ISSN 1867-3031 *Postvertriebsstück* zkz 79986

Lebenshilfe

Teilhabe

DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Interviewtechniken: Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Berufliche Qualifizierung

PRAXIS UND MANAGEMENT

Unterstützung beim Übergang in den Ruhestand

THEMEN-JAHR 2014

Familie

INFOTHEK

Leserforum

Buchbesprechungen

Bibliografie

Veranstaltungen

3/14

AUGUST 2014

53. Jahrgang

NEU aus dem Lebenshilfe-Verlag

Olaf Deinert, Felix Welti (Hrsg.)

Stichwortkommentar Behindertenrecht
Arbeits- und Sozialrecht, Öffentliches Recht, Zivilrecht
Alphabetische Gesamtdarstellung

1. Auflage 2014, 17,3 x 24,5 cm, Hardcover, 1046 Seiten,
ISBN: 978-3-8392-7326-1 (Nomos Verlag);
im Buchhandel 98,– Euro [D];
ISBN: 978-3-88617-911-4; Bestellnummer LFK 911
Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 84,– Euro [D]

Der neukonzipierte Stichwortkommentar beantwortet die juristischen Fragen der Praxis überschaubar und nah an der Beratungswirklichkeit. Er definiert zunächst alphabetisch konkrete Lebens- und Rechtsfragen aus der Praxis der Betroffenen, Arbeitgeber, Sozialleistungsträger, Dienste und Einrichtungen. Diese verknüpft und vertieft er dann im juristischen Kontext und zeigt schließlich Lösungen für typische Beratungs- und Entscheidungssituationen auf, zum Beispiel beim

> Stichwort Fürsorgepflicht: Welche Ansprüche auf Arbeitshilfen hat ein behinderter Mensch gegenüber seinem Arbeitgeber?
> Stichwort Schule: Müssen Eltern akzeptieren, dass ihr behindertes Kind nicht die Möglichkeit erhält, gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern zu lernen, sondern an eine Sonderschule überwiesen wird?
> Stichwort Hilfsmittel: Wer ist der zuständige Leistungsträger für den Anspruch auf ein Hilfsmittel zum Behinderungsausgleich?

Besonders nahe am Stand der Wissenschaft und zugleich an den täglichen Problemen:

> Handlungsempfehlungen garantieren eine große Nähe zur Praxis.
> Immer gleich strukturierter Themenaufbau steht für eine schnelle Problemerfassung.
> Vernetzt abgedeckt sind alle Rechtsgebiete, u. a. des Arbeits- und Sozialrechts, öffentlich-rechtlicher und zivilrechtlicher Benachteiligungsverbote sowie das jeweilige Verfahrensrecht.
> Die Reformen seit 2000 (SGB IX, BGG, AGG, Behindertenrechtskonvention) sind umfassend verarbeitet.
> Die Autorinnen und Autoren kommen aus Wissenschaft und Praxis des Behindertenrechts und kennen die Probleme aus ihrer Arbeit. Sie wissen, worauf es ankommt, und formulieren die richtigen Stichworte und Beratungsempfehlungen.

Kooperation mit dem Nomos Verlag Baden-Baden

Ernst Wüllenweber (Hrsg.)

Einander besser verstehen!
Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus

Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung
1. Auflage 2014, 17 x 24 cm, Hardcover, 432 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-418-8; Bestellnummer LBH 418
29,50 Euro [D]; 38.– sFr.

Band 2: Gesprächsführung, Beratung und Begleitung
1. Auflage 2014, 17 x 24 cm, Hardcover, 310 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-419-5; Bestellnummer LBH 419
25,– Euro [D]; 32.50 sFr.

Aus der Praxis – für die Praxis! Kommunikation, Beziehungsgestaltung, Gesprächsführung, Beratung und Begleitung sind in der Praxis der Behinderten- und Eingliederungshilfe Alltagsaufgaben. Dennoch agieren die Fachkräfte in den Diensten und Einrichtungen bei diesen Themen meist aus dem „Bauch heraus". Spezielles Wissen oder spezielle Ansätze stehen nicht im Vordergrund.

Auch die Heilpädagogik als zuständige Fachdisziplin hat sich bisher diesen Themen mehr oder weniger nur am Rande zugewandt. Die Hilfen und Ansätze standen und stehen im Schatten der großen Themen wie Behinderung, Integration, Inklusion, Empowerment, Bildung, Erziehung, Unterricht, Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten usw.

Mit diesen zwei Bänden erhalten die Praktiker(innen) der Behinderten- und Eingliederungshilfe eine schnelle, verständliche Übersicht, geschrieben von berufserfahrenen Kolleg(inn)en: Ziel ist es, die komplexen Themen praxis- und handlungsbezogen zu differenzieren und pädagogisch-konzeptionell aufzuzeigen.

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

Teilhabe 3/2014

EDITORIAL

Kunst im Kontext der Inklusionsdebatte 98
Frederik Poppe

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung 100
Imke Niediek

Qualifikationsorientiertes Lernen 106
Gerd Grampp

THEMEN-JAHR 2014 „FAMILIE“

Inklusion in der Pflegekinderhilfe? 114
Dirk Schäfer, Nicole Fügner

Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? 121
Kadidja Rohmann, Ursula Pixa-Kettner

PRAXIS UND MANAGEMENT

Unterstützung von älteren Menschen mit Behinderung beim Übergang in den Ruhestand 128
Helmut Mair, Jana Offergeld

INFOTHEK

Projekt: Unter Dach und Fach!? Ein Index für inklusives Wohnen in der Gemeinde (2013–2016) 135

Projekt LEBEN MIT ZWEI SPRACHEN – Jugendlichen mit Behinderung zeigen, was sie können. 136

Leserforum 138

Buchbesprechungen 139

Bibliografie 142

Veranstaltungen 142

IMPRESSUM

..... 144

Hinweis:
Dieser Ausgabe liegt eine Beilage für die Publikation Simplify your life, Bonn, Postvertriebskennzeichen G 48007, bei.

Frederik Poppe

Kunst im Kontext der Inklusionsdebatte

Liebe Leserin, lieber Leser,

eine schöne Überraschung bot sich den Besucher(inne)n der Ausstellung „BOOSTER", die bis Anfang Juni 2014 im Museum für zeitgenössische Kunst MARTA (Herford / NRW) zu sehen war. Hier wurden Exponate von Künstler(inne)n ausgestellt, die sich im Schnittfeld bildende Kunst und Klang bewegen. Zu diesen zählt eben auch der junge Künstler Benjamin Binder, der sich viele Jahre der Nachbildung von Diktiergeräten aus Holz widmete. Erfreulich ist die Präsentation von Binders Werken, die auf jegliche Zusatzinformation zur Biografie des Künstlers verzichtet. Benjamin Binder ist Künstler des Kollektivs „die Schlumper" in Hamburg, in dem weitere Autodidakt(inn)en arbeiten und bemerkenswerte Werke hervorbringen. Bei „BOOSTER" reihte sich der Künstler alphabetisch zwischen Lothar Baumgarten und John Cage ein und überzeugte durch eine Objektpräsentation[1]. Dieses Beispiel verdeutlicht die Stärke der Kunst im Kontext der aktuellen Inklusionsdebatte besonders:

Kunst eröffnet Freiräume, die in vielen anderen Lebensbereichen vergeblich gesucht werden. Die Begriffe „neu" und „anders" sind innerhalb des kunstwissenschaftlichen Diskurses überwiegend positiv konnotiert. Allerdings wurden diese Freiräume lange Zeit wenigen, als besonders begabt eingestuften, Künstler(inne)n gewährt. Der damit verbundene Geniestatus rückt in der heutigen Rezeption stärker in den Hintergrund – und zwar zu Gunsten einer komplexeren Betrachtungsweise: Die Sonderrolle des Ausnahmetalents stellt nur eine Facette in einem weiten Spektrum dar, das z. B. auch Alltagskreativität miteinbezieht. Die Verknüpfung von Künstler(inne)n mit Außenseitertum weicht spätestens seit Beuys[2] immer mehr der Vorstellung, dass die Künstlerschaft Teil der Gesellschaft ist[3]. Dies gilt zunehmend auch für Künstler(innen) mit Assistenzbedarf, deren Werke das künstlerische Spektrum sukzessive erweitern[4]. Für eine gesellschaftliche Teilhabe kann sich diese Entwicklung äußerst günstig auswirken, insbesondere wenn Interaktionen zwischen Produzierenden und Rezipierenden ermöglicht werden. Kunst hat das Potenzial, direkte Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und damit zur Partizipation beizutragen. Diesen Aspekt betont LUZ folgendermaßen: „Kunst eröffnet in den Augen vieler VertreterInnen und AutorInnen (…) zahlreiche Interaktionsfelder: Sie erscheint als idealer Integrationsraum."[5]. Künstlerische Mittel werden dabei auch zunehmend als Kommunikationsmittel wahrgenommen.

Inspiriert vom Schwerpunkt „Outsider Art" der Biennale Venedig 2013 wurde die Ausstellung „Face to Face – Menschenbilder im Dialog" konzipiert, die bis vor einem Monat in Leipzig zu

Benjamin Binder: Diktiergerät, 2008/09
Foto: Frederik Poppe

1 *vgl. Marta Herford (2014): Booster – Kunst, Sound, Maschine. Bielefeld: Kerber Verlag.*
2 *Beuys nahm 1971 beispielsweise alle 142 im normalen Zulassungsverfahren abgewiesenen Studierenden in seine Klasse an der Kunstakademie Düsseldorf auf. Diese Aktion sollte zum Verständnis beitragen, dass Kunst nicht elitär, sondern breitentauglich sein kann.*
3 *vgl. LUZ, Viola (2012): Wenn Kunst behindert wird. Zur Rezeption von Werken geistig behinderter Künstlerinnen und Künstler in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag, S. 313*
4 *vgl. POPPE, Frederik (2012): Künstler mit Assistenzbedarf – eine Interaktionsstudie, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 27–29.*
5 *LUZ, Viola (2012): a.a.O., S. 307.*

sehen war. Hier wurden Werke von Künstler(inne)n mit und ohne akademischen Bildungshintergrund gezeigt. Die vielfältige Präsentation ließ Interaktionen auf verschiedenen Ebenen zu. So traten die Künstler(innen) teilweise miteinander in einen Dialog, teilweise kommunizierten sie über die Exponate mit den Zuschauern. Für diese wurden wiederum die unterschiedlichsten Begegnungsräume untereinander geschaffen. Ein Projekt der Ausstellung sei dabei insbesondere hervorgehoben: Die Künstlerin Gee Vero präsentierte Ausschnitte aus „the art of inclusion". Seit Jahren zeichnet sie halbe Portraits und lässt diese vorwiegend Prominenten zukommen, mit der Bitte, die andere Hälfte der Zeichnung zu vervollständigen. So erlangt das Projekt auf breiter gesellschaftlicher Ebene Aufmerksamkeit: Künstler, Schriftsteller und Musiker treten mit Gee Vero in doppelte Autorenschaft. Aber auch die Politik wird erreicht (z. B. Gysi, Merkel, von Weizsäcker).

Die Kunst ist in der Lage, Aufmerksamkeit für integrative Praxis und den Inklusionsgedanken zu schaffen, da kommunikative Prozesse sowohl im künstlerisch-praktischen Bereich, als auch im Rezeptionskontext auf einer besonderen Ebene ablaufen. Dabei sollte der Einfluss der Kunst jedoch nicht überschätzt werden – die gesellschaftskritische Funktion von Kunst ist in der Kunstgeschichte schon öfter überbewertet worden. Im Kontext der Inklusionsdebatte sei hier auf einen Aufsatz von Helmut MERSCHMANN verwiesen, der im Magazin MENSCHEN 2007 titelt: „Was Politik nicht schafft, kann auch die Kunst nicht leisten"[6]. Punktuell vermag sie jedoch wichtige Impulse zu setzen.

Impulse zu setzen ist auch ein Anspruch der Zeitschrift TEILHABE, weshalb an dieser Stelle auf die folgenden Beiträge verwiesen sei. In der vorliegenden Ausgabe stellt *Imke Niediek* einen forschungsmethodischen Ansatz vor, der explizit den Personenkreis von Menschen mit kognitiver Behinderung in den Fokus stellt: „Auf die Frage kommt es an – Problemzentrierte Interviews" richtet sich an Forscher(innen), die sich mit der Herausforderung konfrontiert sehen, entsprechende Fragestrategien im Bereich der qualitativen Forschung zu entwickeln.

Ebenfalls im Wissenschaftsteil der Zeitschrift schreibt *Gerd Grampp* über „Qualitätsorientiertes Lernen", eine Form der beruflichen Qualifizierung, die kompetenzbasiert angelegt ist und auf der Grundlage des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) konzipiert wurde. Im Rahmen des DQR können Menschen mit kognitiver Behinderung ein anerkanntes Zertifikat erwerben, vorausgesetzt Berufsbildungsbereich und arbeitsbegleitenden Maßnahmen in den Werkstätten werden entsprechend berücksichtigt.

Zum dritten Mal gibt es in der Teilhabe einen Familienschwerpunkt, der durch zwei Studien markiert wird: Zum einen stellen *Dirk Schäfer* und *Nicole Fügner* Ergebnisse des Forschungsprojekts „Ressource Pflegeeltern" vor, das durch die Forschungsgruppe Pflegekinder der Universität Siegen realisiert wurde. Sie geben Empfehlungen für begleitende Soziale Dienste und diskutieren Inklusion im Kontext der Pflegekinderhilfe.

Zum anderen werden die Ergebnisse einer Studie zur Lebenssituation von Eltern mit kognitiver Behinderung präsentiert. *Kadidja Rohmann* und *Ursula Pixa-Kettner* (†) haben dabei nicht nur die Qualität professioneller Unterstützung, sondern auch die sozialen Netzwerke der Familien und die Verfügbarkeit von entsprechenden Ressourcen untersucht. Die Ergebnisse werden u. a. unter ethischen Gesichtspunkten sowie teilhabeorientiert diskutiert.

Schließlich evaluieren *Helmut Mair* und *Jana Offergeld* dreizehn Projekte, in denen ältere Menschen mit Behinderung beim Übergang in den Ruhestand begleitet wurden. Aus dieser Untersuchung ergeben sich Empfehlungen einer individualisierten Unterstützung unter Berücksichtigung des sozialen Umfelds.

6 *Merschmann zitiert nach LUZ, Viola (2012): a.a.O., S. 316.*

IN EIGENER SACHE …

Liebe Leserin, lieber Leser,

Seit 01. April 2014 verstärkt Dr. Frederik Poppe als geschäftsführender Redakteur der Zeitschrift TEILHABE das Team im Referat Konzepte. Er studierte Kunst (UdK Berlin) und Rehabilitationswissenschaften (HU Berlin) und promovierte anschließend zum Thema „Interaktion zwischen Bildenden Künstlern mit Assistenzbedarf und ihren Bezugspersonen".

Seit 2005 arbeitet er als freischaffender Künstler sowie seit 2008 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen überwiegend im Schnittbereich Kunst und Behinderung.

Bis Ende des Jahres 2014 wirkt er im internationalen Projekt „Art for All" (www.art-for-all.eu) mit. Neben der Herausgeberschaft der TEILHABE stellt der Bereich „Kunst & Kultur" einen Schwerpunkt seiner Tätigkeit in der Berliner Geschäftsstelle der Lebenshilfe dar. In beiden Bereichen greift Frederik Poppe auf gut gepflegte Netzwerke zurück und freut sich auf neue Kontakte und Herausforderungen.

Die Redaktion der Fachzeitschrift Teilhabe, Berlin/Marburg

Imke Niediek

Auf die Frage kommt es an

Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung

| Teilhabe 3/2014, Jg. 53, S. 100 – 105

| ***KURZFASSUNG*** *Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. Die Kernthese ist, dass es auf geeignete Fragestrategien ankommt, um zu analytisch relevanten Einblicken in die Erfahrungen und Lebenswirklichkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu gelangen. Der Fokus liegt deshalb auf Fragestrategien bei qualitativen Befragungen und insbesondere im problemzentrierten Interview. Allerdings weist auch diese Methode Grenzen auf. Es braucht daher alternative Forschungsmethoden, die ohne verbale und symbolische Antworten auskommen. Diese zu entwickeln, ist eine wichtige Aufgabe künftiger Teilhabeforschung.*

| ***ABSTRACT*** *The question matters – The Problem-Centred Interview with people with intellectual disabilities. This paper focuses on interviews with people with intellectual disabilities in qualitative research. The core thesis is that getting analytically relevant insights into the experiences and realities of people with intellectual disability depends on appropriate question strategies. Hence the focus is on question strategies for qualitative interviews and especially in problem-centered interviews. However, this method has limits. Therefore, it needs alternative research methods that do not require verbal and symbolic responses. Developing those methods is an important task for future participation research.*

Zur Bedeutung von Befragungen im Forschungsfeld

In der empirischen Forschung im Kontext geistiger Behinderung ist es im deutschsprachigen Raum üblich geworden, die subjektiven Sichtweisen der Betroffenen selbst zu erheben.

Die Debatte um die Frage, ob Menschen mit geistiger Behinderung in Forschungsvorhaben überhaupt als auskunftsfähige Personen zu Wort kommen sollten, weicht zunehmend der forschungsmethodisch weitaus interessanteren Frage, in welcher Weise und mit welchen Formen Beteiligung adressatengerecht und wissenschaftlich gehaltvoll ermöglicht werden kann (vgl. LAGA 1982; HAGEN 2002, 2007; PERRY 2004; SCHÄFERS 2009).

Eine solche methodologische und forschungsethische Fundierung von Forschung unter Beteiligung von Menschen mit geistiger Behinderung erscheint auch dringend geboten: In einer systematischen Zeitschriftenanalyse konnten BUCHNER und KOENIG (2008, 30) herausarbeiten, dass in 42,4 % der untersuchten qualitativen Studien eine Form halbstrukturierter Interviews eingesetzt wurde. Allerdings wurden mit dieser Bezeichnung tatsächlich sowohl ‚Problemzentrierte Interviews', ‚Leitfadeninterviews' als auch ‚Gruppendiskussionen' durchgeführt. Erschreckend ist zudem eine Quote von 23,1 % der Beiträge, in denen keine näheren Angaben zum Interviewformat gemacht wurden. In wenigen Untersuchungen, in denen mit dem Problemzentrierten Interview als Erhebungsmethode gearbeitet wurde, finden sich Informationen zu methodischen Implikationen bei Gesprächspartnern mit geistiger Behinderung oder eine explizite Beschreibung der Anwendung der Methode.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit qualitativen Forschungsmethoden und insbesondere dem Problemzentrierten Interview als Methode zur Befragung von Menschen mit einer geistigen Behinderung erscheint daher notwendig.

Grundlagen des Problemzentrierten Interview

Bereits 1982 konnte LAGA durch die Erprobung mehrerer Interviewtechniken herausarbeiten, dass Interviewformen, die ausreichend Offenheit für Erzählungen und subjektive Sichtweisen der Befragten ermöglichen und gleichzeitig einen sicheren Strukturrahmen anbieten, den Interviewten ebenso wie ungeübten Interviewern hilft, das Gespräch aufrecht zu erhalten und ausreichend zu vertiefen. Nach LAGA stellen solche Formen eine geeignete Form der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung dar (LAGA 1982, 235). Ungefähr zur selben Zeit entwickelte WITZEL (1982) das problemzentrierte Interview. Im Zentrum des Interesses stehen die Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen, die die Interviewpartner angesichts gesellschaftlicher Anforderungen formulieren (WITZEL 1985, 228 bzgn. a. WAHLER & WITZEL 1985). Die Methode soll dem Interviewten dabei helfen, die eigenen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge mit dem Interviewer zu teilen: „Er ist derjenige, der sich mit sprachlichen Mitteln – lediglich unterstützt vom Forscher/Interviewer – mit seiner Weltsicht auseinandersetzt statt mit derjenigen des Forschers konfrontiert zu werden, wie sie in dessen Formulierungen und Begriffen zum Ausdruck kommt.“ (WITZEL 1982, 66) Dazu wird das Interview einerseits als dialogisches Gespräch zwischen Interviewer und interviewter Person gestaltet, andererseits wird die Person immer wieder zu Erzählungen ermuntert, die einen monologischen Charakter haben (FRIEBERTSHÄUSER 2003, 380).

Jedes Interview ist in irgendeiner Weise auf ein bestimmtes Problem oder Thema gerichtet (FLICK 1989, 108 bzgn. a. HOPF 1991). WITZEL entwickelt aber ein spezifisches Verständnis von ‚Problemzentrierung‘: Zum einen geht es im Problemzentrierten Interview um eine relevante gesellschaftliche Problemstellung. Der Forscher muss deshalb sein Vorwissen systematisch aufbauen und offenlegen, damit es als „heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten“ (WITZEL 2000, Abs. 3) genutzt werden kann. Problemzentrierung zielt aber auch ab „auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, dass sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (WITZEL 1982, 69). WITZEL versteht den Prozess der Erkenntnisgewinnung im problemzentrierten Interview deshalb als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (ebd).

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit qualitativen Forschungsmethoden zur Befragung von Menschen mit einer geistigen Behinderung erscheint notwendig.

Im Interview soll die befragte Person durch die Zusammenarbeit mit dem Interviewer in einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre ihre eigene Problemsicht entfalten können. Dabei werden immer wieder neue Aspekte hinzugefügt oder auch vorhergehende Aussagen korrigiert. Es können Wiederholungen und Widersprüchlichkeiten entstehen. Diese können Hinweise auf Missverständnisse sein und Fehler oder Lücken in der Erinnerung der Person markieren, die durch Nachfragen (teilweise) aktualisiert werden können (WITZEL 2000, Abs. 4). Sie können auch auf Orientierungsprobleme hindeuten, auf Interessenswidersprüche oder Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen (vgl. ebd.). Damit werden Schwierigkeiten, wie sie auch aus Befragungen von Menschen mit geistiger Behinderung bekannt sind, methodisch kontrolliert und produktiv genutzt.

Um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden, können im Problemzentrierten Interview verschiedene Gesprächstechniken kombiniert werden, so dass der Interviewer das Gespräch flexibel den kommunikativen Möglichkeiten, der Reflexivität und Selbstsicherheit der Befragten anpassen kann (WITZEL 2000, Abs. 4). Problemzentrierte Interviews können daher mal als Dialoge oder eher als lange Erzählungen erscheinen (WITZEL 1985, 232). Diese methodische Offenheit geht so weit, dass je nach Untersuchungsgegenstand unter dem Dach ‚problemzentriertes Interview‘ auch biographische Verfahren oder Gruppenverfahren eingesetzt werden können. Allerdings hat Flick das Fehlen einer methodologischen Begründung für diese Form von Methodentriangulation kritisiert (vgl. FLICK 1998, 108).

Ablauf

Zu Beginn des Interviews werden nach WITZEL (2000, Abs. 6) die Sozialdaten oder wichtigen Eckdaten im Lebenslauf der Person mit einem Kurzfragebogen abgefragt, um das eigentliche Interview von Faktenfragen zu entlasten. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass der Kurzfragebogen besser am Ende des Interviews genutzt wird, da die Frage-Antwortstruktur eines standardisierten Befragungsinstruments leicht auf den weiteren Gesprächsverlauf ausstrahlt. Erzählungen und eine quasi natürliche Gesprächssituation kommen dann nicht mehr zu Stande.

Wichtiger ist dagegen die Formulierung eines geeigneten Erzählimpulses für den Einstieg. Die Einstiegerzählung dient dazu, die für die befragte Person relevanten Aspekte des Themas zu erkennen und ihre subjektiv wahrgenommene Problemstruktur aufzudecken. (ebd., Abs. 13). Im zweiten Schritt werden diese Aspekte aufgegriffen und die interviewte Person zu Detaillierungen und vertieften Erzählungen angeregt. Ein vorbereiteter Gesprächsleitfaden dient im weiteren Gesprächsverlauf als eine Art Rückversicherung und Gedächtnisstütze für den Interviewer (WITZEL 1985, 236 f.). Er enthält daher neben dem Einstiegsimpuls lediglich einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche. Damit wendet sich WITZEL gegen eine „Leitfadenbürokratie“ (HOPF 1978, 101 f.), die entsteht, wenn ein Interviewer an eigenen Gesprächsstrukturen und Inhalten festhält und dadurch die Offenheit für die subjektiven Sinnsetzungen des Gegenüber verliert.

Im Postskript werden schließlich Anmerkungen zur Gesprächssituation, zu Besonderheiten des Gesprächsverlaufs und zu inhaltlichen oder sprachlichen Auffälligkeiten oder anderen Wahrnehmungen des Interviewers notiert. Es beschreibt die Kommunikationssituation und soll bei der späteren Auswahl von Interviews für eine vertiefte Analyse helfen.

Fragestrategien

Die große Offenheit für einen Gesprächsverlauf und für die Aspekte, die vom Gesprächspartner eingebracht werden, machen deutlich, dass das problemzentrierte Interview eine gute Vorbereitung und besondere kommunikative Kompetenz vom Interviewer er-

fordert (FRIEBERTSHÄUSER 2003, 380). Der Interviewer muss das Gespräch zwischen ‚Spontaneitäts'- und ‚Restriktivitätsanforderungen' ausbalancieren (HOPF 1978,107). Dies gilt insbesondere dann, wenn die von KALLMEYER und SCHÜTZE postulierten Zugzwänge des Erzählens Gestaltschließungszwang, Kondensierungszwang, Detaillierungszwang (KALLMEYER & SCHÜTZE 1977, 188) nicht in der geforderten Weise greifen, wie es bei wenig geübten Sprechern wie z. B. Kindern oder Personen mit geringem Bildungshintergrund oder geringeren kognitiven Fähigkeiten häufig der Fall ist. Deshalb werden nachfolgend Frage- und Gesprächsstrategien vorgestellt, die die Grundformen qualitativer Interviewaussagen: Erzählung, Beschreibung und Begründung unterstützen können. Für weitere Aspekte der Planung und Durchführung von Interviewstudien mit Menschen mit einer geistigen Behinderung sei auf die wertvollen Verfahrenshinweise von BUCHNER (2008), TASSÉ et al. (2005) und HAGEN (2002; 2007) hingewiesen, sowie für eine forschungsethische Fundierung zu planender Untersuchungen auf GRIFFIN und BALANDIN (2004).

Das problemzentrierte Interview verlangt vom Interviewer gute Vorbereitung und besondere kommunikative Kompetenz.

Stegreiferzählung

Schütze nennt folgende Kriterien für einen guten Einstiegs-Impuls (vgl. SCHÜTZE 1977, 17 f): Aus der Perspektive des jeweiligen Forschungsgebiets sollte das Thema des Interviews ein öffentliches Interesse betreffen. Die Person sollte daher aufgrund ihres Lebensmilieus und ihrer sozialstrukturellen Position ein relevanter Informant für die Forschungsfrage sein. Das Thema sollte darüber hinaus relevant für die Person selbst sein, denn es muss die Mühe wert sein, um darüber zu berichten. Zugleich sollte es aber harmlos und leicht zu erzählen sein. Bei biografischen Interviews können vitale Lebensinteressen im Zentrum stehen (wie z. B. im Kontext der Disability-Studies oder der Gender-Forschung), während bei Interaktionsfeldanalysen eher weniger persönlich relevante Themen bearbeitet werden. Der Impuls darf keine exakten Indexialisierungen (z. B. Ortsnamen, Zeitangaben, Personennamen) beinhalten, damit der Gesprächspartner selbst entscheiden kann, welche Daten er oder sie preisgeben möchte. Er sollte immer mit einer expliziten, kurzen Aufforderung zum Erzählen abschließen: „Ich habe gehört, dass Sie gerne im Chor singen. Erzählen Sie mal, wie Sie dazu gekommen sind, so von Anfang an. Bitte fangen Sie an, wie Sie möchten."

Auf den Wunsch, das Thema stärker einzugrenzen (‚Also soll ich beim Schulchor anfangen?') sollten die Interviewer möglichst nicht direkt eingehen, um das Thema nicht vorschnell einzuschränken. Sinnvoller ist es, eine stärker öffnende Formulierung zu wählen: ‚Alles, wie Sie möchten' (vgl. ROSENTHAL 2006, 193). Um Hilfestellung zu geben, kann ein Foto oder Bild aus dem Alltag der Person als Gesprächseinstieg benutzt werden (Hagen 2002, 299). Allerdings sollte der Interviewer sich bewusst sein, dass damit bereits eine starke Setzung und Steuerung des Gesprächs vorgenommen wird.

Allgemein sollte der Interviewer möglichst lange ‚nicht an die Reihe kommen'. Dazu können alle Aufmerksamkeits- und Rezeptionssignale genutzt werden (HELFFERICH 2009, 91). Beiläufige Bemerkungen wie ‚Ach ja?', ‚Ah', ‚Ist ja interessant' signalisieren Interesse und Neugier. SCHÜTZE (1977, 16) empfiehlt, weniger durch Nicken, Lächeln usw. Verstehens-Signale zu senden, im Sinne von ‚ich verstehe was sie meinen', weil die Person dann glaubt, die Zusammenhänge ausreichend dargelegt zu haben. Stattdessen sollen Mimik, Gestik und paraverbaler Ausdruck anzeigen, dass noch mehr Informationen nötig sind, um die Geschichte zu verstehen (z. B. durch fragenden Gesichtsausdruck, Erstaunensausrufe, zugewandte Körperhaltung). Gerade diese ‚fragende Haltung' sollten Interviewer vorab trainieren, denn Menschen signalisieren in der Regel ‚Verstehen' stillschweigend und unbewusst. Witzel hat bereits darauf hingewiesen, dass bei wenig erzählfreudigen Personen eine abwartende Haltung sinnvoll ist (WITZEL 1982, 93). Pausen, bevor die nächste Frage gestellt wird (HELFFERICH 2009, 94), ermöglichen es der Person, ihre Gedanken zu ordnen und zu formulieren. Vermeiden sollte man eine vorzeitige Wiederholung der Frage, da jede Äußerung des Interviewers den Gedankengang der Person unterbricht. Sie muss dann erneut die Frage verstehen und den Gedanken wieder aufnehmen, den sie bereits begonnen hatte zu entwickeln.

Erzählverlängernd wirken auch Paraphrasen (Wiedergabe verstandenen Inhalts) und Reflexionen (Wiedergabe des wahrgenommenen emotionalen Erlebens). Diese Techniken dienen der kommunikativen Absicherung des Verstehens sowohl der expliziten Inhalte wie auch der mitschwingenden (emotionalen) Bedeutung des Gesagten. Paraphrasen signalisieren, dass ausreichend Zeit und Raum für die eigenen Überlegungen zur Verfügung stehen. Ungeübte Interviewer werden zudem in ihrem Impuls gebremst, eigene Stellungnahmen abzugeben oder Detailfragen zu stellen, die den Gesprächsfluss unterbrechen (HELFFERICH 2009, 93). Der Gesprächspartner fühlt sich dennoch (oder gerade deshalb) verstanden. Weil sie den Redebeitrag spiegeln, können Paraphrasen die Selbstreflexion anregen und dem Gesprächspartner helfen, das Gesagte zu strukturieren, ohne dass der Interviewer einen exmanenten Impuls (d. h. von außen) setzen muss (WITZEL 1982, 100).

Allgemeine Sondierungen

„Allgemeine Sondierungen […] stimulieren so den narrativen Fluss" (WITZEL 1982, 99).

Dazu werden im problemzentrierten Interview insbesondere erzählgenerierende und erzählfortführende Fragen eingesetzt. Sie können entweder in der Situation bleiben (Wie war das für sie? Erzählen sie doch ein bisschen mehr darüber) oder den Erzählgang vorantreiben (Und dann? Wie ging es dann weiter?) (HELFFERICH 2009, 108). HOPF (2010, 356) nennt unter Bezugnahme auf FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL (1997) drei Typen narrativer Nachfragen:

1.) Fragen nach einer bestimmten Lebensphase: Können Sie über diese Zeit (z. B. in der Schule) noch mehr erzählen? Woran denken Sie insbesondere?

2.) Fragen nach Situationen, die in der Einstiegserzählung erwähnt wurden: Sie haben vorhin erzählt, dass (…). Können Sie mir darüber noch mehr erzählen? Wie ist es dazu gekommen? Was haben Sie dann gemacht? Was passierte da im Einzelnen?

3.) Fragen nach einem Beispiel zu einem Argument: Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der das so war? Was ist damals passiert?

Darüber hinaus können auch scheinbar statische Themen als Erzählanlass genutzt werden: ‚Du hast vorhin deinen besten Freund erwähnt. Vielleicht kannst du uns erzählen, wie du ihn kennen gelernt hast, und was ihr so alles zusammen erlebt habt?' (ROSENTHAL et al. 2006, 23). Fragen, die eingebrachte Themen aufgreifen und zu Detaillierungen anregen, erscheinen bei Interviewpartnern mit geistiger Behinderung besonders geeignet: „Ein rascher Wechsel des Bezugsrahmens dadurch, dass der Interviewer, um zum Thema zurück zukommen, neue Fragen stellte, wurde nur schwer verkraftet. Die geringsten Schwierigkeiten ergaben sich wenn der Übergang zur nächsten Frage in den Antworten der Behinderten schon angelegt war." (LAGA 1982, 235)

Werden keine Erzählungen, sondern Meinungen, Begründungen oder knappe, pauschale Antworten gegeben, hilft es in der Regel, um Beispiele zu bitten, persönliche Erfahrungen zu erfragen und möglichst konkret am Erleben und Handeln der Person zu bleiben (WITZEL 1982, 98). Häufig ist es notwendig, explizit nach Routinen, Alltäglichem und normalen Abläufen zu fragen, da viele Elemente des alltäglichen Erlebens von der Person als selbstverständlich und als geteiltes Wissen wahrgenommen werden, so dass es nicht lohnt, sie mit dem Interviewer zu teilen (HELFFERICH 2009, 111). Konkrete Situationen sind zudem für viele Menschen einfacher zu berichten, als Begründungen für das eigene Handeln oder Werturteile abzugeben. Zu diesem Zeitpunkt des Interviews ist nach SCHÜTZE allerdings davon abzuraten, bereits indexialisierende Fragen (nach Orten, Zeiten, Personen) zu stellen oder konkrete Orte, Zeiten oder Personen explizit zu benennen, um die Relevanzsetzungen der Person nicht zu beeinflussen (1977, 38 f.).

Die Anforderungen an die Kompetenz des Interviewers sind bei allgemeinen Sondierungen besonders hoch, denn er muss spontan eine Formulierung für eine Anschlussfrage finden. Gleichzeitig geht aber die Erzählung weiter und der Interviewer muss die Aussagen mitvollziehen (HELFFERICH 2009, 85). Der Interviewer muss sich an der Darstellungslogik der Befragten orientieren und darüber hinaus zu Detaillierungen und thematischen Zentrierungen anregen. „Für den Interviewer ergibt sich damit die praktische Aufgabe, im Gespräch immer wieder entscheiden zu müssen, wann er mit Nachfragen einsetzen soll bzw. ob und wie eine Unterbrechung des narrativen Flusses gerechtfertigt ist." (WITZEL 1982, 92)

Spezifische Sondierungen

Im problemzentrierten Interview sind auch Fragen nach Begründungen, Erklärungen erlaubt, sofern sie den Gesprächsfluss nicht stören, sondern dem Interviewer helfen, das Gesagte besser zu verstehen und ein präzisere Einsicht in die subjektiven Deutungen des Gegenübers zu erhalten (FRIEBERTSHÄUSER 2010, 380). Witzel nennt diese Form detaillierten Nachfragens „spezifische Sondierung". Es geht darum, ein genaueres Verständnis von der Problemsicht des Gegenübers durch interpretationsfähige Präzisierungen zu erhalten, indem relevante Themenbereiche und Aspekte, stereotype oder ausweichende, versteckte und widersprüchliche Antworten durch Verständnis- oder Konfrontationsfragen aufgedeckt werden (WITZEL 1982, 101).

Klärende Verständnisfragen oder Fragen nach weiteren Details sollen vor allem die spätere Analyse erleichtern. Unverstandenes ist ein Kriterium, um zu bestimmen, wo eine Äußerung weiter ausgeführt werden muss (HELFFERICH 2009, 86). HELFFERICH unterscheidet dabei immanente Detaillierungsfragen, die als ‚Rückgriff-Technik' auf bereits angedeutete Sachverhalte Bezug nehmen, die näher ausgeführt werden sollen und exmanente Fragen, mit denen neue Themen oder nicht benannte Aspekte eingeführt werden (HELFFERICH 2009, 105). Hier ist es hilfreich, wenn der Forscher sich bereits ein umfangreiches Hintergrundwissen erworben hat (WITZEL 1982, 93), um exmanente Fragen präzise und gegenstandsangemessen auszuwählen. FROSCHAUER und LUEGER schlagen deshalb vor, eine Matrix mit Schlagworten für das Interview vorzubereiten, die Ereignisse und Fakten, Zusammenhänge, Funktionen, Meinungen und Erklärungen, sowie hypothetische Fragen unterscheidet und dabei jeweils zeitliche, sachliche und soziale Aspekte berücksichtigt (FROSCHAUER & LUEGER 2003, 78 f.). PROSSER und BROMLEY warnen aber vor suggestiven und tendenziellen Fragen (2012, 113 f.), die durch das eigene Vorwissen unbewusst formuliert werden könnten.

Das Ziel von Konfrontationsfragen ist, dass die Person Konflikte, Auslassungen oder Dilemmata thematisiert und näher erläutert. Es muss aber der Eindruck vermieden werden, dass die Person etwas falsch gemacht haben könnte oder bei einer ‚Lüge' erwischt wurde. Zudem sind Konfrontationsfragen schwerer zu beantworten, als Fragen, die auf das Handeln und Erleben in konkreten Situationen abzielen. Sie erfordern Reflexion und innere Distanz vom Erlebten. Unsere Handlungsmotive kennen wir oft selbst nicht und können sie daher nicht verbal äußern. Deshalb sind Konfrontationen ein Mittel, das nur sehr sparsam eingesetzt werden sollte.

Ad-hoc Fragen

Durch Ad-hoc-Fragen werden im späteren Interviewverlauf Themenbereiche angesprochen, die von den Interviewten bisher (weitgehend) ausgeklammert wurden, aber aus Forscherperspektive relevant sein könnten (WITZEL 1982, 106). Sie sichern damit eine Vergleichbarkeit verschiedener Interviews ab. Gegen Ende des Interviews sind sogar einzelne standardisierte (offene) Fragen gestattet, die in allen Interviews gestellt werden, wie z. B. Wunsch- oder Bilanzierungsfragen. MURPHY und CAMERON (2008) setzten dazu ‚Talking Mats' in einer explorativen Studie ein, um die Interviewteilnehmer durch legen von Themenkarten auf eine vorgefertigte Matrix um Einschätzungen und Bewertungen zu bitten. Sie stellten fest, dass kommunikationsbeeinträchtigte Personen, die auf der Ebene von Mehrwortaussagen kommunizieren, sich durch eine Unterstützung mit diesen Bildkartensystem im Interview differenzierter ausdrücken konnten, als nur mit ihrem regulären Kommunikationssystem (ebd., 239). PROSSER und BROMLEY schlagen vor, mit Anker-Situationen zu arbeiten, die für alle Interviewpartner relevant sind (z. B. der eigene Geburtstag), um Erfahrungen, Gefühle oder Einschätzungen zu einen bestimmten Zeitpunkt oder in einem Zeitraum zu erfragen (2012, 115).

Der Interviewer muss sich an der Darstellungslogik der Befragten orientieren.

Grenzen und Alternativen

Zwar sind umfassende narrative Fähigkeiten für das problemzentrierte Interview nicht erforderlich und ebenso wenig wird eine vollständige (Laut-) Sprache benötigt. Aber es braucht grundsätzlich die Fähigkeit zu symbolischer Kommunikation auf der Ebene der grammatischen Verknüpfung von zwei oder mehr Begriffen zu einer Aussage. Dies beinhaltet vor allem pragmatische und semantische Fähigkeiten, sowie einen rezeptiven und expressiven Wortschatz, der es ermöglicht, die Fragen zu verstehen und eine Antwort zu formulieren, die die eigene Perspektive hinreichend widergibt. Dabei können in der Interviewsituation unterschiedliche Formen symbolischer Kommunikation (Gebärden, gesprochene Sprache, Schrift, Bilder usw.) eingesetzt werden und auch Gestik und Mimik als grammatische Verknüpfung als zu einer Aussage zugehörig einbezogen werden.

Je geringer die sprachlichen Kompetenzen der Interviewpartner, desto höher sind aber die Anforderungen an eine sorgfältige und gegenstandsgerechte Analyse des später vorliegenden Datenmaterials, da freie Interpretationen zu vermeiden sind, sondern aus dem Material belegt und präzise abgeleitet werden müssen. Auf die Einhaltung von Gütekriterien für qualitative Forschung (vgl. MAYRING 2002, 144 ff.) ist dann besonders zu achten.

Liegt kein oder nur ein gering ausgeprägtes Symbolverständnis mit einem sehr kleinen Wortschatz vor, müssen alternative Methoden der Erhebung gefunden werden, die entweder den kreativen Ansätzen der Aktionsforschung (vgl. KRÜGER 2005; ROJAS & SANAHUJA 2011) und den verschiedenen Spielarten teilnehmender Beobachtung entlehnt werden oder in experimentellen Designs (vgl. LOHRMANN-O`ROURKE & BROWDER 1998; WARE 2004) Auswahlentscheidungen von Menschen mit schweren Behinderungen erfassen. Derartige Methoden ermöglichen aber lediglich gegenwartsbezogene und auf konkrete Situationen bezogene Daten. Abstrakte Konzepte, zukünftige Perspektiven oder biographische Erfahrungen der Person lassen sich damit nur schwer erfassen (WARE 2004, 178).

Stellvertreterbefragungen stellen in einem sehr eng begrenzten Rahmen eine Alternative zur direkten Datenerhebung dar: Sie können eingesetzt werden, wenn objektive Daten der Lebenssituation erfasst werden sollen. Die subjektiv empfundene Lebenswirklichkeit der betroffenen Personen können sie dagegen nicht hinreichend valide abbilden (vgl. HELMKAMP 2000; STANCLIFFE 1999, 190 f.; MILEVICIUTE & HARTLEY 2013, 11; PERRY & FELCE 2002, 453). Eine interessante Variante könnten dagegen kommunikative Validierungen und Auswertungsgruppen durch gleich betroffene Personen darstellen (vgl. KOENIG 2011; MACTAVISH, MAHON & LUTIYYA 2000). Allerdings erscheinen methodologische Folgen der Beteiligung von gleichbetroffenen Personen in derartigen Auswertungsgruppen und methodische Folgefragen noch nicht ausreichend bearbeitet (vgl. WAGNER-WILLI 2011; BUCHNER, KOENIG & SCHUPPENER 2011a, 211b).

Für die sonderpädagogische Forschung ist darüber hinaus kritisch zu fragen, ob bislang der Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und der Fähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung, eigene Sichtweisen in Befragungen zu formulieren, in der Beurteilung von Interviewdaten angemessen berücksichtigt wurde (WARE 2004, 176). GROMANN hat in diesem Zusammenhang beispielsweise vorgängige Erwachsenenbildungsmaßnahmen vorgeschlagen, in denen allgemeine Bewertungskompetenzen geübt werden können (GROMANN 1998, 266 f. bzgn. a. FOXX u. a. 1993). Ähnlich wie in der Debatte um partizipative Forschungsansätze sind aber auch die Implikationen und Folgen einer derartigen Verzahnung von Bildungs- und Forschungsanteilen in Projekten dringend zu reflektieren.

Stellvertreterbefragungen können die subjektiv empfundene Lebenswirklichkeit der betroffenen Personen nicht hinreichend valide abbilden.

Fazit

Gerade im Kontext schwerer Behinderung muss daher nach wie vor bilanziert werden, dass ein hinreichend abgesichertes Repertoire von Forschungsmethoden und eine orientierende Methodologie nicht vorliegt. In der Regel ist die Anwendung von qualitativen Verfahren ‚nach dem Lehrbuch' mit diesem Personenkreis nicht möglich. Auch das problemzentrierte Interview weist hier deutliche Grenzen auf. Die Forschenden müssen stattdessen Verfahren kombinieren, adaptieren oder gänzlich neue Zugänge entwickeln. Hierzu braucht es eine qualifizierte Methodenausbildung an den sonderpädagogischen Studienstätten, um in diesem speziellen Forschungsfeld hochwertige Untersuchungsdesigns konzipieren zu können.

Bis das Fernziel der Modifikation geeigneter Forschungsmethoden für den Einsatz auch im Bereich der schweren Behinderung erreicht ist, lässt sich daher mit LAGA „pragmatisch nur so verfahren, dass man zunächst weder auf das eine noch auf das andere Verfahren ganz verzichtet, sondern diese in Kombination mit anderen Verfahren einsetzt und Modifikationen ausprobiert." (1982, 237)

LITERATUR

BUCHNER, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische Aspekte, Durchführung und die Anwendbarkeit im internationalen Vergleich. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Michael; Schwinge, Mirella (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Bad Heilbrunn Obb.: Klinkhardt, 516–528.

BUCHNER, Tobias; KOENIG, Oliver (2008): Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996-2006 – eine Zeitschriftenanalyse. In: Heilpädagogische Forschung 34 (1), 15–34.

BUCHNER, Tobias; KOENIG, Oliver; SCHUPPENER, Saskia (2011a): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 50 (1), 4–10.

BUCHNER, Tobias; KOENIG, Oliver; SCHUPPENER, Saskia (2011b): Von Standorten, Ontologisierungen und Parteilichkeit – methodische Reflexionen im Rahmen Partizipativer Forschung. In: Teilhabe 50 (4), 167–168.

FLICK, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (2003): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitativer

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & München: Juventa (Studienausgabe), 371–395.
FROSCHAUER, Ulrike; LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Stuttgart: UTB.
GRIFFIN, Tim; BALANDIN, Susan (2004): Ethical Research Involving People with Intellectual Disabilities. In: Emerson, Eric; Hatton, Chris; Thompson, Travis; Parmenter, Trevor R. (Ed.): The international handbook of applied research in intellectual disabilities. Chichester: Wiley, 61–82.
GROMANN, Petra (1998): Die Problematik der Beurteilung von Wohlbefinden aus der Außenperspektive. Schwierigkeiten der ‚Messung' von subjektiver Lebensqualität. In: Fischer, Ute; Hahn, Martin Th.; Lindmeier, Christian et al. (Hg.): Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Reutlingen: Diakonie-Verlag, 254–270.
HAGEN, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung 41 (4), 293–306.
HAGEN, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76 (1), 22–34.
HELFFERICH, Cornelia (2009): Qualität qualitativer Daten. Ein Schulungsmanual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. Wiesbaden: VS (3. überarb. Aufl.).
HELMKAMP, Stephan (2000): Befragung schwerbehinderter Menschen in der Tagesförderstätte – zum Verfahren der stellvertretenden Beantwortung. Vortrag auf dem Alsterdorfer Fachforum am 6.4.2000. Hamburg. http://www.beratungszentrum-alsterdorf.de/cont/Helmkamp%281%29.pdf (11.09.2013).
HOPF, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 7 (2), 97-115. http://zfs-online.ub.uni-bielefeld.de/index.php/zfs/article/viewFile/2350/1887 (14.09.2013).
HOPF, Christel (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Akt. 8. Aufl.)
KALLMEYER, Werner; SCHÜTZE, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hg.): Gesprächsanalysen, Hamburg, 159–274.
KOENIG, Oliver (2011): Any added value? Co-constructing life stories of and with people with intellectual disabilities. British Journal of Learning Disabilities 40, 213–221.
LAGA, Gerd (1982): Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter. In. Heinze, Rolf G.; Runde, Peter (Hg.): Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Vol 26. Opladen: Westdeutscher Verlag, 233–239.
LOHRMANN-O`ROURKE, Sharon; BROWDER, Diane M. (1998): Empirically based methods of preference assessments for individuals with severe disabilities. In: American Journal on Mental Retardation 103, 146–161.
MACTAVISH, Jennifer B.; MAHON, Michael J. & LUTFIYYA, Zana M. (2000): „I Can Speak for Myself": Involving Individuals With Intellectual Disabilities As Research Participants. In: Mental Retardation 38 (3), 216–227.
MAYRING, Philip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
MILEVICIUTE, Inga; HARTLEY, Sigan L. (2013): Self-reported versus informant-reported depressive symptoms in adults with mild intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research. doi: 10.1111/jir.12075. (First published: 31.07.2013).
MURPHY, Joan; CAMERON, Lois (2008): The effectiveness of Talking Mats with people with intellectual disability. In: British Journal of Learning Disabilities. 36, 232–241.
PERRY, Jonathan (2004): Interviewing people with Intellectual Disabilities. In: Emerson, Eric; Hatton, Chris; Thompson, Travis; Parmenter, Trevor R. (Ed.): The International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities (pp. 115–131). Chichester: John Wiley & Sons
PERRY, Jonathan; FELCE, David (2002): Subjective and objective quality of life Assessment: responsiveness, response bias, and resident proxy concordance. In: Mental Retardation. 40 (6), 445–456.
PROSSER, Helen; BROMLEY, Jo (2012): Interviewing people with intellectual disabilities. In: Emerson, Eric; Dickson, Kate; Gone, Rupa; Hatton, Chris; Bromley, Jo; Caine Amanda (Ed.): Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities. 2nd Ed. Chichester: John Wiley & Sons, 107–120.
ROJAS, Susana; MA SANAHUJA, Josep (2011): The image as a relate: video as a resource for listening to and giving voice to persons with learning disabilities. In: British Journal of Learning Disabilities 40, 31–36.
ROSENTHAL, Gabriele; KÖTTING, Michaela; WITTE, Nicole & BLEZINGER, Anne (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Barbara Budrich.
SCHÄFERS, Markus (2009): Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung 35 (4), 213–227.
SCHÜTZE, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. (Eigendruck)
STANCLIFFE, Roger J. (1999): Proxy respondents and the reliability of the Quality of Life Questionnaire Empowerment factor. In: Journal of Intellectual Disability Research 43 (3), 185–193.
TASSÉ, Marc J.; SCHALOCK, Robert L.; THOMPSON, James R. & WEHMEYER, Michael L. (2005): Guidelines for interviewing people with disabilities: Support Intensity Scale. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington DC: AAMR. http://aaidd.org/docs/default-source/sisdocs/sisguidelinesforinterviewing.pdf?sfvrsn=2 (14.09.2013).
WAGNER-WILLI, Monika (2011): Standortverbundenheit und Fremdverstehen – Anmerkungen zum Schwerpunktthema ‚Partizipative Forschung' der Teilhabe 1/11. In: Teilhabe 50 (2), 66–68.
WARE, Jane (2004): Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. In: British Journal of Learning Disabilities 32, 175–179.
WITZEL, Andreas (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M.: Campus.
WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 227–255. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630 (14.09.2013)
WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung. 1 (1) Art. 22. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228 (14.09.2013).

Die Autorin:
Dr. Imke Niediek
Akademische Rätin a. Z.,
Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Schloßwenderstraße 1, 30159 Hannover
imke.niediek@ifs.phil.uni-hannover.de

Gerd Grampp

Qualifikationsorientiertes Lernen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und die berufliche Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten*

| Teilhabe 3/2014, Jg. 53, S. 106 – 113

| **KURZFASSUNG** *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) ist die Grundlage für eine am Lernergebnis orientierte Zuerkennung eines bestimmten Qualifikationsniveaus, unabhängig von der Form des Lernens. Bis jetzt führt nur formales Lernen z. B. in der Berufsausbildung zu einem anerkannten Abschluss. Der DQR bietet jedoch auch Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit, für die Ergebnisse ihres lebenslangen Lernens in der Werkstatt für behinderte Menschen ein anerkanntes Zertifikat zu erhalten. Das erfordert jedoch, das nicht formale Lernen im Berufsbildungsbereich und in den arbeitsbegleitenden Maßnahmen sowie das informelle Lernen im Prozess der Arbeit im Arbeitsbereich als qualifikationsorientiertes Lernen zu gestalten.*

| **ABSTRACT** *Qualification-based learning – The German Qualification Framework for Lifelong Learning (DQR) and professional qualification of People with learning disabilities. The German Qualifications Framework for life-long learning (GQF) is the basis for granting a certain level of qualification dependent on the learning outcome but independent of the form of studying. Until now, only formal learning leads to a recognized degree, e.g. in vocational trainings. The GQF, however, also offers the opportunity to receive a certificate for results of their lifelong learning in workshops for people with learning disabilities. Nevertheless, this requires developing the non-formal and informal learning in the field of vocational education and in the on-the-job trainings, as well as the informal learning within the process of work, into learning based on qualification.*

Einleitung

„Wichtig ist, was jemand kann – und nicht, wo es gelernt wurde!“ Unter diesem Titel berichten GALLE und GIERSCHER (2013, 15) über die „anerkannte Qualifizierung Praktiker-/in in der Hauswirtschaft in der Werkstatt (WfbM) unter Berücksichtigung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)“. Das Motto sollte allerdings ergänzt werden und hat dann folgenden Wortlaut: Wichtig ist, was jemand kann – und nicht wo, aber wie es gelernt wurde.

Dieses Motto ist die Grundlage des „Qualifikationsorientierten Lernens“. Es hat als eine Form der beruflichen Qualifizierung durch die Gestaltung von Struktur, Prozess und Materialien (Input) und die Orientierung am Lernergebnis (Output, Outcome) die Entwicklung einer umfassenden Handlungsfähigkeit (Kompetenzbasierung) zum Ziel und ermöglicht eine Bewertung (Validierung) und Bescheinigung (Zertifizierung) der Lernleistung nach DQR.

Wichtig ist, was jemand kann – und nicht wo, aber wie es gelernt wurde.

An dieser kurzen Beschreibung orientiert sich der Aufbau des folgenden Textes mit Überlegungen zur beruflichen Qualifizierung und einer Darstellung wichtiger Inhalte des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) als Grundlage des Qualifikationsorientierten Lernens.

Berufliche Qualifizierung

Qualifizierung ist der „Oberbegriff für Maßnahmen zum Aufbau, Erhalt und Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind (http://wirtschaftslexikon.gabler.de/). Qualifikation ist „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 46).

Berufsbildung als Recht

Studium, Berufsausbildung und berufliche Fortbildung waren als gesetzlich geregelte Qualifizierungen lange Zeit die einzige Möglichkeit zur Erlangung eines „Qualifikationsnachweises, [das] heißt eines Dokuments, das den Erwerb einer Qualifikation bestätigt (z. B. Zeugnis, Zertifikat, Diplom)“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 47). Studium, Berufsausbildung und berufliche Fortbildung sind als „Menschenrecht“ Inhalt der folgenden Dokumente und sie sind deshalb auch für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu machen.

In der Charta der Grundrechte der Europäischen Union wird in Artikel 14 bestimmt: „(1) Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung“ (Europäische Gemeinschaft 2000, 11). Nach Artikel 24 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention) sollen die Vertragsstaaten das „Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anerkennen [und] sicher stellen, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (BMAS 2009, 23) haben.

Die Umsetzung der Menschenrechte wird in nationalen Gesetzen geregelt. Der Zugang zum Hochschulstudium wird durch Ländergesetze geordnet,

* *Diese Begrifflichkeit orientiert sich an der von „People first“ gewählten Bezeichnung des Personenkreises.*

bleibt allerdings nachfolgend außer Betracht. Bundeseinheitliche Grundlagen der Berufsausbildung und der beruflichen Fortbildung sind in Deutschland das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HWO). Die Berufsausbildung für behinderte Menschen wird im Berufsbildungsgesetz (BBiG) in den §§ 64–66 und in der Handwerksordnung (HwO) in den §§ 42k–42m geregelt.

Studium, Berufsausbildung und berufliche Fortbildung sind als Menschenrecht auch für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen.

Berufsbildung für behinderte Menschen

In § 64 BBiG und § 42k HwO wird bestimmt: „Behinderte Menschen sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden". Die §§ 65 BBiG/42l HwO ermöglichen die „Berücksichtigung besonderer Verhältnisse behinderter Menschen" bei der Berufsausbildung. Paragraf 66 BBiG und § 42m HwO enthalten Vorschriften für den Fall, dass eine Ausbildung auch nach §§ 65/42l nicht möglich ist: „Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Antrag nach Satz 1 ist eine Ausbildungsmöglichkeit in dem angestrebten Ausbildungsgang nachzuweisen".

Ausbildungsregelungen als Grundlage der Berufsausbildung

In der in §§ 66 BBiG/42m HwO genannten Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen veröffentlicht. Vorrangiges Ziel aller Bemühungen ist es, behinderte Menschen „zu einem berufsqualifizierenden Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu führen. […] Deshalb müssen entsprechende Ausbildungsregelungen und -angebote geschaffen werden, die den Neigungen und Fähigkeiten von behinderten Menschen entsprechen, um ihnen dadurch Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und zum lebenslangen Lernen zu eröffnen" (BIBB 2010a, 1).

Ein weiteres „Ziel […] ist es, Benachteiligungen von behinderten Menschen im Sinne des Artikels 3 Grundgesetz in Ausbildung, Umschulung und Prüfung zu verhindern. Eine Benachteiligung liegt vor, wenn behinderte und nicht behinderte Menschen ohne zwingenden Grund unterschiedlich behandelt werden und behinderte Menschen dadurch in der gleichberechtigten Teilhabe an der beruflichen Bildung unmittelbar oder mittelbar beeinträchtigt werden" (BIBB 2010a, 1). Dies gilt natürlich auch dann, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten anders behandelt werden als die anderen Gruppen behinderter Menschen.

Der Ausschuss für die Fragen behinderter Menschen beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat eine „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen erarbeitet [die] zu einer Vereinheitlichung und Transparenz zugunsten der betroffenen behinderten Menschen führen [soll]. In diesem Zusammenhang ist auch die Berufsabschlussbezeichnung „Fachpraktiker" als neuer Begriff vereinbart worden, um als diskriminierend empfundene Begriffe wie Helfer oder Werker zu ersetzen " Vollmer 2011, 11). In der Rahmenregelung selbst wird der Personenkreis für den eine Fachpraktiker-Ausbildung in Frage kommt folgendermaßen beschrieben:

„Die Regelung ist ausgerichtet auf die Hauptzielgruppe der Menschen mit Lernbehinderung, da diese den überwiegenden Teil der behinderten Menschen ausmacht, die Ausbildungsgänge gemäß §§ 66 BBiG/42m HwO absolvieren. Lernbehinderte Menschen sind Personen, die in ihrem Lernen umfänglich und lang andauernd beeinträchtigt sind und die deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen, wodurch ihre berufliche Integration wesentlich und auf Dauer erschwert wird. Für Menschen mit anderen Behinderungen – Sinnesbehinderung, Körperbehinderung, psychischer Behinderung sowie allen übrigen Formen von Behinderung – die nach §§ 66 BBiG/42m HwO ausgebildet werden, kann die Rahmenregelung auch modifiziert angewendet werden" (BIBB 2010b, 12/37).

Aus dieser Beschreibung des Personenkreises geht hervor, dass für Menschen mit Lernschwierigkeiten als „andere Form der Behinderung" durchaus die Möglichkeit besteht, eine entsprechend modifizierte Fachpraktiker-Ausbildung zu machen. Ein Vorschlag dazu findet sich im Abschnitt „Weiterentwicklung der angemessenen beruflichen Bildung zur Berufsausbildung" in GRAMPP und TRIEBEL (2013, 96 f.). Dieser Vorschlag und alle anderen dargestellten Möglichkeiten umfassen immer gesetzliche geregelte Formen der Berufsqualifizierung und des Lernens mit einem Qualifikationsnachweis als Abschluss. Andere Lernformen können u. U. zu vergleichbaren Lernergebnissen führen, allerdings werden diese nicht in Form eines anerkannten Qualifikationsnachweises bescheinigt.

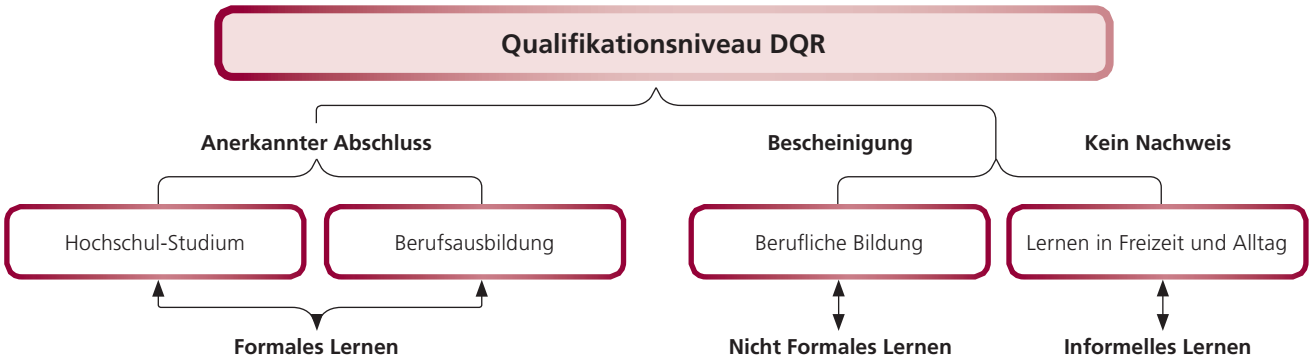
Bis 2011 war die gesetzlich geregelte Berufsausbildung durch den damit verbundenen Abschluss die einzige Möglichkeit, eine berufliche Qualifikation nachzuweisen. Dies hat sich mit der Veröffentlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) verändert. Anders als die prozessbezogene Zertifizierung von Lernergebnissen durch den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung gibt es nun die Möglichkeit der ergebnisorientierten Zertifizierung durch die Bescheinigung eines Qualifikationsniveau nach dem DQR.

Der deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), der Inhalt des nächsten Abschnitts ist, berücksichtigt „alternative" Lernformen. Er ermöglicht die Bewertung der Lernergebnisse von gesetzlich geregelten und ungeregelten Formen der Berufsqualifizierung sowie deren Einstufung auf einem Qualifikationsniveau. Abbildung 1 auf der folgenden Seite 108 verdeutlicht die Zusammenhänge.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) von 2011 „wird erstmals ein Rahmen vorgelegt, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst" (Bund-

Abb. 1: *Qualifikationsniveau DQR*



Länder-Koordinierungsstelle 2013, 1). Ziel des DQR „ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 1). Außerdem sollen „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen […] für alle […] gefördert und verbessert werden“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 1).

Der DQR ist die nationale Form des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) von 2008. Er soll die Bedeutung nicht formalen und informellen Lernens als Möglichkeit des Qualifikationserwerbs neben dem formalen Lernen in Schule, Hochschule und Berufsausbildung betonen. Dies gilt besonders für „die Bürger [,,,], die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind und [für] die ein derartiger Ansatz zu einer stärkeren Teilnahme am lebenslangen Lernen und zu einem besseren Zugang zum Arbeitsmarkt beitragen könnte“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 3). Das ist eine Zielsetzung, die durchaus auf die Menschen mit Lernschwierigkeiten zutrifft, wenn sie auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig werden wollen.

Der DQR ermöglicht „eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende […] Einordnung von Qualifikationen“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 4) auf acht Qualifikationsniveaus. Die Zuordnung von Lernergebnissen zu einem „kompetenzbasierten“ Qualifikationsniveau orientiert sich am Modell einer umfassenden Handlungskompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 4).

Das DQR-Modell umfasst die Kategorie Fachkompetenz mit Wissen und Fertigkeiten und Personale Kompetenz mit Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Die Begriffe haben im DQR folgende Bedeutung:

> „Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.

> Personale Kompetenz umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 14).

Das Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR)

Den vier Bereichen der zweiten Ebene werden auf einer dritten Ebene Merkmale zugeordnet, die als „Ressourcen“ bezeichnet werden können und mit weiteren Erläuterungen versehen werden (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 85).

Das Kompetenzmodell des DQR (siehe Tabelle 1) weist mit den drei Bereichen Fachkompetenz, Personale Kompetenz und Sozialkompetenz eine mit dem berufspädagogisch begründeten Modell der beruflichen Handlungskompetenz vergleichbare Struktur auf (vgl. PÄTZOLD 1999, 57 f.). Deren vierter Bereich, die Methodenkompetenz,

Tab. 1: *Umfassende Handlungskompetenz*

Umfassende Handlungskompetenz			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

wird im DQR als „Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung“. (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 23).

Für das Qualifikationsorientierte Lernen als System der Berufsqualifizierung, das sich an der Berufspädagogik orientiert, erscheint das entsprechende Kompetenzmodell besser als Grundlage geeignet zu sein. Hier werden den vier Kompetenzbereichen jeweils Ressourcen – Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen – zugeordnet, die in unterschiedlichen Ausprägungen die Grundlage und das Niveau der Kompetenz bilden (siehe Tabelle 2).

Die Qualifikationsniveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR)

Der DQR ermöglicht es, erzielte Lernergebnisse einem der acht Qualifikationsniveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zuzuordnen. Das jeweilige Niveau wird kompakt durch einen „Niveauindikator“ beschrieben. Er „charakterisiert zusammenfassend die Anforderungsstruktur in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld. [Diese] Anforderungsstruktur eines Lern- oder Arbeitsbereichs beinhaltet die entscheidenden Hinweise auf die Niveauzuordnung einer Qualifikation. Sie wird durch die Merkmale Komplexität, Dynamik, erforderliche Selbständigkeit und Innovationsfähigkeit beschrieben“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 14).

Für die Zuordnung der Lernergebnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten dürften die Qualifikationsniveaus 1–3 in Frage kommen. In Tabelle 3 auf Seite 110 wird das Niveau 1 ausführlich dargestellt. Für die Niveaus 2 und 3 wird jeweils die Anforderungsstruktur genannt.

Lernergebnisse als Basis der Einstufung der Qualifikation

„Lernergebnisse sind die ‚gemeinsame Sprache‘ im Bildungsbereich. Sie bezeichnen nicht den formalen Abschluss eines Bildungsereignisses (bestandene Prüfung, Zertifikat, Erwerb einer Zugangsberechtigung), sondern seine nachhaltigen handlungsrelevanten Wirkungen“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 27). Die Lernergebnisse sollen also verdeutlichen, wie sich durch sie das zukünftige Handeln einer Person in seiner Qualität und Quantität verändern wird. Zwar sind die Lernergebnisse als Output und Outcome die Grundlagen der Qualifikationszuordnung, sie stehen jedoch am Ende eines Prozesses, der einen bestimmten Input benötigt.

Für das Qualifikationsorientierte Lernen werden die drei Begriffe folgendermaßen modifiziert (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 27):

- **Input**: Ordnungs-, Lern- und Testmaterialien (Rahmenpläne, Lernsets); personelle, inhaltliche, räumliche und zeitliche Strukturen (Qualifikation der Lehrenden, Lernorte und ihre Ausstattung, kontinuierliches arbeitsvorbereitendes, arbeitsbegleitendes und arbeitsintegriertes Lernen); nicht formale und informelle Lernprozesse sowie Prüfprozesse (Organisation von Lernen und Arbeiten, Organisation von Prüfungen).
- **Output**: Ertrag nach Abschluss einer Lerneinheit eines Moduls – Ressourcen in Form von Wissen (Kenntnisse), Können (Fertigkeiten) und Wollen (Einstellungen) einer Person.
- **Outcome**: Auswirkung der Erträge aller Lerneinheiten eines Moduls auf die Handlungskompetenz einer Person – differenziert nach Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Individualkompetenz.

Da beim DQR das Ergebnis – output und outcome – von Lernprozessen interessiert, weil daraus die zu bescheinigende Qualifikation abgeleitet wird, ist es erforderlich, die Lernprozesse also entsprechend „qualifikationsorientiert“ zu gestalten. Das bedeutet, dass der Input, d. h. die vorhandenen Strukturen, der Lernprozess selbst und die Lernmaterialien zu überprüfen und ggf. zu verändern oder völlig neu zu gestalten sind. Als Lernformen des Qualifikationsorientierten Lernens werden im DQR neben dem „formalen“ auch „nicht formales“ und „informelles“ Lernen genannt. Auf Grund der Merkmale kommen für die Berufsqualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten das nicht formale und das informelle Lernen in Frage.

Lernformen und die berufliche Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Einstufung der Qualifikationen im DQR orientiert sich an den nachgewiesenen Lernergebnissen. Diese können auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden. Der DQR nennt drei Lernformen, die folgende Merkmale aufweisen:

„Formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet, und typi-

Tab. 2: *Berufliche Handlungskompetenz*

Berufliche Handlungskompetenz			
Fachkompetenz	**Methodenkompetenz**	**Sozialkompetenz**	**Individualkompetenz**
Fähigkeit und Bereitschaft, in einem bestimmten Lebensbereich Aufgaben selbstständig und fachlich richtig zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen	Fähigkeit und Bereitschaft, in einem bestimmten Lebensbereich angemessene Methoden und Mittel anzuwenden, um Aufgaben selbstständig auszuführen und Probleme selbstständig zu lösen	Fähigkeit und Bereitschaft, in einem bestimmten Lebensbereich mit anderen Personen zusammen zu leben, zusammen zu arbeiten und sich mit ihnen auszutauschen	Fähigkeit und Bereitschaft, in einem bestimmten Lebensbereich eigenes Verhalten, Wissen, Können und Wollen wahrzunehmen, zu reflektieren und ggf. zu verändern
Ressourcen			
Kenntnisse | Fertigkeiten | Einstellungen	Kenntnisse | Fertigkeiten | Einstellungen	Kenntnisse | Fertigkeiten | Einstellungen	Kenntnisse | Fertigkeiten | Einstellungen

scherweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung."

„Nicht formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses); es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher umfassen; ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren."

„Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten, während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden." (Europäischer Rat 2012, 398/5)

Bei der Berufsqualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Werkstatt findet sowohl im Berufsbildungsbereich als auch in den arbeitsbegleitenden Maßnahmen im Arbeitsbereich nicht formales Lernen statt. „Lernhaltig" gestaltete Arbeitsprozesse ermöglichen informelles Lernen im Arbeitsbereich. Arbeit als Lernmöglichkeit lässt sich für die Werkstatt mit Artikel 26 „Habilitation und Rehabilitation" der UN-Behindertenrechtskonvention begründen. Darin werden die Vertragsstaaten verpflichtet „wirksame und geeignete Maßnahmen zu treffen, […] um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und erweitern die Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste" (BMAS 2009, 23).

Die durch nicht formales oder informelles Lernen erworbenen Lernergebnisse – Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstel-

Tab. 3: *Qualifikationsniveaus*

Qualifikationsniveau 1			
Anforderungsstruktur Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.
Qualifikationsniveau 2			
Anforderungsstruktur Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
Qualifikationsniveau 3			
Anforderungsstruktur Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			

lungen und die darauf beruhenden Kompetenzen – müssen festgestellt und für die Bewertung festgehalten werden. Im DQR sind dafür Vorschläge enthalten.

Die durch nicht formales oder informelles Lernen erworbenen Lernergebnisse müssen für die Bewertung festgehalten werden.

Erhebung und Dokumentation von Lernergebnissen

Die dokumentierten Lernergebnisse sind Grundlage der Bewertung als „Verfahren zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen)“ (CEDEFOP 2009, 85). Dabei kann eine formative oder summative Bewertung erfolgen. Bei der formativen Bewertung handelt es sich um einen „wechselseitigen Reflexionsprozess zwischen Lehrkraft/Bewerter und Lernendem zur Förderung des Lernens“ (CEDEFOP 2009, 86). Die summative Bewertung bezeichnet den „Prozess der Bewertung (bzw. Beurteilung) der spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eines Lernenden zu einem gegebenen Zeitpunkt“ (CEDEFOP 2009, 89). Gleich welche Verfahren oder Formen benutzt werden: „Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, 89). Die beiden zuletzt genannten Begriffe haben folgende Bedeutung:

„Validierung von Lernergebnissen. Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, 89).

„Zertifizierung von Lernergebnissen. Prozess, durch den formal be-scheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels“ (CEDEFOP 2009).

Für die Instrumente und Verfahren für die Erhebung von Lernergebnissen werden mehrere Formen genannt, die bestimmte Anforderungen erfüllen müssen. Sie sind ebenfalls Inhalt der Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens und in Tabelle 4 gekürzt zusammengefasst (CEDEFOP 2009, 68 ff.).

Tab. 4: *Instrumente und Verfahren zur Erhebung von Lernergebnissen*

Instrumente und Verfahren zur Erhebung von Lernergebnissen	
Instrument – Verfahren	**Beschreibung**
Diskussion	Gelegenheit, die Tiefe der Kenntnisse und der kommunikativen Fähigkeiten zu demonstrieren
Deklarative Methoden (Selbsteinschätzung)	Vom Einzelnen selbst ermittelte und aufgezeichnete Kompetenzen; in der Regel durch einen Dritten unterzeichnet, um die Selbstbewertung zu bestätigen
Interview	Klärung von Fragen im Hinblick auf die dokumentierten Nachweise. Überprüfung von Umfang und Tiefe des Lernens
Beobachtung	Gewinn von Erkenntnissen über die Kompetenzen einer Person, während sie die üblichen Aufgaben am Arbeitsplatz erledigt
Portfolio-Methode	Eine schlüssige Reihe von Dokumenten oder Arbeitsproben, die auf unterschiedliche Weise belegen, über welche Fertigkeiten und Kompetenzen der Betreffende verfügt
Präsentation	Überprüfung der Fähigkeit, Informationen in einer dem Thema und dem Publikum angemessenen Weise zu präsentieren
Simulation (formal oder informell)	Bewertung der Kompetenzen in einer Situation die alle Kriterien eines realen Arbeitsumfeldes erfüllt
Tests und Prüfungen	Ermittlung und Validierung informellen und nicht formalen Lernens durch oder mithilfe von Prüfungen im formalen System

Als Erhebungsformen kommen aus der obigen Tabelle für das Qualifikationsorientierte Lernen als nicht formales Lernen im Berufsbildungsbereich und in den arbeitsbegleitenden Maßnahmen sowie als informelles Lernen im Arbeitsprozess Beobachtung, Prüfung, Interview und Simulation in Frage. Dabei dürften Prüfung und Beobachtung eine wichtige Rolle spielen. Die Durchführung aller Verfahren und die Verfahren selbst müssen bestimmte Merkmale aufweisen, die ebenfalls in den Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens (CEDEFOP 2009, 67) enthalten sind (siehe Tabelle 6).

3 Schlussfolgerungen

Das Recht auf Berufsausbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention gilt uneingeschränkt und es sind von allen Akteuren auf allen Ebenen Aktivitäten notwendig, um allen behinderten Menschen und damit auch Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ihrem Recht zu verhelfen. Erfolge sind kurzfristig eher nicht zu erwarten. Deshalb ist es um so wichtiger, den DQR als Instrument zu nutzen um auch dieser Personengruppe die Ergebnisse ihrer Lernaktivitäten in Zukunft in einer anerkannten Weise – eben durch die Zuerkennung eines Qualifikationsniveaus – zu bescheinigen.

Die Abschlüsse des formalen Lernens sind bereits in einer Anlage des DQR-Handbuchs den acht Qualifikationsniveaus zugeordnet (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 1–186). Für nicht formales und informelles Lernen heißt es im DQR-Handbuch: „Ein Verfahren für Zuordnungen von im nichtformalen und informellen Bereich erworbenen Kompetenzen gibt es derzeit noch nicht. Eine Expertenarbeitsgruppe wurde damit beauftragt, Vorschläge für Kriterien und Vorgehensweisen im Bereich des nicht-formalen Lernens zu entwickeln. Die Ergebnisse sollen Ende 2013 vorliegen.“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 42). Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Manuskripts waren diese Ergebnisse jedoch noch nicht veröffentlicht.

Unabhängig von dem noch nicht vorliegenden Verfahren für die Validierung und Zertifizierung nicht formalen und informellen Lernens kann der Input – Lernprozesse, Lernstrukturen und Lernmaterialien – sowohl für das nicht formale als auch das informelle Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Werkstatt nach den Vorgaben des DQR ausgerichtet werden. So sind die Qualifizierungsrahmenpläne als Grundlage des nicht formalen Lernens im Berufsbildungsbereich und im Arbeitsbereich outcome- und outputorientiert, also kompetenzbasiert und ressourcenbezogen zu gestalten. Weiterhin sind unter dem Aspekt des zielerreichenden Lernens der Lernprozess zu strukturieren und zu organisieren, die notwendigen Lernbedingungen zu schaffen und anzupassen, die angemessenen Lernmaterialien zu erstellen und anzuwenden und die Lerngruppen einzurichten und zu unterstützen. Außerdem muss sich die Ermittlung und Dokumentation der Lernergebnisse an den entsprechenden Vorgaben orientieren, damit eine „informelle“ Zuordnung der Lernergebnisse zu einem Qualifikationsniveau erfolgen kann (vgl. GRAMPP & TRIEBEL 2013). Als Dokumentationsinstrument für den Prozess des nicht formalen Lernens eignet sich das TeilhabeManagementSystem (tms). Es weist die gleiche Gliederung wie der Prozess des informellen Lernens auf und enthält neben anderen Materialien auch kompetenzbasierte und ressourcenorientierte Bildungsrahmenpläne (vgl. GRAMPP, JACKSTELL und WÖBKE 2013) .

LITERATUR

BIBB (2010a): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf (abgerufen am 06.04.14).
BIBB (2010b): Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6180 (abgerufen am 06.04.14).
BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/uebereinkommen-

Abb. 6: *Merkmale für Erhebungsinstrumente*

Merkmale für Erhebungsinstrumente

Instrument – Verfahren	Beschreibung
Validität	Das Instrument muss messen, was es messen soll
Reliabilität	Der Grad, in dem jedes Mal, wenn ein Kandidat unter denselben Bedingungen bewertet wird, identische Ergebnisse erzielt werden
Fairness	Der Grad, in dem eine Bewertungsentscheidung frei von Verzerrungen ist (Kontextabhängigkeit, Kultur- und Bewerterabhängigkeit)
Kognitive Bandbreite	Die Beurteilung der Breite und Tiefe des Lernens muss möglich sein (Menge [Quantität] und Güte [Qualität] der Lernergebnisse)
Zweckdienlichkeit	Sicherstellung, dass der Zweck des Bewertungsinstruments seinem vorgesehenen Verwendungszweck entspricht

ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 06.04.14).
Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hg.) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/ (abgerufen am 06.04.14).
CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF (abgerufen am 06.04.14).
Europäische Gemeinschaften (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 18.12.2000 DE. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf (abgerufen am 06.04.14).
Europäischer Rat (2012): EMPFEHLUNG DES RATES vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. (2012/C 398/01). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 22.12.2012 DE. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF (abgerufen am 06.04.14).
GALLE, Angelika; GIERSCHER, Renate (2013): „Wichtig ist, was jemand kann – und nicht, wo es gelernt wurde!" Praktiker/-in in der Hauswirtschaft – anerkannte Qualifizierung in der Werkstatt (WfbM) unter Berücksichtigung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In: fundus 3-2013. S. 15–17 http://verband-mdh.de/assets/verband-mdh/fundus/2013-3/2013-3_Leseprobe%20BI.pdf (abgerufen am 06.04.14).
GRAMPP, Gerd; JACKSTELL, Susanne; WÖBKE, Nils (2013): Teilhabe, Teilhabemanagement und die ICF. Köln: balance buch- und medienverlag.
GRAMPP, Gerd; TRIEBEL, Anke (2013): Lernen und arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen. 11. Aufl. Köln: Psychiatrie Verlag.
PÄTZOLD, Günter (1999): Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef u. Pätzold, Günter (Hg.) Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Hamburg: Handwerk und Technik.
SPRINGER GABLER VERLAG (Hg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Qualifizierung. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78606/qualifizierung-v6.html (abgerufen am 06.04.2014).
VOLLMER, Kirsten (2011): Wir wollen Güte und sicherstellen, dass behinderte Menschen qualifiziert ausgebildet werden. In: Klarer Kurs 02, 11.

Der Autor:
Prof. Dr. Gerd Grampp
Prälatenweg 7, 96117 Memmelsdorf
grampp_afebs_reha@web.de

Anzeige

Baukhof Stützensen Sozialtherapeutische Gemeinschaft e.V.

Haben Sie auch Freude daran, Lebensorte für andere zu schaffen?

Die Finanzierung von Lebensräumen für Menschen mit Behinderung gehört seit 40 Jahren zu unseren Spezialgebieten. Denn wir lieben es, Orte zu schaffen, die Raum zum Leben und Arbeiten bieten und Entfaltung ermöglichen. Auch gemeinsam mit Ihnen ...

Finanzierungsangebote und Vermögensberatung für Behinderteneinrichtungen Telefon +49 234 5797 300, www.gls.de

GLS Bank
das macht Sinn

THEMEN-JAHR 2014 „FAMILIE“

Dirk Schäfer **Nicole Fügner**

Inklusion in der Pflegekinderhilfe?

Pflegeverhältnisse für Kinder mit Behinderung

| Teilhabe 3/2014, Jg. 53, S. 114 – 120

| ***KURZFASSUNG*** *Dieser Artikel befasst sich mit Anforderungen an Pflegeverhältnisse, in denen Kinder mit einer Behinderung leben. Dafür werden Untersuchungsergebnisse vorgestellt und Konsequenzen für begleitende Soziale Dienste vorgeschlagen. Abschließend werden Chancen und Grenzen von Inklusion in der Pflegekinderhilfe diskutiert.*

| ***ABSTRACT*** *Family Foster Care and Inclusion – Taking Care of Children with Disabilities. The article deals with foster care for children with disabilities and the associated challenges. Therefore findings of our resent research are presented and consequences for involved social services are recommended. Finally, the opportunities and limitations of an inclusion-concept within the foster care system are discussed.*

Einleitung

In der Forschungsgruppe Pflegekinder der Universität Siegen beschäftigen wir uns seit mehreren Jahren mit dem Aufwachsen von Kindern in Pflegeverhältnissen. Wir befassen uns mit speziellen Formen von Familien. Mit Familien, in denen Kinder nicht aufwachsen können und solchen, die Kinder bei sich aufnehmen. Zu diesen Familien gehören oft ein Paar, ein erwachsener Mann und/oder eine erwachsene Frau und manchmal auch zwei Männer oder zwei Frauen. Immer leben Kinder in diesen Familien – leibliche Kinder, Pflegekinder und/oder auch Adoptivkinder. Neben den Pflegeeltern sind meist noch die Eltern und Geschwister der Pflegekinder bedeutsam. Wie in anderen Familien kann es zusätzlich getrennt lebende Familienangehörige, neue Lebensgefährt(inn)en, Großeltern usw. geben. Die Familien, die wir in unserer Arbeit kennenlernen, sind in der Regel vielfältig zusammengesetzt. In unserem Artikel stellen wir Lebenslagen von Pflegefamilien vor, die mit einem Pflegekind mit Behinderung zusammenleben.

Pflegeverhältnisse allgemein

Für eine Gesellschaft stellt sich die Frage, was man mit Kindern und Jugendlichen macht, die kurz- oder langfristig nicht in ihren Herkunftsfamilien leben können. Je nach Situation kann eine Unterbringung in einer Heimgruppe oder einer Pflegefamilie in Frage kommen. Bei einem Pflegeverhältnis handelt es sich um eine Hilfe zur Erziehung, die im achten Sozialgesetzbuch (SGB) unter § 33 gesetzlich geregelt ist.

Für eine Gesellschaft stellt sich die Frage, was man mit Kindern und Jugendlichen macht, die kurz- oder langfristig nicht in ihren Herkunftsfamilien leben können.

Das Pflegeverhältnis ist daher eine gesetzlich geregelte Sozialleistung und folglich eine öffentliche Aufgabe. In der Praxis bedeutet das, dass z. B. der Entwicklungsstand und die Perspektive des Lebensmittelpunktes der Kinder regelmäßig in Hilfeplangesprächen mit dem zuständigen Jugendamt überprüft werden. Außerdem gibt es fast immer Ver-

einbarungen über Besuchskontakte zu den Mitgliedern der Herkunftsfamilie der Kinder. Der größte Teil familialen Lebens findet allerdings jenseits von formalen Kriterien statt. Das bedeutet, dass es in Pflegefamilien zunächst mal die gleichen Sorgen, Probleme und Freuden gibt, wie in anderen Familien auch. Darüber hinaus gibt es jedoch auch noch spezifische Aufgaben und Unterstützungsangebote, die sich auf die besonderen Situationen und Bedingungen des Zusammenlebens in einem Pflegeverhältnis beziehen. Eine Pflegefamilie ist keine von außen beliebig steuerbare Mikro-Organisationseinheit, sondern sie bleibt eine Familie, die durch das Zusammenleben von unterschiedlichen Menschen mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen, Sorgen und Wünschen geprägt wird. Bei den Erwachsenen gibt es z. B. sehr unterschiedliche Motive, warum sie gerne ein Pflegekind aufnehmen wollen. Bei den Pflegekindern gibt es immer einschneidende, aber sehr unterschiedliche Gründe dafür, warum sie nicht in ihrer ursprünglichen Familie bleiben können. Abgebende Eltern gehen mit ihrer Situation ebenfalls sehr unterschiedlich um und beeinflussen dadurch das Pflegeverhältnis. Neben den zuständigen Fachkräften mit ihren jeweiligen fachlichen Haltungen spielen oft auch noch biologische und soziale Geschwister von Pflegekindern eine wichtige Rolle für die Situation in Pflegefamilien.

Formen der Fremdunterbringung

Die Betreuung von Kindern im Rahmen eines Pflegeverhältnisses findet nahezu immer in einem Setting statt, zu dem die Pflegefamilie, die Herkunftsfamilie und ein betreuender Sozialer Dienst gehören. Ein wichtiger Aspekt bei der Unterscheidung von Pflegeverhältnissen liegt in der Dauer der Unterbringung eines Kindes außerhalb der eigenen Familie. Hier wird unterschieden zwischen

- der Kurzzeitpflege – dient meist der Überbrückung einer akuten Notlage innerhalb der Herkunftsfamilie (z. B. Krankenhausaufenthalt eines Elternteils),
- der Bereitschaftspflege – dient meist der Abwendung einer Krisensituation in der Herkunftsfamilie (z. B. vorübergehender Ausfall der elterlichen Schutzfunktion), bis zur Restabilisierung der Situation in der Herkunftsfamilie mit anschließender Rückkehr des Kindes in seine Familie oder der Vermittlung in eine andere Form der Fremdunterbringung,
- der langfristigen Vollzeitpflege – dient der Abwendung einer erheblichen und anhaltenden Krisensituation in der Herkunftsfamilie, häufig bei gleichzeitiger Abwehr einer Kindeswohlgefährdung (z. B. anhaltende Überforderung der Eltern, Vernachlässigung des Kindes), bei der eine Rückkehr des Kindes zwar nicht immer ausgeschlossen, aber nur sehr selten erwartet wird.

Neben Fremdpflegeverhältnissen gibt es noch sogenannte Verwandtschafts- und Netzwerkpflegeverhältnisse, die hier jedoch unberücksichtigt bleiben.

Eine Pflegefamilie ist keine von außen beliebig steuerbare Mikro-Organisationseinheit, sondern sie bleibt eine Familie.

Um den Lebensbereich Pflegefamilie besser kennenzulernen und zu verstehen, haben wir in unterschiedlichen Untersuchungen das Erleben der beteiligten Menschen (Pflegekinder, Pflegeeltern, Herkunftseltern, zuständige Fachkräfte) erhoben und analysiert.

Zur aktuellen Zuständigkeit für Kindern mit Behinderung in den Hilfen zur Erziehung

Der Gesetzgeber fordert im § 33 SGB VIII dazu auf,

„[...] für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche [...] geeignete Formen der Familienpflege zu schaffen und auszubauen.

Es ist allerdings unklar, wer in Zukunft für die Unterbringung von Kindern mit Behinderung in Pflegefamilien zuständig sein wird. Bis zum Beschluss der sogenannten „Großen Lösung“ – in der die Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung verbindlich im SGB VIII zusammengeführt werden sollen (vgl. WIESNER 2013) – wurde zuletzt die seit 2009 bestehende gesetzliche Sonderregelung unter § 54 SGB XII (3) um weitere fünf Jahre verlängert. Darin heißt es:

Eine Leistung der Eingliederungshilfe ist auch die Hilfe für die Betreuung in einer Pflegefamilie, soweit eine geeignete Pflegeperson Kinder und Jugendliche über Tag und Nacht in ihrem Haushalt versorgt und dadurch der Aufenthalt in einer vollstationären Einrichtung der Behindertenhilfe vermieden oder beendet werden kann. Die Pflegeperson bedarf einer Erlaubnis nach § 44 des Achten Buches. Diese Regelung tritt am 31. Dezember 2018 außer Kraft.

Diese Ergänzung war aus folgendem Grund 2009 eingeführt worden: Mit Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahr 1989 wurden die Zuständigkeiten bei den Hilfen für Kinder und Jugendliche mit seelischen Behinderungen (§ 35a SGB VIII – Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) und körperlichen Behinderung (§ 54 SGB XII – Leistungen der Eingliederungshilfe) unterteilt und gesetzlich festgeschrieben.

In der Praxis erfolgten daraufhin Fremdunterbringungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf dieser Grundlage mit folgender Unterscheidung: Wurde eine Unterbringung aufgrund von erzieherischen Defiziten notwendig, wurde der Jugendhilfeträger zuständig – somit stand die gesamte Palette der erzieherischen Hilfen zur Verfügung. Wurde hingegen die Notwendigkeit der Unterbringung mit der Behinderung begründet, lag die Zuständigkeit gemäß § 54 SGB XII beim Sozialhilfeträger und es handelte sich damit um eine Maßnahme der Eingliederungshilfe. Als Folge war eine vermehrte Unterbringung von Kindern mit Behinderung in stationären Behinderteneinrichtungen statt beispielsweise in Pflegefamilien festzustellen. In diesem nicht eingelösten Recht auf Familie von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sah der Gesetzgeber eine Benachteiligung und reagierte mit der zeitlich befristeten Gesetzesänderung (s. o.). Sie wurde von 2013 bis 2018 verlängert – wohl in der Erwartung, dass bis dahin die „Große Lösung“ verabschiedet sein wird.

Eine wichtige Frage ist also, ob man alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Rechten, Ansprüchen und Entwicklungspotenzialen betrachtet und nicht etwa vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Besonderheiten – wie beispielsweise ihrer Behinderung. Die UN-Be-

hindertenrechtskonvention fordert eine Gleichstellung für Menschen mit Behinderung. Seit einigen Jahren arbeiten die Jugend- und Familienministerkonferenz wie auch die Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK) an der Umsetzung der „Großen Lösung“. Wichtiger Bestandteil ihrer Neuerungen wäre die Erweiterung des SGB VIII um einen neuen Leistungstatbestand mit dem Arbeitstitel „Hilfe zur Entwicklung und Teilhabe“ (vgl. Arbeitsgruppe ASMK/JFMK 2013). Die auf politischer Ebene bereits weit fortgeschrittenen Vereinbarungen werden laut Protokoll der ASMK von November 2013 nun allerdings erst mal wieder überprüft.

Zur Situation von Pflegefamilien in denen Kinder mit Behinderung leben

Im Zentrum unserer Untersuchung „Ressource Pflegeeltern“ (vgl. SCHÄFER 2011), stand für uns die Frage: Wie gelingt es Pflegefamilien eigentlich, Kinder mit Behinderungen und z. T. lebensverkürzenden Erkrankung zu betreuen. Dafür haben wir folgende Fragestellungen untersucht:

- Wie erleben Pflegeeltern ihr Leben und ihre Arbeit?
- Welche Formen der Unterstützung benötigen sie in verschiedenen Lebensphasen und -situationen?
- Wie gelingt es ihnen in einem Geflecht von privaten Beziehungen und professionellen Dienstleistungen, auch schwierige Situationen erfolgreich zu bewältigen.

Untersuchungsmethoden waren themenfokussierte narrative Interviews und Gruppeninterviews mit Pflegeeltern aus 40 Pflegefamilien. Dadurch ist es uns gelungen, das Untersuchungsfeld anhand von ausführlichen Einzelfallanalysen in möglichst umfassender Breite abzubilden. Alle involvierten Pflegeverhältnisse waren als langfristige oder dauerhafte Maßnahme für Kinder mit Behinderung angelegt worden. Da es sich in erster Linie um starke körperliche, geistige und/oder psychische Behinderungen und zum Teil lebensverkürzende Erkrankungen handelte, waren daher für unsere Untersuchungsgruppe die gesundheitliche, d. h. medizinische wie pflegerische Versorgung, die Erziehung der Kinder sowie die Organisation von und Unterstützung bei therapeutischen Hilfen für die Kinder von großer Bedeutung.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte auf theoretischer Grundlage der *Belastungs-Ressourcen-Balance* (vgl. WOLF 2007) und des *Drei-Ebenen-Ansatzes* (vgl. LAYDER 1993, SCHÄFER 2011).

Das Modell der Belastungs-Ressourcen-Balance versetzt uns aus theoretischer Perspektive in die Lage, Aufgaben, Probleme und Ressourcen von Menschen systematisch zu erfassen sowie den Zusammenhang und die Abhängigkeit zwischen beiden Seiten zu analysieren. Der Begriff der Balance deutet darauf hin, dass nicht zwei voneinander unabhängige Felder, sondern die Relation und die Wechselwirkungen zwischen Belastungen und Ressourcen in den Blick genommen werden.

Der Drei-Ebenen-Ansatz

Die erste zu betrachtende Ebene ist die *intrapersonale Ebene*. Hierzu gehören alle Aspekte die sich auf die Persönlichkeit und Psyche einer Person beziehen. Welche Kompetenzen, Eigenschaften und Überzeugungen spielen für eine Person beispielsweise eine wichtige Rolle?

Die zweite Ebene ist die *Ebene des Lebensfeldes*. Sie umfasst das Umfeld einer Person. Wir unterscheiden dabei zum einen zwischen den *Beziehungen zu anderen Personen* sowie der Frage, welche Funktionen diese haben. Zum anderen geht es um das *Setting einer Person* (Bedingungen und Bereiche, die für einen Menschen jenseits seiner Persönlichkeit und seiner Beziehungen zu anderen Menschen bedeutsam sind).

Die dritte Ebene umfasst den *gesellschaftlichen Kontext*, in dessen Rahmen das Leben einer Person stattfindet. Dazu gehören insbesondere rechtliche, politische und weitere gesellschaftshistorisch gewachsene Rahmenbedingungen und Strukturen einer Gesellschaft, die für ihre Mitglieder gelten.

Auf der Grundlage dieser Systematik können wichtige Fragen für die Begleitung von Pflegeverhältnissen bearbeitet werden. Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse und Empfehlungen der Untersuchung zusammengefasst.

Ergebnisse der Untersuchung

Die Belastungen und Ressourcen von Pflegeeltern, die ein Kind mit einer schweren Erkrankung oder Behinderung betreuen, beziehen sich auf ein weites Feld. Neben den alltäglichen Bewältigungsstrategien der Pflegeeltern sind weitere professionelle Unterstützungssysteme und Ressourcen notwendig. Diese Ressourcen sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und müssen zugänglich gemacht, gewonnen und gefördert werden.

Unsere Resultate können dazu beitragen, fachliche Maßgaben und Richtlinien für eine optimierte Betreuung von Pflegeeltern zu entwickeln. Die Ergebnisse reichen über den spezifischen Bereich der Betreuung von Kindern mit einer Behinderung oder einer Erkrankung in einer Pflegefamilie hinaus. Sie liefern auch Hinweise, die für Pflegekinderdienste und Pflegefamilien im Allgemeinen relevant sind.

1. Pflegeeltern brauchen persönliche Kompetenzen, Eigenschaften und Überzeugungen, die sie in ihren Alltag innerhalb der Pflegefamilie einbringen.

Die für das Gelingen des Pflegeverhältnisses wichtigsten Menschen sind die Pflegeeltern selbst. Sie haben sich als Paar oder alleine dazu entschieden, ein Kind mit einer schweren Erkrankung oder Behinderung in ihrem privaten Umfeld zu betreuen. Auf der intrapersonalen Ebene finden wir Aspekte, die uns einen Einblick in das Innenleben der Pflegeeltern erlauben.

Persönliche Stärken und Grenzen

Für Pflegeeltern ist es wichtig, über emotionale, kognitive, biografische, soziale und erzieherische Kompetenzen zu verfügen, die sie in ihre Tätigkeit einbringen können. Ebenfalls hilfreich ist es, wenn Pflegeeltern die Grenzen ihrer eigenen Kompetenzen gut genug kennen, um sich bei bestimmten Aufgaben unterstützen zu lassen. Hilfreich können dabei auch (berufs)biografische Erfahrungen sein, wie bspw. die berufliche Tätigkeit als Kinderkrankenschwester oder das eigene Aufwachsen mit einem Geschwisterkind mit Behinderung. Die Aufgabe eines begleitenden Pflegekinderdienstes kann darin liegen, den Pflegeeltern selbstreflexive Prozesse zu ermöglichen und ihnen Rückmeldungen zu geben.

Sinnkonstruktionen

Sinnkonstruktionen sind spezifische, auf die Bedeutsamkeit des eigenen Lebens und Handelns bezogene Deutungsmuster (vgl. SCHÄFER 2011a). Bei Sinnkonstruktionen handelt es sich um Prozesse der Herstellung und Veränderung von Erklärungen und Überzeugungen, mit denen Menschen ihrem eigenen Leben und ihren Handlungen einen Sinn zuschreiben. Die Sinnkonstruktionen der Pflegeeltern müssen sich nicht grundsätzlich auf das Pflegeverhältnis beziehen, aber sie berühren und beeinflussen dessen Existenz und Gestaltung

unweigerlich. Für die befragten Pflegeeltern war es sehr wichtig ihr eigenes Handeln und ihren Lebensentwurf als sinnvoll zu erleben. Dadurch waren sie in der Lage auch besonders schwierige Situationen zu bewältigen.

Bewältigungsstrategien

Die Pflegeeltern richten ihre Bemühungen und ihr Handeln auf übergeordnete Ziele aus. Für sie ist es wichtig, dass es den Mitgliedern ihrer Familie und ihnen selbst gut geht. Ein begleitender Pflegekinderdienst kann mit den Pflegeeltern unterschiedliche Strategien ausprobieren, um deren Ziele zu erreichen und in bedrohlichen Situationen handlungsfähig zu bleiben oder zu werden.

2. Pflegeeltern brauchen andere Menschen und günstige private Rahmenbedingungen.

Die Betreuung eines Pflegekindes ist eine zeitlich und emotional anspruchsvolle Tätigkeit. Die Pflegeeltern kümmern sich täglich umfassend um die Belange und Bedürfnisse ihrer Pflegekinder. Bei Kindern mit einer schweren Erkrankung oder einer Behinderung steigt das Ausmaß der Betreuungszeit. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es neben den persönlichen Aspekten äußerst wichtig ist, über die Unterstützung eines stabilen Netzwerks unterschiedlicher Personen und über gesicherte private Rahmenbedingungen zu verfügen. Dann gelingt es den Pflegeeltern nicht nur ihr Leben und ihre Tätigkeit in einer Pflegefamilie zu organisieren und die unweigerlich auftretenden Probleme zu bewältigen, sondern darüber hinaus den besonderen Reiz und die besonderen Freuden ihres eigenen Lebensentwurfs zu genießen.

Für viele Pflegeeltern ist die eigene Partnerschaft die wesentliche Grundvoraussetzung für ihre Tätigkeit und den eigenen Lebensentwurf. Das gegenseitige Vertrauen, die verlässliche Unterstützung im Alltag und in besonders schwierigen Situationen sowie der vertrauliche und regelmäßige Austausch zwischen dem Pflegeelternpaar werden betont. Gesicherte Zeiträume der Zweisamkeit, in denen die eigenen Belange und nicht die der Kinder im Vordergrund stehen, sind nicht selbstverständlich, aber nötig. Für die Pflegeeltern und das Pflegeverhältnis bedrohliche Situationen können sich aus der Trennung eines Pflegeelternpaares entwickeln. Ein begleitender Pflegekinderdienst kann schon frühzeitig auf die Notwendigkeit von gemeinsamen Freiräumen des Pflegeelternpaares hinweisen und ggf. Gesprächs- und Austauschmöglichkeiten zum Thema Partnerschaft anbieten.

Die leiblichen Kinder spielen in den Überlegungen der Pflegeeltern eine wesentliche Rolle. Sie können das Pflegeverhältnis stabilisieren, wenn sie von Beginn an in die Entscheidung ihrer Eltern einbezogen wurden, ein Pflegekind aufzunehmen. Werden sie hinsichtlich dieser Entscheidung nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass sie das Pflegeverhältnis boykottieren. Für Pflegeeltern wird das Pflegeverhältnis zu einer Belastung, wenn sie der Überzeugung sind, dass die Bedürfnisse ihrer leiblichen Kinder unzureichend berücksichtigt werden und dass sie unverhältnismäßigen Zumutungen ausgeliefert sind, die deren Entwicklung negativ beeinflussen. Ein begleitender Pflegekinderdienst kann dabei helfen, die Bedürfnisse der leiblichen Kinder im Blick zu behalten und sie ebenfalls als wichtige Akteure innerhalb des Pflegeverhältnisses zu berücksichtigen.

Für Pflegeeltern ist es wichtig, dass sie zu ihrem Pflegekind eine gegenseitige emotionale Beziehung entwickeln. Positive emotionale Rückmeldungen des Pflegekindes sind für die Pflegeeltern außerdem bedeutsam, auch wenn die Möglichkeiten des Pflegekindes aufgrund seiner Erkrankung oder Behinderung und seiner biografischen Erfahrungen zum Teil eingeschränkt sind. Besonders belastend sind für die Pflegeeltern negative gesundheitliche, emotionale und soziale Entwicklungsverläufe des Pflegekindes. Ein begleitender Pflegekinderdienst kann an dieser Stelle dabei helfen, die Aufmerksamkeit auf die positiven Aspekte der Entwicklung des Pflegekindes zu lenken und mit den Pflegeeltern Strategien zu entwickeln, die sie handlungsfähig machen.

Hilfreiche Akteure

Weitere Verwandte der Pflegeeltern sind hilfreich, wenn sie Verständnis hinsichtlich der Entscheidung für das Pflegeverhältnis zeigen, die Pflegeeltern unterstützen und das Pflegekind in den weiteren Kreis der Familie aufnehmen. Unverständnis gegenüber den Pflegeeltern sowie offen zur Schau gestellte Abneigung gegenüber dem Pflegekind belasten die Pflegeeltern stark. Ein begleitender Pflegekinderdienst sollte darauf vorbereitet sein, dass dieses Thema bei Pflegeeltern zu Verunsicherungen oder erheblichen Enttäuschungen führen kann.

Im privaten Umfeld der Pflegeeltern sind langjährige Freunde, befreundete Pflegeeltern und Personen aus der Nachbarschaft bedeutsam. Hier finden viele Pflegeeltern einen stabilen Rückhalt, Verständnis und zum Teil auch verlässliche Unterstützung. Sehr belastende Erfahrungen machen Pflegeeltern mit Freunden, die sich von ihnen zurückziehen, weil sie sich in ihren Gewohnheiten und in ihrem unbeschwerten Leben durch das Pflegekind und dessen Probleme gestört fühlen.

Eine Sonderrolle übernehmen die leiblichen Eltern des Pflegekindes. Sie werden als Ressource erlebt, wenn sie das Pflegeverhältnis akzeptieren und unterstützen und dies auch nach außen formulieren. Außerdem können sie für die biografische Auseinandersetzung des Pflegekindes wichtige Informationen zur Verfügung stellen. Der Umgang zwischen Pflegeeltern und leiblichen Eltern wird außerdem deutlich erleichtert, wenn keine (sexuelle) Gewalt gegen das Pflegekind in der Herkunftsfamilie stattgefunden hat. Im Gegenzug werden solche vorangegangenen Gewalthandlungen von den Pflegeeltern zumeist als sehr belastend erlebt. Ein betreuender Pflegekinderdienst kann eine wichtige Funktion übernehmen, wenn er bei den Pflegeeltern und den leiblichen Eltern umfassend für gegenseitige Anerkennung und einen konstruktiven Umgang miteinander wirbt.

Gesicherte Zeiträume der Zweisamkeit, in denen die eigenen Belange und nicht die der Kinder im Vordergrund stehen, sind nötig.

Im professionellen Umfeld der Pflegeeltern können die zuständigen Mitarbeiter des begleitenden Pflegekinderdienstes eine äußerst wichtige Rolle einnehmen. In unserer Untersuchung wurden vor allem die permanente Erreichbarkeit und Verlässlichkeit sowie das persönliche Engagement des Einzelnen betont. Außerdem waren die Pflegeeltern überzeugt von den spezifischen pädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte und ihrem breiten Expertenwissen. Auch die Pufferfunktion bei

Auseinandersetzungen zwischen den Pflegeeltern und Dritten (Schule, Jugendamt, Krankenkassen usw.) wurde explizit hervorgehoben.

Mitarbeiter des medizinischen Sektors (Ärzte und Pflegepersonal) werden insbesondere dann als eine wichtige Ressource erlebt, wenn sie kompetent, kooperativ und teamfähig agieren und die Grenzen ihrer eigenen fachlichen Fähigkeiten kennen und zugeben können. Als sehr verletzend und empörend werden moralisch verwerfliche Kommentare von Ärzten hinsichtlich der Pflegekinder und reflexartige Sparlogiken von Krankenkassen empfunden. Die Unterstützung und Pufferfunktion eines begleitenden Pflegekinderdienstes wird von den Pflegeeltern als wichtige Ressource beschrieben.

Ärzte und Pflegepersonal werden insbesondere dann als wichtige Ressource erlebt, wenn sie kompetent agieren und die Grenzen ihrer fachlichen Fähigkeiten kennen und zugeben können.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen im Lebensfeld der Pflegeeltern bleibt festzuhalten:

Für Pflegeeltern sind eine finanzielle Absicherung und eine großzügige Wohnsituation eine wichtige Grundlage für ein gelingendes Pflegeverhältnis. Zusätzlich sind flexible Arbeitgeber, Möglichkeiten zu pflegekinderspezifischen Fortbildungen und freie Wochenenden bedeutsam für Pflegeeltern.

3. Pflegeeltern brauchen gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die ihre Tätigkeit und ihren Lebensentwurf stützen.

Pflegeverhältnisse sind dezentral organisierte Hilfsmaßnahmen und somit auf besonders funktionale äußere Strukturen und gesellschaftliche Angebote angewiesen. Hier liegt eine wichtige Voraussetzung, um eine gute Versorgung von Kindern mit einer schweren Erkrankung oder Behinderung sicherzustellen.

Es besteht die Notwendigkeit, spezifische Angebote für Pflegeeltern bereitzuhalten, die Pflegekinder mit einer schweren Erkrankung oder Behinderung betreuen. Pflegeeltern betonen die Bedeutung von spezifischen Weiterbildungsmöglichkeiten, Informationsangeboten und dem organisierten Austausch innerhalb von Selbsthilfegruppen. Viele Pflegeeltern weisen darauf hin, dass ein guter Pflegekinderdienst dabei sehr wichtige Funktionen übernimmt.

Eine gesicherte medizinische Versorgung ist für die Pflegefamilien enorm wichtig. Dabei betonen Pflegeeltern die Bedeutung einer solidarisch organisierten Finanzierung von Gesundheitsleistungen sowie eine optimale Versorgung von Menschen mit Behinderung. Wenn die unbürokratische Bewilligung und zügige Organisation einer medizinischen Maßnahme gelingt, stellt dies eine wichtige Ressource für Pflegeeltern dar.

Leistungsfähige Behörden und Soziale Dienste zeichnen sich nach Eindruck der Pflegeeltern durch ihre Kooperationsfähigkeit sowie ihre grundsätzliche Offenheit in allen Angelegenheiten aus, die das Pflegeverhältnis betreffen. Den Pflegeeltern ist besonders wichtig, dass ihr persönliches Engagement und ihre Bereitschaft zum Aufbau einer emotionalen Beziehung zu einem bedürftigen Kind von Seiten der Behörden nicht aus Kostengründen ausgenutzt werden.

Für Pflegeeltern sind Aspekte der Planungssicherheit bedeutsam. Viele Pflegeeltern wünschen sich ein transparentes und kindorientiertes Rechtssystem, das sich primär am Kindeswohl orientiert. Unverständnis entsteht für viele Pflegeeltern dann, wenn bei Entscheidungen Elternrechte im Vordergrund stehen oder umfassend geprüft werden. Hier wird deutlich, dass in weiteren Untersuchungen auch die Perspektive von Eltern, Pflegekindern und möglichst auch den Entscheidungsträgern in den Blick genommen werden müssen, um eine Perspektivenvielfalt zu gewährleisten.

Viele Pflegeeltern wünschen sich ein transparentes und kindorientiertes Rechtssystem, das sich primär am Kindeswohl orientiert.

Gewonnene Erkenntnisse

Auf der Grundlage der Ergebnisse möchten wir zwei verallgemeinerbare Erkenntnisse für die Gestaltung und Begleitung von Pflegeverhältnissen für Kinder mit Behinderung ableiten:

a) In Pflegefamilien findet keine professionelle Dienstleistung, sondern echtes privates Leben statt (vgl. WOLF 2012). Das gilt es anzuerkennen und zu berücksichtigen. Gelingendes privates Leben verläuft nach anderen Strukturen und Merkmalen als erfolgreiches Organisationshandeln. Pflegeeltern bringen meist vielfältige Kompetenzen mit, sie informieren sich und eignen sich Fähigkeiten an und werden so zu wichtigen Expert(inn)en für die Kinder, die in ihrer Familie aufwachsen. Sie werden deshalb aber nicht zu Professionellen, sondern sie verbleiben in zentral privaten Rollen. Auch die wechselseitige Abhängigkeit innerhalb von Pflegefamilien bleibt auf einem für Familien typisch hohen Niveau. Dabei ist es notwendig, dass die Familien ihr gemeinsames Leben auf ihre eigene und z. T. eigenartige Weise einrichten und gestalten. Um dieses private Leben herum wird dann allerdings ein leistungsfähiger Sozialer Dienst mit professionellen Fachkräften benötigt, die den Pflege- und Herkunftsfamilien ihr spezielles Wissen und ihre professionellen Strategien zur Verfügung stellen. Ohne das professionelle Netzwerk eines leistungsfähigen Dienstes wäre die Betreuung von Kindern mit einem besonders aufwendigen Betreuungsbedarf nicht zu verantworten.

b) Die Diskussion darüber, dass Pflegefamilien für ganze Gruppen von Kindern und Jugendlichen ungeeignet sein könnten und diese deshalb grundsätzlich besser im Rahmen von Heimunterbringungen betreut werden sollten, scheint nach unseren Erkenntnissen unangebracht. Eine professionelle Jugendhilfe braucht für ihre Platzierungsentscheidungen und darin enthaltene Prognosen Kriterien, mit denen sie differenzierte Abwägungsprozesse treffen kann. Dafür bleibt es notwendig, die Chancen und Grenzen der verschiedenen Hilfe-

leistungen im Einzelfall einzuschätzen. Für solche Betreuungsarrangements braucht man starke und belastbare Familien, die ein Kind mit hohem Pflege- und Betreuungsaufwand aufnehmen wollen und die ehrlich darüber informiert werden, worauf sie sich einlassen. Ein wichtiger Einflussfaktor für die Stabilität eines Pflegeverhältnisses liegt dann in der Qualität und Ausstattung des Dienstes, der die Pflegekinder und ihre Familien unterstützt und begleitet.

Inklusion in der Pflegekinderhilfe

Nach unseren Beobachtungen hat in der Pflegekinderhilfe in den letzten Jahren eine erhebliche Weiterentwicklung und Professionalisierung begonnen. Dennoch gibt es innerhalb der Pflegekinderhilfe sehr ungleichzeitige Entwicklungslinien – manche Dienste bauen dabei auf bereits bestehende etablierte und hochentwickelte Organisations- und Arbeitsstrukturen auf und andere müssen den notwendigen Professionalisierungsgrad erst mühsam erarbeiten. Dementsprechend sind auch Entwicklungen im Hinblick auf das Thema Inklusion in der Pflegekinderhilfe uneinheitlich.

Versteht man unter Inklusion die Gestaltung von gesellschaftlichen Lösungen, die alle Menschen einbezieht und Benachteiligung abschafft oder verhindert, muss die Pflegekinderhilfe als ausbaufähig gelten. In diesem Sinne kann es nicht ausschließlich um die Berücksichtigung von Kindern mit Behinderung gehen. Vielmehr sind auch der Umgang mit und die Beteiligungsmöglichkeiten von Herkunftseltern mit Behinderungen oder Erkrankungen in den Blick zu nehmen.

Passende Hilfen für Kinder mit Behinderung

Das Thema Behinderung scheint in der Pflegekinderhilfe noch ein Nischenthema zu sein, auch wenn beherzt über die Chancen und Grenzen von Inklusion diskutiert wird. Das ist im Hinblick auf die Forderungen an soziale Dienste im Vergleich zu einer meist hohen Gesamtzahl von Pflegeverhältnissen, die eine einzelne Fachkraft zu begleiten hat, nachvollziehbar. Hier stellt sich also die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von Inklusion in der Pflegekinderhilfe. Es ist nach unseren Erkenntnissen derzeit unrealistisch, dass Kinder mit Behinderung und ihre Familien im Rahmen eines kommunalen Pflegekinderdienstes die Unterstützung und Begleitung bekommen, die sie benötigen. Nimmt man den Anspruch einer inklusiven Pflegekinderhilfe ernst, bedeutet dies perspektivisch, dass die zuständigen Sozialen Dienste so ausgestattet sein müssen, dass sie die zuvor beschriebenen Ansprüche erfüllen können. Auf Organisationsebene stellen sich dann die Fragen nach den notwendigen Ressourcen, Fallzahlen, Personalausstattung und Fortbildungsbedarfen. Interessante Vorschläge dazu finden sich in der Veröffentlichung von Christian ERZBERGER (2003).

Es ist zunächst wichtig, Kinder nicht als Kranke, Behinderte, Traumatisierte oder als Träger von Symptomen zu betrachten, sondern in erster Linie als Kinder und Jugendliche, als Jungen und Mädchen. Den befragten Pflegemüttern und Pflegevätern ist es in vielen Situationen sehr gut gelungen, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen und sich nicht durch Krankheiten oder Behinderungen davon ablenken zu lassen. Für die großen politischen Debatten und Entscheidungen könnte es eine geeignete Orientierung sein, die Kinder zunächst als Kinder wahrzunehmen, dann das individuell und kollektiv Besondere zu sehen und schließlich die Strukturen und Umgangsformen darauf auszurichten, was Kinder brauchen, um sich gut entwickeln zu können und was das jeweilige Kind zusätzlich braucht. Dafür dürfen Ressourcen nicht an Störungszuschreibungen gekoppelt werden und statt ausgefeilter Spezialdienste, die sich ausschließlich für die Versorgung und Betreuung einzelner Adressatengruppen zuständig fühlen, brauchen wir leistungsfähige Soziale Dienste, die für Pflegekinder und ihre Familien das Notwendige tun.

Innerhalb der Pflegekinderhilfe gibt es bereits sehr etablierte Ausformungen von Pflegeverhältnissen in Form von Erziehungsstellen sowie sozialpädagogischen und sonderpädagogischen Vollzeitpflegeverhältnissen, die für ihren erhöhten Betreuungsaufwand eine intensivere Begleitung erhalten und besser honoriert werden als übliche Pflegeverhältnisse (vgl. ERZBERGER 2003). Darin könnte eine Möglichkeit liegen, wenn berücksichtigt wird, dass es nicht ausschließlich um die pädagogische Ausbildung der Pflegeeltern gehen kann – hier werden Kompetenzen benötigt, die sich nicht im Rahmen eines Studiums oder einer Ausbildung vermitteln lassen, sondern die sich die jeweiligen Akteure z. T. lebensgeschichtlich angeeignet haben. Wie wir gezeigt haben, benötigen die Pflegeeltern in erster Linie Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich auf das private Leben und nicht die professionelle Ausübung einer beruflichen Tätigkeit beziehen. Dazu benötigen sie eine intensive Begleitung durch einen flexiblen und möglichst innovativen Sozialen Dienst. Für ihre Arbeit, ihre Leistung sowie ihr gesellschaftliches und bürgerschaftliches Engagement benötigen sie eine sehr intensive fachliche Unterstützung und Begleitung. Keinesfalls dürfen sich die Lebensbedingungen der betroffenen Kinder und ihrer Familien bei einem Zuständigkeitswechsel zwischen SGB VIII und SGB XII verschlechtern (vgl. LEONHARD & DILLENBERG 2012).

Was für Pflegeverhältnisse gut ist, in denen Kinder mit Behinderung aufwachsen, ist voraussichtlich auch für Pflegeverhältnisse gut, in denen Kinder ohne Behinderung aufwachsen.

Perspektivisch könnte Inklusion in der Pflegekinderhilfe sogar eine Öffnung in beide Richtungen bedeuten: Was für die Unterstützung und Begleitung von Pflegeverhältnissen gut ist, in denen Kinder mit Behinderung aufwachsen, ist voraussichtlich auch für die Unterstützung und Begleitung von Pflegeverhältnissen gut, in denen Kinder ohne Behinderung aufwachsen.

Vor dem Hintergrund der Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft stecken in unseren Erkenntnissen wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung von Behindertenhilfe und Jugendhilfe. Handlungsleitend für eine fachliche Weiterentwicklung wären die Fragen:

- Welche Angebote und professionellen Dienstleistungen müssen für einen inklusiven Ansatz innerhalb der Pflegekinderhilfe bereitgehalten werden?
- Wie gelingt es in der Pflegekinderhilfe insgesamt, Benachteiligungen für Kinder und Erwachsene abzubauen, so dass sie besser am gesellschaftlichen Leben teilhaben können?

> Wie gelingen erfolgreiche Implementierungen von inklusiven Konzepten für Pflegekinder und ihre Familien?

Wir werden uns daran beteiligen, gute Praxismodelle zu begleiten, zu multiplizieren und zu implementieren.

LITERATUR

Arbeitsgruppe ASMK/JFMK (2013): Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung.

ERZBERGER, Christian (2003): Strukturen der Vollzeitpflege in Niedersachsen. Bremen/Hannover.

LAYDER, Derek (1993): New strategies in social research. An introduction and guide. Cambridge UK, Cambridge MA USA: Polity Press; Blackwell Publishers.

LEONHARD, Bettina; DILLENBERG, Rainer (2012): Zusammenführung aller Leistungen für Kinder und Jugendliche im SGB VIII. Positionspapier der BV Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

SCHÄFER, Dirk (2011a): Darum machen wir das... Pflegeeltern von Kindern mit Behinderung – Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien. ZPE-Schriftenreihe 28.

SCHÄFER, Dirk (2011b): Ressource Pflegeeltern – Untersuchung der Belastungen und Ressourcen von Menschen, die Pflegekinder mit chronischen Erkrankungen und Behinderungen betreuen. ZPE-Schriftenreihe 30.

WIESNER, Reinhard (2013): Rechtliche und politische Entwicklungslinien zur Inklusion, zur Großen Lösung und zum Bundesleistungsgesetz. Vortrag auf der 19. gesamtbayerischen Jugendamtsleitungstagung. http://www.blja.bayern.de/imperia/md/images/zbfs_intranet/produktgruppe_ii/wiesner_pr__sentation_hof.pdf (abgerufen am 17.04.2014).

WOLF, Klaus (2007): Die Belastungs-Ressourcen-Balance. In: Kruse, Elke; Tegeler, Evelyn (Hg.): Weibliche und männliche Entwürfe des Sozialen. Wohlfahrtsgeschichte im Spiegel der Genderforschung. Opladen & Farmington: Verlag Barbara Budrich, 281–292.

WOLF, Klaus (2012): Professionelles privates Leben? Zur Kolonialisierung des Familienlebens in den Hilfen zur Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4, 395–420.

Die Autoren:

Dirk Schäfer

Dipl. Pädagoge, Dipl. Sozialpädagoge; Tätigkeit in der Heimerziehung. Seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsgruppe Pflegekinder

Dirk.Schaefer@uni-siegen.de

Nicole Fügner

B.A. Sozialwissenschaften; Tätigkeit in der Kinder – und Jugendhilfe. Studentische Mitarbeiterin der Forschungsgruppe Pflegekinder

Nicole.Fuegner@student.uni-siegen.de

Anzeige

Siedlungswerk *Infrastrukturbau*

Siedlungswerk

- Baubetreuung/Projektsteuerung
- Projektentwicklung/-vorbereitung
- Architektenwettbewerbe
- VOF-Verfahren/Ausschreibungsverfahren
- Bestandsanalysen

Ihr sicherer Partner im Südwesten seit mehr als 30 Jahren!

Siedlungswerk GmbH
Heusteigstraße 27/29
70180 Stuttgart
swi@siedlungswerk.de
☎ (07 11) 23 81 - 460

www.siedlungswerk.de

Kadidja Rohmann **Ursula Pixa-Kettner**

Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder?

| Teilhabe 3/2014, Jg. 53, S.121 – 127

| ***KURZFASSUNG*** *Der Artikel stellt die Ergebnisse einer Studie zur Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten im norddeutschen Raum vor. Aus Sicht der Eltern wurden die Qualität der professionellen Unterstützung, die familiäre Lebensqualität sowie das soziale Netzwerk der Familien erhoben. Neben einer hohen Zufriedenheit benennen die Befragten zentrale Kritikpunkte. Daraus ergeben sich Forderungen nach Anerkennung und Respekt, Abbau von Fremdbestimmung durch Einbeziehung der Eltern und flächendeckend bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten. Zur Verhinderung von sozialer Isolation benötigen viele Familien mehr Unterstützung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, z. B. durch Lern- und Informationsmaterialien in Leichter Sprache.*

| ***ABSTRACT*** *Special families – what kind of support do parents with learning difficulties and their children need? This paper presents the results of a study regarding the situation of parents with learning difficulties in Northern Germany. We explored parents' perspective on quality of professional support, quality of family life, and on their social networks. Besides a high satisfaction, participants named central points of criticism. Consequently, a call for appreciation and respect, reduction of heteronomy via inclusion of the parents and an area-wide needs-adapted support emerged. In order to prevent social isolation, some families need more support to participate in the community, for example via information and instructional material in easy language.*

Stand der Forschung zur Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2008 (in Deutschland 2009) ist das Recht von Menschen mit Behinderung auf Elternschaft international anerkannt und auch rechtlich verankert. In Artikel 23 fordert die BRK explizit in Bezug auf die Elternschaft behinderter Menschen die Beseitigung von Diskriminierung und die Gleichberechtigung (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010). Ausdrücklich untersagt sie die Trennung des Kindes von seinen leiblichen Eltern wegen einer Behinderung. Eine Unterscheidung nach körperlichen oder kognitiven Behinderungen findet an keiner Stelle statt, d. h. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind selbstverständlich eingeschlossen.

Ein akzeptierender und respektierender Umgang der Fachkräfte mit den Eltern ist unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Unterstützungsprogramme.

Im englischsprachigen Raum hat die Fachdiskussion um die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten und angemessene Unterstützungsformen einige Jahre früher als in Deutschland bereits in den 1980er Jahren begonnen. Neben dem rein quantitativen Ausbau von (in der Regel ambulanten) Unterstützungsangeboten ging es dort vor allem um Fragen der inhaltlichen Gestaltung von Angeboten. Denn immer wieder zeigte sich in der Praxis, dass die Unterstützungsangebote entweder nicht angenommen wurden oder ohne Erfolg blieben, folglich nicht geeignet gestaltet waren.

Seit den 1990er Jahren wurden international Studien durchgeführt, die als Voraussetzungen für den Erfolg von Unterstützungsprogrammen u. a. die Grundhaltungen und die Einstellungen der Professionellen gegenüber den Eltern als essentiell hervorhoben. Ein akzeptierender und respektierender Umgang der Fachkräfte mit den Eltern ist demnach unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung (vgl. z. B. McGAW 2004, 232).

Weiterhin sind lang unterschätzte Faktoren für das Realisieren elterlicher Kompetenzen und das Gelingen von Elternschaft die sozialen Ressourcen, über die Eltern verfügen. Eltern, die in sozialer Isolation leben, haben es schwerer, elterliche Kompetenzen zu verwirklichen als sozial gut integrierte Eltern. Dieser allgemeine Zusammenhang ist durch zahlreiche Studien erwiesen. Eltern mit Lernschwierigkeiten jedoch gehören sehr häufig zu den sozial isolierten Familien (vgl. z. B. McCONNELL u. a. 2008). Es scheint ihnen schwer zu fallen, am Gemeinwesen teilzuhaben, private Netzwerke zu knüpfen, aufrecht zu erhalten und zu nutzen. Diese Faktoren haben sich im Rahmen von Untersuchungen zur familiären Lebensqualität (*Family Quality of Life*, vgl. ISAACS et al. 2007) als sehr bedeutsam erwiesen.

Hierauf aufbauend sind z. B. in Australien (*Parenting Research Centre*), in den USA (*Through the Looking Glass*) und auch in Großbritannien (*Disability, Pregnancy & Parenthood*) in den letzten Jahren bereits Unterstützungskonzepte für Eltern mit Lernschwierigkeiten entstanden, die neben der individuellen Ebene von Eltern und Kind den kommunalen bzw. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie dem Empowerment der behinderten Eltern hohe Bedeutung zumessen.

In Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich der Thematik behinderter Eltern ebenfalls eine Entwicklung vollzogen. 1999 wurde der

Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern bbe e.V. gegründet, der sich als Selbsthilfebewegung von betroffenen Eltern versteht (vgl. Bundesverband behinderter Eltern e. V.). Eltern mit Lernschwierigkeiten waren dort jedoch zunächst immer noch nicht repräsentiert. Für die Unterstützung dieser Gruppe von Eltern wurde im Jahr 2002 die *Bundesarbeitsgemeinschaft „Begleitete Elternschaft“ (BAG)* gegründet (vgl. BARGFREDE 2008), um eine breitere und wirksamere professionelle Unterstützung zu erreichen. Mittlerweile gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Organisationen, die sich insbesondere in rechtlichen und politischen Fragen als sinnvoll erweist.

Trotz dieser positiven Entwicklung gibt es in Deutschland bislang nicht flächendeckend Unterstützungsangebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Das hat zur Folge, dass den Eltern nach wie vor in vielen Regionen keinerlei professionelle Unterstützung zur Verfügung steht, obwohl eine deutliche Zunahme dieser Elternschaften in Deutschland zu verzeichnen ist und immer mehr Eltern mit ihren Kindern zusammen leben (vgl. PIXA-KETTNER 2007).

Fragestellungen für das Forschungsprojekt und methodisches Vorgehen

Vor dem beschriebenen Hintergrund zum Stand der Forschung ergaben sich für unser Projekt folgende Fragestellungen:

Wie zufrieden sind Eltern mit Lernschwierigkeiten mit der Unterstützung, die sie aktuell erhalten bzw. früher erhalten haben, und wie beurteilen sie ihre gesamte Lebenssituation?

Aus Sicht der betroffenen Familien sollten die spezifischen Unterstützungsbedürfnisse der Eltern und Kinder erkundet werden. Schwerpunkt unseres Interesses war neben der Qualität der professionellen Unterstützung die familiäre Lebensqualität (*Familiy Quality of Life*) und das soziale Netz der Eltern, da diese Bereiche – wie bereits dargestellt – für das Gelingen einer Elternschaft von hoher Bedeutung sind. Ebenso interessierten uns die Erfahrungen der Familien mit dem Jugendamt, insbesondere bezüglich der Fremdplatzierung eines Kindes – eine Erfahrung, die nach wie vor viele Eltern mit Lernschwierigkeiten machen müssen. Aus den erhobenen Ergebnissen sollten Konsequenzen zur Verbesserung vorhandener oder zur Entwicklung neuer Unterstützungskonzepte formuliert werden.

Dem Grundgedanken folgend, dass selbst betroffene Menschen die besten Expert(inn)en ihrer Situation sind, arbeiteten wir im Sinne einer inklusiven Forschung (vgl. BUCHNER u. a. 2011, 6f.) in unserem Projekt mit zwei Müttern mit Lernschwierigkeiten zusammen. Die Realisierung dieses inklusiven Forschungsansatzes konzentrierte sich auf drei Arbeitstreffen im Vorfeld der Datenerhebung; nach der Erhebungsphase fand ein letztes Treffen zur gemeinsamen Beurteilung der erhobenen Ergebnisse statt. Inhaltlich bezog sich die Partizipation der Teilnehmerinnen vor allem darauf, sich mit den von den hauptamtlichen Forscherinnen eingebrachten Materialien und Fragen auseinanderzusetzen, was zur Verbesserung der Interviewkonzeption und zu interessanten Überlegungen für die Auswertung führte. Für eine aktivere, selbst fragende (forschende) Beteiligung wären erheblich mehr Treffen erforderlich gewesen, um sich in den ungewohnten Rollen zurecht zu finden. Dies hätte leider den zeitlichen und finanziellen Rahmen des Projekts gesprengt.

Für die Durchführung der Interviews wurde ein Erhebungsinstrumentarium entwickelt, in dem verschiedene Methoden kombiniert werden. Dabei achteten wir auf die Benutzung der Leichten Sprache einschließlich non-verbaler Kommunikationsmittel. Ergänzend zum Leitfadengestützten Interview, welches neben einer Erzählaufforderung zum freien Erzählen mehrere detaillierte Einzelfragen zu den Bereichen „kindbezogene Hilfen“, „Hilfen im Alltag“ und „familiäre Lebensqualität“ umfasste, arbeiteten wir zur Erhebung des sozialen Netzwerkes mit einer Netzwerkkarte, Bildkarten sowie einer Smiley-Skala. Ebenso nahmen wir bei der Erhebung verschiedener Methoden der professionellen Unterstützung Bildkarten und eine Smiley-Skala zu Hilfe.

Durch das Zurückgreifen auf verschiedene Hilfsmittel wollten wir unseren jeweiligen Interviewpartner(inne)n ermöglichen, sich über unterschiedliche Modalitäten mitteilen zu können. Dadurch erhofften wir uns, Missverständnisse und evtl. auftretende Unsicherheiten in der Kommunikation minimieren zu können.

Durchführung und Auswertung der Interviews

Um Einblick zu bekommen in verschiedene Lebenssituationen sollte eine möglichst heterogene Gruppe von Eltern mit Lernschwierigkeiten befragt werden. Somit wurden bei der Suche nach Interviewpartner(inne)n folgende Merkmale berücksichtigt:

- Form der Betreuung (ambulant oder stationär)
- Lebensform der Eltern (allein oder gemeinsam erziehend)
- Wohnort der Kinder (bei den leiblichen Eltern oder fremdplatziert)
- Alter der Kinder
- gleichmäßige Verteilung der Interviews auf verschiedene Orte

Insgesamt kamen 22 Interviews in zehn norddeutschen Städten bzw. Gemeinden der Bundesländer Schleswig-Holstein, Niedersachen, Hamburg und Brandenburg zustande. Allen Interviewten gemeinsam ist das Eingebundensein in ein Hilfesystem, das entweder explizit Eltern mit Lernschwierigkeiten unterstützt oder Betreutes Wohnen für Menschen mit geistiger Behinderung und/oder Sozialpädagogische Familienhilfe anbietet. Bis auf zwei sind die Einrichtungen Mitglied in der BAG *Begleitete Elternschaft*.

Die Interviews konnten alle zuhause bei den Familien durchgeführt werden. Da wir uns bei der Konzeption der Studie bewusst dafür entschieden, keine Fremdaussagen zur Ergänzung hinzuzuziehen, sondern die subjektive Sicht der Interviewten in den Mittelpunkt zu stellen, baten wir die Eltern bzw. die vermittelnden Fachkräfte im Vorfeld darum, auf die Anwesenheit einer vertrauten Unterstützungsperson zu verzichten. Um evtl. Befürchtungen oder Leistungsängste soweit möglich auszuräumen, klärten wir unsere Interviewpartner(innen) zu Beginn der Interviews über Sinn und Zweck der Untersuchung auf und wiesen auf die Punkte Freiwilligkeit, Schweigepflicht und Anonymisierung hin.

Alle Interviews wurden mitgeschnitten, anschließend verschriftlicht und – bis auf wenige Passagen, die für die Fragestellung nicht relevant waren – wörtlich transkribiert. Die erhobenen Daten wurden kategorisiert und quantitativ ausgewertet, ergänzend wurden Zitate aus den transkribierten Interviews hinzugefügt. Für die qualitative Auswertung wurden markante Themen der Interviews herausgearbeitet und einzelne Fallvignetten erstellt.

Im Folgenden werden die für die Fragestellungen relevanten Hauptergebnisse der Interviews dargestellt.

Tab. 1: *Betreuungs- und Wohnform der befragten Familien*

	Form der Betreuung			
	ambulant	stationär	**Häufigkeit**	**Prozent**
Mutter allein erziehend	6	6	**12**	**54,5**
Eltern gemeinsam erziehend	5	2	**7**	**31,8**
Mutter ohne Kind(er) mit neuem Partner	3	0	**3**	**13,6**
Häufigkeit	**14**	**8**	**22**	**100**
Prozent	**63,6**	**36,4**	**100**	

Tab. 2: *Alter und Wohnort der Kinder*

	Wohnort der Kinder						
Alter der Kinder	leibliche Mutter	beide Elternteile	Pflege-familie	Herkunfts-familie	Heim	**Häufigkeit**	**Prozent**
0 – 2 Jahre	7	3	0	1	0	**11**	**28,2**
3 – 5 Jahre	3	2	2	0	0	**7**	**17,9**
6 – 10 Jahre	2	3	3	4	0	**12**	**30,8**
ab 11 Jahre	4	1	2	0	2	**9**	**23,1**
Häufigkeit	**16**	**9**	**7**	**5**	**2**	**39**	**100**
Prozent	**41**	**23,1**	**17,9**	**12,8**	**5,1**	**100**	
	= 64,1 %		**= 35,8 %**				

Ergebnisse der Interviews

Ergebnisse zur Untersuchungsgruppe

Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe lässt sich in Tabelle 1 ablesen.

Die 22 Familien haben insgesamt 39 Kinder; ihr Alter und Wohnort ist in Tabelle 2 ersichtlich.

Zu erkennen ist, dass 14 der 39 Kinder (fast 36 %) nicht bei ihren leiblichen Eltern leben, sondern fremdplatziert sind. Hierunter sind auch einige Geschwisterkinder, so dass insgesamt acht der 22 Familien von einer Fremdplatzierung eines oder mehrerer Kinder betroffen sind.

Unsere Ergebnisse zur psychosozialen Situation der Eltern wurden nicht ausdrücklich erfragt, sondern ergaben sich aus dem freien Interviewteil und stellen somit eine Mindestgröße dar. Sie bestätigen Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen, wonach Eltern mit Lernschwierigkeiten oftmals aus Herkunftsfamilien mit vielfältigen Belastungen kommen und häufig kein intaktes Elternhaus erlebt haben (vgl. z. B. LLEWELLYN & McCONNELL 2010; PIXA-KETTNER & BARGFREDE 2004). Gut ein Viertel der Elternteile unserer Untersuchungsgruppe lebt mit einer Körperbehinderung oder einer chronischen Erkrankung, etwas mehr als ein Drittel der Elternteile berichten von einer psychischen Belastung/Erkrankung bzw. von ihrer Psychiatrieerfahrung und/oder einer Suchtproblematik und mindestens sieben der 22 Mütter, also fast ein Drittel, sind nach eigenen Angaben von Gewalterfahrungen seitens der Väter ihrer Kinder betroffen. Fast 60 % der Eltern haben selbst eine problematische Herkunft (z. B. alkoholabhängige Eltern, frühe Trennungserfahrungen, eigene Heimaufenthalte).

Auf einige Eltern treffen mehrere der genannten Punkte zu, so dass es zu einer Kumulierung von Risikofaktoren kommt. Dies bestätigt, dass der Faktor „Eltern mit Lernschwierigkeiten“ selten isoliert, sondern in vielen Fällen in Kombination mit anderen Risikofaktoren auftritt.

Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der professionellen Unterstützung

Insgesamt bezeichnet sich die große Mehrheit der von uns befragten Eltern als zufrieden mit der Hilfe, die sie aktuell erhält. Diese grundsätzliche Zufriedenheit könnte Ausdruck einer gewissen Dankbarkeit sein, denn den meisten Eltern scheint – insbesondere vor dem Hintergrund angstbesetzter Erfahrungen bezüglich einer (drohenden) Kindeswegnahme – bewusst zu sein, dass sie ohne die professionelle Unterstützung nicht mit ihren Kindern zusammen leben dürften bzw. könnten.

In fast einem Drittel der Interviews wird als ein markantes Thema der Eltern deutlich, dass die professionelle Hilfe als Schutz und Sicherheit empfunden wird. Dies wird in folgenden Zitaten zum Ausdruck gebracht:

„Ja, die Betreuer sind da, und wir (…) ich hab noch hier ein Schutz, noch.“

Ein anderer Vater formuliert:

„Unterstützung da, einfach Unterstützung da (…) Also da ist Verlass da (…) Da hast du schon Hilfen, ne, also da brauch man sich dann keinen Kopp machen“.

Die meisten Eltern scheinen ausreichend Hilfe bei ihren verschiedenen elterlichen Aufgaben zu erhalten und schätzen auch die Unterstützung im Alltag bis auf wenige Ausnahmen positiv ein.

Bei fast der Hälfte der Eltern erfährt die grundsätzliche Zufriedenheit eine gewisse Einschränkung. Diese Eltern thematisieren das Problem, dass die einerseits erwünschte und benötigte Hilfe zugleich Kontrolle und eine Einmischung in ihren privaten Bereich darstellt:

„(…) also ist das mehr oder weniger auch ein Stück Abhängigkeit (…) das ist ein blödes Gefühl, ganz ehrlich, also, das ist ein total doofes Gefühl.“

Dieses Dilemma wird bei der ambulanten Unterstützung sogar häufiger problematisiert als bei der stationären. Vielleicht, weil sich im ambulanten Bereich die Lebenssituation stärker an einer gesellschaftlichen Normalität orientiert, in der die Wohnung einen höchst privaten und geschützten Bereich darstellt.

In manchen Fällen richtet sich die Kritik auch gegen die Art und Weise, wie die Hilfe von bestimmten Fachkräften geleistet wird. Einige Elternteile klagen z. B. darüber, dass die Fachkräfte, die mit ihnen arbeiten, unterschiedliche Ansagen machen, so dass es keine klaren Anweisungen gibt, wie die Eltern sich in bestimmten Situationen verhalten sollen. Dies ist für die betroffenen Eltern verwirrend:

„(…) einige hatten gesagt, ich dürfte stillen, ja, schön, andere sagten, ich dürfte nicht stillen, da hab ich gesagt, ja was ist denn nun?“.

Ein Vater formuliert dies so:

„Und die Betreuer müssten auf jeden Fall sich mal einklängig sein, was überhaupt richtig und was falsch ist, weil jeder hat seine eigene Meinung hier.“

Teilweise kommt in den Interviews zum Ausdruck, dass nicht immer der in der Fachliteratur geforderte individuelle Zuschnitt auf die Bedürfnisse der Eltern sowie der akzeptierende und respektierende Umgang mit den Familien im Vordergrund zu stehen scheint, wie das folgende Zitat einer Mutter belegt:

„(…) dass ich gesagt habe, jetzt hörst du mir mal zu, was ich überhaupt meine (…) und ich bin noch nicht mal fertig mit reden, dann denken die schon was an was anderes. Aber mich dann erst mal zuhören, das tun die relativ wenig.“

Ein Vater, dessen Familie nach der Geburt des Kindes Rund-um-die-Uhr zuhause betreut wurde, beschwert sich:

„Einer kam rein ohne zu klopfen, hat, hat einer n Schuh vor n Kopf gekriegt von mir.“

Bemerkenswert ist, dass sich die Eltern mit der Hilfe, die sie in der Vergangenheit erhalten haben – z. B. zum Zeitpunkt der Geburt ihrer nun schon älteren Kinder – deutlich weniger zufrieden zeigten als mit der aktuellen Unterstützung. Über die Hälfte der Eltern beklagt, dass damals keine oder keine passende Hilfe verfügbar gewesen sei, was in einigen Fällen zu einer Fremdplatzierung der Kinder geführt hat. Hier ist zu vermuten, dass in der von uns untersuchten Region in den letzten Jahren eine Verbesserung der Versorgungssituation eingetreten ist.

Ergebnisse zur familiären Lebensqualität (FQoL)

Familiäre Lebensqualität wird bestimmt durch die finanzielle und berufliche Situation, Wohnsituation, gesundheitliche Situation, Freizeitangebote, Urlaubsgestaltung und Weiterbildung für die Eltern, Teilhabe an Angeboten im Stadtteil sowie Entlastung der Eltern (Babysitten). Zu diesen verschiedenen Bereichen äußern sich die Befragten überwiegend zufrieden.

Durchaus überraschend ist die Einschätzung der Eltern bezüglich ihrer Arbeit in der Werkstatt für behinderte Menschen, die von mehreren Interviewten als das kleinere Übel gegenüber einer ansonsten drohenden Arbeitslosigkeit gesehen wird. Ungeachtet dessen wird in etlichen Fällen auf Unterstützungsbedarf bei der Suche nach Arbeit auf dem regulären Arbeitsmarkt hingewiesen, dem offenbar bisher nicht entsprochen wurde. Ein Vater klingt resigniert, als er formuliert:

„Ich würde gern was anderes machen gerne. Aber wer nimmt mich durch meine Behinderung?“

Mit ihrer Wohnsituation scheinen die meisten Eltern zufrieden zu sein. Für stationär unterstützte Eltern stellt ihre „Verpflanzung“ in eine andere geografische Region allerdings ein großes Problem dar. Dieser Umzug findet meist nicht freiwillig statt, sondern per Jugendamtsbeschluss aufgrund fehlender passender Unterstützung vor Ort. Eine Mutter, die unfreiwillig umziehen musste und unter Heimweh leidet, antwortet auf die das Interview abschließende Frage, ob sie noch etwas sagen möchte, was ihr wichtig ist:

„Was mir wichtig ist? Dass ich mit Jette bald wieder zurück möchte nach meine Heimat!“

Nur gut ein Viertel der Familien gibt an, allgemeine Freizeitangebote im Stadtteil wahrzunehmen. Dies bedeutet, dass die übrigen Familien kaum am gesellschaftlichen Leben außerhalb der sie unterstützenden Einrichtungen oder außerhalb ihrer Familien teilhaben. Eine Mutter formuliert ihren Wunsch nach mehr Kontakten zu Familien außerhalb ihrer stationären Einrichtung:

„Manchmal fänd ich s auch nett, wenn andere von außen dazukämen. Aber ich hab manchmal das Gefühl, die trauen sich nicht weil wir dann etwas Betreute sind. Vielleicht haben die auch Angst davor. Keine Ahnung.“

Abb. 1: *Netzwerkkarte*

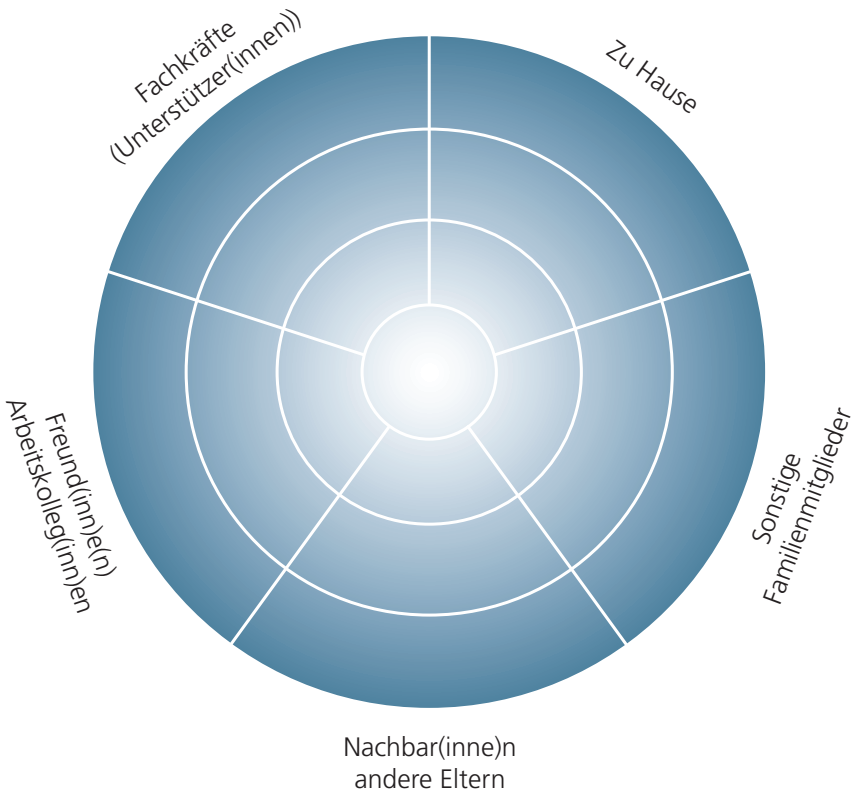


Abb. 2: *Bildkarte „Emotionale Hilfe“*

Ergebnisse zum Sozialen Netz

Aufgrund der hohen Bedeutung, die soziale Netzwerke für das Gelingen von Elternschaft und damit für das Wohlergehen der Kinder haben, widmeten wir diesem Thema besondere Aufmerksamkeit. In Anlehnung an das vom *Familiy Support & Services Project* (2000) entwickelte Verfahren „*Support Interview Guide*“ wurden die Anzahl, Bedeutung und Qualität der sozialen Kontakte der ausgewählten Familien erhoben. Hierfür arbeiteten wir mit einer von uns festgelegten Grundkarte mit vorgegebenen Sektoren (vgl. auch HINTERMAIR 2009, 201):

Abhängig von ihrer persönlichen Bedeutung wurden die genannten Personen in den inneren, mittleren oder äußeren Kreis der jeweiligen Sektoren einsortiert. Nach dem Ausfüllen der Netzwerkkarten fragten wir unsere Interviewpartner(innen) danach, *wie lange* der jeweilige Kontakt schon besteht, *wie häufig* er stattfindet und ob der Kontakt *eher positiv oder negativ* beurteilt wird. Im nächsten Schritt sollten die genannten Personen einem oder mehreren der folgenden vier Hilfebereiche zugeordnet werden (siehe Abb. 1):

- praktische Hilfe *(practical support)*,
- emotionale Hilfe *(emotional support)*,
- Informationen und gute Ratschläge *(information support)*
- gemeinsame Unternehmungen *(companionship support)*.

Um die Beantwortung zu erleichtern, wurde für jeden Hilfebereich eine Bildkarte mit entsprechenden Beispielen vorgelegt, von denen die Karte für den Bereich „emotionale Hilfe“ in Abb. 2 dargestellt ist (copyright der Bilder Abb. 2: Lebenshilfe Bremen 2013):

Im Ergebnis wird deutlich, dass die Eltern insgesamt von wenig sozialen Kontakten (durchschnittlich 12) berichten, wobei der größte Teil auf Familienangehörige und Fachkräfte entfällt und die Netzwerke der Freund(inn)e(n) und Nachbar(inne)n besonders klein sind. Einige Eltern nennen keinen einzigen Kontakt im Bereich der Freund(inn)e(n) oder im Bereich der Nachbar(inne)n. Auch hinsichtlich der persönlichen Bedeutung der Kontakte stehen die Familienangehörigen und Fachkräfte an vorderster Stelle. Der hohe Stellenwert von Fachkräften im Leben der befragten Familien wird in folgendem Zitat deutlich:

„Also für mich ist die keine Betreuerin, so Art, ich nenn die jetzt nicht als Betreuerin oder, als Freundin so,

Gabi ist wie Freundin (…) und jetzt hab ich auch bisschen Angst, oder so, ich hab Angst, wenn jetzt schon wieder Betreuungswechsel ist, davor hab ich Angst, ganz große.“

Die Fachkräfte spielen in allen Hilfebereichen eine wichtige Rolle. Sie stehen nicht nur in Alltagsfragen („praktische Hilfe“ und „Informationen und Ratschläge“) an vorderster Stelle, sondern werden auch im Bereich „emotionale Hilfe“ fast so häufig genannt wie Familienangehörige. Freund(inn)e(n) und Nachbar(inne)n spielen wiederum nur eine untergeordnete Rolle.

Betrachtet man diese Ergebnisse, so wird folgendes Dilemma deutlich: Fachkräfte spielen im Leben der interviewten Familien eine große Rolle, weil die Familien nicht auf ein unterstützendes soziales Netzwerk in ihrem persönlichen Umfeld zurückgreifen können. Umgekehrt könnte es aber auch sein, dass die Eltern kein größeres soziales Netzwerk entwickeln, weil die Fachkräfte in allen Lebensbereichen eine so große Rolle spielen und einer Erweiterung der sozialen Einbindung der Familien nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Erfahrungen mit dem Jugendamt

Bei den Erfahrungen mit dem Jugendamt muss zwischen aktuellen und früheren Erfahrungen unterschieden werden, da sich hier große Diskrepanzen zeigen. Während in Bezug auf „frühere“ Erfahrungen eine deutliche Mehrheit der betroffenen Eltern von diskriminierenden oder zumindest ambivalenten Erfahrungen berichtet, gilt dies bei „aktuellen“ Erfahrungen nur für zwei von 14 Eltern. Dementsprechend ist auch der Anteil der Eltern, die angeben, Angst vor dem Jugendamt zu haben, deutlich gesunken (von 15 auf drei der 22 Eltern).

Eine Mutter beschreibt:

„Am Anfang von der Schwangerschaft hat ich Angst, dass mir sie halt weggenommen wird durch die Lernschwäche (…)“ --- „Und wie hat dann das Jugendamt reagiert, was haben Sie für Erfahrungen gemacht?“ --- „Also, dass es eigentlich kein Grund ist, mit ner Lernschwäche einer Mutter das Kind wegzunehmen.“

Es kann vermutet werden, dass sowohl ein besserer Informationsstand hinsichtlich der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei den Jugendämtern als auch die Tatsache, dass fast alle befragten Eltern (inzwischen) eine Unterstützung durch einen auf begleitete Elternschaft spezialisierten Dienst erhalten, für die Veränderungen ausschlaggebend sind.

Über die Fremdplatzierungen ihrer Kinder berichten zwei Drittel der Eltern, dass sie an der Suche nach einer geeigneten Unterbringung für die Kinder beteiligt gewesen seien, was von den Eltern als positiv bewertet wird. Die Tatsache, dass drei Viertel der Eltern angeben, regelmäßigen Kontakt zu ihren fremdplatzierten Kindern haben, kann als Indikator für einen überwiegend günstigen Verlauf der erfolgten Fremdplatzierungen gewertet werden, der auch für das Kindeswohl von hoher Bedeutung ist.

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die von uns befragten Familien beurteilen ihre Lebenssituation sowie die aktuelle Unterstützung, die sie in Bezug auf ihre Elternschaft erhalten, als überwiegend positiv. Damit dürften sie sich sowohl von den Menschen mit Lernschwierigkeiten unterscheiden, die es bereits vor ein bis zwei Jahrzehnten „gewagt“ haben, Eltern zu werden, als auch von der großen Gruppe der Eltern mit Lernschwierigkeiten, deren Familien nach wie vor in vielen Regionen Deutschlands keine auf ihre Begleitung spezialisierte professionelle Unterstützung erhalten, sondern stattdessen mit ungerechtfertigten Trennungen konfrontiert sind.

An einigen Stellen der Interviews werden Gefühle der Unzufriedenheit deutlich sowie konkrete Kritikpunkte formuliert, die angesichts der Tendenz, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in Befragungen oftmals zu Antworten sozialer Erwünschtheit neigen und nur zögerlich Kritik äußern, umso höher zu gewichten sind (vgl. z. B. HAGEN 2001).

Die Forderungen, die sich aus den kritischen Sichtweisen der Befragten ergeben, beziehen sich sowohl auf die Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe der Familien am gesellschaftlichen Leben als auch auf die professionelle Unterstützung und sollen abschließend ausgeführt werden.

Inklusion fördern

Angesichts der kleinen sozialen Netzwerke und der damit einhergehenden sozialen Isolation der Familien wird deutlich, dass in vielen gesellschaftlichen Bereichen eine Kultur der Inklusion fehlt. Dies trifft auf die berufliche Situation der Eltern ebenso zu wie auf familiäre Freizeitaktivitäten. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ein Recht auf Barrierefreiheit in Form von Informations- und Lernmaterialien in Leichter Sprache und benötigen mehr Unterstützung zur Teilhabe an Angeboten und Aktivitäten im Stadtteil.

Darüber hinaus wird in den Interviews deutlich, dass Arbeitsmaterialien in Leichter Sprache auch in der professionellen Unterstützungsarbeit bislang wenig genutzt werden. Diese gilt es zu entwickeln und den Fachkräften und Eltern für die Zusammenarbeit und Weiterbildung zur Verfügung zu stellen.

Enge Kooperation aller in einer Familie tätigen Unterstützungspersonen

In einigen Interviews wird thematisiert, dass es Unruhe in den Familien verursacht, wenn die verschiedenen Helfer(innen) nicht gut kooperieren. Dies kann eine abnehmende Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern nach sich ziehen, die oft den Eltern angelastet wird anstatt dem nicht funktionierenden Hilfesystem.

Abbau von Fremdbestimmung

In mehreren unserer Interviews wird – neben dem Stolz der Eltern, Kinder zu haben und das Leben zu meistern – ein grundlegendes Lebensgefühl von Fremdbestimmung und Abhängigkeit deutlich. Dies trägt sicherlich zu einer auch für die Kinder spürbaren Anspannung des Familienklimas bei. Insbesondere vor dem Hintergrund der belasteten psychosozialen Situation vieler Eltern, die in ihrer eigenen Biografie selbst wenig Verlässlichkeit, Stabilität und Wertschätzung erfahren haben, wird folgendes nachvollziehbar: Transparenz in der Hilfeplanung und größtmögliche Einbeziehung der Eltern ist - neben der Achtung von selbstverständlichen Höflichkeitsregeln und dem Respekt vor der Privatsphäre einer Person – unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung. In unseren Interviews sind wir auf eine erstaunlich große Bereitschaft der Eltern gestoßen, sich von bestimmten Notwendigkeiten überzeugen zu lassen oder sich damit zu arrangieren, wenn ihnen die Möglichkeit zur Einsicht gegeben wurde.

Wenn Eltern das Gefühl haben, die Kontrolle über das eigene Leben zu behalten, handlungsfähig zu bleiben und selbstwirksam zu sein, werden sie dies auch eher ihren Kindern vermitteln können. Somit erhöht sich für die in den

Familien lebenden Kinder die Chance, die in der Resilienzforschung als besonders wichtig erkannte Eigenschaft der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu entwickeln (vgl. z. B. WUSTMANN 2011).

Ein zentraler Aspekt des Abbaus von Fremdbestimmung ist die Forderung nach der Weiterentwicklung bedarfsgerechter Unterstützungsmöglichkeiten. Dies beinhaltet flexibel gestaltete, dem individuellen Hilfebedarf der Familien angepasste Hilfsangebote an dem Ort, an dem die Eltern leben. Unsere Interviews bestätigen, dass es nach wie vor Eltern gibt, die in eine andere Region umziehen müssen, um ihre Kinder behalten zu können, weil für sie kein passendes Unterstützungsangebot vor Ort vorhanden ist. Diese so genannte Verpflanzung kann zum Abbruch wichtiger sozialer Beziehungen führen und somit die ohnehin brisante soziale Situation der Familien noch verschärfen.

Als sinnvolle Ergänzung der bestehenden Unterstützungsmöglichkeiten sollte ein Patenschaftsmodell für Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten, das auf die Bedürfnisse dieser Familie zugeschnitten ist, als Angebot in das Hilfesystem aufgenommen werden (vgl. LENZ u. a. 2010, 162f.). Ein solches Patenschaftsmodell wurde ursprünglich für Kinder von psychisch kranken Eltern entwickelt (vgl. Trepte 2008, 83ff.). Es basiert auf dem Grundgedanken, Familien ohne ausreichendes soziales Netzwerk ein verwandtenähnliches, kontinuierliches Beziehungsangebot zu bieten, welches auch kurzfristig in Krisenzeiten Entlastung schaffen kann. Schwerpunkt und wesentliche Aufgabe dieser Form der Unterstützung ist die Gestaltung eines unbeschwerten Alltags für die Kinder an festgelegten Nachmittagen und/oder Wochenenden. Somit wird den Kindern im Sinne der Resilienzförderung durch verlässliche Bezugspersonen die Möglichkeit zusätzlicher außerfamiliärer Bindungserfahrungen eröffnet. In unseren Interviews wurde bestätigt, dass das Modell der Patenschaft für einige Mütter/Eltern – trotz gewisser Skepsis seitens der von uns befragten Eltern, denen das Konzept bislang weitestgehend unbekannt war – als Unterstützungs- und Entlastungsmöglichkeit in Frage käme.

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: Winter, 283–299.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2010): UN- Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Artikel 23. http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf__blob=publicationFile (abgerufen am 17.3.2014).

BUCHNER, Tobias; KOENIG, Oliver; SCHUPPENER, Saskia (2011): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. In: Teilhabe 50 (1), 4–10.

Bundesverband behinderter Eltern e.V. http://www.behinderteeltern.de/Papoo_CMS/ (abgerufen am 17.3.14).

Disability, Pregnancy & Parenthood international http://www.dppi.org.uk/index.php (abgerufen am 17.3.2014).

Family Support and Services Project (2000): Support Interview Guide, University of Sidney. http://sydney.edu.au/health-sciences/afdsrc/parents/resources/SupportInterviewGuide.pdf (abgerufen am 17.3.2014).

HAGEN, Jutta (2001): Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

HINTERMAIR, Manfred (2009): Arbeiten mit der Sozialen Netzwerkkarte als Möglichkeit vertiefenden Verstehens in Forschung und Praxis. In: Janz, Frauke & Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, 193–213.

ISAACS, Barry J., et al. (2007): The International Family Quality of Life Project: Goals and Description of a Survey Toll. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 4(3), 177–185.

Lebenshilfe Bremen (2013): Leichte Sprache – Die Bilder. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

LENZ, Albert u. a. (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

LLEWELLYN, Gwynnyth; McCONNELL, David (2010): Looking Back on Their Own Upbringing. In:Llewellyn, G. et al. (Hg.): Parents with Intellectual Disabilities. Past, Present and Futures. Chichister, 33–47.

McCONNELL, David, et al. (2008): „Healthy Start.“ A National Strategy for Parents with Intellectual Disabilities and their Children. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities (5) 194–202.

McGAW, Susan (2004): Parenting Exceptional Children. In: Hoghughi, M. & Long, N. (Hg.): Handbook of Parenting. Theory and research for practice. London, 213–236.

Parenting Research Centre: Healthy Start. A national strategy for children of parents with learning difficulties. http://www.healthystart.net.au/ (abgerufen am 17.3.2014).

PIXA-KETTNER, Ursula; BARGFREDE, Stefanie (2004): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung – ein soziales Problem? In: Wüllenweber, Ernst (Hg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer, 78–88.

PIXA-KETTNER, Ursula (2007): Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung. In: Geistige Behinderung 46 (4), 309–321.

PIXA-KETTNER, Ursula; ROHMANN, Kadidja (2012): Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? Forschungsbericht der Universität Bremen & Kroschke Stiftung für Kinder. http://www.behinderte-eltern.de/pdf/Forschungsprojekt.pdf (abgerufen am 17.3.14).

Through the Looking Glass http://www.lookingglass.org/home (abgerufen am 17.3.2014).

TREPTE, Horst-Volkmar (2008): Patenschaften und Psychoedukation für Kinder psychisch kranker Eltern. In: Lenz, Albert & Jungbauer, Johannes (Hg.): Kinder und Partner psychisch kranker Menschen. Belastungen, Hilfebedarf, Interventionskonzepte. Tübingen: dgvt-Verlag, 81–90.

WUSTMANN, Corina (2011): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen-Verlag.

Das beschriebene Forschungsprojekt der Universität Bremen über „Besondere Familien“ ist von Prof. Ursula Pixa-Kettner gemeinsam mit der Autorin konzipiert und durchgeführt worden (vgl. PIXA-KETTNER & ROHMANN 2012). Ursula Pixa-Kettner konnte das Projekt, aus dem die Ergebnisse dieses Aufsatzes stammen, noch zu Ende führen, die Arbeit an diesem gemeinsamen Artikel aber konnte sie nicht mehr beenden. Sie starb am 12.12.2013 nach langer Krankheit.

Finanziell gefördert wurde das Projekt von der Kroschke Stiftung für Kinder.

Die Autorin:
Kadidja Rohmann
Diplom-Pädagogin, Familienpädagogin im Bereich der Unterstützten Elternschaft der Lebenshilfe Bremen
Kadidja.Rohmann@gmx.de

Helmut Mair

Jana Offergeld

Unterstützung von älteren Menschen mit Behinderung beim Übergang in den Ruhestand

| Teilhabe 3/2014, Jg. 53, S.128 – 134

| ***KURZFASSUNG*** *Berichtet wird über die Ergebnisse der Evaluation von dreizehn Projekten, die ältere Menschen mit Behinderung gefördert, begleitet und qualifiziert haben, um ihnen eine selbstständige Gestaltung ihres Ruhestandes zu ermöglichen. Das Ergebnis ist evident: Jeder muss seinen eigenen Weg finden und ist auf diesem seinen Weg in geeigneter Weise zu unterstützen. Hierbei sind vielfältige Hemmnisse und Hindernisse nicht nur auf Seiten der Betroffenen sondern auch im sozialen Umfeld zu bewältigen.*

| ***ABSTRACT*** *Supporting of elderly persons with disability during transition into retirement. This article presents results from the evaluation of thirteen projects aiming to enable elderly persons with disabilities to a self-determined life in retirement by providing individual support and qualification opportunities. The findings are evident: Each individual needs to find his or her own way and should be supported adequately in doing so. Constraints and barriers exist both in regard to individual requirements as well as to the social environment.*

Viele Wege führen nach Rom. Dies gilt auch für ältere Menschen mit Behinderung, die in den Ruhestand gehen. Sie wählen, wenn ihnen Möglichkeiten hierzu eingeräumt werden, sehr unterschiedliche Wege, die zum Ziel eines selbstbestimmt gestalteten Ruhestandes führen. Dies ist das zentrale Ergebnis der Projekte, die von der Baden-Württemberg Stiftung gefördert und von uns evaluiert worden sind. Aufgabe der verschiedenen Projekte und deren Evaluation war nicht nur zu dokumentieren, auf welch unterschiedliche Weise ältere Menschen ihren Ruhestand gestalten (wollen) und lernen, ihren Weg zu finden, sondern auch Erfahrungen zu sammeln, wie sie bei ihren diesbezüglichen Versuchen unterstützt werden können und unter welchen Voraussetzungen dies zu Erfolgen führen kann. – Eine umfassende Darstellung der Projekte und der Evaluationsergebnisse gibt der Abschlussbericht (MAIR & OFFERGELD 2014).

Das Älterwerden von Menschen als neue Herausforderung

Dass Menschen mit Behinderung das Ruhestandsalter erreichen, stellt eine neue Herausforderung nicht nur für die Institutionen und Professionen der Behindertenhilfe sondern auch für die betreffenden älteren Menschen mit Behinderung und ihr soziales Umfeld dar. Zum ersten Mal in der Geschichte der Behindertenhilfe in Deutschland erreicht ein größerer Teil des Personenkreises das Ruhestandsalter, wodurch zugleich für viele die lebensgestaltende Einbindung in Arbeitsprozesse und -zusammenhänge wegfällt. Es stellen sich folglich neue Fragen (vgl. DIECKMANN & METZLER 2013): Über welche (Lern-)Fähigkeiten verfügen ältere Menschen mit Behinderung (noch)? Inwieweit sind sie durch (möglicherweise sich kumulierende) alters- und behinderungsspezifische Beeinträchtigungen eingeschränkt? Welche Lebensperspektiven sind für sie leitend? Oder verlieren diesbezügliche Differenzen zu anderen Bevölkerungsgruppen mit zunehmendem Alter an Bedeutung, da andere Faktoren, wie z. B. körperliche und psychische Resilienz, verlässliche soziale Bindungen und Unterstützungsarrangements sehr viel entscheidender für das aktuelle Wohlergehen werden?

All diese Fragen werden im Rahmen der Projekte und deren Evaluation jedoch nur indirekt beantwortet. Es wird gezeigt, was ältere Menschen mit Behinderung wollen und können, wenn ihnen entsprechende Möglichkeiten eröffnet werden, und welche Formen der Unterstützung förderlich sind, damit sie ihren Weg finden und gehen können. Nicht nur die älteren Menschen mit Behinderung selbst, sondern auch die Behindertenhilfe als soziales Hilfesystem sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, Neuland betreten zu müssen (Neuland entdecken 2004).

Skizzierung der evaluierten Projekte

Die Heterogenität der Projekte, ihrer Konzeptionen und Träger ist nicht weiter verwunderlich – Eine ausführliche Selbstdarstellung der Projekte findet sich im Anhang des Abschlussberichts (MAIR & OFFERGELD 2014). Die untersuchten Projekte repräsentieren eine große Bandbreite von mehr oder weniger erfolgversprechenden Wegen. Dennoch haben die meisten Projekte die gleichen Aufgabenschwerpunkte gewählt, auf die sich deren Evaluation konzentriert. Bei acht der insgesamt dreizehn Projekte richtet sich der Fokus auf die individuelle personenbezogene Begleitung, bei fünf liegt der Schwerpunkt auf der Durchführung von Qualifizierungsangeboten für die Zielgruppe. Auch die Ausgangsvoraussetzungen sind vielfältig: Vier Träger sind seit Langem in der Region mit stationären Einrichtungen und zusätzlichen ambulanten Hilfeangeboten für Menschen mit Behinderung etabliert. Fünf Träger bieten für diese vorrangig oder ausschließlich ambulante Unterstützungs-, Beratungs- und Freizeitangebote an. Bei zwei Projekten sind Kommunen Träger und bei einem eine Werkstätte. Auch die Zielgruppen variieren: Bei der Mehrheit der Projekte dominieren Menschen mit geistiger Behinderung. Zwei Projekte sind ausschließlich auf ältere Menschen mit einer psychischen Behinderung und ein Projekt vorrangig auf etwas jüngere Menschen mit einer schweren Körper- oder Mehrfachbehinderung (mit alten Eltern) konzentriert. Insgesamt lebt die Mehrheit trotz ihres Alters außerhalb stationärer Einrichtungen. Auch im Hinblick auf die Konzepte unterscheiden sich die Projekte: Bei denjenigen, die im Schwerpunkt personenbezogene Begleitungen durchgeführt haben, orientieren sich einige an spezifischen Konzepten, wie Zukunftsplanung, Bildung von Tandems mit ehrenamtlichen Begleitern, Wohnen in Gastfamilien, während sich andere an Konzepte des Case- oder Care-Management (vgl. ROTERS & MÖLLER 2006) anlehnen. In den Projekten, die schwerpunktmäßig Qualifizierungsveranstaltungen durchgeführt haben, werden zum Teil längerfristige Seminarreihen, die mit Teilnehmenden entwickelt worden sind, für eine konstante Teilnehmergruppe angeboten, teilweise aber auch offene Veranstaltungen durchgeführt, die sowohl für ältere Menschen mit Behinderung als auch für ehrenamtliche und professionelle Unterstützer, Angehörige und sonstige interessierte Personen offen sind und ihnen eine Plattform des Austauschs und des wechselseitigen Kennenlernens bieten sollen. Eines haben jedoch alle Projekte gemeinsam: Sie entwickeln in ihrem Verlauf ihre Konzepte im Hinblick auf ihre Fälle bzw. Teilnehmenden fortwährend weiter; sie experimentieren, wie für diese eine vermehrte selbstständige Lebensführung und soziale Teilhabe zu erreichen sowie ein soziales Netzwerk aufzubauen ist, das ihnen Zugänge zu neuen (Sozial-)Räumen, d. h. Kontaktmöglichkeiten und Tätigkeitsfelder eröffnen kann. In allen untersuchten Projekten ist, wie in anderen ähnlichen Projekten (vgl. WACKER 2013), „Sozialraumorientierung“ Programm (vgl. MAIR & OFFERGELD 2014, Teil B), das weitreichende gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse erforderlich macht(e), wie SCHULZ-NIESWANDT (2013) moniert.

Ziele und Maßnahmen im Rahmen der personenbezogenen Begleitung

Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Skizzierung der fallspezifischen Handlungsziele und Maßnahmen, die von den Projekten, die diesen Schwerpunkt gewählt hatten, entwickelt und erprobt worden sind. Insgesamt sind 72 Begleitprozesse durchgeführt und evaluiert worden. Die Grundlage für die Evaluation bilden die Dokumentationen der Begleitprozesse (die verwendeten Dokumentationsbögen finden sich im Anhang des Abschlussberichtes), die von den „Fallverantwortlichen“ in Rücksprache oder ggf. gemeinsam mit dem begleiteten Teilnehmenden (TN) möglichst zeitnah auszufüllen und uns zuzusenden waren. In Anlehnung an Konzepte des Case Management umfasste der Dokumentationsbogen fünf Teile: Assessment einschließlich Ressourcen- und Fähigkeitsanalyse; Zielfindung; Planung der Zielerreichung; Maßnahmen der Durchführung; Ergebnisüberprüfung. Diese Verlaufsprozesse sind für jede Person ausgewertet und sodann je nach Zielsetzung unterschiedlichen Fallgruppen (zum Vorgehen s. MAIR & OFFERGELD 2014, Teil E.I. Kap. 5) zugeordnet worden. Insgesamt werden ausgehend von den leitenden Handlungszielen sieben Fallgruppen gebildet. Zwar sind viele Fälle mehreren Fallgruppen zuzuordnen, aber diese zeichnen sich jeweils durch ein spezifisches Bündel von Maßnahmen und Interventionen aus. Da diese in der überwiegenden Mehrzahl eine Erweiterung sozialer Kontaktmöglichkeiten und individueller Betätigungsfelder, sowie damit verknüpft die Bewältigung des Übergangs in den Ruhestand und das Gewinnen von ehrenamtlichen Unterstützern zum Ziel hatten, konzentrieren sich die folgenden Darstellungen und Erörterungen vornehmlich auf die diesbezüglichen Praxen.

Es sollen vor allem Beziehungen zu Menschen ohne Behinderung außerhalb des Hilfesystems ermöglicht werden.

Soziale Kontakte (wieder-)herstellen/ausweiten

Die Erweiterung der Sozialkontakte der Senior(inn)en wird in der überwiegenden Mehrheit der Fälle anvisiert. Um welche Kontakte es sich dabei handelt, variiert je nach konkreter Vereinbarung. Einige Senior(inn)en äußern detaillierte Wünsche, zu welchen Personen sie gerne (wieder) mehr Kontakt hätten, hier werden insbesondere Angehörige genannt. Anderen TN soll es nach Ende der Erwerbstätigkeit ermöglicht werden, weiterhin in Kontakt zu den ehemaligen Kolleg(inn)en zu bleiben, oft durch die Teilnahme an werkstattinternen Veranstaltungen und Ausflügen. In den meisten Fällen geht es jedoch um die Schaffung neuer sozialer Kontakte oder Netzwerke. Es sollen vor allem Beziehungen zu Menschen ohne Behinderung außerhalb des Hilfesystems ermöglicht werden. Dabei werden im Großteil der Projekte primär zwei Strategien verfolgt: Einerseits sollen die älteren Menschen mit Behinderung in bestehende (Freizeit-)Angebote, insbesondere solche, die sich speziell an Senioren richten, in die Gemeinde vermittelt werden und so neue Kontakte außerhalb der gewohnten Lebenswelt

knüpfen können. Andererseits sollen durch die Vermittlung ehrenamtlicher Begleitungen solche Kontaktmöglichkeiten geschaffen werden. Darüber hinaus sind in einigen Projekten inklusive Angebotsstrukturen, beispielsweise in Form inklusiver Ausflüge, Gesangsgruppen, Theaterbesuche usw. entwickelt worden, durch die die Beteiligten mit anderen Menschen mit und ohne Behinderung in Kontakt und Austausch treten können. In einigen Fällen werden zu diesem Zweck Gruppengespräche initiiert, wo sich die Beteiligten mit anderen über ihre Erfahrungen mit dem Älterwerden austauschen können. In einigen Projekten werden die TN allerdings auch in einrichtungsinterne tagesstrukturierende Angebote vermittelt. In den meisten Fällen werden vor einer Kontaktanbahnung Gespräche mit einzelnen Kontaktpersonen und den TN über mögliche Hemmnisse geführt.

(Frei-)Zeitgestaltung optimieren

Die Zielsetzungen „Soziale Kontakte (wieder-)herstellen/ausweiten“ und „(Frei-)Zeitgestaltung optimieren“ werden häufig parallel verfolgt. Bezogen auf letztere konzentrieren sich die Maßnahmen überwiegend auf die Akquise entsprechender Angebote. In den meisten Fällen werden entweder entsprechende Anbieter in der Umgebung gesucht oder eigene Angebote entwickelt, an denen Menschen mit und ohne Behinderung teilnehmen können. Die Vermittlung in einrichtungsinterne Angebote, die ausschließlich auf die eigenen Heimbewohner ausgerichtet sind, wird hingegen selten dokumentiert. Der Fokus richtet sich auf externe Angebote, z. B. Strickgruppen für Senior(inn)en, Kurse der Volkshochschule, Chöre oder tagesstrukturierende Maßnahmen, die von Alten- und Pflegeheimen in der Umgebung angeboten werden sowie auf offene Treffs, die z. T. im Rahmen der Projekte als inklusive Angebote entwickelt worden sind, wie z. B. Veranstaltungen in einem Mehrgenerationenhaus oder gemeinsame Fahrrad- und Bahnreisen zu Ausflugszielen in der Umgebung. Zwar wird die initiale Kontaktaufnahme und die Absprache mit externen Anbietern primär von den Projektmitarbeiter(inne)n übernommen, aber dem gehen i. d. R. Gespräche mit dem Teilnehmenden voran. Dabei wird gemeinsam eruiert, welche Interessen und Hobbies gerne (wieder) aufgenommen würden sowie welche Befürchtungen und Ängste bezüglich der Teilnahme an Angeboten außerhalb der gewohnten Lebenskontexte existieren. Nach dem Ausfindig-Machen eines passenden Angebots werden häufig Probetermine vereinbart, welche die TN oft in Begleitung wahrnehmen. Auch im weiteren Verlauf bleibt der Kontakt der Begleitpersonen zu den jeweiligen Anbietern meist bestehen. Auch die Zusammenarbeit mit dem professionellen Netzwerk der TN in ihrem Arbeits- und Wohnumfeld sowie Absprachen mit rechtlichen Betreuern und Leistungsträgern werden häufig als ergänzende Maßnahmen formuliert. Die Vermittlung von ehrenamtlichen Unterstützenden ist eine weitere wichtige Strategie, um TN die Nutzung von kulturellen und Freizeit-Angeboten innerhalb der Gemeinde zu erleichtern. Mit ihnen werden in einigen Projekten gemeinsame Reisen oder Tagesausflüge geplant. In einigen Fällen werden Ausflüge zu Orten unternommen, die für einzelne Personen biografisch bedeutsam sind. Neben solchen freizeitbezogenen Aktivitäten werden Maßnahmen und Schritte vereinbart, die sich auf die Unterstützung der TN bei der Strukturierung des Alltags beziehen: Es werden Wochenpläne erstellt und unternommene Aktivitäten in Tagebüchern festgehalten oder es wird das Übernehmen von Aufgaben innerhalb der Wohnumgebung vereinbart; denn viele TN äußern explizit das Bedürfnis, ihre neu gewonnene freie Zeit aktiv und sinnvoll für sich und ihr Umfeld zu nutzten. In einigen wenigen Fällen können für TN ehrenamtliche Tätigkeitsbereiche außerhalb des eigenen Wohnumfelds gefunden werden.

Thema Ruhestand bearbeiten

In vielen Begleitungen wird deutlich, dass das Thema Ruhestand bei älteren Menschen mit Behinderung Unsicherheiten und Ängste und damit Abwehrverhalten auslöst. Einige Senior(inn)en, die aktiv angesprochen und zur Teilnahme am Projekt eingeladen worden sind, weigerten sich zunächst, sich mit dem Ende der eigenen Erwerbstätigkeit zu befassen. Daher wird die Ermöglichung einer bewussten (und behutsamen) Auseinandersetzung mit dem eigenen Ruhestand, mit den dadurch erzwungenen Veränderungen der Lebenskontexte und möglichen emotionalen Problemen in vielen Fällen als besonderes Ziel formuliert. Die häufigste Strategie auf diese Herausforderung zu antworten, besteht in der Organisation von Schulungs- und Fortbildungsangeboten für die älteren Menschen mit Behinderung. So organisieren beispielsweise zwei Projektträger in Zusammenarbeit mit einer Werkstätte eine Schulungsreihe, in die viele der begleiteten TN vermittelt werden. Außerdem werden neben Einzelgesprächen mit den TN Treffen mit informellen Unterstützenden durchgeführt. Auch Kontakt- und Austauschmöglichkeiten zwischen älteren Menschen mit Behinderung werden initiiert, beispielsweise im Rahmen von Frühstückstreffen, die von TN selbst organisiert werden, oder einer „Experimentalgruppe“, die gegründet worden ist, damit (ehemalige) Werkstatt-Beschäftigte gemeinsam mögliche Freizeitangebote und -aktivitäten in ihrem Umfeld recherchieren und diesbezügliche Defizite thematisieren.

Ehrenamtliche gewinnen/stützen

Die Suche nach Ehrenamtlichen (EA) wird sowohl als Ziel als auch als Maßnahme im Hinblick auf andere Ziele genannt. Teilweise werden detaillierte Angaben dazu gemacht, wie sich die Suche gestaltet: durch Zeitungsannoncen, Flyer und Poster oder durch die Kontaktaufnahme zu bestehenden ehrenamtlichen Netzwerken. Neben der Suche nach passenden ehrenamtlich engagierten Personen spielt aber auch die kontinuierliche Begleitung nach der Vermittlung eine wichtige Rolle. So werden gemeinsame Treffen mit den älteren Menschen mit Behinderung und EA organisiert und beide Seiten regelmäßig nach ihrer Zufriedenheit gefragt. In der Regel begleitet eine EA eine(n) Senior(in)[1]. Im Hinblick auf die Suche und Vermittlung von EA wird häufig die Zusammenarbeit mit anderen Professionellen dokumentiert. Dabei handelt es sich i. d. R. um Mitarbeiter(innen) im Wohnumfeld oder Kontaktpersonen andernorts. Die Aufwandsentschädigungen für die ehrenamtlichen Begleitpersonen werden in den meisten Fällen als zusätzliche Betreuungsleistungen über die Pflegeversicherung oder im Rahmen des persönlichen Budgets finanziert.

Einige Senior(inn)en weigerten sich zunächst, sich mit dem Ende der eigenen Erwerbstätigkeit zu befassen.

[1] *Es gibt aber auch Ausnahmen: So haben sich z. B. in einem Fall zwei ältere befreundete Frauen mit einer Behinderung dafür entschieden, nach einer gemeinsamen ehrenamtlichen Begleitperson zu suchen. In anderen Projekten engagieren sich mehrere Ehrenamtliche für eine Einzelperson, z. B. innerhalb von Unterstützerkreisen im Rahmen der Persönlichen Zukunftsplanung.*

Gesundheit/Mobilität fördern

Eine Sonderstellung hat das Thema Gesunderhaltung und Förderung der Mobilität im Alter. Hier stehen primär individuelle Verhaltensweisen bezüglich Ernährung, Bewegung, Verhinderung von psychischen und physischen Beschwerden und der Zugang zur (haus-)ärztlichen Versorgung im Vordergrund. Zu etwa gleichen Anteilen werden die TN hierfür entweder in externe Angebote außerhalb der Behindertenhilfe oder in trägerinterne Angebote vermittelt. Dabei handelt es sich vor allem um Schulungen zu den Themen Ernährung und Gesunderhaltung im Alter sowie um Sportgruppen für Senior(inn)en. Häufig sind die Betreffenden selbst an der Suche nach externen Anbietern beteiligt. Die inklusiven Sportangebote bestehen aus begleiteten Radtouren und Wanderungen. Auch hier ist, wie in allen anderen vorgenannten Fallgruppen, die Organisation des Transports zu den externen Angeboten und die Sicherstellung der Kostenübernahme durch die Leistungen der Pflegeversicherung oder das persönliche Budget eine wichtige Bedingung zur Erreichung der Ziele.

Zusammenfassung und Diskussion

Auch wenn die Gruppe der begleiteten älteren Menschen mit Behinderung relativ heterogen ist – knapp die Hälfte von ihnen ist beispielsweise noch in Arbeit, die anderen sind bereits im Ruhestand – sind die Herausforderungen, die im Rahmen der personenbezogenen Begleitung anstehen, sehr ähnlich. Es mangelt Menschen mit Behinderung im Alter verstärkt an sozialen Kontakten, die ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen genügen und ihnen – zumindest in einem bescheidenen Rahmen – eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Es fehlen ihnen zugängliche passende Räume, die ihnen Gelegenheiten gewähren, gemäß ihren Fähigkeiten und Interessen ihre (Frei-) Zeit zu gestalten, d. h. selbst zu bestimmen, wo, wie und mit wem sie diese verbringen. Diese Defizite werden jedoch nicht in allen Fällen in gleicher Weise offensichtlich. Die, die in beständigen stationären Wohn- oder/und Arbeitskontexten eingebunden sind, verfügen dadurch i. d. R. über mehr Gelegenheiten zu regelmäßigen sozialen Kontakten und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung innerhalb dieses begrenzten institutionellen Rahmens. Demgegenüber sind all die, die ohne eine solche Einbindung relativ selbstständig ihr Leben gestalten (müssen), sehr viel mehr damit konfrontiert, selbst für Kontakt- und Freizeitmöglichkeiten zu sorgen. Sie stoßen dabei viel eher an eigene Grenzen und an Ausgrenzungen durch das soziale Umfeld. Je mehr die Versorgung durch institutionelle Angebote wegfällt, umso eher entstehen Probleme oder besser: werden diese sichtbar. Wie die Fallverläufe deutlich machen, stehen die Mitarbeiter(innen), die die älteren Menschen mit Behinderung begleiten, vor einer schwierigen, oft paradoxen Aufgabe: Sie sollen Probleme auf der Ebene der Person bearbeiten, obwohl die eigentlichen Gründe, die ihre Teilnahme behindern, auf einer anderen Ebene liegen. Sie können i. d. R. nur die von ihnen begleiteten älteren Menschen mit Behinderung dabei unterstützen und sie befähigen, attraktive Kontakte und passende Tätigkeitsfelder zu erschließen und solche zu verstetigen. Hierauf konzentriert sich das Gros der Anstrengungen und der Maßnahmen, die vereinbart werden. Hierfür haben sie – mit viel Einfallsreichtum – ein beachtlich breites Spektrum von Maßnahmen entwickelt, die sie in vielen Fällen zu einem fallspezifischen Bündel von Maßnahmen verbunden haben. Alle Projektmitarbeiter(innen) haben offensichtlich die Erfahrung gemacht, dass in vielen Fällen nur dann Fortschritte erzielt werden können, wenn von mehreren Seiten förderliche Bedingungen geschaffen werden. Eine unverzichtbare Voraussetzung ist jedoch in allen Fällen, dass ihnen eine Zusammenarbeit mit den TN gelingt. Dennoch bewegen sich die Erfolge trotz vielfältigen Anstrengungen erzwungenermaßen oft in einem überschaubaren Rahmen, wie insbesondere die Einschätzungen der TN belegen. Sie beantworten die Frage, ob sich ihnen im Rahmen der Projekte bessere Möglichkeiten des Zugangs zu neuen Räumen und Kontakten im Umfeld eröffnet haben, eher skeptisch.

Qualifikationsangebote – Lernziele und Methoden

Die Projekte, die schwerpunktmäßig Qualifizierungsveranstaltungen durchführten, formulierten für die unterschiedlichen Lerneinheiten Curricula. In diesen wurde vorgegeben und erläutert, mit welchen Lerninhalten und Methoden bestimmte Lernziele erreicht bzw. welche Kompetenzen vermittelt werden sollten. Insgesamt wurden 49 Lerneinheiten evaluiert, die sich im Hinblick auf ihre Lernziele und deren Operationalisierung sowie auf die Inhalte und Methoden teilweise beträchtlich unterscheiden, was sich insbesondere durch die unterschiedlichen zeitlichen Rahmenbedingungen und Zusammensetzungen der TN-Gruppen erklären lässt. Grundlage der Evaluation bilden zum einen die meist ausführlichen Curricula zu den einzelnen Lerneinheiten sowie die Erhebungen zu Teilnehmerprofilen und -interessen zu Beginn, zum anderen die abgefragten Beurteilungen der Teilnehmenden und Veranstaltenden nach Abschluss der Lerneinheiten. (Die hierbei verwendeten Frage- und Beurteilungsbögen sind im Anhang des Abschlussberichtes zu finden) Alle Curricula beschränken sich nicht allein auf die Vermittlung von relevantem Wissen; durch die Teilnahme an den Kursen sollen die Menschen mit Behinderung (und die weiteren TN) Kompetenzen erwerben und z. T. auch einüben, um lebensphasenspezifische Herausforderungen bewältigen zu können. Die überwiegende Mehrzahl der durchgeführten Veranstaltungsangebote kann folgenden Lernzielbereichen zugeordnet werden:

Soziale Kontakte erweitern/vertiefen

Auch bei den Qualifizierungsveranstaltungen ist die Verbesserung sozialer Kontaktmöglichkeiten und -fähigkeiten das häufigste Thema, dem sich alle Projekte auf unterschiedliche Weise widmen. Hierbei steht entweder die Pflege bereits bestehender persönlicher Beziehungen und Netzwerke oder die Frage im Mittelpunkt, wie neue Freundschaften und Netzwerke aufgebaut werden können. Teilweise dient das Angebot selbst explizit als Kontakt-Plattform für die Vermittlung von Sozialpaten oder -partnerschaften sowie für die Bildung von interessenspezifischen Gruppen. In einigen Lerneinheiten liegt der Fokus auf der Beziehung der Menschen mit Behinderungen zu ihren Eltern und Geschwistern. Die TN sollen befähigt werden, mit diesen auch über Tabuthemen, speziell das Älterwerden der Eltern, und die damit verbundenen Ängste und Wünsche sprechen zu können. Themenübergreifend sollen den TN elementare Grundregeln der Kommunikation und Gesprächsführung vermittelt werden. Zudem sollen sie motiviert werden, ihre Kompetenzen zu erkennen, zu üben und zu nutzen. Als Methoden werden hierbei Gruppenarbeit und Rollenspiele eingesetzt, es werden aber auch einführende Vorträge zum Kommunikationsverhalten angeboten. In einigen länger währenden Seminarreihen werden die TN dazu angeregt, über ihre Freundschaften und Beziehungen zu reflektieren. Zu diesem Zweck erstellen die TN persönliche „Circle of friends“–Schaubilder, die ihre derzeitigen Freundschafts- und Unterstützungsnetzwerke abbilden. Außerdem werden ihnen Möglichkeiten vorgestellt, neue soziale Kontakte zu knüpfen, beispielsweise im Rahmen des Besuchs einer Freund-

schaftsbörse oder durch die Vorstellung offener Treffs für Senior(inn)en und anderer (Seminar-)Angebote zum Thema Freundschaft/Partnerschaft. Neben dem Wissen über entsprechende Anlaufstellen sollen auch Kompetenzen, die für die Aufrechterhaltung freundschaftlicher Beziehungen grundlegend sind, z. B. die Erkenntnis, dass Freundschaft auf Wechselseitigkeit beruht, vermittelt und bestehende Einstellungen reflektiert werden. Methodisch wird auch hierbei vor allem auf Gruppengespräche und Rollenspiele zurückgegriffen.

Kompetenzen für eine gelungene Teilnahme schaffen

Eng verknüpft mit dem vorgenannten Lernziel ist das Lernziel, den TN Qualifikationen zu vermitteln, die für eine gelingende Teilnahme an den Qualifizierungsangeboten vorausgesetzt werden. Wie solche Kompetenzen zu gewährleisten sind, ist in allen Veranstaltungen, vor allem in den ersten Treffen, ein zentrales Thema. Hierbei wird insbesondere der Umgang der TN untereinander und mit der Kursleitung thematisiert. In einigen Kurseinheiten werden hierzu gemeinsame Kursregeln (einander ausreden lassen, sich gegenseitig zuhören, sich anderen z. B. in Form von Ich-Botschaften mitteilen usw.) vorgestellt, besprochen und z. T. eingeübt. Daneben wird in allen Seminarreihen zu Beginn dafür Sorge getragen, dass eine positive, vertrauensvolle Gruppenatmosphäre und ein Gemeinschaftsgefühl untereinander entstehen können. Hierfür werden beispielsweise Kennenlernspiele und offene Blitzlichtrunden zu Beginn der jeweiligen Treffen durchgeführt. Ebenso werden zu Beginn die Erwartungen der TN und die Zielsetzungen der Veranstalter(innen) geklärt. Zudem wird meist versucht, die TN an der Auswahl der zu behandelnden Themen und bei der Planung ihrer inhaltlichen und methodischen Behandlung (z. B. durch die gemeinsame Erstellung eines Themenbaums) zu beteiligen. In allen Seminarreihen mit mehreren Lerneinheiten werden Kursmappen erstellt und regelmäßig aktualisiert, sodass die TN die Inhalte der einzelnen Treffen kontinuierlich nachverfolgen können.

Den Ruhestand planen

Neben der Verbesserung sozialer Kontaktmöglichkeiten und -fähigkeiten bildet der bevorstehende oder bereits erfolgte Übergang in den Ruhestand ein zentrales Thema. Ziel ist, eine positive Perspektive auf die Zukunft und somit eine positive Grundhaltung gegenüber dem eigenen Alter(n) zu schaffen. Im Rahmen der Kurse sollen die TN in die Lage versetzt werden, eigenständige Entscheidungen hinsichtlich ihrer weiteren Lebensplanung zu treffen, ihre persönlichen Bedürfnisse und Wünsche zu identifizieren und zu reflektieren. Inhaltlich stehen in der Regel die Fragen nach der Freizeit- und Alltagsgestaltung nach Beendigung der Erwerbstätigkeit sowie der Pflege sozialer Kontakte im Vordergrund. Methodisch lehnen sich viele Angebote an die Zukunftsplanung nach DOOSE (2011) oder ähnliche Konzepte an und nutzen entsprechende Materialien, beispielsweise das Interessenprofil „Mein persönlicher Lebensweg“. In einem Projekt wird im Rahmen der Planung des Ruhestands das Konzept der Lebensphasenassistenten, d. h. einer Begleitung durch Ehrenamtliche in den und im Ruhestand vorgestellt.

Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ermöglichen

Die Lebensgeschichten der TN werden in allen Veranstaltungsangeboten zum Thema gemacht. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie hat eine mehrfache Funktion (vgl. OSBORN, SCHWEITZER & TRILLING 2012): In erster Linie zielt die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte auf die Stärkung des Identitäts- und Selbstbewusstseins ab. Sie soll die TN befähigen, eigene Stärken und Fähigkeiten (wieder) zu entdecken – auch, um eigene Interessen und Wünsche für die Zukunft besser formulieren zu können. Zum anderen soll durch die gemeinsame Bearbeitung prägender lebensgeschichtlicher Erfahrungen im Kurs das Interesse füreinander und für die persönlichen Hintergründe des einzelnen geweckt werden. In einigen Kurseinheiten wird außerdem eine Reflexion über die eigenen Vorstellungen von Freundschaft, Partnerschaft und Geschlechterrollen angeregt. Für die Umsetzung bedienen sich alle Projektträger verschiedener Methoden aus der Biografiearbeit: Erarbeitung persönlicher Steckbriefe und Lebensbäume, Darstellung sogenannter Lebenslinien oder die Bearbeitung spezifischer, biografisch relevanter Erfahrungsepisoden (z. B. Weihnachten). In allen Projekten sind für die Umsetzung interaktive Veranstaltungsformen, insbesondere die Gruppenarbeit, gewählt worden. In einigen Projekten gab es auf Wunsch Einzelgespräche mit den TN zu ausgewählten lebensgeschichtlichen Themen.

Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, eigenständige Entscheidungen hinsichtlich ihrer weiteren Lebensplanung treffen zu können.

Die Freizeit (im Ruhestand) gestalten

Eng mit dem vorangegangenen Thema verknüpft ist die Frage nach der Freizeitgestaltung. Zum einen geht es um eine Informationsvermittlung über verschiedene Möglichkeiten von Freizeitaktivitäten, zum anderen sollen die TN zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Freizeitgestaltung angeregt und zum Ausprobieren neuer Aktivitäten motiviert werden. Als Einstieg wird in allen Curricula das Bewusstwerden bzw. die Identifizierung eigener Wünsche und Interessen gewählt. Hierbei werden vor allem Methoden aus der Biografiearbeit und der Zukunftsplanung eingesetzt. Ausgehend von bereits vorhandenen oder früheren Interessen und Hobbies sollen die TN neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennenlernen und ihre Ideen probeweise umsetzen. Diese Umsetzung wird entweder im Rahmen der Kurse (z. B. durch die Erstellung eines Wochen- und Aktivitätenplans) geprobt oder durch die gezielte Vermittlung an externe Angebote oder Besuche (z. B. einer Seniorentagesstätte oder der Volkshochschule) angestoßen. In einigen Lerneinheiten steht auch ein Mobilitätstraining zur Erreichung neuer Freizeitangebote auf dem Plan oder es werden interessenspezifische Kleingruppen außerhalb der Veranstaltungstermine initiiert.

Die Gesundheit im Alter erhalten

Gesundheit im Alter machen ebenfalls alle Projekte in ihren Angeboten zum Thema. Auch hierbei wird nicht nur die Vermittlung von Faktenwissen über entsprechende Erkrankungen und Beeinträchtigungen sowie über medizinische und präventive (Behandlungs-)Möglichkeiten angestrebt, sondern auch eine Erweiterung von Handlungskompetenzen: die TN sollen die eigenen Alterungsprozesse erkennen können und lernen, ihren Gesundheitszustand zu erhalten bzw. zu verbessern. Die angestrebte Befähigung zum gesunden Altern konzentriert sich dabei vor allem auf Aspekte der Ernährung und körperli-

chen Fitness. Hierzu werden praktische Übungen organisiert, beispielsweise gemeinsames gesundes Kochen, Sportübungen (Gymnastik, Yoga), Erstellen einer persönlichen Vorsorge-Checkliste oder Übungen zur Sturzprävention. Im Hinblick auf geistige Fitness werden mit einer Fachkraft Formen des Gedächtnistrainings und Gehirnjoggings erprobt. In einem Projekt wird eine eigene Veranstaltung speziell zum Thema Demenz angeboten. Hierdurch sollen den TN, neben der Wissensvermittlung über das Krankheitsbild, Ängste im Umgang mit Menschen mit Demenz sowie vor einer eigenen Erkrankung genommen werden und ein Überblick über bestehende Therapiemöglichkeiten und Unterstützungsangebote gegeben werden; vor allem aber sollen praktische Tipps für die Kommunikation und Interaktion mit Betroffenen vermittelt werden. Vereinzelt werden auch die Themen Patientenverfügung, rechtliche Betreuung und Vorsorgevollmacht, meist unter Hinzuziehung externer Referenten, behandelt.

Das wohl eindrücklichste Ergebnis ist, dass die TN aller Kurseinheiten in der abschließenden Bewertung übereinstimmend äußern: Sie hatten und haben Interesse und Spaß zu lernen und sie möchten deshalb auch künftig mit anderen zusammenkommen und gemeinsam lernen. Ebenso wird deutlich: Ist das Interesse für bestimmte Themen geweckt, wollen sie hierzu i. d. R. mehr erfahren. Den Projekten bzw. Veranstalter(inne)n ist es gelungen, Themen anzubieten und Lerngruppen zusammenzubringen, die ein gemeinsames Lernen und anregendes Miteinander ermöglicht haben. Diese positive Beurteilung wird dadurch unterstrichen, dass in allen Projekten die weit überwiegende Mehrheit der TN weiter gleiche oder ähnliche Veranstaltungen besuchen möchte. Die entscheidende Motivation für den Besuch solcher Veranstaltungen ist nach den Rückmeldungen der Teilnehmenden klar erkennbar: Sie möchten (weiter) mit anderen, die gleiche Themen und Interessen haben, zusammenkommen und mit ihnen zusammen Neues kennenlernen, gemeinsame Aktivitäten planen und unternehmen sowie sich über ihre Erfahrungen, Probleme und Zukunftsvorstellungen austauschen. Dies gilt für alle Kurseinheiten und -reihen, obwohl diese ein breites Spektrum an Themen abdecken. Allerdings beurteilen viele TN den vorgegebenen zeitlichen und thematischen Rahmen oft als zu starr und eine Übertragbarkeit des Gelernten als fraglich. Jedenfalls wünschen sich viele TN mehr praktische Übungen (z. B. Rollenspiele zur Kontaktaufnahme oder zur Planung von Aktivitäten mit anderen) sowie häufiger Begegnungen mit anderen Personen in anderen Kontexten im Umfeld.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die evaluierten Projekte haben – das ist offensichtlich – sehr unterschiedliche Ideen, Konzeptionen und Praxen hervorgebracht, wie die Selbstbestimmung von älteren Menschen mit Behinderung und ihre Teilhabe zu fördern ist. Diese Vielfalt der Wege hat Gründe:

Erstens sind die *individuellen Ausgangsvoraussetzungen der älteren Menschen mit Behinderung* – das wird in allen Projekten und im Vergleich der verschiedenen Projekte deutlich – sehr heterogen.

Zweitens haben die Ziele Selbstbestimmung und Teilhabe für jeden älteren Menschen mit Behinderung *unterschiedliche Bedeutung*; sie werden vom einzelnen je nach biografischen Erfahrungen, gegenwärtigen Herausforderungen und Optionen für die Zukunft anders akzentuiert. Es wäre paradox, für sie bestimmen zu wollen, was Selbstbestimmung bedeutet.

Drittens unterscheiden sich die *Handlungsspielräume der Institutionen und die Handlungskompetenzen der Mitarbeiter*, die ältere Menschen mit Behinderung begleiten oder qualifizieren, in vielerlei Hinsicht: aufgrund der Ausstattung und Vernetzung der Anbieter sowie der Qualifikation der Mitarbeitenden und Teams. Diese zeichnen sich durch unterschiedliche Erfahrungen, Vorlieben und Ambitionen aus und sie wollen und sollten diese zur Geltung bringen, auch wenn bestimmte fachliche Standards selbstverständlich gültig bleiben müssen.

Viertens differieren die *sozialräumlichen Gegebenheiten*. Es bestehen unterschiedliche Traditionen, Machtverhältnisse, Infrastrukturen sowie Potentiale bürgerschaftlichen Engagements; es gibt lokal spezifische Vernetzungen, aber auch Konkurrenzverhältnisse zwischen Institutionen und Angeboten innerhalb der Behindertenhilfe und darüber hinaus.

Unter Bezugnahme auf die evaluierten Projekte lassen sich daher vier Orientierungs- oder Eckpunkte formulieren:

Erstens sind die individuellen Voraussetzungen der Betreffenden, die unterstützt, begleitet oder qualifiziert werden sollen, zu eruieren und zu akzeptieren. Hierbei sind vor allem die Ressourcen und Potenziale herauszuarbeiten, die für weitere Planungen und Vereinbarung grundlegend sein können.

Zweitens ist es unverzichtbar, die spezifischen individuellen oftmals schwer erkennbaren Konnotationen von Zielen, die angestrebt werden, auszuloten. Ein erfolgversprechender Weg hierzu ist, die biografischen Erfahrungshintergründe zu thematisieren und zu beachten.

Drittens sollten sich diejenigen, die Zielklärungen moderieren, ihrer eigenen Interessen vergewissern. Nur dann werden sie authentisch sein und ihr eigenes Handeln zur Diskussion stellen können und dazulernen.

Viertens setzt eine Öffnung von Sozialräumen voraus, dass die örtlichen Szenen eingehend erkundet werden und auf dieser Grundlage ausprobiert wird, wo sich im sozialen Umfeld (punktuelle) Gelegenheiten der Begegnung eröffnen und solche auszuweiten und zu verstetigen sind.

Dies wird langfristig aber nur gelingen, wenn sich die Einrichtungen der Behindertenhilfe öffnen und ihre Mitarbeitenden sich selbst in unterschiedliche soziale Szenen vor Ort inkludieren.

LITERATUR

DIECKMANN, Friedrich; METZLER, Heidrun (2013): Alter erleben. Lebensqualität und Lebenserwartung von Menschen mit geistiger Behinderung, Hg.: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Stuttgart.
DOOSE, Stefan (2011): Persönliche Zukunftsplanung – neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderung, Kassel.
MAIR, Helmut; OFFERGELD, Jana (2014): Förderung der Selbständigkeit von älteren Menschen mit Behinderung. Ergebnisse der Evaluation von 13 geförderten Projekten. Hg.: Baden-Württemberg Stiftung, Stuttgart.
NEULAND ENTDECKEN (2004): Wenn Menschen mit Behinderung in Ruhestand gehen, Hg.: Landesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte, Düsseldorf.
OSBORN, Caroline; SCHWEITZER, Pam; TRILLING, Angelika (2012): Erinnern. Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit älteren Menschen, Freiburg.
ROTERS, Milena; MÖLLER, Sören (2006):Case Management in der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung, In: Wendt, Wolf Rainer; Löcherbach, Peter (Hg.): Case Management in der Entwicklung. Heidelberg.

SCHULZ-NIESWANDT, Frank (2013): Der inklusive Sozialraum, Baden-Baden.
WACKER, Elisabeth (2013): Überall und nirgendwo – „Disability Mainstreaming" im kommunalen Lebensraum und Sozialraumorientierung, In: Becker, U.; Wacker, E.; Banafsche, M. (Hg.): Inklusion und Sozialraum, Baden-Baden.

Die Autoren:

Prof. em. Dr. Helmut Mair
Hochschullehrer i. R., Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft
mair@uni-muenster.de

Jana Offergeld
Diplompädagogin, Absolventin des International Diploma on Mental Health Law and Human Rights der Weltgesundheitsorganisation, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt Teilhabeforschung. Katholische Hochschule NRW
j.offergeld@katho-nrw.de

Anzeigen

Aus dem Lebenshilfe-Verlag

Monika Lennermann-Knobloch

Ich will ein Rentner sein

Das Abenteuer: individuelle Ruhestandsgestaltung mit Senioren mit geistiger Behinderung

1. Auflage 2013, 17 x 24 cm, broschiert, 216 Seiten;
ISBN: 978-3-88617-549-9; Bestellnummer LER 549; 15,– Euro [D]; 18.– sFr.

Immer mehr Menschen mit (geistiger) Behinderung werden älter. Was das für die Senioren bedeuten kann und welche Herausforderungen sich damit für die Dienste und Einrichtungen der Behindertenhilfe ergeben, zeigt der vorliegende Erfahrungsbericht anhand vieler Beispiele, Geschichten und Anregungen.

Im Rahmen eines Aktion Mensch-Projekts der Hagsfelder Werkstätten und Wohngemeinschaften Karlsruhe gGmbH (HWK) zur »individuellen Ruhestandsgestaltung« ist ein Buch entstanden, das sich mit Fragen befasst, die auftauchen, wenn Senioren mit (geistiger) Behinderung sich auf den Weg machen in eine neue Lebensphase:

> Wie kann eine sinnvolle Vorbereitung auf den Ruhestand aussehen?
> Und wie kann es gelingen, Strukturen zu schaffen für individuelle Wünsche und Ideen?
> Wie können Teilhabe, Selbstbestimmung und Lebensqualität auch bei nachlassenden Kräften oder bei Krankheit erhalten werden?

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

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.

www.zeitschrift-teilhabe.de

Benutzername: ZT-Online Passwort: ZT3-14asdf

Lebenshilfe

INFOTHEK

Projekt: Unter Dach und Fach!? Ein Index für inklusives Wohnen in der Gemeinde (2013-2016)

Zielperspektive Inklusion

Die Wohnung ist der Ort, an dem man seinen Platz für das Leben in der sozialen Gemeinschaft findet. Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird u. a. die Unverletzlichkeit der Wohnung (Art. 13, 1 GG) ebenso als unveräußerbares Recht zugesichert wie die „Freizügigkeit im gesamten Bundesgebiet“ (Art. 11, 1 GG), also die freie Wahl der Wohnung.

Die Behindertenrechtskonvention (UN 2008) fordert „Menschen mit Behinderungen“ wie jedem anderen Bürger auch, das Recht zu sichern, „mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, […] ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben“ (ebd., Art. 19).

Gab es bis Mitte des vergangenen Jahrhunderts meist nur abgelegene, große Anstalten als ‚Ort zum Leben‘ für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, so haben verschiedene Träger in den letzten Jahrzehnten Angebote für diesen Personenkreis geschaffen, um im Erwachsenenalter aus ihren Herkunftsfamilien auszuziehen, eine möglichst große Eigenständigkeit zu erreichen und dabei möglichst im Herkunftsort bleiben zu können. Doch auch diese Wohnmöglichkeiten stellten oftmals noch von der Nachbarschaft relativ abgeschlossene Wohneinheiten dar und gelten – auch im rechtlichen Sinne – nicht als Wohnung (SCHLUMMER & SCHÜTTE 2006). Seit den 1970er Jahren entstanden auch so genannte Außenwohngruppen. Inzwischen sind das ‚ambulant betreute Wohnen und weitere Wohnmodelle‘ dazu gekommen.

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind gemäß der BRK (UN 2008) nicht „verpflichtet […], in besonderen Wohnformen zu leben“, alle haben jedoch ein Anrecht auf Nutzung „von gemeindenahen Unterstützungsdiensten […] einschließlich der persönlichen Assistenz, die zur Unterstützung des Lebens in der Gemeinschaft und der Einbeziehung in die Gemeinschaft sowie zur Verhinderung von Isolation und Absonderung von der Gemeinschaft notwendig ist“ (UN 2008, Art. 19).

Das Projekt ‚Unter Dach und Fach‘

Um die Umsetzung dieses Rechts geht es in dem Projekt ‚Unter Dach und Fach‘ der BV Lebenshilfe in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Es folgt den Zielen, die sich die Lebenshilfe in ihrem Grundsatzprogramm (BV Lebenshilfe 2011) zum Wohnen gesteckt hat:

- Menschen mit Behinderung können selbst wählen, wo und wie und mit wem sie zusammen leben möchten und wer sie unterstützt. Das Wunsch- und Wahlrecht gilt auch für Menschen mit schwerer Behinderung. Sie werden dort begleitet und unterstützt, wo sie leben.
- Menschen mit Behinderung sollen mitten in den Gemeinden wohnen können. Die Wohnung soll so gestaltet sein, wie es ihnen gefällt.

Konkret geht es darum, dass sich Organisationen und Gemeinwesen so weiter entwickeln, dass Menschen mit Behinderung im Bereich des Wohnens selbstbestimmt und inklusiv teilhaben können.

Dabei soll zugleich ein Instrument entwickelt und erprobt werden, das diese Entwicklungsprozesse anregt, unterstützt und voranbringt, ein ‚Index für Inklusion‘ (vgl. BOBAN & HINZ 2003) für den Bereich des Wohnens in Verbindung mit kommunalen Angeboten.

Drei **Projektpartner**, nämlich die Lebenshilfe Oberhausen, die Lebenshilfe Heidelberg und die Lewitz-Werkstätten Parchim, machen sich gemeinsam auf den Weg zur Weiterentwicklung ihrer Wohnangebote und deren Vernetzung im Gemeinwesen. Sie tun dies exemplarisch auf der Basis der vor Ort relevanten Zielsetzungen. Die Erfahrungen zum angestrebten Veränderungsprozess in den drei Praxisstandorten werden ausgewertet und können als Beispiele für andere Kommunen gelten. Die Partner liegen in unterschiedlichen Regionen: im Süden, im Westen und im Nordosten der BRD. Bei Parchim handelt es sich um eine ländliche Region und bei Oberhausen und Heidelberg um mittlere Großstädte. So sollen Erfahrungen und Fragen im Prozess gesammelt, ausgewertet und weitergegeben werden, die für Regionen mit ver-

schiedenen sozialen, strukturellen und ökonomischen Bedingungen Orientierung geben können.

An jedem Praxisstandort arbeitet eine **Projektgruppe**, die diese Entwicklung auf den Weg bringt und betreibt. In den Projektgruppen arbeiten Selbstvertreter(innen), Mitarbeiter(innen) der Wohnanbieter und der Kommunen und weitere Bürger(innen) zusammen. Je nach Thema und Bedarf holen sie weitere Personen dazu, beispielsweise Vertreter(innen) der Wohnungsbauwirtschaft, des ÖPNV, des Gesundheitswesens, aus Schulen und anderen Bildungseinrichtungen etc. Zum Projektauftakt findet bei jedem Partner ein Workshop statt. Hier wird ein Modell zur Sozialraumanalyse eingesetzt, um den aktuellen Stand und die Zielsetzungen vor Ort zu erfassen. Die Entwicklungsprozesse laufen daraufhin in der Struktur der Arbeitsschritte ähnlich, aber in den konkreten vor Ort fokussierten Zielsetzungen unterschiedlich ab.

Am Praxisstandort Heidelberg gibt es außerdem eine **Selbstvertretergruppe** bestehend aus Menschen mit Behinderung, die unterschiedliche Wohnangebote der Lebenshilfe nutzen. Die Gruppe steht dem Projekt zusätzlich für die Beratung aus der Nutzerperspektive zur Verfügung. Die **Projektleitung** (Buckenmaier, Klauß, Niehoff und Terfloth) begleitet die Arbeit der Projektgruppen. Sie unterstützt diese mit Arbeitsmaterialien, organisiert Workshops und dokumentiert die Entwicklungsschritte und Ergebnisse, damit andere sich darüber informieren können.

Schließlich werden die Erkenntnisse aus dem Projekt weitergegeben und zur Diskussion gestellt durch Fachtagungen, Veröffentlichungen (auch in leichter Sprache) und durch die Qualifikation von Moderator(inn)en, die mit dem zu entwickelnden Instrument arbeiten.

Ausblick

Im Rahmen des Projekts entsteht eine Handreichung, wie Entwicklungsprozesse von Organisationen der Behindertenhilfe und in der Kommune gestaltet werden und verlaufen können. Dafür wird der Index für inklusives Wohnen (eine Sammlung von Fragen) als Instrument erarbeitet, angewandt und weiterentwickelt. Der Index entsteht auf der Grundlage konkreter Entwicklungsprozesse bei den Projektpartnern. Inklusion ist kein Zustand, der irgendwann erreicht sein wird. Es geht um einen Entwicklungsprozess, der an jedem Ort anders beginnt und verläuft. Das Projekt wird nach drei Jahren enden, die Entwicklungen werden aber nicht abgeschlossen sein. Es wird – nach unserer Erwartung – dann mehr Menschen geben, die sich zugehörig fühlen können in ihrem Wohnumfeld, die selbstbestimmter leben können. Es wird Anbieter von Wohnmöglichkeiten geben, die sich in ihrer konkreten Arbeit dem Ziel der Inklusion angenähert haben.

Wir sind sicher, dass für die drei Projektpartner und für alle, die an den Projektergebnissen partizipieren, Weichen in Richtung Inklusion gestellt werden können

Vom 8. – 9. Dezember 2014 wird in Marburg eine erste Fachtagung im Rahmen des Projekts stattfinden. Nähere Informationen hierzu finden Sie unter: http://www.lebenshilfe.de/de/fortbildung/veranstaltungen/Index-Inklusion-Wegweiser.php Abgeschlossen wird das Projekt am 31.7.2016.

LITERATUR

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule für alle entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
Bundesvereinigung Lebenshilfe (2011): Das Grundsatz-Programm der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Berlin.
Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949/2012): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. Juli 2012 (BGBl. I S. 1478) geändert worden ist.
SCHLUMMER, Werner & SCHÜTTE, Ute (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule Arbeit Wohnen. München, Basel: E. Reinhardt.
UN (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Veröffentlicht in: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.

Kontakt und weitere Informationen:
Sabrina Buckenmaier, Theo Klauß, Ulrich Niehoff & Karin Terfloth
Ulrich.Niehoff@lebenshilfe.de

Projekt LEBEN MIT ZWEI SPRACHEN – Jugendlichen mit Behinderung zeigen, was sie können.

Am 1. Mai 2014 startete das Projekt „Leben mit zwei Sprachen“ im deutsch-russischen Jugendclub „IUVENTUS“ der Stadt Leipzig. Das von der Aktion Mensch geförderte Projekt stellt sich dem weit verbreiteten Klischee der Unmöglichkeit des erfolgreichen Zweitspracherwerbs bei Menschen mit Behinderung entgegen. Auf der Basis partizipativer Methoden erzählen Menschen mit Behinderung zwischen 14 und 27 Jahren von ihren Erfahrungen und Erlebnissen im Umgang mit zwei Sprachen. Dabei fungieren sie als Expert(inn)en in eigener Sache. Das Projekt gibt ihnen die Möglichkeit, sich über Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse auszutauschen, Wertschätzung zu erhalten und sich ihrer Stärken bewusst zu sein.

Projekt-Hintergrund

Die sprachliche Entwicklung bilingualer Menschen mit Behinderung wird gewöhnlich von Eltern bzw. Therapeut(inn)en oder Lehrer(inne)n eingeschätzt. Sie selbst erhalten bislang nur selten die Gelegenheit, als Expert(inn)en in eigener Sache in Erscheinung zu treten. Dies zu ändern ist Ziel des Projektes. Das Thema Partizipation ist damit integraler Bestandteil sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene. Auf der individuellen Ebene partizipieren die Teilnehmer in zweifacher Form: Zum einen sind sie aktiv an der Durchführung des Projektes beteiligt. Überall dort, wo es sinnvoll erscheint, übernehmen sie aktiv Aufgaben und tragen damit zum erfolgreichen Ablauf des Projektes bei. Zum anderen tragen sie das Projekt, in dem sie ihre Erfahrungen weitergeben und mit der Öffentlichkeit teilen. Sie treten in dem Projekt als aktiv Handelnde auf.

Dabei werden sie sich ihrer sprachlichen Biografie bewusst und werden zu Expert(inn)en in eigener Sache. Dies trägt wesentlich zu einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins bei. Darüber hinaus erfahren die Teilnehmenden Wertschätzung: sie sind nicht auf das Zuhören beschränkt, während über sie gesprochen und geurteilt wird, sondern die Menschen hören ihnen zu! Damit hat das Projekt eine hohe Ausstrahlungskraft und regt auf gesellschaftlicher Ebene ein Umdenken an. Menschen mit Behinderung können genauso gut zweisprachig aufwachsen und stolz darauf sein wie alle anderen Menschen auch. Für eine Gesellschaft, die auf Partizipation und Chancengleichheit setzt, ist dieser Mentalitätswandel dringend notwendig. Es erhöht die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung und leistet einen wichtigen Beitrag zur Inklusion.

Ziele des Projekts

Das Hauptziel des Projekts ist, die Zweisprachigkeit und ihre positiven Auswirkungen auf Jugendliche mit Behinderung aufzuzeigen, um stereotype Einstellungen der Gesellschaft gegenüber Behinderung aufzubrechen und die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Auf der Basis der konkreten biografischen Erfahrungen der Projektteilnehmer(innen) wird der Einfluss der Zweisprachigkeit auf ihre biografische Entwicklung und ihre aktuelle Lebensqualität aufgezeigt. Zum anderen erfolgt eine Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen von zweisprachigen Menschen mit Behinderung, wobei diese immer als Expert(inn)en in eigener Sache fungieren. Vor diesem Hintergrund soll es möglich sein, folgende Einzelziele zu erreichen:

1) Biografiearbeit

Nachstehende Fragen sollen gemeinsam mit den Projektteilnehmenden bearbeitet werden:

- Wie leben zweisprachige Menschen mit Behinderung?
- Wie sind sie aufgewachsen?
- Wie war ihre sprachliche Entwicklung?
- Welche sozialen Erfahrungen haben sie gemacht?
- Wie schätzen sie ihr eigenes „sprachliches Kapital“ ein?
- Welche Vorteile und welche Schwierigkeiten haben Sie durch ihre Zweisprachigkeit erlebt?

2) Entwicklung eines Sprachenportfolios

Gemeinsam mit den Teilnehmenden sollen ihre Sprachkenntnisse in Russisch und in Deutsch eingeschätzt werden. Es wird ein Kompetenzraster entwickelt und die Fähigkeiten werden in einem eigenen „Sprachpass“ dokumentiert. Nach Abschluss des Projekts bekommt jede(r) Teilnehmende einen persönlichen Sprachen-Koffer: „Ich und meine Sprache“.

3) Empowerment und Förderung von Erfahrungsaustausch

Zweisprachige Menschen mit sowohl Migrationshintergrund als auch Behinderung werden zusammen gebracht, um sich über ähnliche Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse auszutauschen. Gemeinsam werden sie sich ihrer Stärken bewusst und können sich gegen die gesellschaftlich verbreitete Meinung des „Nicht-könnens” entgegen stellen. Sie setzen sich für ein ausgewogeneres Verständnis von Zweisprachigkeit und Behinderung ein.

4) Aufbrechen stereotyper Vorstellungen über Bilingualität und Behinderung

Mit diesem Projekt werden alle Eltern von Jugendlichen mit Behinderung ermutigt, nicht auf eine bilinguale Erziehung zu verzichten. Sie ist möglich! Die problematischen Bereiche wie z. B. die Mundmotorik oder das Kurzzeitgedächtnis können dabei durch spezielle Übungen gefördert werden. Eine bilinguale Erziehung gibt den Jugendlichen Selbstbewusstsein, macht sie fit für die Zukunft und fördert die Eigenständigkeit.

Das Projekt ist für den Zeitraum Mai 2014 – April 2015 geplant. Die Ergebnisse werden voraussichtlich im März 2015 vorgestellt.

Kontakt und weitere Informationen:

Daria Luchnikova

Vorsitzende des Jugendclubs „IUVENTUS“, Tel. 0341 97 31 527

daria.luchnikova@uni-leipzig.de

Anzeigen

BEHINDERTENHILFE IM WANDEL, VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION

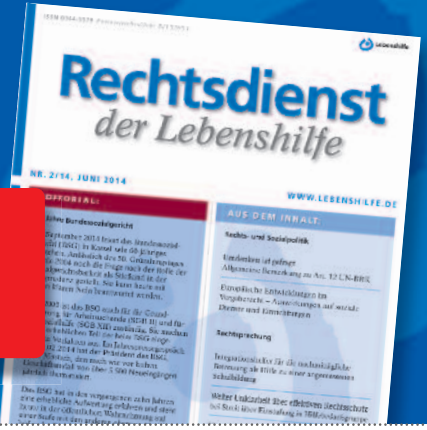
ein Leitfaden, 60 Seiten

BPG

Bestellung: a.demuth@bpgwp.de · Tel: 0251 / 48204-12

Schutzgebühr 5 Euro

Der neue Rechtsdienst



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

ERWIDERUNGEN – MEINUNGEN – KRITIK

Leserforum

Anmerkungen zum Beitrag „Zum Erwerb grundlegender mathematischer Erfahrungen auf elementaren Etappen der Tätigkeitsentwicklung"

von Kornmann, Reimer
(Teilhabe 1/2014, Jg. 53, S. 11–18)

Alles Mathe – oder was?

Prof. Reimer Kornmann schreibt in der Teilhabe 1/14 „Zum Erwerb grundlegender mathematischer Erfahrungen auf elementaren Etappen der Tätigkeitsentwicklung".

Mit wissenschaftlicher Unterstützung von Prof. Wolfgang Praschak haben wir ein eigenes Konzept zur Erwachsenenbildung von Menschen mit schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung entwickelt. Daher weckte diese Überschrift natürlich unser Interesse. Wir stutzen bei der Ankündigung, dass Mathematik als Bildungsbereich für Menschen mit sehr schwerer geistiger Beeinträchtigung gelten soll.

Mathematik verstehen wir in unserem Wikipedia-gestützten Laienverständnis zwar als „Lehre vom Lernen", aber eben auch als „Wissenschaft, welche durch logisches Denken abstrakte Strukturen und Muster untersucht". Und eben von diesem logischen Denken können wir bei unserem Klientel nicht ausgehen.

Kornmann stellt in seinem Artikel schnell klar, dass er den Begriff Mathematik sehr weit fasst. So weit, dass er nicht nur die Entwicklung mathematischer Konzepte im Rahmen der Tätigkeitstheorie beschreibt, sondern die Entwicklung des menschlichen Denkens an sich. Mathematik wird als „Lebensprinzip" (S. 12, 1. Spalte unten) definiert. Darauf aufbauend stellt er ein entwicklungspsychologisches Modell in Stufen von Tätigkeiten dar, das dem „State of the Art" entspricht – ergänzt jeweils mit dem Bezug auf den Erfahrungsbereich Mathematik.

Ein Ansatz, der unsere Arbeit unter einen neuen Blickwinkel stellt, der Bewährtes – die lebens- und arbeitsweltbezogene Bildung für schwer und mehrfachbehinderte Menschen – mit neuem „mathematischen" Denken verknüpft. Körperpflege, Kleidungswechsel, Nahrungsaufnahme und andere Alltagshandlungen sind tatsächlich Felder der gesamten Persönlichkeitsbildung, wenn sie entsprechend ausgestaltet werden.

Besonders positiv empfanden wir bei den Ausführungen Kornmanns, dass durch den Ansatz der Tätigkeitstheorie die „Ähnlichkeit der Situation sehr junger und älterer Menschen, die vollständig auf Assistenz angewiesen sind" (S. 14, 1. Spalte, Mitte) einmal so aufgezeigt wird, dass dabei kein Bezug auf ein kleinkindliches Entwicklungsalter genommen wird. Dieser Ansatz ermöglicht eine erwachsenen Menschen angemessene, respektvolle Beschreibung.

In unserm Konzept der „Lebenslangen Bildung in Kooperation" (LeBiKo) hatte das Fach Mathematik bislang noch keine explizite Stellung, das werden wir ändern. Vielen Dank für den fachlich interessanten und gleichzeitig erfrischenden Beitrag!

Susanne Gruber, Dipl.-Psych.
Dörte Eggers, Leiterin
TFS Harbigstraße, Berlin

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

Anzeige

Saskia Schuppener; Nora Bernhardt; Mandy Hauser; Frederik Poppe (Hrsg.)

Inklusion und Chancengleichheit

Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik

Inklusion und Chancengleichheit sind zwei notwendigerweise miteinander verbundene Zustände und Forderungen – besonders im Bereich von Bildung und Schule. Eine Realisierung gleicher Bildungschancen in Form barriere- und diskriminationsfreier Zugangs- und Partizipationsrechte für ALLE ist Voraussetzung und Ziel für den immer wieder reflexionsbedürftigen Weg zur Schaffung einer inklusiven Lern- und Lebenswelt. Der vorliegende Band zeigt Möglichkeiten des humanen und konstruktiven Umgangs mit Diversity im Kontext von Bildung und Didaktik auf und dokumentiert aktuelle Theorie- und Forschungsansätze sowie Praxisbeispiele, welche sich den Gelingensbedingungen für inklusive Bildung in differenten Settings widmen.

Neben inklusiver Unterrichtsgestaltung werden auch diagnostische Prozesse und organisatorische Anforderungen sowie institutionelle, konzeptionelle und personelle Strukturen betrachtet und diskutiert. Der Blick geht von der frühkindlichen Bildung über Fragen zur Schulentwicklung und zur Didaktik im Gemeinsamen Unterricht bis in den Bereich der Hochschulbildung und bezieht auch inklusionsorientierte Entwicklungen in schul-nahen sowie außerschulischen Bildungssituationen ein.

2014. 356 Seiten, kart., 21,90 [D];
Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
ISBN 978-3-7815-1962-6

BUCHBESPRECHUNGEN

Iris Johansson

Eine andere Kindheit

2012. Stuttgart: Urachhaus. 414 Seiten. 24,90 € ISBN-13: 978-3-8251-7791-1

Iris Johannson, eine Schwedin, die 1945 geboren wurde, beschreibt ihre autistische Kindheit und Jugend. Als sie Kind war, sprach in Schweden niemand von Autismus, aber jeder, der *Iris* kannte, fand sie zurückgeblieben. Das Wort „geistige Behinderung", das Ärzte benutzten, gefiel dem Vater nicht und er konnte sich mit seiner Meinung, dass seine Tochter „unterentwickelt" war, durchsetzen. Das Wort „unterentwickelt" ist im Deutschen nicht gebräuchlich und ich vermute, dass „zurückgeblieben" den Sachverhalt trifft. Der feinfühlige Vater, der sich mit dem Mädchen befasste, verschloss seine Augen nicht vor ihrem ungewöhnlichen Verhalten, aber er spürte intuitiv, dass hinter der Fassade etwas verborgen lag, was sich noch entwickeln konnte. Der Vater glaubte an seine Tochter und glaubte nicht den Experten, die in Testsituationen nichts aus seiner Tochter herausbekamen. Man ließ es nicht zu, dass der Vater bei Tests anwesend war, obgleich dieser glaubhaft berichtete, dass seine Anwesenheit das Mädchen nicht beeinflusse, aber ihr ermöglichen werde, zu zeigen, was sie wusste und konnte. Iris hatte als Schülerin Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, was sie auch noch hemmte, als sie die Universität besuchte. Sie las extrem langsam. In allen Bereichen war sie zufrieden, wenn sie dabei sein konnte, ohne sich beteiligen zu müssen.

Aber man muss noch einmal zurückgehen und die gesamte Entwicklung des Mädchens betrachten. Ihr Lebensumfeld auf einem Pfarrhof in Südschweden mit vielen unterschiedlichen Bezugspersonen begünstigte ihre positive Entwicklung. Sie lernte menschliches Verhalten in vielen Facetten kennen und lernte in hervorragender Weise, sich in die Gefühle anderer Menschen zu versetzen. So konnte sie mancher Person mit Problemen eine hilfreiche Gesprächspartnerin werden. Ihre empathischen Fähigkeiten nutzte sie als Erwachsene beruflich. Bevor sie eine akademische Laufbahn einschlagen konnte, arbeitete sie als Frisörin und danach in der Kinderkrankenpflege. Als sie als Frisörin arbeitete, erwies sich die Tatsache, dass sie hinter der Kundin stand, als vorteilhaft für eine gelingende Kommunikation. Während dieser Zeit mutierte sie zu einer Meisterin der Kommunikation.

Aus heutiger Sicht war Iris ein autistisches Kind mit vielen Besonderheiten in der Verarbeitung von Sinnesreizen und schwierigem Kommunikationsverhalten. Von Autisten wird in wissenschaftlichen Veröffentlichungen behauptet, sie hätten ein Problem zu verstehen, was in dem Gegenüber vor sich geht. Man nennt diese Schwäche theory of mind. Offensichtlich trifft die theory of mind nicht für alle Autisten zu. Heute berichten Autoren, die sich als Autisten geoutet haben, von vergleichbaren empathischen Fähigkeiten, wie sie *Iris Johansson* beschreibt. Aber *Johansson* hat noch andere Fähigkeiten, die schwer nachvollziehbar sind. Sie kann sich von ihrem Körper entfernen und sich und andere Menschen aus dem Abstand betrachten. Das scheint ein ähnliches Phänomen zu sein wie das, was Menschen berichten, die Nahtoderfahrungen haben.

Ich kann in weiten Passagen das autistische Verhalten der *Iris Johansson* nachvollziehen und darin meine eigene autistische Problematik wiedererkennen. Ihre übersinnlichen Erfahrungen teile ich nicht, sehe aber keinen Grund sie zu bezweifeln.

Das Buch von *Iris Johansson* ist ein Baustein zum besseren Verständnis des Autismus und bestätigt, was andere autistische Autoren beschrieben haben. Vor allen Dingen gibt dieses Buch den Hinweis, dass Annahmen, die man als gesichert ansah, nicht für alle Autisten Gültigkeit beanspruchen können. Die theory of mind sollte dringend unter die Lupe genommen werden und man sollte endlich begreifen, dass normale Testanforderungen bei autistischen Kindern zur Diagnose geistige Behinderung führen, aber außer Acht lassen, dass es Denkmöglichkeiten und Lernerfahrungen geben kann, die von Tests nicht erfasst werden.

Ein überaus lesenswertes Buch.

Dietmar Zöller,
Stuttgart

Andreas Köpfer

Inclusion in Canada

Analyse inclusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec.

2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 290 Seiten. 34 € ISBN 978-3-7815-1917-6

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich zahlreiche Staaten, darunter Deutschland, verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen aufzubauen (vgl. Art. 24 UN-BRK). Angesichts der starken Tradition der nach Behinderungsarten differenzierten Sonder- bzw. Förderschulen kann Deutschland im Hinblick auf inklusive Bildungsstrukturen ein erheblicher Entwicklungsbedarf konstatiert werden. Vor diesem Hintergrund scheint ein Blick über den eigenen Tellerrand naheliegend. Ein Land, das im Kontext Inklusion von sich Reden gemacht hat, ist Kanada.

Andreas Köpfer greift mit seiner Dissertation also eine aktuelle und bedeutsame Fragestellung auf, die man umgangssprachlich so formulieren könnte: Wie setzt Kanada inklusive Bildung um, und was können wir im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems von Kanada lernen? Diese auf den ersten Blick einfache Frage entpuppt sich auf den zweiten Blick

als außerordentlich schwierig – angesichts der zu berücksichtigenden kulturellen, sozialen und bildungspolitischen Unterschiede zwischen den betrachteten Ländern. *Köpfer* legt mit seiner knapp 300-seitigen Arbeit eine differenzierte Bearbeitung dieser anspruchsvollen Fragestellung vor. Die Auswahl Kanadas und der drei fokussierten Provinzen begründet *Köpfer* im Rahmen der Einleitung mit der 30-jährigen Tradition inklusiver Bildung und Erziehung in Kanada, die die Vermutung zulässt, „dass sich innerhalb dieser Jahre Mechanismen, Routinen und Strukturen gebildet haben, die für ein tragfähiges und flächendeckendes inklusives Schulsystem kompatibel sind“ (11). Im Rahmen der Begriffsklärung dürfte die bewusste und durchgängig praktizierte orthographische Abgrenzung ‚inclusion‘ vs. ‚Inklusion‘ und ‚exclusion‘ vs. ‚Exklusion‘, ungeachtet der berechtigten Intention Bedeutungsgehalte von Begriffen nicht a priori mit denen im eigenen Bezugssystem gleichzusetzen (vgl. 45), manchen Leser mehr verwirren als zur inhaltlichen Abgrenzung beitragen. Bevor die inclusiven Bildungsstrukturen in Kanada auf der Grundlage einer breiten Literaturanalyse detailreich vorgestellt werden, reflektiert Köpfer das Forschungsvorhaben vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Aspekte (besonders ethnographische Feldforschung, Bourdieus Sozialtheorie und Goffmans Kommunikations- und Verhaltenstheorie). Die Darstellung der inclusiven Bildungsstrukturen ermöglicht dem Leser einen tiefen Einblick in die Bildungslandschaft Kanadas. Dabei erschweren die unterschiedlichen Inhaltsaspekte innerhalb der Darstellung der drei Provinzen das Verständnis für den Leser. Hier wäre eine Bearbeitung nach vergleichbaren Inhaltsaspekten dem Leser dienlich gewesen.

Vor der Darstellung der ethnographischen Feldstudie steht eine ausführliche, transparente und kritische Darstellung sowie Reflexion der Forschungsmethodik, besonders der Grounded Theory Methodology und der Methodentriangulation von teilnehmender Beobachtung, standardisierten Interviews und Forschungstagebuch. Anhand dieser Methoden gelingt es *Köpfer*, im Rahmen seiner Studienaufenthalte in Kanada, differenzierte Aussagen zu den auf der Literaturanalyse aufbauenden und von ihm erstellten „Kernkategorien“ (146) zu generieren, die er am Bild einer Stufenpyramide veranschaulicht (vgl. 148–152):

1) Umbau des Schulsystems
2) Verständnis inclusiven Handelns
3) Orientierung an den Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers
4) pragmatische Unterrichtsgestaltung

Unterstützungsstrukturen:

5) direkte Unterstützung für Lehrer sowie
6) Methods & Resource Team und
7) Inclusion als Aufgabe der gesamten Schule.

Die mit Hilfe der unterschiedlichen Methoden gewonnenen Erkenntnisse komplettieren den Einblick in die kanadische Inclusionspraxis umfänglich. So stellt dieses Kapitel – neben der Literaturanalyse – das Herzstück der Arbeit dar.

Abschließend reflektiert und diskutiert *Köpfer* – unter Einbezug von Experteninterviews mit deutschen Akteuren – die gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der deutschen Fachdiskussion um die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems. Dabei steht nicht der direkte Vergleich Kanada – Deutschland im Vordergrund, sondern die Frage, inwieweit wichtige Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit Eingang in die deutsche Fachdiskussion finden können (vgl. 222). Hier können für den Bereich der Unterstützungsstrukturen der Lehrkräfte die ambivalente Rolle und Funktion der Teacher Assistants bzw. Schulbegleiter sowie das Potenzial der Methods & Resource Teams, die es in Deutschland möglicherweise aus den Förderschullehrern bzw. Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD) zu entwickeln gilt, hervorgehoben werden.

Köpfer legt eine Arbeit vor, die für die deutsche Fachdiskussion um Inklusion genau zur richtigen Zeit kommt. Und wenngleich sie auf Grund der Funktion als Qualifikationsarbeit und nicht zuletzt der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht immer leicht zu lesen ist, so liefert sie doch zentrale, belastbare Aussagen aus unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen, die für die Entwicklungen in Deutschland im Hinblick auf Inklusion einen bedeutsamen Beitrag darstellen können. So ist dem Buch in weiten Kreisen der Lehrerschaft, der Schulverwaltung, der Wissenschaft sowie aller an Inklusion Interessierten große Aufmerksamkeit und weite Verbreitung zu wünschen.

Wolfgang Dworschak,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Gudrun Wansing und Manuela Westphal (Hrsg.)

Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität.

2014. Wiesbaden. Springer VS. 361 Seiten.49,99 € ISBN 978-3-531-19400-4.
E-Book 39,99 € ISBN 978-3-531-19401-1.

Der von *Gudrun Wansing* und *Manuela Westphal* herausgegebene Sammelband betritt wissenschaftliches Neuland: Die Intersektionalität von Behinderung und Migration wurde bislang weder empirisch noch theoretisch systematisch zusammengedacht.

Der Sammelband fasst die Intersektionalitätsforschung mit Blick auf Migration und Behinderung ins Auge, wie sie sich gegenwärtig in verschiedenen Disziplinen herausbildet. Bislang liegen nur wenige Arbeiten vor, die Differenzkategorien wie nationale oder ethnokulturelle Zuschreibungen und andere Identifikationen in Beziehung setzen. Von einem interdisziplinären Forschungsfeld kann noch keine Rede sein. Vor allem im Bereich der sozialen Praxis wird dies zunehmend als Defizit empfunden. Dort steigt das Bewusstsein, dass die Adressaten – nicht zuletzt durch Zuwanderung – zunehmend heterogener geworden sind. Daher wächst das Interesse daran, Zugangsbarrieren zu identifizieren und abzubauen und die Angebotsstrukturen auf die zunehmende Vielfalt abzustimmen. Der Sammelband kommt also zur rechten Zeit.

Die sechzehn Beiträge des Buches sind fünf inhaltlichen Abschnitten zugeordnet. Sie umfassen eine Bandbreite unterschiedlicher (inter-)disziplinärer Zugänge aus dem Bereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Sozialen Arbeit sowie der Gesundheits- und Rechtswissenschaft.

Im ersten Teil zeigen fünf Artikel im Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Theorien von Inklusion, Diversität und Intersektionalität unterschiedliche konzeptionelle und theoretische Zugänge auf. Einführend analysieren die Herausgeberinnen, wie Behinderung und Migration als soziale Kategorien in „jeweils separaten Diskursen, Strukturen und Praktiken von Politik und Recht hergestellt werden“ (ebd. 10). Darüber hinaus verweisen sie auf Schnittstellen, die sich aus diesem Wechselverhältnis ergeben. Abschließend umreißen sie drei Fragestellungen, die künftig eine intersektionale Betrachtung von Behinderung und Migration leiten sollten:

1. wie Behinderung und Migrationshintergrund in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen als Kategorien hervorgebracht werden und interagieren

2. nach Benachteiligungen, die die Verschränkung dieser Kategorien in konkreten Lebensphasen hervorbringen können

3. die Frage nach der subjektiven Bewältigung von Lebenslagen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung

Dominika Baldin gibt einen prägnanten Überblick über die zentralen Debatten der Intersektionalitätsforschung und zeigt auf, in welcher Form Behinderung bisher (unzureichend) berücksichtigt wurde. Sie schlägt einen intersektionalen Mehrebenenansatz als analytisches Mittel für künftige Forschung im Bereich Migration und Behinderung vor. *Christine Weinbach* widmet ihren Beitrag einem zentralen Problem der Intersektionalitätsforschung, den Personenkategorien und ihrem Verhältnis untereinander. Sie plädiert für eine klare Rückbindung an gesellschaftstheoretisch abgesicherte Kategorien. *Clemens Dannenbeck* zeichnet nach, wie der Inklusionsdiskurs im Feld der Sozialen Arbeit rezipiert wird und schlägt mit Perspektive auf den Adressatenkreis von zugewanderten Menschen eine stärkere Verschränkung von Inklusions- und Diversitätsansätzen vor. Den Abschluss des ersten Teils bildet ein Beitrag von *Elizabeth Tuider*. Sie führt Ansätze von disability studies und queer studies zusammen und schlägt ein dekonstruktivistisches Körperkonzept als Ausgangspunkt für eine Diversity-Pädagogik vor. Dies bleibt allerdings sehr abstrakt.

Der zweite Teil des Buches ist der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund und ihren Angehörigen gewidmet. *Matthias Windisch* gibt einen Überblick über die Forschungslage zur Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen und Migrationshintergrund. Dabei weist er auf offene Forschungsfragen hin und argumentiert für den Lebenslagenansatz als konzeptionellen Rahmen für künftige Forschungen. *Monika Seifert* stellt eine regionale Studie zu Berlin vor, in der es um Teilhabechancen von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund und kognitiven Beeinträchtigungen geht. Auf dieser Grundlage entwirft sie einen sozialraumorientierten Handlungsansatz, der insbesondere die Kooperation und Partizipation von Migranten und ihren Organisationen favorisiert, um Teilhabechancen vor Ort zu verbessern.

Der dritte Teil beschäftigt sich in zwei Artikeln mit Aspekten schulischer Bildung an der Schnittstelle von Migration und Behinderung. *Justin Powell* und *Sandra J. Wagner* geben einen Überblick über die Forschungs- und Datenlage zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Sie verweisen insbesondere auf das besondere Risiko dieser Schüler, als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ eingestuft zu werden und die Nachteile, die daraus nach Abschluss der Schule resultieren. Im zweiten Artikel entwickelt *Kerstin Merz-Atalik* Grundzüge der Gestaltung von Bildungsprozessen, die zur Anerkennung herkunftsbedingter Diversität im Zusammenspiel mit Behinderungen in Schulen führen könnte.

Der vierte Teil thematisiert Risiken und Barrieren beim Zugang zur beruflichen Bildung und zum Arbeitsmarkt. *Marc Thielen* stellt eine ethnographische Studie vor, in der untersucht wird, wie Ausbildungsreife durch pädagogische Praktiken hergestellt wird. Er zeigt, dass das Kriterium Migrationshintergrund bei der Vermittlung von berufsbildenden Praktika eine ähnliche Benachteiligung für den Zugang zum Ausbildungsmarkt bedeuten kann, wie eine funktionale Beeinträchtigung. *Marianne Pieper* und *Jamal Haji Mohammadi* stellen erste Ergebnisse des Forschungsprojektes „Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt“ vor. Dies ist gegenwärtig das einzige empirische Projekt, das den Zusammenhang zwischen einstellungs- und umweltbedingten Barrieren bei den Arbeitsmarktzugängen für Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung untersucht. Ein Autorenteam der Universität Bielefeld belegt mit einer versorgungsepidemologischen Studie, dass für Menschen mit Migrationshintergrund Zugangsbarrieren bei der Inanspruchnahme von Leistungen der medizinischen Rehabilitation vorliegen. Als Lösungsweg zum Abbau von Zugangsbarrieren plädieren sie für ein Diversity-Management im Gesundheitswesen.

Im fünften Teil „Anti-Diskriminierung und Geschlecht“ geht es um die Intersektionalität aus der Perspektive von Anti-Diskriminierung. *Julia Zinsmeister* analysiert das Antidiskriminierungsrecht mit Blick auf Benachteiligung aufgrund von Behinderung, religiöser oder ethnischer Zugehörigkeit und Geschlecht. Die Autorin zeigt Möglichkeiten auf, wie ein wirksamer Schutz vor mehrdimensionaler Diskriminierung ausgestaltet sein könnte. *Monika Schröttle* und *Sandra Glammeier* belegen empirisch die erhöhte Gewaltbetroffenheit und Verletzlichkeit von Mädchen und Frauen im Kontext von Migration und Behinderung. Hier besteht weiterer Bedarf an intersektioneller Gewaltforschung. *Astrid Libuda-Köster* und *Brigitte Sellach* arbeiten auf Basis von Mikrozensusdaten Diskriminierungsformen behinderter Frauen mit Migrationshintergrund heraus. Auch wenn diese Datenbasis die komplexen Lebensverhältnisse dieser Personenkategorie nicht abbilden, lassen sich Tendenzen einer sich gegenseitig verstärkenden Diskriminierung erkennen. Der letzte Teil schließt mit einem Beitrag von *Petra Flieger*, *Claus* und *Farah Melter*, *Volker Schönwiese*, die aus der Position persönlicher Betroffenheit einen sowohl authentischen als auch analytischen Blick auf alltägliche Diskriminierungserfahrungen, Strukturelemente vorhandener Barrieren und daraus resultierende Reaktionen werfen.

Leser des Sammelbands erwartet weniger eine analytische Zusammenführung verschiedener disziplinärer Positionen als viel mehr eine Vielfalt erster Ergebnisse, analytischer Überlegungen und Forschungsdesiderata. Für Wissenschaftler, die sich für Intersektionalität von Migration und Behinderung interessieren, ist das Buch ein Gewinn, um eigene Fragen weiterzuentwickeln. Praktiker, die theoretisch fundierte konzeptionelle Vorschläge zur Bearbeitung der Schnittstelle suchen, kommen dagegen nur bedingt auf ihre Kosten. Für die Zukunft können wir uns einen weiteren Band wünschen, der die spannenden theoretischen Diskussionen in Praxiszusammenhänge übersetzt.

Dr. Susanne Schwalgin,
Bundesvereinigung Lebenshilfe
Berlin

BIBLIOGRAFIE

Ahrbeck, Bernd

Inklusion – Eine Kritik

2014, Stuttgart: Kohlhammer. 160 Seiten. 22,99 €

Benz, Kathrin; Bolender, Annemarie; Tritzschak, Dirk; Bewohnerinnen, Bewohner; Mitarbeitende

„Aussortiert – leben außerhalb der Gesellschaft“

2014. Nieder-Ramstädter Diakonie. 208 Seiten. 24,00 €

Brentrup, Martin; Geupel, Brigitte

Familien – Leben – Stärken!

2014. Borgmann Medi: 108 Seiten. 18,80 €

Halfar, Bernd; Moos, Gabriele; Schellberg Klaus

Controlling in der Sozialwirtschaft

2014. Baden-Baden: Nomos: 289 Seiten. 44,00 €

Häußler, Anne; Tuckermann, Antje; Kiwitt, Markus

Wenn Verhalten zur Herausforderung wird

2014. Borgmann Media: 120 Seiten. 17,80 €

Kisch, Andrea; Pauli, Sabine

Schreibstörungen bei Kindern erkennen und behandeln

2014. modernes lernen: 176 Seiten. 16,95 €

Kroworsch, Susann (Hg.)

Inklusion im deutschen Schulsystem

2014. Lambertus: 208 Seiten. 19,80 €

Popp, Kerstin; Methner, Andreas (Hg.)

Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten – Hilfe für die schulische Praxis

2014. Stuttgart: Kolhammer. 304 Seiten. 34,90 €

Theunissen, Georg

Menschen im Autismus-Spektrum

2014. Stuttgart: Kolhammer. 293 Seiten. 34,90 €

T.Wicki, Monika; Meier, Simon

Anders begabt und freiwillig engagiert!

2014. Zürich: Seismo: 177 Seiten. 25,00 €

VERANSTALTUNGEN

12. – 13. September 2014, Berlin

Kongress „Gemeinsam – jederzeit und überall“

Der Inklusion-Kongress, der Zivilgesellschaft und Wirtschaft zusammenbringt!
www.phineo.org/fuer-organisationen/inklusion

22. – 23. September 2014, Leipzig

Inklusive Hochschule – Nationale und Internationale Perspektiven

www.konferenz-inklusive-hochschule.de/index.php/de/

24. – 27. September 2014, Düsseldorf

Internationale Fachmesse und Kongress rund um Rehabilitation, Pflege, Prävention und Integration

www.rehacare.de

26. September 2014, Berlin

Konferenz: Inklusion in der Schule – und dann? Gleichberechtigter Zugang zur beruflichen Bildung

www.fes.de/vera/vera_fb.php

26. – 27.September 2014, Hamburg

Fachtagung „Kunst und Inklusion“

EUCREA

www.eucrea.de

10. – 12. Oktober 14, Bielefeld

Premiere: Invasion!

www.forum-info.de/premiere_invasion/index.php

17. – 18. Oktober 2014, Nürnberg

Menschen mit geistiger Behinderung am Lebensende begleiten

www.hospizakademie-nuernberg.de

20. – 21. Oktober 2014, Berlin

AAL – Ambient Assisted Living

Fachtagung der Fachverbände für Menschen mit Behinderung
www.cbp.caritas.de

23. – 24. Oktober 2014, Berlin

DVfR-Kongress: Inklusion braucht Rehabilitation – Wege zur Teilhabe

www.dvfr.de

27. Oktober 2014, Bielefeld

Fachtagung Musiktherapie für Menschen mit Behinderung

www.bethel-regional.de

27. – 29. Oktober 2014, Bonn

Fachtagung Berufsverband Heilerziehungspflege

www.hep-bundesverband.de

6. – 7. November 2014, Kassel-Wilhelmshöhe

Jahrestagung DIFGB: Institutionelle und konzeptionelle Ohnmacht? Konsequenzen eines veränderten Personenkreises mit dem Etikett „geistig behindert“

http://difgb.de/fachtagungen.html

11. November 2014, Berlin

Fachtagung: Migration und Behinderung: Interkulturalität als Chance und Herausforderung für die Heilerziehungspflege

http://bag-hep.de

21. – 22. November 2014, Kassel

Seminare „Leichte Sprache ist für alle Menschen gut“

info@leicht-ist-klar.de

24. November 2014, Köln

Bauen im Fokus der Inklusion

http://das-jahr-der-aktionen.de/14-verantwortung-wahrnehmen-bauen-im-fokus-der-inklusion/

Wunschzettel

Jahresabonnement der Zeitschrift Teilhabe zum Semesterstart oder zu Weihnachten

Sie möchten jemandem eine Freude machen und das Jahresabonnement der Zeitschrift Teilhabe zum Studienbeginn oder zu Weihnachten verschenken?

Dann ganz einfach den Bildcode mit dem Smartphone und einer App für QR-Codes scannen und Wunschzettel bzw. Bestellschein ausfüllen.

Weitere Infos erhalten Sie unter www.zeitschrift-teilhabe.de/abo

Für Studierende zum Vorzugspreis von nur 18 Euro*

* Studienbescheinigung beifügen

Lebenshilfe

IMPRESSUM

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

Herausgeberin
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

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

Redaktion
Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)
Dr. Frederik Poppe (Geschäftsführender Redakteur), Andreas Zobel, Roland Böhm
Tel.: (0 30) 20 64 11-123

Redaktionsbeirat
Prof. Dr. Clemens Dannenbeck, Landshut; Prof. Dr. Klaus Hennicke, Bochum
Prof. Dr. Thomas Hülshoff, Münster, Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg
Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Hannover; Prof. Dr. Sabine Lingenauber, Fulda
Prof. Dr. Heike Schnoor, Marburg; Prof. Dr. Monika Seifert, Berlin
Prof. Dr. Wolfgang Wasel, Ravensburg-Weingarten; Prof. Dr. Norbert Wohlfahrt, Bochum

Bezugsbedingungen
Erscheinungsweise viermal im Jahr.

Jahresabonnement einschließlich Zustellgebühr und 7 % MwSt.:
- Einzelheft: 10,– €
- Abonnement Normalpreis: 36,– €
- Abonnement Mitgliedspreis: 28,– €
- Sammelabonnement (ab 10 Exemplaren): 20,– €
- Abonnement Buchhandlungen: 23,40 €
- Studentenabonnement: 18,– €

Wir schicken Ihnen gern ein kostenloses Probeheft.

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

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

Anzeigen
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 2 vom 01.01.2014, bitte anfordern oder im Internet ansehen: www.lebenshilfe.de, Rubrik: Unsere Angebote
Anzeigenschluss: 1. März, 1. Juni, 1. Sept., 1. Dez.

Gestaltung
Aufischer, Schiebel. Werbeagentur GmbH, 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.
Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-123.
Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autorenhinweisen, die Sie unter *www.zeitschrift-teilhabe.de* finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf. ziehen wir zur Mitentscheidung auch Mitglieder des Redaktionsbeirats oder weiteren fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(inn)en, die letztlich für ihren Beitrag verantwortlich zeichnen, abgesprochen. Beiträge, die mit dem Namen der Verfasserin bzw. des Verfassers gekennzeichnet sind, geben deren Meinung wieder. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe ist durch diese Beiträge in ihrer Stellungnahme nicht festgelegt. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, sind vorbehalten. Nachdruck erwünscht, die Zustimmung der Redaktion muss aber eingeholt werden.

Darf's ein bisschen *bunt* sein?

Die Merchandising-Produkte der Lebenshilfe

SEH-WEISEN 2015 – Der neue Kalender der Lebenshilfe

Viele schöne Motive erwarten Sie im neuen SEH-WEISEN Kalender für das Jahr 2015. Zum Auftakt gibt es zünftige Blasmusik. Neben Bildern, die durch schöne Farbkompositionen beeindrucken, gibt es Motive, bei denen Sie viele liebevoll gemalte Details entdecken können.

Auf der Rückseite der Kalenderblätter finden Sie Texte, die zum großen Teil von den Künstlerinnen und Künstlern selbst geschrieben wurden. Sie teilen uns etwas über ihre Sehweisen mit, und manche erlauben uns einen Blick in ihren Alltag, ihre Freuden, ihre Wünsche, ihre Phantasien.

Der Kalender SEH-WEISEN eignet sich hervorragend als Geschenk. Machen Sie sich selbst oder Ihren Freunden und Bekannten mit dem Kunstkalender der Lebenshilfe eine Freude!

Bestellen Sie jetzt zum günstigen Preis von *13,90 Euro* zzgl. Versandkosten.

Der Kalender 2015 hat die Maße 30 × 39 cm. Er enthält neben dem Titel zwölf farbige Monatsblätter mit Kalendarium und ein Blatt mit acht heraustrennbaren Postkarten, auf denen Motive aus dem Kalender abgebildet sind.

Bestellungen an:

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.,
Vertrieb · Raiffeisenstr. 18 · 35043 Marburg
Tel.: (0 64 21) 4 91-123 · Fax: (0 64 21) 4 91-623
E-Mail: vertrieb@lebenshilfe.de
Oder bestellen Sie über das Internet
www.lebenshilfe.de
(unter der Rubrik Shop/Angebote).
Dort finden Sie auch noch viele schöne, praktische andere Produkte.

Mehr unter www.lebenshilfe.de

Rudi-ärgere-dich-nicht!

Rudi-ärgere-dich-nicht! ist ein Brettspiel für zwei bis vier Personen ab 6 Jahre, das nach den Regeln von „Mensch ärgere dich nicht“ gespielt wird. Die Verpackung und das Spielbrett (Größe 29 x 29 cm) sind im beliebten Rudi-Design gestaltet.

16,90 Euro

Laptop- und Aktentasche

Die Laptop- und Aktentasche (für 15,4 Zoll Notebooks) hat zwei von außen gepolsterte Reißverschlussfächer, ein Handyfach, drei Stiftefächer sowie zwei weitere Innenfächer. Die beiden Außenfächer werden durch einen Klettverschluss verschlossen. Die Tasche hat einen verstellbaren Schultergurt mit Antirutsch-Pad und zwei kurze Henkel mit einem Klett-Verbindungselement. Durch Öffnen eines Reißerschlusses an der Unterseite besteht die Möglichkeit, die Tasche zu verbreitern. Der Aufdruck www.lebenshilfe.de ist silberfarben.

14,90 Euro

Umhängetasche aus LKW-Plane im Rudi-Design

Die praktische Umhängetasche gibt es jetzt auch mit den bunten Rudi-Männchen auf dem Überschlag. Der Korpus der Tasche ist in schwarz gehalten. Verschlossen wird sie durch einen Klett-Verschluss. Die praktische Innenaufteilung bietet zwei offene Fächer, ein Handyfach und vier Stiftefächer, so dass sich das Wichtige schnell finden lässt. Der Schultergurt ist verstellbar und verfügt über ein Antirutsch-Pad.

19,90 Euro

Notizbuch

Das Notizbuch im DIN A5-Format ist aus schwarzem lederähnlichen Material mit Blindprägung des Lebenshilfe-Logos. Es hat 192 Seiten cremefarbenes Papier mit dünnem Karo und eine Einstecktasche im Innenteil. Das Notizbuch kann mit einem Gummiband verschlossen werden. Außerdem hat es noch eine Stiftschlaufe, in die Sie Ihren Kugelschreiber stecken können.

12,50 Euro

Tasse „Pusteblume“

Die Tasse ist aus feinem deutschen Qualitätsporzellan und hat einen Rundumdruck. Sie ist spülmaschinenfest und ca. 12 cm hoch.

7,95 Euro

ISSN 1867-3031 *Postvertriebsstück* zkz 79986

Lebenshilfe

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

Leipziger Platz 15
10117 Berlin

Tel.: (0 30) 20 64 11-0
Fax: (0 30) 20 64 11-204

Bundesvereinigung@Lebenshilfe.de
www.lebenshilfe.de

Postvertriebsstück zkz 79986
Entgelt bezahlt

Werden Sie Fan!
www.facebook.com/lebenshilfe

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.

AB SOFORT AUCH ALS E-PAPER

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG | PRAXIS UND MANAGEMENT | INFOTHEK

Jetzt bestellen unter: www.zeitschrift-teilhabe.de

Teilhabe