke der Familienorientierung einen besonderen Stellenwert erhalten kann, stellt nach KRAUSE (2002) und RETZLAFF (2010) der Beratungskontext dar. Ausgehend von Theorien des Personenzentrierten Ansatzes bzw. der Systemischen Beratung entwerfen die Autoren Beratungsmodelle, die sich spezifisch der Zielgruppe von Eltern mit Kindern mit einer Behinderung widmen. Diese Modelle gehen primär von einer Beratungssituation aus, die nicht unmittelbar in einen pädagogischen Kontext eingebettet ist, so z. B. im Rahmen von Beratungsstellen der Lebenshilfe oder im therapeutischen Kontext. Praktische Übertragungsmöglichkeiten auf die Begleitung und Beratung von Eltern in der Frühförderung, dem Kindergarten oder der Schule finden sich gleichwohl viele.

In diesen Arbeitsfeldern erhält dabei die Balance zwischen der Weitergabe von hilfreichen Informationen, einer individuellen Beratung und der Weitervermittlung an spezialisierte Fachstellen eine hohe Bedeutung.

#### Schluss

Der vorliegende Aufsatz stellt den Auftakt-Beitrag einer Artikelreihe zum

Thema „Familie und Behinderung“ dar. In diesem Sinne zielt er darauf ab, einen ersten Überblick über zentrale Aspekte eines komplexen und wichtigen Themas zu geben und für dieses zu sensibilisieren. Gleichzeitig möchte er anregen, die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten fortzusetzen, die in diesem Rahmen nur am Rande berührt werden konnten. Exemplarisch genannt werden können hier, mit einzelnen Literaturhinweisen, die Themen der Geschwistersituation (u. a. **ACHILLES** 2005; **GRÜNZINGER** 2005; **HABERTHÜR** 2005; **HACKEN** 2003), der Ablösung vom Elternhaus (**ECKERT** 2007c; **SCHULTZ** 2010) oder der Ratgeberliteratur (u. a. **GRESS** 2009; **HOLTHAUS** & **POLLMÄCHER** 2007; **RÖGER** 2009; **HENNEMANN** 2011).

Abschließend strebt dieser Artikel an, neugierig auf die folgenden Beiträge zu machen, die ihrerseits spannende Facetten der Familienthematik beleuchten werden.

## LITERATUR

- ABIDIN, Richard** (1995): Parenting Stress Index – Manual. 3. Auflage. Charlottesville: PAR.
- ACHILLES, Ilse** (2005): ...und um mich kümmert sich keiner! Die Situation der Geschwister behinderter und chronisch kranker Kinder. München: Reinhardt.
- CARDA-DÖRIG, Claudia** (2006): Berührt. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- ECKERT, Andreas** (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ECKERT, Andreas** (2007a): Familien mit einem behinderten Kind – zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. In: Behinderte Menschen, 54–64.
- ECKERT, Andreas** (2007b): Der FBEBK (Fragebogen zur Bedürfnislage von Eltern behinderter Kinder) – Konstruktion und Erprobung eines Instrumentes zur Erfassung elterlicher Bedürfnisse in Bezug auf personale und institutionelle Unterstützung. In: Heilpädagogische Forschung, 50–63.
- ECKERT, Andreas** (2007c): Auszug ohne Abschied – Zur Bedeutung von Ablösungsprozessen im „Zusammenleben mit“ und dem „Sich-Trennen von“ Heranwachsenden mit einer Behinderung. In: Behinderte Menschen, 1, 40–53.
- ECKERT, Andreas** (2012): Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. 2. Aufl. Hamburg: Kovac.
- ECKERT, Andreas** (2014): Kooperation von Elternhaus, Kindergarten und Schule. In: Wilken, Udo & Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung – Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden (im Druck).
- ECKERT, Andreas; SODOGE, Anke; KERN, Maja** (2012): Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57 (1), 76–90.
- ENGELBERT, Angelika** (2011): Die Familiensituation von Kindern mit Behinderungen. <http://www.familie-in-nrw.de/index.php?id=2567> (abgerufen am 4.11.2013).
- GRESS, Jürgen** (2009): Recht und Förderung für mein behindertes Kind: Elternratgeber für alle Lebensphasen – alles zu Sozialleistungen, Betreuung und Behindertentestament. München: dtv.
- GRÜNZINGER, Eberhard** (2005): Geschwister behinderter Kinder. Neuried: Care-Line.
- HABERTHÜR, Nora** (2005): Kinder im Schatten: Geschwister behinderter Kinder. Oberhofen: Zytglogge.
- HACKENBERG, Waltraud** (2008): Geschwister von Menschen mit Behinderung. München: Reinhardt.
- HASTINGS, Richard; BECK, Alexander; HILL, Christopher** (2005): Positive contributions made by children with an intellectual disability in the family: mothers' and fathers' perceptions. In: Journal of Intellectual Disability Research. 155–165.
- HECKMANN, Claus** (2004): Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Heidelberg: Edition S.
- HENNEMANN, Judith** (2011): Besonderes Glück?: Hilfen für Eltern mit einem geistig behinderten Kind. Frankfurt: Mabuse Verlag.
- HINTERMAIR, Manfred** (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- HOLTHAUS, Hanni; POLLMÄCHER, Angelika** (2007): Wie geht es weiter? Jugendliche mit einer Behinderung werden erwachsen. München: Reinhardt.
- KRAUSE, Matthias** (2002): Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder. München: Reinhardt.
- KRAUSE, Matthias; PETERMANN, Franz** (1997): Soziale Orientierungen von Eltern behinderter Kinder (SOEBEK). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- LEBENSILFHE** (2002): Familien mit behinderten Angehörigen. Lebenswelten – Bedarf – Anforderungen. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- MCCUBBIN, Hamilton; PATTERSON, Joan** (1983): „The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation“. In: Marriage and family review. 6, 7–37
- POLLMÄCHER, Angelika; HOLTHAUS, Hanni** (2005): Auf einmal ist alles anders. Wenn Kinder in den ersten Jahren besondere Förderung brauchen. München: Reinhardt.
- REINOLD, Birgit** (o. J.): Melanies Geschichte. <http://www.sternchenmelanie.com> (abgerufen am 4.11.2013)
- RETZLAFF, Rüdiger** (2010): Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- RETZLAFF, Rüdiger; HORNIG, Stefanie; MÜLLER, Birgit; REUNER, Gitta; PIETZ, Joachim** (2006): Kohärenz und Resilienz in Familien mit geistig und körperlich behinderten Kindern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 55, 36–53.
- RÖGER, Bernd** (2009): Finanzielle Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung: Zuschüsse, Vergünstigungen, Erleichterungen kennen und voll ausschöpfen. München: dtv.
- ROTH, Sandra** (2013): Lotta Wundertüte: Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SARIMSKI, Klaus; HINTERMAIR, Manfred; LANG, Markus** (2013) (Hg.): Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. München: Reinhardt.
- SCHULTZ, Ann-Kathrin** (2010): Ablösung vom Elternhaus. Der Übergang von Menschen mit einer geistigen Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- THIMM, Walter; WACHTEL, Grit** (2002): Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme. Weinheim und München: Juventa.
- WAGATHA, Petra** (2006): Partnerschaft und kindliche Behinderung. Kovac: Hamburg.
- WENK, Conny** (2008): Außergewöhnlich: Väterglück. Neumünster: Paranus.
- WENK, Conny** (2013): Außergewöhnlich. Schwarzenfeld: Neufeld Verlag.
- WILKEN, Udo; JELTSCH-SCHUDEL, Barbara** (2003): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- WILKEN, Udo; JELTSCH-SCHUDEL, Barbara** (2014): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer.
- WINKELHEIDE, Marlies; KNEES, Charlotte** (2003): ... doch Geschwister sein dagegen sehr. Schicksal und Chancen der Geschwister behinderter Kinder. Krummwisch: Königsfurt.



### Der Autor:

**Prof. Dr. Andreas Eckert**

Dozent im Department 1, Pädagogik bei Schulschwierigkeiten, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, CH-8050 Zürich



[andreas.eckert@hfh.ch](mailto:andreas.eckert@hfh.ch)

[http://www.hfh.ch/de/die-hfh/who-is-who/andreas\\_eckert/](http://www.hfh.ch/de/die-hfh/who-is-who/andreas_eckert/)



Elena Schad

## Kinder von Müttern mit Lernschwierigkeiten

| Teilhabe 1/2014, Jg. 53, S. 24 – 29

**| KURZFASSUNG** Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung vor, die im Rahmen meiner Bachelorarbeit erhoben wurden. Mit Hilfe von Expert(inn)eninterviews wurden drei erwachsene Kinder, die bei ihren Müttern mit Lernschwierigkeiten aufwuchsen, nach ihren subjektiven Erfahrungen gefragt: Wie haben sich die Kinder entwickelt? Wie erlebten und realisierten sie die Behinderung ihrer Mütter? Welche Unterstützung erhielten ihre Familien und wie bewerteten sie diese Hilfe? Die retrospektiven Schilderungen der Befragten geben einen Einblick in eine Thematik, zu der bislang nur vereinzelt Untersuchungen vorliegen (vgl. PIXA-KETTNER/BARGFREDE/BLANKEN 1996; PRANGENBERG 2002; PIXA-KETTNER 2007).

**| ABSTRACT** *Children from mothers with learning difficulties. This paper depicts the results of a qualitative study that has been conducted for my bachelor thesis. Three adult children, who grew up by their mothers with learning difficulties, were asked via expert interviews to talk about their subjective experiences regarding their personal development. Furthermore, it is discussed how they became aware of and perceived the learning difficulties of their mothers. Additionally, it is elaborated in how far these families received support and how they appreciated this. The retrospective descriptions of the respondents give an insight into a so far only sporadically investigated topic.*

„Ich hab mir einfach immer gewünscht, da ist ein Kind, das auch so alt ist wie ich, das mit mir darüber redet, wie seine Mama oder sein Papa ist. Und das gab es nicht, das gibt es bis heute nicht, das ist unglaublich, dass es so etwas nicht gibt.“

Frau Dilek, November 2012

In diesem Beitrag wird die vom Verein „People First“ geprägte Bezeichnung „Lernschwierigkeiten“ verwendet, da der traditionell gebräuchliche Begriff „geistige Behinderung“ von vielen Betroffenen als diskriminierend empfunden wird (vgl. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.). Dies gilt nicht für Zitate von Proband(inn)en oder Fachquellen. Die Namen der Befragten wurden kodiert.

Dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Eltern werden, ist für viele in unserer Gesellschaft bis heute unvorstellbar. In Fachkreisen wurde das Thema jahrzehntelang tabuisiert und man stimmte überein, dass Menschen, die

selbst Hilfe benötigen, nicht in der Lage seien, für ein Kind zu sorgen und es zu erziehen (vgl. BRENNER/WALTER 1999, 224). Bis in die 1990er Jahre wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten sterilisiert, damit Nachkommen ausgeschlossen werden konnten (vgl. PRANGENBERG 2002, 50). „Die befürchtete Gefährdung des Kindeswohls ist [und war] der zentrale Einwand gegen das Recht geistig behinderter Menschen auf gelebte Elternschaft“ (SANDERS 2007, 90). Da aber in Deutschland 1992 ein neues Betreuungsgesetz eingeführt wurde, wonach die Sterilisation Minderjähriger verboten wurde und volljährige Menschen mit Lernschwierigkeiten nur noch erschwert sterilisiert werden konnten, konnte das Thema Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht mehr außer Acht gelassen werden (vgl. PIXA-KETTNER 2001, 284). Seit 2002 gibt es auch die Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft (BAG), die das Thema besser in der Öffentlichkeit verankern soll und angemessene Umsetzungsangebote entwickelt (vgl. BARGFREDE 2008, 285). Als im Jahr 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Kraft trat,

wurde das Recht von Menschen mit Behinderung auf Elternschaft international anerkannt (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, Artikel 23). Heute stellt sich nicht mehr die Frage, „ob Menschen mit geistiger Behinderung Kinder haben dürfen, (...) [sondern] wie in den längst existierenden Familien geistig behinderte Eltern(teile) und ihre Kinder zusammenleben und welche Unterstützung sie dabei benötigen bzw. als hilfreich erleben“ (SANDERS 2007, 90).

Der gegenwärtige Forschungsstand zu „Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten“ stellt sich jedoch als äußerst dürftig dar. PRANGENBERG war der erste in Deutschland, der sich der Lebens- und Entwicklungssituation der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten umfassend widmete und retrospektive Befragungen mit erwachsenen Kindern durchführte. Er beschreibt von wissenschaftlicher Seite her die Lebenssituation der Kinder als „nahezu unbekannt“ (PRANGENBERG 2002, 15).

Die Fragestellung meiner Bachelorthesis greift diese Forschungslücke auf: „Welche subjektiven Erfahrungen haben Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten während ihrer Entwicklung gemacht?“

Im Folgenden werde ich auf den Stand der Forschung eingehen sowie zentrale Ergebnisse meiner Erhebung vorstellen. Abschließend werden Unterstützungsbedarfe der Kinder sowie Qualifikationsbedarfe von Professionellen in der Arbeit mit Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten aufgezeigt.

### Stand der Forschung

Von PIXA-KETTNER, BARGFREDE und BLANKEN wurde vor etwa 20 Jahren die bundesweit erste Untersuchung zur Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern durchgeführt. Dabei wurden 969 Elternschaften mit 1366 Kindern gezählt. Die tatsächliche Zahl an Elternschaften und Kindern wird von den Verfasserinnen weitaus höher eingeschätzt (vgl. 1996, 10 ff.). Für die Forscherinnen war überraschend, dass fast 40 % der Kinder entweder bei einem Elternteil oder sogar bei beiden Elternteilen aufwuchsen (vgl. ebd., 18). Bei der Wohnform der Kinder zeigten sich derart Unterschiede, „dass Kinder, wenn beide Eltern vorhanden sind, häufiger bei diesen leben, während Kinder allein genannter Mütter und Väter relativ

häufiger im Heim, in Adoption oder Pflege oder in der Herkunftsfamilie untergebracht sind“ (ebd., 20). Die zum Zeitpunkt der Studie erwachsenen und älteren Kinder waren eher fremd untergebracht als die unter vierjährigen Kinder (vgl. ebd., 22).

gen meist, einem weniger belasteten Milieu anzugehören. Nicht-elterliche Bezugspersonen, ob Großeltern, Verwandte oder professionelle Unterstützer(innen), können auf der einen Seite eine Art Ersatzeltern für die Kinder sein, da sie mangelnde Fähigkeiten der

202). Wenn sich die Kinder bewusst der Situation zu Hause entziehen, den Kontakt zu den Eltern abbrechen oder sich andere Bezugspersonen suchen, wird von *Fluchtverhalten* gesprochen. Fast alle interviewten Kinder von PRANGENBERG verließen das Elternhaus frühzeitig (vgl. PRANGENBERG 2002, 188). Die Kinder können sich jedoch auch ganz *normal entwickeln*. Meistens wollen die Kinder dabei in keinerlei Hinsicht negativ auffallen und ihrer Umwelt beweisen, dass sie keine Lernschwierigkeiten haben (vgl. ebd., 202), um sich so von ihren Eltern abgrenzen zu können. Die Mehrheit der Interviewpartner(innen) von PRANGENBERG betonte, sich normal entwickelt zu haben, tat dafür jedoch einiges, wie bspw. gute Schulleistungen zu erbringen, um einen normalen Lebenslauf präsentieren zu können (vgl. ebd., 317).

### Die UN-Behindertenrechtskonvention macht deutlich: Behinderung darf kein Argument gegen Elternschaft sein

Nach ungefähr zehn Jahren erfolgte eine bundesweite Nachfolgeerhebung, da es mittlerweile ein breiteres Angebot an sozialen Dienstleistungen zur Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten gab (vgl. PIXA-KETTNER 2007, 309). Die Ergebnisse der zweiten Studie lassen erkennen, dass Elternschaften und Geburten seit 1990 zugenommen haben (vgl. ebd.). In Prozentzahlen ausgedrückt sind das in dem Zeitraum von 1990 bis 2005 „64 % mehr Elternschaften und 61 % mehr Geburten“ (ebd.). Der Durchschnitt für diese Zeit liegt „pro Jahr etwa [bei] 135 Kinder[n] (...) [und] die durchschnittliche Kinderzahl liegt bei 1,39“ (ebd., 314). In ca.  $\frac{3}{4}$  aller Fälle haben beide Elternteile der Kinder Lernschwierigkeiten. In den seltenen Fällen, in denen nur ein Elternteil Lernschwierigkeiten hat, ist eher der Vater ohne Lernschwierigkeiten als die Mutter. Über die Hälfte aller Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten lebten im Jahr 2005 mit mindestens einem Elternteil zusammen. Dies ist ein Anstieg gegenüber 1993 (vgl. PIXA-KETTNER 2007, 312 ff.).

Eltern ausgleichen können (vgl. ebd., 200), „verhindern [auf der anderen Seite] jedoch auch elterliche Kompetenz und Autonomie“ (ebd.). Dies kann dann zu einer Verschiebung üblicher Rollen und zu „Positionskämpfen“ (ebd.) zwischen den Erwachsenen führen. Ältere Interviewpartner(innen) berichteten von negativen, bedrohenden Erfahrungen aufgrund von damals mangelnden Hilfesystemen (vgl. ebd., 201), da „pädagogische Interventionen in den Familienalltag, [wenn dann] meist in Form von Fremdplatzierungsmaßnahmen durch Behörden“ (ebd.) stattfanden. Dagegen berichteten die jüngeren Kinder von hilfreicher Unterstützung durch Dienste und Einrichtungen, die ihre Eltern entlasteten, ihre Familie aber gleichzeitig auch fremdbestimmten (vgl. ebd.). Des Weiteren beschreiben die Interviewpartner(innen) die elterliche Kompetenz als „breit gefächert von einer totalen Selbstständigkeit der Eltern bis zur völligen Negierung der elterlichen Fähigkeiten“ (ebd.). Die Kinder wünschen sich oft mehr Erziehung und Orientierung von ihren Eltern. Nach Aussagen der Kinder seien die Eltern ohne professionelle Unterstützung kaum in der Lage, eine Familie zu versorgen. Sie könnten allerdings diese Fähigkeiten erlernen. Weiterhin beschäftigte sich PRANGENBERG mit den Reaktionen der Kinder auf ihre Lebenssituation. Er fand heraus, dass die Kinder auf die Lernschwierigkeiten ihrer Eltern und ihre Lebenssituation sehr unterschiedlich reagierten: So *schämen* sich viele Kinder *vor dem Umfeld* für ihre Situation (vgl. ebd., 201 f.). Manche Kinder übernehmen die Elternrolle (*Parentifizierung*). Oft ist ein kompletter Rollentausch möglich, der schleichend vollzogen wird. Dies führt zu einer Überbelastung und Überforderung der Kinder (vgl. ebd., 187). Mögliche andere Reaktionen sind *Anpassungsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten* bei den Kindern (vgl. ebd., 188) oder die *Rebellion gegen die Eltern* (vgl. ebd.,

### Studie im Rahmen der Bachelorthesis

#### Untersuchungsdesign

Die Interviewpartner(innen) waren erwachsene Kinder von Müttern mit Lernschwierigkeiten, die als Expert(innen) ihrer Lebensgeschichte und ihrer eigenen Entwicklung angesehen wurden. Die Proband(innen) wurden mit Hilfe eines leitfadengestützten Expert(innen)interviews befragt (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2009). Als Auswertungsmethode diente die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. ebd.).

Erwachsene Kinder, die bei ihren Eltern mit Lernschwierigkeiten aufwuchsen, ausfindig zu machen, stellte sich als Herausforderung dar. Daher wurden bundesweit Einrichtungen der Lebenshilfe, Werkstätten, Integrationsbetriebe, Wohnheime bzw. Einrichtungen des Begleiteten Wohnens, Einrichtungen der BAG Begleitete Elternschaft, aber auch Sozialpädiatrische Zentren und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe angefragt. Insgesamt wurden 66 Einrichtungen kontaktiert; von 12 Einrichtungen erfolgte keine Rückmeldung. Letztendlich konnten zwei Frauen und ein Mann für ein Interview gewonnen werden: Frau Singer war zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt. Beide Elternteile sowie Frau Singer selbst haben Lernschwierigkeiten. Sie wuchs gemeinsam mit ihrer Mutter in einer Einrichtung auf, die sich auf Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder spezialisiert hat. Frau Dilek war zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt. Ihre Mutter und ihr Bruder haben Lernschwierigkeiten. Die Familie Dilek erhielt ambulante Unterstützung durch eine Familienhelferin. Herr Bader war zum Zeitpunkt des

Interviews 23 Jahre alt. Er ist Einzelkind und wohnt mit seiner Mutter zusammen, die Lernschwierigkeiten und Epilepsie hat. Die Familie erhielt Unterstützung durch Oma, Tante, Onkel und die Lebenshilfe.

#### *Realisierungsprozess der elterlichen Lernschwierigkeiten*

Frau Singer vermutet, dass sie etwa in der dritten Klasse erstmalig gemerkt hat, dass ihre Mutter Lernschwierigkeiten hat. Dieses Erkenntnis war eng daran geknüpft, dass sie in diesem Alter zum einen selbst die Betreuer(innen) der Einrichtung fragte, warum sie hier sei, und zum anderen auch von Freunden gefragt wurde, warum sie in einer Einrichtung lebe. Des Weiteren waren es auch die Betreuer(innen) der Einrichtung, die sie über ihre Mutter frühzeitig „aufklärten“. Sie berichtet, dass das Wissen um die Lernschwierigkeiten ihrer Mutter für sie kein Problem gewesen sei. Sie machte sich keine größeren Gedanken darum, ihr Vater habe ja auch Lernschwierigkeiten, daher war es für sie „selbstverständlich“ und „normal“. Während ihrer Schulzeit gab es kaum Momente, in denen sie sich mit den Lernschwierigkeiten ihrer Mutter auseinandersetzte oder Momente, in denen sie etwas besser konnte als ihre Mutter; eher wurde sie von anderen diskriminiert aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten. Frau Singer wird heute nur beim Einkaufen mit ihrer Mutter daran erinnert, dass ihre Mutter Lernschwierigkeiten hat. Wenn es um das Bezahlen geht, ist Frau Singer ihrer Mutter „überlegen“ und übernimmt diese Aufgabe für sie.

Frau Dilek beschreibt den Realisierungsprozess der mütterlichen Lernschwierigkeiten vom „ersten Bewusstwerden“ über anschließende Phasen und Verarbeitungsprozesse sehr ausführlich und benennt genaue Altersangaben. Sie erinnert sich, im Alter von 12 Jahren zum ersten Mal gemerkt zu haben, dass ihre Mutter Lernschwierigkeiten hat. Zum einen konnte die Sozialpädagogische Familienhelferin (SPFH) der Familie mit ihr jetzt offener sprechen und zum anderen konnte Frau Dilek einige „Hinweise“ nun einordnen und mit den Lernschwierigkeiten in Verbindung bringen. Ihre Mutter bekam zu diesem Zeitpunkt einen „Behindertenausweis“ und schulische Angelegenheiten musste Frau Dilek über die gesetzliche Betreuerin ihrer Mutter rückmelden lassen. Die Unterstützung durch die SPFH führte sie dann auf den großen Hilfebedarf ihrer Mutter zurück, den sie erst so richtig bei ihr erkannte, als die SPFH sie über die

vielen Aufgaben aufklärte, die sie für ihre Mutter übernehmen würde. Auch sah sie Parallelen zwischen ihrer Mutter und ihren Tanten und Onkeln, die auch Lernschwierigkeiten haben. Frau Dilek beschreibt die erste Phase der Auseinandersetzung mit den Lernschwierigkeiten ihrer Mutter als konfliktbeladen, wobei es bis zu ihrem Auszug immer wieder zu Streitigkeiten zwischen ihr und ihrer Mutter kam. Als sie mit dem Begriff „Behinderung“ konfrontiert wurde, war dieser für sie erst einmal neu bzw. dachte sie, wenn eine Person, so wie ihre Tante, in einem Heim lebt, ist das eine „Behinderung“. Dies schockierte sie. Auch ging bei ihr mit diesem Begriff die schambesetzte Vorstellung einher, dass ihre Mutter dumm sei und überhaupt nichts könne. Oft gab es heftige Auseinandersetzungen mit ihrer Mutter, wenn Frau Dilek Aufgaben ihrer Mutter übernehmen musste, weil ihre Mutter dazu nicht in der Lage war oder nicht wollte. Daher bezog sie sich bei Konflikten auf die Lernschwierigkeiten ihrer Mutter und nahm Konflikte oft als Anlass, um ihrer Belastung durch die früh erworbene Verantwortung Raum zu geben:

*„Du bist behindert, du hast mir nichts zu sagen. (...) Also wenn man so eine Last die ganzen Jahre hat, irgendwann explodiert man und natürlich ist dann dieses, Behinderung kannst du einfach andocken und egal welches Problem als Grund nehmen. (...) Hab ich sie einfach sehr oft beleidigt und immer halt runtergeputzt, du kannst nichts und wir haben eine Betreuerin, das ist wegen dir und das kannte ich natürlich nicht, dass eine Familie eine Betreuung hat, also, das heißt, meine Mutter ist dumm und deshalb brauchen wir Hilfe, weil niemand aus meinem Freundeskreis hatte so was.“*

Frau Dilek wollte die Lernschwierigkeiten ihrer Mutter sofort kompensieren, indem sie die jeweilige Aufgabe für ihre Mutter übernahm. Im Laufe der Zeit konnte sie jedoch immer besser erkennen, wo ihre Mutter Hilfebedarf hat. In der Zeit zwischen ihrem 12. und 15. Lebensjahr setzte sie sich intensiv mit den Lernschwierigkeiten ihrer Mutter auseinander und lernte auch, Verantwortung an die SPFH abzugeben, da die Belastung für sie sehr groß war: „Also, mir ist das auch nie aufgefallen, dass ich so viel Verantwortung übernommen habe. Erst im Nachhinein, als ich entlastet wurde, habe ich gesehen, wie belastet ich war.“ Frau Dilek benennt einige Situationen, in denen ihr in der Pubertät die

Lernschwierigkeiten ihrer Mutter besonders bewusst wurden. Es waren Situationen, in denen sie ihrer Mutter etwas erklären sollte. Sie erinnert sich bspw. an Elternabende oder Klassengespräche, Briefe aus der Schule und Wahlen. Oftmals wurde sie in solchen Momenten wütend und sie war genervt davon, ihrer Mutter ständig etwas zu erklären. Manchmal war sie aber auch stolz darauf, ihrer Mutter zu helfen. So konnte sie ihrer Mutter beim Wahlvorgang behilflich sein und erinnerte sich gern an dieses, für sie interessante Ereignis. Eine weitere Phase der Auseinandersetzung mit den mütterlichen Lernschwierigkeiten im Alter von 13, 14 Jahren war das Bewusstwerden, dass Frau Dilek ihrer Mutter in vielerlei Hinsicht überlegen ist. Ein großes Thema war für sie, inwieweit sie ihre Mutter zurechtweisen, ja sogar „erziehen“ kann. Wenn sie ihre Mutter darauf hinwies, welche Aufgaben sie zu erfüllen habe, artete dies in einer Diskussion aus:

*„Und den einen Morgen war das so, dass sie zu lange geschlafen hatte und ich, mein Bruder war nicht fertig, also der Schulbus war da und ich dann zack angezogen, ich sag, bring ihn jetzt bitte runter. Oh nee, ich kann jetzt nicht, das ist mir zu stressig, mach du das. Und ich musste selbst zur Schule gehen. Und dann hab ich ihn runter gebracht, ich kam hoch und dann war, oh, ich schrie, wie es nicht mehr ging, ich hatte sie so runtergemacht, da hab ich ihr einfach gesagt, das ist deine Aufgabe, ich muss meinen Bruder nicht runterbringen, ich kann, aber ich muss nicht. Das ist deine Aufgabe, mich zu wecken, ich muss dich nicht wecken. Das war immer ein großes Thema bei uns, dass ich meine Mutter geweckt habe. Das war einfach, also manchmal war das auch so, du hast mir nichts zu sagen, du bist meine Tochter und so. Dann sage ich, ja dann verhalte dich wie eine Mutter. Dann kümmer dich um mich, warum muss ich deine Papiersachen machen, warum muss ich gucken, dass wir Essen haben.“*

Frau Dilek beschreibt diese Phase der Auseinandersetzung als einen großen inneren Konflikt. Dieser wird deutlich an der Frage: „Darf ich meine Mutter pädagogisieren?“ Es zeigt sich, dass Frau Dilek ihre eigene Rolle und die ihrer Mutter reflektiert und dass für sie offensichtlich Widersprüche in der Ausformung der Rollen vorhanden sind. Die Phase der Pubertät stellt bei

Frau Dilek den eigentlichen Realisierungsprozess der mütterlichen Lernschwierigkeiten dar, da sie in ihrer Kindheit die Lernschwierigkeiten nur unbewusst wahrnahm. Mit dem Auszug aus der familiären Wohnung im Alter von 17 Jahren war dieser Rollenkonflikt weniger präsent und auch die große Verantwortung, die sie jahrelang trug und belastete, reduzierte sich sehr. Frau Dilek erzählt, dass sie vieles mit sich selbst ausmachen musste. Eine große Unterstützung war ihr aber immer die SPFH, bei der sie sich auch über ihre Mutter auslassen konnte. Mit ihren 18 Jahren kann Frau Dilek heute offen und selbstbewusst von ihrer Lebensgeschichte erzählen und die Lernschwierigkeiten ihrer Mutter differenziert betrachten, da sie weiß, in welchen Bereichen ihre Mutter Unterstützungsbedarf hat. Sie hat heute ein sehr gutes Verhältnis zu ihrer Mutter und weiß, ab welchem Punkt sie sich zurückziehen muss, um sich nicht mit Angelegenheiten ihrer Mutter zu belasten.

Da die Mutter von Herrn Bader nicht nur Lernschwierigkeiten, sondern auch Epilepsie hat, sind die Aussagen von Herrn Bader zum Realisierungsprozess wechselseitig auf die Epilepsie und die Lernschwierigkeiten bezogen. Es schien jedoch so, als würde Herr Bader bewusst oder unbewusst die Epilepsie (bzw. die Folgen davon) oft als Begründung für die teilweise verzögerte Auffassungsgabe seiner Mutter nehmen, unabhängig davon, ob es der Tatsache entspricht oder nicht. Es wirkte im Interview so, als blende er die Lernschwierigkeiten seiner Mutter aus oder als wolle er diese nicht wahrhaben. Eine andere Vermutung ist, dass Herr Bader unter Epilepsie auch Lernschwierigkeiten versteht, hauptsächlich aber den Aspekt der Krampfanfälle hervorhebt. Im Alter von neun, zehn Jahren erinnert er sich, richtig gemerkt zu haben, dass mit seiner Mutter „irgendwas nicht stimmt“. Das einschneidende Erlebnis war für ihn damals ein Krampfanfall seiner Mutter in der Öffentlichkeit. Für ihn war es schwierig, damit umzugehen, wenn Fremde die Situation mitbekamen. Aus Scham wollte er mit seiner Mutter manchmal nicht auf die Straße gehen. Als er seine Lebenssituation mit der seiner Freunde verglich, wurde ihm auch bewusst, dass seine Mutter anders ist:

*„Wie gesagt, meine Freunde, weißt du, meine Freunde hier in XY, die hatten halt alle Autos gehabt, waren ein bisschen klarer bei Verstand. Das hat man auch schon gesehen und haben auch ein bisschen an-*

*ders gewohnt wie wir früher. Und da hab ich schon gemerkt, dass meine Mutter da auch nicht so viel Geld verdient. Und weil, eine normale Person, die nicht geistig behindert ist, die keine geistige Behinderung hat oder Epilepsie oder gibt ja verschiedene Arten von Behinderung. Die sind ja beeinträchtigt, die haben ja ein Handicap und dann tut man ja praktisch weniger Geld verdienen, als wie ein Normaler.“*

Weiter nennt er Situationen, in denen seine Mutter sich schnell aufregt und dann unverhältnismäßig reagiert. In einem anderen Beispiel spricht er davon, seiner Mutter häufig zu erklären, wie der Wecker funktioniert:

*„Das bringt mich manchmal auch zur Verzweiflung. Für mich ist es ja einfach, aber für sie nicht. Aber das realisiere ich manchmal nicht. Dann sag ich manchmal: Mama, wie kann man denn nur, weißt du, ist doch so einfach mit dem Wecker.“*

In der Stadt, in der Herr Bader mit seiner Mutter wohnt, wissen viele Leute über seine Mutter Bescheid, und auch Herr Baders Situation war in seiner Schule bekannt. Daher sprach er nicht oft darüber. Wenn die Fachkräfte der Lebenshilfe bei ihm und seiner Mutter zu Hause waren, hatte er jedoch immer die Gelegenheit, über seine Mutter zu sprechen. Herr Bader nennt rückblickend eine Phase, die für ihn besonders belastend war:

*„Da war der Anfall so schlimm, da wusste sie für 2 Wochen gar nicht mehr, wo hinten und vorne ist. Da ist sie irgendwo hingelaufen, da wollte sie einkaufen gehen, da war die irgendwo anders. Und einer hat sie dann eingesammelt, der sie gekannt hat und hat sie dann wieder hierher gebracht. Einmal kam sie mit der Polizei hierher. Das hat mir dann schon Angst gemacht.“*

Herr Bader macht sich heute nicht mehr viele Gedanken über die Epilepsie seiner Mutter. Er hat einen guten Umgang damit entwickelt. „Ich geh damit relativ normal um. Also so, als ob sie nichts hat.“ Nur wenn seine Mutter einen Anfall bekomme, werde er daran erinnert. Da er nichts über ihr sonstiges Verhalten äußert, scheinen die Lernschwierigkeiten für ihn nicht im Vordergrund zu stehen.

Während Herrn Bader und Frau Singer etwa mit neun, zehn Jahren bewusst wurde, dass ihre Mütter „anders“ sind, realisierte Frau Dilek dies erst so richtig mit zwölf Jahren. Die Erfahrungen, die die drei Kinder hinsichtlich der Realisierung und der Auseinandersetzung mit den mütterlichen Lernschwierigkeiten gemacht haben, sind sehr unterschiedlich. Herr Bader und Frau Singer äußern sich wenig darüber, so dass die Vermutung nahe liegt, dass dieser Prozess der Realisierung in Form eines wiederkehrenden Überlegenheitsgefühl über die Mutter bei ihnen so nicht stattfand bzw. längst nicht so eine einschneidende und prägende Erfahrung darstellte wie dies bei Frau Dilek der Fall war. Da Frau Singer selbst Lernschwierigkeiten hat, wird sie die Lernschwierigkeiten ihrer Mutter anders wahrnehmen als etwa Frau Dilek.

#### Entwicklung des Kindes

Alle Kinder haben sich – trotz des Umstands, eine Mutter mit Lernschwierigkeiten zu haben – gut entwickelt. Sie haben einen Schulabschluss; Frau Singer und Herr Bader haben eine abgeschlossene berufliche Ausbildung und ein eigenes Einkommen, während Frau Dilek ein Studium anstrebt. Frau Singer und Frau Dilek sind von zu Hause ausgezogen, führen Beziehungen und leben alleine bzw. Frau Singer lebt mit ihrem Freund zusammen. Alle drei sind in ihrer Lebensführung sehr selbstständig, haben aber auch noch ein enges Verhältnis zu ihren Müttern und helfen ihnen teilweise bei bestimmten Angelegenheiten. Jeder von ihnen brachte im Interview zum Ausdruck, sehr zufrieden mit sich und seinem Leben zu sein. Beide Frauen haben Zukunftspläne. So erzählte Frau Singer von ihrer baldigen Hochzeit und Frau Dilek von ihrer Arbeit als FSJlerin und ihrem Lebensraum, eine soziale Initiative für Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu gründen, die hauptsächlich zum Austausch untereinander dienen soll. Dass sich alle drei gut entwickeln konnten, ist sicherlich mit der Tatsache verbunden, dass sie enge Bezugspersonen neben ihren Müttern hatten, denen sie sich anvertrauen konnten und deren kompensatorische Funktion an den Stellen greifen konnte, wo es bei der Mutter Unterstützungsbedarf gab. So konnten die Fachkräfte der Einrichtung, in der Frau Singer aufwuchs, mangelndes Durchsetzungsvermögen ihrer Mutter ausgleichen. Herr Baders Oma übernahm anfallende Aufgaben im Haushalt und unterstützte ihn bei den Hausaufgaben. Frau Dilek übernahm schon als Kind viel Verantwortung im Haushalt und für ihren jüngeren Bru-

der. Letztendlich konnte die SPFH aber Frau Dilek entlasten und ihr aufzeigen, dass ihre Rolle als Tochter nicht beinhaltet, die komplette Familie zu versorgen. Während Frau Singer und Herr Bader mit ihren Müttern von Beginn an durch ein stationäres Angebot bzw. im Rahmen der Familie unterstützt wurden, wurde Frau Dileks Familie erst unterstützt, als Frau Dilek schon neun Jahre alt war.

*„Ich hab geguckt, dass mein Bruder ins Bett geht, dass er baden geht, dass meine Mutter Zigaretten hat, dass der Schriftverkehr nicht vergessen wird, das Aktuellste immer oben drauf, damit die Betreuer Bescheid wussten zum Beispiel, dass wir aufgestanden sind, dass wir Termine wahrgenommen haben, dass, zum Beispiel Zahnarzttermine, dass, ja, vor allem dass mein Bruder meinen Vater besuchen konnte, früher.“  
(Frau Dilek).*

Bis zu diesem Alter hatte sie schon viele Aufgaben für ihre Mutter übernommen und die Rollen zwischen ihrer Mutter und Frau Dilek vertauschten sich immer mehr. Es fiel ihr deshalb sehr schwer, Verantwortung an die SPFH abzugeben und von ihrer Rolle als Ersatzmutter loszulassen. Deswegen spricht sie auch davon, nicht immer Kind gewesen sein zu können, ein Gefühl, von dem Herr Bader und Frau Singer überhaupt nicht berichten. Herr Bader vergleicht seine Rolle als Kind, zumindest bis zu seinem 13. Lebensjahr, mit der von „normalen“ Familien. Als er 13 Jahre war, starb seine Oma und Herr Bader war von diesem Zeitpunkt an mehr auf sich gestellt. Des Weiteren spricht keiner der drei Kinder von Positionskämpfen zwischen den Müttern und den Bezugspersonen, durch die die Kinder einer zusätzlichen Belastung ausgesetzt sein könnten. Zwar kann bei Frau Singer und Herrn Bader nicht beurteilt werden, ob die Bezugspersonen die elterliche Kompetenz und Autonomie begrenzten, dafür kann dies bei Frau Dileks Mutter wohl verneint werden. Frau Dilek berichtet davon, wie gut ihre Mutter die Hilfe annahm und welche großen Fortschritte sie als Mutter machte. Dies muss sich letztlich auch positiv auf die Entwicklung von Frau Dilek ausgewirkt haben. Bei Betrachtung der drei Lebensgeschichten trug Frau Dilek durch die Parentifizierung eine große Last. Dass sie sich mit dieser unzureichenden Lebens- und Entwicklungssituation arrangieren konnte, ist auf ihre Widerstandskraft – Resilienz – zurückzuführen.

Schutzfaktoren, die ihr zu Gute kamen, um sich in ihrer ungünstigen Lebenssituation zu behaupten, liegen bei Frau Dilek nicht nur in der Umwelt (SPFH/später Erziehungsbeistand), sondern hauptsächlich in ihrer Person begründet, da sie Eigenschaften aufweist, die sich in ihrer Situation als förderlich erweisen. So hat sie eine Begabung, mit Menschen umzugehen, ist selbstbewusst, interessiert und wissbegierig. Ihre hohe (emotionale) Intelligenz ermöglicht ihr, eigenes und fremdes Handeln zu reflektieren, Verständnis im Umgang mit ihrer Mutter aufzubringen sowie bei Konflikten in ihrer Familie ein lösungsorientiertes und emphatisches Verhalten zu zeigen.

#### Unterstützungsbedarfe

Alle Kinder haben die jeweilige Unterstützung subjektiv als genau richtig empfunden. Niemand erlebte die Hilfe als einen Eingriff in die Familie oder als Übergriff auf die Mutter. Frau Dilek hebt hervor, dass sie die Familienhelferin und ihren jetzigen Erziehungsbeistand sehr ins Herz geschlossen habe. Für sie sind die beiden wie Familienmitglieder. Alle drei Kinder erlebten verschiedene Unterstützungsangebote, ob nun durch ein stationäres bzw. ambulantes Angebot oder durch den Einsatz der Familie. Jede Form der Unterstützung bietet die Möglichkeit, dass das Kind bei seinen Eltern bzw. seiner Mutter aufwächst.

#### Fazit und Ausblick

Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten können sich normal entwickeln, wenn ihnen und ihren Eltern die richtige Unterstützung zuteil wird. Bezugspersonen neben der Mutter oder den Eltern, die die elterliche Kompetenz und Autonomie stärken und gleichzeitig mangelnde elterliche Fähigkeiten ausgleichen können, sind für die Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung. Fachkräfte qualifizieren sich dadurch für diese Arbeit, indem sie fachübergreifendes Wissen mit sozialer Kompetenz vereinen: Sie „sollten nicht nur über entwicklungspsychologisches Wissen, behindertenpädagogische Qualifikationen und hohe Professionalität in Sachen Assistenz verfügen, sondern auch persönliche Qualifikationen mitbringen, wie z. B. Engagement und Verantwortungsbereitschaft, aber auch psychische Stabilität, um nicht zwischen Kindes- und Elterninteressen aufgerieben zu werden. Supervision ist unbedingt erforderlich, da die Arbeit ein großes Konfliktpotenzial beinhaltet und fortlaufend hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellt“ (MOBILE – Selbstbe-

stimmtes Leben Behinderter e. V. 2002, 24). Jede Familie ist individuell und hat andere Ressourcen, genauso wie es auch unterschiedliche Hilfsangebote gibt, die in ihrer Breite in Zukunft, insbesondere für Kinder, hoffentlich noch vielfältiger werden. So gilt immer genau abzuwägen, welche Hilfe im Einzelfall adäquat ist und welche Ressourcen in der Familie gestärkt werden können, so dass sich das Kind möglichst gut entwickeln und etwaige Belastungen verarbeiten kann. Dann kann sich der Umstand, Kind von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu sein, durchaus als „Gewinn“ (PRANGENBERG 2002, 323) im Leben des Kindes darstellen: „So sehen sich einige Kinder als kompetent im Umgang mit schwierigen Lebenssituationen, im Umgang mit Menschen, die Hilfe und Unterstützung benötigen, und empfinden sich als sozial veranlagt“ (ebd.). Dies bestätigen auch die drei von mir Befragten: Sowohl Frau Singer und Frau Dilek als auch Herr Bader zeigt(t)en sich im Umgang mit schwierigen Lebenssituationen versiert und sind darüber hinaus bereits in frühem Alter selbstständig und erwachsen geworden.

Jedoch bringt das Zitat von Frau Dilek zu Beginn dieses Aufsatzes genau zum Ausdruck, wo ein Bedarf vorhanden ist. Selbsthilfegruppen für erwachsene Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten oder Angebote für ältere Kinder zum Erfahrungsaustausch untereinander gibt es noch nicht. Da die Thematik „Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten und individuelle Unterstützungsangebote“ noch in den Kinderschuhen steckt, bedarf es noch viel an Austausch und gegenseitiger Beratung, damit entsprechende Angebote und Konzepte entwickelt werden können. Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten, als Experten in eigener Sache, können hierbei wertvolle Anregungen für die Praxis geben.

#### LITERATUR

- BARGFREDE, Stefanie** (2008): Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit geistiger Behinderung in Deutschland. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 2. Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 283–300.
- BRENNER, Martina; WALTER, Joachim** (1999): Zur Lebenssituation von Eltern mit geistiger Behinderung und ihren Kindern. In: Wilken, Etta; Vahsen, Friedhelm (Hg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied: Luchterhand, 223–241.

**GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit** (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.

**Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.**

<http://www.people1.de> (abgerufen am 08.01.2013).

**MOBILE – Selbstbestimmtes Leben**

**Behinderter e.V.** (Hg.) (2002): Neue Wege in der Behindertenpolitik. Vernetzte Hilfen für Eltern, die in ihrer geistigen Entwicklung beeinträchtigt sind, und ihre Kinder. Dokumentation. <http://www.mobile-dortmund.de/wpcontent/uploads/2009/01/neue-wege-in-der-behindertenpolitik.pdf> (abgerufen am 06.07.2013).

**PIXA-KETTNER, Ursula** (2007): Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland. Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogen-erhebung. In: Geistige Behinderung. Fach-

zeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. 46. Jg., Heft 4, 309–321.

**PIXA-KETTNER, Ursula** (2001): „Lernen können ja alle Leute“ Menschen mit geistiger Behinderung als Eltern. In: Jantzen, Wolfgang (Hg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied: Luchterhand, 282–299.

**PIXA-KETTNER, Ursula; BARGFREDE Stefanie; BLANKEN, Ingrid** (1996): „Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte...“ Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig-behinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

**PRANGENBERG, Magnus** (2002): Zur Lebenssituation von Kindern, deren Eltern als geistig behindert gelten. Eine Explorations- und Entwicklungsrealität

anhand biografischer Interviews und Erörterung der internationalen Fachliteratur. Universität Bremen: Dissertation.

**SANDERS, Dietke** (2007): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 90–91.

**SCHAD, Elena** (2013): Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten: Erfahrungsberichte, unveröffentlichte Bachelor-Thesis, FH Frankfurt am Main.

**i Die Autorin:**

**Elena Schad**

*Sozialarbeiterin (B.A.), Praktikantin im Anerkennungsjahr im Jugendamt der Stadt Frankfurt am Main*

**@ elena\_schad@yahoo.de**

Anzeige



Seminar

**Begleitete Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Lebensperspektiven ermöglichen, Kindeswohl sichern**

18.–19. September 2014, Marburg

**Anmeldung unter Nr. 140727**

Referentin

**Stefanie Bargfrede**

Dipl. Behindertenpädagogin, Sprecherin der BAG „Begleitete Elternschaft“, Lebenshilfe Bremen

Auch Menschen mit geistiger Behinderung haben einen Kinderwunsch. Inzwischen gibt es viele positive Beispiele, dass Elternschaft von ihnen gelebt und bewältigt werden kann. Unzweifelhaft hoch sind die Anforderungen an alle, die Eltern mit geistiger Behinderung unterstützen und begleiten. Denn gefragt sind u. a. eine hohe Sensibilität für die Eltern-Kind-Beziehung, umfangreiche pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie eine starke Selbstreflexion und Klarheit zur eigenen Rolle.

Das Seminar bietet Ihnen die Möglichkeit, Ihre Einstellung zum Thema „Begleitete Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung“ zu überprüfen und fortzuentwickeln. Zudem erhalten Sie zentrale Informationen zu den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Formen der Unterstützung von Eltern mit geistiger Behinderung auf dem aktuellen fachlichen Stand.

Die Veranstaltung richtet sich an Fachkräfte aus stationären Einrichtungen und ambulanten Diensten, die Eltern mit geistiger und/oder seelischer Behinderung begleiten oder zukünftig begleiten wollen; an interessierte Fachleute aus Ämtern, Fachstellen, Beratungsstellen usw. sowie an gesetzliche Betreuer(innen).

**Weitere Informationen erhalten Sie im Internet unter: [www.inform-lebenshilfe.de](http://www.inform-lebenshilfe.de) oder telefonisch unter: 06421/491-0**





Sylvia Kahl



Silvia Pöld-Krämer (auf Wunsch der Autorin ohne Foto)

## Haben Menschen mit Behinderung ein Recht auf Schulden?

### Zur Finanzkompetenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten

| Teilhabe 1/2014, Jg. 53, S. 30 – 35

**| KURZFASSUNG** Als Vertragsstaat der UN-Behindertenrechtskonvention anerkennt die Bundesrepublik Deutschland u. a., „dass Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht wie andere haben, [...] ihre finanziellen Angelegenheiten selbst zu regeln und gleichen Zugang zu Bankdarlehen, Hypotheken und anderen Finanzkrediten zu haben“. Die Realisierung dieses Rechts erfordert Informationen (z. B. über Haushaltsplanung, Hauswirtschaft, Formen und Techniken des Geldverkehrs) und Kompetenzen (z. B. einen Haushaltsplan aufstellen oder entschlüsseln können, Geld entsprechend eigener Bedürfnisse und Mittel einteilen können). Die diesbezüglichen Vermittlungsanforderungen und Bedürfnisse behinderter Menschen sind wissenschaftlich unerforscht, in der Praxis fehlen Informationen in Leichter Sprache und zeitgemäße Konzepte zur Kompetenzvermittlung bei Teilhabeleistungen, Bildungsangeboten u. ä. Vor allem fehlt aber ein entsprechendes Problembewusstsein.

**| ABSTRACT** *Do Persons With Disabilities Have a Right to Run into Debt? – On the Financial Competence of Persons With Learning Difficulties.* As a state party to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Federal Republic of Germany recognises, amongst other things, “the equal right of persons with disabilities [...] to control their own financial affairs and to have equal access to bank loans, mortgages and other forms of financial credit”. Asserting this right requires information (about e. g. budgeting, household finances, types and methods of financial transaction) and skills (e. g. how to draw up and understand a budget, how to allocate money according to needs and means). The teaching requirements and other needs of persons with disabilities in this context have yet to be researched in theory, while in practice information in Plain Language, as well as state-of-the-art concepts for imparting competence during participation measures, educational measures, etc., are lacking. In particular, a true awareness of the problem does not exist.

#### Ausschluss „geschäftsunfähiger“ behinderter Menschen von Finanzgeschäften

Als Vertragsstaat der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) anerkennt die Bundesrepublik Deutschland u. a., „dass Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht wie andere haben, [...] ihre finanziellen Angelegenheiten selbst zu regeln und gleichen Zugang zu Bankdarlehen, Hypotheken und anderen Finanzkrediten zu haben“ (Art. 12 Abs. 5 BRK). Demnach können Menschen mit wie ohne Lernschwierigkeiten ihre finanziellen Angelegenheiten nach eigenem Gutdünken regeln und dabei Schulden machen oder

sich gar überschulden. Das gilt aber nach § 104 Nr. 2 BGB nur für diejenigen, die sich nicht bzw. nicht nur vorübergehend „in einem die freie Willensbestimmung ausschließenden Zustand krankhafter Störung der Geistestätigkeit“ befinden. Diese sog. „Geschäftsunfähigen“ können überhaupt keine wirksamen Willenserklärungen abgeben (§ 105 BGB), also auch keine Bankkonten einrichten, keine Darlehen aufnehmen und nicht einmal Alltagsgeschäfte wie Lebensmittel- und Kleiderkäufe oder Mietüberweisungen tätigen. Wenn ein „geschäftsunfähiger“ behinderter Mensch eine finanzielle Transaktion vornehmen will (z. B. eine Mietüberweisung), dann braucht er dafür

eine rechtliche Vertretung, üblicherweise eine gesetzliche Betreuung (§§ 1896, 1902 BGB). Die Bundesvereinigung Lebenshilfe hat wiederholt auf den Widerspruch zwischen dem geltenden Recht und der BRK hingewiesen (vgl. LACHWITZ 2009, 4). Gesetzgeberisch fehlt es aber bisher an nachhaltigem Änderungswillen. Zuletzt wurde 2002 ein neuer § 105a BGB (BGBl I 2002, 2856) eingefügt, damit „geschäftsunfähige“ behinderte Menschen wenigstens Alltagsgeschäfte mit geringwertigen Mitteln bewirken können. Die Vorschrift wirft im Alltag allerdings eher Probleme auf. Es soll nämlich nach dem allgemeinen Einkommens- und Preisniveau ermittelt werden, was „geringwertig“ ist (BT-Drs. 14/9266, 43). Ein Teil des Schrifttums stellt für eine Auslegung auf § 1903 Abs. 3 S. 2 BGB ab, welcher „geringfügige Angelegenheiten des täglichen Lebens“ auch einem unter gesetzlicher Betreuung mit Einwilligungsvorbehalt stehenden behinderten Menschen ermöglicht (BAMBERGER/ROTH 2003, § 105a Rz 6; PALANDT/ELLENBERGER 2013, § 105a Rz 3). Unstreitig sind ohnehin jedwede Ratenzahlungsgeschäfte, Haustür- und Fernabsatzgeschäfte (§§ 312b–312d BGB) nicht erfasst. Die (V)Ersteigerungsplattform Ebay und der Second-Handbereich von Amazon, die gerade für Menschen mit geringen finanziellen Mitteln attraktiv sind, bleiben also für „Geschäftsunfähige“ – zu ihrem eigenen Schutz (DÖRNER 2002, § 105a Rz 1 ff.) – juristisch *terra incognita*. Aber ist es wirklich notwendig, diesen Schutz und damit auch die rechtliche Ausgrenzung entgegen Art. 12 Abs. 5 BRK aufrecht zu erhalten?

### Probleme von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei Finanzgeschäften

Um diese Frage beantworten zu können, müssten erst einmal aussagefähige Daten zum Thema vorliegen. Diese fehlen aber. Wenn „Geschäftsunfähige“ betrachtet werden, geht es um Menschen mit geistiger oder seelischer Behinderung. Der Beitrag konzentriert sich auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (üblicherweise bezeichnet als „Menschen mit geistiger Behinderung“). Seit dem Außerkrafttreten des Vormundschaftsrechts 1992 ist die Feststellung einer „Geschäftsunfähigkeit“ für die Einsetzung einer rechtlichen Betreuung nicht mehr erforderlich. Belastbare Erkenntnisse zur Anzahl „Geschäftsunfähiger“ unter den Menschen mit Lernschwierigkeiten fehlen zwangsläufig. Über die finanzielle Situation der Menschen mit Lernschwierigkeiten, insbesondere hinsichtlich Verschuldung oder

gar Überschuldung, ist aktuell praktisch nichts bekannt. Der Behindertenbericht 2009, die Statistik zur Überschuldung von Privatpersonen (Bundesamt 2012) oder der erste Staatenbericht der Bundesregierung zur BRK (2011) schweigen hierzu. Der zum Staatenbericht erstellte „Schattenbericht“ moniert nur das Rechtsmodell der Geschäftsunfähigkeit als solches (vgl. BRK-Allianz 2013, 26). Auch in der Fachliteratur zu Menschen mit Behinderung wird das Thema Verschuldung nicht angesprochen. Es fragt sich, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten sich nicht verschulden (können) oder ob sie dies zwar tun, wissenschaftlich aber kein Interesse am Thema besteht. JUST (2001, 41) differenziert den Bedarf an Schuldnerberatung sehr praxisgerecht nach Zielgruppen (z. B. Arbeitsuchende, Alte, Kranke), erwähnt aber Menschen mit Lernschwierigkeiten gar nicht. Für 2011 wird die Zahl überschuldeter Haushalte in Deutschland auf 3,5 Mio. geschätzt (vgl. BERTSCH 2011, 32).

Was ist daraus zu schließen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten hierbei nicht einmal genannt werden? Sollten sie keinen oder keinen wesentlichen Anteil an der Überschuldung haben, wie steht es dann real um ihr Schutzbedürfnis? Lässt sich unter diesen Umständen die rechtliche Konstruktion der „Geschäftsunfähigkeit“ überhaupt rechtfertigen? Werden Menschen mit erheblichen Lernschwierigkeiten als potenziell „Geschäftsunfähige“ nolens volens grundlos gleich mit „geschützt“ und ihrer Teilhabemöglichkeiten an einem wichtigen Bereich des Gesellschaftslebens faktisch beraubt? WENDLAND (BAMBERGER/ROTH 2003 § 105a Rz 1) stellt fest, dass „Geschäftsunfähige ... in der Regel ein gewisses Maß an sozialer Integration“ erreichen können, weshalb der vollständige Ausschluss nach § 104 BGB ein übermäßiger Eingriff in ihre Rechte darstelle. MANTSERIS (2011, 60, 63) verweist dagegen darauf, dass nach aktuellen Erkenntnissen zur Verschuldung vier Kernbereiche die Finanzkompetenz einer Person ausmachen, wobei neben ihrer Grundbildung und finanziellen Bildung auch ihre Persönlichkeitsmerkmale wie Wertvorstellungen, Selbstwirksamkeitserwartung usw. eine erhebliche Rolle spielen. In der Tat führt die Fähigkeit zum logischen Denken allein keineswegs zu einer sozialverträglichen Teilnahme am Rechtsverkehr (siehe auch SCHWARZE 2011, 70, 82) und es stellt sich die Frage, ob der Gesetzgeber nicht die Aufgabe hat, die BGB-Bestimmungen diesem Erkenntnisstand endlich anzupassen.

Die „klassischen“ kritischen Lebensereignisse für Überschuldung wie Arbeitslosigkeit, Trennung, Krankheit (Verband 2012, 22 f.) spielen vermutlich bei Menschen mit Lernschwierigkeiten eine eher untergeordnete Rolle. Soziale Einrichtungen und Dienste erleben in der Praxis vor allem in Hinblick auf Konsumgeschäfte von Menschen mit Lernschwierigkeiten Ver- und Überschuldungssituationen. Dabei sind stationär begleitete Menschen mit Lernschwierigkeiten in der besonderen Situation, dass ihre finanziellen Angelegenheiten weitgehend für sie geregelt werden. Es gibt keine Daten dazu, wie viele von ihnen tatsächlich ein eigenes Bankkonto haben. Bekannt ist die Praxis, wonach der Barbetrag für Alltagsausgaben (§ 27b SGB XII) über sog. „Hauskonten“ von Mitarbeitenden der Einrichtung verwaltet und in bestimmten Rhythmen den Berechtigten ausgezahlt werden. Folglich bietet sich im stationären Bereich so gut wie keine Möglichkeit, den Umgang mit Geld zu erlernen.

Im Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten außerhalb stationärer Einrichtungen wären Untersuchungen interessant, wie realistisch z. B. im Rahmen von Hilfeplanungen die Betroffenen und die sie professionell Begleitenden die praktische Notwendigkeit eines Aufbaus/Erhalts von Finanzkompetenz einschätzen und ausreichend Hilfeleistungen einplanen. Dabei ist die Finanzkompetenz gerade dieser Zielgruppe wegen ihrer regelhaften wirtschaftlichen Bedürftigkeit – über ein Drittel der behinderten alleinlebenden Menschen im Alter von 25 bis unter 45 Jahren haben ein Haushaltsnettoeinkommen von unter 700 Euro (Bundesregierung 2011, 162) – und behinderungsbedingten Mehrausgaben von großer Bedeutung. Wissenschaftsbasiertes oder wenigstens in der Praxis grundlegend anerkanntes Schulungsmaterial für Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre professionelle Begleitung fehlt bisher. Ergebnis: Weder zum Problem (Schutzbedürfnis lernbehinderter Menschen bei Finanzgeschäften) noch zur bisherigen Praxis im Umgang damit liegen verwertbare Erkenntnisse vor.

### Exklusion der Menschen mit Lernschwierigkeiten von Beratungsangeboten

Unberührt davon lässt sich aber feststellen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Inanspruchnahme üblicher Unterstützungsangebote im Umgang mit Finanzgeschäften oder Schulden auf erhebliche Barrieren stoßen:

> Kommunale Beratungsstellen machen ihre Angebote in der Regel nicht aufsuchend, sondern Ratsuchende identifizieren ihren Beratungsbedarf und suchen die dazu passende Beratungsstelle auf. Das sind Kompetenzen, die (nicht nur) Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht immer mitbringen. Falls die schlichte Auszahlung von Lebensunterhaltsleistungen einschließlich Leistungskürzungen oder Sanktionen bei unwirtschaftlichem Verhalten nicht ausreicht, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren Alltag regeln können, wird der „besondere“ Beratungsbedarf als Eingliederungshilfe (§§ 53 ff. SGB XII) über soziale Dienstleistungen abgedeckt. Im Rahmen dieser Hilfe steht nicht die „Hilfen zur Selbsthilfe“ in Alltagsangelegenheiten im Vordergrund, sondern die „Teilhabe am Leben der Gemeinschaft“ mit entsprechend pädagogischer (statt finanztechnischer, hauswirtschaftsplanerischer usw.) Ausrichtung der Hilfen. Zwar haben die Kommunen „Beratung zur persönlichen Situation“, „möglichen Stärkung der Selbsthilfe ... und zur Überwindung der Notlage“ einschließlich Budgetberatung anzubieten (§ 11 SGB XII). Für eine erfolgreiche Implementierung einer solchen Beratung in die Lebenswelt der Menschen mit Lernschwierigkeiten müsste die Hilfe aber niedrigschwellig und zielgruppenorientiert sein. Das Angebot solcher inklusiver Alltagsberatung könnte künftig zeigen, dass Lernschwierigkeiten und Schwierigkeiten im Umgang mit Geld zwar gleichzeitig auftreten mögen, aber nicht unbedingt kausal zusammenhängen.

> Schuldnerberatungsstellen stehen Menschen mit Lernschwierigkeiten faktisch nicht zur Verfügung. Auch schon vor Einführung der Grundsicherung für Arbeitsuchende („Hartz IV“) 2005 waren Menschen mit Lernschwierigkeiten weitgehend von der Schuldnerberatung ausgeschlossen, denn die Nutzung dieser Angebote setzt beim Klientel u. a. ein Grundverständnis von Finanzgeschäften voraus und mehr als minimale Einnahmen, da Schuldenregulierung von der Möglichkeit eines Regulierungsangebots abhängt, was wiederum eine entsprechende Finanzausstattung erfordert. Seit 2005 wird die Schuldnerberatung ohnehin weitgehend nur noch im Kontext von Arbeitsplatzsuche und Arbeitsplatzsicherung angeboten (§ 16 SGB II), so dass die Ausgrenzung der Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesem Bereich zu- statt abnimmt.

> Die Bankhäuser selbst nehmen die besonderen Bedürfnisse lernbehinderter Menschen bei ihren Beratungsangeboten nicht in den Blick. Das Informationsmaterial ist nicht ansprechend aufbereitet, der zunehmende Zwang zu Online-Kontakten durch Reduzierung der regionalen Filialen ist eine erhebliche Barriere, wie das Beispiel einer telefonischen (statt persönlichen) Eurocheck-Kartensperre zeigen soll: Man möge den Selbstversuch starten, eine Kontokarte über die bundesweite Telefonnummer 116116 zu sperren und sich dabei vorstellen, man sei schwerhörig oder habe eine Sprachstörung oder sei ‚lediglich‘ etwas langsam bzw. unerfahren im Umgang mit einer elektronischen Sprachsteuerung. Zwar kann man sich statt der Beantwortung eines endlosen elektronischen Fragenkatalogs am Ende desselben auch zu jeder Tages- und Nachtzeit mit einem persönlichen Ansprechpartner bzw. einer Ansprechpartnerin verbinden lassen, muss dazu aber zunächst beharrlich während der vorangegangenen Bandsequenz schweigen oder Störgeräusche verursachen (z. B. Pfeifen). Dies erfordert aber erhebliches psychisches Durchhaltevermögen und man muss zwingend wenigstens seine Bankleitzahl und Kontonummer angeben können. Schon die Frage nach der Kontonummer (erst recht nach der Bankleitzahl) lässt aber viele Menschen mit (wie ohne) Lernbehinderung scheitern. Diese Erfahrung mussten auch die Teilnehmenden am Projekt „Mein Geld und ich“ in einer praktischen Übung machen.

#### Voraussetzungen für Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei Finanzgeschäften am Beispiel des Projekts „Mein Geld und ich“

Vor dem Hintergrund der vorbenannten komplexen Fragestellungen haben die Verfasserinnen als Lehrende und Studierende an der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen/Bachelorstudiengang Soziale Arbeit das Projekt „Mein Geld und ich“ konzipiert. Damit sollten den durch die ev. Stiftung Ummeln ambulant und stationär betreuten Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen von zehn in sich abgeschlossenen Veranstaltungseinheiten Gesprächsmöglichkeiten rund um die eigene Finanzkompetenz angeboten werden. Thematisiert wurden u. a.: Geld, Sparen, Haushaltsplan, Kontoauszug, Kartensperre, unbezahlte Rechnungen, Überweisung, Dauerauftrag, Lastschrift, Falschgeld. Die Veranstaltungen fanden in Grup-

pen von 5–10 Teilnehmenden statt und setzen sich aus den Informationen zum jeweiligen Thema, Übungseinheiten und dem Austausch untereinander zusammen. Die Teilnehmenden erhielten eine Mappe und zu jeder Veranstaltung zusätzlich ein Handout in Leichter Sprache, um das Gehörte und Erlebte zu Hause noch einmal nachvollziehen zu können.

Nach FEUSER (1984, 1–3) verlangt Inklusion das Erlernen der finanziellen Kompetenz im Lebensumfeld des Klientels mit der nötigen Hilfe im Rahmen der Gesellschaft. Hierfür muss durch Veränderung der Rahmenbedingungen das Erlernen tatsächlich ermöglicht werden. Was genau verändert werden muss, ist mit den Klient(inn)en gemeinsam zu ermitteln. Für das Projekt stand im Vordergrund, neben der eigenen Fachkompetenz vor allem Zeit zur Verfügung zu stellen und zu haben, um die Materie den Menschen mit Lernschwierigkeiten nahezubringen, mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen und dazu eine geeignete Kommunikationsart zu nutzen. Für Letzteres wurde die Leichte Sprache eingesetzt. Die Leichte Sprache ist eine barrierefreie Sprache, welche vom Netzwerk für Leichte Sprache seit langer Zeit entwickelt und als Recht für alle Menschen eingefordert wird (vgl. Leichte Sprache 2013, 59). Es gibt umfangreiche Regeln für den Aufbau der Leichten Sprache. Sie legen unter anderem fest, dass Texte größer geschrieben, in kurzen Sätzen formuliert und unter anderem mit Piktogrammen, wie sie auch im folgenden Text beispielhaft zu finden sind, visuell unterstützt werden. Fremdwörter werden vermieden, es sei denn, sie gehören zur Lebenswelt des Klientels, dann werden sie entsprechend der Regeln der Leichten Sprache geschrieben. Wichtig ist des Weiteren, dass die Texte durch die Zielgruppe selbst auf Verständnis und Lesbarkeit überprüft werden (vgl. Leichte Sprache 2013, 9, 65, 87, 97).

Beispielhaft soll im Folgenden der Themenabend zum ‚Haushaltsplan‘ vorgestellt werden:

#### Vorüberlegungen, Vorarbeiten

Haushaltspläne werden in unterschiedlichen Formen unter anderem von Banken, Schuldnerberatungsstellen oder Verbraucherzentralen herausgegeben. Sie dienen z. B. in Form eines „Taschengeldplaners“ dem Aufbau von Finanzkompetenz bei Kindern oder klassisch als Beratungsgrundlage zur Schuldenregulierung bei der Sozialberatung für Schuldner(innen). Sie sind als Plan oder in Heft-Form so aufgebaut, dass

Abb. 1: eigene Darstellung div. Ausschnitte eines Haushaltsplans anhand verschiedener Vorlagen

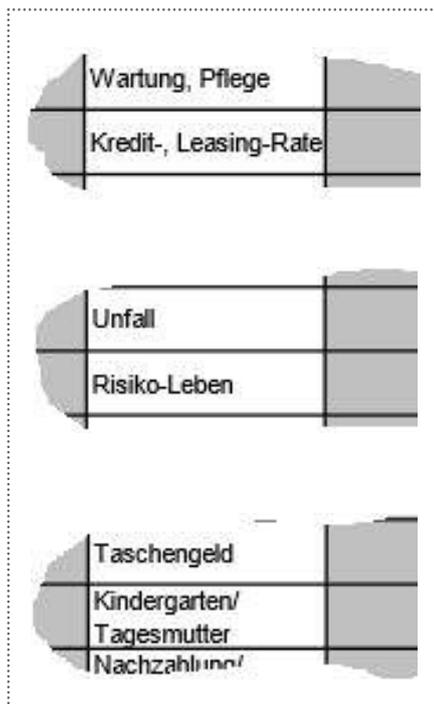


Abb. 2: eigener Entwurf eines Haushaltsplans in Leichter Sprache mit Piktogrammen aus: Leichte Sprache. Die Bilder – Hg. Lebenshilfe Bremen e.V.



sie möglichst individuell nutzbar sind und die Einnahmen/Ausgaben eines Privathaushaltes möglichst umfassend abdecken.

Der Haushaltsplan bildet die Grundlage zum Auffinden von Einspar-Möglichkeiten im Haushalt. Es werden also Alternativen des Sparens eröffnet. Das ist für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Hinblick auf Selbstbestimmung bei ihrer Lebensführung besonders wichtig. Gängige Haushaltspläne sind aber für sie in der Regel zu klein gedruckt und auf eine ganz andere Haushaltsart (nämlich auf ‚durchschnittliche‘ Privathaushalte mit Kindern, Auto, üblicher „VersicherungspaLETTE“ und Nebeneinnahmen verschiedener Art) zugeschnitten, um nur einige Unterschiede zu nennen (siehe Abb. 1).

Damit Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Einnahmen und Ausgaben strukturieren und im Blick behalten, können, benötigen sie einen Haushaltsplan in abgeänderter Form (Abb. 2). Er sollte in Leichter Sprache geschrieben sein. Das bedeutet, dass beispielsweise mehr Platz vorhanden sein muss, um Eintragungen vorzunehmen. Der Inhalt des Plans muss größer geschrieben und detaillierter auf die Lebenswelt eines Menschen mit Lernschwierigkeiten abgestimmt sein, damit beispielsweise die Vielfalt an Ausgaben in den Fokus des Menschen rückt. Des Weiteren müssen Piktogramme das geschriebene Wort unterstützen.

Ein solcher Haushaltsplan wurde für den Themenabend formuliert. Er beinhaltet auf der Einnahmenseite die Einkünfte, die Menschen mit Lernschwierigkeiten „normalerweise“ erzielen, beispielsweise den sogenannten „Barbetrag“ bei stationär betreuten Menschen. Der Bereich der variablen Ausgaben ist detaillierter ausgeführt, so dass der Fokus auf einzelne Ausgabenbereiche gerichtet wird (siehe Abb. 2).

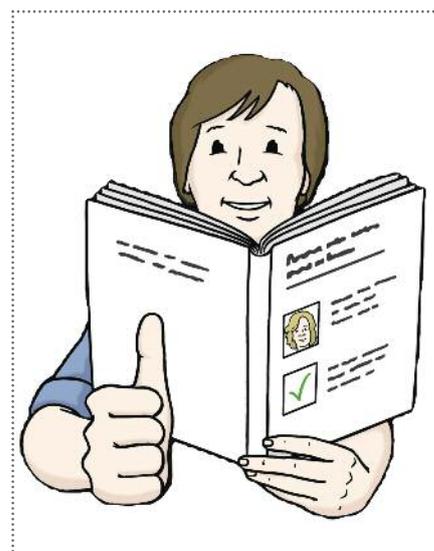
Die festen monatlichen Ausgaben sind um Positionen ohne wesentlichen Alltagsbezug zum Klientel (z. B. KFZ, Lebensversicherungen) gekürzt und um Positionen mit entsprechendem Alltagsbezug (z. B. Monatsticket für öffentliche Verkehrsmittel) ergänzt.

**Zielgruppen des Projekts**

Menschen mit Lernschwierigkeiten können durch die Einführung inklusiver Kulturtechniken finanzielle Kompetenz aufbauen. Die Teilnehmenden sollten herausfinden können, wie viel Selbstbestimmung für sie möglich ist und ab wann (selbstbestimmte) Assistenz benötigt wird. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen hierbei im Rahmen ihres Bedarfs und ihrer Möglichkeiten unterstützt und befähigt werden, ihre Geldgeschäfte und die Vorgänge, die damit im Zusammenhang stehen, eigenständig nachzuvollziehen und durchzuführen. Der Aufbau und die Stärkung dieser persönlichen Ressourcen eröffnet neue Möglichkeiten der Teilhabe im

Sinne des Artikel 19 der UN-Behindertenrechtskonvention und dient des Weiteren der Schuldenprävention bzw. baut die Hemmschwelle ab, bei einer bereits bestehenden Schuldensituation Hilfe von außen einzufordern und anzunehmen.

Abb. 3: Aus: Leichte Sprache, Die Bilder. Hg. Lebenshilfe Bremen e.V., hier Bildname: Leichte Sprache



Mitarbeitende von Einrichtungen und Diensten, rechtliche Betreuer(innen), Angehörige und ehrenamtlich Assistierende können im Rahmen der Einzelbetreuung die ausgehändigten Unterlagen ebenfalls nutzen, um die individuelle Finanzkompetenz der Betroffenen wei-

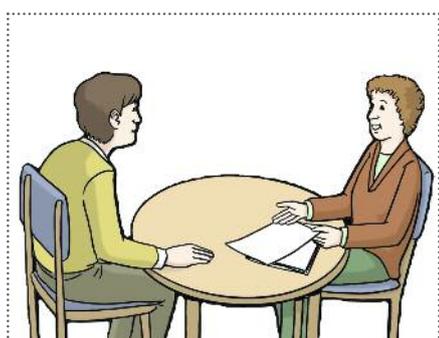
ter zu unterstützen und zu helfen, dass sie ihre Möglichkeiten zur Teilhabe erweitern können. Auch im Fall einer notwendigen Schuldenregulierung steht der Haushaltsplan in Leichter Sprache unterstützend zur Verfügung.

Abb. 4: Aus: *Leichte Sprache, Die Bilder*. Hg. Lebenshilfe Bremen e.V., hier Bildname: stark



In der professionellen Sozial- und Schuldnerberatung verlangt die Finanz- oder gar Schuldenregulierung neben dem Blick auf die Geldmittel auch die Beachtung der Situation und Individualität der ratsuchenden Person. Welche Kenntnisse und welche Erfahrungen liegen vor im Umgang mit Geld, im Einsatz der Mittel für den Lebensbedarf, in der Steuerung von Bedürfnissen usw.? Beratende müssen sich darauf einstellen zu entdecken, inwieweit sich diese Zielgruppe mit ihren Wertvorstellungen und Bedürfnissen, ihrem Wissen, ihren Kompetenzen und ihren Ressourcen mit den bereits bekannten Zielgruppen vergleichen lässt und inwieweit andere Gegebenheiten bestehen, auf die sich Beratende einlassen müssen. Die Formulare und Unterlagen in Leichter Sprache können helfen, die Lebenssituation der Menschen mit Lernschwierigkeiten erstmals in den Blick zu nehmen und mit ihnen zu thematisieren.

Abb. 4: Aus: *Leichte Sprache, Die Bilder*. Hg. Lebenshilfe Bremen e.V., hier Bildname: Beratung 1



### Durchführung des Themenabends

Die Teilnehmenden wurden an die Abschnitte des Haushaltsplans herangeführt. Es wurde herausgearbeitet, welche unterschiedlichen Ausgaben monatlich entstehen können, wie man sie erkennen und strukturiert im Auge behalten kann. Es blieb Zeit, den Haushaltsplan durchzugehen, Fragen aufzunehmen und um Rückmeldung und Verbesserungsvorschläge für den nächsten Abend zu bitten. Der Haushaltsplan wurde verteilt, um ihn im kommenden Monat auszuprobieren. Die anschließend tatsächlich eingehenden Rückmeldungen wurden eingearbeitet.

### Reflexion

Die Teilnehmenden stellten den Bezug zwischen den Themen der Veranstaltung und ihrem Lebensalltag inhaltlich unterschiedlich her. Das zu akzeptieren war wichtig. Viele erkannten, welchen Nutzen diese Veranstaltung für sie hatte oder hätte haben können und über die weiteren Kontakte wurde deutlich, dass sie das Erlernete nach und nach anwendeten. Für andere Teilnehmende war es nach eigenem Bekunden eine „nette Veranstaltung“, bei der sie „ganz interessante Dinge“ hörten, die sie aber doch „eigentlich nicht brauchten“, weil sie „eigentlich Hilfe dabei bekommen“, oder es doch „sowieso der Betreuer für mich erledigt“.

Die Handouts sollten zwar das Nachvollziehen zuhause ermöglichen, da die Piktogramme aber nicht selbsterklärend sind, waren sie für Teilnehmende, die überhaupt nicht lesen können, keine zufriedenstellende Lösung. Eine Herausforderung war es, an verwendbares Material als Einstieg für den Themenabend zu gelangen. Viele Filme, Einspielungen oder Unterrichtsmaterialien sind sprachlich wenig geeignet und nicht auf die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigung ausgerichtet. Fachliteratur ist (auch für Menschen ohne Lernschwierigkeiten) schwer zu verstehen. Es ist also ein permanentes Übersetzen notwendig, und zwar im Hinblick auf Sprache und Inhalte. Dieses Projekt inklusiv durchzuführen, also für Menschen ohne und mit Lernschwierigkeiten unterschiedlichen Schweregrades und ggf. verbunden mit weiteren persönlichen Beeinträchtigungen gleichermaßen zu gestalten, verlangte vor allem viel Zeit, um die Einzelnen dort ‚abzuholen‘, wo sie sich befanden und sich auf die jeweilige Lebenslage zu begeben. Es bedeutete einen dauerhaften Balanceakt zwischen dem Risiko, innerhalb einer Gruppe einzelne Teilnehmende zu über- und

andere zugleich zu unterfordern. Dies förderte jedoch auch die Kompetenz der Teilnehmenden, individuelle Bedürfnisse geltend zu machen und es ermöglichte ihnen, voneinander zu lernen.

Für Anbietende solcher Veranstaltungen verstärkt sich nach unserer Erfahrung der personenzentrierte Blick auf die Teilnehmenden und ihre besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten. Mit der Erkenntnis, wie hoch die Barrieren bei der Teilnahme am Finanzleben für Menschen mit Lernschwierigkeiten derzeit sind, wächst auch das Wissen über die vielfältigen Möglichkeiten, diese Barrieren abzubauen.

### LITERATUR

**BAMBERGER, Georg; ROTH, Herbert** (2003): Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch, Bd. 1. München: Beck-Verlag.

**Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen** (Hg.) (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 06.12.2012).

**BERTSCH, Frank** (2011): Soziale Schuldnerberatung als Teil gesellschaftlicher Entwicklung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2011, 28–37.

**BRK-Allianz** (Hg.) (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Online verfügbar unter [http://www.brk-allianz.de/attachments/article/87/beschlossene\\_fassung\\_final\\_endg-logo.pdf](http://www.brk-allianz.de/attachments/article/87/beschlossene_fassung_final_endg-logo.pdf) (abgerufen am 03.08.2013).

**Bundesamt, Statistisches** (2012): Statistik zur Überschuldung privater Personen – 2010 (abgerufen am 12.11.2012).

**Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (Hg.) (2009): Behindertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode. <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a125-behindertenbericht-2009.html> (abgerufen am 12.11.2012).

**Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (Hg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 03.08.2013).

**Bundesregierung** (Hg.) (2011): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter>

armuts-und-reichtumsbericht.pdf?\_\_blob=publicationFile (abgerufen am 03.12.2012).

**DÖRNER, Heinrich et al.** (2002): Handkommentar (HK)-BGB, 2. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

**FEUSER, Georg** (1984): THESEN zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule. (von der Segregation durch Integration zur Inklusion). Institut für Erziehungswissenschaft (Sonderpädagogik), Zürich, Schweiz.

[http://www.georg-feuser.com/conpresso\\_data/Feuser\\_-\\_Thesen\\_Integration\\_04\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso_data/Feuser_-_Thesen_Integration_04_2012.pdf), zuletzt aktualisiert am 07.04.2012, (abgerufen am 20.11.2012).

**JUST, Werner:** Bedarfe, Anforderungen und Strukturen der Schuldnerberatung vor Ort. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2011, 38–46.

**LACHWITZ, Klaus** (2009): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 1-6. <http://www.lvr.de/app/resources/lachwitz.pdf> (abgerufen am 01.08.2013).

**Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V.** (Hg.) (2013): Leichte Sprache. Die Bilder. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

**MANTSERIS, Nicolas** (2011): Das Konzept „Finanzkompetenz“ als Grundlage für die Anamnese endogener Ursachen von Überschuldung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2011, 60–69.

**PALANDT/ELLENBERGER et al.** (2013): Bürgerliches Gesetzbuch, 72. Aufl., München: Beck-Verlag.

**SCHWARZE, Uwe** (2011): Ethik und soziale Schuldnerberatung: Reflexionen zu einer „stillen Beziehung“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2011, 70–84.

**Verband der Vereine Creditreform Wirtschaftsforschung** (2012): Schuldneratlas Deutschland. [http://www.boniversum.de/fileadmin/media/document/SchuldnerAtlas/SchuldnerAtlas\\_2012.pdf](http://www.boniversum.de/fileadmin/media/document/SchuldnerAtlas/SchuldnerAtlas_2012.pdf) (abgerufen am 03.12.2012).

#### **i Die Autorinnen:**

##### **Sylvia Kahl**

*Studierende BA Soziale Arbeit, Bankkauffrau, Koblenzer Straße 114, 32584 Löhne, Tel. 05731/860709*

**@** [Sylvia.Kahl@fh-bielefeld.de](mailto:Sylvia.Kahl@fh-bielefeld.de)

##### **Prof. Silvia Pöld-Krämer**

*Juristin, Lehrgebiet: Arbeits- und Sozialrecht, Schwerpunkt: Rechte von Menschen mit Behinderungen, Pflegebedürftigkeit, Fachhochschule Bielefeld, Kurt-Schumacher-Straße 6, 33615 Bielefeld, Tel. 0521/106-7843*

**@** [silvia.poeld-kraemer@fh-bielefeld.de](mailto:silvia.poeld-kraemer@fh-bielefeld.de)

Anzeige



**inForm**  
AKTUELL

Bildung bedeutet Zukunft.  
inForm bringt Sie hin.

## Forum „Offene Hilfen“ 2014

13.–14. November 2014, Kassel

**Anmeldung unter Nr. 140912**

### SAVE THE DATE!

Mit ihren vielfältigen Angeboten sind die Offenen Hilfen nah dran an den Menschen. Sie sind personenzentriert und fest verankert im Sozialraum, der durch sie erst zu einem inklusiven Gemeinwesen wird. Oft betreten sie Neuland, sind Vorreiter und entwickeln Trends in der Behindertenhilfe.

Das Forum Offene Hilfen hat Tradition innerhalb der Lebenshilfe. Es bietet eine Plattform zum Austausch und einen Ort, um Entwicklungen in Politik und Praxis zu reflektieren. Es ist ein Katalysator für innovative Ideen in einem äußerst vielfältigen und schnelllebigen Arbeitsfeld.

Seien Sie dabei! Vertiefen Sie Ihr Wissen in spannenden Vorträgen, lassen Sie sich in Workshops von innovativer Praxis inspirieren! Knüpfen Sie Kontakte und tauschen Sie sich aus!

Diskutieren Sie mit Kolleg(inn)en darüber, wohin die Reise geht, wie sich Offene Hilfen weiterentwickeln müssen, um weiterhin nah an den Bedürfnissen der Menschen zu sein!

### Weitere Informationen erhalten

**Sie zeitnah im Internet unter:**

**[www.inform-lebenshilfe.de](http://www.inform-lebenshilfe.de)**

**oder telefonisch unter: 06421/491-0**

**inForm** Bildungsinstitut  
für Selbsthilfe | Fachpraxis | Management



Frauke Oelmann



Anita von Puttkamer

## „Ich bin eine Frau“

### Ein Bildungsangebot für Frauen mit Behinderung

| Teilhabe 1/2014, Jg. 53, S. 36 – 39

**KURZFASSUNG** Angebote der Behindertenhilfe sind meist gemischtgeschlechtlich ausgerichtet. Doch gerade Frauen mit einer Behinderung stellen eine besonders vulnerable Gruppe dar. Um diese zu stärken, wurde nach den handlungsbestimmenden Prinzipien der Erwachsenenbildung ein Kurs für Frauen mit Behinderung angeboten. Im Kursverlauf probierten die Teilnehmerinnen das „Frau-Sein“ bewusst aus und reflektierten sich dabei. Es zeigte sich der Bedarf zum Ausbau geschlechtsspezifischer Angebote für Menschen mit Behinderungen.

**ABSTRACT** „I am a woman“ – educational offer for women with disabilities. Most services of handicapped aid address men and women alike. However handicapped women are especially vulnerable. To empower this group of unique women based on the principals of adult education, a program for women with special needs was initiated. During a series of events the participating women made the experience what it feels like to be a woman and reflected themselves from this point of view. It came clear that there is a need to enlarge the number of gender specific programs for handicapped men and women.

Im Artikel 6 der UN-Behindertenrechtskonvention ist festgehalten, dass „Frauen und Mädchen mit Behinderungen mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind“. Mit Bezug auf die allgemeinen Menschenrechte und Grundfreiheiten sieht er außerdem vor, dass alle Vertragsstaaten „geeignete Maßnahmen zur Sicherung der vollen Entfaltung, der Förderung und der Stärkung der Autonomie der Frauen“ treffen (BMAS 2011, 17).

Diese Forderungen sind nicht neu. Bereits in § 2 des Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG) von 2002 wird der besondere Schutz von Frauen mit Behinderung vereinbart:

„Zur Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern sind die besonderen Belange behinderter Frauen zu berücksichtigen und bestehende Benachteiligungen zu beseitigen. Dabei sind besondere Maßnahmen zur Förderung der tatsächlichen Durchsetzung der Gleichberechtigung von behinderten Frauen und zur Beseitigung bestehender Benachteiligungen zulässig.“ (§ 2 BGG)

Den ersten Denkanstoß für diese Problematik gaben sogenannte „Krüppelfrauengruppen“, welche sich aus dem Krüppeltribunal am 13. Dezember 1981 in Dortmund bildeten. Dort wurde

gen Schönheitsideals. Die selbst ernannten Krüppelfrauen hielten ihre Erfahrungen in einem Buch „von behinderten Frauen“ und nicht „über sie“ fest. So endet das Vorwort von „Geschlecht: behindert. Besonderes Merkmal: Frau“ mit einer ermüthendernden Feststellung:

„Wir Krüppelfrauen sind Frauen, die behindert sind, wir werden aber als Behinderte behandelt, die nebenbei weiblich sind. Behinderte gelten als Gruppe zwischen den Geschlechtern, die dritte Gruppe zwischen Frauen und Männern.“ (EWINKEL/HERMES 2002, 8)

Die aktuelle Studie „Lebenssituationen und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland“ (BMFSFJ 2012) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) deckt auf, was in der Veröffentlichung der Krüppelfrauen von vor gut 30 Jahren nur nebenbei auftauchte: Die Gewalterfahrungen von Frauen mit Behinderung sind gravierend. Diese sind im Vergleich zu allen Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt etwa doppelt so häufig Opfer von psychischer, körperlicher und sexueller Gewalt. Die Studie fordert „Verstärkte Aktivitäten [...], um niedrigschwellige und barrierefreie Schutz- und Unterstützungsangebote für Frauen mit Behinderung und Beeinträchtigung bereitzustellen“ (BMFSFJ 2012, 60). So soll Diskriminierung verhindert und Gleichstellung durch Emanzipation erreicht werden. Hierbei wird auf die UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, verwiesen und auf ihre Umsetzung plädiert.

*Übergriffe auf Frauen mit Behinderung finden fast doppelt so häufig statt wie bei nicht behinderten Frauen.*

unter anderem deutlich, dass Frauen mit Behinderung besonders stark von Diskriminierung betroffen sind. Einerseits eine Frau sein, andererseits behindert – dies kann in der Gesellschaft eine gravierende Doppeldiskriminierung darstellen. Man sah die Ursachen hauptsächlich in den Folgen der konkurrenzorientierten Leistungsgesellschaft. Diese implizierte, dass eine Frau mit Behinderung nicht einmal den allgemeinen weiblichen Rollenerwartungen entsprechen könne, denn Haushalt und Kindererziehung gingen diesen Frauen nicht so einfach von der Hand. Ganz zu schweigen von der Erfüllung des gängi-

Vor dem Hintergrund der aktuellen Lebenssituation von Frauen mit Behinderung und der Forderungen nach Maßnahmen zur Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein dieser Gruppe, entstand im Rahmen eines Seminars der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin die Idee, einen Kurs für Frauen mit Behinderung im Rahmen der Erwachsenenbildung anzubieten. Kurse dieser Art sieht auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales in seinem Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vor:

„In der neuen ‚Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining‘, die am 1. Januar 2011 in Kraft getreten ist, sind die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als eigene Veranstaltung, die verordnet werden kann, aufgenommen worden.“ (BMAS 2011, 157)

### Ziele des Kurses

Im Vorfeld haben wir folgende konkrete Ziele für das Bildungsangebot formuliert:

#### *Frauen sollen „unter sich“ sein*

Die Mehrzahl der Angebote der Behindertenhilfe hat eine gemischtgeschlechtliche Struktur. Ein Kurs nur für Frauen stellt für die Teilnehmerinnen eine Peer-Group (Gruppe von Gleichgestellten) dar, in der sie mit Frauen zusammenkommen, die ähnliche Erfahrungen mitbringen. So kann eine angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre entstehen, in der man sich öffnen, mit Gleichgesinnten in den Austausch treten und über Dinge sprechen kann, für die sie in ihrem Alltag womöglich keine/n geeignete/n Ansprechpartner(in) hat.

#### *Das Selbstbewusstsein und die positive Selbstwahrnehmung der Teilnehmerinnen stärken*

Erst seit ein paar Jahren gelten in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung Leitgedanken wie Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Empowerment und Inklusion. Seit Bestand der UN-Behindertenrechtskonvention ist dies nun auch offiziell und gesetzlich festgehalten. Menschen mit Behinderung gelten in der Gesellschaft leider auch heute noch als geschwächte und minderwertige Randgruppe. Dies bleibt der Wahrnehmung der Betroffenen selbst natürlich nicht vorenthalten. Der Kurs sollte vermitteln: „Ich bin eine Frau. Und ich bin gut so wie ich bin.“

#### *In der Auseinandersetzung mit der weiblichen Rolle die Identität der Teilnehmerinnen als Frau fördern*

Was macht „Frau-Sein“ aus? Was ist typisch Frau? Für welche Themen interessieren sich Frauen? Finde ich mich da wieder? Indem wir Klischees diskutierten, sollten die Teilnehmerinnen einmal über sich selbst nachdenken: Gefällt mir das gesellschaftlich internalisierte Frauenbild? Entspreche ich einer typischen Frau? Möchte ich eine typische Frau sein? Der Aspekt der Behinderung sollte hierbei einmal gänzlich ausgeblendet werden.

#### *„Frau-Sein“ erleben*

Der gemischtgeschlechtliche Rahmen in den Institutionen der Behindertenhilfe lässt kaum geschlechtsspezifische

handelt zu werden. Durch altersgerechte Themen und eine erwachsenengemäße Ansprache sollen die Frauen sich selbst als erwachsene Personen wahrnehmen dürfen.

*„Frau-Sein“ bedeutet nicht nur, dass man sich einem bestimmten Geschlecht zuschreibt, sondern auch, dass man eben kein Mädchen, kein Kind mehr ist.*

Aktivitäten und Erfahrungen zu. Im Kurs sollten sich die Teilnehmerinnen anhand des allgemeinen Frauenbildes ausprobieren können und herausfinden, worin ihre Interessen liegen, was ihnen Spaß macht und was nicht. Ein Kurs nur für Frauen bietet Raum für gemeinsame Erlebnisse und neue Erfahrungen.

#### *Mit anderen Frauen in Kontakt treten*

Die Peer-Group gibt Gelegenheit, neue Personen kennenzulernen. In den meisten Wohneinrichtungen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung besteht keine Wahlmöglichkeit der Mitarbeiter(innen)/-bewohner(innen). Betroffene Personen haben oft ein sehr schwaches soziales Netzwerk mit wenigen wirklich vertrauten Ansprechpartnern(inne)n auf die sie zurückgreifen können (vgl. BMAS 2013, 66 ff.). Im Rahmen eines Kurses innerhalb dieser Peer-Group sollte jede Frau für sich selbst entscheiden können, ob und mit welcher Teilnehmerin sie nach Ablauf des Kurses gerne in Kontakt bleiben möchte.

#### *Emanzipation aus Infantilisierung*

Menschen mit Behinderung wird leider immer noch häufig ihre Autonomie abgesprochen. Sie werden sogar im Erwachsenenalter noch wie Kinder behandelt und bevormundet, indem beispielsweise der Lebensraum oder die Freizeit kindlich gestaltet werden. „Frau-Sein“ bedeutet nicht nur, dass man sich einem bestimmten Geschlecht zuschreibt, sondern auch, dass man eben kein Mädchen, kein Kind mehr ist. Entwicklungsschritte, die in der Gesellschaft normalerweise als zum Erwachsenwerden gehörige Themen zählen, werden Menschen mit Beeinträchtigung oft nicht zugestanden (vgl. WALTER 1994). Hierzu zählen beispielsweise die Ablöse vom Elternhaus oder die Entwicklung einer eigenen Sexualität. Doch auch Menschen mit Behinderung haben ein Recht darauf, wie jeder andere Mensch geachtet und altersgemäß be-

### Gestaltung und Durchführung des Kurses

#### *Leitprinzipien*

Um die Qualität dieses Erwachsenenbildungsangebotes sicherzustellen, bieten die Leitprinzipien von Georg Theunissen für eine gelungene Erwachsenenbildung einen Orientierungsrahmen (vgl. THEUNISSEN 2003, 65 ff.). Diese entsprechen auch den Qualitätskriterien für Erwachsenenbildung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (vgl. GEB 2003).

- > Erwachsenengemäße Ansprache
- > Partnerschaftliche Vorgehensweise
- > Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeiten, Selbst- und Mitbestimmung
- > Subjektzentrierung und Individualisierung
- > Zeitliche Kontinuität und Regelmäßigkeit

#### *Durchführungsrahmen*

Die Durchführung des Bildungsangebotes wurde in Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe Bildung gGmbH Berlin realisiert. Der Kurs bestand aus fünf Einheiten à drei Stunden und fand wöchentlich zu einem festen Termin in den Räumen der Lebenshilfe Bildung gGmbH statt.

#### *Aufbau und Durchführung*

Das erste und letzte Treffen bildeten einen äußeren Rahmen des Kursverlaufs, die Treffen zwei bis vier wurden zur Bearbeitung der „Wunschthemen“ genutzt. Auch innerhalb der jeweiligen Einheiten gab es eine wiederkehrende Struktur. So begannen wir jedes Treffen mit einer Einstiegs- und beendeten es mit einer Abschlussrunde. Die Einstiegsrunde half allen, im Kurs anzukommen. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie es jeder einzelnen Teilnehmerin ging und was sie in der vergangenen Woche erlebt hatte. Durch diese erste Gesprächsrunde konnten wir als Kurs-

leiterinnen die Stimmung der jeweiligen Frau erfassen und dementsprechend auf sie eingehen. Wir reflektierten das vorgegangene Treffen, besprachen, woran sich die Teilnehmerinnen noch erinnern konnten und ob sie etwas vom neu Erlebten zu Hause nutzen konnten. Außerdem wurde der Ablauf der folgenden drei Stunden mit den Teilnehmerinnen besprochen und Wünsche und Bedürfnisse aufgenommen. Auch Organisatorisches fand hier seinen Platz. In der Abschlussrunde konnten die Teilnehmerinnen das im Kurs Erlebte reflektieren und Revue passieren lassen. Hier gab es zudem einen Ausblick auf die kommende Woche. Pausen ergaben sich im Verlauf des Kurses stets von allein, die Frauen haben selbst entscheiden können, wann sie eine Pause brauchten. In der Regel entstanden die Pausen einvernehmlich und die Teilnehmerinnen fanden von selbst wieder zurück in das Kursgeschehen.

Das erste Treffen bildete die Grundlage für alle weiteren Treffen. Es galt sich kennenzulernen und die Basis für ein vertrauensvolles Miteinander zu schaffen. Ein weiterer Schwerpunkt dieses ersten Treffens war die Ausgestaltung der folgenden Einheiten zusammen mit den Teilnehmerinnen. Wir gestalteten gemeinsam eine große Collage zum Thema „Frau sein“. Dabei hielten wir die Teilnehmerinnen dazu an, folgende Fragen für sich zu beantworten: *Was ist für mich typisch Frau? Was machen Frauen gern? Was finde ich am „Frau-Sein“ gut?* Auch negative Aspekte konnten thematisiert werden. Spannend war die Phase, in welcher alle beisammen saßen und Bilder für die Collage aus Zeitschriften aussuchten. Dabei fand ein reger Austausch unter den Frauen statt. Sie erzählten viel von sich, ihren Interessen und Erfahrungen, wodurch Gemeinsamkeiten entdeckt wurden und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden konnte.

Die entstandene Collage diente als Grundlage zur Diskussion und führte zu ersten Themenvorschlägen. Schließlich wurde anonym darüber abgestimmt, welche Themen bei den folgenden Treffen bearbeitet werden sollten. Als hilfreich erwies sich die anonyme Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte, um den Zugang zu Tabuthemen, wie z. B. Sexualität und Partnerschaft, zu erleichtern. Wertvoll hierfür erschien auch der Rahmen in der Peer-Group, in welcher die Möglichkeit bestand, brisante und persönliche Themen ungehemmt zu besprechen.

Das auf Selbstbestimmung ausgerichtete Kurskonzept planten wir von Anfang an flexibel, um den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen gerecht zu werden. Dementsprechend bereiteten wir sowohl methodische als auch inhaltliche Alternativen vor, um spontan agieren zu können. Um die Nachhaltigkeit des Kurses zu sichern, achteten wir darauf, dass die Teilnehmerinnen aus den jeweiligen Einheiten Anregungen für zu Hause in anschaulicher Form (verbildlicht/verschriftlicht) mitnehmen konnten. Methodisch unterstützten wir die Nachhaltigkeit durch anschauliche Medienvielfalt und die Ansprache aller Sinne in verschiedenen Übungen. Die Frauen berichteten uns, dass sie die Anregungen umsetzten und beispielsweise an Mitbewohnerinnen weitergaben.

Die Zusammenarbeit in einem Tandem aus zwei Kursleiterinnen erwies sich als hilfreich. Durch die Arbeitsteilung innerhalb der Kurseinheiten gab es tendenziell immer eine aktive und eine passive Rolle, welche fließend wechselten. Während die jeweils moderierende Kursleiterin die Übungen und Gesprächsrunden leitete, übernahm die jeweils andere Kursleiterin Aufgaben wie bspw. Mitschriften, Ergänzungen und bei Bedarf das gruppenaktivierende Vorbild sowie Einzelbetreuungen.

#### Ausgewählte Ergebnisse und Reflexion der Kurseinheiten

Die Kursteilnehmerinnen wählten sehr „frauentypische“ Themen aus: Wellness und Beauty, Entspannung, gesunde Ernährung, Sexualität und Partnerschaft. In der Themenfindung wurde deutlich, dass die Teilnehmerinnen diesen Kurs nicht besuchten, um spezifisch etwas zu „lernen“, sondern um ihre Freizeit zu gestalten und etwas Neues auszuprobieren. Im Vordergrund für sie, „Frau-sein“ zu erleben und sich als Frau zu fühlen. Dies war teilweise eine sichtlich neue Erfahrung für die Teilnehmerinnen. Innerhalb des Kurses gehörten sie zu der Gruppe der Frauen und nicht vorrangig zur Gruppe der Menschen mit Behinderung. Der Austausch mit den Frauen bestätigte uns, dass sie in ihrem Alltag nur einen kleinen oder gar keinen Rahmen für „frauenspezifische Interessen“ haben. Offensichtlich fehlen Anreize, Raum und Unterstützung.

Ein Ziel des Kurses war es, das Selbstbewusstsein und die Selbstwahrnehmung der Teilnehmerinnen zu stärken. Der Bedarf hierfür wurde uns in einer Übung zur Selbstwahrnehmung besonders deutlich. Es fielen Aussagen

wie „*an mir ist gar nichts schön*“ oder „*ich sehe voll behindert aus*“. Mithilfe unterschiedlichster Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung konnten wir im Kurs das bisherige Selbstbild mit neuen positiven Erkenntnissen ergänzen.

Auch bei dem Thema „Gesunde Ernährung“ galt es ein schlechtes Selbstbild zu vermeiden, um das Selbstbewusstsein der Frauen nicht zu schwächen. Wir besprachen keine Diät, sondern gaben eine Orientierung für eine ausgewogene Ernährung. Es stellte sich heraus, dass die Frauen keine geregelten Mahlzeiten zu sich nehmen, obwohl dies im Alltag der meisten Einrichtungen der Behindertenhilfe fest eingeplant ist.

In der Einheit zu den Themen Sexualität und Partnerschaft zeigte sich, dass es für die Teilnehmerinnen ungewohnt war, mit dieser Thematik konfrontiert zu werden, da es sie sichtlich beschämte. Hier galt es einfühlsam zu reagieren und Hemmschwellen zu akzeptieren. Damit es nicht zu Grenzüberschreitungen und einem mit dem Thema verbundenen negativen Gefühl kommt, passten wir die Inhalte spontan an die Gruppendynamik an und für die Frauen unangenehme Inhalte ließen wir außen vor. Offensichtlich wurde das Thema der Sexualität mit den Teilnehmerinnen in der Vergangenheit wenig begleitet, obwohl der Umgang hiermit in der Gesellschaft (Medien usw.) allgegenwärtig ist und die meisten Teilnehmerinnen laut eigenen Aussagen bereits Erfahrungen in einer Partnerschaft und mit ihrer eigenen Sexualität gemacht haben.

Dass es sich bei dem großen Thema „Partnerschaft“ in der Erfahrungswelt der Teilnehmerinnen längst nicht um etwas alltägliches handelt, zeigte sich darin, dass in der Gesellschaft selbstverständliche Aspekte wie bspw. „Küssen“, „Sex“, „Heiraten“, und „gemeinsam alt werden“ von den Teilnehmerinnen nicht angesprochen wurden. Eine Liebesbeziehung unter Menschen mit Behinderung ist noch nicht selbstverständlich. Auch Körperlichkeiten werden im familiären Umfeld sowie in der Behindertenhilfe vermutlich nach wie vor überwiegend tabuisiert. Dabei ist es zwingend notwendig, dass eben diese Themen bewusst behandelt werden, um Frauen (sowie Männer) mit Behinderung vor sexuellen und gewalttätigen Übergriffen emanzipatorisch zu schützen.

Die Teilnehmerinnen zeigten füreinander eine hohe Empathiekompetenz und achteten auf das gegenseitige Wohlbefinden. Sie stellten in den Ge-

sprachsrunden interessierte Nachfragen und fingen Sorgen auf, so dass wir uns in unseren Rollen als Kursleiterinnen in solchen Situationen zurücknehmen konnten. Die Frauen hatten ein hohes Mitteilungsbedürfnis und zeigten eine hohe Motivation, am Kurs teilzunehmen. Der Kursablauf war nach den grundlegenden Prinzipien der Erwachsenenbildung offen gehalten und bot den Frauen viele Möglichkeiten, ihren Kurs selbst zu gestalten. Jedoch schienen die Frauen damit insgesamt überfordert. Sie konnten den großzügigen Raum für Selbstbestimmung kaum ausschöpfen, was sich z. B. dadurch zeigte, dass inhaltlich wenig Eigeninitiative und Ideen von Seiten der Frauen kamen. Wir achteten damit umso stärker auf Zwischentöne und in der Gruppe nebenbei Erwähntes und formulierten dies stellvertretend. Die Kursteilnehmerinnen näherten sich mithilfe von vielen kleinen Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einer Selbstbestimmung in der Gestaltung des Kurses an.

**Fazit**

Rückblickend wurde während des gesamten Kursverlaufs deutlich, dass es für die Teilnehmerinnen eine neue Erfahrung darstellte, ihren Alltag mit dem Bewusstsein „Ich bin eine Frau.“ zu erleben. Der Kurs bereitete allen Beteiligten sichtliche Freude. Es zeigte sich, dass Geschlechterrollen immer noch eine nachrangige Bedeutung in der Behindertenhilfe haben. Geschlechterrollen sollen in diesem Zusammenhang nicht stigmatisieren, sondern stellen einen Orientierungsrahmen für die Identität der Frauen (oder auch Männer) dar. Es kann den Frauen helfen, sich ein Stück weit selbst von dem Etikett „Behindert“ zu lösen. Im Kursgeschehen konnten vielfältige Entwicklungen beobachtet werden, welche hierzu beitrugen. Kurse wie der vorgestellte bieten eine gute Möglichkeit, um den Personenkreis der Frauen mit Behinderung zu stärken, wie es auch im nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vorgesehen ist.

**LITERATUR**

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

**Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)** (Hg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen, Stand August 2013. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 13.08.2013).

**Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)** (Hg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Paderborn: Bonifatius. Stand Dezember.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (Hg.) (2012): Lebenssituationen und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen

und Behinderungen in Deutschland. Berlin: Eigenverlag. Stand März 2012.

**EWINKEL, Carola; HERMES, Gisela** (2002): Geschlecht behindert. Besonderes Merkmal: Frau. Ein Buch von behinderten Frauen. Neu-Ulm: AG SPAK Publikationen.

**THEUNISSEN, Georg** (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

**Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (GEB)** (Hrsg.) (2003): Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland. <http://www.geseb.de/ideen.php> (abgerufen am 13.08.2013).

**WALTER, Joachim** (1994): Referat zum Thema „Sexualität und geistige Behinderung“, in der Lehranstalt für heilpädagogische Berufe in Götzis, Tagesseminar am 9. April 1994, Stand 01.03.2005. <http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html#id882038> (abgerufen am 13.08.2012).

**i Die Autorinnen:**

**Frauke Oelmann**  
 Heilpädagogin (B.A.)  
 @ [frauke.oelmann@googlemail.com](mailto:frauke.oelmann@googlemail.com)

**Anita von Puttkamer**  
 Heilpädagogin (B.A.)  
 @ [anita.vonputtkamer@t-online.de](mailto:anita.vonputtkamer@t-online.de)

Anzeige



Heilpädagogische Ambulanz Berlin e.V.

Die HpA Berlin ist spezialisiert auf Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten sowie ihre professionellen BegleiterInnen

**Aktuelle Seminarangebote in 2014 - Auswahl**

- Autismus und süchtiges Verhalten**  
11.02.2014
- Fallanalysen & Sozial-Emotionales Entwicklungsniveau**  
18.03.2014
- Umgang mit Aggression & Gewalt**  
22.09.2014

- Heilpädagogische Diagnostik & Fallverstehen**  
18.02.2014
- Krisen und Krisenintervention in der Behindertenhilfe**  
08.04.2014
- Sucht und geistige Behinderung**  
06.11.2014

- Mit dem Trauma leben**  
13.05.2014
- Psychische Störungen & geistige Behinderung**  
02./03.09.2013
- Delinquenz & geistige Behinderung**  
28.11.2014

Weitere Informationen unter: [www.hpa-berlin-ev.de](http://www.hpa-berlin-ev.de) | oder: 030 - 447226-77

## Projekt INKLUSIVE BILDUNG startet – Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung lehren an Fach- und Hochschulen

Am 20. Januar 2014 startete in der Kunsthalle zu Kiel öffentlich das Projekt INKLUSIVE BILDUNG. Dieses Projekt der Stiftung Drachensee – gefördert von der Aktion Mensch – qualifiziert Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung zur Bildungsarbeit, damit sie an Fachschulen und Hochschulen ihre Expertise in eigener Sache vermitteln können. Als qualifizierte Lehrkräfte vermitteln sie ihren Alltag und ihr Leben mit Behinderungen den (künftigen) Fach- und Leistungskräften.

### Projekt-Hintergrund

Viele unterschiedliche Organisationen sind gefordert, Inklusion umzusetzen. Jedoch stellt das Zusammentreffen von Menschen mit und ohne Behinderung oft eine Sondersituation dar, die die „Barrieren in den Köpfen“ sogar verstärken kann. Für das Personal stellen sich viele Fragen, wie sich eine inklusive Alltagspraxis entwickeln lässt und wie man sich verhalten kann. Selbst engagierte Fach- und Leitungskräfte fühlen sich unsicher, unwissend oder unerfahren. Um in der Praxis nicht überfordert zu sein, muss Inklusion Teil der regulären Aus- und Weiterbildung werden. Aber wer kann das leisten?

Einen ganz naheliegenden Beitrag möchte das Projekt INKLUSIVE BILDUNG bieten: Statt über Menschen mit Behinderungen zu reden, wird die Expertise in eigener Sache von Menschen mit Behinderungen vermittelt. Dafür verfolgt das Projekt drei Ziele:

#### 1. Ziel: Qualifizierung

Bildungsarbeit muss man können. Damit Menschen mit Behinderungen eine gute Bildungsarbeit leisten können, ist eine zweijährige Vollzeit-Qualifizierung erforderlich. Pro Jahrgang werden sechs Menschen mit Behinderungen qualifiziert. Ziel der Qualifizierung ist es, Menschen mit Behinderungen für die Lehre an Hochschulen und den Unterricht an Fachschulen zu befähigen, damit sie unmittelbar selbst Wissen über ihre Lebenslagen und Lebensweisen vermitteln können. Für die Qualifizierung wurde ein Modulhandbuch –

mit dazugehörigen Bausteinen, Qualifizierungszielen, Lerninhalten und Prüfungsanforderungen – entwickelt, anhand dessen die tägliche Qualifizierung erfolgt. Zu den zentralen Bereichen gehören:

- > Bedeutung von Arbeit und Bildung im Kontext von Behinderungen und Teilhabe in der Gesellschaft;
- > Grundlegende demokratische Abläufe, Institutionen und Funktionen im Gemeinwesen;
- > Vermittlung eigener Lebensweisen und Lebenslagen, eigener Interessen, spezifischer Bedarfe und Rechte im Kontext von Schon- und Schutzräumen, Normalität und Partizipation;
- > Methoden, Instrumente und Techniken der Bildungs- und Beratungsarbeit;
- > Stärkung des Selbstbewusstseins, der Selbstbestimmung und der persönlichen Entwicklung.

#### 2. Ziel: Inklusion in der Bildungslandschaft

Das Projekt INKLUSIVE BILDUNG verfolgt konsequent den Grundsatz: „Nichts über uns ohne uns“ und fühlt sich der UN-BRK verpflichtet. Es möchte das Bewusstsein für die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen schärfen und deshalb deren Expertise in eigener Sache in den relevanten Ausbildungs- und Studiengängen der Fach- und Hochschulen nachhaltig verankern. Unter Achtung des Selbstbestimmungsrechts der Bildungsinstitution (Hochschulautonomie) und der Bildungsplanung betreibt das Projekt INKLUSIVE BILDUNG eine gute Zusammenarbeit mit den Fachschulen, Hochschulen und dem Landesministerium für Bildung und Wissenschaft.

#### 3. Ziel: Bildungsaufträge für sichere Beschäftigungsverhältnisse

Die Bildungsarbeit der erfolgreich qualifizierten Menschen mit Behinderungen soll Anerkennung finden. Dazu gehört die Frage, wie Lehrleistungen zu vergüten sind. Das Projekt INKLUSIVE BILDUNG möchte langfristig existenzsichere, unbefristete, allgemein-sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze

schaffen und muss dafür auch eine Assistenz für die Menschen mit Behinderung sicherstellen. Im Zentrum dieses ambitionierten Ziels müssen die Lebensqualität und eine sichere Perspektive der Menschen mit Behinderungen stehen.

#### Vernetzung und Austausch

Die Verwirklichung dieser hochgesteckten Ziele kann nur durch die breite Unterstützung einer guten Gemeinschaft ge-

lingen. Deshalb wurde bereits weit vor Beginn des Projekts INKLUSIVE BILDUNG ein breites Vernetzungsforum mit zentralen Akteuren im Land gegründet.

Das Projekt INKLUSIVE BILDUNG möchte Modellcharakter entwickeln und strebt den bundesweiten Austausch an. Ab Mitte Januar 2014 wird es auf der Projekt-Internetpräsenz [www.inklusivebildung.org](http://www.inklusivebildung.org) aktuelle Projektentwicklungen, weiterführende Informationen und Kontaktmöglichkeiten geben.

#### **i** Kontakt und weitere Informationen:

**Dr. Jan Wulf-Schnabel**

Stiftung Drachensee – Arbeit und Wohnen für Menschen mit Behinderungen –  
Tel. 0431 / 6484-0

**@** [info@drachensee.de](mailto:info@drachensee.de)

[www.drachensee.de](http://www.drachensee.de)

## Abschlussbericht zur Evaluationsforschung „Qualifizierte Hilfeplanung in der Eingliederungshilfe“ veröffentlicht

Was geschieht, wenn man versucht, Individuelle Hilfeplanung (IHP) leistungserbringerunabhängig anzubieten? Welche Effekte erzeugt dieses Vorgehen bei den Menschen mit Behinderung sowie bei den betroffenen Leistungsträgern? Diese Fragen untersuchte ein von Prof. Dr. Erik Weber (Ev. Hochschule Darmstadt) geleitetes Modellprojekt im Rhein-Kreis Neuss

Dort wurden bis dahin die bestehenden Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstellen (KoKoBe) und Sozialpsychiatrischen Zentren (SPZ) modellhaft als zentrale Anlaufstellen für die Erstberatung von Leistungssuchenden und die Erstellung von Hilfeplänen von Menschen mit Behinderung genutzt. Die vom Landschaftsverband Rhein-

land mit den Trägern der KoKoBe und den Trägern der SPZ in der Region Neuss geschlossenen Vereinbarungen sahen vor, von Mitte 2011 bis Ende 2013 durch besonders geschulte IHP3-Berater(innen) eine leistungserbringerunabhängige Erst- und Folgeberatung für Menschen mit Behinderungen anzubieten und die Effekte dieses Vorgehens zu untersuchen. Im Rahmen der Evaluationsforschung haben sich die drei Aspekte

- > Leistungserbringerunabhängigkeit,
- > qualifizierte Hilfeplanung und
- > Fortbildung

als zentrale Themen herauskristallisiert. Die detailliert dargestellten Ergebnisse sowie die abschließenden Emp-

fehlungen für die Zukunft machen deutlich, dass der Reformprozess hin zu einer „personenorientierten Perspektive“, der mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland eine neue Qualität erreicht hat, weder vollzogen noch abgeschlossen ist. Im Gegenteil: Das bundesdeutsche Gemeinwesen steht diesen Entwicklungen nicht mit überwiegendem Wohlwollen gegenüber, sondern die Reformdiskussion wird begleitet von einer gegensätzlichen Bewegung, die unter dem Begriff der „Ökonomisierung des Sozialen“ gefasst werden könnte.

#### **i** Den Abschlussbericht und weitere Infos zum Projekt des LVR zur IHP3-Beratung im Rhein-Kreis-Neuss finden Sie unter:

**@** [http://www.lvr.de/de/nav\\_main/soziales\\_1/menschenmitbehinderung/wohnen/hilfeplanverfahren\\_2/modellprojektihp3beratung/modellprojektihp3beratung\\_1.html](http://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/menschenmitbehinderung/wohnen/hilfeplanverfahren_2/modellprojektihp3beratung/modellprojektihp3beratung_1.html)

## BUCHBESPRECHUNGEN

**Klaus Sarimski, Manfred Hintermair, Markus Lang**

### „Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderungen“

2013. München: Reinhardt. 156 Seiten. 24,90 € ISBN: 978-3-497-02354-7

Das Fachbuch gliedert die unterschiedlichen Inhalte zum Thema „Familienorientierte Frühförderung“ systematisch und zeigt die Bedürfnisse

von Eltern und ihren Kindern mit Behinderungen problemspezifisch auf. Nach einem allgemeinen Einstieg, der die geschichtliche Entwicklung und die

Rahmenbedingungen von Frühförderung bis zur Komplexleistung abbildet, nimmt Kapitel 2 Bezug auf die Bedingungen, die Familien mit behinderten Kindern benötigen. Daran anknüpfend finden sich in den Kapiteln 3 und 4 die familienorientierten Prinzipien für die Komplexleistung Frühförderung wieder. Diese Prinzipien veranschaulichen mit vielen praktischen Beispielen auch das Verhältnis von Fachkraft und Eltern und die Notwendigkeit dieser Kooperation. Kapitel 5 und 6 beschreiben die Sicht der Fachkräfte, insbesondere in der Kooperation mit Familien mit Migrationshintergrund. Konkret wird auf Erziehungsprinzipien eingegangen. Kapitel 7 beschäftigt sich mit

der Rolle der familienorientierten Frühförderung im Kontext der Entwicklungsperspektiven des Systems Frühförderung, unterteilt in Kernaufgaben und kooperative Beiträge.

In allen Kapiteln binden die Autoren praxisbezogene Beispiele ein, die den zunächst skizzierten theoretischen Einstieg sehr deutlich und nachvollziehbar machen. Wichtig ist den Autoren aufzuzeigen, wie die interdisziplinäre Frühförderung von zugeschnittenen Frühförderangeboten zur Begleitung der kindlichen Entwicklung in Verbindung mit interaktiven Beratungsangeboten für die gesamte Familie funktionieren kann. Über die Zufriedenheit der Eltern werden qualitative, bedürfnisorientierte und differenziert abgebildete Praxisbeispiele eingebaut. Um eine familienorientierte Frühförderung systemisch gestalten zu können, bedarf es sehr unterschiedlicher Anforderungsprofile der Fachkräfte, welche die Autoren beschreiben. Gleichzeitig werden Prin-

zipien und Haltungen zur familienorientierten Frühförderung im Verhältnis zur besonderen Rolle der Fachkräfte und weiterer professionellen Hilfen gegenübergestellt. Hier beziehen sich die Autoren an vielen Stellen auf die FamFrüh-Studie (Familienbedürfnisse und familienorientierte Beratung in der Frühförderung behinderter Kleinkinder – eine vergleichende Studie von kognitiv behinderten, blinden/sehbehinderten und hörbehinderten Kleinkindern; Sarimski, Hintermair & Lang 2009–2011)

Wichtig ist den Autoren, die soziale Netzwerkkarte des Erstgesprächs zu erläutern und eine dazugehörige Checkliste für die Abbildung der zentralen Alltagsaktivitäten anzubieten. Außerdem machen sie die Bedeutung des Hausbesuchs als wichtiges Setting der familienorientierten Frühförderung von Leitfragen über videogestützte Interaktionsberatungsmöglichkeiten bis hin zu Fallbeispielen deutlich. Einen großen Raum nimmt dabei der Umgang mit Kindern

ein, die Verhaltensprobleme zeigen. Ein ähnlicher Aufbau folgt dann in der Kooperation der Fachkräfte mit Eltern. Hier erläutern die Autoren hauptsächlich die partnerschaftliche Kommunikation und wertschätzende Äußerungen, um die gesamte Familie – auch Geschwisterkinder – zu erreichen.

Das Fachbuch liest sich insgesamt sehr anschaulich und arbeitet die genannten Themen tiefgründig auf. Da sich die Autoren auf aktuelle Studien stützen, wird der Neuigkeitswert zum Thema „Familienorientierung“ mit den Grundprinzipien der Frühförderung sehr nachvollziehbar verbunden. Das Fachbuch ist eine geeignete Lektüre für interdisziplinäre Fachkräfte, die in der familienorientierten Frühförderung unterwegs sind, für interessierte Eltern und übergeordnete Gremien.

Gitta Pötter

Leitung überregionale Arbeitsstelle  
Frühförderung Brandenburg, Potsdam

Fabian van Essen

## „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“

2013. Heidelberg: Springer. 422 Seiten. 39,99 € ISBN: 978-3-658-01618-0

Die unter dem Titel „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“ veröffentlichte Dissertation von Fabian van Essen fällt in eine Zeit, in der die schulische Inklusionsdebatte durch mediale Popularisierung viele Menschen erreicht. Gleichzeitig wird der eigentliche Gegenstand im Streit über den Bedeutungsgehalt und das Für und Wider von Inklusion bis zur Unkenntlichkeit verwässert und bildungs- und gesellschaftspolitischer Belieblichkeit preisgegeben. Bildungspolitischer Ausdruck dieser Belieblichkeit ist z. B. das unverändert zähe Festhalten an den überkommenen Förderschulstrukturen – koste es, was es wolle – und an dem unbedingten Erhalt des Gymnasiums.

Van Essens Publikation ist ein unverzichtbarer, gelungener Beitrag, diesen Tendenzen aus wissenschaftlicher Perspektive entschieden zu widersprechen. Dies geschieht mit der umfassend theoretisch und empirisch begründeten Aussage, dass das selektive, hierarchisch gegliederte Schulsystem mit dem Subsystem Förderschule nicht legitimierbar ist.

Am Beispiel der Sonder-/Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die im Übrigen nur im Schulkontext als „behindert“ gelten, weist er die Funktions- und Wirkungsweise des hierarchischen Schulsystems für Bildungsteilnehmer aus den untersten sozialen Schichten nach. Indem er die Benachteiligungsmechanismen mit der Theorie von Pierre Bourdieu erklärt, macht van Essen in aller Schärfe sichtbar, dass die Reproduktion von sozialer Ungleichheit über die Organisation institutionalisierter Bildungsprozesse systemisch angelegt ist und als Verteidigung von Privilegien durch die privilegierten Gesellschaftsschichten verstanden werden muss.

Ausgangspunkt für den theoretischen Teil ist die materielle, soziale und kulturelle Kapitalarmut der Förderschüler, die der Autor mit Rückgriff auf vorhandene Studien überzeugend belegt. Sie sind daher im untersten Segment des sozialen Raums nach Bourdieu einzuordnen. Sie erleben die Schule als Milieubruch mit den ihnen vertrauten Wahrnehmungs-, Denk- und Hand-

lungsstrukturen, die ihren sozialisationsbedingten Habitus prägen. Trotz ihrer geringen Kapitalausstattung werden sie in der Schule an Normen und Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschicht gemessen. Diese Art der Gleichbehandlung macht sie zu Bildungsverlierern und privilegiert kapitalstarke Schüler, die den habitusbezogenen Erwartungen der Schule entsprechen. Die mit der institutionalisierten Zuschreibung einer „Lernbehinderung“ begründete Separierung im Subsystem Förderschule schränkt die Möglichkeiten der Förderschüler, über Bildungsabschlüsse institutionalisiertes kulturelles Kapital zu erwerben, extrem und nachhaltig ein. Dennoch kann sich weiterhin die meritokratische Lüge gesellschaftlich behaupten, dass der Bildungserfolg allein von der individuellen Bildungsfähigkeit und dem individuellen Bildungswillen abhängt. Dieser Mythos „durchdringt die schulische Praxis, legitimiert Aussonderungen und setzt sich in der Selbstwahrnehmung vieler Verlierer(innen) im Wettstreit um günstige Ausgangspositionen auch nach der Schule fort“.

Im empirischen Hauptteil lotet van Essen die „Möglichkeitsräume“ von 19 ehemaligen Förderschülern in einer Befragung aus. Ihre Möglichkeiten sind geprägt von Diskontinuität, Unsicherheit und prekären Verhältnissen. Mit Zitaten aus den Interviews dokumentiert er eindrucksvoll das Erleben der Sonderschul-

überweisung, die Schamgefühle wegen der Stigmatisierung als Sonderschüler, die Enttäuschung über die Aussichtslosigkeit auf eine berufliche Ausbildung und auf eine gesicherte Erwerbstätigkeit, die durch Ermutigung in berufsvorbereitenden und überbetrieblichen Maßnahmen aufgefangen werden soll. Die Gründe für ihr Schulversagen beziehen die Interviewten auf ihre eigene Leistungsunfähigkeit. Der Verfasser deutet dies als ein klares Indiz, dass die gesellschaftlichen Mechanismen zur Verschleierung der Reproduktion von generationenübergreifender Kapitalarmut und zur Individualisierung sozialer Probleme bestens funktionieren.

Ihre Orientierung an einem kleinbürgerlichen Lebensstil ist geprägt von dem Wunsch, handfeste Nöte und Bedingungen der Unsicherheit zu beenden. Unauffällige Selbsterhaltung und nicht Selbstverwirklichung oder individuelle Entfaltungsmöglichkeiten stehen auf der Tagesordnung. Van Essen vermutet, dass angesichts zunehmender

Verengung der arbeitsmarktbezogenen Möglichkeiten im Alter diese Orientierung möglicherweise brüchig und gefährdet ist. „Selbstaufgabe, Nonkonformismus oder radikale Gesellschaftskritik wären dann denkbar.“

In den Schlussbetrachtungen geht es von Essen um die Perspektive der Inklusion in einer „Schule für Alle“. Der Autor zieht Parallelen zwischen dieser ambitionierten Vision und den bildungspolitischen Vorstellungen Bourdieus. Bezogen auf die Durchsetzung weist er allerdings auf konträre und konfligierende Entwicklungen in der Bildungspolitik und auf „eine gesteigerte ‚Kampfbereitschaft‘ um wertvolles Bildungskapital“ in der Gesellschaft hin.

Von ganz besonderer Relevanz für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung sind die habitustheoretischen Hinweise des Autors. Da es keine biologisch begründete Lernbehinderung gibt, sondern diese konstruiert wird, wenn die Habituserwartungen der Schule mit

dem Habitus von „bildungsfernen“ Schülern kollidieren, muss das Bewusstsein der Lehrer sensibilisiert werden für die Herkunftsvielfalt ihrer Schüler. Es geht um institutionelle Selbstaufklärung über die sozialstrukturelle Benachteiligung durch die Praxis schulischer Habitusformen gegenüber Kindern, die zwar kapitalarm sind, aber nicht defizitär. Van Essen gibt der mancherorts nur als Phrase gehandelte Aussage, dass Inklusion eine Sache der Haltung ist, mit seinen Überlegungen ihre eigentliche pädagogische und bildungspolitische Bedeutung und Verpflichtung. Es versteht sich von selbst, dass eine ernsthafte Reflexion über die Wirkung schulischer Habitusformen auf die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen aus den untersten sozialen Schichten mit entsprechenden pädagogischen und bildungspolitischen Veränderungen allen Lernenden zugute käme, die heute noch von Exklusionsrisiken bedroht sind.

Dr. Brigitte Schumann,  
freie Bildungsjournalistin, Essen

Petra Flieger, Sascha Plangger (Hgg.)

## Aus der Nähe

### Zum wissenschaftlichen und behindertenpolitischen Wirken von Volker Schönwiese

2013. Neu-Ulm: AG SPAK. 182 Seiten. 19,- € ISBN: 978-3-940865-56-4

Fast täglich spielt Volker Schönwiese in unserem Berufsalltag eine Rolle, wenn wir auf den von ihm gesammelten Schatz *bidok* (behinderung inklusion dokumentation), die digitale Volltextbibliothek an der Universität Innsbruck hinweisen. Jetzt halten wir ein Buch über ihn in Händen, das eine Nahaufnahme mit einem freundlich lächelndem, nunmehr weißbärtigen Mann zielt und dazu einlädt, innewohnen und sein Wirken näher zu betrachten. Und – ja, es kommen mit der Lektüre neue Aspekte hinzu, denn: „Aus der Nähe“ lassen die Herausgeber(innen) Petra Flieger und Sascha Plangger „zum wissenschaftlichen und behindertenpolitischen Wirken von Volker Schönwiese“ viele, etwa 30, Autor(inn)en Stellung nehmen.

Kolleg(inn)en vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck erhalten als erste das Wort und betonen Volker Schönwieses „Stimme des Intellekts“ (Helmwart Hierdeis)

und sein durchaus subversives Wirken zwischen dem Kampf gegen „Barrieren und umstürzlerische Ideen“ (Reinhard Burtscher). Aber auch der wissenschaftliche Pragmatiker und Netzwerker wird hier geehrt und nahegebracht, z. B. wenn es um die Gründung eben von *BIDOK* geht. Aktivist(inn)en von Initiativen und aus der Behindertenpolitik in Tirol ergreifen ebenfalls das Wort und beschreiben u. a. den „Wegbereiter“ (Marlies Pötzl). Ebenso arbeiten Vertreter(innen) der Behindertenbewegung in Österreich heraus, dass Volker Schönwiese in der Behindertenpolitik viel in Bewegung bzw. genauer „ins Rollen brachte“ (Franz Josef Huainigg). Er wird als „Ideengeber mit Tatkraft und Beharrlichkeit“ (Martin Ladstätter) beschrieben. Zur schulischen Integration von Kindern mit Behinderungen bezeichnen Eltern Volker Schönwiese selbst als einen „Meilenstein“ auf dem Weg des eigenen Kindes (Christine Schnaiter), und der Kollege Ewald Feyerer reflektiert „drei Jahrzehnte

schulische Integration/Inklusion in Österreich“ und Volker Schönwieses Impulse hierin als das „Schmieröl im Integrationsgetriebe“, so Monika Haider und Barbara Oberndorfer. Jutta Schöler fügt dem die Erinnerung an gemeinsame Startpunkte und Wurzeln – wie Begegnungen mit Ludwig-Otto Roser und Adriano Milani-Comparetti – hinzu. „Wissenschaft und Forschung“ lautet das letzte Kapitel dieses wohlthuend hemmungslos würdigenden Buchs. Hier beziehen sich u. a. Hans von Lüpke, Christian Mürner und Claus Melter auf Volker Schönwiese und sein beharrliches wissenschaftliches und politisches Engagement – er wird als „konstruktiver Kritiker“ (Ursula Naue) geschätzt. Tobias Buchner und Oliver Koenig schließen diesen Würdigungsreigen ab und beschreiben Volker Schönwiese als einen Mann, der gerade in diesem Feld neue „Wege geebnet hat“, indem sie seine Pionierleistungen in Sachen ‚Disability Studies‘, auch als Gründer von *DISTA*, dem Netzwerk *Disability Studies Austria*, hervorheben. Ebenso aber stellen sie heraus, dass Volker Schönwiese ein Protagonist der ‚Inklusiven Forschung‘ und der partizipativen, stets auf Dialog hin orientierten Tagungsgestaltung ist.

Es tut gut dieses Buch zu lesen, weil es wirklich vermag, dem Lesenden einen Menschen noch näher zu bringen, egal, wie nahe man ihm vorher

vielleicht bereits kommen konnte. Wir nehmen an, dass selbst die Herausgeberin Petra Flieger noch neue Aspekte der Nähe gewinnen konnte – obwohl sie als Lebenspartnerin vielleicht am ‚dichtesten dran‘ ist ... So stammen auch ein Teil der Fotografien von ihr, mittels derer ebenfalls belegt und sichtbar gemacht wird, wie vielfältig Volker Schönwieses Wirken war und weiter sein wird – auch wenn es mit der Pensionierung nur ein Aktionsfeld weniger geben sollte. Es beeindruckt der Aktivist, eben weil das authentische Wirken des Menschen Volker Schönwiese so beeindruckend erkennbar wird. Zugleich lernt man durch ihn bzw. dadurch, dass sie über ihn schreiben, weitere Menschen näher kennen, insbesondere aus der österreichischen ‚Szene‘, die gemeinsam mit ihm an Veränderungen und der jeweiligen Gestaltung von Situationen – z. B. zum Abbau von Barrieren für Partizipation – engagiert waren und sind. Kleine Info-Kästen zu Beginn der Artikel vermitteln die klärenden Fakten hierzu, aber die Texte selbst spiegeln die eigentliche Verbindung durch das gemein-

schaftliche Arbeiten für soziale Innovationen. Hier wird soziale Ästhetik pur nachlesbar – und wenn dabei immer wieder dem Impulsgeber Schönwiese gedankt wird, ist dies mehr als nachvollziehbar – es passt einfach!

Festschriften sind ‚nicht ohne Risiko‘, also zuweilen heikel, sei es zu runden Geburtstagen oder wie hier zur Verabschiedung eines nunmehrigen Pensionärs. Diese aber wird nie langweilig oder gar peinlich – eben weil die geehrte Person ‚aller Ehren wert‘ ist. Dieses lesenswerte Buch zeigt zweierlei: Es ist offenkundig ein Bedürfnis der Menschen aus seiner Nähe, der besonderen Verbundenheit Ausdruck zu geben und speziell dem Menschen Volker Schönwiese Anerkennung zu spiegeln. Und zum anderen wird so durch diverse Mosaiksteine das ‚Bildnis eines Mannes‘ zusammengefügt, dessen Biografie in sich Geschichte verkörpert.

Dieses Buch wird regelmäßig eine Rolle spielen, wenn wir im Rahmen des Moduls ‚Sozialwissenschaftliche Per-

spektiven auf Diskriminierung“ das partizipative Forschungsprojekt zum ‚Bildnis eines behinderten Mannes‘ (Mürner & Schönwiese, 2006 & 2008) thematisieren. Es wird jungen Studierenden, die sich im Feld der Integration neu orientieren, einen Protagonisten dieser historischen Entwicklung in Wissenschaft und Politik näherbringen. Und sie werden weiterhin an seinem Beispiel die Komplexität ökosystemischer Strukturen nachvollziehen können, der als Person für eine ziemlich einmalige Konstellation steht: Wissenschaftler, Selbstvertreter und politischer Aktivist. Manche haben ihn aus verschiedenen Perspektiven dafür kritisiert, wir sehen darin gerade eine große Stärke. Also danken wir an dieser Stelle für dieses Buch; wir sind froh über die über Jahre entstandene Nähe zu Volker Schönwiese.

*Ines Boban & Andreas Hinz  
Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg, Lehrstuhl  
Allgemeine Rehabilitations-  
und Integrationspädagogik*

## BIBLIOGRAFIE

Allmendinger, Jutta

### Schulaufgaben

*Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*  
2012. München: Pantheon. 303 Seiten. 14,99 €

Dederich, Markus; Greving, Heinrich; Mürner, Christian; Rödler, Peter

### Behinderung und Gerechtigkeit

*Heilpädagogik als Kulturpolitik*  
2010. Gießen: Psychosozial. 294 Seiten. 29,90 €

Einhellinger, Christine; Ellinger, Stephan; Hechler, Oliver; Köhler, Anette; Ullmann, Edwing

### Studienhandbuch Lernbeeinträchtigungen

*Band 1: Grundlagen*  
2013. Oberhausen: Athena. 341 Seiten. 27,50 €

Engelbracht, Gerda; Hauser, Andrea

### Mitten in Hamburg

*Die Alsterdorfer Anstalten 1945 – 1979*  
2013. Stuttgart: Kohlhammer. 326 Seiten. 19,90 €

Feuser, Georg, Maschke, Thomas

### Lehrbildung auf dem Prüfstand

*Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?*  
2013. Psychosozial. 352 Seiten. 29,90 €

Hill, Burkhard; Kreling, Eva; Hönigschmid, Cornelia; Zink, Gabriela; Eisenstecken, Erich; Grothe-Bortlik, Klaus

### Selbsthilfe und soziale Arbeit

*Das Feld neu vermessen*  
2013. Weinheim: Beltz Juventa. 176 Seiten. 19,95 €

Müller, Frank J.

### Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion?

*Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*  
2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 469 Seiten. 39,90 €

Preißmann, Christine

### Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom

*Konzepte für eine erfolgreiche Behandlung aus Betroffenen- und Therapeutesicht*  
2013. 3. Stuttgart: Kohlhammer. 188 Seiten. 29,90 €

Röh, Dieter

### Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben

*Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung*  
2013. Wiesbaden: Springer VS. 286 Seiten. 39,99 €

Schulz zur Wiesch, Helge

### Unterricht planen mit System

*Didaktische Bausteine für den handlungsorientierten Unterricht – Mit vielen Hinweisen zur inklusiven Förderung*  
2013. Dortmund: modernes lernen. 127 Seiten. 19,95 €

Seithe, Mechthild; Wiesner-Rau, Corinna

### Das kann ich nicht mehr verantworten

*Stimmen zur Lage der Sozialen Arbeit*  
2013. Neumünster: Paranus. 232 Seiten. 21,95 €

Theunissen, Georg

### Der Umgang mit Autismus in den USA

2014. Stuttgart: Kohlhammer. 192 Seiten. 39,90 €

Werning, Rolf; Arndt, Ann-Kathrin

### Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln

2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 247 Seiten. 18,90 €

Deutscher Kinderhospizverein e.V.

**Nähe gestalten-Teilhabe ermöglichen-  
Trauer begleiten: Die Vielfalt der Kin-  
derhospizarbeit**

2013. Hospiz. 194 Seiten. 19,90 €

**VERANSTALTUNGEN**

19. – 20. März 2014, Bonn

**Inklusion – Die Zukunft der Bildung**Die Deutsche UNESCO-Kommission,  
[www.unesco.de/inklusive\\_bildung](http://www.unesco.de/inklusive_bildung)

27. – 28. März 2014, Universität Siegen

**Inklusive Gemeinwesen Planen –  
Herausforderungen und Strategien  
der kommunalen Implementierung  
der UN Konvention über die Rechte  
von Menschen mit Behinderungen  
(UN BRK)**<http://www.inkluplan.uni-siegen.de/>

28. – 29. März 2014, Weimar

**„Schülerinnen und Schüler mit  
hohem Unterstützungsbedarf  
und ihr Platz in einer inklusiven  
Schullandschaft“**Fachtagung Bundesverband für körper- und  
mehrfachbehinderte Menschen e.V. (bvkm)  
[www.bvkm.de](http://www.bvkm.de)

29. März 2014, Aachen

**Kooperative Förderplanung**vds-Regionalverband Aachen,  
[www.vds-aachen.de](http://www.vds-aachen.de)

09. April 2014, Münster

**LWL-Messe der  
Integrationsunternehmen**[www.lwl.org/LWL/Soziales/lwl-messe](http://www.lwl.org/LWL/Soziales/lwl-messe)

7. – 9. Mai 2014, A-4600 Wels

**integra® – Fachmesse für Pflege,  
Reha und Therapie**[www.integra.at](http://www.integra.at)

10. Mai 2014, Frankfurt

**Inklusion & Diversity Frankfurt**[www.netzwerk-inklusion-frankfurt.de](http://www.netzwerk-inklusion-frankfurt.de)

16. – 17. Mai 2014, Dortmund

**Körperliche und Motorische  
Entwicklung/Geistige Entwicklung**vds-Bildungsakademie,  
[www.vds-bildungsakademie.de](http://www.vds-bildungsakademie.de)

22. Mai 2014, Pforzheim

**Förderung von Schülerinnen und  
Schülern mit Lernschwierigkeiten  
oder sonderpädagogischem Förder-  
bedarf in Beruflichen Schulen**vds-Bildungsakademie,  
[www.inklunet.de](http://www.inklunet.de)

23. Mai 2013, Fulda

**Kinder stark machen**GIB Hessen  
[www.antoniusheim-fulda.de](http://www.antoniusheim-fulda.de)

23. – 24. Mai 2014, Wolfsburg

**Kongress für frühkindliche Bildung:  
„Inklusion & Sprache“**BELTZFORUM,  
[www.inklunet.de/termine/kongress-fuer-fruehkindliche-bildung-inklusion-sprache/](http://www.inklunet.de/termine/kongress-fuer-fruehkindliche-bildung-inklusion-sprache/)

3. Juni 2014, Berlin

**Musst Du Dich immer einmischen?**Fachtagung über Selbstbestimmung und Grenzen  
in der sozialen Arbeit  
[www.bosch-suykerbuyk.info](http://www.bosch-suykerbuyk.info)

3. – 5. Juni 2014, Schwäbisch Gmünd

**Auf dem Weg zur inklusiven  
Gesellschaft**2. CBP-KONGRESS, [cbp@caritas.de](mailto:cbp@caritas.de),  
[www.cbp.caritas.de](http://www.cbp.caritas.de)

27. – 28. Juni 2014, Würzburg

**Professionell arbeiten in  
inklusive Systemen**Der zweite Bundesfachkongress,  
[www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/bundesfachkongress-aus-fort-und-weiterbildung](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/bundesfachkongress-aus-fort-und-weiterbildung)**IMPRESSUM**Teilhabe – Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe  
(bis Ende 2008 Fachzeitschrift Geistige Behinderung, begründet 1961)  
ISSN 1867-3031**Herausgeberin**  
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.  
Leipziger Platz 15, 10117 Berlin  
Tel.: (0 30) 20 64 11-0  
Fax: (0 30) 20 64 11-204  
[www.lebenshilfe.de](http://www.lebenshilfe.de)  
[teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de](mailto:teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de)**Redaktion**  
Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)  
Lisa Reimann, 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 Hülschhoff, 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: 25,40 €
- Studentenabonnement: 18,- €

Wir schicken Ihnen gern ein kostenloses Probeheft.

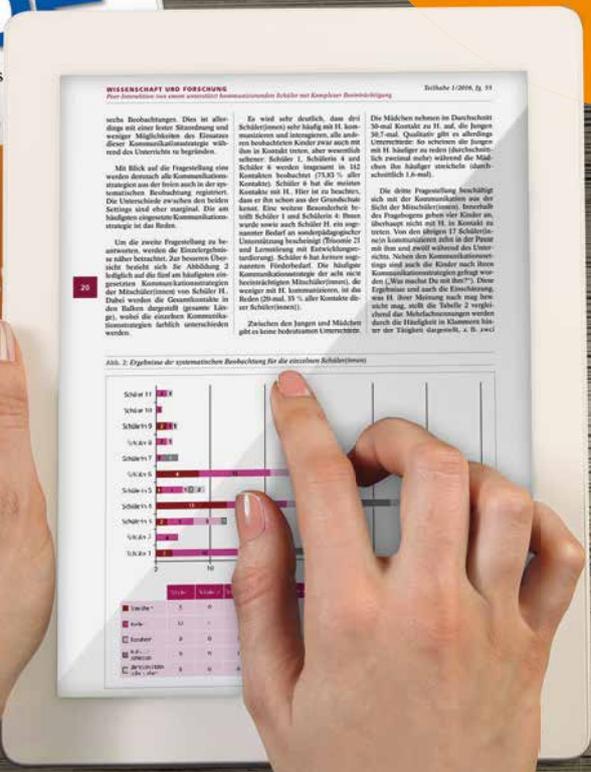
Das Abonnement läuft um 1 Jahr weiter, wenn es nicht 6 Wochen vor Ablauf des berechneten Zeitraums gekündigt wird.

Abo-Verwaltung: Hauke Strack,  
Tel.: (0 64 21) 4 91-123, E-Mail: [hauke.strack@lebenshilfe.de](mailto:hauke.strack@lebenshilfe.de)**Anzeigen**  
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 2 vom 01.06.2010, bitte anfordern oder im Internet ansehen: [www.lebenshilfe.de](http://www.lebenshilfe.de), Rubrik: Unsere Angebote  
Anzeigenschluss: 1. März, 1. Juni, 1. Sept., 1. Dez.**Gestaltung**  
Aufischer, Schiebel, Werbeagentur GmbH, Max-Planck-Straße 26, 61381 Friedrichsdorf**Druck**  
Offizin Scheufele GmbH, Tränkestr. 17, 70597 Stuttgart**Hinweise für Autorinnen und Autoren**  
Manuskripte, Exposés und auch Themenangebote können eingereicht werden bei: Bundesvereinigung Lebenshilfe, Redaktion „Teilhabe“, Leipziger Platz 15, 10117 Berlin, bevorzugt per E-Mail an: [teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de](mailto:teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de).  
Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-123.  
Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autorenhinweisen, die Sie unter [www.zeitschrift-teilhabe.de](http://www.zeitschrift-teilhabe.de) finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf. ziehen wir zur Mitentscheidung auch Mitglieder des Redaktionsbeirats oder weiteren fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(innen), 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](http://www.zeitschrift-teilhabe.de)



**Teilhabe**