

# Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

## WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

*Bildung und Lebenspraxis*

*Positive Verhaltensunterstützung*

## PRAXIS UND MANAGEMENT

*Demenz und Lebensqualität*

*Hilfen aus einer Hand*

*Persönlichkeitsentfaltung*

## INFOTHEK

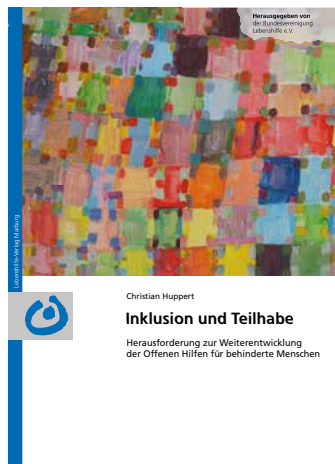
*Buchbesprechungen*

*Bibliografie*

*Veranstaltungen*

2/15  
MAI 2015  
54. Jahrgang

# NEU aus dem Lebenshilfe-Verlag



**Christian Huppert**

## **Inklusion und Teilhabe**

*Herausforderung zur Weiterentwicklung der Offenen Hilfen für behinderte Menschen*

1. Auflage 2015, 17 x 24 cm,  
broschiert, 240 Seiten,  
ISBN: 978-3-88617-219-8;  
Bestellnummer LBF 219;  
25,- Euro [D]; 31,- sFr.

Offene Hilfen haben sich seit ihrer Gründung nachhaltig etabliert und professionalisiert. Aus engagierten Initiativen sind selbstbewusste Dienste geworden, einige haben sich zu großen und differenzierten Organisationen entwickelt. Die Dissertation untersucht, ob sich die Dienste durch die Diskussion um Teilhabe und Inklusion zur Weiterentwicklung herausgefordert fühlen, inwiefern Anstöße erkennbar sind und wirksam werden zu einer veränderten Haltung sowie zu angepassten Leistungen und Strukturen und welche Hemmnisse oder Hürden identifiziert werden können, die Veränderungen erschweren.

Dazu wurden Leitungen, Mitarbeitende, Eltern sowie Nutzer(innen) sehr unterschiedlicher Dienste interviewt. Es wurde deutlich, dass kreatives und flexibles Potenzial in den Diensten der Offenen Behindertenhilfe liegt für Schritte in Richtung der Vision einer inklusiven Gesellschaft und für das damit verbundene selbstkritische Reflektieren und strukturelle Verändern der eigenen Systeme. Insbesondere wegen fehlender Ressourcen werden nur an wenigen ausgewählten Stellen erste umsetzende Schritte deutlich, aber eingebettet in eine gesamtgesellschaftliche Strategie könnten Offene Hilfen zu Weg-Gestaltenden werden.



**Armin Gissel**

## **Das letzte Hemd hat keine Taschen – oder (vielleicht) doch?**

*Menschen mit Behinderung in ihrer Trauer begleiten*

1. Auflage 2015, DIN A5,  
broschiert, 68 Seiten,  
ISBN: 978-3-88617-322-8;  
Bestellnummer LBS 322;  
12,- Euro [D]; 14.50 sFr.

Dieses Buch will Mitarbeitenden in der Behindertenhilfe die nötige Fachkompetenz zum Thema Trauerarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung vermitteln. Es stellt selbst erlebte Beispiele und Erfahrungen aus der alltäglichen praktischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung dar. Viele Anregungen und Vorschläge sind ohne konfessionelle Grenzen einsetzbar, so dass sie auch für Menschen ohne explizit weltanschauliche Bindungen hilfreich sind. Ferner gibt es zwei Beispiele für Trauergottesdienste.



## **Hindert dich was?**

**Inklusion als Aufgabe**

Ein Film von Antonio Lenzen  
(Filmakademie Baden-Württemberg)  
im Auftrag der Bundesvereinigung  
Lebenshilfe und der Pädagogischen  
Hochschule Heidelberg



## **Hindert dich was?**

*Inklusion als Aufgabe*

1. Aufl. 2015, DVD, 33 Min.,  
Bestellnummer LAM 005;  
15,-Euro [D]; 18,- sFr.

Für Menschen jeden Alters kann Teilhabe im Alltag ganz selbstverständlich ein Teil ihres Lebens sein. Der Film von Antonio Lenzen (Filmakademie Baden-Württemberg) im Auftrag der Bundesvereinigung Lebenshilfe und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zeigt Beispiele gelebter Inklusion, in denen das gemeinsame Spielen, Lernen, Wohnen, Arbeiten und Kultur gestalten und erleben gelingt. Die beteiligten Personen berichten über ihre Erfahrungen, erlebte Herausforderungen und Wünsche.

Die kurzen Themenfilme gibt es auch auf Youtube unter <https://www.youtube.com/channel/UCFZlgVN4tpspnZCs7xsCJg> oder einfach QR-Code scannen.

## **Bestellungen an:**

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

## EDITORIAL

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Demenz und soziale Teilhabe dürfen kein Gegensatz sein!</i> ..... | 52 |
| Bettina Lindmeier, Heike Lubitz                                      |    |

## WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Innovation und Reduktion</i> .....                                                         | 54 |
| Oliver Musenberg, Judith Riegert, Wolfgang Lamers                                             |    |
| <i>Positive Verhaltensunterstützung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und Demenz</i> ..... | 61 |
| Georg Theunissen                                                                              |    |

## PRAXIS UND MANAGEMENT

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>„Weckworte“ – Alzpoetry zur Steigerung der Lebensqualität von älteren Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz</i> ..... | 68 |
| Sandra Verena Müller, Vanessa Focke                                                                                              |    |
| <i>„Hilfen aus einer Hand“ für Familien von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung</i> .....                                   | 74 |
| Monika Storm, Susanne Vaudt                                                                                                      |    |
| <i>„Wer hätte das gedacht?“ – Persönlichkeitsentfaltung durch die Entwicklungsfreundliche Beziehung</i> .....                    | 80 |
| Barbara Senckel                                                                                                                  |    |

## WERKBESPRECHUNG

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| <i>„ohne Titel“ von Angelika Bienst</i> ..... | 72 |
| Viola Snethlage-Luz                           |    |

## INFOTHEK

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Auftaktveranstaltung Aktionsbündnis Teilhabeforschung</i> .....     | 87 |
| <i>Film: Hindert dich was?</i> .....                                   | 87 |
| <i>Positionspapier Inklusion und Behinderung – Exzerpt</i> .....       | 88 |
| <i>Film: Arbeit möglich machen!</i> .....                              | 88 |
| <i>ISAAC-Forschungspreis für Unterstützte Kommunikation 2015</i> ..... | 89 |
| <i>Kulturloge Berlin erhält Regine-Hildebrandt-Preis 2015</i> .....    | 89 |
| <i>Buchbesprechungen</i> .....                                         | 90 |
| <i>Bibliografie</i> .....                                              | 94 |
| <i>Veranstaltungen</i> .....                                           | 95 |

## IMPRESSUM

|       |    |
|-------|----|
| ..... | 95 |
|-------|----|



Bettina Lindmeier



Heike Lubitz

## *Demenz und soziale Teilhabe dürfen kein Gegensatz sein!*

*Liebe Leserin, lieber Leser,*

Die Lebenserwartung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung nähert sich immer stärker dem Bevölkerungsdurchschnitt, was eigentlich ein Grund zur Freude ist. Aus den Einrichtungen der Behindertenhilfe kommen aber zunehmend Problemanzeigen angesichts einer alternden Bewohnerschaft. Eine steigende Lebenserwartung bedeutet zunächst lediglich, dass „die Vielfalt und die Dynamik individueller Lebenslagen und Entwicklungen“ (Bundesregierung 2010, 270) zunimmt, wie es im sechsten Altenbericht der Bundesregierung heißt. Pflegebedürftigkeit oder Demenz stellen ebenso wie Freiräume für Kreativität, aktive Gestaltung des Daseins, lebenslange Selbstständigkeit und Verfügbarkeit sozialer, materieller und gesundheitlicher Ressourcen Aspekte von Alterungsprozessen dar. Die Beachtung einer Lebenslaufperspektive und eine grundsätzliche Ressourcenorientierung sind die Voraussetzung dafür, existierende Potenziale auch angesichts der großen Unterschiede im Erleben dieser Lebensphase sehen und unterstützen zu können. Allerdings schaffen die gegenwärtigen sozialpolitischen und rechtlichen Bedingungen für Menschen mit lebenslangen Behinderungen und für die sie betreuenden Einrichtungen und Dienste teilweise kaum zu lösende Probleme. Dies gilt insbesondere angesichts der zunehmenden Zahl demenzieller Erkrankungen.

Auch wenn viele Menschen ohne schwerwiegende Neuerkrankungen altern, so steigt mit zunehmendem Lebensalter die Wahrscheinlichkeit, am demenziellen Syndrom zu erkranken. Der Verlauf und das Erleben von Demenz ist allerdings hoch individuell, weshalb sowohl von einem zuschreibenden Kausalzusammenhang zwischen Altern und geistigem Abbau als auch von strikten Phasenmodellen des Demenzverlaufs Abstand genommen werden sollte. Nicht nur die Erkrankung als solche, sondern auch die auftretenden Symptome, deren Annahme durch den betroffenen Menschen, seine bisherige (Gesundheits-)Biografie sowie die Interaktionen und Gegebenheiten

der sozialen und räumlichen Umwelt stehen in einer komplexen Wechselwirkung.

Deutlich wird hier, dass eine Demenz nicht für sich geschieht, sondern sich stets in sozialen Bezügen vollzieht, diese beeinflusst und wiederum von diesen beeinflusst wird. So haben demenziell bedingte Verhaltensweisen, die von den Begleitpersonen als herausfordernd erlebt werden, einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung einer ablehnenden Interaktionshaltung. Ein geringer Wissens- und Qualifikationsstand führt zu verminderten Problemlösungsfähigkeiten und begrenzten Handlungskompetenzen, wodurch wiederum das Belastungserleben auf allen Seiten verstärkt wird (vgl. zusammenfassend LUBITZ 2014, 75 ff.). Analog kann aber auch eine positive Entwicklung eingeleitet werden: Bildungs- und Kommunikationsangebote können als niedrigschwellige Unterstützungsmaßnahmen für professionell und informell begleitende Personen vorgehalten und weiterentwickelt werden. Zu den Interaktionspartnern eines Menschen mit Demenz gehören auch Mitbewohner(innen), weshalb ihre Aufklärung über die Erkrankung und die Vermittlung von Bewältigungsstrategien eine deutliche Verbesserung ihrer eigenen Lebensqualität, der Lebensqualität des erkrankten Menschen und eine Entspannung der Arbeitssituation des Personals bewirken können. Die Anerkennung des sozialen Netzwerks als bedeutende Ressource im wertschätzenden Umgang mit Demenzprozessen verdeutlichen ebenfalls aktuelle Forschungsergebnisse, die auf die Bedeutung der gemeinsamen Bewältigung demenzieller Belastungen und der gegenseitigen Unterstützung hinweisen sowie auf erstaunliche Lern- und Entwicklungspotenziale von Mitarbeiter(innen)teams und Nutzer(inne)n von Wohneinrichtungen der Eingliederungshilfe hinweisen (vgl. a. a. O., 201 ff.). Sehr deutlich wird dabei auch, dass das Personal noch immer dazu tendiert, Bewohner(innen) vor vermeintlich zu belastendem und überforderndem

Wissen schützen zu wollen und dadurch die Schwierigkeiten im Umgang mit Demenz zu verstärken.

In diesem Heft der *Teilhabe* werden Konzepte vorgestellt, die den beschriebenen Ansatz der Unterstützung des sozialen Umfelds im wertschätzenden und aktiven Umgang mit Demenz durch eine prinzipielle Fokussierung auf die Person mit Demenz ergänzen. Georg Theunissen erläutert in seinem Beitrag auf der Basis von Erkenntnissen aus der Pflegeforschung, in welchen Aspekten das Modell der Positiven Verhaltensunterstützung Anwendung in der Begleitung von Menschen mit Behinderungen und Demenz finden kann. Sandra Müller und Vanessa Focke skizzieren den Einsatz von Gedichten und Wortspielen in Verbindung mit Bewegung und Musik als eine fruchtbare Möglichkeit für die Gestaltung von angeleiteten Gruppen- und Freizeitaktivitäten. Diese „Weckworte“ verhelfen zu einer neuen und fröhlichen Kommunikationsweise bei Demenz in der sozialen Umgebung. Beiden vorgestellten Konzepten ist zu eigen, dass im Rahmen einer personenzentrierten und biografisch orientierten Herangehensweise die Person mit Demenz in ihrem So-Sein angenommen wird und auch bei eingeschränkten verbalsprachlichen kommunikativen Fähigkeiten oder bereits weit fortgeschrittener Demenz Ansprache auf unterschiedlichen Ebenen, Einbindung in kulturelle und kommunikative Bezüge und somit soziale Teilhabe ermöglicht wird.

Was jedoch in der aktuellen Beschäftigung mit und der Diskussion von Alters- und Demenzprozessen in der Behindertenhilfe meist noch unterbleibt, ist der Einbezug der von Demenz (verdacht) oder einer anderen Erkrankung betroffenen Person in Diagnosestellung, Erklärungen zur Krankheit und weitere Lebensplanung (vgl. u. a. LLOYD,

KALSY & GATHERER 2007; WATCHMAN 2012). Diese muss auch eine Beschäftigung mit Wünschen zur Gestaltung des Lebensendes und Möglichkeiten zur Abschiednahme beinhalten. Geschieht dies nicht, wird nicht nur die Inanspruchnahme medizinisch-therapeutischer Hilfen, sondern auch die Kommunikations- und Interaktionsgestaltung im sozialen Netzwerk massiv beeinträchtigt (vgl. WILKINSON et al. 2004, 14 ff.). Für Menschen mit Trisomie 21 und Demenz, die nicht über die Diagnose informiert wurden, ist belegt, dass sie Veränderungen in ihren Fähigkeiten bzw. unerklärliche Abbauprozesse wahrnehmen, benennen und versuchen, diese mit ihrem Selbstbild in Einklang zu bringen und dabei z. T. unter großer Anspannung stehen (vgl. LLOYD, KALSY & GATHERER 2007). Das bedeutet, dass alle Menschen das Recht auf Wissen haben und es ihnen nicht aus einem falsch verstandenen Schutzbedürfnis heraus vorenthalten werden darf. Schlussfolgernd muss ausprobiert werden, wie man Menschen mit ganz unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten über ihren Gesundheitszustand, womöglich angstausslösende Entwicklungen oder Vorkommnisse informieren kann. Teilhabe, Partizipation und Lebensqualität bedeuten dann, über den eigenen Lebensweg informiert zu sein, sich auch mit Schicksalsschlägen auseinanderzusetzen und das Recht auf Trauer und auf die wissende Gestaltung des gesamten eigenen Lebenswegs zu haben – ein Recht, das nicht behinderte Menschen selbstverständlich für sich in Anspruch nehmen

Bilanzierend kommt in den genannten Modellen und Ansätzen eine mitgehende, einführende Haltung zum Ausdruck, welche nicht nur bei demenziellen Herausforderungen, sondern bei jeder empathischen Interaktion von Bedeutung ist und sich wie folgt durch eine Aussa-

ge eines Mitarbeiters in der Demenzbegleitung charakterisieren lässt: „dass man einfach liebevoll das annimmt, was da passiert. Fertig. [...] einfach liebevoll annehmen, was da passiert“ (LUBITZ 2014, 9).

## LITERATUR

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/bt-drucksache-sechster-altenbericht.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (abgerufen am 03.03.2015)

**LLOYD, Vicky; KALSY, Sunny; GATHERER, Amanda** (2007). The subjective experience of individuals with Down syndrome living with dementia. In: *Dementia* 6 (1), 63–88.

**LUBITZ, Heike** (2014): „Das ist wie Gewitter im Kopf!“ – Erleben und Bewältigung demenzieller Prozesse bei geistiger Behinderung. Bildungs- und Unterstützungsarbeit mit Beschäftigten und Mitbewohnern/Innen von Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**WATCHMAN, Karen** (2012). People with learning disability and dementia: Reducing marginalisation. In: *The Journal of Dementia Care* 20 (5), 34–38.

**WILKINSON, Heather; KERR, Diana; CUNNINGHAM, Colm; RAE, Catherine** (2004). Home for good? Preparing to support people with learning difficulties in residential settings when they develop dementia. Research into practice. Brighton: Pavilion.

*Prof. Dr. Bettina Lindmeier,  
Dr. Heike Lubitz, Hannover*

## IN EIGENER SACHE

*Die nächste Teilhabe erscheint Anfang September 2015.*

## CALL FOR PAPERS

*Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf (aktuelle Studien, gute Praxis, innovative Konzepte)  
Einreichungsfrist für Manuskripte: 23. Oktober 2015*

**Die Redaktion der Fachzeitschrift Teilhabe, Berlin/Marburg**





Oliver Musenberg



Judith Riegert



Wolfgang Lamers

## Innovation und Reduktion

### Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung<sup>1</sup>

| Teilhabe 2/2015, Jg. 54, S. 54 – 60

**| KURZFASSUNG** Der Beitrag widmet sich dem Begriff der Lebenspraxis, seiner Verwendung in der ‚Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung‘ und der Frage, ob ‚Lebenspraxis‘ aus einer bildungstheoretischen Perspektive neu gedacht werden kann. Dazu wird nicht nur die Tradition ‚lebenspraktischer Erziehung‘ in der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ in den Blick genommen, sondern auch zu dem in der aktuellen Diskussion dominierenden kompetenzorientierten Bildungsbegriff in Beziehung gesetzt und kritisch reflektiert. Vor diesem Hintergrund wird dann ein Verständnis von Lebenspraxis als Kulturpraxis skizziert, das Anknüpfungspunkte für eine bildungstheoretische Reflexion im Kontext der ‚Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung‘ bieten kann.

**| ABSTRACT** *Innovation and reduction – on the relation of education and life praxis in education of persons with intellectual disabilities. This contribution is dedicated to the term life praxis, its meaning and how it is used in 'education of persons with intellectual disabilities' and the question whether there can be a new approach to 'life praxis' from a theoretical educational perspective. Therefore we not only take a closer look at the tradition of 'practical education' in 'education of persons with intellectual disabilities', but we will also connect it to and reflect critically on the concept of education oriented in competence that dominates the current discussion. On this basis, the sketch of understanding life praxis as a cultural praxis will be drawn, a concept that could offer links to a theoretical educational reflection in the context of 'education for persons with intellectual disabilities'.*

Die Bildung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung wird oft mit Lebensnähe, Lebenswelt und vor allem Lebenspraxis in Verbindung gebracht. Insbesondere auf der Ebene der Profession und im Kontext schulischer Bildung hat sich die *lebenspraktische* Bildung, Erziehung oder Förderung zu einer gängigen Bezeichnung für die spezifische Qualität entwickelt, die den Unterricht mit Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auszeichnen soll. Angesichts der Prominenz lebenspraktischer Erziehung und Bildung im pädagogisch-didaktischen Diskurs der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ und angesichts der bereits frühen Warnung vor einer lebenspraktischen Verkürzung von Bildung (vgl. z. B. FISCHER 1978, 81 ff.) ist es erstaunlich, dass es kaum Arbeiten

gibt, die den Begriff der Lebenspraxis explizit aufgreifen (vgl. SCHUPPENER 2005) bzw. sich um dessen bildungstheoretische Einordnung und Reflexion bemühen. Dieses Desiderat liefert wiederum einen Hinweis darauf, dass es sich bei der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ um eine Praxiswissenschaft handelt, die sich vornehmlich an den Herausforderungen der Profession entlang entwickelt hat und deren Status als Disziplin nach wie vor ein unsicherer ist (vgl. ACKERMANN 2004; MUSENBERG/RIEGERT 2013).

Im Folgenden geht es darum, den Begriff der Lebenspraxis und seine Verwendung in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung genauer in den Blick zu nehmen, kritisch zu hinterfragen und weiterzudenken.

<sup>1</sup> Mit unseren Überlegungen würdigen wir das akademische Wirken von Karl-Ernst Ackermann und seine bildungstheoretischen Impulse für die Geistigbehindertenpädagogik. Ihm widmen wir diesen Beitrag anlässlich seines 70. Geburtstags.

**„Lebenspraktische Erziehung“ –  
zwischen Innovation und Reduktion**

„Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“. Mit diesen Goetheworten leitet Friedrich NIETZSCHE eine seiner „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ ein (NIETZSCHE 1981, 95). Die Geschichtsschreibung der Pädagogik wird diesen Verweis auf die Tätigkeit, das Handeln und den Bezug zum konkreten Leben bei Nietzsche und anderen ‚kulturkritischen‘ Autoren später als einen ideengeschichtlichen Impuls für die reformpädagogische Bewegung (Arbeitsschule, Kunsterziehung, Jugendbewegung, Landschulheime) rekonstruieren (vgl. z. B. SCHEIBE 1999, 12 ff.). Ein erfahrungsbezogenes, handelndes, anschauliches und eben praktisches Lernen ist auch in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung stets favorisiert und vor allem in entsprechenden Empfehlungen und Lehrplänen festgehalten worden (vgl. KMK 1980; Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1980) – allerdings nicht allein und wohl auch nicht primär aus reformpädagogischen Erwägungen heraus, sondern aus der Notwendigkeit, den Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und die ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ als Disziplin und Profession in ihren Anfangsjahren zu legitimieren.

Erziehungs- und Bildungsprozessen im Kontext geistiger Behinderung zu etablieren. Dass bei WALBURG und vielen anderen Fachautor(inn)en vornehmlich von Erziehung und kaum noch von Bildung die Rede ist, entspricht einer generellen Tendenz: „Mitte der 1970er-Jahre verschwindet plötzlich die Kategorie ‚Bildung‘ aus dem Problembewusstsein der Geistigbehindertenpädagogik“ (ACKERMANN 2010a, 54). Stattdessen entwickelt sich neben ‚Erziehung‘ zunehmend ‚Förderung‘ zum sonderpädagogischen Zentralbegriff, der allerdings den Bedeutungsgehalt des Bildungsbegriffs nicht zu transportieren vermag (vgl. RIEGERT, MUSENBERG 2010, 28 ff.).

Was nun mit Lebenspraxis, lebenspraktischer Erziehung oder lebenspraktischer Förderung konkret gemeint ist, bleibt zunächst interpretationsbedürftig. Auch in der Fachliteratur der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ wurde die Frage durchaus unterschiedlich beantwortet, wie WALBURG anhand einer tabellarischen Zusammenstellung von „Erziehungs- und Beschulungsmodellen für geistig behinderte Kinder in der Bundesrepublik Deutschland“ verdeutlicht (vgl. WALBURG 1986, 10 ff.). Unter Überschriften wie lebenspraktische Bildung, Erziehung und Ertüchtigung finden sich so verschiedene Aspekte wie Ordnung und Sauberkeit, Selbstversorgung, Gymnastik, Schulung der Sinnes-

lungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte“ (KMK 1980) in Verbindung gebracht: Zum einen das „lebenspraktische Training“ und zum anderen die lebenspraktische oder „lebenskundliche Orientierung“. Beim Training geht es um den „körperunmittelbaren Bereich“ (WALBURG 1986, 17) und Aspekte wie „Notdurft mitteilen“ und „Kleidung aus- und anziehen“ (KMK 1980, 35 ff.), bei der lebenskundlichen Orientierung um die Fähigkeit, sich in seiner unmittelbaren Umwelt zurechtzufinden, beispielsweise durch die Bedienung von Geräten im Haushalt, die Orientierung im Straßenverkehr oder den sachgerechten Umgang mit Pflanzen (vgl. WALBURG 1986, 18 ff.; KMK 1980, 47 ff.).

Ein lebenspraktisch ausgerichteter Unterricht, der sich handlungsorientiert auf der Bewältigung von Anforderungen des Alltags bezieht, kann durchaus innovative Impulskraft für sich in Anspruch nehmen: Dort, wo es nicht um ein isoliertes Funktionstraining geht – hierfür lässt sich allerdings eine Kontinuität von Carl BARTHOLDs „erstem vorbereitendem Unterricht für Schwach- und Blödsinnige“ (1881) bis zu WALBURGs „Lebenspraktischer Erziehung“ nachweisen – kann die lebenspraktische Ausrichtung des Unterrichts sinnvoll und innovativ sein, z. B.

- > im Sinne reformpädagogischer Anklänge an eine Lebensschule und einen Unterricht, der den Alltag, in dem sich das Leben in seiner Unmittelbarkeit darstellt, in die Schule hineinholt (vgl. SCHEIBE 1999, 78),
- > durch Handlungsorientierung und
- > Ganzheitlichkeit (Projektorientierung, Verflüssigung von Fächergrenzen).

Schließlich können diese Orientierungen im Unterricht dazu beitragen, die erhöhte soziale Abhängigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung abzubauen.

Gleichzeitig bedeutet die Ausrichtung von Bildungs- und Erziehungsprozessen entlang der Leitlinie ‚Lebenspraxis‘ eine Reduktion von Bildungsansprüchen, z. B.

- > durch die Verengung von Bildungsangeboten auf anschlussfähige Kompetenzen im Hinblick auf Lebensbewältigung und Erwerbsbefähigung,
- > durch die Ausblendung vieler Inhalte, die es nicht über die ‚Türschwelle der Sonderschule‘ und in die verbindlichen (Sonder-)Rahmenlehrpläne schaffen, weil sie per se als Überforderung oder für den Personen-

*Bis heute gilt die lebenspraktische Ausrichtung  
von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger  
Behinderung als notwendig und sinnvoll.*

In der ‚Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung‘ wurde ab den 1960er Jahren eine explizit *praktische* Bildung postuliert. Die Eckdaten dazu hatte BACH mit seinem Begriff der „praktischen Bildbarkeit“ (ebd. 1995, 69) geliefert: „Angesichts der Möglichkeiten der geistig behinderten Kinder ist die anzustrebende seelisch-geistig-praktische Erzogenheit und Bildung gekennzeichnet durch ihre Gebundenheit an die konkrete Lebenswelt und die einfachen, praktischen Aufgaben, die sie stellt“ (ebd., 68). WALBURG knüpfte mit dem Buch „Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter“ (1986), das 1972 erstmalig erschien und bis in die 1990er Jahre mehrmals neu aufgelegt wurde, an diesen Gedanken an und trug dazu bei, das Attribut „lebenspraktisch“ als zentrales Kennzeichen von

funktionen, Singen, Sprachpflege, Arbeitserziehung, Rechnen (vgl. ebd.) oder auch die „Automatisierung der Verhaltensweisen durch therapeutische und funktionelle Übungen“ (ebd., 14).

Grundsätzlich soll es nach WALBURG bei der lebenspraktischen Erziehung nicht um ein separates Unterrichtsfach gehen, sondern in Übereinstimmung mit MÜHL (1994, 85 ff.) um ein Prinzip des Handelns: „Als Unterrichtsprinzip durchzieht das Handeln das gesamte Unterrichtsgeschehen“ (WALBURG 1986, 16), wobei die „eingeschränkte Handlungsfähigkeit des geistig behinderten Schülers“ (ebd.) berücksichtigt werden müsse. Zwei verschiedene Ansätze lebenspraktischer Erziehung werden von WALBURG schließlich identifiziert und mit den „Empfeh-

kreis als nicht notwendig angesehen werden und

- > im Hinblick auf einen problematischen Zuschnitt des Bildungsbegriffs (Reduzierung auf Training und Ausbildung).

Diese problematische Seite der lebenspraktischen Erziehung wurde in der geistigbehindertenpädagogischen Literatur teilweise mitreflektiert: Eine Fokussierung auf z. B. Selbstversorgung sei, so Dieter FISCHER (1978), nicht ausreichend, sondern es gehe darum alle Dimensionen des Lebens zu berücksichtigen (vgl. ebd., 81 ff.): „Lebenspraktische Erziehung muss an der Fülle des Lebens partizipieren, diese zum Ausdruck bringen“ (ebd., 82). Die Ausdehnung lebenspraktischer Erziehung über das Einüben alltäglicher Handgriffe und Abläufe hinaus (z. B. „Öffnen und Schließen“, zu finden bei BARTHOLD (1881, 12) und WALBURG (1986, 81)) ist grundsätzlich mit einem Problem verbunden, das MICHALSKI auf den Punkt bringt: „Die Ausweitung des erzieherischen Geschehens auf die

die ‚neue‘ Leitlinie der Kultusministerkonferenz für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an den individuellen Ressourcen orientiert, die eine möglichst eigenständige ‚Bewältigung des Lebens‘ garantieren sollen: „Sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung beinhaltet eine alle Entwicklungsbereiche umfassende Erziehung und Unterrichtung unter besonderer Berücksichtigung der *praktischen Bewältigung* ihres Lebens. Für eine *aktive Lebensbewältigung* in sozialer Integration und für *ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit und Selbstbestimmung* sind Förderung und spezielle Lern- und Eingliederungsangebote erforderlich“ (KMK 1998, Hervorh. d. Verf.). Die aktive Lebensbewältigung ist letztlich „die in Alltagssituationen abverlangte biographische Verfügbarkeit von psychischen und sozialen Kompetenzen zur Bewältigung von Lebensereignissen“ (BÖHNISCH 1993, 78). Mit dem Terminus der ‚Bewältigung‘ wird lebenspraktische Bildung endgültig zur Einübung in eine ‚Lebenstechnik‘.

den Anschluss an aktuelle bildungspolitische Entwicklungen nicht verlieren zu wollen (vgl. LINDMEIER 2012, 197).

LINDMEIER sieht im Literacy-Konzept, in der Anpassung an alltägliche Erfordernisse und einer empirischen Überprüfung von Bildungsansprüchen „eine – jedenfalls für die deutsche Tradition des Bildungsdenkens – neue inhaltliche Ausrichtung des Bildungsverständnisses“ (ebd., 188). Im Hinblick auf die eingangs beschriebene Traditionslinie lebenspraktischer Erziehung in der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ stellt sich allerdings die Frage, ob es sich auch hier um eine Neuausrichtung und Innovation handelt, die dazu verhelfen kann, sich „[v]on der ‚Frühstückspädagogik‘ zur Bildung“, wie STÖPPLER, WACHSMUTH und WEBER (2009) ihre Überlegungen zu Bildungsstandards im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung überschreiben, weiterzuentwickeln.

Im Folgenden möchten wir einen kompetenzorientierten Zuschnitt des Bildungsbegriffs und seine Rezeption in der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ genauer in den Blick nehmen und auf seine bildungstheoretischen Prämissen hin befragen. Als bildungstheoretische Analysefolie soll dabei das Bildungsverständnis einer geisteswissenschaftlich fundierten Pädagogik dienen. Folgt man einem solchen Bildungsverständnis, gründet Bildung auf einem „Mensch-Welt-Verhältnis, in dem nicht formale Kräfte des Einzelnen und objektive Anforderungen der Gesellschaft unvermittelt einander gegenüber stehen, sondern Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der sich der Mensch in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt“ (BENNER 2012, 156). *Selbst-Bestimmung* in diesem Sinne meint somit etwas anderes als ein häufig mit Entscheidungsfähigkeit bzw. -möglichkeit gleichgesetzter Selbstbestimmungsbegriff (zur Kritik vgl. u. a. MOOSECKER 2004).

Im Hinblick auf das Subjekt- und Weltverhältnis ist Bildung als transformatorische Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung zu verstehen: „Sie bezieht sich auf ein Ganzes, das es gesellschaftlich *noch nicht* gibt und als ein fertiges Ganzes angesichts der Endlichkeit des Menschen und der Offenheit und Unbestimmtheit der Bildungsaufgabe auch *nie* geben wird“ (BENNER 2012, 161, Hervorh. i. O.). Eine solche Bildungstheorie, die sich als kritische Theorie versteht, grenzt sich von einer materialen und formalen Kanonisierung von Bildungsinhalten ab, die sich an einem festgeschriebenen Bildungs-

### *Bildung ist mehr als der Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung von Alltagsaufgaben.*

gesamte Fülle des Lebens führt wiederum in das Dilemma, dass theoriegeleitet nicht mehr angegeben werden kann, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten didaktisch vermittelt werden müssen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Der Ausweg, den die sonderpädagogische Forschung wie Praxis geht, ist die Orientierung des erzieherischen Geschehens an der Alltagswirklichkeit“ (ebd. 2005, 59 f.). Eine solche Begrenzung auf die unmittelbare Alltagswirklichkeit ist aus bildungstheoretischer Sicht unbefriedigend, zumindest wenn die Idee zugrunde gelegt wird, „daß der Mensch mehr ist als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird, daß seine grundlegende Bildung also nicht aus der bloßen Zurichtung für diese seine Alltagsaufgaben bestehen dürfen, ja daß Bildung sich auch nicht aus der Summe des Lernens für die alltäglichen Funktionen ergibt“ (GIESECKE 1999, 125).

Während das ‚alte‘ Leitziel der Kultusministerkonferenz für den Unterricht der ‚Schule für Geistigbehinderte‘, nämlich „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (KMK 1980, 7), noch in einer gewissen Distanz zu einer Reduktion auf Alltagsbewältigung stand, ist

### **Kompetenzerwerb und Lebenstechnik**

Ein solcher Zuschnitt schulischer Bildungsangebote, die sich an Kompetenzentwicklung unter der Zielperspektive ‚aktiver Lebensbewältigung‘ orientieren, weist nicht nur begriffliche Schnittmengen zu einem allgemeinen bildungspolitischen und -theoretischen Trend auf, Kompetenzen, die für eine ‚aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben‘ als relevant erachtet werden, ins Zentrum eines neuen Bildungsbegriffs zu rücken. Auch wenn Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von den international vergleichenden PISA-Studien ausgeklammert werden, sind die in diesem Zuge entwickelten Kompetenzmodelle und Bildungsstandards inzwischen selbst Referenzpunkte im Fachdiskurs der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ (vgl. u. a. SEITZ 2006; MUSENBERG et al. 2008; STINKES 2008; STÖPPLER et al. 2009). Dieses Aufgreifen eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses in Zusammenhang mit dem sogenannten Literacy-Konzept scheint wesentlich dadurch motiviert zu sein, Schüler(innen) mit geistiger Behinderung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen im Schulsystem nicht ausschließen und



ideal orientiert, und auch von einem Bildungsverständnis, das auf die (lebenspraktische) Bewältigung gesellschaftlich gesetzter Anforderungen begrenzt wird.

Vor dem skizzierten bildungstheoretischen Hintergrund bestimmt ACKERMANN zwei wesentliche Dimensionen

*Bildung ist eine essenzielle menschliche Möglichkeit, die vom Individuum immer wieder neu ergriffen werden muss und letztendlich nicht von außen gesteuert werden kann.*

von Bildung: Zum einen eine *transitive* Bildungsdimension, die in das Generationenverhältnis eingelassen und mit der Frage verbunden ist, was die ältere Generation an die jüngere vermitteln muss (vgl. ebd. 2010a, 56); zum anderen eine *reflexive* Dimension von Bildung im Sinne der „Möglichkeit, in einer Art innerer Bewegung Abstand von sich und zu sich zu gewinnen und sich in seinem Bezug zu sich selbst, zu anderen Menschen und insgesamt zur Welt zum ‚Gegenstand‘ machen zu können, das heißt sich in seinem Selbst- und Weltbezug innerlich ‚spiegeln‘ und hervorbringen zu können“ (ebd. 2010b, 233). Eine solche innere Bewegung kann als Symbolbildungsprozess begrifflich gefasst werden, der eine affektiv-emotionale Dimension mit einschließt. Dabei kommen Symbolbildungsprozesse nicht nur in sprachlicher Form zum Ausdruck, sondern realisieren sich auch auf der Verhaltensebene eines Menschen (vgl. ebd., 235).

Bildung ist eine essenzielle menschliche Möglichkeit, die vom Individuum immer wieder neu ergriffen werden muss und letztendlich nicht von außen gesteuert werden kann. Pädagogischem Handeln kommt die Aufgabe zu, Bedingungen für die Verwirklichung von Bildung zu gestalten (vgl. ACKERMANN 2010b, 235). Die pädagogische Praxis sieht sich dabei vor die widersprüchliche Aufgabe gestellt, den Heranwachsenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann und ihn als jemanden anzuerkennen, der er noch nicht ist, sondern erst in einem selbsttätigen Prozess wird (vgl. BENNER 2012, 83). Im Fall von Menschen mit geistiger Behinderung ist die Bedeutung – vielleicht könnte man sogar sagen: die *Radikalität* einer solchen Anerkennung und ‚kontrafaktischen Vorwegnahme‘ von Bildung (vgl. ACKERMANN 2010a, 65) besonders augenfällig.

Wie lässt sich vor dem beschriebenen bildungstheoretischen Hintergrund der aktuell diskutierte Ansatz einordnen, Bildung als Erwerb von Kompetenzen zu bestimmen, die ein „Lernen für das Leben“ (OECD 2001) ermöglichen und gesellschaftliche Teilhabe sichern sollen?

Nach WEINERT können Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden werden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd. 2001, 27 f.). Mit Kompetenzen werden gleichermaßen spezifische Anforderungen definiert, deren Bewältigung erwartet wird und durch die Kompetenzen letztendlich in eine messbare und überprüfbare Form überführt werden sollen, um vom gemessenen Output ausgehend eine steuernde Wirkung im Bildungssystem entfalten zu können. Die Frage, *welche* Anforderungen und *welche* Kompetenzen als grundlegend für alle Heranwachsenden erachtet werden, wird dabei aus dem Literacy-Konzept heraus bestimmt. Mit diesem Begriff werden Basiskompetenzen identifiziert, die als „Kernbestand kultureller Literalität“ (BAUMERT et al. 2001, 29) verstanden und für eine „aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (ebd., 16) als unverzichtbar angesehen werden. Bezieht man sich exemplarisch auf die Literacy-Definition der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003, 80), die sich an einer Systematik von BAUMERT (2002) orientiert, zählen zu solchen ‚kulturellen Basiskompetenzen‘ die Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Modellierungsfähigkeit, Selbstregulation des Wissenserwerbs, Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien sowie fremdsprachliche Kompetenz. Am Beispiel der Beherrschung der Verkehrssprache versucht LINDMEIER (2012) aufzuzeigen, dass eine Konkretisierung und Graduierung solcher grundlegenden Kompetenzbereiche auch für Menschen mit geistiger

Behinderung möglich ist. Mit Verweis auf den erweiterten Lesebegriff (HUBLOW, WOHLGEHAGEN 1978; DÖNGES 2011) stellt er fest, dass Vorstufen oder Vorformen des Lesens, beispielsweise das Bilder- oder Situationslesen, auf die standardisierbare Basiskompetenz des Lesens bezogen werden können. Um auch Kinder und Jugendliche im Rahmen eines solchen Kompetenzmodells mitdenken zu können, die sich noch nicht auf der Ebene des Situationslesens befinden, fügt er – anknüpfend an eine leibphänomenologisch orientierte ‚Schwerstbehindertenpädagogik‘ – noch einen ganz basalen Standard hinzu: „Kommuniziert im Rahmen ‚zwischenleiblicher‘ Kommunikationssituationen mit Bezugspersonen“ (ebd., 195). Auf die beschriebene Art und Weise könnten laut LINDMEIER auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung fachspezifische und übergreifende Kompetenzen im Sinne eines ‚Bildungs-Outcomes‘ auf basaler Ebene formuliert werden (vgl. ebd., 195).

Gerade an dem hier angeführten Beispiel können Problempunkte und blinde Flecken eines kompetenzorientierten Bildungsansatzes aufgezeigt werden: Zum einen wird deutlich, dass (spätestens) auf einem basalen Kompetenzniveau die Fach- bzw. Domänenspezifität einer Kompetenz verloren geht, durch die LINDMEIER neben formalen auch materiale Bildungsaspekte berücksichtigt sieht (vgl. ebd., 190). So könnte ein basaler Standard, wie er hier für das Beherrschen der Verkehrssprache formuliert wird, gleichermaßen für den Bereich fremdsprachlicher Kompetenz, sozialer Kompetenz oder auch kultureller Ausdrucksfähigkeit in Anschlag gebracht werden. Zum anderen wird mit einer solchen Standardformulierung die Logik von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards letztlich ad absurdum geführt, geht es diesem Ansatz doch gerade um eine *operationalisierte* Bestimmung von Kompetenzen, um das Erreichen eines gesetzten Leistungsstandards auch überprüfen zu können. Aber wie kann ein basaler ‚Bildungs-Outcome‘, der sich in ‚zwischenleiblichen‘ Kommunikationssituationen manifestiert, mit den Methoden empirischer Bildungsforschung gemessen werden? Wendet man diese aus der Logik eines kompetenzorientierten Bildungsbegriffs heraus formulierte Kritik, zeigt sich, dass hier unter der Überschrift Bildung letztlich nur das in den Blick gerät, was auch messbar und empirisch beschreibbar ist. Eine solche Verkürzung bzw. Simplifizierung des Bildungsbegriffs ist nicht nur im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung kritisch zu reflektieren.

Darüber hinaus wird die durch ACKERMANN (2010a, 56) beschriebene *transitive Dimension von Bildung* einseitig von den gesellschaftlichen Notwendigkeiten her bestimmt, wodurch

### Lebenspraxis als Kulturpraxis

Lässt sich der – in seiner Engführung kritisierte – Begriff ‚Lebenspraxis‘ positiv wenden und mit ihm eine bildungs-

*Mit der Übernahme eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses geht die Gefahr einer erneuten Verengung und Zuspitzung des Bildungsbegriffs auf die Einübung einer ‚Lebenstechnik‘ einher.*

die Gefahr besteht, gesellschaftliche Tatbestände ungebrochen in pädagogische Imperative zu verwandeln (vgl. RICKEN 2010, 30). TENORTH weist zwar zu Recht darauf hin, dass Basiskompetenzen „den legitimen und notwendigen Anspruch moderner Gesellschaft [repräsentieren], universale Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation zu generalisieren. In dieser Funktion haben sie in allen Gesellschaften, die auf Kommunikation basieren und einen Fundus an Gemeinsamkeit garantieren müssen, im Blick auf das Subjekt aber auch die Konsequenz, dass sie den generalisierten Anderen erzeugen, das heißt uns als Individuen für die anderen Teilnehmenden erwartbar und berechenbar zu machen“ (ebd. 2008, 27). Allerdings ist kritisch anzumerken, dass in der beschriebenen Ausrichtung des Literacy-Konzepts das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im pädagogischen Handeln und die Frage, was die eine Generation der nächsten vermitteln soll (vgl. ACKERMANN 2010a, 56), durch eine Festschreibung von Kompetenzkatalogen nur noch beantwortet, aber nicht mehr als solche problematisiert wird.

Auch aus Perspektive der durch Ackermann beschriebenen *reflexiven Bildungsdimension* ist die Vorstellung eines linearen Bildungsprozesses, der von außen herstellbar bzw. aus Perspektive des Subjekts als Aneignung bestimmter Kompetenzen leistbar ist (zur Kritik vgl. u.a. SEITZ 2006, 195), mit einem Fragezeichen zu versehen. Eine solche technologische Verkürzung pädagogischen Handelns weist durchaus Parallelen zur Akzentuierung lebenspraktischer Erziehung und Bildung in der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ auf.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass mit der Übernahme eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses die Gefahr einer erneuten Verengung und Zuspitzung des Bildungsbegriffs auf die Einübung einer ‚Lebenstechnik‘ einhergeht.

theoretische Perspektive eröffnen, die weder in der mehr oder weniger gelungenen Aneignung eines vorgegebenen Kanons noch in einer *Lebenstechnik* mündet? Kann Lebenspraxis vielleicht ein sinnvoller Ausgangspunkt auch für die inhaltliche Dimension, für die ‚Sache‘ der Bildung sein?

Wenngleich Lebenspraxis kein traditioneller, „einheimischer“ Begriff der Pädagogik zu sein scheint, so gehört dessen Bedeutungshorizont seit jeher zum Diskurs der Pädagogik, sei es im Zusammenhang mit der Frage, ob Bildung und Erziehung die heranwachsende Generation auf die Gegenwart oder eine zukünftige Lebenspraxis vorbereiten soll oder im Hinblick auf das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts, das die allgemeine Menschenbildung vor der Kontamination mit direkten Anwendungsinteressen schützen möchte (vgl. BENNER 2003, 147).

*Den Begriff der Lebenspraxis in der Pädagogik neu zu denken, bedeutet, ihn aus der Verengung herauszulösen, in der Schnittmenge des Mensch-Welt-Verhältnisses zu verorten und als je individuelle Weise des Selbstverhältnisses und Weltzugangs zu verstehen.*

Bildung und Lebenspraxis stehen nicht grundsätzlich zueinander in Opposition, aber doch in einer spannungsreichen Beziehung: Heute liegt das Problem bei dem Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis, so NIESSELER, nicht mehr in einer irgendwie mangelhaften Lebenstauglichkeit von Bildung, denn aktuelle kompetenzorientierte Bildungskonzeptionen zielten gerade auf spätere Anforderungen ab und sollen auf das berufliche Leben vorbereiten (vgl. ebd. 2005, 8) – und im Diskurs der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ stand

die ‚Lebensertüchtigung‘ ohnehin stets im Zentrum pädagogischer Zielsetzungen. Problematisch sei heute also nicht ein fehlender Lebensbezug der Bildung, sondern das generelle Übergehen und Aussparen des Problems der Lebenspraxis (vgl. ebd.). Lebenspraxis meint hier nicht die Anwendung nützlicher Handgriffe im Alltag und die praktische Bewältigung des Lebens, sondern eine je spezifische, durch individuell unterschiedliche Attribute gekennzeichnete ‚Lebensform‘ (Beziehungen, Fähigkeiten, Vorlieben, Gewohnheiten, Interessen, Imaginationen, (Körper-)Haltungen, Stereotypen), deren Eigen-Sinn und mögliche Bildungsrelevanz. Lebenspraxis soll hier in Verwandtschaft zum Begriff der Lebensform bei JAEGGI nicht nur durch das aktive, handelnde Moment von Praxis bestimmt werden, sondern „neben dem aktiven auch ein passiv-vorgängiges Element haben“ (ebd. 2014, 71).

Lebenspraxis als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen und -angeboten zu verstehen, meint nicht, das Mensch-Welt-Verhältnis konstruktivistisch zu überdehnen und Bildung generell nur auf der Subjektseite zu verorten. Individuelle Bildungsprozesse haben ihren Ursprungsort weder in einem solipsistischen Subjekt, noch in einer dem Subjekt äußerlich gegenüberstehenden Welt. *Sinn* erhalten Bildungsprozesse einerseits in dem Maße, in dem sie in vorgegebene Sinnhorizonte eingefädelt werden (vgl. MOLLENHAUER 2003, 114 f.). Andererseits gilt: „Wie dominant auch immer diese Bewegungsrichtung der ‚Bildung‘ als Einprägung und Allokation

sein mag: sie wird von einer gegenläufigen Bewegung begleitet, von innen nach außen gleichsam“ (ebd.).

Den Begriff der Lebenspraxis in der Pädagogik – und nicht nur für Menschen mit geistiger Behinderung – neu zu denken, bedeutet, ihn aus der Verengung auf ‚Lebenstechnik‘ und ‚lebenspraktische Fertigkeiten‘ herauszulösen, in der Schnittmenge des Mensch-Welt-Verhältnisses zu verorten und als je individuelle Weise des Selbstverhältnisses und Weltzugangs zu verstehen.

Bildung ausgehend von der eigensinnigen Lebenspraxis von Menschen (mit geistiger Behinderung) zu denken, bedeutet dann eben nicht alltagspraktisches Überlebenstraining in einer „Landschaft ohne passende Schuhe“ (DÖRNER et al. 2002, 67), sondern Bildungsangebote aus dieser wie auch immer ‚behinderten‘ Lebenspraxis heraus zu entwickeln, diese dadurch als Lebenspraxis anzuerkennen und durch die Verknüpfung mit ‚Welt‘ in eine *Kulturpraxis* zu überführen. Bleibt diese Verknüpfung aus, reduziert sich Bildung auf Selbst-Entwicklung im Modus des Alltäglichen, werden hingegen Bildungsangebote ohne das Aufgreifen individueller ästhetischer, emotionaler oder sachbezogener Imaginationen und Interessen realisiert, reduziert sich Bildung auf die (vermeintliche) Aneignung einer vorgegebenen Kultur und eines (durch andere) festgeschriebenen materials oder formalen Kulturkanons. Zu klären bleibt, wie die individuelle Lebenspraxis mit der ‚Welt‘ verknüpft werden kann und *welche inhaltlichen Ausschnitte der Welt auf welcher Grundlage ausgewählt* werden sollen. Kompetenzlisten geben hier keine befriedigende Antwort, weil sie *ausschließlich* von den unmittelbaren Anforderungen der ‚Welt‘ und dem Kriterium der gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit her definiert werden. Die nachvollziehbare Abkehr von einem Bildungskanon (vgl. KÜNZLI 2014) hat eine Leerstelle bei der inhaltlichen Begründung von Bildungsangeboten hinterlassen.

## LITERATUR

**ACKERMANN, Karl-Ernst** (2004): Heilpädagogik als Profession und als Disziplin. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 73 (4), 344–349.

**ACKERMANN, Karl-Ernst** (2010a): Zum Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik [erstmalig 1990]. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 53–72.

**ACKERMANN, Karl-Ernst** (2010b): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 224–244.

**BACH, Heinz** (1995): Geistigbehindertenpädagogik. 15. Aufl. Berlin: Marhold.

**BARTHOLD, Carl** (1881): Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige nebst einer Einleitung „Über Grund und Wesen des Blödsinns (Idiotismus)“. Mönchengladbach: Emil Schellmann.

**BAUMERT, Jürgen** (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 100–150.

**BAUMERT, Jürgen; STANAT, Petra; DEMMRICH, Anke** (2001): Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 15–68.

**BENNER, Dietrich** (2003): Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange. München: Beck, 144–159.

**BENNER, Dietrich** (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

**Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg** (Hg.) (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. [www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/bericht\\_bildungskommission.pdf?start&ts=1164109157&file=bericht\\_bildungskommission.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/bericht_bildungskommission.pdf?start&ts=1164109157&file=bericht_bildungskommission.pdf) (abgerufen am 12.01.2015).

**BÖHNISCH, Lothar** (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa

**DÖNGES, Christoph** (2011): Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – fachdidaktische Entwicklungen und fachrichtungsspezifische Perspektiven. In: Ratz, Christoph (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 61–81.

**DÖRNER, Klaus; PLOG, Ursula; TELLER, Christine; WENDT, Frank** (2002): Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie und Psychotherapie. 2. Aufl. Bonn: Psychiatrie.

**FISCHER, Dieter** (1978): Eine methodische Grundlegung. Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Würzburg: Edition Bentheim.

**GIESECKE, Hermann** (1999): Rückkehr zur Bildung? In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Beltz, 125–131.

**HUBLOW, Christoph; WOHLGEHAGEN, Ernst** (1978): Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1), 23–28.

**JAEGGI, Rahel** (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.

**KÜNZLI, Rudolf** (2014): Kanon des Lernens. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zierfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 23–41.

**Kultusministerium Nordrhein-Westfalen** (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

**KMK** (1980): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Neuwied: Luchterhand.

**KMK** (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Drave, Wolfgang; Rümpler, Franz; Wachtel, Peter (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg: Edition Bentheim, 265–282.

**LINDMEIER, Christian** (2012): „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ – (k)ein Thema für die Geistigbehindertenpädagogik? In: Stinkes, Ursula; Schwarzborg-von Wedel, Ellen (Hg.): Sonderpädagogik und Verantwortung. Heidelberg: Winter, 177–211.

**MICHALSKI, Boris** (2005): „Aktive Lebensbewältigung in sozialer Integration“ als aktueller pädagogischer Auftrag der Kultusministerkonferenz – Empfehlungen für den Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.

**MOLLENHAUER, Klaus** (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München: Juventa.

**MOOSECKER, Jürgen** (2004): „Selbstbestimmung“ in anthropologischem und pädagogischem Blickwinkel: Welches relationale Verhältnis zeigt sich zu einer „Ethik der Anerkennung“? In: Sonderpädagogik 34 (2), 107–117.

**MÜHL, Heinz** (1994): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

**MUSENBERG, Oliver; RIEGERT, Judith** (2013): Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In: Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, 145–170.

**MUSENBERG, Oliver; RIEGERT, Judith; DWORSCHAK, Wolfgang; RATZ, Christoph; TERFLOTH, Karin; WAGNER, Michael** (2008): In Zukunft Standard-Bildung? Fragen im Hinblick auf den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53 (3), 306–316.

**NIESELER, Andreas** (2005): Bildung und Lebenspraxis. Anthropologische Studien zur Bildungstheorie. Würzburg: Ergon.

**NIETZSCHE, Friedrich** (1981): Unzeitgemäße Betrachtungen. Frankfurt a.M.: Insel.



**OECD** (Hg.) (2001): Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.

**RICKEN, Norbert** (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Dietmar; Wachtel, Peter; Werner, Birgit (Hg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 15–42.

**RIEGERT, Judith; MUSENBERG, Oliver** (2010): Bildung und geistige Behinderung. Zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. Oberhausen: Athena, 27–49.

**SCHEIBE, Wolfgang** (1999): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim, Basel: Beltz.

**SCHUPPENER, Saskia** (2005): Inklusive Voraussetzungen für eine Förderung lebenspraktischer Kompetenzen von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Geistige Behinderung 44 (4), 275–285.

**SEITZ, Simone** (2006): Inklusive Didaktik nach PISA. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 75 (3), 192–199.

**STINKES, Ursula** (2008): ‚Gute Bildung‘ in ‚guten Schulen‘? Kritische Reflexionen zu „Standards der sonderpädagogischen Förderung“. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53 (3), 257–276.

**STÖPLER, Reinhilde; WACHSMUTH, Susanne; WEBER, Erik** (2009): Förderungsschwerpunkt Geistige Entwicklung: Von der „Frühstückspädagogik“ zur Bildung. In: Wember, Franz B.; Prändl, Stephan (Hg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München: Reinhardt, 157–217.

**TENORTH, Heinz-Elmar** (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 14 (1), 26–44.

**WALBURG, Wolf-Rüdiger** (1986): Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter. 4. Aufl. Berlin: Carl Marhold.

**WEINERT, Franz E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ebd. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 17–31.

**i Die Autoren:**

**Dr. Oliver Musenberg**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

@ musenbeo@staff.hu-berlin.de

**Dr. Judith Riegert**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

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

**Prof. Dr. Wolfgang Lamers**

Lehrstuhlinhaber

@ lamers@hu-berlin.de

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Geistigbehindertenpädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Anzeige

**vitoss**

Akademie

EfB® baut Brücken –  
Landschaft der Entwicklungsfreundlichen Beziehung®

## Forum Heilpädagogik 2015

Donnerstag, 08. Oktober 2015, Bad Nauheim

EfB® – die entwicklungsfreundliche Beziehung – ist eine mehrdimensionale Methode der Persönlichkeitsförderung. Beleuchten Sie gemeinsam mit Dr. Barbara Senckel in Workshops und Referaten die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der EfB® in der Praxis.

Tagungsgebühr: 65,- € zzgl. 19% MwSt.  
Wir bitten um Anmeldung bis 12. August 2015.

Veranstalter: Vitos Akademie, Licher Str. 104, 35394 Gießen  
Tel. 0641 - 9 43 75 - 0, info@vitos-akademie.de



Ausführliche Infos finden Sie unter  
[www.vitos-akademie.de](http://www.vitos-akademie.de)

Ein Unternehmen des  
**LWVHessen**





Georg Theunissen

## Positive Verhaltensunterstützung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und Demenz

| Teilhaber 2/2015, Jg. 54, S. 61 – 67

**KURZFASSUNG** Lang anhaltendes Schreien, Weglauftendenzen, Widerstandsverhalten, verbale Entgleisungen, Schlagen nach Personen, Verlegen von Dingen und Beschuldigungen anderer Personen, Agitationen, Apathie oder soziale Rückzugstendenzen stellen für Personen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten und einer nachgesagten Demenz pflegen und betreuen, eine große Herausforderung für die alltägliche Praxis dar. Mit der Positiven Verhaltensunterstützung, die mit dem Konzept der „Verstehenden Diagnostik“ aus der Demenzforschung der Pflegewissenschaften korrespondiert, liegt im Bereich der Behindertenarbeit ein Ansatz vor, der einen angemessenen Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und einer Demenz ermöglicht und als richtungsweisend betrachtet werden kann.

**ABSTRACT** *Positive Behavioral Support of People with Developmental Disabilities and Dementia.* Among others, constant screaming, tendencies to run away, resistant behaviors, verbal aggressions, flailing and hitting of supporting personnel, losing or misplacing of objects and wrongly accusing others, agitation or insulting of fellow residents, apathy or increasing social isolation are some of the most challenging behaviors that care givers of people with developmental disabilities and dementia have to deal with on a daily basis. Similar to the concept of understanding diagnostics as applied in nursing science for the purpose of dementia research, in disability studies the concept of positive behavior support can be seen as an approach that allows for an appropriate handling of challenging behaviors of people with developmental disabilities and dementia and thus should be considered indicative.

Seit mehreren Jahrzehnten kann beobachtet werden, dass sich die durchschnittliche Lebenserwartung der Allgemeinbevölkerung ebenso wie die von Menschen mit Lernschwierigkeiten (geistiger Behinderung) kontinuierlich erhöht.

Mit dem Anstieg der Lebenserwartung steigt zugleich das Risiko für spezielle Alterserkrankungen. Das gilt vor allem für Formen einer Demenz als die derzeit häufigste psychische Störung im Alter. Davon sind in der Allgemeinbevölkerung etwa 2 % der 65-Jährigen, ca. 7 % der 75-Jährigen, ca. 12 % der 80-Jährigen und über 30 % der über 90-Jährigen betroffen (vgl. THEUNISSEN 2012, 201). Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten, die älter als 60 Jahre sind, wird nach einer aktuellen Auswertung internationaler Erhebungen eine Prävalenzrate von 6,1 % angegeben und eine Annäherung an die bei der Allgemeinbevölkerung ermittelten Werte konstatiert (vgl. ebd.).

Menschen mit Lernschwierigkeiten, die an einer Demenz erkranken, stellen ihre assistierenden Bezugspersonen (v. a. Eltern, Mitarbeiter(innen) in der Behindertenhilfe) vor eine große Herausforderung. Sie müssen sich auf einen Prozess einstellen, der in der Regel mit fortschreitenden Beeinträchtigungen des Gedächtnisses, des Denkens, (soweit vorhanden) der Sprache bzw. anderer Kommunikationsformen, der örtlichen und zeitlichen Orientierung, der Aufmerksamkeit, der Objekt- und Personenerkennung sowie mit zunehmenden Einbußen bei den Verrichtungen des

alltäglichen Lebens (z. B. Pflege, Selbsthilfe- und Arbeitsfähigkeiten) einhergeht. Ein solcher Prozess ist auf den ersten Blick schwer mit pädagogischen Vorstellungen in Einklang zu bringen, die auf lebenslange Förderung, Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit setzen und sich einem optimistischen Menschenbild verschrieben haben.

Hinzu kommt, dass im Zuge des demenziellen Krankheitsverlaufs Verhaltensweisen zutage treten, die als störend, belastend und problematisch empfunden werden, so insbesondere lang anhaltende laute Geräusche erzeugen (Brummen), Rufen oder Schreien, ständiges Herumwandern und Weglauftendenzen, selbstverletzendes Verhalten bzw. Selbstgefährdungen durch einen unsachgemäßen Umgang mit Elektrogeräten, wie beispielsweise einem Wasserkocher, sowie verbale und physische Auseinandersetzungen mit Betreuenden. Solche Verhaltensweisen werden oft als unmittelbarer Ausdruck eines auffälligen Individuums betrachtet und häufig auch direkt mit einem demenziellen Prozess oder einer diagnostizierten Demenz in Verbindung gebracht. Dagegen wendet sich der vorliegende Beitrag, der auf der Grundlage einer funktionalen verstehenden Sicht nahelegt, den subjektiven Sinn der genannten Verhaltensweisen zu erfassen, der sich aus der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ergibt. Vor diesem Hintergrund werden Konsequenzen für die Praxis aufgezeigt. Mit der Positiven Verhaltensunterstützung, die mit dem Konzept der „Verstehenden Diagnostik“<sup>1</sup> (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006; HALEK, BARTHOLOMEYCZIK 2006) aus der Demenzforschung der Pflegewissenschaften korrespondiert, liegt im Bereich der Behindertenarbeit ein Ansatz vor, der einen angemessenen Umgang mit den genannten Auffälligkeiten ermöglicht und in der pädagogischen Arbeit mit Menschen, denen neben Lernschwierigkeiten eine Demenz nachgesagt wird, als richtungsweisend betrachtet werden kann.

### Positive Verhaltensunterstützung

Es liegen zahlreiche Arbeiten vor, die die Wirksamkeit der Positiven Verhaltensunterstützung<sup>2</sup> belegen und sich nicht nur auf Personen mit Lernschwie-

<sup>1</sup> Darunter wird an dieser Stelle ein Ansatz verstanden, der den Sinn herausfordernder Verhaltensweisen bei dementen Personen zu erfassen und zu verstehen versucht.

<sup>2</sup> Ende der 1980er Jahre war in den USA auf dem Gebiet des Umgangs mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Paradigmenwechsel eingeleitet worden, indem aversive verhaltenstherapeutische Methoden durch non-averse Interventionen abgelöst werden sollten. Dieser Konzeptwechsel führte zur Positiven Verhaltensunterstützung (**positive behavioral support**). Hierzulande wurde zeitgleich ein ähnlich gelagertes Konzept entwickelt, das mit Erfolg im außerschulischen Bereich des institutionellen Wohnens angewandt wurde.

rigkeiten, sondern ebenso auf Menschen aus dem Autismus-Spektrum beziehen. Unter dem Stichwort der Positiven Verhaltensunterstützung (PVU) verbirgt sich ein facettenreiches Bild an Unterstützungsmaßnahmen, die von eng gestrickten, lerntheoretisch gestützten Interventionen bis hin zu breit angelegten Programmen reichen, welche immer mehr Zuspruch finden (vgl. THEUNISSEN 2011; 2014a).

Erklärtes Ziel der PVU ist nicht die bloße, möglichst reibungslose soziale Anpassung eines Menschen, sondern die Schaffung von Situationen, in denen ein Kind, Jugendlicher oder Erwachsener seinen Lebensstil entwickeln und seine Persönlichkeit entfalten, sich sozial positiv einbringen und soziale Bestätigung und Wertschätzung erfahren kann. Diese Zielsetzung schließt quasi als Nebeneffekt die Auflösung herausfordernder Verhaltensweisen mit ein. Dabei werden präventive und kontextbezogene Maßnahmen fokussiert. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu vielen heilpädagogischen Methoden und personenzentrierten therapeutischen Ansätzen. Ein weiteres Ziel ist die Zufriedenheit der Bezugswelt, deren Perspektive konzeptionell mit einbezogen wird.

Vor diesem Hintergrund möchte ich nunmehr aufzeigen, dass die PVU auch für den Umgang mit herausforderndem Verhalten von Menschen mit Lernschwierigkeiten, bei denen eine Demenz vermutet wird, ein richtungsweisendes Konzept sein kann. Interessant ist, dass mit dem „bedürfnisorientierten, demenzbezogenen Verhaltensmodell“ (NDB-Modell: *need driven dementia compromised behavior model*) und der damit verknüpften „Verstehenden Diagnostik“ im Lager der Pflegewissenschaften und Demenzforschung (vgl. HALEK, BARTHOLOMEYCIK 2006, 49) ein Weg geebnet wurde, der sich nahtlos in das Konzept der PVU einbinden lässt und viele Aspekte aufweist, die mit unserem Ansatz kompatibel sind.

sundheitsförderung und Demenzforschung bietet es sich für die PVU als Leitkonzept zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und einer nachgesagten Demenz an, fünf zentrale Bezugspunkte in Anspruch zu nehmen:

### 1. Demenzen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten

Um ein geeignetes PVU-Konzept zu entwickeln, ist einerseits ein allgemeines Grundwissen in Bezug auf Anzeichen, unterschiedliche Formen und Verläufe von Demenzen (v. a. Alzheimer, frontotemporale, Lewy Body, vaskuläre, Mischformen und krankheitsbedingte), die drei zentralen Stadien einer Demenz (Vergesslichkeit, Verwirrtheit, schwere Demenz bzw. hohe Pflegebedürftigkeit), Begleiterecheinungen (v. a. depressive Störungen), medizinisch-therapeutische, milieuspezifische, pflegerische, tagesstrukturierende und aktivierende Handlungsmöglichkeiten sowie spezielle Angebote oder Arbeitsformen (z. B. biografisch orientierte Beziehungspflege, Realitäts-Orientierungs-Training, Validation, Erinnerungspflege oder Technik der Reminiszenz, Basale Stimulation, Snoezelen) unabdingbar. Andererseits bedarf es spezieller Kenntnisse im Hinblick auf Demenzen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten, vor allem bezüglich erster Anzeichen (eher im Alltags- oder Arbeitsverhalten als typische kognitive Frühsymptome), der Überlappung von kognitiven Beeinträchtigungen und demenziellen Symptomen, Abgrenzungsschwierigkeiten zu depressiven Störungen und eines breiter angelegten (erschwerenden) Assessments (dazu THEUNISSEN 2001) im Unterschied zur Demenz-Diagnostik bei Personen ohne zusätzliche kognitive Beeinträchtigungen. Häufig sind bei Menschen mit Lernschwierigkeiten Besonderheiten in der Symptomatik (z. B. stärkere Einbußen im lebenspraktischen Bereich, mangelnde Ausdauer, Apathie, erhöhte Gereiztheit und Aggressivität, Desinte-

Nichtsdestotrotz wäre es ein Irrtum anzunehmen, dass Betroffene wie andere an Demenz erkrankte Personen keine Bedürfnisse nach sozialer Kommunikation und zwischenmenschlicher Nähe, keine Stärken oder Ressourcen hätten, die individuumzentrierte Begegnungen und eine Partizipation an einer Gemeinschaft bzw. an einem Gemeinschaftserleben ermöglichen.

### 2. Leitperspektive Lebensqualität

Sowohl in der Arbeit mit kognitiv beeinträchtigten Erwachsenen als auch in der Arbeit mit alten und dementen Personen werden seit einigen Jahren Unterstützungsmaßnahmen und Hilfsangebote an der Leitperspektive Lebensqualität orientiert (dazu THEUNISSEN 2012, 216 f.). Wenngleich es keine allgemein gültige Definition von Lebensqualität gibt, lassen sich zentrale Indikatoren wie

1. zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Kontakte,
2. Selbstbestimmung,
3. emotionales und soziales Wohlbefinden,
4. personale Identität,
5. Sicherheit und Unversehrtheit,
6. bedeutungsvolle Aktivitäten und
7. soziale Integration und Zugehörigkeit im Sinne von Inklusion

nennen, die sowohl bei betroffenen Personen und ihren Angehörigen als auch im Lager der Dienstleistungssysteme hohe Wertschätzung erfahren. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass Umfeldfaktoren (z. B. Wohn- und Lebensbedingungen; Lebenswelten) im Zusammenwirken mit individuellen (demografischen) Faktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Gesundheitszustand, Beziehungs- und Einkommensverhältnisse) auf die persönliche Lebensqualität Einfluss nehmen. Daher dürfen weder objektive Qualitätsstandards noch subjektive Einschätzungen isoliert betrachtet werden, sondern entscheidend ist ein Ansatz, der persönliche Lebenszufriedenheit im Hinblick auf hintergründige materielle Ressourcen und Lebensbedingungen reflektiert.

### 3. Rechte-Perspektive

Von der Leitperspektive Lebensqualität lässt sich unschwer eine Brücke zur

*Hinter der PVU verbergen sich Unterstützungsmaßnahmen, die von eng gestrickten, lerntheoretisch gestützten Interventionen bis hin zu breit angelegten Programmen reichen.*

### Bezugspunkte

Ausgehend von aktuellen Entwicklungen und Diskussionen auf den Gebieten der Behindertenarbeit, Altenhilfe, Ge-

resse an Angeboten, starke soziale Rückzugstendenzen und Stimmungsschwankungen, seltener Halluzinationen) sowie eine Spätepilepsie zu beobachten, auf die sich das Umfeld einstellen muss.

Rechte-Perspektive schlagen. Als richtungsweisend für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung gilt diesbezüglich die *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK). Sie besagt, dass alle Menschen mit Behinderungen, unabhängig des Alters oder der Schwere der Behinderung, ein Recht auf Inklusion im Sinne gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Partizipation haben, welches vom Recht auf Selbstbestimmung im Sinne persönlicher Wahl- und Entscheidungsfreiheit nicht losgelöst betrachtet werden darf.

Mit Blick auf ältere Menschen werden hierzu in Artikel 28, der das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard und sozialen Schutz thematisiert, Maßnahmen eingefordert, die Menschen mit Behinderungen einen „gleichberechtigten Zugang zu Leistungen und Programmen der Altersversorgung“ ermöglichen und sichern. Entsprechende Gesundheitsleistungen sollen nach Artikel 25 so gemeindenah wie möglich angeboten werden; und auf der Grundlage der freien Zustimmung für alle Menschen von gleicher Qualität sein. Wichtig ist darüber hinaus der Artikel 19, der die Vertragsstaaten in die Pflicht nimmt, anzuerkennen und zu gewährleisten, dass alle Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht und die gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen haben, in der Gesellschaft zu leben und am Gemeinwesen zu partizipieren, so zum Beispiel „ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben möchten und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben.“ Ferner sollen Menschen mit Behinderungen Unterstützungsdienste für das Wohnen im eigenen Zuhause zugänglich sein. Gemeindebezogene Dienstleistungen und Einrichtungen, wie sie für die Allgemeinbevölkerung vorgesehen sind, sollen gleichberechtigt zur Verfügung stehen und es sollen Möglichkeiten einer persönlichen Assistenz offeriert werden, um ein „inklusives Leben“ im Gemeinwesen zu unterstützen und gesellschaftliche Isolation oder Segregation zu vermeiden.

Im Unterschied zu Deutschland, wo mit dem *Wohn- und Betreuungsvertragsgesetz* (WBVG) die Chance versäumt wurde, unabhängig der Art oder Schwere der Behinderung sowie des Alters dem selbstbestimmten Wohnen in der eigenen Wohnung gegenüber dem Leben im Heim eindeutig Priorität einzuräumen, begegnen wir in anderen Ländern, zum Beispiel in den USA, rechtlichen Bestimmungen (vgl. *The Nursing Home Reform Act 1987; The Older Americans Act 2009*), dass selbst

im Falle schwerer Behinderungen oder anderer Beeinträchtigungen die Suche nach alternativen Wohnformen im Gemeinwesen gegenüber dem Leben in einer Pflegeeinrichtung Vorrang haben muss, dass niedrige Werte in Bezug auf Aktivitäten des alltäglichen Lebens (ADL) kein Grund für die Unterbringung schwerbehinderter Menschen in Pflegeeinrichtungen sein dürfen und dass alten Personen durch aufsuchende Dienste den Verbleib in der vertrauten Wohnung unter größtmöglicher Unabhängigkeit sowie ein Leben im Gemeinwesen (Teilhabe) ermöglicht werden soll. Diese rechtlich kodifizierten Prinzipien entsprechen der UN-BRK und werden von behinderten und alten Menschen voll unterstützt (vgl. THEUNISSEN 2014b).

#### 4. Humanistisches Menschenbild

Die soeben signalisierte Wertschätzung der Betroffenen-Sicht im Zusammenhang mit der Rechte-Perspektive und dem Leitgedanken der Lebensqualität erfordert ein Menschenbild, das Personen mit Lernschwierigkeiten und einer nachgesagten Demenz nicht von einem nihilistischen Blickwinkel aus betrachtet, der (zunehmende) Defizite, das Nicht-mehr-Können, Abbau- oder sogenannte Verfallserscheinungen fokussiert, sondern die personale Würde bzw. Achtung des Personseins zugrunde legt. In diesem Sinne bietet sich die Orientierung an einem humanistischen Menschenbild an, welches alle Maßnahmen im Zusammenhang mit der Unterstützung einer dementen Person spürbar durchdringen sollte (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006, 27 ff.). Das von Carl ROGERS (1974) begründete Persönlichkeitsmodell ist hierzu wegbereitend für eine Haltung, die die Sicht bzw. das Selbstbild eines betroffenen Menschen, sein Bedürfnis nach personaler Wertschätzung als essenziell für seine Entwicklung und den Erhalt des Selbst sowie den Anderen unabhängig der Art oder Schwere von Beeinträchtigungen „als wertvolles Mitglied einer sozialen Gemeinschaft“ anzuerkennen und wertzuschätzen weiß (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006, 27). Zugleich befördert es eine positive Einstellung gegenüber der Selbstdarstellung des Anderen, die sich bei dementen Personen zumeist dahingehend äußert, dass sie in Anbetracht der zunehmenden Beeinträchtigungen der kognitiven Fähigkeiten, des logischen Denkens, Urteils- und Sprachvermögens, den Bereich der Emotionen, der freien Assoziationen, Phantasie, Poesie, Klänge oder Körperbewegungen bevorzugen, um sich mitzuteilen und auszudrücken. An dieser Stelle besteht eine

enge Affinität zu der sogenannten *Stärken-Perspektive*, die sich auf die Würdigung und Fokussierung positiver Attribute, Botschaften und menschlicher Fähigkeiten stützt. Mit Blick auf demente Personen bedeutet dies für die PVU, sich einer individuumzentrierten Ressourcenorientierung und einem (passenden) Zusammenspiel mit sozialen bzw. Umfeld-Ressourcen (z. B. Beziehungs- und Umgebungsgestaltung) zu verschreiben, die zur Gewinnung und Sicherung von Lebensqualität beitragen können.

#### 5. Lerntheoretische Gesetzmäßigkeiten und Angewandte Verhaltensanalyse

Die PVU steht in der Tradition behavioraler Therapieformen (Verhaltenstherapie, Verhaltensmodifikation), die im Hinblick auf non-aversive (nicht-berufende) Interventionen weiterentwickelt wurden. Dabei spielen Grundprinzipien (z. B. Erfassung auslösender Bedingungen und Konsequenzen in Bezug auf herausfordernde Verhaltensweisen) der Angewandten Verhaltensanalyse eine wichtige Rolle. Diese werden allerdings in der Regel von den helfenden Berufen (Professionellen) aufbereitet, die ihren Vorstellungen (Normen und Zielen) entsprechend Interventionen festlegen und dabei die Subjektseite völlig übergehen. Das aber widerspricht dem humanistischen Menschenbild, welches nahelegt, die Stimme und ‚Innensicht‘ der Person zu beachten und zu respektieren. Dies zu leisten verspricht die funktionale Betrachtung des herausfordernden Verhaltens, bei der es um das Verstehen, um die subjektive Bedeutung und den Sinn des Verhaltens geht. Mit dieser Problemsicht ist die Angewandte Verhaltensanalyse im Rahmen der PVU um einen zentralen Aspekt erweitert worden, der in der Demenzforschung der Pflegewissenschaften mit der „Verstehenden Diagnostik“ deutlich zutage tritt.

#### Handlungsorientierende Grundsätze

Abgeleitet von den Bezugspunkten und Erkenntnissen aus der PVU-Forschung und Demenzforschung der Pflegewissenschaften lassen sich folgende Grundsätze für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Personen mit Lernschwierigkeiten und nachgesagter Demenz stichwortartig nennen:

- > Herausfordernde Verhaltensweisen müssen kontextbezogen betrachtet werden.
- > Herausfordernde Verhaltensweisen haben einen subjektiv bedeutsamen Sinn und eine Geschichte.



- > Herausfordernde Verhaltensweisen können mehrere Funktionen haben.
- > Um ein herausforderndes Verhalten zu verstehen, bedarf es einer funktionalen Problembetrachtung.
- > Der Umgang mit herausforderndem Verhalten lässt sich nicht auf eine behavioristische Strategie (z. B. operante Konditionierung) reduzieren, sondern muss die Subjektseite beachten.
- > Der Umgang mit herausforderndem Verhalten sollte Bestandteil eines interdisziplinären Gesamtkonzepts sein.
- > Der Umgang mit herausforderndem Verhalten verlangt gleichfalls wie das Gesamtkonzept eine gute Zusammenarbeit aller helfenden oder assistierenden Personen.
- > Mitunter ist es wichtiger, die Umgebung anstatt das auffällige Verhalten zu verändern.
- > Unterstützungsformen sollten Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei größtmöglicher Sicherheit beachten; dabei geht es immer auch um die Achtung der „Autonomie des Augenblicks“ (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006, 62).
- > Unterstützungsformen sollten auf die Erhöhung von Lebensqualität zielen und präventive Maßnahmen (Kontextveränderungen) priorisieren.
- > Bei der Planung eines Unterstützungskonzepts ist es wichtig darauf zu achten, dass es tatsächlich durchgeführt werden kann.

### Zur Durchführung

Die PVU operiert als ein breit angelegtes Programm auf drei Ebenen:

1. institutionsbezogen (z. B. in Bezug auf eine Wohnstätte),
2. gruppenbezogen (z. B. in Bezug auf eine Wohn- oder Arbeitsgruppe) und
3. individuumsbezogen.

Während auf der ersten Ebene Fragen in Bezug auf passende Rahmenbedingungen (baulich, infrastrukturell, räumlich, gestalterisch, ausstattungs-mäßig...) zur Unterstützung einer dementen Person fokussiert werden, geht es bei der zweiten um Fragen der

Gruppengestaltung, des Gruppenlebens, der gruppenbezogenen Anforderungen und gemeinsamen Aktivitäten im Hinblick auf den Umgang mit dementen Personen. Diese Fragen, die ein Gesamtkonzept tangieren, welches ein Assessment (Demenz-Diagnostik), medizinische und pflegerische Unterstützung, Umfeldanpassungen, tagesstrukturierende Aspekte (Strukturierungshilfen, Ablaufplan zur Stetigkeit, Vorhersehbarkeit, Vertrautheit, Sicherheit) und Aktivitätsangebote beinhaltet (vgl. LINGG & THEUNISSEN 1999, 238 ff.), lassen sich von der dritten Ebene nicht losgelöst betrachten, die das „Kernstück“ der PVU bildet und daher ausführlicher skizziert werden soll.

### Unterstützerkreis und Funktionales Verhaltensassessment

Die moderne Behindertenarbeit geht davon aus, dass grundsätzlich eine *Personzentrierte Planung*, so zum Beispiel eine persönliche Zukunftsplanung, der Leitfaden für alle Unterstützungsmaßnahmen sein sollte (vgl. THEUNISSEN 2012). Dieses methodische Instrument gilt für behinderte Kinder, junge Erwachsene bis hin zu hochbetagten Senioren. Durchgeführt wird es im Rahmen eines von einem Unterstützungsmanager moderierten Unterstützerkreises, der sich neben der betroffenen Person aus Schlüsselpersonen (z. B. Mitarbeiter(innen), Pflege- oder therapeutische Kräfte, Familienmitglieder, Bekannte) zusammensetzt, die den Lebensweg des Betroffenen begleiten und, soweit es sich nicht um professionelle Helfer handelt, bedarfsbezogen informelle Unterstützung anbieten. Besteht ein Verdacht auf Demenz oder eine andere psychische Störung, sind unter der Regie der zuständigen Fachkräfte und Dienstleistungssysteme geeignete Assessments (z. B. Demenz-Diagnostik) durchzuführen, deren Ergebnisse in die Personzentrierten Planung Eingang finden müssen.

An dieser Stelle setzt die PVU an, die auf der Grundlage der Personzentrierten Planung ein für den alltäglichen Umgang bestimmtes Unterstützungsprogramm entwickelt, welches als Bestandteil eines an der Personzentrierten Planung orientierten (interdisziplinären) Gesamtkonzepts die herausfordernden Verhaltensweisen fokussiert. Die Entwicklung eines solchen Programms ist Aufgabe des Unterstützerkreises, der regelmäßige (im Dienstplan von Mitarbeiter(inne)n verankerte), bedarfsbezogene Treffen zu vereinbaren hat, um den Entwicklungsprozess beobachten und angepasste Programmmodifikationen vornehmen zu können.

In einem ersten Schritt ist ein *funktionales Verhaltensassessment* durchzuführen, bei dem eine indirekte und direkte Form unterschieden wird: Beim *indirekten Assessment* werden Informationen zusammengetragen, die nicht unmittelbar mit dem herausfordernden Verhalten in Verbindung stehen und in der Regel schon im Rahmen der Personzentrierten Planung aufbereitet wurden (z. B. neurologische und gesundheitliche Aspekte [einschl. Verdacht auf Demenz], Stärken, Ressourcen, Bedürfnisse und Lebensstil der betroffenen Person, Beziehungen und soziale Netzwerke sowie ‚gute‘ Zeiten). Wichtig ist zudem die Beachtung der Lebensgeschichte der Person.

Das *direkte Assessment* fokussiert die konkrete Problemsituation. Hierzu empfiehlt es sich genaue Verhaltensbeobachtungen durchzuführen und ein Schema zu nutzen, das der Erfassung hintergründiger Ereignisse oder Faktoren, der Beschreibung von auslösenden Bedingungen des herausfordernden Verhaltens und der Konsequenzen dient.

*Hintergründige Faktoren* beziehen sich vor allem auf

1. personenspezifische Aspekte (z. B. in Bezug auf den demenziellen Prozess: Verwirrtheit, Desorientierung, starkes Vergessen, Tag-Nacht-Umkehr, sprachliche oder sensorische Fähigkeiten; biologische Faktoren wie Hunger, Durst, Diät, Ermüdung; Nebenwirkungen von Medikamenten, chronische Krankheiten, allgemeiner Gesundheitszustand, emotionale und körperliche Befindlichkeit der Person)
2. zurückliegende Situationen (z. B. Streit in der WG) oder äußere Bedingungen, die ein Verhalten beeinflussen können (z. B. Raumgestaltung, zu hoher Lärmpegel, Sitzordnung, grelles Licht; Alltagsroutine; Fischgeruch aus der Küche)
3. Aktivitäten des alltäglichen Lebens (z. B. zur Selbstpflege), die überfordern oder ‚gut gemeinte‘, unter- oder überfordernde Angebote jenseits persönlicher Interessen
4. die Anwesenheit bestimmter Personen (Mitbewohner(innen), Besucher(innen)), die keinen direkten Kontakt zur betroffenen Person haben.

Unter *auslösenden Bedingungen* werden Ereignisse gefasst, die unmittelbar (direkt) dem herausfordernden Ver-



halten vorausgehen (z. B. eine Aufforderung, barscher Ton bei der Pflege) oder sein Auftreten vorhersehen lassen.

*Konsequenzen* beziehen sich auf Ereignisse, die dem Verhalten folgen, die zu seiner Aufrechterhaltung bzw. zur Zunahme oder zur Vermeidung oder Abnahme beitragen.

Die Erfassung des herausfordernden Verhaltens mit den hintergründigen Faktoren, auslösenden Bedingungen und Konsequenzen mündet in die *funktionale Problembetrachtung*, der sich *spezifische Hypothesen* und *Zielsetzungen* anschließen. Bei der funktionalen Problembetrachtung kommt es darauf an, die subjektive Bedeutung (Funktion) des herausfordernden Verhaltens zu erfassen (Leitfragen: Welchen Sinn hat das Verhalten für die Person? Was will sie mit dem Verhalten erreichen?).

Nehmen wir zum Beispiel das Schreien einer dementen Person: Hintergründig können eine Unterzuckerung, die Anwesenheit zu vieler Personen oder eine zeitweilige starke Verwirrtheit eine Rolle spielen; auslösend kann eine Aufforderung sein, zum Essen zu kommen; durch mehrfaches Auffordern kommt es zur Steigerung des Schreiens in Verbindung mit einer stärkeren Verweigerung; funktional betrachtet fühlt sich die Person physisch unwohl (starker Durst) oder gestresst, möglicherweise hängt das Schreien aber auch mit aufflackernden, emotional negativ besetzten Erinnerungen zusammen, ebenso denkbar ist es, dass die Person mit dem Schreien (als residuale verbale Ausdrucksform) ein verstärktes Bedürfnis nach Kommunikation oder Zuwendung signalisieren oder mitteilen möchte, dass sie keinen Fisch mag ... Wir merken, dass die Suche nach dem Sinn des Verhaltens kein einfaches Unternehmen ist und dass es mehrere Funktionen für ein und dasselbe Verhalten geben kann. Hilfreich zum Verstehen des Verhaltens bzw. zur Erfassung möglicher Funktionen sind Kenntnisse aus der Lebensgeschichte (indirektes Assessment).

Die biografische Orientierung geht auch aus dem Ansatz der „Verstehenden Diagnostik“ hervor, der dem direkten funktionalen Assessment weithin entspricht, wenngleich nach dem NDB-Modell mit der Einbeziehung spezifischer Aspekte aus dem indirekten Assessment die Erfassung von Hintergrundfaktoren und direkten Faktoren nicht völlig deckungsgleich ist.

So nutzen zum Beispiel BARTHOLOMEYCZIK und ihr Team (2006, 63 ff.) Kriterien des NDB-Modells zur

Strukturierung der „Verstehenden Diagnostik“, indem sie als *Hintergrundfaktoren*

1. Motorik (z. B. Unsicherheit beim Gehen),
2. Gedächtnis/Merkfähigkeit (z. B. rasches Vergessen von Vorfällen oder aktuellen Ereignissen),
3. Sprache (z. B. verzögerte bzw. situationsinadäquate Echolalie),
4. sensorische Fähigkeiten (z. B. nachlassende Sehfähigkeit; intakter Geruchssinn) und
5. demografische Variablen (Alter, Geschlecht, Beruf...)

und als *Proximalfaktoren*

1. physiologische Bedürfnisse (z. B. Schreien als Ausdruck von Schmerzempfinden und Unwohlsein),
2. psychosoziale Bedürfnisse (z. B. Suche nach Kontakt),
3. die physikalische Umgebung (z. B. häufiger Aufenthaltsort) und
4. die soziale Umgebung (z. B. Häufigkeit und Art der Zuwendung)

erfassen.

Ferner nehmen sie eine *Beschreibung des herausfordernden Verhaltens* vor und stellen auf der Basis all dieser Informationen die *Verstehenshypothese* auf. Bei einem anderen Ansatz wird folgende Differenzierung mit einer impliziten Funktionsbetrachtung vorgenommen:

1. emotionaler Ausdruck (z. B. Stress wahrnehmen...),
2. physische Bedürfnisse (Verwirrtheit, Unterzuckerung...),
3. Umwelt (zu viele Personen, ins Bett wollen...) und
4. sonstige Anlässe (Schreien aus Zeitvertreib...), die wie zuvor zu ähnlichen Resultaten wie beim funktionalen Assessment führen können.

Wie wichtig, unabhängig von den angewandten Assessment-Systemen, die funktionale Problembetrachtung zum Verstehen des herausfordernden Verhaltens einzuschätzen ist, soll durch ein zweites Beispiel verdeutlicht werden:

Frau S. weigert sich abends ins Bett zu gehen. Nur mit Mühe gelingt es der Mitarbeiterin, dass sie ins Bett geht. Kurze Zeit später steht sie jedoch schon wieder auf und läuft ziellos und hilflos in der Wohngruppe umher (Problemverhalten). Sie wird aufgefordert wieder ins Bett zu gehen, folgt jedoch nicht der Anweisung. Die Mitarbeiterin versucht sie auf freundliche Weise an die Hand zu nehmen, worauf Frau S. abwehrt, schreit und um sich schlägt. Nun reagiert die Mitarbeiterin energischer, was zu einer Auseinandersetzung führt (Reaktionen und Konsequenzen). Funktional betrachtet ist das Verhalten von Frau S. subjektiv sinnvoll, weil über ihrem Bett ein Bild von ihr hängt, auf dem sie sich jedoch nicht mehr wiedererkennt (demenziell bedingter hintergründiger Faktor). Daher nimmt sie an, dass es sich um das Bett einer anderen Person handelt. Beim Ins-Bett-gehen sieht sie das Bild (auslösendes Moment) und ist davon überzeugt, dass es sich nicht um ihr Bett handelt, weshalb sie es verlässt. Diese *spezifische Annahme* fokussiert die Problemsituation auf der Grundlage der Faktoren des direkten Assessments der PVU. Mit Hilfe spezifischer Annahmen sollen Ziele formuliert und passgenaue Interventionen für konkrete Situationen gewonnen werden (z. B. Austausch des Bildes durch ein persönliches Symbol als „Erkennungszeichen“).

Ein Konzept ist vor allem dann tragfähig, wenn es mehr Lebensqualität verspricht. Dazu ist es sinnvoll, spezifische Arbeitshypothesen und Ziele durch *globale Hypothesen und Ziele*, abgeleitet vom indirekten Assessment, zu ergänzen und beide Schwerpunkte in dem Gesamtkonzept miteinander zu verschalten, wie es mit der Verstehenshypothese angedacht ist.

### Zum Unterstützungsprogramm

Dem funktionalen Assessment folgt die Erstellung und Implementierung des Unterstützungsprogramms der PVU, welches auf der Grundlage der vorausgegangenen Überlegungen vier Handlungsebenen vorsieht:

#### 1. Veränderung von Kontextfaktoren

Kontextfaktoren spielen häufig als hintergründige Ereignisse für herausfordernde Verhaltensweisen eine zentrale

Rolle (z. B. Schreien als Versuch, den hohen Stress erzeugenden Lärmpegel in der Gruppe zu verarbeiten). Daher bieten sich oftmals anstelle einer unmittelbaren Verhaltensintervention kontextverändernde Maßnahmen an (z. B. Schaffung einer ruhigen bzw. reizarmen Atmosphäre; Beseitigung von Gefahrenquellen; visualisierte Ablaufpläne, Raummarkierungen oder Objektmarkierungen mit einem persönlichen Erinnerungssymbol; Gruppenveränderung; Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten; Gestaltung eines Reminiszenz-Gartens; situative Veränderungen im Tagesablauf; Erstellung und Nutzung einer Angebots- und Wahltafel; veränderte Aufgaben oder Einstreuen von Zwischenpausen oder Lieblingsbeschäftigungen im Rahmen eines Arbeitsprozesses).

## 2. Personenzentrierte Ansprache

Hierunter werden Umgangsformen gefasst, die sich direkt auf die Begegnung und Kommunikation mit der Person beziehen. Im Falle herausfordernder Verhaltensweisen bei Personen mit einer nachgesagten Demenz werden trotz einer noch nicht eindeutig nachgewiesenen Wirksamkeit Formen einer *validierenden Assistenz* (THEUNISSEN 2012, 226 ff.) empfohlen, die eine wertschätzende Grundhaltung, Einfühlungsvermögen, eine Akzeptanz von Demenz, ein Verbalisieren von Gefühlen und verstehendes Reagieren implizieren. Zudem sollten Umgangsformen (z. B. auf der Grundlage der funktionalen Problembetrachtung) oder Aspekte wie erwachsenengemäße Ansprache auf Augenhöhe, Aussagen nicht wörtlich nehmen, Gelassenheit, Vermeidung eines Beharrens auf Anweisungen, Vermeidung einer Konfrontation mit ungeliebten Themen und Anforderungen, Verzicht auf Diskussionen, Geduld, Trost spenden, Humor, Umlenken oder Nutzung von leicht zugänglichen Symbolen (Stop-Schild) beachtet werden (vgl. BUIJSSEN 1997, 180 ff.).

## 3. Persönlichkeits- und lebensstilunterstützende Maßnahmen

Diese Ebene umfasst eine breite Palette an individuums- und gruppenbezogenen Angeboten wie zum Beispiel die Ermöglichung angenehmer Erinnerungen zur Stärkung der Identität und des sozialen Zugehörigkeitsgefühls durch „Erinnerungshilfen“ (*memory box*), biografisches Arbeiten oder *Erinnerungspflege*, die „bei Menschen mit Demenz und herausforderndem Verhalten sowohl als gezielte Aktivität als auch als Bestandteil der Interaktion“ (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006, 93) eingesetzt werden kann, *Basale Sti-*

*mulation* (BIENSTEIN, FRÖHLICH 1994), *Snoezelen* (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006, 107 ff.), *körperliche Aktivierung* (Bewegung oder Tanz nach Musik), *Ressourcenaktivierung* (z. B. Mithilfe beim Reinigen und Abwischen von Tischen, Stühlen o. Ä. trägt zum Gefühl bei, gebraucht zu werden oder etwas Nützliches zu tun; zudem ist sie körperlich aktivierend und unterstützt die Auge-Hand-Koordination), *ästhetische Aktivitäten* (bildnerisches Arbeiten, musikalische Betätigung), Unterstützung von Interessen, selbstbestimmten Aktivitäten oder anderen Möglichkeiten zur Selbstaktualisierung oder Partizipation am Gemeinschaftsleben, zum Selbst- und Gemeinschaftserleben, zum Entspannen und Wohlfühlen sowie zur Prävention herausfordernder Verhaltensweisen. Dazu zählt gleichfalls die Unterstützung durch informelle Netzwerke (z. B. Personen aus dem Unterstützerkreis), die personellen Beistand (z. B. durch Besuche, Mithilfe bei den Verrichtungen des alltäglichen Lebens) leisten und vor allem Freizeitassistenz (z. B. durch Unterstützung bei Freizeitaktivitäten, Aufsuchen vertrauter Plätze im Gemeinwesen, Spaziergänge, Cafébesuch) anbieten können.

tervention“ sollte auf jeden Fall eine persönlichkeitsunterstützende und stabilisierende Maßnahme folgen.

## Schlussbemerkung

Mit den skizzierten Ausführungen positioniert sich die PVU als ein modernes Konzept, welches Erkenntnisse aus der PVU-Forschung und Arbeit mit Menschen mit Behinderungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten sowie Erfahrungen aus der Demenzforschung der Pflegewissenschaften im Hinblick auf herausforderndes Verhalten zu einem richtungsweisenden Ansatz miteinander verschaltet und aufbereitet hat. Hierbei geht der Fokus der pädagogisch-therapeutischen Überlegungen bei herausfordernden Verhaltensweisen über eine rein behaviorale Sicht und Praxis deutlich hinaus, indem der Subjektseite (Biografie, ‚Innensicht‘, Bedürfnisse usw.) eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf Entwicklung und Implementierung eines Unterstützungsprogramms zukommt. Da wir es bei herausfordernden Verhaltensweisen dementer Personen zumeist mit alltäglichen Schwankungen, Unstetigkeiten und Unberechenbarkeiten, einem starken Wechsel der Häufig-

*Ein Konzept ist vor allem dann tragfähig,  
wenn es mehr Lebensqualität verspricht.*

## 4. Notfallhandeln und Krisenintervention

ist dann angezeigt, wenn eine plötzliche Selbst- oder Fremdgefährdung oder auch (eskalierende) Halluzinationen, Wahn (bei Menschen mit Lernschwierigkeiten seltener), Panikattacken oder Fremdaggressionen auftreten. Auch in dem Fall empfiehlt sich ein respektvoller Umgang, ggf. unterstützt durch eindeutige Signale der Grenzsetzung (Stop-Schild), Umlenken und Schaffung von angstfreien Situationen oder Freiräumen zur Entlastung und Entspannung. „Es sollte versucht werden, das dem Verhalten zu Grunde liegende Gefühl zu thematisieren, um so von der Handlung abzulenken, ohne die Betroffenen in ihrer Realität zu korrigieren. Eine Bekräftigung des Wahns sollte vermieden werden. Des Weiteren sollten Deeskalationsstrategien im Umgang mit aggressivem Verhalten angewendet werden ... Eine Fixierung der Betroffenen kann nur als allerletztes Mittel in Frage kommen und *sollte vermieden werden*“ (BARTHOLOMEYCZIK, HALEK, RIESNER 2006, 120). Einer „Notfallin-

tervention“ sollte auf jeden Fall eine persönlichkeitsunterstützende und stabilisierende Maßnahme folgen.

keit, Intensität und Dauer des Auftretens zu tun haben, die dem hintergründigen (demenziellen) Krankheitsverlauf geschuldet sind, ist das Verhalten nicht formal kalkulierbar. Deshalb kommt es auf die Kunst der Umkreispersonen an, situativ angemessen zu reagieren. Das erfordert ein gewisses Maß an Flexibilität und Kreativität sowie die Bereitschaft, sich auf Strategien einzulassen, bei denen es sich erst im Nachhinein zeigt, ob die Person mit ihrer Problemsicht, Befindlichkeit und ihren Bedürfnissen erreicht wurde. Hierbei spielt ein positives Beziehungsverhältnis eine wichtige Rolle. Fehlt eine vertrauensvolle Basis, sind die Chancen einer erfolgreichen Unterstützung eher gering einzuschätzen. Um eine kompetente Arbeit leisten zu können, sollten Fortbildungen (z. B. in PVU und Demenz; dazu [www.positive-verhaltensunterstützung.de](http://www.positive-verhaltensunterstützung.de)) genutzt werden; zudem sind Angebote einer Praxisberatung in PVU oder „Verstehender Diagnostik“ hilfreich, die möglichst den Unterstützerkreis sowie den gesamten Prozess fachlich unterstützen soll.

## LITERATUR

**BARTHOLOMEYCZIK, Sabine; HALEK, Magareta; RIESNER, Christine** (2006): Rahmenempfehlungen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Menschen mit Demenz in der stationären Altenhilfe. [www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/dateien/Publikationen/Pflege/Berichte/Bericht\\_Rahmenempfehlungen\\_zum\\_Umgang\\_mit\\_herausforderndem\\_Verhalten\\_bei\\_Menschen\\_mit\\_Demenz\\_in\\_der\\_stationaeren\\_Altenhilfe.pdf](http://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/dateien/Publikationen/Pflege/Berichte/Bericht_Rahmenempfehlungen_zum_Umgang_mit_herausforderndem_Verhalten_bei_Menschen_mit_Demenz_in_der_stationaeren_Altenhilfe.pdf) (abgerufen am 14.06.2014).

**BIENSTEIN, Christel; FRÖHLICH, Andreas** (1994): Basale Stimulation in der Pflege. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

**BUIJSEN, Huub** (1997): Senile Demenz. Eine praktische Anleitung für den Umgang mit Alzheimer-Patienten. Weinheim: Beltz.

**HALEK, Magareta; BARTHOLOMEYCZIK, Sabine** (2006): Verstehen und Handeln. Forschungsergebnisse zur Pflege von Menschen mit Demenz und herausforderndem Verhalten. Hannover: Wittener Schriften.

**LINGG, Albert; THEUNISSEN, Georg** (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz. In: Theunissen, Georg; Lingg, Albert (Hg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–253.

**ROGERS, Carl** (1974): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

**THEUNISSEN, Georg** (2001): Psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung im Alter. In: Geistige Behinderung 40 (2), 167–180.

**THEUNISSEN, Georg** (2011): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 5. bearb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**THEUNISSEN, Georg** (2014a): Positive Verhaltensunterstützung. 4. überarb. Aufl. Marburg: Lebenshilfe.

**THEUNISSEN, Georg** (2014b): Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Alter unter Berücksichtigung von lebensweltorientierten Unterstützungsmöglichkeiten. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (1), 38–58.



## Der Autor:

Prof. Dr. Georg Theunissen

Lehrstuhl Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Autismus, Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle



theunissen@peadagogik.uni-halle.de

## Anzeige

## Berufsbegleitend studieren!

### Heilpädagogik (BA) – Inklusion und Partizipation

#### Aufbaustudiengang für staatlich anerkannte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

**Studiendauer:** 5 Semester mit je 4 – 6 Präsenzterminen;  
das 5. Semester dient der Erstellung der Bachelor-Thesis

**Studienstart:** Sommersemester 2016

**Bewerbungsschluss:** 31. Oktober 2015

**Was für diesen Studiengang spricht:**

- Kooperation zwischen Hochschule (KHSB) und Berufs- und Fachverband (BHP)
- Wissenschaftliche und berufspolitische Reflexion heilpädagogischer Praxis
- Entwicklung und Durchführung eines Projekts „Inklusion und Partizipation“
- Der BHP bietet ein Mentoring-Programm an, das inhaltlich eng an das Studium anknüpft

**Kosten:** Pro Monat betragen die Kosten 220,00 € (Laufzeit 30 Monate)

**Kontakt**

Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V. | Frau Michaela Menth  
Michaelkirchstraße 17/18 | 10179 Berlin  
[michaela.menth@eahonline.de](mailto:michaela.menth@eahonline.de) | [www.heilpaedagogikstudieren.de](http://www.heilpaedagogikstudieren.de)  
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) | Herr Stefan Reinders  
Köpenicker Allee 39 – 57 | 10318 Berlin  
[stefan.reinders@khsb-berlin.de](mailto:stefan.reinders@khsb-berlin.de) | [www.khsb-berlin.de](http://www.khsb-berlin.de)



Katholische Hochschule  
für Sozialwesen  
Berlin



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





Sandra Verena Müller



Vanessa Focke

## „Weckworte“ – Alzpoetry zur Steigerung der Lebensqualität von älteren Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz

### Ein Erfahrungsbericht

| Teilhabe 2/2015, Jg. 54, S. 68 – 71

**KURZFASSUNG** Da Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung immer älter werden, erkranken auch immer mehr von ihnen an Demenz. Somit müssen sich die Einrichtungen der Behindertenhilfe auf die Bedürfnisse älterer Bewohner(innen), zum Teil mit Demenz, einstellen und ihre Tagesstruktur und Freizeitangebote entsprechend anpassen. Im Bereich der Altenhilfe ist derzeit das Konzept der „Weckworte“ besonders beliebt. Die Weckworte stellen eine Kombination von einfacher Dichtkunst mit Bewegung, Aufgaben, Musik und Geschichten erzählen dar, mit dem Ziel, neue und positive Kommunikation mit Menschen mit Demenz zu ermöglichen. Dabei wurde überprüft, ob auch ein sehr sprachdominiertes Freizeitangebot wie die „Weckworte“ bei älteren Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz sinnvoll zur Steigerung der Lebensqualität und Lebensfreude einzusetzen ist. Unsere Praxiserfahrung zeigt, dass auch ältere Menschen mit geistiger Behinderung – mit und ohne Demenz – von der Durchführung der „Weckworte“ profitieren können.

**ABSTRACT** „Weckworte“ – Alzpoetry to improve the quality of life of elderly persons with cognitive disabilities and dementia – an experience report. As the life experience of persons with so called disabilities is increasing, an increasing number of them suffers from dementia. As a consequence, the facilities of the services for persons with disabilities have to adapt their offers to the needs of elderly residents, some of them suffering from dementia, and they have to adapt their daily schedules and their recreational offers. In the field of services for the elderly, the concept of „Weckworte“ (wake-up words) is quite popular. The „Weckworte“ are a combination of simple poetry and movement, tasks, music and storytelling, with the objective to enable new and positive ways of communication with persons who suffer from dementia. It was also examined if a recreational offer that is mainly based on language as the „Weckworte“ can contribute in a good way to increase the quality of life and the joy of living of elderly persons with cognitive disabilities and dementia. Our experience in practice shows that elderly persons with cognitive disabilities – with and without dementia – can profit from the „Weckworte“ project.

### Einleitung

Vor den 1980er Jahren wurde dem Thema Demenz bei älteren Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung kaum eine Bedeutung zugemessen. HÜLSHOFF (2012) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer jahrzehntelangen Tabuisierung. Die Anzahl älterer Menschen mit geistiger Behinderung ist in den letzten Jahren stetig gestiegen und wird im Zuge des demografischen Wandels in den kommenden Jahrzehnten

weiter zunehmen. DIECKMANN und GLOVIS (2012) errechneten am Beispiel von Westfalen-Lippe, dass im Jahr 2030 jede(r) zweite Bewohner(in) in stationären Wohneinrichtungen sechzig Jahre oder älter sein wird. Infolgedessen wird auch der Anteil von älteren Menschen mit geistiger Behinderung und einer Demenzerkrankung steigen.

Diese Entwicklung stellt die Einrichtungen der Behindertenhilfe vor neue Herausforderungen. Gedächtnisdefizi-

te, Orientierungsschwierigkeiten, Antriebsminderung, soziale Rückzugstendenzen, Verhaltensauffälligkeiten und andere Demenzsymptome der Bewohner(innen) werden zunehmen (GÖVERT, WOLFF, MÜLLER 2013; WOLFF, MÜLLER 2013). Beispielsweise führen Orientierungsschwierigkeiten zu der Angst, nicht mehr in die Wohngruppe zurückzufinden und diese wiederum kann in Rückzugstendenzen münden. Ein häufiges Demenzsymptom bei Menschen mit geistiger Behinderung ist die Antriebsminderung (MÜLLER, WOLFF 2012), die u. a. dazu führt, dass Hobbies oder liebgewonnene Gewohnheiten nicht mehr verfolgt werden.

Die Fachwelt hat erst in jüngerer Zeit die Notwendigkeit erkannt, sich mit den neuen Herausforderungen im Umgang mit älteren Menschen mit geistiger Behinderung und einer zusätzlichen Demenzerkrankung auseinanderzusetzen (GUSSET-BÄHRER 2012). Dazu gehört auch die Notwendigkeit, Tagesstrukturen und Freizeitangebote an die speziellen Bedürfnisse älterer Menschen mit geistiger Behinderung und einer Demenz anzupassen (WATCHMAN, KERR, WILKINSON 2010; LINDMEIER, LUBITZ 2012).

### Das Forschungsprojekt „Leben mit geistiger Behinderung und Demenz“

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „Leben mit geistiger Behinderung und Demenz“ der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Wolfenbüttel hat das Ziel, die Lebensqualität dieses Personenkreises zu verbessern. Das Forschungsprojekt gliedert sich in drei Schwerpunkte: Diagnostik, Hilfeplanung und zielgruppenspezifische Angebote. Aufgabe des dritten Schwerpunkts, zielgruppenspezifische Angebote, ist es, ressourcenorientierte Freizeitangebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Lebensfreude, und somit zur Verbesserung der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und zur kulturellen Teilhabe, zu entwickeln. In der Altenhilfe gibt es bereits langjährige Erfahrungen mit Konzepten der gesellschaftlichen Teilhabe, wie beispielsweise einem Modellprojekt zur kulturellen Teilhabe, dem Geschichten erzählen im Museum (WILKENING 2014). Bei dieser Methode wird in einer Gruppe zu einem Foto oder Kunstwerk eine gemeinsame Geschichte entwickelt und schriftlich festgehalten.

Die Intention unseres Forschungsvorhabens ist es, erfolgreiche Konzepte und Methoden der Altenhilfe auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz zu über-

**Abb. 1:** Durchführung der Weckworte mit einer Gruppe älterer Menschen mit geistiger Behinderung in der Seniorentagesstätte der Lebenshilfe in Braunschweig. (Standbild aus Videoaufnahmen von Jesse Berr)



tragen (NARTSCHENKO 2012). So wurde die Methode der „Weckworte“, die in Deutschland auf Lars RUPPEL (2012) zurückgeht, in die stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe getragen, um sie dort mit älteren Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu erproben.

### „Weckworte“: Wie funktioniert das?

Das Konzept Alzpoetry wurde vor etwa 10 Jahren von Gary Glazner in einem Altenheim in New York entwickelt. Lars Ruppel führte diesen Ansatz in der Altenhilfe in Deutschland ein. Aus der Weiterentwicklung des Alzpoetry Konzepts entstanden schließlich die „Weckworte“. Hintergrund dieser Idee ist die Tatsache, dass Menschen mit einer Demenz im mittleren Erkrankungsstadium nur sehr schwer neue Gedächtnisinhalte speichern können; hingegen sehr früh im Leben gespeicherte Erinnerungen, das sogenannte „Altgedächtnis“, häufig noch lange gut erhalten bleiben. So können sich an Demenz erkrankte Menschen oft noch lange an Erlebnisse aus ihrer Kindheit und Jugend erinnern, auch wenn sie nicht mehr wissen, was sie am Tag zuvor erlebt haben.

Das zentrale Moment der „Weckworte“ ist der Einsatz spezieller Vortragstechniken für (klassische) Gedichte, die zur Bewegung einladen und Geist und Körper „aufwecken“ (RUPPEL 2012). Zu den Weckwortetechniken gehören die „Call and Response“ Technik, der gezielte Einsatz von Mimik, Körperkontakt z. B. durch Händedruck, die Färbung der Stimme zum Transport von Emotionen sowie der Einsatz von Requisiten.

Neben der Sprache spielen Mimik, Gestik und Berührungen eine zentrale Rolle. Es ist z. B. wichtig, sich beim Vortrag der Gedichte zu bewegen, Blickkontakt zu den Bewohner(inne)n zu halten und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen. So wird durch einen leichten Händedruck Kontakt zum Gegenüber hergestellt und im Idealfall auch der Rhythmus des Gedichts durch rhythmisches Mitschwingen der Arme übertragen oder gar Nachahmungen angeregt. Dass Poesie und Gedichte Erinnerungsprozesse in Gang setzen und einen Bezug zur Wirklichkeit vermitteln, klingt zunächst befremdlich, erwies sich aber bei unserer Erprobung als erfolgreich. (Abb. 1)

### Rahmenbedingungen für die Umsetzung der „Weckworte“ mit älteren Menschen mit geistiger Behinderung

Gemeinsam mit einer Gruppe von Studierenden<sup>1</sup> wurde erstmalig im Rahmen eines Modellprojekts in zwei Kooperationseinrichtungen<sup>2</sup> überprüft, ob das Konzept der „Weckworte“ mit älteren Menschen mit einer geistigen Behinderung, die zum Teil an Demenz erkrankt sind, umzusetzen ist. Im Folgenden möchten wir über den Ablauf und unsere Erfahrungen berichten:

Die Umsetzung der „Weckworte“ fand in einer festen Gruppe von elf älteren Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung mit und ohne Demenz statt. Die Teilnehmenden bildeten eine sehr heterogene Gruppe, die sich aus Fußgängern, Rollstuhlfahrern, Menschen mit flüssi-

<sup>1</sup> Wir danken den Projektstudierenden: Jesse Berr, Christopher Kahlcke, Chantal Klapper, Anna Klaus, Thorsten Flömer, Vanessa Focke und Malika Kahihili.

<sup>2</sup> Wir danken den Mitarbeitern der Evangelischen Stiftung Neuerkerode und der Lebenshilfe Braunschweig für die gute Zusammenarbeit, insbesondere Herrn Matthias Liborius und Herrn Stefan Röther für ihre organisatorische Unterstützung.



ger Sprache und Menschen ohne Sprachkompetenz zusammensetzte. Die teilnehmenden Bewohner(innen) waren zwischen 57 und 87 Jahre alt. Wir entschieden uns in diesem Fall bewusst für eine heterogene Gruppe, da dies die Realität in den Einrichtungen der Behindertenhilfe darstellt. Die Dauer der „Weckworte“ wurde für die Bewohner(innen) mit einer Stunde festgesetzt, mit Hol- und Bringdiensten sollten jedoch insgesamt zwei Stunden eingeplant werden. Die Mitarbeiter(innen) sowie die Studierenden sollten sich mindestens drei Stunden freihalten in Anbetracht der Vor- und Nachbereitungszeit.

Die Umsetzung der „Weckworte“ mit diesem Personenkreis war erwartungsgemäß personalintensiv. Je nach Gruppengröße ist von drei bis vier Unterstützenden/Anleitenden auszugehen. Hier können auch interessierte Laien angelernt und einbezogen werden. Neben den Vortragenden – und denen, die pantomimisch unterstützen – sind auch immer mehrere Personen notwendig, die den Bewohner(inne)n bei der Durchführung assistieren. Konkret wurden die Mitarbeiter(innen)<sup>3</sup> unserer Kooperationseinrichtungen durch drei bis fünf Studierende der Fakultät „Soziale Arbeit“ der Ostfalia Hochschule unterstützt.

### Der Ablauf der „Weckworte“ in der stationären Behindertenhilfe

Um den Bewohner(inne)n einen festen Rahmen zu bieten, gab es eine immer wiederkehrende Routine im Ablauf einer jeden Gruppensitzung. Als Sitzordnung wurde ein Stuhlkreis gewählt. Jede Gruppensitzung hatte eine thematische Klammer wie z. B. Herbst, auf welches auch die Dekoration im Raum abgestimmt wurde. Zu Beginn wurde jede(r) Bewohner(in) einzeln begrüßt und nach bzw. ihrem Wohlbefinden befragt.

Ein von Sitzung zu Sitzung wechselnder Moderator führte die Bewohner(innen) durch die jeweilige Gruppensitzung. Als festes Ritual wurde jede Gruppensitzung mit demselben Begrüßungslied „Schön, dass Ihr alle da seid...“ begonnen, in dem jede(r) Bewohner(in) einzeln mit Namen begrüßt wurde (siehe Abb. 2). In jeder Sitzung wurden 10–14 Gedichte deklamiert. Je nach Art und Umfang der Gedichte wurden sie szenisch mit Rollenverteilung inszeniert. So eignete sich beispielsweise die Ballade „Der Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe hervorragend für eine pantomimische Untermauerung. Oft wurden auch zur Veranschaulichung Requisiten verwendet, die thematisch zu den Gedichten passten. Es wurden

**Abb. 2:** Durchführung der Weckworte mit einer Gruppe älterer Menschen mit geistiger Behinderung in der Evangelischen Stiftung Neuerkerode. (Standbild aus Videoaufnahmen von Jesse Berr)



**Abb. 3:** Durchführung der Weckworte in der Seniorentagesstätte der Lebenshilfe in Braunschweig. (Foto: Chantal Klapper)



sowohl den Bewohner(inne)n aus der Kindheit bekannte einfache Gedichte, als auch anspruchsvolle, teils klassische Gedichte von Rilke oder Eichendorff, teils neue moderne Gedichte vorgetragen. So konnte ein kreativer und emotionaler Begegnungsraum geschaffen werden. (Abb. 3)

Verschiedene Vortragstechniken, die auf Lars Ruppel zurückgehen, wurden erprobt und angewandt. So wurde beispielsweise bei dem Gedicht „Reh“ von Heinz Ehrhardt der Text mit einer Bewegung kombiniert, die der Vortragende zusammen mit anderen Bewohner(inne)n durchgeführt hat. Bei dem „Erntelied“ von Richard Dehmel wurde die „Call and Response“ Technik (Ruppel 2012) angewandt, indem die Zeile „Mahle, Mühle, Mahle“ mit den Teilnehmenden zusammen nachgesprochen wurde. Zudem war die Wiederholung mit einer Bewegung verbunden die an das Mahlen erinnert. Auf diese Weise wurden die Bewohner(innen) akti-

viert und mit eingebunden. Als festes Ritual bildete „Die Mondnacht“ von Joseph von Eichendorff in jeder Gruppensitzung das Abschiedsgedicht, gefolgt von einem immer wiederkehrenden Abschiedslied „Alle Leut‘, alle Leut‘ geh’n jetzt nach Haus...“, welches zum Aufstehen animierte. In der zweiten Kooperationseinrichtung war das Abschiedslied auf Wunsch der Bewohner(innen) „Rote Rosen aus Athen sagen Dir auf Wiedersehen“. Zum Abschluss der Gruppensitzung wurden sie erneut nach ihrem Wohlbefinden befragt.

### Analyse und Reflexion der Gruppensitzungen

Zur Dokumentation und zur eigenen Fortbildung wurden die Sitzungen auf Video<sup>4</sup> aufgezeichnet und in einer projektbegleitenden Vorlesung in der Hochschule analysiert und von den Studierenden das eigene Verhalten reflektiert. Nicht nur Reaktionen der Bewohner(innen) konnten so genau beobachtet wer-

<sup>3</sup> Wir danken Michaela Fritz, Elke Korytowsky, Roland Kremer und Martin Kastner.

<sup>4</sup> Unter Berücksichtigung der Vorgaben des Datenschutzes wurden nur Bewohner(innen) gefilmt, die uns vorher, nach Aufklärung über das Vorhaben, ihre schriftliche Einwilligung gegeben hatten.



den, die Studierenden reflektierten sich ebenfalls beim Vortragen der Gedichte. Beim Analysieren der Videos wurden Details offensichtlich, die in der Gruppensitzung leicht übersehen wurden. Insgesamt war zu erkennen, dass viele Bewohner(innen), die zu Anfang sehr zurückhaltend und ruhig waren, von Sitzung zu Sitzung immer offener und aktiver wurden und zum Teil mit eigenen Wortbeiträgen an den Gruppensitzungen partizipierten. Auch die kleinen Veränderungen, wie z. B. wache Momente bei einer schwer beeinträchtigten Bewohnerin mit fortgeschrittener Demenz, konnten in dieser Analyse die gebührende Beachtung finden. Bemerkenswert war, dass eine Bewohnerin mit einer fortgeschrittenen Demenz, die normalerweise sehr viel schlief, in einigen Momenten hellwach wirkte. Dies zeigt, dass die „Weckworte“ eine Methode zur Steigerung der Lebensqualität für ein breit gefächertes Klientel sein kann, unabhängig vom Grad der Behinderung und/oder vom Schweregrad der Demenz.

Neben den Fortschritten und dem zunehmenden Engagement der Bewohner(innen) war die Weiterentwicklung der Studierenden beeindruckend. Auch sie wurden immer selbstbewusster und kreativer und es gelang ihnen von Mal zu Mal mehr, emphatisch und auf Augenhöhe auf die Bewohner(innen) zuzugehen.

beiterin berichtete, dass ihr Bezugsbezieher zum ersten Mal an regelmäßigen Terminen teilnahm und sich immer sehr auf die „Weckworte“ freute. Die teilnehmenden Bewohner(innen) „erwachten“ sinnbildlich in den Gruppensitzungen und nahmen aktiv teil. Eine Bewohnerin ergriff selbst die Initiative und rezitierte sogar selbst regelmäßig Gedichte und übernahm im Laufe des Projekts sogar den Vortrag des Abschlussgedichts „Die Mondnacht“. Auch eine Bewohnerin, die unter einer Dysarthrie litt, trug mithilfe eines Vorlesestifts ein Gedicht über ihr Lieblingstier, die Katze, vor. Sogar bei körperlich schwer beeinträchtigten Personen waren positive Reaktionen oder Zeichen der Entspannung zu beobachten.

Einzelne Worte und Sätze der Gedichte lösten Assoziationen und Erinnerungen aus. So waren die „Weckworte“ auch in den dazwischenliegenden Tagen Anlass für Gespräche über positive und negative Erinnerungen aus der Kindheit sowie alltägliche Themen.

Zusammengenommen konnte festgestellt werden, dass die sechs Gruppensitzungen der „Weckworte“ ein voller Erfolg waren und eine Anregung, dieses Konzept in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung und einer Demenz zu etablieren und ihnen so kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Unsere Kooperationseinrichtungen ha-

Band 9. Weimar: Kongress- und Kulturmanagement, 143–148.

**GUSSET-BÄHRER, Sinikka** (2013): Demenz bei geistiger Behinderung. München: Reinhardt.

**HÜLSHOFF, Thomas** (2012): Wenn Menschen mit geistiger Behinderung im Alter an Demenz erkranken – Herausforderungen an Behindertenhilfe und Pflege. In: Teilhabe 51 (4), 146–147.

**LINDMEIER, Bettina; LUBITZ, Heike** (2012): „Wolken im Kopf“. Bildungsangebote für Mitarbeitende und Mitbewohner(innen) demenzkranker Menschen mit geistiger Behinderung in Einrichtungen der Eingliederungshilfe. In: Teilhabe 51 (4), 169–181.

**MÜLLER, Sandra V.; WOLFF, Christian** (2012): Demenzdiagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer Befragung. In: Teilhabe 51 (4), 154–160.

**RUPPEL, Lars** (2012): Weckworte. Wie klassische Gedichte den Anker in die Gegenwart werfen. Ein Projekt für demente Menschen, Angehörige und Pfleger. Unveröffentlichtes Manuskript. <http://larsruppel.de> (abgerufen am 19.03.2015).

**NARTSCHENKO, Valentina** (2012): Was kann die Behindertenhilfe von der Altenhilfe lernen. Ein Versuch des Wissenstransfers im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz. Unveröffentlichte Bachelor Arbeit.

**WOLFF, Christian; Müller, Sandra V.** (2013): Die Lebenssituation von geistig behinderten Menschen mit Demenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Ergebnisse einer Befragung in Niedersachsen und Bremen. Z Gerontol Geriat 47, 397–402.

**WATCHMAN, Karen, KERR, Diana & WILKINSON, Heather** (2010): Supporting Derek. A practice developmental guide to support staff working with people who have learning difficulty and dementia. Brighton: Pavilion Publishing.

**WILKENING, Karin, KÜNDIG, Yvonne & OPPIKOFER, Sandra** (2014): Aufgeweckt! Eine Kunstgeschichte. Demenz Das Magazin 20, 6–9.

## Die „Weckworte“ – auch erfolgreich im Einsatz bei älteren Menschen mit geistiger Behinderung

### Sind „Weckworte“ ein passendes Angebot für ältere Menschen mit geistiger Behinderung?

Die Frage kann mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortet werden. Auch ein sehr auf Sprache fokussiertes Gruppenangebot, wie das Rezitieren von Gedichten, kann von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und Demenz wahrgenommen werden, und zwar unabhängig von der Schwere der geistigen Behinderung. Selbst fehlende Sprache muss kein Hinderungsgrund sein.

Insgesamt erhielten wir viele positive Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden und deren Betreuenden. So fragten viele Mitarbeiter(innen) aus den Wohngruppen, ob das Projekt nicht fortgeführt werden könnte. Eine Mitar-

ben dieses Angebot verstetigt und Mitarbeitende entsprechend fortgebildet, so dass aus dem Modellprojekt ein ständiges Angebot geworden ist.<sup>5</sup>

### LITERATUR

**DIECKMANN, Friedrich; GIOVIS, Christos** (2012): Der demografische Wandel bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Vorausschätzung der Altersentwicklung am Beispiel von Westfalen-Lippe. In: Teilhabe 51 (1), 12–19.

**GÖVERT, Uwe; WOLFF, Christian & MÜLLER, Sandra V.** (2013). Geistige Behinderung und Demenz – Experteninterviews mit Fachkräften aus Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Tagungsreihe der Deutschen Alzheimer Gesellschaft e.V. „Zusammen leben – voneinander lernen“

### i Die Autorinnen:

**Prof. Dr. Sandra Verena Müller**

Professorin für Rehabilitation und Integration an der Ostfalia Hochschule Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit, Diplom-Psychologin, Klin. Neuropsychologin GNP

@ s-v.mueller@ostfalia.de

<http://projekt-demenz.de>

**Vanessa Focke**

Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin B.A.

@ fockev@outlook.de

## Das zufällige Zusammentreffen zweier Zitronen und vier Ohren im Treppenhaus

Der Stift rast, findet Räume, Zwischenräume und Formen auf dem Papier – in hoher Geschwindigkeit, zielsicher und selbstsicher: Räume, die von der Fläche in die Tiefe springen und spielerisch von der Dreidimensionalität wieder zurück auf die Ebene gleiten; Zwischenräume, die das Format gliedern und dem Zeichengrund seine spannungsvolle Dynamik einhauchen; Formen, die sich abstrakt miteinander verweben, um dann Gegenstände und Figuren aufblitzen zu lassen (Bild 1). Sie alle beginnen, eine Geschichte zu erzählen, offen und weit wie der Kopf des Betrachters, jedes Mal aufs Neue und jedes Mal doch irgendwie anders. Öffnet sich hier ein Blick in ein Treppenhaus oder gar eine Hinterhofkulisse, wo sich zwei Figuren mit spitzen Ohren und zwei Zitronen ein skurrielles, gar surrealistisches Stelldichein geben? Ein Luftballon führt ein Eigenleben und nimmt einen Großteil der Szenerie ein. Er verschachtelt mit seiner waagerechten und perspektivisch unerwarteten Position sowohl die Räumlichkeiten als auch die Erzählstruktur auf paradoxe Weise. Bienst nutzt hier Richtungswechsel im Zeichenvorgang als Stilmittel, das die verschiedenen Bildelemente auf irritierende und doch logisch anmutende Weise miteinander verschränkt. Die Künstlerin unterstreicht und hinterfragt ihre Bildelemente in einem Atemzug – unterstützt durch ihren kräftigen Strich, der wiederum selbst oftmals nicht in einem Schwung durchgezeichnet ist, sondern sich mittels kleiner Abschnitte aufbaut. Das Kürzel „OZ“, möglicherweise eine Reminiszenz an einen stadtbekannten Hamburger Sprayer,<sup>1</sup> lenkt den Blick immer wieder auf das unergründliche Treffen der Gestalten, das sich vielleicht hinter einer Mauer verbirgt. Oder verhält sich doch alles ganz anders? Vertraute und fremde Welten öffnen sich. Einige Protagonisten wie die Zitronen, die Figuren und der Luftballon spielen auch in anderen Zeichnungen von Bienst eine Rolle, wie unter anderem auch Becher oder Lampions. Das Aufgreifen von Motiven aus der Umgebung und ihre künstlerische Übersetzung bringt Bienst nicht nur auf den Punkt, sondern in (die) Linie, die Kontur. Mit Schraffuren setzt sie Akzente innerhalb der Komposition, ohne damit das Liniengefüge und seine

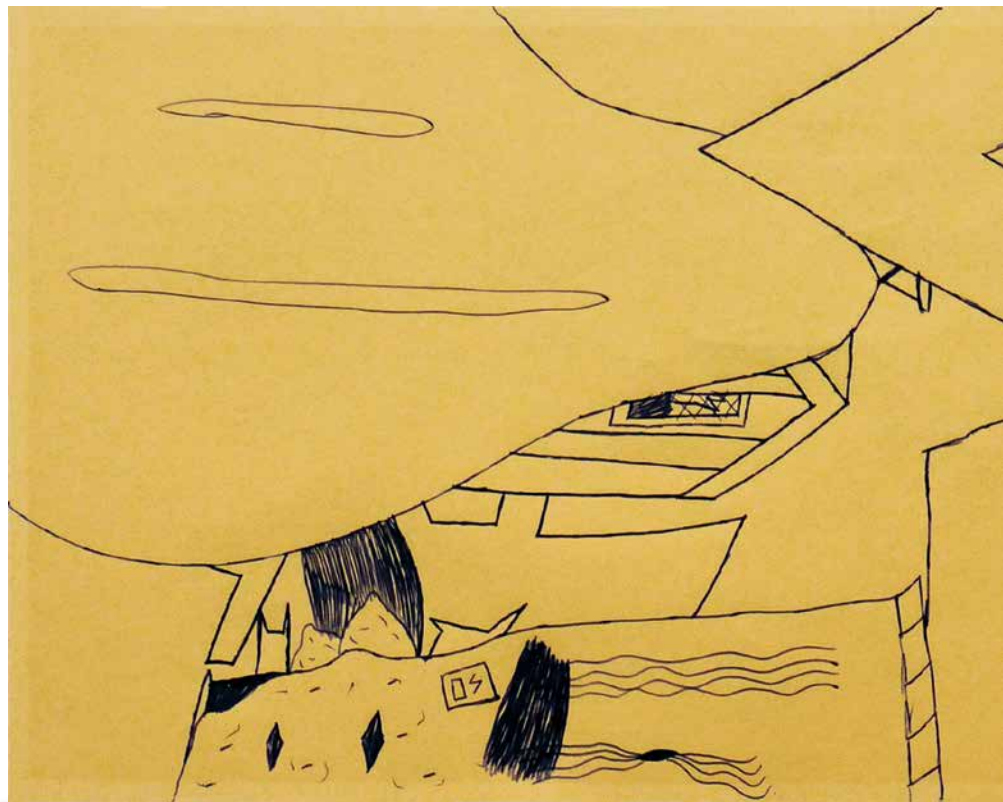
Bild 1

o. T.

undatiert (ca. 1996–98), dunkelblauer Kugelschreiber auf getöntem Papier, 29,7 x 21 cm

Künstlerin

ANGELIKA BIENST



Binnenräume zu dominieren: ein gelungener Balanceakt. Um das alles entstehen zu lassen, braucht es nur einen Stift, ein Papier und eine Künstlerin, die diese atmenberaubende Zeichengeschwindigkeit beherrscht, einen Sebastian Vettel der Zeichner. Wirklich nur das?

Die Künstlerin Angelika Bienst wurde 1950 in Hamburg geboren. Seither zeichnet sie. 1991 schloss sie sich aufgrund einer Einladung von Rolf Laute der Hamburger Künstlergruppe „Die Schlumper“ an. Ihre Arbeiten waren zuvor schon in der Öffentlichkeit zu sehen. Durch die Teilnahme an Grup-

penausstellungen der Schlumper erlangte Bienst Bekanntheit für ihre Zeichnungen mit Blei-, Bunt- und Filzstift, Kugelschreiber und Fineliner auf Papier in kleineren bis mittelgroßen Formaten. Angelika Bienst arbeitete einmal pro Woche künstlerisch bei den Schlumpfern, bis ihre Fahrt zum Atelier ab 2005 nicht mehr zu organisieren war. Der Künstlerin wurde ein Besuch des Ateliers nur noch sporadisch in den Jahren 2011–2012 ermöglicht, trotz Diskussionen zwischen der Kunstgruppe und ihrer Wohngruppe außerhalb von Hamburg. Heute zeichnet Bienst in Collegeblöcke (Bild 2). Statt eines

<sup>1</sup> Gespräch mit Anna Pongs-Laute, Assistentin der Schlumper, am 1.8.2014. Die Informationen über Biensts künstlerische Arbeitsweise und -zeit im Atelier der Schlumper basieren gleichfalls auf diesem Gespräch.



## Werkbesprechung

73

Bild 2

**o. T.**

undatiert (ca. 2005–2012), schwarzer Kugelschreiber auf liniertem Papier (Collegeblock), 29,7 x 21 cm je Blatt

### HINWEIS

Im nächsten Heft bespricht Dr. Gerhild Kaselow das Werk „Paar in der Kirche“ von Volker Darnedde.

dynamischen und gleichzeitig austarierten Liniengerüsts verbinden nun Kringelstrukturen und geschwungene Formen die einzelnen Bildelemente, deren Strich vergleichsweise diffus in Erscheinung tritt. Freiräume rücken in die Peripherie, der einstige Tiefenraum ist größtenteils der Fläche gewichen. Abstrakte und gegenständliche Formen sind klar voneinander getrennt, als ob sie es aufgegeben hätten, gemeinsam Geschichten zu erzählen. Die vielschichtige Komplexität abwechslungsreicher Bildelemente ist stark reduziert. Die Suche nach inhaltlichen und räumlichen Vexierspielen läuft ins Leere.

Die Faszination bleibt aus, die uns die Bilder immer wieder mit den Augen durchwandern lässt. Wie kommt es zu diesem stilistischen Wandel? Hat sich Biensts Arbeitsweise aufgrund persönlicher Gestaltungsvorstellungen und Voraussetzungen geändert? Gut. Ist es der fehlende Zugang zu hochwertigen Arbeitsmaterialien? Schlecht. Ist es der mangelnde Freiraum für eine ungestörte künstlerische Tätigkeit, der sich in den Werken niederschlägt? Schlecht. Fehlt das inspirierende Umfeld eines Ateliers und die positive, emotionale Unterstützung von Kolleg(innen) und Assistent(inn)en? Schlecht. Wir wissen es nicht,

da die Künstlerin nicht spricht. Dass Bienst bei den Schlumpfern bisweilen erst einen Papierstapel markierte, bevor sie mit dem Zeichnen begann, deutet darauf hin, dass zumindest der zweite und dritte Grund durchaus Relevanz für Biensts Schaffen besitzen könnten. Offensichtlich ist jedoch, dass Künstler(innen) die optimalen Möglichkeiten erhalten sollten, ihrem künstlerischen Schaffen nachzugehen. Es braucht eben doch mehr als nur einen Stift, ein Papier und eine Künstlerin.

Dr. Viola Snethlage-Luz,  
Bad Schwalbach





Monika Storm



Susanne Vaudt

## „Hilfen aus einer Hand“ für Familien von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

### Die Kollegiale Beratung für Mitarbeitende der Eingliederungs- und Jugendhilfe zur Überwindung getrennter sozialrechtlicher Systeme

74

| Teilhabe 2/2015, Jg. 54, S. 74 – 78

**KURZFASSUNG** Jugendhilfe und Eingliederungshilfe sind bis heute weitgehend voneinander isolierte Systeme mit je eigenen Zugangsvoraussetzungen, Aufträgen und Handlungslogiken. Das liegt maßgeblich an den nach Behinderung und Nicht-Behinderung trennenden Sozialgesetzbüchern (vgl. VOIGTS 2013). Leistungen der Eingliederungshilfe (§§ 53 SGB XII) zielen darauf ab, eine drohende oder bestehende Behinderung abzuwenden, deren Folgen zu beseitigen, zu mildern sowie das Kind bzw. den Jugendlichen in die Gesellschaft einzugliedern. Zuständig für Leistungen der Eingliederungshilfe ist der (über)örtliche Sozialhilfeträger. Für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung, wie z. B. ADHS, Essstörung oder Autismus, besteht eine Ausnahme: Ihre Leistungsansprüche regelt das Jugendhilferecht (SGB VIII). Damit fallen sie in die Zuständigkeit des Jugendamts. Ein Kind oder Jugendlicher mit Behinderung kann dabei auf Unterstützungsleistungen aus beiden Systemen angewiesen sein, wie das folgende Praxisbeispiel verdeutlicht. Notwendig erscheinen damit ‚Hilfen aus einer Hand‘. Die Kollegiale Beratung (KB) ist dabei ein Instrument, dass Mitarbeitende der Eingliederungs- und Jugendhilfe bei der Überwindung von Schnittstellenkonflikten unterstützt.

**ABSTRACT** One-stop solution for families with disabled children. In Germany the assistance for people with disability and youth welfare is strictly separated due to the codes of social law (so called Sozialgesetzbuch- SGB XII and SGB VIII). Each system has its own conditions of access, support requirements and logic of action. Nevertheless, under 18-year olds with a mental retardation may require support from both parts. The following case of Per (7) illustrates his long way back and forth between different jurisdictions of the welfare authorities. Therefore Peer Counseling (KB) is a useful instrument for social service providers to enable their staff to improve a combined assistance and quality of support.

#### Verdeutlichung der Schnittstellenproblematik an einem Beispiel

Per ist sieben Jahre alt und lebt bei seinen Eltern in Ostwestfalen. Seine Eltern hatten früh das Gefühl, dass mit ihrem Jungen „etwas“ nicht stimmt. Auf Anraten des Kinderarztes erhält Per Leistungen der Frühförderung. Diese werden ihm auf Grundlage einer drohenden oder bestehenden Behinderung gewährt (§ 2 SGB IX, § 53 SGB XII und/oder § 35 a SGB VIII). In den folgenden Lebensjahren manifestiert sich bei Per eine Autis-

mus-Spektrum-Störung. Klassifiziert als seelische Behinderung fällt Autismus bei Kindern und Jugendlichen in die Zuständigkeit der Jugendhilfe (§ 35 a SGB VIII).

Eine bei Per zusätzlich festgestellte geistige Behinderung fällt dagegen nicht in die Verantwortlichkeit des Jugendamts. Geistige Behinderung wird laut ICD-10 als eine „Intelligenzminderung“ mit einem IQ unter 70 definiert<sup>1</sup>. Auch wenn kritisch anzumerken ist, dass trotz jahrzehntelanger Forschungstradition keine allgemein anerkannte Definition von Intelligenz existiert<sup>2</sup>, werden gemäß ICD-10 Diagnoseschlüssel unterschiedliche Schweregrade von Intelligenzminderung unterschieden<sup>3</sup>.

Sich auf die Diagnose „Intelligenzminderung“ stützend, wechselt ab einem IQ unter 70 das System von der Jugendhilfe in die Eingliederungshilfe: Die Mitarbeitenden des Jugendamts verweisen die Eltern deshalb weiter an den Sozialhilfeträger: In NRW zuständig für die Gewährung von ambulanten Leistungen der Eingliederungshilfe ist das Sozialamt als örtlicher Sozialhilfeträger. Die Familie stellt daraufhin einen Antrag (§ 53 SGB XII) und kann nach erfolgreicher Bewilligung stundenweise einen Familienunterstützenden Dienst (FUD) in Anspruch nehmen. In einem Rechtsstreit zwischen Jugendamt und Sozialamt wird geklärt, dass bei Per nicht seine seelische, sondern seine geistige Behinderung im Vordergrund steht. Das Sozialamt trägt daher auch die Kosten der Integrationskraft, die sich in der Kita um die Betreuung des Jungen kümmert. Nach einiger Zeit geraten die Eltern mit der Erziehung von Per zunehmend in Schwierigkeiten. Für den Erhalt von Hilfen zur Erziehung (§§ 27 SGB VIII) führt sie der Weg zurück ins Jugendamt. Im Unterschied zu den individuumszentrierten Indikationskriterien der Eingliederungshilfe, beziehen sich die Leistungen der Jugendhilfe zwar auch auf das individuelle Kind, behalten zugleich aber zentral das System Familie im Blick (vgl. NZFH 2013). Der von der Familie gestellte Antrag auf Leistungen der sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) gelingt nicht auf Anhieb. Sollte sich als Ergebnis der SPFH Maßnahme herausstellen, dass das „System Familie“ nicht funktioniert, wird Per vermutlich nicht in seiner Familie bleiben. Mit dem Wechsel in ein stationäres Setting wechselt auch die Zuständigkeit: Leistungen der stationären Eingliederungshilfe liegen in NRW nicht

<sup>1</sup> Vgl. ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), 10. Aufl. der medizinischen Kategorisierung der WHO (World Health Organization).

<sup>2</sup> Die Intelligenzdiagnostik spielt eine große Rolle im Bereich der Diagnostik, sowohl was die Hoch-, als auch die Minderbegabung betrifft. Die festgelegten Werte stellen aber lediglich Richtwerte dar, da sie von der verwendeten Begabungsdefinition sowie vom eingesetzten Intelligenztest abhängen. In der Praxis werden die Werte kaum hinterfragt (KUNINAL et al. 2007).

<sup>3</sup> Das Spektrum reicht nach dieser Kategorisierung von der leichten geistigen Behinderung (IQ < 70), über eine mittelgradige (IQ < 50), schwere (IQ < 35) bis hin zur schwersten Form von geistiger Behinderung (IQ < 20).

in der Hand des örtlichen Sozialamtes, sondern beim überörtlichen Sozialhilfeträger. Zuständiger Ansprechpartner in Ostwestfalen ist in diesem Fall der Landschaftsverband Westfalen Lippe (LWL).

### Herausforderung: Verknüpfung isolierter Leistungssysteme

Das Beispiel von Per verdeutlicht die bestehende sozialrechtliche Komplexität. Ausgelöst durch die UN-BRK und dem 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) könnte in Zukunft eine „Große Lösung“ Abhilfe schaffen. Die Bund-Länder-Arbeitsgruppe empfiehlt dabei mehrheitlich eine „Große Lösung SGB VIII“<sup>4</sup>. Durch eine derartige Strukturveränderung sollen alle sozialrechtlichen Leistungsansprüche von Kindern und Jugendlichen der Jugendhilfe zugeordnet werden. (vgl. DÖRNER, KURTH 2013, 241). Aktuell ist jedoch die Realisation einer solchen „Großen Lösung“ politisch nicht absehbar. Deshalb ergibt sich im Alltag der betroffenen Familien, je nach Anliegen und Indikationsgrund, weiterhin ein „hin und her“ zwischen Jugendhilfe und Eingliederungshilfe. Die institutionelle Trennung beider Systeme erleben sie als Barriere, obwohl der Gesetzgeber insbesondere im SGB VIII verlangt, Betreuungsangebote und Hilfen „niedrigschwellig“<sup>5</sup> auszurichten, um einen unkomplizierten und schnellen Zugriff zu schaffen. Dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Familien im Dickicht der Leistungsstrukturen nicht zu scheitern drohen, das selbst für Fachexpert(inn)en und -berater(innen) kaum zu durchschauen ist (vgl. DITTRICH 2010). Derzeit setzt die Gewährung von Hilfe voraus, ggf. auch zeitgleich und an verschiedenen Stellen Leistungen zu beantragen und nicht nur den passenden *Leistungsträger*, sondern auch den passenden *Leistungsanbieter* zu finden. In der Konsequenz bedeutet das für Betroffene Irrwege und Verzögerungen bis hin zum Ausbleiben der Hilfe: Anträge werden abgeschoben und/oder gar nicht bearbeitet, sie verschwinden in „schwarzen Löchern“ (vgl. DITTRICH 2010).

Die Leistungsanbieter und damit auch ihre Mitarbeitenden in sozialen Einrichtungen und Diensten der Jugend- und Eingliederungshilfe befinden sich hier in einem Dilemma: Auf der einen Seite sollen sie sich an den Bedürfnissen ihrer jungen Klient(inn)en und deren Familien orientieren und diesen zu einem „gelingenden Aufwachsen“ (BMFSFJ 2013) verhelfen. Auf der anderen Seite erwarten Jugend- und Sozialämter, dass erbrachte Leistungen zu „ihrer“ Leistungsvereinbarung passen. Die beschriebene unterschiedliche Hilfelogik und rigide institutionelle Abgrenzung zwi-

**Abb. 1: Jugend- oder Eingliederungshilfe? Schnittstellenprobleme von Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche. Quelle: MEYSEN 2014, 4 sowie eigene Erstellung**

| Jugendhilfe SGB VIII                                                                           | Eingliederungshilfe SGB XII                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Richtwert IQ-Wert $\geq 70$                                                                    | sogenannte geistige Behinderung, Richtwert IQ-Wert $\leq 69$                                                                   |
| keine körperliche Behinderung                                                                  | körperliche Behinderung                                                                                                        |
| seelische Behinderung <i>ohne</i> körperliche/geistige Behinderung                             | seelische Behinderung <i>und</i> geistige Behinderung <i>und/oder</i> körperliche Behinderung                                  |
| erzieherischer Bedarf <i>ohne</i> vorliegende Behinderung                                      | Erzieherischer Bedarf <i>und</i> geistige Behinderung <i>und/oder</i> körperliche Behinderung                                  |
| Anspruch auf Unterstützungsleistungen nach dem SGB VIII bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs | Kein Systemwechsel bei jungen Volljährigen, bei denen auch eine körperliche und/oder geistige Behinderung diagnostiziert wurde |
| Maßnahme-Verlängerungen bis zur Vollendung des 27. Lebensjahrs im Einzelfall möglich           | Systemwechsel vom SGB VIII zum SGB XII bei jungen Volljährigen mit seelischer Behinderung (Zeitpunkt s. links)                 |

schen Jugend- und Eingliederungshilfe hat die Bildung hochspezialisierter und (nur) auf *einen* Leistungsträger passender Angebotsstrukturen begünstigt. Dies verdeutlicht Abb. 1.

Der fortgeschrittene Ausdifferenzierungsprozess in klar abgegrenzte SGB VIII- und SGB XII-Angebotsprofile wird durch einen zunehmenden Wettbewerb der Leistungsanbieter um knapper werdende öffentliche Mittel weiter begünstigt und kennzeichnet eine ausgeprägte Konkurrenz um den Zugang zu Ressourcen.

### Inklusive Gestaltungsprinzipien entwickeln

Familien von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung erleben die sozialrechtliche Trennung von Eingliederungs- und Jugendhilfe als Dickicht unübersichtlicher Leistungsstrukturen. Zurzeit ist die Kinder- und Jugendhilfe von einem inklusiven Gestaltungsprinzip weit entfernt. Das gründet sich maßgeblich in den nach Behinderung und Nicht-Behinderung trennenden Sozialgesetzbüchern (vgl. VOIGTS 2013). Es wird deutlich, dass zur Bewältigung bestehender Schnittstellenprobleme im Unterstützungsprozess eine stärkere Vernetzung von Leistungsträgern und -anbietern sowie ihren Mitarbeitenden not-

wendig ist (vgl. SECKINGER 2012, 28; NZFH 2013; DITTRICH 2010, 70 ff.; BMFSFJ 2013, 366 ff.) Ziel einer Vernetzung bzw. einer intensiven Kooperation auf regionaler Ebene, die über unverbindliche Absprachen hinausgeht, ist eine leichtere Verständigung auf institutioneller und fachlicher Ebene. Dabei sind alle Hilfen auf die konkrete Situation auszurichten sowie kritisch nach dem Wirkungsbeitrag zu fragen (NZFH 2013, 6). Für Leistungsanbieter heißt das, ihre Unterstützung und Hilfen weg von der Angebotsorientierung hin zur Bedarfsorientierung neu zu gestalten. Für Mitarbeitende in Einrichtungen und Diensten impliziert dies ein neues Berufsverständnis mit „Hilfen aus einer Hand“. Kindern und Jugendlichen, mit und ohne Behinderung, kann besser geholfen werden, wenn professions- und disziplinübergreifende Hilfesysteme installiert werden.

Soll die Bearbeitung der Schnittstellen gelingen, ist eine enge Kooperation der Träger notwendig, gleichzeitig ist die Trägerlandschaft jedoch von Konkurrenz geprägt. Träger von Einrichtungen und Diensten versuchen Alleinstellungsmerkmale mit fachlicher Kompetenz und speziellen Angeboten herzustellen. Die größte Kompetenz liegt laut SECKINGER (2012, 28) in der Möglichkeit, kooperative Strukturen für ein

<sup>4</sup> Die von der Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK) und der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) eingesetzte Arbeitsgruppe legte ihren Bericht am 05.03.2013 vor.

<sup>5</sup> Der Begriff „niedrigschwellig“ wird in der Fachwelt häufig genutzt, um auszudrücken, dass Angebote leicht zugänglich sind, ohne einen exakten bzw. absoluten Grenzwert festzulegen.

gemeinsames Ringen um die Verbesserung der Lebenssituation des Adressaten zu schaffen. Bei einer umfassenden Veränderung, wie der Zusammenführung der Systeme Jugendhilfe und Eingliederungshilfe, sind innovative und kreative Lösungen notwendig. Organisationsentwicklung bzw. -veränderung wird i. d. R. hierarchisch entschieden, die Aufgaben sind aber ohne eine hohe Motivation aller Beteiligten kaum lösbar. Laut HAGEMANN (2013, 34) führt Veränderungsdruck ohne Zuversicht und Orientierung zu individuellen Ängsten und kollektiver gedanklicher Lähmung. In der Konsequenz muss der Veränderungsdruck, der von außen kommt, intern als positive Herausforderung interpretiert werden. Als große Ressource wird von Seiten der Mitarbeitenden die Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit erlebt, diese bezieht sich in erster Linie auf die Menschen, die betreut bzw. unterstützt werden (ebd., 36). Wenn es also gelingt, interdisziplinär zu erarbeiten und abzuklären, warum und an welcher Stelle die Veränderung für die Adressaten der Unterstützungsleistungen sinnvoll ist, ist viel gewonnen. In arbeitsintensiven und durch Interaktion mit Kunden gekennzeichneten Dienstleistungen haben Qualifikation, Arbeitszufriedenheit und Motivation von Mitarbeitenden unmittelbare Auswirkungen auf die Qualität des Produkts (DUELL et al. 2010, 12). Sie sind die wichtigste Ressource. Eine Investition in Mitarbeitende ist immer auch eine Investition in die Qualität der Arbeit. Sind Mitarbeitende für anvertraute Kinder und Jugendliche tätig, wird von ihnen ein breites Spektrum an Handlungswissen in pädagogischer, psychologischer und rechtlicher Hinsicht erwartet. Dabei geht es nicht nur um den schwierigen Einzelfall, sondern auch um komplexe gesellschaftliche Veränderungen. Es gilt ein Personalentwicklungsinstrument zu finden, das den Erfordernissen von Personalentwicklung in Zeiten organisationaler Entwicklungen angemessen ist.

### Kollegiale Beratung als interdisziplinäre Personalentwicklung

Die Kollegiale Beratung<sup>6</sup> (KB) kann dafür ein angemessenes Instrument sein. So bezeichnet KÜHL (2007) die KB als

Professionalisierungsmöglichkeit der Mitarbeitenden, die Organisationsentwicklung unterstützt und einrichtungsübergreifende Vernetzung ermöglicht. Dabei werden die Kompetenzen des Beratenden und des Ratsuchenden als gleichwertig angesehen. Der Beratende übernimmt in diesem Format nicht die Rolle des Experten, sondern des kollegialen Klärungshelfenden und steht, bildlich gesprochen, nicht über dem Ratsuchenden, sondern *neben* ihm und damit symmetrisch auf gleicher Ebene. Jede Sitzung der kollegialen Beratung geht zudem von der subjektiven Betroffenheit *eines* Mitglieds aus. Im ersten Schritt des Konzepts erfolgt die Problemfindung. Es wird entschieden, wer die Rolle des Fallgebenden übernimmt. Der Fallgebende steht während des Beratungsprozesses im Mittelpunkt. Er entscheidet über Fokus und Tiefe der Bera-

die in einem Arbeitsfeld oder für „einen Fall“ tätig sind.

- > Es handelt sich um eine Beratung, in der wechselseitig berufsbezogene Fälle aus der Praxis einzelner Teilnehmender systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden.
- > Der Beratungsprozess orientiert sich an einem Ablaufschema und erfolgt strukturiert durch verständnisvolles Miteinander und faires (Zuhör-) Verhalten.
- > Die Beratung geschieht *kollegial*, d. h. gegenseitig mit wechselnder Leitung. Diese reversible Rollenverteilung unterscheidet die kollegiale Beratung auch von den anderen beiden personenorientierten<sup>7</sup> Beratungsformaten Supervision und Coaching.

### Eine Investition in Mitarbeitende ist immer auch eine Investition in die Qualität der Arbeit.

tung und schildert den Fall aus seiner erlebten Wirklichkeit. Die anderen Teilnehmenden können sich in Offenheit und Achtung auf das Erleben des Vortragenden einlassen, ohne dessen Sichtweise zu bewerten. Da die Methode keinen Moderator von außen vorsieht, liegt es in der (Selbst-)Verantwortung aller Beteiligten, den Prozess anhand der vorgegebenen Strukturen zu gestalten und vorgegebene Regeln diszipliniert einzuhalten, so dass eine intensive gegenseitige Beratungsarbeit möglich ist (vgl. TIETZE 2008, 225; ROTHE-JOKISCH 2008, 466). Dies erfordert auf beiden Seiten Verständnis und Akzeptanz von Diversität. Die Kernmerkmale der kollegialen Beratung lassen sich wie folgt charakterisieren (vgl. TIETZE 2010, 24 f.; ebd. 2010, 40 ff.; ROTERING-STEINBERG 2001, 385):

- > Die Beratung wird im Gruppenmodus realisiert. Alle Gruppenmitglieder zählen zur gleichen Berufsgruppe. Möglich ist aber auch, dass sich unterschiedliche Berufsgruppen treffen,

Laut FRANZ und KOPP (2003) ist diese Methode Lernort für betriebliche Kommunikations- und Lernkultur, sowie Wissensmanagement im Sinne eines Austauschs von Erfahrungswissen als Grundlage der Wissensgenerierung. *Fallbezogen wird Wissen transportiert*. Damit scheint die Methode wesentliche Punkte der notwendigen Personalentwicklung bei der Zusammenführung der Systeme zu erfüllen. Beide Seiten bringen ihre Stärken ein und können wechselseitig voneinander profitieren; das gilt konzeptionell und auch praktisch. Damit wird ein niedrigschwelliger, am Lebenskontext der Kinder und deren Familien orientierter Ansatz implementiert. Fachkräfte erweitern ihr Wissen und ihre Handlungsmöglichkeiten, können sich wechselseitig beraten und in der praktischen Arbeit unterstützen (BZgA 2013, 5).

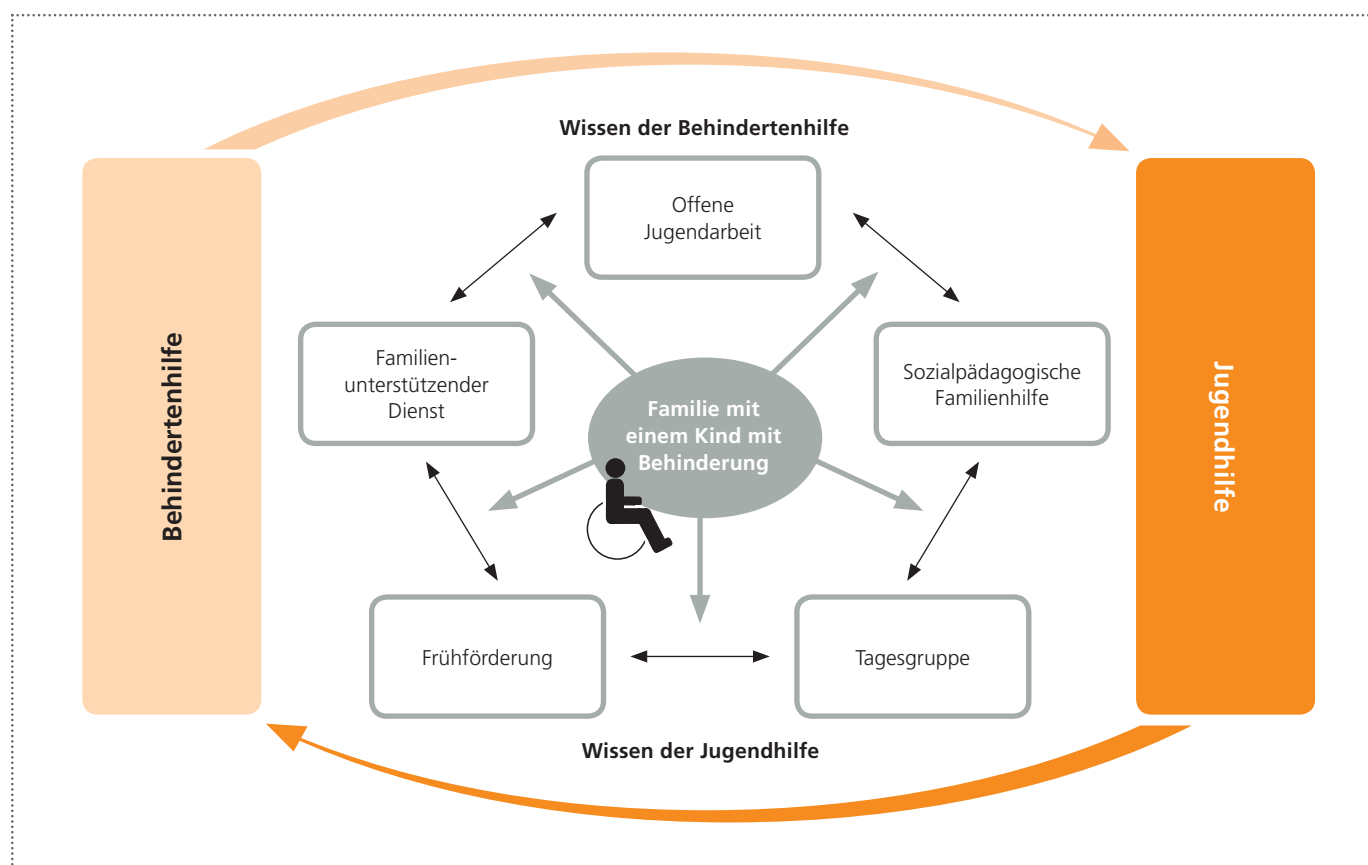
DOPPLER und LAUTERBURG (2009, 121 f.) gehen davon aus, dass häufig in Organisationen Wissen und Informationen ausreichend vorhanden sind, beides aber nicht konsequent und umfassend genutzt wird, um auf Veränderungsprozesse angemessen zu reagieren. PROBST et al. (1999) heben die Bedeutung von Wissensbewahrung hervor, bei Reorganisationsprozessen geht aus ihrer Sicht Wissen unter und damit verloren. Es müssen Methoden gefunden werden, wie das Wissen erhalten werden kann. Kommunikation in jeglicher Form ist dabei ein entscheidender

<sup>6</sup> In der Praxis wird im deutschsprachigen Raum häufig *Intervention, kollegiale Fallberatung, kollegiale Praxisberatung, kollegiale Supervision, kollegiales Coaching oder kollegiale Beratung* synonym zum Begriff der kollegialen Beratung verwendet (englischsprachige Synonyme dagegen: *peer group supervision, peer consultation oder peer counselling*). Die Auseinandersetzung mit dem Beratungsformat der kollegialen Beratung macht jedoch deutlich, dass eine begriffliche Vielfalt und eine konzeptionelle Unschärfe hinsichtlich dieser Methode existieren. Verschiedene Modelle und Ablaufschemata sind z. B. bei SCHLEE (2008) und bei HERWIG-LEMPPE (2009) zu finden. TIETZE (2010, 23) führt an, dass es bisher weder im Deutschen noch im Englischen einheitliche Termini oder ein einheitliches Verständnis zur kollegialen Beratung gibt.

<sup>7</sup> Die personenorientierte Theorie geht zurück auf den bekannten Ansatz nach Carl ROGERS (1961): *On becoming a Person: a therapist's view of psychotherapy*, Boston (Mifflin).



Abb. 2: Systemüberwindung durch Kollegiale Beratung (Grafik eigene Erstellung)



Faktor, Veränderungsprozesse können nur mit dem „siamesischen Zwilling Kommunikation“ gut gelingen, und zwar in der horizontalen und vertikalen Ebene (DOPPLER, LAUTERBURG 2009, 380). Jedes Individuum besitzt Wissen, sowie jedes Team und jede Organisation. Kollektives Wissen ist nicht nur die Summe des Wissens einzelner Mitarbeitender (PROBST et al. 1999). Dieses kollektive Wissen muss interdisziplinär zugänglich gemacht werden. Die lernenden Individuen müssen miteinander ins Gespräch kommen. Auf das Fallbeispiel bezogen, könnten sich Mitarbeitende der Einrichtungen aus Abb. 2 zur KB treffen.

Werden die Systeme Jugendhilfe und Eingliederungshilfe zur ‚Hilfe aus einer Hand‘ zusammengeführt, muss jeder Mitarbeitende zu der Veränderung eine Haltung entwickeln. Eine stärkere Verzahnung ist nicht nur eine organisatorisch-institutionelle Aufgabe. Die agierenden Mitarbeitenden müssen, neben dem operativen Fachwissen, individuell eine „inklusive Grundhaltung“ entwickeln. Inklusion wird damit zur Handlungsmaxime<sup>8</sup> (BMFSFJ 2013, 377 f.). Sozialraumorientierung, Kooperation und Vernetzung sind zentrale Bausteine, um von Anfang an ressourcenorientiert eine Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft voranzutreiben. Dazu sind eine Qualifizierung der Fachkräfte in den Regelstrukturen und die Sicherung

der spezifischen Kompetenz der Eingliederungshilfe notwendig (vgl. KEUPP 2011). Die KB kann vielfältige handlungsorientierte und diagnostische Anregungen bieten. Dabei stehen der Mensch und seine Lebenssituation als Fall im Mittelpunkt. Über ihn kommen die Teilnehmenden ins Gespräch und können sich über eigenes Wissen und Systemkenntnisse austauschen (vgl. KÜHL 2007). Wissenschaftlich fundiertes Bedingungs- und Änderungswissen lässt sich durch gemeinsame Überprüfung anhand konkreter Fallreflexion transformieren (vgl. KRCZIZEK, KÜHL 2008). Die Schaffung von Netzwerken fördert die Identifikation von Wissen (PROBST et al. 1999). Der kollegiale Austausch schärft dabei die Erkenntnis über das eigene Professions-Wissen (aber auch Nicht-Wissen). Um die konstruierte Wirklichkeit jedoch immer wieder auf Realitätsbezug zu überprüfen, benötigt jeder Teilnehmende Feedback, Reflexion und damit Kommunikation. Die Kollegiale Beratung kann dazu einen entscheidenden Beitrag leisten (vgl. KRCZIZEK, KÜHL 2008). Wichtig für die erfolgreiche Anwendung der KB ist, dass die betreffenden Leitungskräfte ihre Installation positiv begleiten. Daran knüpft auch die Bereitstellung ausreichender Ressourcen an. Auf Leitungsebene ist ein Rahmen zu gewährleisten, der die Anwendung dieses Beratungsformates im beruflichen Alltag ermög-

licht. Diese Form der Beratung eignet sich daher nicht als „Sparmodell“ (TIETZE 2012). Denn neben der Bereitstellung von räumlichen Ressourcen geht es auch darum, den Teilnehmenden der KB ihre Teilnahme im Rahmen ihrer Arbeitszeit zu ermöglichen. Eine gelingende KB kann zu einer Steigerung der Arbeitszufriedenheit und Motivation von Mitarbeitenden führen und hat somit positive Auswirkungen für den Mitarbeitenden und damit auch für die Familien, in denen sie/er tätig ist.

### Fazit

Eine stärkere Verzahnung der beiden genannten Systeme ist vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte eine logische Konsequenz und damit auch Aufgabe aller Akteure. Unabhängig von politischen oder administrativen Überlegungen ist für Familien, in denen ein Kind mit Behinderung lebt, eine intensive und systematische Vernetzung und Kooperation aller Beteiligten im Sozialraum sinnvoll. Dies kann durch die Kollegiale Beratung vorangetrieben werden, denn passgenaue Hilfen und Unterstützungsangebote ‚aus einer Hand‘ können im Fallgespräch

<sup>8</sup> Neben dieser Grundhaltung muss ein(e) Mitarbeitende(r) die Grenzen der inklusiven Praxis erkennen und lernen, wie diese überschritten werden können. Exklusion bleibt somit ständiges Thema.

kollegial erarbeitet und mit den Familien abgestimmt werden. Die Fachkräfte erweitern ihr Wissen und ihre Handlungsmöglichkeiten, können sich wechselseitig beraten und in der praktischen Arbeit unterstützen. Die Kollegiale Beratung ist ein Werkzeug und darüber hinaus eine pragmatische Form der Weiterentwicklung der bisher getrennten Systeme, sie setzt auf die Bereitschaft aller Beteiligten im Rahmen einer sozialräumlichen Verantwortung trägerübergreifend zu denken und zu agieren. Die Führungskräfte sind für die Implementierung verantwortlich, sollten aber in die KB nicht persönlich als Teilnehmende involviert sein, da es um ein Beratungsformat auf *kollegialer* Ebene geht. Neben der Kollegialen Beratung sollten auch andere Personalentwicklungsmaßnahmen in den Blick genommen werden, wie wechselseitige Hospitationen und damit ein wechselseitiges Monitoring, Fortbildungen usw.

## LITERATUR

**BMFSFJ** (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) (abgerufen am 12.06.2013).

**BZgA** (2013): Interdisziplinäre Frühförderung und frühe Hilfen – Wege zu einer intensiveren Kooperation und Vernetzung. [www.fruehehilfen.de](http://www.fruehehilfen.de) (abgerufen am 10.06.2013).

**DITTRICH, Gisela** (2010): Der 13. Kinder- und Jugendbericht: Kann die Kinder- und Jugendhilfe an Inklusionentwicklungen

beteiligt werden? In: Gemeinsam leben 18 (2), 67–73.

**DÖRNER, Katja; KURTH, Markus** (2013): Große Lösung SGB VIII – Voraussetzungen für ihr Gelingen. NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 12 (3), 241–245.

**DOPPLER, Klaus; LAUTERBURG, Christoph** (2009): Change Management. Frankfurt a. M.: Campus.

**DUELL, Werner; FISCHER, Evelyne; KEISER, Sarina** (2010): Dienstleistung und Wertschöpfung. In: Reichwald, Ralf; Möslin, Kathrin M.; Kölling, Marcus (Hg.): Professionalisierung im Dienstleistungsbereich. 34–37.

**FRANZ, Hans-Werner; KOPP, Ralf** (2003): Die kollegiale Fallberatung. Ein einfaches und effektives Verfahren zur „Selbstberatung“. Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), 285–294.

**KEUPP, Heiner** (2011): Verwirklichungschancen für alle Kinder. Inklusion aus der Sicht des 13. Kinder- und Jugendberichts. [www.beb-ev.de/files/pdf/2011/dokus/alice/Keupp.pdf](http://www.beb-ev.de/files/pdf/2011/dokus/alice/Keupp.pdf) (abgerufen am 10.05.2013).

**KRCZIZEK, Regina; KÜHL, Wolfgang** (2008): Beratung für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 33 (2), 26–34.

**KÜHL, Wolfgang** (2007): Intervention, billig, aber auch gut? In: Sozialmagazin. 32 (1), 38–47.

**KUNINAL, Olga; WILHELM, Oliver** (2007): Intelligenz. In: Mülrot, Ralf; Schmitt, Sabine (Hg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos, 493–494.

**MEYSEN, Thomas** (2014): Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. In: neue praxis 44 (3), 1–13.

**NZFH** (Nationales Zentrum Frühe Hilfen) (2013): Datenreport Frühe Hilfen. Köln: BZgA.

**PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai** (1999): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Gabler.

**ROTHERING-STEINBERG, Sigrid** (2001): Kollegiale Supervision im Selbst-Training: Rückblick nach zwei Jahrzehnten und Vorschau. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 32 (4), 379–392.

**ROTHER-JOKISCH, Lona** (2008): Der Beitrag des Beratungsinstruments „Kollegiale Fallberatung“ zur Praxisentwicklung von Kooperationskreisen Schule-Jugendhilfe. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 39 (4), 464–476.

**SECKINGER, Mike** (2012): Kooperation statt Konkurrenz. In: Sozialmagazin 37 (10), 26–32.

**TIETZE, Kim-Oliver** (2008): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln, 3. Aufl., Reinbek: Rowohlt.

**VOIGTS, Gudrun** (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Teilhabe 52 (1), 18–25.

## Die Autorinnen:

**Monika Storm**

Bereichsleitung der vBS Bethel,  
Bünder Str. 15 A, 32051 Herford

@ [monika.storm@bethel.de](mailto:monika.storm@bethel.de)

**Prof. Dr. Susanne Vaudt**

Professorin für Sozialwirtschaft im Department Soziale Arbeit der HAW Hamburg,  
Alexanderstraße 1, 20999 Hamburg

@ [susanne.vaudt@haw-hamburg.de](mailto:susanne.vaudt@haw-hamburg.de)

## Anzeige

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

FERNSTUDIUM NEBEN DEM BERUF

## MANAGEMENT VON GESUNDHEITS- UND SOZIALEINRICHTUNGEN (M.A.)

### AUSZUG DER STUDIENINHALTE

- Change Management
- Finanzmanagement
- Strategisches Management
- Qualitätsmanagement
- Innovationsmanagement
- Personal- und Ressourcenmanagement

**JETZT  
STARTEN!**

ANMELDESCHLUSS  
AM 15.07.2015!

**TECHNISCHE UNIVERSITÄT  
KAISERSLAUTERN**

DISTANCE AND INDEPENDENT  
STUDIES CENTER

# 53° NORD

Mit uns  
bleiben Sie  
auf KURS

53° NORD Agentur und Verlag –  
Informationen aus allen Bereichen der beruflichen Teilhabe

- KLARER KURS als Abo und Online Abo – Offen für neue Ideen
- Veranstaltungen – Zeit für neue Impulse
- Medienversand – Aus der Praxis lesen

[www.53grad-nord.com](http://www.53grad-nord.com)



Agentur und Verlag





Barbara Senckel

## „Wer hätte das gedacht?“

### Persönlichkeitsentfaltung bei Menschen mit schwerer Selbst- und Fremdschädigung durch die Entwicklungsfreundliche Beziehung

| Teilhabe 2/2015, Jg. 54, S. 80 – 86

**KURZFASSUNG** Anhand des Umgangs mit einer geistig behinderten Frau mittleren Alters, die u. a. zu schweren selbstverletzenden und fremdaggressiven Verhaltensweisen neigt, wird das Konzept der Entwicklungsfreundlichen Beziehung erläutert. Es wird dargestellt, wie auch bei schwierigen Voraussetzungen eine passgenau und verlässlich gestaltete professionelle Beziehung binnen eines Jahres zu einer Beruhigung der Problematik führt und erstaunliche Entwicklungsschritte erfolgen. Theoretisch-fachlich basiert die pädagogische (Beziehungs-)Arbeit auf der Personenzentrierten Haltung, differenzier-ten entwicklungspsychologischen Kenntnissen und der Berücksichtigung biografischer Aspekte.

**ABSTRACT** „Who would believe it?“ Development of the personality of persons with severe self-injuring and aggressive behavior by the „Development-Friendly Relationship“. The concept of a „Development-Friendly Relationship“ is illustrated with the case of a middle-aged woman with learning difficulties, who, inter alia, has a tendency to severe self-injuring and aggressive behavior. It will be demonstrated, how, even under difficult conditions, an apposite, congruent, and solidly designed professional relationship can, within a year, lead to a calming of the problem and astounding developmental progress. Theoretical and technical aspects of the pedagogical (relational) work are based on an individual-centered approach, differentiated expertise in developmental psychology, and the consideration of biographical aspects.

Bitte stellen Sie sich, liebe Leserin und lieber Leser, Folgendes vor: morgens, kurze Zeit nach Dienstbeginn. Sie arbeiten in einem kleinen Wohnheim, in dem auch die 33-jährige Frau Ruth Mayer lebt, eine mittelgroße, gedrungene Person von kräftiger Statur. Ihr schütteres braunes Haar weist kahle Stellen auf. Wenn Frau Mayer läuft – was selten geschieht – so geht sie unsicher, breitbeinig und leicht vornüber gebeugt. Häufiger rutscht sie auf den Knien oder krabbelt auf allen Vieren. Überwiegend hält sie sich in ihrem Einzelzimmer im Erdgeschoss auf. Dies ist zumeist folgendermaßen möbliert: Ein Hochbett (ca. 1,30 m hoch) unter dem Frau Mayer diverse Kisten, Stühle und Schränkchen gestapelt hat. Außerdem hat sie in ihrem Zimmer einen Schrank, ein Sofa, einen kleinen Tisch und einen Stuhl (den sie jedoch nicht benutzt – der ist ihrem jeweiligen Betreuer zuge-  
dacht). Abhängig von der Stärke ihres Zwangs, Gegenstände von hohem per-

sönlichem Wert zu zerstören, besitzt sie meist noch einen Sessel und diverse Teppiche.

Frau Mayer kann sich bei guter psychischer Verfassung selbstständig duschen (nicht waschen), ankleiden und essen. Sie spricht normalerweise in schwer verständlichen Zwei- bis Drei-Wort-Sätzen. Bei sehr guter emotionaler Verfassung sind die Sätze zwar fehlerhaft, aber deutlich länger.

Wegen ihrer problematischen Verhaltensweisen wird sie vormittags immer besonders intensiv von einem Mitarbeitenden betreut. Stellen Sie sich vor, heute sollen Sie Frau Mayer durch den Vormittag begleiten. Sie kennen sie seit knapp einem Jahr. Sie begrüßen sie freundlich und fordern sie auf, aufzustehen und mit Ihnen zum Duschen ins Badezimmer zu kommen. Dabei reichen Sie ihr die Hand, denn Sie wissen, dass Frau Mayer Hilfe in Form von Körper-

kontakt benötigt, um den Übergang vom Bett zum Bad zu bewältigen. Doch Frau Mayer verweigert sich an diesem Morgen: „Nein, nicht aufstehe, nicht dusche“. Sie versuchen, sie mit dem Frühstück zu motivieren und bieten ihr ihr Lieblingsgetränk an. Sie beantworten ihr zudem geduldig alle Fragen zum weiteren Tagesablauf. Doch bei der nächsten Aufforderung, nun aufzustehen und mit ins Bad zu kommen, verweigert sich Frau Mayer wie zuvor. „Nein, nicht dusche“. Sie geraten in immer größere Anspannung und fühlen sich hilflos. Denn das Einhalten von Regeln wird von Ihnen durchaus erwartet. Zugleich merken Sie, wie auch Frau Mayer unter Druck gerät. Und Sie wissen, was droht, wenn es Ihnen nicht gelingt, die Situation zu entspannen. Wenn Sie darauf bestehen, dass Frau Mayer aufstehen soll und Sie sie deshalb anfassen, beispielsweise am Arm, so wird sie drohen, Sie zu schlagen, dann schreiend das Bett verlassen und sich an Ihnen festklammern, Sie kneifen und schlagen oder jede freie Hautpartie zerkratzen. Gelingt es Ihnen, sich zu befreien, so wird Frau Mayer weiter toben, dabei ihren Kopf mit aller Wucht aufs Parkett schlagen, bis er blutet. Dann wird sie dort liegen bleiben und sich zusätzlich mit ihren Fingern im Mund, im Analbereich und im Genitalbereich verletzen, dabei einnässen, vielleicht auch einkoten. Sie werden keine Chance haben, diesen Ablauf zu stoppen oder wenigstens zu beeinflussen. Denn Frau Mayer wird wie von Sinnen und emotional nicht mehr erreichbar sein.

Doch auch wenn Sie auf das Duschen verzichten und Frau Mayer sich selbst überlassen, entschärft das die Situation nicht. Wenn Sie in einem vielleicht etwas ärgerlichen Ton sagen: „dann bleib halt noch liegen“ und sich anschicken, das Zimmer zu verlassen, dann wird Frau Mayer schreien und heulend rufen: „Hier, hier“ oder „Bitte, nicht sauer, nein“. Wenn Sie dann trotzdem gehen, weil Sie nicht geschlagen, gebissen oder zerkratzt werden wollen, dann wird Frau Mayer ebenfalls toben, sich ihren Kopf blutig schlagen, sich alle Körperöffnungen verletzen, ihr Zimmer zerlegen, sogar die Heizung aus der Wand reißen. Und was ist die Konsequenz eines solchen aggressiven Durchbruchs, der zum völligen Kontrollverlust führt, so dass Frau Mayer emotional nicht mehr erreichbar und deshalb ihr Tun auch nicht mehr beeinflussbar ist? Zum Schutz für sich selbst und für andere muss sie jetzt mit Hilfe von mindestens vier Mitarbeiter(inne)n voll fixiert werden. Die aus einem derartig dramatischen Zwischenfall resultierende Krise dauert bei Frau Mayer mehrere Wochen

und wirft sie in ihren Kompetenzen deutlich zurück: Sie isst nicht mehr selbstständig, kleidet sich allein weder an noch aus, verlässt kaum noch ihr Bett und schon gar nicht mehr ihr Zimmer, bewegt sich allenfalls krabbelnd fort, weint und jammert viel und spricht vom Tod. Ihre Stimmung ist dabei weiterhin angespannt, so dass schon geringe Disharmonien einen erneuten Aggressionsdurchbruch befürchten lassen. Das wiederum setzt die Mitarbeitenden unter Druck. Sie haben das Gefühl, immer Frau Mayers Willen erfüllen zu müssen. Sie fühlen sich überfordert, hilflos und in Bezug auf ihr pädagogisches Vorgehen verunsichert. Hinzu kommt die ständige Angst, von Frau Mayer verletzt zu werden. Folglich reduziert sich ihre Bereitschaft, sich Frau Mayer emotional zuzuwenden, was deren Anspannung zusätzlich erhöht. Somit herrscht ein für alle Teile belastender Teufelskreis.

Es ist nur allzu verständlich, dass in dieser Situation bei den Mitarbeiter(in)en Fragen wie diese auftauchen:

„Muss ich mich in meinem Beruf denn wirklich kratzen, treten und schlagen lassen, so dass ich mit ernsthaften Verletzungen rechnen muss?“ „Kann es sein, dass der betreute Mensch mit seinem Problemverhalten mich völlig ohnmächtig macht und mein ganzes Handeln bestimmt?“ „Muss ich nicht die Oberhand behalten und ihm klare Grenzen setzen, weil ich sonst nur noch sein Spielball bin?“ „Kann man von mir verlangen, dass ich einem Menschen, der mich dermaßen bedroht und angreift, offen und freundlich gegenüberträte; kann man von mir noch erwarten, dass ich ihn mag?“

Selbst Gedanken wie diese halte ich für nachvollziehbar:

„Nun bemühen wir uns im Team schon seit Jahren, auf Frau Mayer individuell einzugehen und den Tagesablauf nach ihren Bedürfnissen zu gestalten. Niemand hat so viel Eins-zu-Eins-Betreuung wie sie. Und dennoch verweigert sie immer wieder die wenigen notwendigen Anforderungen. Und immer wieder kommt es zu solchen Durchbrüchen. Selbst Medikamente helfen nicht weiter. Da ist doch alle Mühe vergeblich.“

Wie gesagt: Ich kann diese Fragen und Gedanken aufgrund der schwieri-

gen Situation nachvollziehen und erkenne die Not, die zu ihnen führt. Als Antwort biete ich Ihnen die Fortsetzung der Geschichte von Frau Mayer und das Konzept, das diese Fortsetzung ermöglichte. Es heißt: „Die Entwicklungsfreundliche Beziehung (EfB)“ und wurde von der Autorin (SENCKEL 2006, 2010) unter Mitarbeit von Ulrike Luxen entwickelt. Die EfB ist eine ressourcenorientierte Methode der Begleitung von Menschen mit Entwicklungsproblemen oder besonderem Betreuungsbedarf im pädagogischen Alltag oder im therapeutischen Kontext. Ihr wichtigster Wirkfaktor – und deswegen auch das theoretische und methodische Zentrum – ist die Beziehung, die sie am Bedürfnisniveau des Gegenübers orientiert. Sie verhilft zur Überwindung von Entwicklungsblockaden sowie zur Entfaltung brachliegender Potenziale, so dass sich problematische Verhaltensweisen verringern. Dadurch bewirkt sie eine Harmonisierung und Reifung der gesamten Persönlichkeit ([www.efb-online.de](http://www.efb-online.de)). Die EfB beruht auf zwei bis drei Säulen:

- I. **der professionellen, personen-zentrierten Haltung, die sich am Konzept von Carl ROGERS (1983, 1991) orientiert, und**
- II. **dem Fachwissen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie sowie dem Wissen über die Entstehung von psychischen Störungen und über den pädagogisch angemessenen Umgang mit ihnen.**
- III. **Hilfreich ist zudem eine zumindest grobe Kenntnis der Biografie, um sich die prägenden Lebensumstände vorstellen zu können.**

#### Zu I.:

Die professionelle Haltung entstammt dem Menschenbild der humanistischen Psychologie und den von ihr formulierten Bedingungen für eine emotionales Wachstum fördernde Beziehung. Das Menschenbild besagt, dass die Psyche des Menschen emotionale Reifung und Entfaltung anstrebt, dafür aber ein verlässlich zugewandtes, vertrauenswürdiges, emotional stabiles Gegenüber benötigt. Für die pädagogischen Mitarbeitenden bedeutet dies:

1. Unbedingte Wertschätzung: dass sie zu ihren Klienten als Person „ja“ sagen und dessen schwierige, inakzeptable Verhaltensweisen diese grundsätzliche Akzeptanz und Wertschätzung nicht außer Kraft setzen.

2. Empathie: dass sie bereit und fähig sind, sich in den Erlebnishorizont und die Bedeutungszusammenhänge ihres Klienten einzufühlen, um ihr Erleben und Verhalten zu verstehen und
3. Kongruenz: dass sie sich echt als Person und nicht nur als professionelle Funktion auf die Beziehung zu ihren Klienten einlassen. Das beinhaltet die Bereitschaft, sich in dem Maße und auf die Art und Weise als Person mit eigenen Gefühlen und Impulsen zu zeigen, wie es den Klienten und der Beziehung zu ihnen dient.

Die Verwirklichung dieser Grundhaltungen bedeutet also: Alle Äußerungen des Gegenübers sind ernst zu nehmen als Ausdruck eines zunächst einmal berechtigten Anliegen; gemeinsam ist dieses Anliegen zu verstehen und ein befriedigender Weg im Umgang mit ihm zu suchen. Befriedigend ist der Weg, der entwicklungsnotwendige Erfahrungen vermittelt und den das Gegenüber aufgrund seiner emotionalen und kognitiven Ressourcen bewältigen kann (PÖRTNER 1996). Das bedeutet auch: Der Weg muss tatsächlich dort beginnen, wo sich das Gegenüber psychisch befindet. Um das abschätzen zu können, bedarf es des entwicklungspsychologischen Wissens.

#### Zu II.:

Die zentrale entwicklungspsychologische Grundidee besagt, dass der Mensch zwei gegensätzliche Grundbedürfnisse besitzt, die seine Entwicklung vorantreiben und die er versucht, miteinander in Einklang zu bringen. Diese Bedürfnisse sind das Streben nach Autonomie oder Selbstbestimmung einerseits und die Sehnsucht nach sozialer Einbettung, nach Zugehörigkeit und Beziehung andererseits. Beide Bedürfnisse stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, weil sie sich gegenseitig einschränken und begrenzen. Das Ziel ist der Kompromiss: die Autonomie in sozialer Gebundenheit.

Dieses Ziel wird nur über die Erfahrung jahrelanger tragfähiger und konstruktiver Beziehungen erreicht. Bleiben einem Menschen im Laufe seiner kindlichen Entwicklung solche Beziehungen versagt, so gewinnt er keine stabile Balance von seinen Autonomie- und Bindungsbedürfnissen. Stattdessen entwickelt er – wie Frau Mayer – eine mehr oder weniger stark ausgeprägte psychische Störung, die zum Beispiel von Angst, Aggression, Abhängigkeit oder sozialer Isolation geprägt ist. Sein Selbstwertgefühl ist beeinträchtigt und

seine Fähigkeit zur Selbststeuerung oftmals auch.

Diese Aussagen gelten für Menschen ohne kognitive Einschränkung genauso wie für solche mit geistiger Behinderung. Letztere verfügen bloß über weniger Kompensationsstrategien, so dass sich ihre Problematik deutlicher in unreif wirkendem, auffälligem Verhalten äußert. (Abb. 1)

Entwicklungspsychologisches Wissen hilft zudem besser zu verstehen, wie kognitiv beeinträchtigte Personen die Wirklichkeit erleben, welche emotionalen Bedürfnisse sie haben, wie sie denken und handeln. Viele der schwierigen und problematisch erscheinenden Verhaltensweisen sind zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Entwicklung üblich, werden jedoch später überwunden. Ordnet man diese Verhaltensweisen dem entsprechenden Entwicklungsalter zu, so kann man sie als normal akzeptieren. Orientiert man zudem sein Beziehungsangebot an diesem Entwicklungsniveau, so hilft man dem Klienten, sich weiterzuentwickeln. Denn „man holt ihn wirklich da ab, wo er steht“. Damit erhält er die optimale Voraussetzung dafür, den nächsten Entwicklungsschritt zu wagen (Abb. 2).

Wünschenswert ist, dass die pädagogischen Mitarbeiter(innen) die Entwicklungsgesetze möglichst vieler Funktionsbereiche differenziert kennen, also außer der Sozio-Emotionalität und dem Denken auch noch die Entwicklung der Angst, der Aggressionssteuerung, des Norm- und Wert-Verhaltens usw. Im Vordergrund steht jedoch die Entwicklung der Sozio-Emotionalität, weil sie in der Regel am niedrigsten einzustufen ist, zugleich aber die Gesamtentwicklung am stärksten beeinflusst. Das Beziehungsangebot auf das sozio-emotionale Bedürfnisniveau abzustimmen, ist deshalb unbedingt erforderlich. Gerade bei kognitiv beeinträchtigten Menschen mit einer psychischen Störung bedeutet dies, dass der professionelle pädagogische Mitarbeitende bereit sein sollte, die Funktion der primären Bezugsperson zu übernehmen, weil (nach den Erkenntnissen von Christian GAEDT (1987) und eigenen langjährigen Erfahrungen) die Beziehungsbedürfnisse und die sozio-emotionalen Kompetenzen in der Regel denen ähneln, die Remo LARGO (2001, 2003) und Margaret MAHLER (1978) für die ersten drei Lebensjahren beschreiben.

### Zu III:

Kennt man die wichtigsten biografischen Fakten, so lässt sich die Entstehung der psychischen Störung leichter rekon-

**Abb. 1: Das Spannungsfeld der Grundbedürfnisse**

| Grundbedürfnisse                                                                                                                                                                                         |                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Bindung                                                                                                                                                                                                  | Autonomie        |
| Beziehung                                                                                                                                                                                                | Selbstbestimmung |
| Nähe                                                                                                                                                                                                     | Abgrenzung       |
| soziale Einbettung                                                                                                                                                                                       | Freiheit         |
| <b>Gleichgewicht</b><br>Kompromissfähigkeit – „Autonomie in sozialer Gebundenheit“<br>d. h. begrenzte, sich in einem wechselseitig akzeptierten<br>(ausgehandelten) sozialen Rahmen einfügende Autonomie |                  |

| Gefahr bei Fehlentwicklung         |                                       |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| Selbstaufgabe zu Gunsten des „Wir“ | Selbstbehauptung auf Kosten des „Wir“ |
| Abhängigkeit                       | rücksichtslose Selbstbehauptung       |
| Verlustangst                       | Bindungsunfähigkeit                   |
| Depression                         | Isolation                             |

struieren. Dadurch erhöht sich zumeist das Mitgefühl der professionellen Mitarbeiter(innen). Bei unbekannter Biografie hilft die fachliche Erkenntnis, dass problematische Verhaltensweisen in der Regel ein Spiegel verletzender biografischer Ereignisse sind. Man kann sie also nutzen, um Hypothesen über relevante Entwicklungssituationen zu bilden. Kehren wir nun zu Frau Mayer zurück und betrachten wir zunächst die Eckdaten ihrer Biografie:

Frau Mayers Mutter war alkoholkrank. Sie gab ihre Tochter im Alter von fünf Monaten fast verhungert und völlig verwahrlost ins Krankenhaus zurück. Dort blieb sie monatelang, bis sich ihr Zustand stabilisiert hatte. Direkt vom Krankenhaus aus wurde sie in ein Kleinstheim mit acht Kindern vermittelt. Dessen Betreiber waren sehr betagt, dennoch betreuten sie das Mädchen noch fünf Jahre über die Schließung ihrer Einrichtung hinaus als Pflegefamilie.

Ihre Pflegemutter bezeichnet Frau Mayer heute noch als „Mama“. Als diese aber mit Frau Mayers stärker werdenden Verhaltensauffälligkeiten nicht mehr umzugehen wusste und auch mehrmonatige Aufenthalte in einem kinderneurologischen Zentrum keine Besserung erbrachten, kam die nunmehr elf-jährige Ruth schließlich in ein Heim für geistig behinderte Kinder. Dort wohnte sie bis zu ihrer Volljährigkeit. Danach lebte sie mehrere Jahre in einem Wohnheim für Erwachsene, unterbrochen von diversen mehrmonatigen Psychiatrieaufenthalten, bis sie schließlich mit 26 Jahren in das jetzige Wohnheim umzog.

Was können wir diesen Informationen entnehmen? Frau Mayer wurde als Säugling im ersten halben Lebensjahr körperlich und emotional derartig vernachlässigt, dass es sie beinahe das Leben gekostet hätte. Diese Traumatisierung prägte sie so stark, dass sie



Abb. 2: Sozio-emotionale Entwicklung (Merkmale der Phasen) und entwicklungsförderndes Betreuerverhalten

| Sozio-emotionale Entwicklung (Merkmale der Phasen) und entwicklungsförderndes Betreuerverhalten |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Phase                                                                                           | Fähigkeiten und Ausdruck                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Phasenspezifische Alarmsignale                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Entwicklungsfreundliches Betreuerverhalten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Primärer Zustand<br/>Symbiotische Phase</b>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Lust-Unlustempfindungen als Reaktion auf innere Zustände</li> <li>&gt; „Affektansteckung“</li> <li>&gt; Impuls gesteuert</li> <li>&gt; äußert Befindlichkeit präverbal</li> <li>&gt; gestaltet Spiegeldialog aktiv</li> <li>&gt; unterscheidet zwischen Bezugspersonen</li> </ul>                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; mangelndes Urvertrauen</li> <li>&gt; „benutzt“ Betreuenden zur Bedürfnisbefriedigung</li> <li>&gt; ersetzt fehlende Beziehung durch Gegenstand</li> <li>&gt; distanzlos oder Rückzug (emotional schwer erreichbar), lebt in Eigenwelt</li> <li>&gt; willenlose Anpassung oder impuls gesteuert</li> <li>&gt; allein keine konstruktive Selbstbeschäftigung</li> <li>&gt; fehlendes oder sprunghaftes Interesse</li> <li>&gt; Stereotypen</li> <li>&gt; emotionale Abgrenzung nicht möglich</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; physische und emotionale Präsenz der Bezugsperson</li> <li>&gt; sofortige Bedürfnisbefriedigung</li> <li>&gt; Körperkontakt</li> <li>&gt; alle Interaktionen, die emotionale Einheit ermöglichen</li> <li>&gt; harmonische Atmosphäre herstellen</li> <li>&gt; spiegeln</li> </ul>                                                                                                                                                                                    |
| <b>Differenzierungsphase</b>                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Interesse an den Tätigkeiten der Bezugsperson</li> <li>&gt; erste Ansätze von „selbständigem, zweckbezogenem“ Handeln</li> <li>&gt; sucht häufige Rückversicherung</li> <li>&gt; Übergangsobjekt</li> <li>&gt; Verzweiflungsanfälle bei geringen Frustrationen</li> <li>&gt; Ansätze von Frustrationstoleranz bei emotionaler Ausgeglichenheit</li> <li>&gt; Affektabgleichung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; mangelndes Urvertrauen</li> <li>&gt; völlig instabiles Beziehungsverhalten</li> <li>&gt; Angst vor fremden Personen</li> <li>&gt; benötigt räumliche Präsenz der Bezugsperson, um eine beherrschte lebenspraktische Fähigkeit durchzuführen</li> <li>&gt; häufige Desintegrationsängste und Affektdurchbrüche mit Kontrollverlust</li> <li>&gt; scheinbar „grundlose“ Stimmungsschwankungen</li> <li>&gt; Stereotypen</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Verfügbarkeit als „Heimatzstützpunkt“</li> <li>&gt; schnelle Bedürfnisbefriedigung</li> <li>&gt; Einsatz des Übergangsobjektes</li> <li>&gt; Einbeziehen in gemeinsame Tätigkeiten</li> <li>&gt; Anregung des Explorationsverhaltens</li> <li>&gt; Unterstützung der Autonomie in Anwesenheit der Bezugsperson</li> <li>&gt; Setzen erster Grenzen, aber Vermeidung größerer Frustrationen</li> <li>&gt; haltender Trost</li> <li>&gt; zweite Bezugsperson</li> </ul> |

keinerlei Urvertrauen ausbilden konnte. Sie vertraut nicht darauf, in diesem Leben willkommen zu sein, die notwendige Fürsorge zu erhalten, ihre Bedürfnisse befriedigt zu bekommen oder Unterstützung zu erfahren, um Schwierigkeiten selbst überwinden zu können. Sie vertraut also keinem anderen Menschen und auch nicht sich selbst.

Das Urvertrauen entwickelt sich nur durch die Erfahrung einer verlässlichen Bezugsperson, die die frühkindlichen Bedürfnisse wahrnimmt, richtig deutet und schnell und angemessen befriedigt. An so eine Bezugsperson kann sich das Kleinkind sicher binden, im Vertrauen auf sie eigene Kompetenzen erwerben und sich mit einem guten Selbstwertgefühl allmählich verselbstständigen. Soll sich Frau Mayer emotional stabilisieren und weitere Entwicklungsschritte vollziehen, so braucht sie eben diese Erfahrung der verlässlichen Bezugsperson und sichere

ren Bindung (BOWLBY 2005). Das heißt sie braucht pädagogische Betreuungspersonen, die die beschriebenen Grundhaltungen echt verkörpern und als primäre Bezugspersonen auf ihre frühkindlichen Bedürfnisse eingehen. Diese Aufgabe zu erfüllen ist bei der Heftigkeit von Frau Mayers aggressiven Verhaltensweisen und der Vehemenz ihrer Verweigerung nicht leicht. Ein wenig helfen können vielleicht die Erkenntnis der lebensgeschichtlichen Zusammenhänge und deren Folgen. Es wäre also wichtig, Frau Mayers heutiges Problemverhalten als Konsequenz ihrer emotionalen Verletzungen und als Ausdruck eines kleinstkindhaften Beziehungsbedürfnisses zu begreifen. Denn wie ein Säugling ist sie unfähig zur eigenständigen Spannungsregulation und zur wirkungsvollen Befriedigung eigener emotionaler Bedürfnisse. Diese Aufgaben muss die Betreuungsperson durch ihre verständnisvolle emotionale Präsenz für sie übernehmen.

Doch sind die Verweigerungstendenz und die schweren aggressiven und autoaggressiven Durchbrüche mit völligem Kontrollverlust nicht Frau Mayers einzige herausfordernde Verhaltensweisen. Darüber hinaus ist sie sehr kontaktscheu, hält sich überwiegend in ihrem Zimmer auf – verbringt viel Zeit in ihrem Bett –, lässt sich nur von bestimmten Mitarbeiter(inne)n betreuen, beansprucht diese aber in sehr hohem Maße, fordert Körperkontakt: „komme her“, „Hand“, „helfe“ sind hier ihre Worte. Sind die für sie bedeutsamen Mitarbeitenden nicht verfügbar, z. B. weil sie einen freien Tag haben, gerät sie in Spannungszustände. Bekommt sie dann nicht die von ihr gewünschte Unterstützung, z. B. beim Essen oder Toilettengang, beginnt sie zu drohen, schreien, weinen: eine Eskalation kündigt sich an. Zugleich erträgt sie keinerlei Konflikte. Schon bei einem ärgerlichen Tonfall überkommt sie panische Angst: „Bitte, bitte, sauer Nein“ jammert sie und krallt sich am Mitarbeiten-

den fest. Gelingt es diesem nicht, jetzt den Konflikt wohlwollend aufzulösen, droht wieder der emotionale Zusammenbruch.

Schwierig ist zudem, dass Frau Mayer unter etlichen, sie deutlich einschränkenden Zwängen leidet. Einer besteht darin, dass sie morgens nach dem Frühstück ihre „Schätze“ – das sind Plüschtiere, Puppen und Kissen – in diversen Taschen und Kisten ordnet. Diese Ordnung unterliegt einem strengen System, welches sie aber immer wieder umwirft, um dann schließlich doch wieder zu ihm zurückzukehren – was für sie einen erheblichen Stress und Arbeitsaufwand bedeutet. Nicht selten zerstört sie auch einzelne dieser Gegenstände oder einzelne Möbelstücke (die für sie ausnahmslos sehr wertvoll sind). Danach

damit verbundenen Einsamkeit, sehnt sich nach Nähe und Beziehung. Diese Sehnsucht zeigt sie sowohl mit ihrer Forderung nach Körperkontakt („Hand“ oder „komme her Arme“) als auch mit der Unfähigkeit, emotionale Disharmonie zu ertragen. Der innere Konflikt, der Angst vor Nähe und der Welt einerseits und der Sehnsucht nach Nähe andererseits, kostet ihre ganze emotionale Energie und verhindert die Entwicklung von Autonomie. Denn sie wagt es gar nicht, sich autonom und aufrecht auf die Welt zuzubewegen, weshalb sie sich zumeist krabbelnd fortbewegt, obgleich sie laufen könnte.

Was also könnte ihr helfen? Die bereits erwähnte verlässliche, wohlwollende Bezugsperson, die ihre frühkindlichen Bedürfnisse erkennt und sie im Rahmen

und Akzeptanz, enthält aber keinerlei Forderung. Deshalb wirkt es beruhigend und die Beziehung stabilisierend. Zugleich ermöglicht es ihr, das eigene Verhalten wertfrei von außen zu betrachten. So wird ihre Selbstwahrnehmung gefördert, sie kann ihre Möglichkeiten erkennen und dadurch ihr Selbstkonzept erweitern. Dabei gilt es ressourcenorientiert zu arbeiten – ihre zahlreich vorhandenen Fähigkeiten zu betonen, aber keine Entwicklungsrichtung vorzugeben, sondern den von ihr eingeschlagenen Weg wohlwollend zu begleiten. Nichtsdestotrotz benötigt sie Grenzsetzungen und maßvolle Frustrationen, um ihre Ich-Funktionen weiter auszudifferenzieren. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass diese Frustrationsergebnisse ihrem Entwicklungsniveau entsprechen und dass die Grenzsetzungen eindeutig, aber liebevoll sind.“

### *Alle diese problematischen Verhaltensweisen lassen sich als Ausdruck sehr früher Ängste interpretieren.*

ist sie untröstlich über den Verlust und gerät in emotionale Spannungszustände mit auto- und fremdaggressivem Verhalten. Sie benötigt nun die intensive Unterstützung ihrer jeweiligen Bezugsperson, um sich emotional wieder zu stabilisieren.

Eine weitere Eigenheit besteht darin, dass sie bei Ortswechseln den Boden küssen bzw. den Kopf mehrfach auf den Boden schlagen muss. Mit welcher Intensität dies geschieht, hängt von ihrer emotionalen Befindlichkeit ab.

Über ihren Tagesablauf benötigt sie die vollständige Kontrolle. Eine unvorhergesehene Abweichung von der ihr bekannten Regel – und sei diese nur eine Krankmeldung eines ihrer Einzelbetreuer(innen) – verunsichert sie so, dass wiederum die Gefahr der Eskalation besteht.

Alle diese problematischen Verhaltensweisen lassen sich als Ausdruck sehr früher Ängste interpretieren. Aufgrund der lebensbedrohlichen Vernachlässigung muss Frau Mayer die Welt als feindselig und bedrohlich empfunden haben. Aus diesem Grunde hat sie eine misstrauische Distanz gegenüber ihrer Umwelt entwickelt. Sie hat sich angstvoll zurückgezogen und zugleich versucht, mit ihrer Fixierung auf vorhersehbare Abläufe und durch die Ausübung ihrer „Zwangsrituale“ die Welt/das Geschehen im Griff zu behalten. Gleichwohl leidet sie unter der

ihrer beruflichen Präsenz so gut wie möglich erfüllt. Dazu hat sich eine Mitarbeiterin während ihrer Weiterbildung in der Entwicklungsfreundlichen Beziehung entschlossen. Sie hat ein vertieftes entwicklungspsychologisch fundiertes Verständnis für Frau Mayer erworben und den pädagogischen Umgang mit ihr den neuen Erkenntnissen angepasst. Den Entwicklungsweg, den Frau Mayer im Laufe eines Jahres zurücklegen konnte, möchte ich nun darstellen. Dabei werde ich immer wieder aus der Dokumentation der Mitarbeiterin (BOURCARDE 2013) zitieren. Ihre Zielsetzung und ihr Vorgehen in der Beziehungsgestaltung erläutert sie folgendermaßen:

„Die Personenzentrierte Grundhaltung ermöglicht es Frau Mayer, ihre Möglichkeiten zu entdecken und Autonomie zu entwickeln. Dies geschieht unter wachstumsfördernden Bedingungen, d. h. auf der Basis der unbedingten Wertschätzung ihrer gesamten Persönlichkeit, dem empathischen Durchdringen ihrer Gefühlsregungen, der nicht urteilenden Akzeptanz ihrer Gefühle und der Echtheit im alltäglichen Umgang. Auf diese Weise kann ihr Akzeptanz und Verstehen vermittelt werden und sie ist nicht länger gefangen in ihren Ängsten.

Das methodische Mittel hierzu ist das Spiegeln, also das emphatische, Verständnis signalisierende Aufgreifen ihrer verbalen und nonverbalen Äußerungen. Es vermittelt emotionale Nähe

Einmal in der Woche ist die Mitarbeiterin im Rahmen ihrer Vollzeitstelle vormittags als Einzelbetreuerin für Frau Mayer zuständig und unterstützt diese in zumeist ritualisierten Abläufen bei der Morgenpflege und dem Frühstück. Anschließend bleibt ca. eine Stunde unverplante Zeit, in der sie deren Eigeninitiative hervorlocken und ihr positive Erlebnisse vermitteln möchte.

Während der ersten ca. acht Wochen geschieht das, indem sie auf alle Fragen positiv eingeht, ihre äußerst merkwürdig erscheinenden Verhaltensweisen selbstverständlich akzeptiert und jede gewünschte Hilfestellung freundlich gewährt. Außerdem lässt sie Frau Mayer das Geschehen bestimmen. Ich zitiere:

Wir ‚krabbeln‘ gemeinsam in den Gruppenraum – ich gehe vorneweg, beide Hände nach hinten zu Frau Mayer gerichtet. Sie hält meine beiden Hände fest umklammert und läuft auf Knien hinter mir her. So im Raum angekommen muss sie zuerst den Kopf dreimal leicht auf den Boden schlagen, danach schaut sie sich um – sie sucht nach einem weiteren Mitarbeiter als Gesprächspartner, – nach der Köchin, um das Mittagessen zu erfragen, – oder überlegt, was sie weiter tun möchte. Hat sie sich schließlich für eine Option entschieden, so wird diese 1:1 so durchgeführt wie abgesprochen. Bei allen gemeinsamen Beschäftigungen versuche ich, ihre Äußerungen zu spiegeln, was auf sie lockernd wirkt.

Im dritten Monat dieser Beziehungsarbeit interessiert sich Frau Mayer während eines Spaziergangs plötzlich für den aus-

rangierten Rollator einer Mitbewohnerin, der seit Monaten auf der Terrasse des Wohnheimes steht. (Seit Frau Mayer hier lebt, versuchten wir bereits x-mal, sie vom Nutzen einer Gehhilfe zu überzeugen – ohne Erfolg; im Gegenteil: ihre Ablehnung wurde immer stärker.) Sie ergreift plötzlich den Rollator: „Gucke da, Ruth?“ und geht schnurstracks und beinahe selbstständig damit bis zur Tagesförderstätte (sie möchte lediglich meine Hand auf ihrem Arm spüren). Sie ist stolz und glücklich – ich unterstütze sie sehr in diesem Gefühl. Nach dem Spaziergang besteht sie darauf, den Rollator mit ihrem Namen zu beschriften. Sie benutzt ihn von nun an freiwillig bei jedem unserer Spaziergänge und nutzt ihn auch, um mit ihrer Bezugsbetreuerin spazieren zu gehen.

Mit dem Schritt, den Rollator zu erobern, verzichtet sie freiwillig auf ein Stück körperlicher Nähe, um sich bequemer und freier bewegen zu können! Die Gehhilfe schenkt ihr größere Selbstständigkeit, sie erweitert ihren Radius und erleichtert ihr das Erkunden der Umgebung.

Ein Vierteljahr später notiert die Mitarbeiterin:

„Frau Mayer ist insgesamt sehr ausgeglichen und emotional gefestigt – wohl nicht zuletzt durch die positiven Beziehungserfahrungen, die sie im Rahmen unserer Prozessgestaltung macht. Auch ihr Verhältnis zu anderen Kollegen ist intensiver und stabiler geworden; viele der von uns entwickelten Rituale und Umgangsformen finden ihren Eingang auch in den Alltag mit anderen Betreuern. Dies sind wohl positive Voraussetzungen, unter denen sie vorhandene Kompetenzen stabilisieren und neue Fähigkeiten entwickeln kann.

Sie entwickelt sukzessive eine höhere Frustrationstoleranz; längst nicht mehr jede kleine Abweichung von ihrem gewohnten Tagesablauf führt zur Eskalation.

Frau Mayer ist selbstständiger; bei unseren Gängen durchs Haus kündigt sie vorher an: „Ruth leine“ und läuft oder krabbelt dann ohne Hilfestellung neben mir her. Ich lobe sie dafür immer ausgiebig, reiche ihr aber auch sofort die Hand, sobald sie nach Hilfe verlangt.

Sie benutzt ihren Rollator inzwischen mit zwei weiteren Mitarbeitern für

kleine Spaziergänge. Außerdem unternimmt sie jetzt gelegentlich Ausflüge mit dem Bus, manchmal steigt sie auch aus und besucht ein Geschäft oder Café – natürlich mit diversen Aufsehen erregenden Zwangshandlungen wie Boden küssen, Kopf aufschlagen, Hand in den Mund stecken ... Nichtsdestotrotz haben wir dabei dann Spaß, und Frau Mayer ist sehr stolz auf sich – zu Recht.

Sie sucht nun öfter Körperkontakt. Einmal habe ich sie von oben bis unten locker abgeklopft – sie entspannte sich vollkommen und wollte gar nicht mehr aufstehen. Seitdem wiederholen wir diese Körpererfahrung regelmäßig für ca. ein oder zwei Minuten.

Wieder ein Vierteljahr später heißt es in der Dokumentation:

„Frau Mayer hat einen deutlichen Schritt über das andauernde Symbiose-Bedürfnis hinaus gewagt. Sie verzichtet inzwischen auf das morgendliche Ritual des (mehr oder weniger gemeinschaftlichen, weil mit z. T. erheblicher Unterstützung stattfindenden) Duschens. Die so gewonnene Zeit nutzt sie für gemeinsame Aktivitäten: Wir holen z. B. die Wäsche aus dem Keller, sortieren ihre persönliche Habe in diversen Kisten, Kästen, Taschen und Schränken oder studieren im Büro intensiv den Dienstplan. Das Duschen hat sie auf den frühen Nachmittag verschoben. Sie duscht dann ohne jede Hilfestellung ausgiebig, zieht sich wieder an und legt sich anschließend in ihr Bett!

Auch verlässt sie immer öfter ihr Bett und ihr Zimmer, also ihre selbstgewählte Isolation: Sie sucht die Nähe ihrer Mitbewohner, indem sie ihren Verdauungskaffee mittlerweile auf einer gut besuchten Sitzgruppe im Flur vor der Küche trinkt. Hier beobachtet sie das Geschehen um sich herum sehr interessiert. Manchmal nimmt sie sogar Kontakt zu ihren Mitbewohnern auf, spricht sie an oder berührt sie ohne jede aggressive Intention. Hierbei benötigt sie die Anwesenheit und oft auch den Körperkontakt eines Mitarbeiters, um die Sicherheit zu haben, die Situation sofort verlassen zu können, wenn es ihr zu viel wird.

Was bedeuten diese Verhaltensänderungen? Es ist Frau Mayer augenscheinlich gelungen, neue Kompetenzen in ihr Selbstbild zu integrieren, und sie kann diese auch adäquat abrufen. Als Folge betätigt sie sich zunehmend selbstständig und erfährt sich dabei als handlungs-

kompetent. Hier liegen erste Ansätze, sich aus ihrer Verlustangst zu befreien.

Und schließlich, knapp ein Jahr nach dem Aufbau der Entwicklungsfreundlichen Beziehung, berichtet die Mitarbeiterin:

„Frau Mayer findet – für ihre Verhältnisse und verglichen mit ihrem Zustand zu Berichtsbeginn – zu einer bewundernswerten Gelassenheit. Wenn sie einen adäquaten Beziehungspartner an ihrer Seite hat, kann sie den meisten Widrigkeiten, die ihre Welt bedrohen, einigermaßen gefestigt ins Auge sehen. Unerwartete Krankmeldungen eines Betreuers, plötzliche Eingebungen bzgl. dringend notwendiger Veränderungen in ihren Zimmer, fällige Arztbesuche... lassen sich jetzt relativ gefahrlos bewältigen. Nichtsdestotrotz nehmen Diskussionen und Streitgespräche mit ihr einen breiten Raum in der alltäglichen Arbeit ein. Doch nach intensivem Abwägen von Vor- und Nachteilen ist sie inzwischen in der Lage, einen gemeinsamen Kompromiss zu finden und diesen auch zu akzeptieren.

Autoaggressives Verhalten zeigt sie kaum noch – wenn doch, dann in einer stark abgeschwächten Form. So schlägt sie z. B. in Krisensituationen ihren Kopf noch immer auf dem Boden auf, jedoch längst nicht mehr so brutal und ohne sich gleichzeitig im Intimbereich zu verletzen. Aggressive Übergriffe auf Mitbewohner finden nicht mehr statt. Mitarbeiter leiden unter Gängeleien wie Kneifen und Petzen in dem Maße, in dem die Stabilität der gemeinsamen Beziehung zu wünschen übrig lässt.

Sie benötigt zwar noch immer einen persönlichen Betreuer pro Dienst, der speziell für sie zuständig ist, jedoch akzeptiert sie heute ohne weiteres, dass dieser auch noch andere Aufgaben hat – sie kann sich über große Zeiträume selbst beschäftigen, wenn sie die Gewissheit hat, sich jederzeit Unterstützung holen oder herbeirufen zu können.

Abschließend möchte ich ein Bild bemühen, um die Entwicklung der Klientin im Berichtszeitraum von einem Jahr zu zeigen: Zu Beginn der Beziehungsarbeit lag Frau Mayer im wahren Sinne des Wortes auf dem Boden und hielt sich an sich selber fest – inzwischen steht sie mit beiden Beinen fest auf der Erde, legt einem Betreuer freundschaftlich einen Arm um



die Schulter und blickt ihm dabei gerade in die Augen. Das habe ich letzte Woche genau so beobachtet!“

Wenn man diesen Bericht hört, kann man meiner Meinung nach nur fragen: „Wer hätte das gedacht?“ Ich jedenfalls nicht, als ich begann, die Mitarbeiterin zu beraten.

#### Fazit

Was macht die Arbeit mit einem derart schwierigen geistig behinderten Menschen so wertvoll? Natürlich ist es schön, diesen Erfolg verbuchen zu können. Die eigene berufliche Kompetenz wird bestätigt: Frau Mayers Lebensqualität ist deutlich gestiegen, die Arbeit mit ihr ist entspannter, so dass sie leichter Sympathie erfährt. Und ein Pädagogenherz freut sich natürlich auch über die in ihr geweckten und sich entfaltenden Ressourcen.

Das ist schon viel, aber noch nicht alles. Die Bedeutung reicht noch weiter oder tiefer, wenn man so will. Geistig behinderte Menschen mit psychischen Problemen, die sich dann in herausforderndem Verhalten äußern, weisen uns viel klarer, eindeutiger und schonungsloser auf ihr Leiden hin. Die Gründe für dieses Leiden sind dieselben, die auch bei nicht kognitiv beeinträchtigten Menschen zu psychischen Störungen führen. Es sind die mangelnde Geborgenheit

und Sicherheit, zumeist frühkindliche Verletzungen der Bindungsbedürfnisse und des Autonomiestrebens, mangelndes Verständnis für das Empfinden und Erleben, mangelnde Wertschätzung, mangelnde Verlässlichkeit in den Beziehungen. Zugleich reagieren Menschen mit geistiger Behinderung auch mit großer Eindeutigkeit auf ein für sie hilfreiches, angemessenes Beziehungsangebot. Was ihnen nützt und ihr Leiden mildert, ist letztlich das, was wir alle brauchen, um uns psychisch harmonisch und stabil zu entwickeln. Deshalb könnten wir an ihnen lernen, wie unsere Gesellschaft humaner zu gestalten wäre.

#### LITERATUR

**BOURCARDE, Annette** (2013): Frau Mayer – ein entwicklungsfreundlicher Beziehungsprozess. Unveröffentl. Manuskript.

**BOWLBY, John** (2005): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München: Reinhardt.

**GAEDT, Christian** (Hg.) (1987): Psychotherapie bei geistig Behinderten. Beiträge der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Sichte: Neuerkeröder Anstalten.

**LARGO, Remo H.** (2001): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. München: Piper.

**LARGO, Remo H.** (2003): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 7. Aufl. München: Piper.

**MAHLER, Margaret S. et al.** (1978): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt a. M.: Fischer.

**PÖRTNER, Marlies** (1996): Ernstnehmen – Zutrauen – Verstehen. Personenzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen. Stuttgart: Klett.

**ROGERS, Carl R.** (1983): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a. M.: Fischer.

**ROGERS, Carl R.** (1991): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. 3. Aufl. Köln: GwG.

**SENCKEL, Barbara** (2006): Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen. 3. Aufl. München: C. H. Beck.

**SENCKEL, Barbara** (2010): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. 9. Aufl. München: C. H. Beck.

#### i Die Autorin:

**Dr. Barbara Senckel**

Dipl. Psych., Psychotherapeutin,  
Supervisorin, freiberufliche Dozentin,  
Autorin von Fachliteratur zur geistigen  
Behinderung, Begründerin der Entwick-  
lungsfreundlichen Beziehung nach  
Dr. Senckel®

@ senckel@efbe-online.de

www.efbe-online.de

Anzeige

## | 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](http://www.zeitschrift-teilhabe.de)

Benutzername: ZT-Online

Passwort: ZT2-15ghjk



## Auftaktveranstaltung Aktionsbündnis Teilhabeforschung

Welche Chancen haben Menschen mit Behinderungen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben? Wie können ihre Teilhabechancen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention erweitert werden? Zu diesen Fragen liegen kaum gesicherte Erkenntnisse und aussagekräftige Daten vor. Ziel des bundesweiten „Aktionsbündnis Teilhabeforschung“ ist es, Forschungsaktivitäten zu den Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen zu stärken.

Das Aktionsbündnis will eine interdisziplinäre Teilhabeforschung profilieren, welche die Verwirklichung der Selbstbestimmung, Teilhabe und Partizipation von Menschen mit Behinderung in den Blick nimmt. Dazu soll ein Forschungsprogramm „Teilhabeforschung“ initiiert werden, das systematische Erkenntnisse über Maßnahmen und Strategien zur Verbesserung der Teilhabe beeinträchtigter Menschen liefert.

Das Aktionsbündnis Teilhabeforschung wird am 12. Juni 2015 in Berlin gegründet. Zur Auftaktveranstaltung

eingeladen sind Wissenschaftler(innen), Menschen mit Behinderungen, Fachgesellschaften, Institute und andere Zusammenschlüsse, die mit ihrer Expertise und ihrem besonderen Fokus die Idee der Teilhabeforschung vorantreiben möchten. Das Aktionsbündnis soll eine Plattform für einen offenen Dialog und für gemeinsame Aktivitäten bieten.

Initiatoren sind die Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVfR), die Deutsche Gesellschaft für Rehabilitationswissenschaften (DGRW), die Fachverbände für Menschen mit Behinderung, der Deutsche Behindertenrat und die Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland.

### **i Weitere Informationen und Kontakt:**

*Einladung, Programm der Auftaktveranstaltung sowie Gründungserklärung und Statut des Aktionsbündnisses können angefragt werden bei*

**Dr. Rolf Buschmann-Steinhage**

**@** [rolf.buschmann-steinhage@drv-bund.de](mailto:rolf.buschmann-steinhage@drv-bund.de)

## Film: Hindert dich was?

### Inklusion als Aufgabe

Für Menschen jeden Alters kann Teilhabe im Alltag ganz selbstverständlich ein Teil ihres Lebens sein. Der Film von Antonio Lenzen (Filmakademie Baden-Württemberg) im Auftrag der Bundesvereinigung Lebenshilfe und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zeigt Beispiele gelebter Inklusion, in denen das gemeinsame Spielen, Lernen, Wohnen, Arbeiten und Kultur gestalten und erleben gelingt. Die beteiligten Personen berichten über ihre Erfahrungen, erlebte Herausforderungen und Wünsche.

Am 15. Oktober 2014 wurde der Film in seiner vollen Länge in Heidelberg uraufgeführt anlässlich einer Veranstaltung der PH. Zu dieser Premiere waren etwa 200 Gäste eingeladen worden.

Mit der Veröffentlichung auf dem BVLH-YouTube-Kanal ist der Film einem breiten Publikum zugänglich. Das Angebot auf YouTube ist kostenfrei. Be-

trachter der Beiträge können die Filme über YouTube weiterempfehlen sowie auch kommentieren. Eines der langfristigen Kommunikationsziele des Filmprojekts ist, dass die Episoden aus „Hindert dich was?“ den Dialog über Inklusion verstärken und gleichzeitig praktische Beispiele für die Lehre und Aufklärung offerieren.

### **i Weitere Informationen und Kontakt:**

*Die kurzen Themenfilme sind abrufbar unter:*

[www.youtube.com/channel/UCFZlgVN4tpspnZCs7xsCJg](http://www.youtube.com/channel/UCFZlgVN4tpspnZCs7xsCJg)

*Darüber hinaus ist der Film auch auf DVD gegen eine Schutzgebühr von 15,- € über den Vertrieb der BVLH erhältlich.*

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

## Positionspapier Inklusion und Behinderung – Exzerpt

**I**nkclusion als Idee ist ein individual- und sozialetisch begründetes pädagogisches und soziales Leitkonzept, das auf der Wertschätzung der Vielfalt menschlichen Seins beruht. In dem Konzept wird einerseits die Existenz von Sonderinstitutionen problematisiert, andererseits wird darin die Überwindung von Etikettierungen, Stigmatisierungen und Benachteiligungen durch strukturelle und konzeptionelle Veränderungen festgehalten. Das angestrebte Ziel ist es, allen Menschen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen einen gleichberechtigten Zugang zu den regulären Institutionen der Gesellschaft sowie Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen.

Inklusion als Idee beinhaltet auch, fundamentale Werthaltungen zu prüfen und in Richtung einer tatsächlichen

Wertschätzung von Vielfalt zu verändern. Die so verstandene Inklusion ist eine Idealvorstellung, die stets nur in unterschiedlichen Graden der Annäherung realisiert werden kann.

Zentral für die Idee der Inklusion ist ihre Unteilbarkeit. Demnach gibt es keine Grenzen der Inklusion, die durch individuelle Eigenschaften, Dispositionen oder Merkmale begründet werden können. Das bedeutet: Inklusion schließt die Vorstellung aus, es gebe Individuen, die nicht ‚inkludierbar‘ sind (der sogenannte ‚harte Kern‘).

Obwohl das dargelegte Verständnis von Inklusion umfassend auf alle Menschen bezogen ist, hat das Department aufgrund seiner disziplinären Ausrichtung insbesondere den Personenkreis von Menschen mit Behinderungen im

Blick. Im Hintergrund der nachfolgend dargelegten Aspekte steht ein ‚relationales Modell‘ von Behinderung. Der Begriff der Behinderung meint keine Eigenschaft von Individuen mit spezifischen Störungen oder Beeinträchtigungen. Vielmehr muss der Mensch immer in einem sozialen und gesellschaftlichen Kontext gesehen werden, aus dessen Eigenschaften der Sachverhalt hervorgeht, der als Behinderung bezeichnet wird.

Das vollständige Positionspapier finden Sie im Internet.

### **i** Kontakt:

**Prof. Dr. Markus Dederich**

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Departmentleitung Heilpädagogik, Frangenheimstrasse 4, 50931 Köln, Telefon: 0221/470 5779, Fax: 0221/470 5953

**@** hp-department@hf.uni-koeln.de

www.hf.uni-koeln.de/data/main/File/DP%20Heilpaedagogik/015\_Inklusion\_Positionspapier\_xs.pdf

## Arbeit möglich machen!

### Filmkampagne für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

**M**enschen mit hohem Unterstützungsbedarf werden auch heute oft noch in erster Linie über ihre Hilfsbedürftigkeit wahrgenommen. Aufgrund ihrer Behinderung werden ihnen häufig das Recht und die Fähigkeit zur beruflichen Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben abgesprochen. Die UN-Behindertenrechtskonvention schreibt jedoch das Recht auf Bildung (Art. 24) und auf den Zugang zur Arbeit (Art. 27) für alle Menschen mit Behinderung fest – und das unabhängig von Art und Schwere der Behinderung.

Eine arbeitsweltbezogene Orientierung nach der Schulzeit findet für diesen Personenkreis nicht verbindlich statt. Ohne eine weitere Bedarfsfeststellung werden sie oftmals auf Angebote der Tagesförderung (gemäß §§ 53 und 54 SGB XII) verwiesen. Somit wird der Personenkreis in der Regel nicht nur vom allgemeinen Arbeitsmarkt, sondern (mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen) auch von der Teilhabe am Arbeitsleben in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) ausgeschlossen. Dies stellt den Tatbestand der Diskriminierung dar. Die-

ser Missstand wird seit Jahren von Wissenschaft und Verbänden kritisiert. Der Rechtsanspruch auf arbeitsweltbezogene Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben muss für alle Menschen mit Behinderung sichergestellt werden – unabhängig von Art und Schwere der Behinderung.

Trotz fehlender gesetzlicher Regelungen haben sich vor allem im Bereich der Tagesförderung eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsangeboten entwickelt (vgl. TERFLOTH, LAMERS 2011). Die Qualität der Teilhabemöglichkeiten ist dabei stark von Angeboten, Konzepten und Ressourcen der Einrichtungen abhängig. Ferner fehlen derzeit noch bundesweit einheitliche Standards, welche Arbeit für diesen Personenkreis definieren und Bildungs- und Arbeitsangebote miteinander vergleichbar machen.

Mit der verbändeübergreifenden Filmkampagne „Arbeit möglich machen! – Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ wird gezeigt, dass arbeitsweltbezogene Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben auch für Menschen mit hohem

Unterstützungsbedarf möglich ist. In drei Filmen werden insgesamt neun Beispiele aus der Praxis vorgestellt. Dabei handelt es sich überwiegend um Arbeitsangebote im Rahmen der Tagesförderung sowie aus nordrhein-westfälischen Werkstätten. Mit der Filmkampagne soll vor allem die Fachpraxis für das Thema sensibilisiert werden, um schließlich mehr Bildungs- und Arbeitsangebote für diesen Personenkreis zu schaffen.

### LITERATUR

**TERFLOTH, Karin; LAMERS, Wolfgang (2011):** Berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung? In: *Teilhabe* (2) 50, 69–75.

### **i** Informationen zum Film:

Der Film ist frei zugänglich und kann für Veranstaltungen und Weiterbildungen genutzt werden

**@** www.youtube.com/c/LebenshilfeDeBV

### Kontakt und weitere Informationen:

**Andrea Hennig**

Referentin für Arbeit, BVLH, Telefon: 030/2064 11 129

**@** andrea.hennig@lebenshilfe.de

www.lebenshilfe.de

→ Themen Recht → Arbeit



## ISAAC-Forschungspreis für Unterstützte Kommunikation 2015

**I**SAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. vergibt alle zwei Jahre einen Förderpreis für die beste wissenschaftliche Nachwuchsarbeit. Auch in diesem Jahr soll auf der ISAAC-Fachtagung vom 24.–26. September in Dortmund die beste Nachwuchsarbeit geehrt werden.

Herausragende Abschlussarbeiten (Bachelor, Master, Diplom, Examen usw.) zum Thema Unterstützte Kommunikation können eingereicht werden.

Nicht zugelassen sind Dissertationen oder Habilitationsschriften. Der Preis ist mit 250 Euro dotiert und soll die potenziellen Kandidat(innen) zu weiteren wissenschaftlichen Forschungen im Bereich Unterstützte Kommunikation motivieren.

Folgende Unterlagen sind einzureichen:

- > **1 Exemplar (oder Datei) der herausragenden Abschlussarbeit zur Unterstützten Kommunikation (Zeit-**

**raum des Abschlusses der Arbeit: Mai 2013 – April 2015)**

- > **Mindestens ein, gerne auch zwei Gutachten zur Arbeit**

**Einsendeschluss: 01. Juni 2015**

### **i Kontakt:**

**Prof. Dr. Jens Boenisch**

Universität zu Köln, Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung & Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation, Klosterstr. 79 b, 50931 Köln, Telefon: 0221/470 5524, Fax: 0221/470 2158



jens.boenisch@uni-koeln.de

www.fbz-uk.uni-koeln.de

## Kulturloge Berlin erhält Regine-Hildebrandt-Preis 2015

**D**ie Stiftung Solidarität bei Arbeitslosigkeit und Armut hat den diesjährigen Regine-Hildebrandt-Preis 2015 an die Kulturloge Berlin und an das Projekt „Max geht in die Oper“ der Bürgerstiftung Halle vergeben. Am 17. April 2015 Uhr wurde der im Bielefelder Rathaus an die Preisträger verliehen.

Andreas Dobrowohl, erster Vorsitzender des Kulturloge Berlin – Schlüssel zur Kultur e. V. und Angela Meyenburg, Gründerin und Geschäftsführerin der Kulturloge Berlin nahmen den Preis persönlich entgegen. Der Regine-Hilde-

brandt-Preis steht 2015 unter dem Motto der Teilhabe von Menschen mit geringem Einkommen am kulturellen Leben. Die Auszeichnung wird seit 1997 jährlich von der Stiftung Solidarität bei Arbeitslosigkeit und Armut an gemeinnützige Organisationen und Projekte vergeben, die sich in herausragender Weise für die soziale Teilhabe von Menschen in Arbeitslosigkeit und Armut engagieren.

DIE KULTURLOGE BERLIN vermittelt freie Kulturplätze kostenlos an Menschen mit geringem Einkommen,

die sich einen Kulturbesuch nicht leisten können. 2010 gründete Meyenburg die Kulturloge, um einen Beitrag zur Förderung kultureller Teilhabe und sozialer Inklusion zu leisten. Die Ergebnisse einer Nutzerbefragung zur Arbeit der Kulturloge Berlin von Prof. Dr. Monika Seifert wurden in der Teilhabe 4/2014 veröffentlicht.

### **i Kontakt:**

**Miriam Kremer**

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kulturloge Berlin – Schlüssel zur Kultur e. V., c/o Stadtteilverein Tiergarten e. V., Kluckstr. 11, 10785 Berlin, Telefon: 030/447 288 27/28



kremer@kulturloge-berlin.de

www.kulturloge-berlin.de

Anzeigen

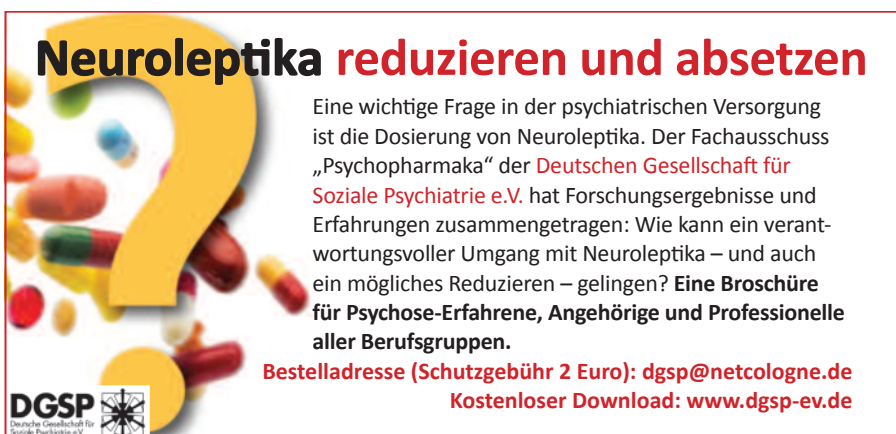
## Neuroleptika reduzieren und absetzen

Eine wichtige Frage in der psychiatrischen Versorgung ist die Dosierung von Neuroleptika. Der Fachausschuss „Psychopharmaka“ der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V. hat Forschungsergebnisse und Erfahrungen zusammengetragen: Wie kann ein verantwortungsvoller Umgang mit Neuroleptika – und auch ein mögliches Reduzieren – gelingen? **Eine Broschüre für Psychose-Erfahrene, Angehörige und Professionelle aller Berufsgruppen.**

Bestelladresse (Schutzgebühr 2 Euro): [dgsp@netcologne.de](mailto:dgsp@netcologne.de)  
Kostenloser Download: [www.dgsp-ev.de](http://www.dgsp-ev.de)

## Lassen Sie sich nicht abhängen!

Abonnieren Sie unseren kostenlosen Online-Newsletter unter [www.Lebenshilfe.de](http://www.Lebenshilfe.de)



## BUCHBESPRECHUNGEN

Dagmar Hänsel

### *Sonderschulausbildung im Nationalsozialismus*

2014, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 279 Seiten. 19,90 € ISBN 978-3-7815-1990-9

In ihrer jüngsten Buchveröffentlichung konfrontiert Dagmar Hänsel ihre Leser(innen) mit der unverfälschten Geschichte der Sonderpädagogik in Deutschland, für die der Hilfsschulverband prägend war. Die Wissenschaftlerin zeichnet ein konturenscharfes und gleichzeitig detailliertes Bild von den sonderpädagogischen Vorstellungen und Forderungen des Verbands, der sich – mit der Hilfsschule und der Hilfsschulpädagogik im Zentrum – immer auch als Akteur für eine übergreifende Heil- und Sonderpädagogik verstand. Dabei wird eine bruchlose Entwicklungslinie der Sonderpädagogik von ihren Anfängen am Ausgang des 19. Jahrhunderts in die Zeit der Weimarer Republik hinein sowie während und nach der Zeit des Nationalsozialismus sichtbar, die Zusammenhänge bis in die Gegenwart aufweist. Mit Hilfe einer beeindruckenden Recherche, einer sorgfältigen Sichtung und wissenschaftlichen Auswertung von unveröffentlichten und veröffentlichten Dokumenten ist es Hänsel gelungen, die sonderpädagogischen „Kontinuitäten“ freizulegen und mit aussagekräftigen Zitaten überzeugend und anschaulich zu untermauern.

Ihr besonderes Augenmerk gilt durchgängig der Sonderschullehrerausbildung. Daran kann sie zeigen, wie durch kontinuierliche, zielstrebige Bemühungen des Verbands etappenweise Fortschritte auf dem Weg zu einer grundständigen wissenschaftlichen Ausbildung für Sonderpädagog(inn)en an Universitäten gemacht wurden, bis dieses Ziel ab den 1960er Jahren in den Bundesländern erreicht wurde. Für ein Verbot der Hilfsschullehrerausbildung unter der NS-Herrschaft, wie die sonderpädagogische Geschichtsschreibung behauptet, gibt es keine Belege. Hänsel kann im Gegenteil den Nachweis erbringen, dass man im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung von der Notwendigkeit der Hilfsschule überzeugt war, ihre Zukunft auch nicht durch die Umsetzung des „Erbgesundheitsgesetzes“ in Frage stellte und tatkräftig am Ausbau der Ausbildungsgänge im Kontext des Entwurfs zur „Ausbildungs-

und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer“ arbeitete.

Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung über die Rolle der Hilfsschule im Nationalsozialismus, deren Wahrheitsgehalt führende Vertreter der sonderpädagogischen Disziplin selbst in unserer Zeit nicht in Frage stellen, wird von Hänsel als Mythenbildung zur Vertuschung der tatsächlichen Verhältnisse entlarvt. Bis heute verbreitet die Sonderpädagogik, das Naziregime habe die Hilfsschule und die Sonderpädagogik diskriminiert, an der Zerschlagung des Hilfsschulwesens gearbeitet und die Ausbildungslehrgänge für Hilfsschullehrer verboten. Fast 70 Jahre nach dem Ende der Nazierrschaft ist die Sonderpädagogik noch immer nicht in der Lage, für lücken- und schonungslose Selbstaufklärung zu sorgen.

#### Im besten Einvernehmen mit der nationalsozialistischen Rassenpolitik

„Ich bin der Überzeugung, daß eine sinnvolle Durchführung des Gesetzes ‚Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses‘ ohne weitgehende zielbewußte Mitarbeit aller Gruppen der Heilerzieher garnicht möglich ist, und habe darum wiederholt die Einrichtung einer eigenen Fachschaft für Heilerziehung (Sonderschulen) beantragt.“ Dieses Zitat hat Hänsel einem Brief entnommen, den der Hilfsschulrektor Martin Breitenbarth an den Reichswalter des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) 1933 schrieb. Breitenbarth war vom Hilfsschulverband offiziell mit der Überführung des Verbands in den NSLB unmittelbar nach der Machtergreifung Hitlers beauftragt worden. Dieses Zitat läßt keinen Zweifel daran aufkommen, dass der Hilfsschulverband gewillt war, sich vorbehaltlos in den Dienst der nationalsozialistischen Rassenpolitik zu stellen. Und es wird auch deutlich, dass sich an dieses Angebot Erwartungen im Sinne eines Gebens und Nehmens knüpften.

Hänsel belegt mit Hilfe auch bisher unveröffentlichter Quellen die Übereinstimmung des Verbands mit der NS-

Politik und die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem System und seinen zuständigen Organen. Sie weist nach, wie sich diese Zusammenarbeit auf der Reichsebene und auf regionaler Ebene vollzog und für den Hilfsschulverband positiv auswirkte. Als Fazit von Hänsels Untersuchung ist festzuhalten: Der Hilfsschulverband war kein willfähriger Helfer des NS-Regimes, der willen- und gedankenlos mitmachte. Er wurde auch nicht durch Druck zum Mitmachen gezwungen, sondern war aktiver Unterstützer und Profiteur der NS-Politik. Der Hilfsschulverband gab seine ungeteilte Zustimmung zu der rassenhygienischen Politik der Nationalsozialisten und kommunizierte seine Positionen verbandsöffentlich. In Denkschriften der „Reichsfachschaft Sonderschulen“ wurde die besondere Aufgabe und Unentbehrlichkeit der Hilfsschule als „bestes Sammelbecken“ für die wirkungsvolle Umsetzung der Rassenpolitik herausgestellt.

Der Verband machte Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des „Erbgesundheitsgesetzes“ von 1933. Er unterstützte das „Reichsschulpflichtgesetz“ von 1938, mit dem der Besuch der Hilfsschule und anderer Sonderschulen für „Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolg zu folgen vermögen“ reichsweit gesetzlich verpflichtend gemacht wurde. Er beeinflusste entscheidend über enge persönliche Kontakte zu Referenten im zuständigen Reichsministerium Erlasse und Anordnungen.

Der 1941 erstellte Referentenentwurf einer „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer“ trug nachweislich die Handschrift von Karl Tornow, Hauptschriftleiter des Fachschaftsorgans „Die deutsche Sonderschule“, Provinzialschulrat in Berlin und Berater des zuständigen Referenten im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Neben der Vereinheitlichung der Hilfsschullehrerausbildung war vorgesehen, die Tätigkeit der Hilfsschullehrer an eine formelle wissenschaftliche Ausbildung zu binden. „Damit war der entscheidende Schritt getan, um die Hilfsschullehrer aus der Berufsgruppe der Volksschullehrer herauszulösen und eine eigenständige sonderpädagogische Berufsgruppe zu etablieren“, stellt Hänsel heraus.

#### Rassenhygienische Begründung der Hilfsschulpädagogik als Wegbereiter

Die Hilfsschulpädagogik, die der 1898 gegründete „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ entwarf, beruhte aus-

schließlich auf rassenhygienischen Begründungen. Wie Hänsel zeigt, ging die Hilfsschulpädagogik nicht von der Bildsamkeit aller Menschen aus. Sie blieb somit hinter den Vorstellungen zurück, die die allgemeine Pädagogik schon entwickelt hatte. Sie unterteilte Menschen in Bildungsfähige, Noch-Bildungsfähige und Nicht-Bildungsfähige. Die Noch-Bildungsfähigen wurden als „schwachsinnig“ bezeichnet und galten zu einem großen Teil als „erbgeschädigt“. Diese aus den Volksschulen zu selektieren und von den „gesunden“ Volksschülern ebenso abzutrennen wie von den „Blödsinnigen“, denen keine Bildung, sondern nur noch Pflege und Dressur in „Idiotenanstalten“ zustand, darin sah der Hilfsschulverband neben der ökonomischen „Brauchbarmachung“ dieser Kinder für die Gesellschaft und der Entlastung der Volksschullehrer die anspruchsvolle sonderpädagogische Kompetenz der Hilfsschullehrer in Abgrenzung zu den Volksschullehrern. Die reale Armut der Hilfsschulkinder wurde ignoriert und die Armutsfolgen, unter denen sie litten, wurden pathologisiert. Auf dieser Basis begründete der Hilfsschulverband den Anspruch auf eine eigenständige Hilfsschule und die Forderung nach einer gesonderten Lehrerausbildung für Sonderpädagogen. Im Blick war dabei immer auch eine höhere Statusanerkennung und bessere Besoldung als die der Volksschullehrerschaft, aus denen sich die Hilfsschullehrer rekrutierten.

Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung, die der Sonderpädagogik die Entdeckung der Bildsamkeit aller Kinder zuschreibt und in der Hilfsschulpädagogik die Verfechterin des Rechts auf Bildung auch für diejenigen sieht, die die Volksschule verstoßen hatte, wird durch Hänsel widerlegt. Schließlich war es gerade der Hilfsschulverband, der gegen Proteste von Volksschullehrern und Eltern forderte, dass der Eintritt in die Hilfsschule nicht dem Elternwillen überlassen werden dürfe, sondern gesetzlich geregelt werden müsse. Im Nationalsozialismus wurde diese Verbandsforderung dann realisiert. Die Volksschulrektoren wurden verpflichtet, alle Kinder, die während der ersten drei Jahre in zweijährigen Rückstand zu geraten drohten, für die Überprüfung zur Hilfsschule zu melden. Abweichungen von dieser Regel mussten ausführlich begründet werden.

Das heil- und sonderpädagogische Ausbildungskonzept nahm in den 1920er Jahren Gestalt an. Es war fokussiert auf „die Besonderung der heilpädagogischen Ausbildung und damit ihre zeitliche, institutionelle und inhaltliche Trennung

von der allgemeinen Lehrerausbildung und auf die Eingliederung der Heil- und Sonderpädagogik in die Universität“, wie Hänsel zeigen kann. Ungeachtet der eindeutig rassenhygienischen Bezüge in der Ausbildungskonzeption wird diese Zeit vor dem Nationalsozialismus auch heute noch von renommierten Vertreter(inne)n der sonderpädagogischen Disziplin als „Hochblüte“ der Sonderpädagogik gefeiert. In der Begründung der Hochschultauglichkeit der Heilpädagogik sei ein „Durchbruch“ für die sonderpädagogische Lehrerausbildung erzielt worden.

### „Kontinuitäten“ nach 1945

In Hamburg trat die „Prüfungsordnung“ zusammen mit der „Ausbildungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen“ am 14. April 1948 in Kraft. Hänsel hat diese Ordnungen mit dem Entwurf der reichsweiten „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer“ von 1941 verglichen und unverkennbare Übereinstimmungen festgestellt. Zwar waren die unmittelbaren Bezüge auf die nationalsozialistische Rassenideologie und die bevölkerungspolitischen Maßnahmen entfallen, aber die Diagnostik von „Anomalien“ und „Schwachsinn“ stand weiterhin im Zentrum der sonderpädagogischen Ausbildung. Die im Nationalsozialismus vorgenommene Erweiterung des Inhaltskatalogs veränderte das sonderpädagogische Ausbildungskonzept nicht grundsätzlich, „so dass die im Nationalsozialismus neu hinzugekommenen Inhalte nach der NS-Zeit wie eine Schlangenhaut abgestreift werden konnten“, betont Hänsel. Auch die „Prüfungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen“, die in Niedersachsen am 28. Februar 1950 erlassen wurde, zeigte große Übereinstimmung mit den Vorgaben im Nationalsozialismus, wie Hänsel herausstellt. „Vertraut sein mit der Eigenart des kindlichen Schwachsinn“, war darin als eine Anforderung an die Bewerber(innen) für das Lehramt an Hilfsschulen formuliert worden.

In Hannover gelang es erstmals, ein selbstständiges, von der allgemeinen Pädagogik losgelöstes heilpädagogisches Institut an einer Pädagogischen Hochschule einzurichten und damit eine Professur für Heilpädagogik zu begründen. „Auch wenn das heilpädagogische Institut an der Pädagogischen Hochschule gegenüber einem heilpädagogischen Institut an der Universität für den Verband zweite Wahl war, erwies es sich doch für die Entwicklung als zukunfts-trächtiges Modell und das heilpädagogische Institut in Hannover als Muster für die heilpädagogischen Institute, die in der Folgezeit in den verschiedenen

Ländern der Bundesrepublik entstanden“, urteilt Hänsel.

Zudem kann Hänsel die Bedeutung der personellen Kontinuität u. a. an der Ausrichtung des 1949 neu gegründeten „Verbands Deutscher Hilfsschulen“ aufzeigen, in dem ehemalige Mitglieder, wie auch der Vorsitzende, weiterhin tätig waren und so aktiv in die Überlieferung des Hilfsschulwesens während der NS-Zeit eingreifen konnten.

Mit konkreten Hinweisen auf die Positionierungen von Ulrich Bleidick und Sieglind Ellger-Rüttgardt zur Geschichte der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus verweist Hänsel auf die ungebrochene „Kontinuität“ der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung bis heute.

### Zusammenhänge und Fragen

Anstelle von konkreten Forderungen ihrerseits gibt uns die Wissenschaftlerin in dem letzten Abschnitt ihres Buches unter dem Titel „Zusammenhänge“ eher einiges zum Nachdenken auf. Rückblickend fasst sie noch einmal die Gewinne für die Sonderpädagogik unter den ideologischen Vorgaben des Nationalsozialismus zusammen, um dann den Blick auf die Gegenwart zu lenken, die bildungspolitisch durch die Inklusion bestimmt wird.

Sollte es uns nachdenklich machen, dass die Sonderpädagogik – zwar unter völlig anderen politischen Vorzeichen – heute wieder eine bedeutende Rolle im bildungspolitischen Geschehen einnimmt? Damals wuchs unter dem Nationalsozialismus mit dem Gesetz „Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ die Bedeutung der Hilfsschullehrer, während heute die Bedeutung der Sonderpädagogen mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schulen zunimmt. Mit dem Bedeutungszuwachs wuchs unter der politischen Vorgabe der verschärften Selektion mit Hilfe der Hilfsschullehrer auch die Zahl der „schwachsinnigen“ Hilfsschulkinder, heute steigt mit Hilfe der Sonderpädagogen unter der politischen Vorgabe der Inklusion die Zahl der Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen, die von der Sonderpädagogik als „behindert“ behauptet werden.

Was zeichnet die Sonderpädagogik heute als eigenständige Wissenschaftsdisziplin aus? Worin besteht ihre sonderpädagogische Kompetenz, die heute für unverzichtbar gehalten wird und die die Politik dazu veranlasst, die Sonder-schullehrerbildung massiv auszubauen?



Gibt nicht die Sonderpädagogik heute wie die Hilfsschulpädagogik damals vor, die „besonderen“ Kinder mit ihrer Diagnostik trennscharf von den „anderen“ identifizieren zu können, um sich mit ihrer Zuständigkeit für diese

Kinder den allgemeinen Pädagogen als Entlastung anzubieten? Werden nicht damals wie heute die diagnostizierten, wenn auch mit einer unterschiedlichen Terminologie bezeichneten Kinder stigmatisiert und sind es nicht damals wie

heute fast ausschließlich Kinder in Armut, für die die Sonderpädagogik ihre Zuständigkeit reklamiert?

Dr. Brigitte Schumann, Essen

Heinrich Greving, Ulrich Scheibner (Hg.)

## Die Werkstattkonzeption: Jetzt umdenken und umgestalten.

### Rückblick, Bilanz und Vorschläge für grundlegende Reformen

2014. Berlin: bhp. 190 Seiten. 15,00 € ISBN 978-3-942484-13-8

Wer die Herausgeber und Autoren dieses Buches kennt, knüpft seine Erwartungen beim Lesen vermutlich vor allem auf das im Untertitel verwendete Wort „Vorschläge“. Dass diese formuliert sind, stellt sich rasch beim ersten Blättern heraus. Dass sie besonders, aber auch fundiert und im historischen Kontext unterbreitet werden, erschließt sich beim systematischen Erarbeiten der einzelnen Beiträge.

Es geht in diesem handlichen Buch besonders um konzeptionelle und rechtliche Aspekte zum Arbeitsfeld „Werkstätten für behinderte Menschen“ (WfbM). Schon der Titel mutet dabei mit seinem Aufforderungscharakter fast wie das Grundsatzprogramm einer politischen Partei oder eines Lobby-Verbands an. Empfehlungen, Vorschläge, Grundüberlegungen und Thesen sind Begriffe und inhaltliche Botschaften und gleichzeitig Strukturelemente im vorliegenden Band, in dem sich Experten rückblickend, analysierend und vorausschauend mit Veränderungsprozessen der WfbM auseinandersetzen.

Fast die Hälfte des Buches füllen die beiden Herausgeber und Autoren mit dem ersten inhaltlichen Kapitel, in dem sie das Thema Werkstattkonzeption aufgreifen. Dabei werfen sie einen tieferen „Blick auf die Entstehung der Werkstattkonzeptionen, die offensichtlichen Konstruktionsfehler in der staatlichen Konzeption und im Werkstattrecht“ (S. 14). Vom „Blick“ zum geschriebenen Wort – und dabei nehmen Heinrich Greving und Ulrich Scheibner kein Blatt vor den Mund. Sie sezieren historische Entwicklungen in ihrer Verquickung zu politischen und Kostenentscheidungen, die – so die beiden Auto-

ren – über Jahre hinweg letztlich zu einer Zersetzung der Konzeption führten. Der kritische Blick der Autoren verhilft besonders in dieser gründlichen Analyse zum Einnehmen einer eigenen Beobachtungsposition auf der Grundlage von Fakten und Hintergrundinformationen. Und sie entlarven mit Beispielen Werkstätten, die aus ihrer Sicht einer negativ konnotierten Subkultur zuzuordnen sind. Schließlich zeigen sie auf, wie falsche Botschaften und Menschenbilder – gerade auch auf Leitungsebene – kontraproduktiv für Reformversuche in der Werkstätten-Landschaft sind. All das verknüpfen sie mit der gesetzlichen Realität, die an dem Gesetz zum UNO-Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen zu messen ist. Im Kontext dieses Gesetzes und der sog. ICF setzen sich die Autoren ferner konfrontativ mit Erfordernissen und Vernachlässigungen in der pädagogisch-heilpädagogischen Professionalisierung der Werkstätten auseinander. Nicht zuletzt wird hier deutlich, dass das Buch in einem Verlag erscheint, der Themen grundsätzlich auf heilpädagogische Fragestellungen ausrichtet. Greving und Scheibner unterstreichen dabei das erforderliche heilpädagogische Fundament, um letztlich Prozesse der Individualisierung, Liberalisierung und Globalisierung erfolgreich gestalten zu können.

In einem weiteren Beitrag fordert Rainer Knapp eine Weiterentwicklung der Werkstätten, indem er konkrete Vorschläge unterbreitet und diese vor allem vor dem Hintergrund von Menschenrechten und Veränderungsmanagement sowie Transparenz skizziert. Besonders stellt er dabei die Finanzierung der WfbM im Zusammenhang mit dem Per-

sönlichen Budget und die Professionalisierung des Fachpersonals heraus.

Das leidige Thema Arbeitsentgelte greift das Autorengespann Bernhard Sackarendt und Ulrich Scheibner auf. Das Thema beschreiben sie in einem ersten Schritt als „die Geschichte einer Erfolglosigkeit“, um dann die aktuelle Diskussion in den Kontext des Mindestlohns zu stellen.

Im letzten klassischen Textbeitrag formulieren Greving, Knapp, Sackarendt und Scheibner gemeinsam „Vorschläge zur Novellierung des Grundgesetzes (GG) und des werkstattrelevanten Rechts im SGB IX“. Auf 16 Seiten gehen sie von einer neuen Bezeichnung aus: Werkstätten zur Teilhabe am Arbeitsleben (WTA). Sie zeigen darin sehr dezidiert insgesamt 22 Konsequenzen für das GG und das SGB IX auf, die sie nicht als konkrete Änderungsformulierungen abfassen, sondern als grundsätzliche Anregungen für Strukturveränderungen im Werkstattbereich verstanden wissen wollen. Konkrete Textvorschläge für gesetzliche Änderungen liefern sie anschließend auf weiteren über vierzig Seiten – in einer üblichen Gegenüberstellung von „gültigen“ Gesetzestexten“ und „Neufassung“.

Durch die Buchveröffentlichung wird ein Thema breit und transparent gestreut, das in der Vergangenheit teilweise nur in engen Fachkreisen diskutiert und publiziert wurde. Der systematischen Aufarbeitung und den damit verbundenen inhaltlichen Botschaften durch die Herausgeber und Autoren ist daher besonders zu danken. Ob aus den Gedanken und Hinweisen dann letztlich auch ein politisch wirksames Dokument wird, bleibt abzuwarten.

Dr. Werner Schlummer,  
Schwäbisch Gmünd

**Vera Bernard-Opitz**

## Visuelle Methoden in der Autismus-spezifischen Verhaltenstherapie (AVT)

### Das „Cartoon und Skript-Curriculum“ zum Training von Sozialverhalten und Kommunikation.

2014. Stuttgart: Kohlhammer. 178 Seiten. 49,99 € ISBN 978-3-17-022312-7

**F**reunde zu finden, ein kompetenterer Gesprächspartner zu sein, Flexibilität zeigen zu können und sich besser in andere Menschen hinein versetzen zu können – das sind für Kinder mit hochfunktionalen Autismus-Spektrum-Störungen (Asperger Syndrom und High-Functioning-Autismus) Themen, die sie vor große Herausforderungen stellen. Bevor sie sich einem komplexen Thema zuwenden, entmutigen sie erfahrungsgemäß häufig, zweifeln an ihren Fähigkeiten.

Hier stellt die strukturierte AVT (Autismus-spezifische Verhaltenstherapie) mit ihrem Prinzip des Lernens in kleinen Schritten und der Orientierung an Erfolgen bzw. Belohnungen für das Erlernen positiver Verhaltensweisen eine große Hilfe für die betroffenen Kinder dar. Sie lernen, einzelne Schritte zu bewältigen bzw. Kurzzeitziele zu erreichen, die ein positives Ganzes bewirken, das so genannte „Langzeitziel“. Angemessenes Sozialverhalten und kommunikative Fähigkeiten sind solche Langzeitziele, die dem Kind eine bessere Integration in Familie, Kindergarten, Schule und Peer-Group ermöglichen und insofern Garanten für eine langfristige gesellschaftliche Einbindung bedeuten.

#### Aufbau und Inhalt

Das Buch „Visuelle Methoden in der AVT“ ist im DIN A 4 Format als Softcover aufgelegt. Es gliedert sich auf 178 Seiten in vier Kapitel.

1. Einleitung
2. Schwächen und Stärken von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen
3. Ein Spektrum von Therapiemethoden für das Autismus-Spektrum: Autismus-spezifische Verhaltenstherapie (AVT)
4. Cartoon und Skript-Curriculum für Autismus

Der Text wird durch elektronische Materialien (Content PLUS) ergänzt. Nach der kurz gefassten Einführung folgen Seiten mit Vorschlägen für Arbeitseinheiten, visualisiert durch ca. 150

Cartoons. Am Seitenrand werden die jeweiligen Langzeitziele und Kurzzeitziele benannt, eine Farbstruktur unterstützt die Orientierung. Die Materialien sind so aufbereitet, dass sie als Kopiervorlagen dienen. Sie regen an, eigene Ideen zu entwickeln.

Das Buch endet mit Schlussbemerkungen und einem Literaturverzeichnis.

#### Diskussion

Vera Bernard-Opitz hat gemeinsam mit ihrer Tochter, welche die Cartoons gezeichnet hat, ein praxisnahes Buch verfasst, das viele Beispiele für die Arbeit in Familie, Therapie oder Einrichtung vermittelt. Der theoretische Teil ist kurz und erklärt grundlegende Begriffe aus der AVT wie „diskretes Lernformat“, „natürliches Lernformat“, „visuelles Lernformat“ und „kognitives Lernformat“.

Die Autorin kommt dann zu der Frage, welche Methoden für welches Individuum bzw. welches Ziel geeignet sind und verweist auf die notwendige individuelle Anpassung an das jeweilige Kind. Für immens wichtig erachtet sie die Motivation des Kindes zu Kommunikation und Sozialverhalten und hebt die Notwendigkeit des Einsatzes von internen oder externen Verstärkern hervor.

Den weitaus ausführlichsten Teil macht das CSA-Curriculum aus („Cartoon und Skript Curriculum für Autismus“). Hier stellt die Autorin fünf Bereiche vor, formuliert als sogenannte Langzeitziele:

1. Beliebt sein/nett sein/  
Freunde bekommen,
2. Gefühle erkennen und kontrollieren,
3. sich selbst beurteilen und die Perspektive der Anderen einnehmen,
4. flexibel sein: Fähigkeit, Gedanken und Handlungen der Situation anzupassen und
5. ein kompetenter Gesprächspartner sein.

Zu jedem dieser Langzeitziele schlägt sie zwei bis acht Kurzzeitziele vor, also einzelne Verhaltensfähigkeiten, die ein

Gesamtziel erfüllen, wenn sie alle erreicht wurden (Beispiel: flexibel handeln, Probleme angemessen lösen und abstrakte Redewendungen verstehen führt zur Erreichung des Langzeitziels „Flexibilität“, d. h. Fähigkeiten, Handlungen und Gedanken einer Situation anpassen zu können). Die Bearbeitung beginnt immer mit einigen Cartoons, die sogenannte „Ideen-Roboter“ darstellen. Hierbei wird eine Situation mit zwei Verhaltensalternativen visualisiert und einer Glühbirne, bei der das Kind zusätzliche Lösungen angeben kann. Anhand von Kontingenzmappen wird anschließend verdeutlicht, zu welchen Konsequenzen positive und negative Verhaltensalternativen führen. Im Anschluss wird das Gelernte durch eine Quiz-Abbildung getestet. Um Generalisierung zu ermöglichen, werden verschiedene Beispiele in einem Fragebogen zum entsprechenden Thema aufgezeigt. Vorschläge für Rollenspiele oder Videomodellierung folgen, um die Übertragbarkeit in den Alltag zu gewährleisten. Jedes Kapitel schließt mit einer Tabelle, in der noch einmal Spiele für die individuelle Übertragbarkeit in den Alltag des betroffenen Kindes vorgeschlagen werden.

Das Buch überzeugt durch optimale Struktur und Übersichtlichkeit. Es werden viele Beispiele vorgestellt, die für das jeweilige Kind angepasst werden sollen. Durch die Einfachheit der Zeichnungen wird deutlich, dass es jedem möglich sein kann, individuelle visualisierte Beispiele anzufertigen. Überhaupt erscheint es wichtig, dieses Buch nicht als eine „Gebrauchsanweisung“ zu betrachten, sondern als Anregung, eigene Ideen zu entwickeln, sicherlich auch gemeinsam mit dem betroffenen Kind und dessen Bezugspersonen.

Eltern, Autismustherapeut(inn)en, Lehrer(innen) usw. können von der Verdeutlichung profitieren, nicht als erstes ein Langzeitziel zu entwickeln, das für das betroffene Kind vielleicht nicht erreichbar und viel zu umfassend ist. Sie sollen dem Kind vielmehr die Chance geben, mit seinen individuellen Möglichkeiten kleine, überschaubare Ziele zu erreichen, aus denen erst nach und nach ein großes Ziel werden kann und muss.

Was für ein positives Gefühl für ein beeinträchtigtes Kind, wenn es Schritt für Schritt merkt, was es schon erreicht hat! So kann es für sich selbst registrieren, wie sich die zuvor problematischen Verhaltensweisen gewandelt haben, beispielsweise in die Fähigkeit, Interesse an anderen Menschen zu zeigen, warten zu können, Gegenseitigkeit und Fürsorge entwickelt zu haben.

Vera Bernard-Opitz weist in den Schlussbemerken ausdrücklich nochmal darauf hin, dass das vorliegende Curriculum als Anregung und Strukturierungshilfe zu verstehen sei. Sie wünscht dem Leser Fantasie und Freude, die Ideen aufzugreifen und sie individuell abzuwandeln.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass das Buch eine gute Anregung ist für Menschen, die praktisch mit Kindern mit Autismus arbeiten und dazu bereit und in der Lage sind, sich ihre eigenen Gedanken zu machen und

kreative Ideen für die Gestaltung von Zielen zu entwickeln. Ein hilfreiches und anschauliches Buch für die Praxis!

Christiane Arens-Wiebel, Bremen

## BIBLIOGRAFIE

94

Alheit, Peter; Page, Kate; Smilde, Rineke

### *Musik und Demenz*

2015 Gießen: Psychosozial. 309 Seiten. 30,80 €

Biermann, Horst (Hg.)

### *Inklusion im Beruf*

2015. Stuttgart: Kohlhammer. 216 Seiten. 32,99 €

Bohn, Caroline

### *Macht und Scham in der Pflege*

Beschämende Situationen erkennen und sensibel damit umgehen  
2015. München: Reinhardt. 125 Seiten. 19,90 €

Bott, Julia M.

### *Netzwerkarbeit und Selbstorganisation im demografischen Wandel*

Eine praxisorientierte Arbeitshilfe – Hand- und Arbeitsbücher (H 20)  
2014. Freiburg i. Br.: Lambertus. 70 Seiten. 12,80 €

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

### *Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen in deutscher, englischer und französischer Sprache*

2014. Kostenfrei als PDF erhältlich:  
Bestell-Nr. A990. info@bmas.bund.de

Caughy, Angela

### *Das Demenz-Buch*

Pflegen ohne Selbstaufgabe  
2014. Stuttgart: Schattauer. 304 Seiten. 24,99 €

Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hg.)

### *Handbuch Behindertenrechtskonvention*

Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe  
2014. Bonn: bpb. 504 Seiten. 4,50 €

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hg.)

### *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 01/2015 – Was brauchen Menschen mit Demenz?*

2015. Freiburg i. Br.: Lambertus. 96 Seiten. 14,50 €

Habermann-Horstmeier, Lotte

### *Arbeiten in Wohneinrichtungen für behinderte Menschen in Deutschland*

2014. Villingen: Institute of Public Health. 107 Seiten. 32,00 €

Harder, Jörg

### *Leibliche Kinder in familienanalogen Settings der Jugendhilfe*

Chancen, Risiken und Konzepte  
2014. Hamburg: Dr. Kovač. 136 Seiten. 68,80 €

Hedderich, Ingeborg; Egloff, Barbara; Zahnd, Raphael (Hg.)

### *Biografie – Partizipation – Behinderung*

Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie  
2015. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 276 Seiten. 24,90 €

Kappus, Sandra

### *Präimplantationsdiagnostik in Deutschland: Von der politischen Kontroverse zur rechtlichen Normierung – Auswirkungen auf Selbstverständnis und Beratungshandeln in der Rehabilitationspädagogik*

2014. Berlin: Humboldt-Universität. 206 Seiten. 25,00 €

Krüger, Heinz-Hermann; Sünker, Heinz; Thole, Werner (Hg.)

### *Forschung als Herausforderung*

2015. Leverkusen: Barbara Budrich. 260 Seiten. 24,90 €

Mc Cornell, Astrid

### *Wenn Huhn und Eule in die Ferne schweifen*

Tiergeschichten zum Vorlesen bei Demenz  
2015. München: Reinhardt. 100 Seiten. 9,90 €

Noelle, Rüdiger

### *Grundlagen und Praxis gerontopsychiatrischer Pflege*

2015. Köln: Psychiatrie. 160 Seiten. 24,95 €

Pamme, Hildegard

### *Personalentwicklung im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD)*

2014. Freiburg i. Br.: Lambertus. 280 Seiten. 25,90 €

Weirauch, Angelika

### *Lebenskunst – Texte des kreativen Schreibens. Zirkulär dekonstruiert*

Am Beispiel der Texte von Frauen mit Behinderung  
2014. Hamburg: Dr. Kovač. 208 Seiten. 79,90 €

Wendt, Peter-Ulrich

### *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit*

2015. Weinheim: Beltz. 478 Seiten. 18,95 €

Anzeige

**Der neue Rechtsdienst**

**Rechtsdienst der Lebenshilfe**

NR. 1/15. MÄRZ 2015

EDITORIAL:  
Zurück zum Ausgangspunkt der Pflegeversicherung  
Mit dieser Broschüre kommen wir der Bedeutung der Lebenshilfe als Institution der sozialen Pflegeversicherung am 1. Januar 2015. Auch 20 Jahre später hat die Lebenshilfe mit der Ausgestaltung des Rechtsdienstes

AUS DEM INHALT:  
Recht und Sozialpolitik  
Eine rechtliche Versorgung für alle – Rahmenbedingungen der Pflegeversicherung  
GKZ-Versicherungsmöglichkeiten  
Berufshilfe, Sozialhilfe, Sozialversicherung

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



## VERANSTALTUNGEN

22. Mai – 03. Juli 2015, Berlin

### *Ausstellung Gundula Krause – Gel(i)ebtes Leben*

Portraits von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung im zweiten Lebensabschnitt  
[www.behindertenbeauftragte.de](http://www.behindertenbeauftragte.de)

28. Mai 2015, Berlin

### *Geht nicht, gibt's nicht – Kommunikation macht mobil*

Inklusive Fachtagung der Albert Schweitzer Stiftung – Wohnen & Betreuen mit sechs Vorträgen und Praxisbeispielen zum Thema Kommunikation mit und für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung.  
[www.paritaet-berlin.de/mitglieder/nachrichten/nachrichten-detailansicht/article/geht-nicht-gibts-nicht-kommunikation-macht-mobil.html](http://www.paritaet-berlin.de/mitglieder/nachrichten/nachrichten-detailansicht/article/geht-nicht-gibts-nicht-kommunikation-macht-mobil.html)

04. – 06. Juni 2015, Tutzing (am Starnberger See)

### *37. Konferenz der Lehrenden für Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH)*

[www.edu.lmu.de/gvp/kongresse/2015/klgh-2015-programm.pdf](http://www.edu.lmu.de/gvp/kongresse/2015/klgh-2015-programm.pdf)

09. Juni 2015, Stuttgart

### *„Musst du dich immer einmischen?“*

Über Selbstbestimmung und Grenzen in der sozialen Arbeit  
[www.bosch-suykerbuyk.info](http://www.bosch-suykerbuyk.info)

12. Juni 2015, Berlin

### *Gründungsveranstaltung Aktionsbündnis Teilhabeforschung*

[www.dvfr.de/fileadmin/download/Aktuelles/Aktionsb%C3%BCndnis\\_Auftaktveranstaltung\\_Einladung.pdf](http://www.dvfr.de/fileadmin/download/Aktuelles/Aktionsb%C3%BCndnis_Auftaktveranstaltung_Einladung.pdf)

12. – 13. Juni 2015, Bremen

### *Unterricht professionell*

Bundesfachkongress des Verbands Sonderpädagogik e. V.  
[www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/2015-06-12-13-bremen.html](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/2015-06-12-13-bremen.html)

16. – 17. Juni 2015, Goslar

### *Verleihung Rudolf-Freudenberg-Preis 2015*

[www.freudenbergstiftung.de/de/aktivitaeten-von-a-z/arbeit-fuer-psychisch-krankte/rudolf-freudenberg-preis.html](http://www.freudenbergstiftung.de/de/aktivitaeten-von-a-z/arbeit-fuer-psychisch-krankte/rudolf-freudenberg-preis.html)

16. – 18. Juni, Leipzig

### *Deutscher Fürsorgetag*

[www.deutscher-fuersorgetag.de](http://www.deutscher-fuersorgetag.de)

20. Juni 2015, Dortmund

### *Fachtagung „Schwere Behinderung & Inklusion – Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik“*

[www.zhb.tu-dortmund.de/Schwere-Behinderung](http://www.zhb.tu-dortmund.de/Schwere-Behinderung)

24. Juni 2015, Berlin

### *Fachkonferenz „Die UN-BRK umsetzen!“*

[Monitoring-stelle@institut-fuer-menschenrechte.de](mailto:Monitoring-stelle@institut-fuer-menschenrechte.de)

26. – 27. Juni 2015, Köln

### *Fachkongress und Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Care und Case Management (DGCC)*

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

17. September 2015, Würzburg

### *Fachtagung „Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“*

[www.megbaa.uni-wuerzburg.de](http://www.megbaa.uni-wuerzburg.de)

95

## IMPRESSUM

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

### Herausgeberin

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.  
 Leipziger Platz 15, 10117 Berlin  
 Tel.: (0 30) 20 64 11-0  
 Fax: (0 30) 20 64 11-204  
[www.lebenshilfe.de](http://www.lebenshilfe.de)  
[teilhaber-redaktion@lebenshilfe.de](mailto:teilhaber-redaktion@lebenshilfe.de)

### Redaktion

Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)  
 Dr. Frederik Poppe (Geschäftsführender Redakteur), Andreas Zobel, Roland Böhm, Sabrina Hagedorn (Redaktionsassistentin, Tel.: (0 30) 20 64 11-125)

### Redaktionsbeirat

Prof. Dr. Clemens Dannenbeck, Landshut; Prof. Dr. Albert Diefenbacher, Berlin  
 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, München; 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 €
- Studierendenabonnement: 18,- €

Wir schicken Ihnen gern ein kostenloses Probeheft.

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

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

### Anzeigen

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 2 vom 01.01.2014, bitte anfordern oder im Internet ansehen: [www.zeitschrift-teilhabe.de](http://www.zeitschrift-teilhabe.de), Rubrik: Inserieren  
 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 Autor(innen)

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

Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-125.  
 Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autor(innen)hinweisen, die Sie unter [www.zeitschrift-teilhabe.de](http://www.zeitschrift-teilhabe.de) finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf. ziehen wir zur Mitentscheidung auch Mitglieder des Redaktionsbeirats oder weiteren fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(innen), die letztlich für ihren Beitrag verantwortlich zeichnen, abgesprochen. Beiträge, die mit dem Namen der Verfasserin bzw. des Verfassers gekennzeichnet sind, geben deren Meinung wieder. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe ist durch diese Beiträge in ihrer Stellungnahme nicht festgelegt. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, sind vorbehalten. Nachdruck erwünscht, die Zustimmung der Redaktion muss aber eingeholt werden.

ANZEIGE

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

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

# AB SOFORT AUCH ALS E-PAPER



WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

PRAXIS UND MANAGEMENT

INFOTHEK

Jetzt bestellen unter: [www.zeitschrift-teilhabe.de](http://www.zeitschrift-teilhabe.de)

# Teilhabe