ISSN 1867-3031 *Postvertriebsstück* zkz 79986

Lebenshilfe

Teilhabe

DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Übergangsprozesse Arbeitsmarkt und berufliche Bildung

WfbM: Schutzfunktion und Übergangsmanagement

Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung

PRAXIS UND MANAGEMENT

Freiwilliges Engagement

Beratung

Arbeit in Spannungsfeldern

INFOTHEK

Werkbesprechung

Bibliografie

Veranstaltungen

4/15

NOVEMBER 2015

54. Jahrgang

ANZEIGE

NEU aus dem Lebenshilfe-Verlag

Erscheint Anfang Dezember 2015

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel

Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Band 2: Lernen in der Schule

1. Auflage 2015, 15,8 x 23,5 cm, broschiert, 262 Seiten, ISBN: 978-3-89896-615-3; im Buchhandel 27,50 Euro [D]; Bestellnummer LFK 063; Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 24,50 Euro [D]

Soll Inklusion nicht in und an der Praxis scheitern, bedarf es grundsätzlicher methodischer Nachsteuerungen. Die große Heterogenität im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und – durch integrative/inklusive Beschulung – in zunehmendem Maße auch an den Regelschulen erfordert angepasste Lernangebote und Methoden, die der Gruppe und dem einzelnen Schüler gleichermaßen Lernfortschritte ermöglichen.

Band 2 des Methodenkompendiums ordnet und systematisiert Vermittlungsverfahren, die in Förderschulen und anderen Bereichen ausgearbeitet wurden. Nach der Vorstellung grundlegender Unterrichtsverfahren im 1. Band fokussiert Band 2 die wechselseitige Anschlussfähigkeit von Konzepten der Förderschul-, der Grundschul- und der Beufspädagogik zur Aneignung des Lesens und Schreibens einschließlich der Leichten Sprache, der mathematischen Grundbildung, der Orientierung des Unterrichts am Handeln, des Erwerbs immer größerer Selbstständigkeit in zunehmend selbstgesteuerten Lernprozessen und deren zusammenfassende Anwendung bei Projekten. Die Methoden werden auf ihre Nützlichkeit hinterfragt sowie als Orientierungshilfe für Lehrer(innen) und andere Berufsgruppen nach verschiedenen Kriterien übersichtlich geordnet.

Kooperation mit dem ATHENA Verlag Oberhausen.

Pictogenda 2016

ein Kalender (fast) ohne Worte

1. Auflage 2015, Ringbuch, Format 21 x 23 cm, Umschlag: Pappe mit wattiertem Kunstleder bezogen, Seiten aus stabilem Papier, ISBN: 978-3-88617-421-8; Bestellnummer LBH 421; 33,– Euro [D]; 40.– sFr.; Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 29,70 Euro [D]

Nur Kalendarium (Innenteil) zum Einheften Bestellnummer LBH 016; 21,95 Euro [D]; 26.50 sFr.; Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 19,75 Euro [D]

Pictogenda ist ein Terminplaner für Menschen, die nicht oder nicht gut lesen können. Die Eintragungen erfolgen mit Bildsymbolen, den Piktogrammen. Damit können die Nutzer(innen) ihre eigenen Termine planen, Ereignisse in ihrem Alltagsleben selbstständig festlegen und sie anderen ohne viele Worte mitteilen. Dazu stehen ihnen mehr als 250 verschiedene selbstklebende Piktogramme – auf Abziehfolie in vielfacher Ausfertigung – zur Verfügung.

Wandkalender Pictogenda 2016

eine Seite pro Monat

1. Auflage 2015, 66 x 48 cm, Spiralbindung Bestellnummer LAM 003; 22,– Euro [D]; 25.– sFr. Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 19,80 Euro [D]

Der Wandkalender im Format 66 x 48 cm zeigt auf jeder Seite einen Kalendermonat mit den Piktogrammen, so wie Sie es von Ihrem Terminplaner gewohnt sind. Durch seine Größe bietet er Platz für viele Informationen – z. B. auch für ganze Klassen oder Gruppen – und er ist eine gut sichtbare Erinnerung oder Vergewisserungsmöglichkeit.

Lebenshilfe Berlin (Hrsg.)

Die Kunst der Einfachheit

Geschichten in Einfacher Sprache

1. Auflage 2015, 17 x 24 cm, 208 Seiten, ISBN: 978-3-88617-552-9; Bestellnummer LED 552; 10,– Euro [D]; 13.– sFr.

Geschichten und Gedichte in Einfacher Sprache – geht das? Für Menschen, die nicht so gut lesen können, für die »normale« Literatur zu schwierig ist, die Einfache Sprache brauchen, um alles verstehen zu können?

Dass das geht, zeigt diese Geschichtensammlung mit den besten Texten eines Schreibwettbewerbs der Lebenshilfe Berlin. Und wie das geht, erklärt die Gewinnerin des Wettbewerbs:

»Schriftsteller sollen daran glauben, dass sie gute Leser haben. Die mit den wenigen Worten und kurzen Sätzen viel anfangen können. Die eigene Ideen haben und spüren, was in der Geschichte passiert. Dann ist eine Geschichte wie eine Reise in ein fremdes Land.

Und das ist genau das, was Schriftsteller mit ihren Geschichten wollen.« (Alexandra Lüthen)

Bestellungen an:

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

Teilhabe 4/2015

EDITORIAL

Werkstätten und Inklusion – Ein Widerspruch? 148
Andrea Hennig

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung 150
Bettina Lindmeier, Nantke Schrör

Werkstätten für behinderte Menschen im Spannungsfeld zwischen Schutzfunktion und Übergangsmanagement 157
Michael Weber

Replik 162
Bettina Lindmeier, Nantke Schrör

Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung – Notwendigkeit einer Konzeptualisierung in der Aus- und Weiterbildung 163
Florian Nüßlein, Helga Schlichting

PRAXIS UND MANAGEMENT

Acht Motive suchen eine Gelegenheit – Freiwilliges Engagement von Menschen mit geistiger Behinderung 172
Sarah-Maria Lubs, Berit Sandberg

Die „Inneren Helfer“ des „So und So“-Beratungskonzepts bekommen Unterstützung durch „Tierische Helfer“ 179
Sabine Stahl

Arbeit in Spannungsfeldern – ein Supervisionskonzept 184
Jan Glasenapp

WERKBESPRECHUNG

„Die Alsterdorfer Passion“ von Werner Voigt 170
Christian Mürner

INFOTHEK

Fachtagung Wohnen und Betreuen „Geht nicht – gibt's nicht!“ 190
Bundesweites Netzwerk Kultur und Inklusion 191
Forschungsbericht zum Budget für Arbeit 192

Bibliografie 193
Veranstaltungen 194

IMPRESSUM

..... 195

Teilhabe 4/2015, Jg. 54

Andrea Hennig

Werkstätten und Inklusion – Ein Widerspruch?

Liebe Leserin, lieber Leser,

kaum ein Thema erhitzt die Gemüter so sehr wie die Inklusion. Welche Rahmenbedingungen für eine inklusive Gesellschaft notwendig sind und welcher Weg der Richtige ist, darüber lässt sich streiten. Klar ist jedoch, dass der Weg zu einer inklusiven Gesellschaft nur dann gelingen kann, wenn zwischenmenschliche Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Behinderung in allen Lebensbereichen gelebt werden.

Das Miteinander von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergarten scheint ohne große Sorgen und Ängste zu gelingen. Anders hingegen gestaltet sich die Diskussion im schulischen Bereich. Hier steht die Idee eines für alle offenen Schulsystems einem segregierenden Schulsystem gegenüber. Inklusion im Arbeitsleben scheint hingegen kaum im öffentlichen Diskurs aufzutauchen. Noch stärker als in anderen Lebensbereichen entscheiden hier die eigene Leistungsfähigkeit und erreichte Qualifikationen über einen Zugang.

Im März 2015 musste die deutsche Regierung vor dem Fachausschuss der Vereinten Nationen in Genf Stellung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im eigenen Land beziehen. In seinen „Abschließenden Bemerkungen“ zeigte sich der Ausschuss u. a. besorgt über die „Segregation auf dem Arbeitsmarkt des Vertragsstaates“ und über „den Umstand, dass segregierte Behindertenwerkstätten weder auf den Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten noch diesen Übergang fördern“. Ein Schlag ins Gesicht für all jene, die sich seit Jahren um einen inklusiven Arbeitsmarkt bemühen und sehr wohl Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt begleiten. Als Lösung empfiehlt der UN-Ausschuss dem deutschen Staat, durch verschiedene Maßnahmen einen inklusiven Arbeitsmarkt zu schaffen. So zum Beispiel „durch die schrittweise Abschaffung der Behindertenwerkstätten durch sofort durchsetzbare Ausstiegsstrategien und Zeitpläne“.

Im Jahr 1959 entstand in Marburg die erste „Beschützende Werkstatt“ für fünf Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung. Laut Tom Mutters sollte das Ziel sein, all denjenigen Menschen mit Lernschwierigkeiten zu einem sinnvollen und erfüllten Leben zu verhelfen, die keinen Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt finden. Politisch gewollt, wurde in den 1970er Jahren mit dem Schwerbehindertengesetz (SchwbG) die gesetzliche Grundlage für ein bundesweites Werkstättennetz geschaffen.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte stehen Werkstätten heute zunehmend in der Kritik. Mit ihren gewachsenen Strukturen stehen sie vor der Herausforderung, sich weiterzuentwickeln und inklusionsorientiert zu werden. Doch was sind mögliche Wege? Was kommt in den nächsten Jahren auf die Werkstätten zu? Können Werkstätten tatsächlich einen inklusiven Arbeitsmarkt mitgestalten? Oder ist diese Idee eine Utopie?

In Großbritannien wurden 2013 die letzten Werkstätten geschlossen. Ziel war es, die hohen Ausgaben für die Arbeitsplätze in den sogenannten „Factories“ zu verringern und diese stattdessen in die Förderung und Vermittlung von Menschen mit Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt aufzuwenden. Heute, zwei Jahre später, haben weniger als die Hälfte der ehemaligen Beschäftigten einen Platz auf dem Arbeitsmarkt gefunden. Die Werkstätten in Großbritannien sind jedoch nicht mit denen in Deutschland zu vergleichen – sowohl in Bezug auf die Anzahl der Beschäftigten als auch auf den Personenkreis.

Ein derart radikaler Schnitt ist in Deutschland nicht zu erwarten und von Regierungsseite auch nicht erwünscht. Dennoch hat sich die Regierung der BRD an den „Abschließenden Bemerkungen“ des UN-Ausschusses zu orientieren und muss Wege und Instrumente für einen inklusiveren Arbeitsmarkt entwickeln. Die Zielvorgabe eines

offenen, für Menschen mit Behinderung zugänglichen Arbeitsmarkts spiegelt sich auch in den Diskussionen um ein Bundesteilhabegesetz wider. Mit neuen Instrumenten soll dem Wunsch- und Wahlrecht von Menschen mit Behinderung besser Rechnung getragen werden. Gleichzeitig soll jedoch auch der Ausgabendynamik in der Eingliederungshilfe begegnet werden.

Mit dem „Budget für Arbeit" soll die Zahl der Übergänge von Werkstattbeschäftigten in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis vergrößert werden.

Durch sogenannte „andere Anbieter" sollen Alternativen für Werkstattbeschäftigte außerhalb der Institution Werkstatt geschaffen werden. Dabei sollen das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis sowie die Regelungen der Erwerbsminderungsrente für Werkstattbeschäftigte (Bezugsgröße von 80 %) analog zur WfbM ausgestaltet werden. Andere Anbieter sollen dabei jedoch keiner Aufnahme- und Versorgungsverpflichtung nachkommen. Inwieweit sich die anderen Anbieter von Werkstätten unterscheiden und welchen Qualitätsanforderungen sie unterliegen, ist derzeit noch unklar. Insgesamt bleibt zu hinterfragen, ob andere Anbieter tatsächlich als Werkstatt-Alternative wahrgenommen werden und somit auch wirklich das Wunsch- und Wahlrecht von Menschen mit Behinderung stärken, oder ob sich diese schlichtweg als kostengünstige Alternative zur Werkstatt verstehen.

Klarer scheint hingegen die Stoßrichtung des „Budget für Arbeit" zu sein. Mit diesem Instrument soll insgesamt die Zahl der Übergänge von Werkstattbeschäftigten in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis vergrößert werden. Anreiz hierzu bieten ein dauerhafter Lohnkostenzuschuss sowie eine Begleitung der Budgetnehmer(innen). Eine Rentenaufstockung und somit eine sozialversicherungsrechtliche Gleichstellung zu Werkstattbeschäftigten ist derzeit nicht geplant. Zu befürchten ist, dass das in Werkstätten geltende Rentenprivileg insgesamt nur wenige Personen zu einem Übertritt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt bewegen wird. Gleichzeitig bietet das Budget für Arbeit jedoch sicherlich einigen Personen die Möglichkeit, ihren Wunscharbeitsplatz zu finden.

Beim diesjährigen Führungskräftetreffen der Lebenshilfe diskutierten Werkstattverantwortliche über die sich durch ein Bundesteilhabegesetz ergebenden Veränderungen im Bereich Teilhabe am Arbeitsleben. Mit dem Slogan „Inklusion ist ohne Werkstätten nicht denkbar. Wir haben eine besondere Verantwortung!" sprachen sich die Teilnehmenden der Fachtagung für die Weiterentwicklung ihrer Angebote aus. Werkstattträger dürfen sich neuen Instrumenten und Entwicklungen nicht verschließen. Nachdrücklich forderten die Teilnehmenden der Tagung jedoch auch die Öffnung der Angebote für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf.

„Inklusion ist ohne Werkstätten nicht denkbar" – eine mutige Aussage, stehen doch Inklusion und Werkstatt zunächst im Widerspruch zueinander. Andererseits haben sich Werkstätten und ihre Träger in den letzten Jahren zunehmend geöffnet. Ausgelagerte Arbeitsplätze und Integrationsbetriebe entstanden und eine Professionalisierung der beruflichen Förderung hielt Einzug in die Werkstätten. Ihre langjährigen Erfahrungen in der Förderung und Begleitung von Menschen mit Behinderung im Arbeitsleben gilt es auch weiterhin zu nutzen und auszubauen. Nur durch qualitativ hochwertige Angebote in der beruflichen Förderung von Menschen mit Behinderung – auch durch die Begleitung in Richtung allgemeiner Arbeitsmarkt – können Werkstätten in einer inklusionsorientierten Zeit ihre Daseinsberechtigung erhalten. Mutiges Voran-Gehen und die Umsetzung von Veränderungen in Organisationen wird in Zukunft stark gefragt sein.

Im Kontext der Behindertenrechtskonvention sollten gleichberechtigte Zugänge für alle Menschen mit Behinderung im Bereich Arbeit ermöglicht werden. Daher sollten die angedachten Instrumente des Bundesteilhabegesetzes für alle Menschen mit Behinderung zugänglich gemacht werden und sich nicht wie bislang an Art und Schwere der Behinderung orientieren.

Zuletzt sei noch festzuhalten, dass eine inklusionsorientierte Gesellschaft erst dann entstehen kann, wenn tatsächlich zwischenmenschliche Kontakte am Arbeitsplatz ermöglicht werden und ein faires Miteinander herrscht. Ein Indikator für die Entwicklung eines inklusiven Arbeitsmarktes sollten daher nicht Vermittlungsquoten sein, sondern vielmehr die Zufriedenheit und eine empfundene gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung.

Der Themenkomplex „Arbeit und Übergangsprozesse" ist in diesem Heft Gegenstand einer Kontroverse: *Lindmeier & Schrör* zeigen die schwierige Situation des Übergangs von Jugendlichen in die berufliche Bildung auf und skizzieren Alternativen zum gängigen Prozedere. *Weber* setzt sich kritisch mit den Ausführungen auseinander und stellt dem Beitrag Perspektiven von Werkstätten für behinderte Menschen gegenüber.

Andrea Hennig, Berlin

CALL FOR PAPERS

Bildung und Schulorganisation (aktuelle Studien, gute Praxis, innovative Konzepte)
Einreichungsfrist für Manuskripte: 29. Juni 2016

Die Redaktion der Fachzeitschrift Teilhabe, Berlin/Marburg

Bettina Lindmeier **Nantke Schrör**

Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung

| Teilhabe 4/2015, Jg. 54, S. 150 – 156

| ***KURZFASSUNG*** *Thema des Beitrags ist die schwierige Situation von Jugendlichen im Grenzbereich zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung im Übergang in berufliche Bildung und Beschäftigung. Dazu werden Bedingungen des Übergangs, insbesondere die Rahmenbedingungen, die durch das „Übergangsregime" geschaffen werden, dargestellt und Alternativen skizziert.*

| ***ABSTRACT*** *Conditions of young persons' transition at the interface of the funding priorities learning and cognitive development into professional training. The contribution's topic is the difficult situation of young persons at the interface of the funding priorities learning and cognitive development during their transition into professional training and employment. Therefore, the transition's conditions, especially the general framework and conditions that are set by the „transition regime" are outlined and alternatives sketched.*

Einleitung

Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen erfahren seit einiger Zeit verstärkt Aufmerksamkeit. Übergangsprozesse werden in aller Regel unter Bezug auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, die Entscheidungsspielräume wachsen lassen, als Entscheidungsprozesse der Jugendlichen verstanden. Dabei wurde bereits durch KEUPP (1990) darauf hingewiesen, dass die Chancen und Risiken, die in Übergängen entstehen, ungleich verteilt sind, so dass Jugendliche mit schwierigen persönlichen und sozialen Ausgangsbedingungen meist eine Verschärfung ihrer Marginalisierung erfahren. Der Beitrag rezipiert einleitend vor allem sozialpsychologische und soziologische Beiträge zum Übergang in ihren wesentlichen Aussagen und fragt nach der besonderen Situation von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Grenzbereich von Lernen und geistiger Entwicklung. Besonderes Augenmerk gilt dabei der noch wenig untersuchten Situation von jungen Erwachsenen, die nicht direkt, sondern erst nach einigen Jahren in die Werkstatt für behinderte Menschen einmünden. Im Anschluss daran wird die Bedeutung des Übergangsregimes thematisiert und danach gefragt, wie für diese Gruppe bessere Wege der beruflichen Teilhabe eröffnet werden können. Dazu wird auf biografietheoretische Zugänge zurückgegriffen, da mit ihrer Hilfe die Bedeutung der Entscheidungsprozesse der Jugendlichen im Übergang und die biografische Anschlussfähigkeit bestimmter Angebote in den Blick kommen.

Chancen und Risiken in Übergangsprozessen

Jeder menschliche Lebenslauf enthält eine Vielzahl von Übergängen. Sie markieren Schnittstellen innerhalb des individuellen biografischen Verlaufs und der sozialen Struktur, an denen sich der bisherige Lebensverlauf nachhaltig wandelt (KUTSCHA 1991, 113; GRIEBEL, NIESEL 2004, 35). Übergänge gehen immer einher mit „dem Sich-Einknüpfen in neue soziale Netzwerke, mit der Klärung und Übernahme neuer Rollen, mit Veränderungen

im privaten Lebensbereich und … mit der Auseinandersetzung mit ‚inneren' und ‚äußeren' Themen" (BLEHER 2011, 1). Der Mensch befindet sich in einer Phase beschleunigter Veränderung mit vielfältigen Lernprozessen (GRIEBEL, NIESEL 2004, 35).

Übergänge stellen Diskontinuitätserfahrungen im Lebenslauf dar, die „gleichermaßen institutionell – etwa durch formalisierte Altersgrenzen oder Statusmerkmale – oder aber durch veränderte Orientierungen und Ansprüche der Individuen angestoßen werden" (WALTHER, STAUBER 2013, 29). Sowohl die Person selbst als auch ihre (soziale) Umwelt sind von Veränderungen betroffen (FTHENAKIS 1999; GRIEBEL 2004, 34 f.) und sind gefordert, eine „Passung", ein Gleichgewicht, zwischen den Anforderungen und den jeweiligen Voraussetzungen aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen (BRONFENBRENNER 1981, 43 f.; GRIEBEL, NIESEL 2004, 35). Dabei finden die Verarbeitungs- und Bewältigungsprozesse auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene statt. Diese beeinflussen die Identitätsentwicklung einer Person nachhaltig und können als Lernprozesse verstanden werden (ROSOWSKI, BEELMANN 2011, 12). Da die Anpassungsprozesse in relativ kurzer Zeit geschehen und verdichtete Lernprozesse als Entwicklungsstimuli gelten, können die Anforderungen von Übergangsprozessen auch als Entwicklungsaufgaben des jeweiligen Lebensalters und -bereichs gesehen werden (GRIEBEL, NIESEL 2006, 8 f.; THIELEN 2011, 10). Mit einer erfolgreichen Reorganisation der Passung gehen die Erweiterung des Verhaltenspotenzials und des sozialen Netzwerks, die Erschließung von Ressourcen sowie eine Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens einher. Bei Fehlanpassungen oder Scheitern kann es dagegen zu Einschränkungen der Verhaltensoptionen, zu einer Verschlechterung von Beziehungen und einer Abnahme von sozialen Kontakten, zu einer Verringerung des Selbstwertgefühls und zu einer Verschlechterung der physischen und psychischen Gesundheit kommen (GRIEBEL 2004, 35). Da bei der Bewältigung der Anforderungen, die sich in Übergängen ergeben, die spezifischen Vorerfahrungen, Entwicklungsbedingungen und Ressourcen der jeweiligen Person und ihres Umfeldes von besonderer Bedeutung sind, sind die Voraussetzungen, unter denen Individuen Übergänge bewältigen müssen, sehr unterschiedlich. Die bisherige Entwicklung der Identität, der Kompetenzen, der Beziehungen und der Rollen innerhalb des bisherigen sozialen Kontextes bilden die Grundlage; bereits erworbene positive Erfahrungen können entsprechend hilfreich sein, um die nächste Übergangssituation zu bewältigen – ebenso können sich Risiken verschärfen. „Chancen und Risiken sind allerdings sozial ungleich verteilt – je nachdem, welche Erfahrungen und Ressourcen (…) jemand in seinem bisherigen Lebensverlauf akkumulieren konnte." (SOLGA 2009, 6). Für Kinder und Jugendliche mit hohen Risiken häufen sich im Verlauf ihrer Lebensgeschichte oft Erfahrungen von Ausschluss und Perspektivlosigkeit bei geringer sozialer Unterstützung. Bei einer Betrachtung ihrer Chancen und Risiken in Übergängen ist das „Übergangsregime", das mögliche Wege vorstrukturiert, sie eröffnen oder schließen kann, in seiner Wechselwirkung mit der formalen Bildung und dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Jugendlichen von zentraler Bedeutung. Für bereits benachteiligte Kinder und Jugendliche verstärkt sich die Benachteiligung im Zeitverlauf, denn sie „verschärft sich jeweils an den Schnittstellen, an denen der Übergang in andere gesellschaftliche Teilsysteme erzwungen wird" (HILLER 1996, 23).

In postindustriellen Gesellschaften werden Übergangsprozesse weniger linear durch verhaltensnormierende gesellschaftliche Kräfte gesteuert (WÖRZ 2004, 26 f.) und verlaufen flexibler. Sie weisen eine zunehmende zeitliche Dauer und Richtungsoffenheit auf. Jedes Individuum ist durch die sich immer schneller wandelnden, pluralistischen gesellschaftlichen Entwicklungen dazu gezwungen, eigenverantwortlich seine Biografie zu gestalten (KEUPP 1990, 4; SCHUMACHER 2004, 19). Das beinhaltet unter Umständen große Chancen, das Leben nach den eigenen Vorstellungen gestalten zu können, zum anderen kann für einen Teil der Jugendlichen die Fülle an Möglichkeiten auch zu Orientierungs- und Haltlosigkeit führen (HURRELMANN 2007, 119). Jungen Menschen aus höheren sozialen Milieus, zumeist mit einem mittleren bis hohen Bildungsabschluss, bieten die verlängerten und weniger standardisierten Übergangsphasen dennoch die Freiheit zu biografischer Orientierung und Experiment. Dies zeigt sich beispielsweise nach der Schule in freiwilligen Sozialdiensten oder in Auslandsaufenthalten. Die damit einhergehenden (finanziellen und sozialen) Belastungen und Risiken werden hier von einem verlässlichen familiären Umfeld aufgefangen (THIELEN et al. 2013, 7).

Einen Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhalten viele Jugendliche erst über Qualifizierungsmaßnahmen, die aber ihre Vermittelbarkeit eher verschlechtern als verbessern.

Übergänge junger Menschen ohne anerkannten Schulabschluss

Übergangsverläufe von jungen Menschen, die Haupt- und Förderschulen (im Schwerpunkt Lernen) besucht haben und keinen Hauptschulabschluss erzielen konnten, müssen unter wesentlich schwierigeren Rahmenbedingungen vollzogen werden. Die Jugendlichen realisieren spätestens im Verlauf der letzten Schuljahre, dass viele der an sich vorhandenen Optionen ihnen verschlossen bleiben. Ihnen stehen nur begrenzt persönliche Ressourcen zur Verfügung, um die komplexen Anforderungen zu meistern. Aufgrund des engen Zusammenhangs von sozialem Milieu, Bildungsabschluss der Eltern und dem Bildungsabschluss der nachfolgenden Generation ist auch die soziale Unterstützung durch Eltern und weitere Familie geringer als die anderer Jugendlicher: häufig sind die Eltern selbst arbeitslos oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen, verfügen über wenig soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital. Viele Übergänge zeigen sich entsprechend als „holprig und prekär" (THIELEN et al. 2013, 7). Einen Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhalten viele Jugendliche erst über die Umwege verschiedener (vor-) beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen, die aber ihre Vermittelbarkeit in der Regel eher verschlechtern als verbessern (vgl. VBW 2007, 58). Einem erheblichen Teil der jungen Menschen bleibt auch langfristig eine berufliche Qualifizierung verwehrt, so dass sie auf „unsichere, zeitlich befristete, körperlich anstrengende und schlecht bezahlte Tätigkeiten im Niedriglohnsegment" (THIELEN et al. 2013, 8) mit immer wiederkehrenden Phasen der Erwerbslosigkeit verwiesen sind.

Übergänge von Jugendlichen aus Förderschulen im Schwerpunkt geistige Entwicklung

Völlig anders gestaltet sich der Übergang junger Menschen mit sog. geistiger Behinderung. Sie sind noch stärker benachteiligt, was die Einmündung in ein reguläres Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis betrifft. Allerdings ist der Übergang weitgehend standardisiert, da die Jugendlichen in der Regel aus der Schule „nahtlos … in die Ausbildungsbereiche der ‚beschützenden' Werkstätten für Menschen mit Behinderung" (KAUZ et al. 2013, 151) wechseln. Die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) verfügen bekanntlich über zweijährige Berufsbildungsbereiche, die zwar grundsätzlich auch den Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten sollen, aber in der Regel mit dem Übergang in den Arbeitsbereich der Werkstatt abschließen. Das Absolvieren des Berufsbildungsbereichs in einem Betrieb, der durch einen Bildungsträger oder Integrationsfachdienst koordiniert wird, ist zwar ebenfalls möglich, aber wenig bekannt und erfordert zur Realisierung größere Anstrengungen im persönlichen Umfeld eines Jugendlichen (vgl. LINDMEIER 2005; ROEBKE 2009). Die erfolgreiche berufliche Integration von Schulabgänger(inne)n, die in größerem Umfang und seit mehreren Jahrzehnten lediglich in Baden-Württemberg etabliert ist (BÖHRINGER 2006; RÖHM 2006), hat bislang nicht zu einer grundsätzlichen Infragestellung des ‚Normallebenslaufs' geführt, der von der Schule in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen mündet. Die bereits angeführten Risiken, die sich aus der Nichtstandardisierung der Übergangsprozesse ergeben, sind dadurch zwar minimiert (KAUZ et al. 2013, 151), aber um den Preis der dauerhaften Ausgliederung aus dem sog. ‚Ersten Arbeitsmarkt' und der Stigmatisierung als ‚wesentlich behindert' und eingeschränkt leistungsfähig. Auch MUCHE weist darauf hin, dass mit der umfassenden Versorgung dieser Personengruppe in allen Lebensbereichen die Aufnahme in soziale Sondersysteme einhergeht (2013, 159). Während des Übergangsprozesses müssen nur wenige Entscheidungen getroffen werden, und diese werden nur selten von den Jugendlichen selbst gefällt (KAUZ et al. 2013, 151; WÜLLENWEBER 2012, 128 ff.). Dies liegt weniger an fehlenden Fähigkeiten und Kompetenzen der Jugendlichen, wie die erwähnten erfolgreichen Integrationsprojekte zeigen, sondern an der linearen Hinführung auf die Werkstatt und mangelnden anderen Erfahrungen. Ohne berufliche Erfahrungen und Erprobungsmöglichkeiten kommt es bei vielen Jugendlichen nicht zu klaren, realitätsgerechten Vorstellungen, was von den „Gatekeepern", beispielsweise Fachkräften der Bundesagentur für Arbeit und der WfbM, wiederum als mangelnde Fähigkeit zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Thematik gedeutet wird, obwohl es weniger auf die kognitive Einschränkung als auf Erfahrungsmangel zurückzuführen ist – also auf die Beeinträchtigung von Aktivitäten und Teilhabe, verursacht durch gesellschaftliche Barrieren. Obwohl im Rahmen der beruflichen Bildung in der Abschluss- oder Werkstufe der Förderschule ein Praktikum in der WfbM und eines auf dem ersten Arbeitsmarkt als gute Praxis gelten, um Interessenentwicklung, Meinungsbildung und Entscheidungsfähigkeit zu stärken, sind sie nicht verpflichtend (KÜCHLER 2009). Auch Standards schulischer beruflicher Bildung gelten häufig nur für den Regelbereich sowie den Förderschwerpunkt Lernen, so wie die hessischen OloV-Standards (Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung 2012). Risiken im Übergang stellen sich daher für Jugendliche mit Behinderung anders dar: „Bezogen auf die Lebensläufe behinderter Menschen bedeutet dies, dass sie risikobehaftet sind, in dem Sinne, dass ein Entkommen aus bestimmten, institutionell vorgezeichneten Übergangspfaden häufig schwierig ist" (MUCHE 2013, 159). Es ist folgerichtig, dass diese Übergänge als Forschungsthema noch kaum in den Blick genommen wurden, und stattdessen liegen Forschungsarbeiten vor allem zu solchen Übergängen vor, die erwartungswidrig aus der Werkstatt auf den ersten Arbeitsmarkt führen (SPIESS 2004, 2006; DOOSE 2007).

zess der Förderschule im Schwerpunkt Lernen zur Förderschule geistige Entwicklung ausmachen, deren Absolventenzahlen in den Jahren 2002–2006 um ein Fünftel gestiegen sind (ISB 2008, 7, vgl. auch KLAUSS 2012). Ein möglicher Grund dieser Entwicklung ist die bessere soziale Absicherung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die Zugangsberechtigung zur Werkstatt, die für Absolventen der Förderschule im Schwerpunkt Lernen in manchen Bundesländern deutlich erschwert wurde. Zugleich ist die Zahl derjenigen gestiegen, die erst später als ‚Quereinsteiger' in die WfbM gelangen; unter ihnen sind traditionell viele schwächere Absolventen der Förderschule im Schwerpunkt Lernen. In der Statistik der WfbM werden die Beschäftigten, die eine Förderschule im Schwerpunkt Lernen besucht haben, nur zum Teil eigens ausgewiesen; oft werden sie unter der Rubrik ‚geistig behindert' subsumiert. Detmar und Kollegen nennen auf der Grundlage bundesweiter Daten 70 % Beschäftigte mit geistiger Behinderung, 17 % mit psychischer Behinderung, 6 % mit Körperbehinderung und je 3,5 % mit Mehrfachbehinderung und Lernbehinderung, merken aber selbst an, dass diese Zahl der lernbehinderten jungen Erwachsenen aus dem genannten Grund als untere Grenze anzusehen ist (ISB 2008, 5). In der Untersuchung von WÜLLENWEBER (2012) umfasst der als ‚neu' und auffällig beschriebene Personenkreis junger Menschen mit einem Schulabschluss der Förderschule im Schwerpunkt Lernen mehr als 9 %.

Die Etikettierung entsprechend der vorherrschenden Behinderung ist zwar ohnehin fragwürdig, relevant ist allerdings der bildungs- und berufsbiogra-

WfbM verfügen über zweijährige Berufsbildungsbereiche, die zwar auch den Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten sollen, aber in der Regel mit dem Übergang in den Arbeitsbereich der Werkstatt abschließen.

Spätere Aufnahme von jungen Erwachsenen im Grenzbereich in die WfbM

Trotz der statistischen Erhebung der ‚wesentlichen Behinderung' ist es aus mehreren Gründen schwierig auszuweisen, welche Beschäftigten in Werkstätten als ‚geistig behindert' oder ‚lernbehindert' gelten sollen. Bereits in der Schule lässt sich ein Verschiebungsprofische Weg der Jugendlichen und Erwachsenen vor Eintritt in die WfbM, der auf Seiten der Jugendlichen je nach besuchter Förderschulform zu sehr unterschiedlichen beruflichen Aspirationen und Identitätsbildungsprozessen führt. Auch das Übergangsregime (s. unten) sieht sehr unterschiedliche Maßnahmen für die Absolvent(inn)en der Bildungsgänge Lernen und geistige Entwicklung vor. Jugendliche im Grenzbe-

reich beider Förderschwerpunkte oder aus dem Förderschwerpunkt Lernen werden von Seiten der Werkstätten häufig – trotz ihrer potenziell hohen Leistungsfähigkeit – eher als Problemgruppe wahrgenommen. Mangelnde Konfliktfähigkeit, mangelnde Akzeptanz der WfbM und der eigenen Einschränkung, fehlende Arbeitstugenden und geringe Frustrationstoleranz gehören zu den häufigsten Vorwürfen (WÜLLENWEBER 2012, 154).

Das schwierige Verhalten wird besser verständlich durch Einbeziehung der Perspektive der Betroffenen. Eine Untersuchung von WÜLLENWEBER unter Beteiligung von POTTER an mehreren Standorten verschiedener Bundesländer zeigt, dass die Initiative für die Aufnahme in eine WfbM von keinem der 18–22-jährigen Interviewten selbst ausging. Immer wurde von einer anderen Person bzw. Institution der erste Anstoß gegeben, zu mehr als 50 % kam die Erstinitiative von der Arbeitsagentur oder von gesetzlichen Betreuern (ebd., 114); im Prozess selbst erlebten die Betroffenen sich als machtlos: Sie geben an, zwar nach ihrer eigenen Meinung gefragt worden zu sein, erlebten sich aber in ihrer Ablehnung der WfbM und dem Wunsch nach Alternativen nicht handlungsfähig und ohne Unterstützung, so dass sie sich in ihrer letztendlichen Zustimmung zur Aufnahme in die WfbM genötigt fühlten.

Die folgenden Äußerungen zeigen sehr eindeutig die Macht eines Übergangsregimes, das die Bemühungen der Jugendlichen um das Aufrechterhalten eigener Handlungsfähigkeit entweder gar nicht wahrnimmt oder als störend auszuschalten sucht. Ohnmachts- und Entrechtungserfahrungen werden in Bezug auf verschiedene Beteiligte artikuliert:

> Die eigenen Eltern, die den Wunsch ignorierten, vor der WfbM andere Optionen zu erproben;

> die Fachkräfte der WfbM, die über den Kopf der Betroffenen agieren, Vertraulichkeit missachten und als abwertend erlebt werden;

> die Arbeitsagentur, die keine Alternativen eröffnet, sondern in Einzelfällen sogar Arbeitslosen mit Leistungskürzung droht: „Die haben dann gesagt, ich hab zwei Möglichkeiten, entweder ich geh in die Lebenshilfe oder ich krieg ne Sperre von 2, 3 Monaten. Hab ich gedacht, bevor ich dann das krieg.“ (ebd., 144 f.),

> und schließlich die Arbeitsmarktlage, die zu einer Verfestigung der Situation beiträgt: „Also zuerst war ich so froh, dass ich die Arbeit hier gehabt hab, weil ich dachte, das wäre nur vorübergehend für mich. Ich hab gedacht, wenn der Arbeitsmarkt besser ist, ich hab gedacht, vielleicht ergibt sich da ne Möglichkeit für mich. Weil ich hab keine Ausbildung. Ist aber nichts geworden.“, „Ja, ich wollte halt draußen arbeiten, ist nicht gegangen.“ (ebd., 145).

In der ersten Zeit in der WfbM beschreiben sich die Betroffenen überwiegend als zurückhaltend und distanziert. Die Mehrheit der Betroffenen ist durch die Tätigkeit in der WfbM verunsichert und fühlt sich stigmatisiert, in Bezug auf Einzelne spricht WÜLLENWEBER sogar von einer „Identitätskrise“ (ebd., 136). Die Aufnahme in eine WfbM ist für sie zuvor keine Option in ihrem Lebenslauf gewesen und stellt eine unvorhergesehene gravierende Änderung dar, da zwar kein reibungsloser Übergang, sondern Arbeitslosigkeit und Lehrgänge antizipiert wurden, nicht aber der weitere soziale Abstieg, den die Werkstattbeschäftigung bedeutet. In den meisten Fällen haben sich die Betroffenen zuvor nicht als behindert wahrgenommen und weigern sich auch nach Eintritt in die WfbM, dieses Etikett zu übernehmen, obwohl die Aufnahme eine offizielle Diagnose erfordert. Sie orientieren sich an jugendkulturellen Ausdrucksformen und Peergruppen, denen gegenüber sie ihre Tätigkeit oft zu verheimlichen suchen, um nicht ausgegrenzt zu werden (ebd., 134 f.).

Unterschiedliche Übergangsregime als strukturelle Rahmungen individueller Möglichkeiten

Obwohl WÜLLENWEBER eine differenzierte Analyse der Aussagen der Beschäftigten vorlegt, die eine mangelnde Passung ihrer Vorstellungen mit den angebotenen Maßnahmen überdeutlich werden lässt, thematisiert er die Wirkung des Übergangsregimes in seinen Schlussfolgerungen nicht explizit. In institutionalisierten Übergangsprozessen haben Institutionen und Fachkräfte sozialer und erzieherischer Berufe aber eine hohe Bedeutung. Sie werden als ‚Gatekeeper‘ bezeichnet und „haben die Aufgabe, die Individuen durch diesen Übergang zu geleiten und gleichzeitig sicher zu stellen, dass sie dort landen, wo sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nach Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit oder Bildung auch landen sollen“ (WALTHER 2013, 20). Die Beteiligung der Gatekeeper an den Übergangsprozessen ist abhängig vom jeweiligen Übergangsregime. Unter diesem Begriff lassen sich „unterschiedliche Konfigurationen des Zusammenspiels sozio-ökonomischer, institutioneller und kultureller Faktoren vergleichen, die entsprechend herrschender Normalitätsannahmen Übergänge im Lebenslauf strukturieren und den Individuen unterschiedliche Handlungsspielräume eröffnen“ (WALTHER, STAUBER 2013, 31). Walther analysiert die unterschiedlichen Handlungsmuster und -spielräume in international vergleichender Form. Er konnte aus den Ergebnissen „Cluster bzw. Typen von Übergangssystemen herauskristallisieren“ (WALTHER 2013, 26):

> In den *nordeuropäischen* Ländern werden alle Schüler(innen) möglichst in einem allgemeinen Bildungssystem unterrichtet. Es gibt Gesamtschulen und die berufliche Bildung erscheint flexibel, aber verlässlich und standardisiert. Alle Jugendlichen haben einen eigenständigen Zugang zu sozialer Sicherung und es gibt Wahlmöglichkeiten und flexible Unterstützungsangebote.

> In den *angelsächsischen* Ländern zeigt sich das Bildungssystem flexibel und bietet vielfältige Einstiegs- und Wechseloptionen. Die Jugendlichen haben ein eigenständiges Recht auf soziale Sicherung, diese ist jedoch niedrig und „mit hohem Druck verbunden, jede noch so prekäre Arbeit anzunehmen“ (ebd., 25). Übergangshilfen richten sich vor allem auf das Ziel der „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit).

> In den *kontinentaleuropäischen* Ländern einschließlich Deutschland differenzieren bzw. selektieren die Schulsysteme stark und die Berufsbildung ist in der Reglementierung des Zugangs und im Ausbildungsverlauf standardisiert. Der Zugang zu sozialer Sicherung ist abhängig vom Familien- oder Erwerbsstatus und benachteiligte Jugendliche erhalten kompensatorische Berufsvorbereitungsmaßnahmen, damit sie ihre „Ausbildungsreife“ erwerben können.

> In den *südeuropäischen* Ländern zeigt sich ein Strukturdefizit. Es fehlen oft Verbindungen vom Bildungs- ins Erwerbssystem, die Jugendlichen haben keinen Zugang zu sozialer Sicherung und sind lange abhängig von ihrer Herkunftsfamilie.

Festzuhalten ist, dass sich die Übergangsregime dahingehend unterscheiden, ob sie Benachteiligung strukturell oder individualisiert leistungsbezogen interpretieren. Im ersten Fall sehen sie die Jugendlichen als benachteiligt, „weil sie arbeitslos sind, und sie sind arbeits-

los, weil Arbeit und Bildungsmöglichkeiten fehlen bzw. der Zugang verschlossen ist“ (ebd., 27). Sie leiten diesbezüglich Maßnahmen zur Schaffung zusätzlicher Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten ab. Aus dieser Perspektive fällt auf, dass der Abschluss der Förderschule im Schwerpunkt Lernen kein qualifizierender Abschluss ist, der einen Zugang zum Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ermöglicht – wie das Übergangsregime suggeriert –, sondern diesen Zugang versperrt. Mehr noch gilt dies für den Abschluss der Förderschule im Schwerpunkt geistige Entwicklung.

Im zweiten Fall sind „Jugendliche arbeitslos, weil sie benachteiligt sind, d. h. aufgrund von Sozialisationsdefiziten wie fehlender Ausbildungsreife oder Arbeitsbereitschaft“ (ebd., 28). Damit richten sich die Maßnahmen eher auf eine Anpassung des Menschen an die Gegebenheiten durch ‚Fördern und Fordern‘. Die Mehrheit der von WÜLLENWEBER vorgeschlagenen Maßnahmen ist ebenfalls diesem Spektrum zuzuordnen, da sie die Verbesserung der oben benannten unzureichenden Fähigkeiten zum Ziel haben (2012, 230 ff.).

Bei Betrachtung der Chancen und Risiken von benachteiligten Jugendlichen in Übergängen ist die Wechselwirkung des Übergangsregimes mit dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Jugendlichen von zentraler Bedeutung. Agieren die Gatekeeper als Personen, die den Jugendlichen realistische und akzeptable Möglichkeiten nicht nur zeigen, sondern wirkungsvoll den Zugang erleichtern können? Unterstützen die Gatekeeper sie bei der Entwicklung eines realistischen Selbstbildes und einer trotz Misserfolgserlebnissen grundsätzlich positiven Identitätsbildung? Welchen Spielraum haben die Gatekeeper selbst in einem Übergangsregime, das ‚fehlende Ausbildungsreife und mangelnde Leistungsbereitschaft‘ als wesentlichen Grund für die Schwierigkeiten im Übergang ansieht und daher vor allem Maßnahmen der weiteren Qualifizierung, weniger aber soziale Absicherung und entlohnte Beschäftigungsmöglichkeiten bereitstellt?

Fazit: Handlungsempfehlungen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Übergänge zu strukturieren. Wir halten eine weniger starke Orientierung an dem individualisiert-leistungsbezogenen Modell für sinnvoll, da es den Außenblick auf die Defizite von Jugendlichen sehr dominant werden lässt. Die ohnehin schwierige Aufgabe für die Jugendlichen, sich die getroffenen Entscheidungen ‚zu eigen‘ zu machen, sich als handlungsfähig zu erleben und ihre Identität zu bewahren bzw. zu entwickeln (vgl. MIETHE et al. 2014), wird dadurch zusätzlich erschwert.

Ein Lebenslaufregime, das die strukturellen Bedingungen – fehlende Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten, mangelhafte Passung zu den Wünschen und Qualifikationen der Jugendlichen – stärker berücksichtigt, kann zu besser angepassten Angeboten beitragen. Wesentlicher Bestandteil dieser Angebote muss die Einbeziehung der Ziele, Interessen und Wünsche der Jugendlichen sein – sie stellen den Ausgangspunkt für die Herstellung biografischer Anschlussfähigkeit dar. Dies kann u. E. nur dann gelingen, wenn verschiedene Veränderungen in Schule und Übergangsgestaltung realisiert werden:

> *Der Abschluss der Förderschulen im Schwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung ist kein qualifizierender Abschluss, der einen Zugang zum Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ermöglicht.*

- In der Schule können Biografiearbeit (vgl. C. LINDMEIER 2013) und/oder persönliche Zukunftsplanung (vgl. DOOSE 2014) dazu beitragen, dass Jugendliche ihre Relevanzsetzungen besser artikulieren können. Beide Ansätze erfordern die Einbeziehung relevanter Bezugspersonen und Freunde, meist auch der Eltern. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass persönliche Zukunftsplanung besser in einem nicht institutionellen Kontext durchgeführt werden kann. Zentral ist, dass die Jugendlichen die Gelegenheit erhalten, Ziele zu entwickeln, selbst zu planen und in ihren Vorstellungen nicht sofort abgewertet werden (‚das schaffst du sowieso nicht!‘). Leider praktizieren dies sowohl manche Eltern als auch Lehrkräfte, oft aus dem Motiv, vor späteren Enttäuschungen zu schützen.

- Ein unverstelltes Interesse an den Jugendlichen kann dazu beitragen, ihre vagen Vorstellungen so weit zu konkretisieren, dass Arbeitserprobungen wie Praktika möglich werden. Dies ist vor allem bei denjenigen Schüler(inne)n, deren Eltern selbst keine gesicherte Beschäftigung haben, Aufgabe der Schule, ebenso wie die Vermittlung grundlegenden Wissens über Verhalten am Praktikumsplatz.

- Neben der Anpassung der Jugendlichen an vorhandene Maßnahmen ist der umgekehrte Weg der Anpassung der Maßnahmen zwar seit den 1980er Jahren grundsätzlich etabliert, aber vielerorts kaum genutzt: *Integrationsfachdienste* (vgl. BÖHRINGER 2006, DOOSE 2007) und *Budgets für Arbeit* bzw. zunächst *für berufliche Bildung* (vgl. ROEBKE 2009) können genutzt werden, um individuelle Lösungen zu realisieren. Zu ihnen kann auch die Teilung des Arbeitsplatzes gehören – beispielsweise zwei Tage im Kindergarten, im Restaurant oder in einer Autowerkstatt, drei Tage in der WfbM. Innerhalb dieser individualisierten Angebote können auch kompensatorische Maßnahmen stattfinden – beispielsweise das Rechnen von Aufgaben, die im Betrieb benötigt werden, das Einüben angemessenen Verhaltens gegenüber Kunden einschließlich ausreichender Frustrationstoleranz und andere.

- Die gängige Praxis, Vollzeitbeschäftigung erreichen zu wollen, sollte in Frage gestellt werden. Möglicherweise ist eine Teilzeitbeschäftigung oder auch ein Teilzeitpraktikum, u. U. kombiniert mit einer Unterstützung im Freizeitbereich, angemessener und hilft im Einzelfall auch, Probleme mit Unzuverlässigkeit und schwankender Arbeitsqualität zu beheben. Selbstverständlich ist hier auch die finanzielle Situation zu bedenken.

- Mittelfristig ist daran zu arbeiten, die im Ländervergleich sehr starke Koppelung sozialer Sicherung an berufliche Tätigkeit zu verändern oder zumindest in ihren Wirkungen auf bestimmte, besonders verletzliche Personengruppen abzuschwächen.

In der Umsetzung der praktischen Handlungsstrategien ist die Kombination von Geduld und Frustrationstoleranz bei den Unterstützungspersonen mit angemessenen, erfüllbaren und von ihnen grundsätzlich als sinnvoll anerkannten Forderungen an die Jugendlichen von hoher Bedeutung (HILLER 1996, 2015). Dies mag Einrichtungen,

deren Identität maßgeblich durch die Bereitstellung von Gruppenangeboten geprägt ist, sehr aufwendig erscheinen, ist aber u. E. die einzige Möglichkeit, für eine als wachsendes Problem erlebte Gruppe bessere Teilhabechancen zu verwirklichen.

In der Umsetzung der politischen Perspektiven besteht in der Allianz von Organisationen der Selbstvertretung behinderter Menschen, von Integrationsfachdiensten und von Akteuren der Zivilgesellschaft – möglicherweise auch unter Beteiligung der Werkstätten – eine Chance, vielfältige Modelle zur Unterstützung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und der dauerhaften Assistenz flächendeckend zu etablieren. Dieses Engagement sollte im Rahmen der Umsetzung und des Monitoring der UN-Behindertenrechtskonvention und der Einführung eines Bundesteilhabegeldes geschehen und Strukturen schaffen, innerhalb derer kreative Einzelfalllösungen entwickelt, umgesetzt und refinanziert werden können.

LITERATUR

BLEHER, Werner (2011): Vorwort. In: Bleher, Werner (Hg.): Übergänge im Bildungssystem: biographisch – institutionell – thematisch. Ludwigsburger Hochschulschriften. Band 5 der Reihe Transfer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–8.

BÖHRINGER, Klaus-Peter (2006): Von der Werkstufe über die ‚Eingliederungswerkstufe' zur berufsvorbereitenden Einrichtung des Enzkreises (BVE). Chronologie einer Erfolgsgeschichte. In: Lindmeier, Christian; Hirsch, Stephan (Hg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim, Basel: Beltz, 44–63.

BRONFENBRENNER, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

DOOSE, Stefan (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie. In: inklusion online Zeitschrift für Inklusion. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/179/179 (abgerufen am 4.03.2015).

DOOSE, Stefan (2014): „I want my dream!" Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Neu-Ulm: AG SPAK.

FTHENAKIS, Wassilios E. (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Fthenakis, Wassilios E.; Eckert, Michael; v. Block, Martina (Hg.): Handbuch Elternbildung. Band 1. Opladen: Leske & Budrich, 33–68.

GRIEBEL, Wilfried (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, Eva (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25–46.

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz.

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (2006): Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. In: Grundschulunterricht 53 (5), 6–11.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (2012): OloV-Qualitätsstandards – Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule-Beruf. www.olov-hessen.de/qualitaetsstandards/broschuere-und-flyer.html (abgerufen am 04.03.2015).

HILLER, Gottfried G. (1996): Chancen stiften statt ausgrenzen. Anregungen zur Kultivierung unserer Gesellschaft durch praktische Solidarität mit benachteiligten jungen Menschen. In: berufliche Rehabilitation 10 (1), 22–43.

HILLER, Gottfried G. (2015): Sema und Halim – Oder: Wie funktioniert und wem nützt Mentoring? In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (1), 78-90.

HURRELMANN, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (9. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

(ISB) Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f383.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 4.03.2015).

KAUZ, Olga; UPHOFF, Gerlinde; SCHELLONG, Yvonne (2013): Einspurig in die Zukunft? Lebensperspektiven als Bildungsanlass. Außen- und Innensichten eines Bildungsprojekts für Jugendliche mit sogenannter geistiger Behinderung. In: Thielen, Marc; Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (Hg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–162.

KEUPP, Heiner (1990): Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hg.): Risiken des Heranwachsens. Materialien zum 8. Jugendbericht, Band 3.

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

KÜCHLER, Matthias (2009): Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung (3.Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.

KUTSCHA, Günter (1991): Übergangsforschung. Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus; Kell, Adolf (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien, 113–155.

LINDMEIER, Christian (2005): Neuere Entwicklungen der beruflichen Integration geistig behinderter Menschen. In: Zeitschrift für integrative Erziehung 13 (11), 132–139.

LINDMEIER, Christian (2013): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Weinheim: Juventa.

MIETHE, Ingrid; ECARIUS, Jutta; TERVOOREN, Anja (2014): „Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit." Eine Einleitung. In: Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Tervooren, Anja (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich, 9–15.

MUCHE, Claudia (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, Walter et al. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 158–175.

ROEBKE, Wolfgang (2009): Wie wir ein persönliches Budget erreichten oder: eine fast unendliche Geschichte. In: Gemeinsam leben 17 (1), 29–34.

RÖHM, Rolf (2006): Berufliche Qualifizierung in Werkstätten für behinderte Menschen in Baden-Württemberg. Bildungskonzepte und Erfahrungen in der GWW Sindelfingen. In: Lindmeier, Christian; Hirsch, Stephan (Hg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim, Basel: Beltz, 220–239.

ROSOWSKI, Elke; BEELMANN, Wolfgang (2011): Die Gestaltung und Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In: Beelmann, Wolfgang; Rosowski, Elke (Hg.): Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten. Berlin u. a.: LIT, 9–18.

SCHUMACHER, Eva (2004): Einführung. In: Schumacher, Eva (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–24.

SOLGA, Helga (2009): Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken. WZB-Mitteilungen. Heft 123, 6–7. www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/wm123einzel6-7.pdf (abgerufen am 20.11.2014).

SPIESS, Ilka (2004): Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Paderborn: Eusl.

SPIESS, Ilka (2006): Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. In: impulse 39 (3), 22–24.

THIELEN, Marc (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, Marc (Hg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8–18.

THIELEN, Marc; KATZENBACH, Dieter; SCHNELL, Irmtraud (2013): Einführung. In: Thielen, Marc; Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (Hg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–12.

(VBW) Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten.

WALTHER, Andreas (2013): Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biographischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: Thielen, Marc; Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (Hg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–36.

WALTHER, Andreas; STAUBER, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang et al. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 23–43.

WÖRZ, Thomas (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (Hg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz, 22–28.

WÜLLENWEBER, Erich (Hg.) (2012): „Aber so richtig behindert, wie die hier so tun, bin ich nicht, ich bin eigentlich normal". Chancen und Probleme von lernbehinderten und sozial benachteiligten jungen Erwachsenen im Rahmen von WfbM. Abschlussbericht des Forschungsprojekts der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Auftrag der Lebenshilfe Halle e. V.. www.lebenshilfe-halle.de/cms/images/stories/projektbericht%20wllenweber.pdf (abgerufen am 6.01.2015).

Die Autorinnen:

Prof. Dr. Bettina Lindmeier
Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de
http://bettina.lindmeier.uni-hannover.de

Nantke Schröer
Anwärterin für das Lehramt für Sonderpädagogik, Studienseminar Hannover, Wunstorfer Str. 28, 30453 Hannover
nantke_schroer@web. de

Anzeige

Zertifizierte Seminarreihe
„So und So" – ein Beratungskonzept für Menschen mit geistiger Behinderung
Sechs Module in 2016/2017, Start am 23. Februar 2016 in Marburg
Anmeldung unter Nr. 160601, 160602 und 160603

Leitung der Reihe
Professorin Dr. Sabine Stahl – Internationale Berufsakademie für Sozialpädagogik und Management Heidelberg/Darmstadt

Das „So und So"-Beratungskonzept hat sich in der Praxis bewährt und erfreut sich einer stetig wachsenden Zahl von Anwender(inne)n. Der Grund: Das Konzept bietet dem/der Beratenden in fast jeder Beratungs- und Gesprächssituation ein niedrigschwelliges Kommunikationsformat mit maßgeschneiderten Inhalten. Die „So und So"-Reihe setzt sich zusammen aus einem Basis-, einem Aufbau- und einem Zertifikatskurs. Jeder Kurs besteht aus 2 Modulen. Durch diesen Aufbau der Reihe ist eine schrittweise Qualifizierung möglich – entsprechend der individuellen Bedarfe. Im Jahr 2016 besteht erstmals die Möglichkeit, die Reihe mit einer Zertifizierung als geprüfte(r) „So und So"-Berater(in) abzuschließen. Diese Möglichkeit besteht auch für Teilnehmenden der „So und So"-Kurse aus den zurückliegenden Jahren.

Nähere Informationen zum Aufbau der Reihe, zu den Inhalten der einzelnen Kurse sowie zur Zertifizierung als „So und So"-Berater(in) können Sie beim Institut inForm anfordern – institut-inform@lebenshilfe.de, (06421) 491-172/-177.

Zertifizierte Seminarreihe
Besondere Bedarfe in den Aktivitäten des täglichen Lebens von Menschen mit Komplexer Behinderung und im Alter
Sechs Module in 2016/2017, Start am 5. Oktober 2016 in Marburg
Anmeldung unter Nr. 160914

Leitung der Reihe
Dr. Helga Schlichting – Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Dr. Annette Damag – Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Ziel der zertifizierten Seminarreihe ist es, Mitarbeiter(inne)n aus Diensten und Einrichtungen der Behindertenhilfe wesentliche fachliche Kenntnisse und praktische Kompetenzen in den wichtigsten Pflegebereichen zu vermitteln. Dabei werden sowohl die besonderen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung berücksichtigt, als auch die von Menschen im Alter oder mit Demenz.

Eine ausführlichere Beschreibung der Seminarreihe sowie der einzelnen Module kann beim Institut inForm angefragt werden – institut-inform@lebenshilfe.de, (06421) 491-172/-177.

www.inform-lebenshilfe.de

Bildungsinstitut inform für Selbsthilfe / Fachpraxis / Management

Michael Weber

Werkstätten für behinderte Menschen im Spannungsfeld zwischen Schutzfunktion und Übergangsmanagement

| Teilhabe 4/2015, Jg. 54, S. 157 – 162

| ***KURZFASSUNG*** *Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit den Ausführungen von Lindmeier und Schrör auseinander. Aus der Perspektive von Werkstätten für behinderte Menschen werden dabei drei Kritikpunkte angesprochen. Die Autorinnen unterschätzen zum einen die Schutzfunktion von Werkstätten im Hinblick auf Exklusionsrisiken, die aus den marktwirtschaftlichen Strukturen unserer Gesellschaft resultieren. Zum zweiten unterschätzen sie die in den letzten Jahren gestiegene Fähigkeit von Werkstätten, Brückenschläge und Übergänge in den ersten Arbeitsmarkt für Menschen mit (schwerer) Behinderung zu leisten. Der dritte Kritikpunkt bezieht sich auf die einseitige Interpretation der Ergebnisse einer Studie, die sich mit der Situation lernbehinderter Menschen in Werkstätten befasst hat.*

| ***ABSTRACT*** *Sheltered Workshops for persons with disabilities between their protective role and transition management. This contribution critically examines Lindmeier's and Schrör's remarks on the topic. From the sheltered workshop's perspective, they address three points of criticism. For one, the authors underestimate the workshop's protective role regarding the risks of exclusion, that result from the market-based structures of our society. Second, they underestimate that during the last years, the workshops have been increasingly able to build bridges and to provide transition processes to the first labour market to persons with (severe) disabilities. The third critique relates to the one-sided interpretation of a study's results that deals with the topic of the situation of persons with cognitive disabilities in sheltered workshops.*

Wenn Werkstätten für behinderte Menschen derzeit mit Aufmerksamkeit bedacht werden, fällt die Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit in der Regel negativ aus. Der Artikel von Lindmeier und Schrör macht darin keine Ausnahme. Die Kritik der beiden Autorinnen richtet sich vor allem auf die Fähigkeit von Werkstätten und ihres Fachpersonals, Übergänge in den Biografien von Menschen mit Behinderung, insbesondere derer mit sogenannter Lernbehinderung, positiv mitzugestalten. Sie sprechen dabei vornehmlich die Übergänge aus den Förderschulen *in* die Werkstätten an. Sie würden vom Fachpersonal der WfbM in Zusammenarbeit mit Vertretern der Kostenträger (Bundesagentur für Arbeit) und zum Teil auch der eigenen Eltern in einer Weise ausgestaltet, dass „Ohnmachts- und Entrechtungserfahrungen“ (LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 153) unter den Menschen mit Behinderung vorherrschten. Nur in zweiter Linie wird auch das – aus Sicht der Autorinnen ebenfalls unzureichende – Übergangsmanagement aus der Werkstatt in den ersten Arbeitsmarkt behandelt.

Sozialrechtliche Verortung von Werkstattarbeit

Bevor ich im Einzelnen auf die Argumente der beiden Autorinnen eingehe, stelle ich eine sozialrechtliche Verortung der Institution Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) voran. Vor dem Hintergrund vieler Missverständnisse und Fehlinformationen über den Status von Menschen mit Behinderung in Werkstätten und die sich daraus ergebenden Aufgaben der Werkstätten scheint mir diese Vorgehensweise dringend geboten. Damit ziele ich zum einen auf die Ausführungen von Lindmeier und Schrör ab, die mit ihrer Bezugnahme auf die *Übergänge* von Menschen mit Behinderung aus der Werkstatt in den ersten Arbeitsmarkt nur einen Teilaspekt der WfbM-Aufgaben behandeln. Mit dieser Engführung werden allgemein gehaltene Urteile über die Leistungsfähigkeit der Institution WfbM erschwert. Zum anderen herrschen in der medial vermittelten Sicht auf Werkstätten, den rechtlichen Status und die materielle Ausstattung von Werkstattbeschäftigten hohe Informationsdefizite, die durch tendenziöse Berichterstattungen, wie z. B. in der ZDF-Sendung Monitor vom 23.03.2015, beständig intensiviert werden. Der vorliegende Beitrag versteht sich von daher auch als Versuch, gebührenfinanzierten Fehlinformationen entgegenzutreten.

In Deutschland haben „voll erwerbsgeminderte“ Menschen einen *Rechtsanspruch auf Teilhabe am Arbeitsleben*. Aus Sicht des gesetzlichen Rentenversicherungsträgers liegt eine volle Erwerbsminderung nach § 43 Abs. 2 Satz 3 SGB VI dann vor, wenn Menschen aufgrund einer Behinderung außerstande sind, mindestens drei Stunden täglich unter den Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarkts zu arbeiten. Der zuständige Sozialhilfeträger hat diese rentenrechtliche Feststellung der vollen Erwerbsminderung aufzugreifen und der anspruchsberechtigten Person einen Werkstattplatz nach § 45 SGB XII zu finanzieren. Die Entscheidung über das Vorliegen einer „wesentlichen Behinderung“ (§ 60 SGB XII in Verbindung mit §§ 1–3 Eingliederungshilfeverordnung) bereitet ein Gremium vor, bestehend aus Mitgliedern von Kostenträgern und Werkstattpersonal, der sogenannte Fachausschuss. Liegen die Merkmale einer wesentlichen Behinderung vor, hat der Mensch mit Behinderung einen Rechtsanspruch auf einen Werkstattplatz, den der Kostenträger per Verwaltungsakt zu bestätigen hat.

Im neunten Sozialgesetzbuch trifft der Gesetzgeber eine wichtige, in der politischen Öffentlichkeit häufig nicht bekannte Unterscheidung: Beschäftigte in Werkstätten sind keine Arbeitnehmer, die Arbeitslohn gegen Arbeitsleistung tauschen. Infolgedessen können sie auch keine Arbeitsverträge abschließen. Die Rechtsstellung behinderter Menschen in Werkstätten wird in § 138 Abs. 1 SGB IX als ein *arbeitnehmerähnliches Rechtsverhältnis* bezeichnet. Werkstätten sind in ihrem Verhältnis zu Menschen mit Behinderung keine Arbeitgeber, sondern Dienstleister, die von einem öffentlich-rechtlichen Kostenträger in Anspruch genommen werden. Für die *Finanzierung* der Aufgabe einer „angemessenen beruflichen Bildung“ gemäß § 136 Abs. 1 Nr. 1 SGB IX tritt in der Regel die Bundesagentur für Arbeit mit den ihr zufließenden

Sozialversicherungsbeiträgen ein. Der sogenannte Arbeitsbereich der Werkstatt soll es ermöglichen, die Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit behinderter Menschen zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen (§ 136 Abs. 1 Nr. 2 SGB IX). Finanziert werden Werkstattplätze im Arbeitsbereich in der Regel vom örtlichen oder überörtlichen Träger der Sozialhilfe und damit aus dem allgemeinen Steueraufkommen.

Zu den dienstleistenden Aufgaben einer Werkstatt gehört auch die Förderung des *Übergangs* geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt mittels geeigneter Maßnahmen (§ 136 Abs. 1, SGB IX), zu denen z. B. die Einrichtung ausgelagerter, betriebsintegrierter Plätze zählt. Es ist vor allem diese Teilaufgabe, die in der Öffentlichkeit und auch in den Ausführungen von Lindmeier und Schrör eine hohe Aufmerksamkeit erfährt. Man bekommt bisweilen den Eindruck, als müsste das „Übergangsregime“ – um einmal den Begriff der beiden Autorinnen zu verwenden – die Kernaufgabe von Werkstatt sein. Um es vorweg zu sagen: Dies ist weder gesetzlich vorgesehen, noch kommt es aus Sicht der Kosten- und der Leistungsträger bei der konkreten Ausgestaltung der Eingliederungshilfe zu einer solchen Engführung des Aufgabenverständnisses von Werkstätten. Ich komme auf diesen Punkt noch ausführlicher zu sprechen.

Die Schwierigkeit, in der Öffentlichkeit den Status eines arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnisses klar zu umreißen und ihn, was noch wichtiger erscheint, sozialpolitisch angemessen zu bewerten, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass eine Reihe arbeitsrechtlicher und arbeitsschutzrechtlicher Vorschriften auf die Beschäftigungsverhältnisse in Werkstätten übertragen worden sind. Hierunter zählen z. B. Vorschriften über die Arbeitszeit, die Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall, den Mutterschutz oder Urlaubsregelungen. Die Teilhabe am Arbeitsleben, die Werkstätten zu bieten haben (§ 136 Abs. 1 SGB IX), soll, so der politische Wille seit den neunziger Jahren (Bundestagsdrucksache 13/9514, 18.12.1997, 78), unter anderem darin seinen Ausdruck finden, dass die Analogie zum Arbeitnehmerstatus der Erwerbswirtschaft so weit als möglich aufrecht erhalten werden soll.

Die Analogie endet beim Geld. Das *Arbeitsentgelt der Werkstattbeschäftigten* fingiert zwar die Lohn- und Gehaltszahlungen in Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes, unterscheidet sich aber in der Höhe nachhaltig von diesen Zahlungen. Das Arbeitsergebnis 2014 des von mir geleiteten Unternehmens weist eine durchschnittliche Vergütung im Arbeitsbereich in Höhe von 1.964 Euro aus – im Jahr. Es gibt Werkstätten, nicht zuletzt in den südlichen Bundesländern, die hier weit bessere Zahlen vorlegen können. Dennoch ändert dies nichts an den dann immer noch großen Abständen zu den Lohn- und Gehaltszahlungen des ersten Arbeitsmarktes. Selbst wenn man sich die Rechtsposition zu eigen machte, wonach auch der gesetzliche Mindestlohn ein Arbeitnehmerschutzrecht darstellt und daher auf Werkstattverhältnisse zu übertragen sei (vgl. SACKARENDT, SCHEIBNER 2014, 106), scheitern solche juristischen Konstrukte an harten ökonomisch-politischen Realitäten. Das Unternehmen Werkstatt erwirtschaftet keine Überschüsse, die Vergütungen in Höhe des Mindestlohns ökonomisch möglich machen würden. Und politisch gesehen reicht die Vision einer „gleichberechtigten“ Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben eben doch nicht so weit, dass die kommunalen Haushalte ihre Ausgaben für die Eingliederungshilfe noch weiter erhöhen und Menschen mit Behinderung neben den staatlichen Transferleistungen (Grundsicherung, Zuschüsse für Unterkunft, Übernahme der Zahlungen an die gesetzliche Rentenversicherung) auch noch mit einem Mindestlohn ausstatten würden. Dass dies eine rein politische Entscheidung ist und nichts mit der Zahlungs- und Verteilungsbereitschaft von Werkstattträgern zu tun hat, sollte an dieser Stelle allerdings nicht unerwähnt bleiben.

Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderung in Werkstätten ist eine kulturelle Errungenschaft und ein sinnvoller Schutzmechanismus gegen die exkludierende Kraft von Arbeitsmärkten.

Die Schutzfunktion von Werkstätten für behinderte Menschen

Für das *Recht auf Arbeit*, das Menschen mit (schwerer) Behinderung in unserem Land genießen, zahlen sie gewissermaßen den Preis niedriger Entlohnung bei gleichzeitiger Einbindung in die fürsorglichen Strukturen der Sozialhilfe. Die soziale Absicherung, über die sie auf diese Weise dann allerdings verfügen, ist in der Regel höher als bei einer Beschäftigung im Niedriglohnsegment des ersten Arbeitsmarktes. Dort, wie auch sonst auf dem ersten Arbeitsmarkt, fehlt ein Recht auf Arbeit. Unsere Verfassung sieht dieses Recht nicht vor, kennt lediglich das Recht der freien Berufswahl (Art. 12 Abs. 1 GG), das dem Staat eine zwangsweise Berufslenkung untersagt. In der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik war es bis zum 3. Oktober 1990 übrigens genau umgekehrt. Dort existierte ein Recht auf Arbeit (Artikel 24 Abs. 1 Verfassung der DDR) – um den Preis zwangsweiser Berufslenkung im Rahmen einer zentralen Verwaltungswirtschaft.

„Eine bessere soziale Absicherung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die Zugangsberechtigung zur Werkstatt“ (LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 152) ist auch für Lindmeier und Schrör offensichtlich unstrittig. Sie ziehen aus dieser ökonomischen Tatsache allerdings keine politischen Schlüsse. Das ist mein *erster Kritikpunkt*. Werkstätten sind aus Sicht der beiden Autorinnen vor allem Institutionen, die aufgrund ihrer stigmatisierenden Wirkungen eine dauerhafte Ausgliederung aus dem ersten Arbeitsmarkt verursachen (vgl. ebd., 152). Ich will Stigmatisierungsprozesse in Einrichtungen der Behindertenhilfe als soziologisches Faktum nicht leugnen. Allerdings möchte ich darauf hinweisen, dass es *wissenschaftlich* gut begründbare Alternativszenarien gibt, die solchen Stigmatisierungsprozessen schon deshalb entgegenwirken, weil sie an einer *positiven Weiterentwicklung* des „sozialen Sondersystems“ Werkstatt interessiert sind (ein aktuelles Beispiel: KUBEK, WEBER & ZINK 2015). Dieses Interesse haben die beiden Autorinnen nicht. Dadurch entsteht die Gefahr, *politisch* über die Köpfe von Menschen hinweg zu reden, die das Recht auf einen Arbeitsplatz in einer Werkstatt mit der damit verbundenen existenziellen Absicherung entweder für sich selbst oder aus Sicht ihrer Angehörigen durchaus zu schätzen wissen. Ganz besonders häufig begegnet man solchen positiven Rückmeldungen in Werkstätten für Menschen mit *psychischen Behinderungen*, deren Beschäftigte in ihren individuellen Biografien die „Segnungen“ des ersten Arbeitsmarktes oftmals bereits genossen haben und

glücklich sind, ihren Platz in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt gefunden zu haben. Menschen mit einer *geistigen Behinderung*, die den weitaus größten Anteil der WfbM-Beschäftigten ausmachen und auch von Lindmeier und Schrör in ihre Betrachtungen miteinbezogen werden, haben vergleichbar hohe Zufriedenheitswerte, wie diverse Untersuchungen in Werkstätten ergaben (vgl. WAGNER, WEBER 2015). Differenzierter, aber längst nicht so einseitig, wie von den Autorinnen dargestellt, fallen die Urteile der – wenigen – Menschen mit *Lernbehinderung* aus, die in Werkstätten tätig sind. Sie werden von Lindmeier und Schrör im Hinblick auf misslingende Übergangsregime in und aus Werkstätten besonders intensiv betrachtet. Die Interpretationen und Schlussfolgerungen, die die beiden Autorinnen aus der materialreichen empirischen Studie von WÜLLENWEBER (2012) ableiten, sind allerdings verkürzt.

Menschen mit Behinderung zu einer vollen Teilhabe an der Konkurrenzgesellschaft zu befähigen, ist ganz offensichtlich die von den beiden Autorinnen präferierte Funktionszuschreibung von Werkstätten. Werkstätten sind für sie gewissermaßen das organisatorische Negativsymbol für eine fehlende Einmündung in reguläre Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse (vgl. LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 152). Ihre gesellschaftliche Funktionsbestimmung ist daher nur noch als Katalysator von Stigmatisierungsprozessen möglich. Völlig aus dem Blick gerät dadurch jedoch die *sozial- und arbeitsmarktpolitische Existenzberechtigung* von Werkstätten: ihre Funktion als eine *schützende Institution* der Gesellschaft vor einer Marktmacht, der weniger leistungsfähige Menschen nicht gewachsen sind. Das Recht auf Arbeit für Menschen mit einer schweren Behinderung in Werkstätten ist eine kulturelle Errungenschaft und ein sinnvoller Schutzmechanismus gegen die exkludierende Kraft von Arbeitsmärkten, die das Recht auf Beschäftigung nicht kennen und auch nicht kennen können, weil sie sonst nicht funktionierten.

Es ist nicht so, als hätten die beiden Autorinnen kein Gespür für diese politische Funktionszuschreibung von Werkstätten als Schutzmechanismus. Zu Recht sprechen sie davon, dass in unserer postindustriellen Gesellschaft die Notwendigkeit bestehe, seine Biografie vor dem ökonomischen Hintergrund sozial ungleich verteilter Ressourcen *eigenverantwortlich* selbst zu gestalten (vgl. ebd., 150–151). Es ist richtig, in unserer modernen Leistungsgesellschaft wird man nicht „platziert". Hier nimmt man Chancen wahr, sein Leben nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten. Und für all jene, die ihre angeborenen intellektuellen Fähigkeiten, ihre ansozialisierte Anstrengungsbereitschaft und ihre ererbten materiellen Ressourcen in diesen Gestaltungsprozess investieren können, sind das vergleichsweise paradiesische Zustände. „Wer hat, dem wird gegeben" – so hat Martin Kronauer den *Matthäus-Effekt der Inklusion* in kapitalistischen Gesellschaften kürzlich beschrieben (vgl. KRONAUER 2014). Er hat dabei deutlich gemacht, wie ein gelungener Zugang in das Erwerbsleben, der daraus ableitbare arbeits- und sozialrechtliche Schutz und die aus beidem resultierende soziale Einbindung in vergleichbar gut ausgestattete gesellschaftliche Kreise einen sich selbst verstärkenden Prozess gesellschaftlicher Inklusion bilden. Es ist politisch verführerisch zu glauben, dass allen Bürgern die Teilnahme an dieser Prozessdynamik offen stünde. Wenn man, wie Lindmeier und Schrör, dieser Verführung unterliegt, lassen sich gesellschaftliche Institutionen zur Unterstützung der Übergänge junger Menschen in Arbeit tatsächlich nur im Hinblick auf die Höhe der von den Institutionen realisierten Übergangsquote, nämlich in Beschäftigungsverhältnisse des ersten Arbeitsmarkts, bewerten. Werkstätten für behinderte Menschen haben mit ihren diesbezüglichen Quoten von durchschnittlich 0,5 % in solchen Diskussionen zugegebenermaßen schlechte Karten. Für sie bleibt offensichtlich nur die Zuschreibung als Stigmatisierungsinstanz.

Aber diese Diskussion unterliegt einem fundamentalen Irrtum. Denn neben dem Matthäus-Effekt der Inklusion gibt es auch den *Teufelskreis der Exklusion*, dessen Dynamik all jene Mitglieder unserer Gesellschaft erfasst, deren intellektuelle, soziale und materielle Ressourcenausstattung im „war of talents" der Unternehmen nicht ausreicht, um Stellen auf wettbewerbs- und leistungsorientierten Arbeitsmärkten zu ergattern. Die ausgrenzende Kehrseite gesellschaftlicher Dynamik „setzt diejenigen, die in arbeitsrechtlich nicht gesicherten Arbeitsverhältnissen stehen oder gar zu den Außenseitern des Beschäftigungssystems gehören, umso stärker der Gefahr aus, in den Teufelskreis der Exklusion zu geraten. Brüchige Erwerbsbiographien ziehen reduzierte Ansprüche an die Sozialversicherungen nach sich, verschärfen somit die Marktabhängigkeit und das Risiko der Verarmung und belasten mithin die sozialen Beziehungen" (KRONAUER 2014, 92).

Deutschland zeichnet sich im internationalen Vergleich durch einen engen Zusammenhang zwischen sozialstaatlichen Leistungen und dem Lohnarbeitsverhältnis aus. Die Exklusionsrisiken der Arbeitslosigkeit sind deshalb besonders hoch (vgl. KRONAUER 2014, 92). Das Prinzip eines „Förderns und Forderns" auf dem Arbeitsmarkt mag hierzulande zu relativ geringen Arbeitslosenzahlen geführt haben. Für Menschen, deren Leistungsfähigkeit eingeschränkt ist, hat diese Entwicklung jedoch keine Vorteile gebracht. Die von den beiden Autorinnen mehrfach zitierte Studie von Wüllenweber macht diesen Zusammenhang unmissverständlich deutlich: „Der Arbeitsmarkt für Geringqualifizierte ist für Bewerber besonders prekär. Die Erwartungen der Arbeitgeber an die Erfüllung der jeweiligen Tätigkeiten haben stark zugenommen, dementsprechend bewerben sich hierauf verstärkt qualifizierte Arbeitssuchende. Es erscheint nicht absehbar, dass auf die Stellen für Geringqualifizierte verstärkt behinderte oder behinderungsnahe Arbeitssuchende eingestellt werden" (WÜLLENWEBER 2012, 280).

Übergangsprozesse in den Biografien von Menschen mit schwerer Behinderung in erster Linie auf die vermeintlichen Inklusionschancen des ersten Arbeitsmarktes zu beziehen, ist eine sozial- und arbeitsmarktpolitische Fehleinschätzung der beiden Autorinnen. Die gesellschaftlichen Inklusionschancen von Menschen mit Behinderung werden nur dann steigen, wenn eine *Lockerung der Verbindung* zwischen Lohnarbeitsverhältnis und sozialstaatlichen Leistungen erreicht wird. Wir benötigen in unserer Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft zweite oder auch dritte Arbeitsmärkte, deren Institutionen einen ausreichenden Schutz vor den Exklusionsrisiken marktwirtschaftlicher Dynamiken bieten. Die Schutzfunktion von Werkstätten wird von den beiden Autorinnen nicht nur nicht erkannt. Sie wird geradezu in ihr Gegenteil verkehrt, indem die WfbM lediglich als Stigmatisierungsinstitution begriffen wird.

Werkstätten als Garanten gelingender Übergänge

Nun wäre es nicht zuletzt unter professionsspezifischen Gesichtspunkten geradezu töricht, der Institution Werkstatt für behinderte Menschen *ausschließlich* eine Schutzfunktion gegen gesellschaftliche Exklusionseffekte zuzuweisen. Es muss diesen Schutz geben, nicht zuletzt für viele Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, die, um nur ein Beispiel zu nennen, im Heil-

pädagogischen Zentrum Krefeld - Kreis Viersen mittlerweile fast ein Viertel aller Beschäftigten ausmachen. Bezeichnenderweise taucht dieser Personenkreis in den Überlegungen von Lindmeier und Schrör nicht auf, weil damit die von vornherein feststehende Lösung aller Probleme, der Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt, auf zu viele Widerstände in der uns alle umgebenden Realität stoßen würde.

Aber es gibt eben auch Werkstattbeschäftigte, die sich aktiv, *zusammen mit* dem Fachpersonal des Werkstattträgers, diesen Widerständen entgegenstemmen und ihre Inklusionschancen auf Stellen des ersten Arbeitsmarktes realisieren möchten. In der Landschaft der Werkstattträger hat sich in den letzten Jahren viel getan, um Arbeitsplätze „jenseits der Mauern der Werkstatt" zu etablieren. Ich räume ein – nicht zuletzt mit kritischem Blick auf mein eigenes Unternehmen – dass es für die Durchsetzung dieser strategischen Ausrichtung vieler Anstöße von außen, von politischer Seite oder von Behindertenverbänden, bedurft hat. Leider sind auch Werkstätten für behinderte Menschen bürokratische Organisationen, mit all den damit einhergehenden negativen Eigenschaften eines strukturellen Konservatismus. Auch sie benötigen deshalb für die Aktivierung ihrer Änderungsbereitschaft bisweilen eines heilsamen Drucks von außen, um sich wieder stärker kunden- und klientenorientiert auszurichten. Aber die Erfolge dieser Aktivierungsstrategie sollten mittlerweile nicht mehr zu übersehen sein.

Anton Senner hat kürzlich am Beispiel *inklusiver Beschäftigungsformen* für Menschen mit psychischer Erkrankung das breite Spektrum von Organisationsformen deutlich gemacht, die mit Werkstattarbeit entweder unmittelbar verbunden werden können oder organisch über sie hinausgehen (vgl. SENNER 2015). Hierzu gehören zuvorderst *betriebsintegrierte Außenarbeitsplätze*, als Gruppen- oder auch als Einzelarbeitsplätze, die den Menschen mit Behinderung zwar weiterhin in einem abgesicherten Werkstattstatus belassen, aber eine eng verzahnte Zusammenarbeit mit nichtbehinderten Kollegen in Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes ermöglichen. Werkstätten bereiten mit ihrem sozialpädagogischen Fachpersonal Beschäftigte mit Behinderung in sogenannten Übergangsgruppen auf die Übernahme solcher Aufgaben systematisch vor. Im Heilpädagogischen Zentrum Krefeld - Kreis Viersen arbeiten ca. 5 % aller Beschäftigten auf solchen Arbeitsplätzen. Es gibt Werkstätten, nicht zuletzt in Hamburg, die hier wesentlich höhere Quoten aufweisen (bis zu 25 %).

Von Werkstattträgern gegründete *Integrationsunternehmen* gehen einen Schritt weiter und ermöglichen Menschen mit Behinderung den Status eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmers. Lebensmittelmärkte, Cafés und Unternehmen im Bereich des Garten- und Landschaftsbaus sind Beispiele für diese Unternehmensformen, die ebenfalls eine eng verzahnte Zusammenarbeit zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen ermöglichen. Die fachlichen und sozialen Anforderungen, die an die Mitarbeiter dieser Unternehmen gestellt werden, sind allerdings recht hoch, so dass die Zahl der Übergänge von (schwer behinderten) Werkstattbeschäftigten in Integrationsunternehmen eher gering ausfällt. Beschäftigt werden in der Regel Menschen mit schwerer Behinderung, die zuvor häufig eine Phase der Langzeitarbeitslosigkeit erlebt haben. Wenn sich Integrationsunternehmen unter dem organisatorischen Dach des Werkstattträgers befinden, kann das Management der Übergänge zwischen Werkstatt und Integrationsunternehmen flexibel und im Sinne des behinderten Menschen wahrgenommen werden[1].

Senner erwähnt als weitere „inklusive Beschäftigungsform" das *Budget für Arbeit*, das in einigen Bundesländern zur Anwendung kommt. Werkstätten erbringen hier mit Hilfe ihres Fachpersonals laufende begleitende Unterstützung für Menschen mit Behinderung, die in Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes beschäftigt sind und deren Arbeitgeber einen dauerhaften Lohnkostenzuschuss von bis zu 80 % erhalten. Wenn man in dieser Organisationsform eine grundsätzliche Alternative zur WfbM sieht, sollte man allerdings die Einschätzung Senners mit in Betracht ziehen: „Doch es gilt, realistisch zu bleiben: Das Budget für Arbeit liefert nicht die Matrix zu einer fundamentalen Umgestaltung der Angebotsstrukturen zur Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben. Dies zeigen die doch vergleichsweise niedrigen Fallzahlen (in Hamburg wurde eine jährliche Übergangsquote von etwas über 1 % erzielt) – trotz wirklich guter Förderungsbedingungen und sehr hohem Engagement aller Beteiligten. Diese Erfahrungen sind in allen Bundesländern identisch, die ein Budget für Arbeit realisiert haben: Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hamburg. Dazu sind die Barrieren im allgemeinen Arbeitsmarkt doch zu mächtig" (SENNER 2015, 56).

Die vorstehenden Aussagen sollen eines deutlich machen: Gelingende Übergangsprozesse werden mittlerweile sehr erfolgreich von Werkstätten für behinderte Menschen wahrgenommen. Es ist eben längst nicht mehr so, dass sich Werkstätten ausschließlich auf ihre Schutzfunktion für den behinderten Menschen berufen – so wichtig diese Funktion nach wie vor für den größten Teil der Beschäftigten ist – und dabei ihre Burgmauern festigen und ihre Zugbrücken nach oben ziehen. Im Text von Lindmeier und Schrör kommen diese Leistungen der Rehabilitationseinrichtung Werkstatt nicht vor. Die auf S. 155 von den Autorinnen aufgeführte Literatur umfasst Untersuchungen von Spiess und Doose, die mehr als zehn Jahre alt sind. Und mit den Ausführungen auf S. 152 wird lediglich auf die Stigmatisierungsfunktion des Begriffs der wesentlichen Behinderung verwiesen, der zwar das Recht auf Arbeit in Werkstätten sichere, aber „um den Preis der dauerhaften Ausgliederung aus dem sog. Ersten Arbeitsmarkt " (LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 152).

Werkstätten als arbeitsmarktpolitische schwarze Löcher zu beschreiben, in denen Menschen mit Behinderung verschwinden und so vor der Gesellschaft versteckt werden, trifft einfach nicht die Realität in der Eingliederungshilfe. Diese Einschätzung der beiden Autorinnen über die Leistungsfähigkeit von Werkstätten bei der Gestaltung von Übergängen auf den ersten Arbeitsmarkt ist mein *zweiter Kritikpunkt*.

Menschen mit Lernbehinderung in Werkstätten – und der problematische Umgang mit Studienergebnissen

Mein *dritter Kritikpunkt* betrifft den Umgang mit den Ergebnissen einer Studie, die vor einigen Jahren die besondere Situation von Menschen mit Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeiten beim Übergang von Förderschulen in Werkstätten untersucht hat (vgl. WÜLLENWEBER 2012).

Wenn man sich die rein quantitative Dimension der Zugangszahlen in Werkstätten vor Augen führt, stellt man fest, dass diese Personengruppe nur einen kleinen Anteil der WfbM-Beschäftigten bildet. Die Vermutung der beiden Auto-

[1] *Im Heilpädagogischen Zentrum Krefeld - Kreis Viersen geschieht dies z. B. in Form einer engen Kooperation mit der Lebenshilfe Viersen, die als Gesellschafter der HPZ-Werkstätten auch Rechtsträger eines Integrationsunternehmens ist.*

rinnen, dass die Zahl der Absolvent(in-n)en der Förderschule Lernen in Werkstätten anscheinend steigt (vgl. ebd., 153), ist in diesem Zusammenhang übrigens schlicht unzutreffend. Im Vergleich zu den vierfach höheren Zugängen von Menschen mit komplexen Behinderungen in Werkstätten sind die konzeptionellen, personalwirtschaftlichen und organisatorischen Herausforderungen für die WfbM im Falle lernbehinderter Menschen tatsächlich weniger ausgeprägt. Wollte man das Thema „Übergänge in die Werkstatt" an wirklich aktuellen und für die Eingliederungshilfe zentralen Problemstellungen ausrichten, würde man die Frage nach den relevanten Personengruppen ausweiten und differenzieren müssen. Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf werden in diesem Kontext bislang kaum berücksichtigt.

Dass es überhaupt Zugänge lernbehinderter Menschen in die Werkstätten gibt, verdankt sich dem Umstand, dass die Aufnahmebereitschaft für Ungelernte und Geringqualifizierte auf den ersten Arbeitsmarkt seit Mitte der achtziger Jahre stark rückläufig ist (vgl. WÜLLENWEBER 2012, 44 f.). Die Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung für die Einmündung in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis hat seitdem zugenommen. Im selben Maße sind die Exklusionsrisiken für diejenigen gestiegen, die den kognitiven und sozialen Anforderungen, die in den Ausbildungs- und Arbeitsbereichen der Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes vorherrschen, nicht gewachsen sind. Werkstätten für behinderte Menschen kamen und kommen auch deshalb als Rehabilitationseinrichtungen für den Personenkreis lernbehinderter Menschen in Frage, weil sich die *Aufnahmekriterien und das gesamte System der Diagnostik* in Werkstätten als rechtlich diffus darstellen und deshalb weite Entscheidungsspielräume ermöglichen, in die man aus Gründen arbeitsmarktpolitischer Opportunität hineinstoßen kann. Das ist im Übrigen einer der Hauptvorwürfe WÜLLENWEBERS (2012, 276 ff.), an die sich auch Lindmeier und Schrör anschließen. Psychosoziale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten sind, mehr noch als kognitive Einschränkungen, das eigentliche Hemmnis bei der Vermittlung dieses Personenkreises auf den ersten Arbeitsmarkt. Gleichzeitig sind die auf diese Problemlagen bezogenen Diagnosekriterien für die Fachausschüsse der Werkstätten wenig greifbar. Hier dominieren immer noch rein medizinische Diagnostikverfahren. Es erscheint mir daher dringend geboten, dass sich Werkstätten zusammen mit den Kostenträgern (des Berufsbildungs- *und* des Arbeitsbereichs) modernen wissenschaftlichen Verfahren öffnen, die es erlauben, bei der Diagnose und den daran anschließenden Therapien und Maßnahmen Entscheidungen zu treffen, die Menschen mit Lernbehinderung, Verhaltensauffälligkeiten und sozialer Benachteiligung gerecht werden (vgl. zu dieser Diskussion WÜLLENWEBER 2012, 279 f.).

Für diesen Personenkreis stellen sich Fragen der *Eignung rehabilitativer Einrichtungen* – und damit auch der WfbM – mit besonderem Nachdruck. Denn Lernbeeinträchtigungen, Sprachbehinderungen und Probleme der emotional-sozialen Entwicklung sind – ich folge hier AHRBECK (2014, 114) – Behinderungsarten, die sich zu einem Teil endgültig überwinden lassen. Insofern ist bereits der Besuch einer entsprechenden Förderschule (Lernen oder sozial-emotionale Entwicklung) in besonderem Maße im Hinblick auf die optimale Bewältigung von Behinderung zu betrachten und zu bewerten. In diesem Zusammenhang ist z. B. Wüllenweber der Meinung, „dass sich hinsichtlich der besonders lern- und leistungsschwachen Schüler der Förderschulen L die Frage stellen wird, ob diese nicht teilweise besser in Schulen für geistige Entwicklung (GB-Schulen) gefördert werden können" (WÜLLENWEBER 2012, 281). Auch Lindmeier und Schrör sprechen dieses Thema an (vgl. LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 153), verstehen allerdings den für die Jahre 2005–2006 konstatierten Verschiebungsprozess zu Gunsten der Förderschule im Schwerpunkt geistige Entwicklung lediglich als Teil des von ihnen heftig kritisierten Übergangsregimes, das für die Betroffenen unmittelbar in die Werkstatt und damit zu einem sozialen Abstieg führe. An der nur empirisch zu klärenden Frage, welche Schul- und vor allem welche Unterrichtsform (vgl. AHRBECK 2014, 115 mit Bezug auf HATTIE 2013) nun tatsächlich eine optimale Form der Bewältigung von (Lern-)Behinderung darstellt, zeigen sie wenig Interesse. Es genügt aus ihrer Sicht offensichtlich die Einbettung bestimmter Institutionen in Übergangsregime, die unter Umständen vom ersten Arbeitsmarkt wegführen, um sie bereits als unzureichend abzuqualifizieren.

Von dieser Einschätzung sind auch die Werkstätten betroffen. Die Interpretation der Aussagen Wüllenwebers, die von den beiden Autorinnen vorgenommen wird, vermittelt den Eindruck, als trügen Werkstätten und ihre Fachkräfte mit ihrem Verhalten gegenüber dem Personenkreis von Menschen mit Lernbehinderung selbst ursächlich zu deren Ohnmachts- und Entrechtungserfahrungen bei, indem sie „über den Kopf der Betroffenen agieren, Vertraulichkeit missachten und als abwertend erlebt werden" (LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 153). Die Gesamtaussage Wüllenwebers geht freilich in eine ganz andere Richtung. Die Verunsicherung lernbehinderter Menschen bei Eintritt in die Werkstatt ist zwar unverkennbar und wird auch in den Interviews, die Wüllenweber geführt hat, deutlich geäußert (WÜLLENWEBER 2012, 114 ff.). Insbesondere wird die gesellschaftliche Stigmatisierung gegenüber der Institution Werkstatt, die aus dem persönlichen Umkreis der Menschen an sie herangetragen wird, zum Problem, das durch die psychosozialen Schwierigkeiten, die die Menschen ohnehin mitbringen, weiter verstärkt wird. Es ist aber wichtig zu wissen, dass sich „die Akzeptanz der WfbM (…) bei einem größeren Teil der Beschäftigten bereits nach kurzer Zeit" einstellt (WÜLLENWEBER 2012, 116). Wüllenweber merkt an, dass „in der Globalperspektive in den Daten eine breite Zufriedenheit der Beschäftigten mit der WfbM erkennbar (wird). Auch wenn, wie bereits aufgezeigt, Unzufriedenheit in diversen Punkten besteht, überwiegt in der Zusammenfassung der Daten deutlich die Zufriedenheit mit der WfbM als Einrichtung und mit den Fachkräften" (WÜLLENWEBER 2012, 134).

Die Aussagen, die Lindmeier und Schrör der empirischen Studie von Wüllenweber entnehmen, sind einseitig negativ. Sie werten insbesondere das Engagement und die Kompetenz der in den Werkstätten agierenden Fachkräfte ab und verschweigen die positiven Erfahrungen lernbehinderter Menschen mit der WfbM. Die dramatisierende Kommunikation der Fachkräfte und die teilweise unzureichenden Fachbegriffe ihrer Praxisdiskurse, die Wüllenweber zu Recht kritisch anmerkt (vgl. WÜLLENWEBER 2012, 274 ff.), sind eben kein Beleg für fehlende Professionalität und schon gar nicht für eine misslingende Integration lernbehinderter Menschen in den Werkstattalltag[2].

Eine andere Frage ist es, ob die von Wüllenweber konstatierte gelungene *Integration* lernbehinderter, verhaltensauffälliger Menschen in die Werkstatt

[2] *Ich darf im Übrigen anmerken, dass die intensive Beschäftigung der Fachkräfte des Heilpädagogischen Zentrums Krefeld – Kreis Viersen mit den Ausführungen Wüllenwebers die Praxisdiskurse und auch die Konzepte unserer Werkstätten nachhaltig verändert und, ich behaupte, auch verbessert haben.*

zu Lasten von deren *Inklusionschancen* für den ersten Arbeitsmarkt geht (vgl. zu dieser WfbM-spezifischen Kernfrage WEBER, WAGNER 2015). Hier stellt Wüllenweber den Werkstätten kein gutes Zeugnis aus (vgl. WÜLLENWEBER 2012, 279). Offen lässt er bei seiner Einschätzung allerdings, ob eine höhere Übergangsquote auf den ersten Arbeitsmarkt von anderen Einrichtungstypen besser und bei gleichem Ergebnis kostengünstiger geleistet werden kann. Ich würde in dieser Frage gerne durch empirische Daten Aufschluss erhalten, leider geben die Autorinnen dazu jedoch keine Hinweise.

LITERATUR

AHRBECK, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
HATTIE, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
KRONAUER, Martin (2014): Matthäuseffekt und Teufelskreis. Inklusion und Exklusion in kapitalistischen Gesellschaften. In: Mittelweg 36 23 (2), 79–96.
KUBEK, Vanessa; WEBER, Harald; ZINK, Klaus J. (2015): Alternative Wege der beruflichen Inklusion. Oder: Die Notwendigkeit, sich von einem Denken in Einbahnstraßen zu verabschieden. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 66 (1), 32–44.
LINDMEIER, Bettina; SCHRÖR, Nantke (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Teilhabe 54 (4), 150–156.
SACKARENDT, Bernhard; SCHEIBNER, Ulrich (2014): Arbeitsentgelte in Werkstätten für behinderte Menschen – Grundüberlegungen und Thesen zum Mindestlohn in Werkstätten. In: Greving, Heinrich; Scheibner, Ulrich (Hg.): Die Werkstattkonzeption: Jetzt umdenken und umgestalten. Rückblick, Bilanz und Vorschläge für grundlegende Reformen. Berlin: BHP-Verlag, 90–108.
SENNER, Anton (2015): Teilhabe am Arbeitsleben. Formen inklusiver Beschäftigung für Menschen mit psychischer Erkrankung. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 162 (2), 54–57.
WAGNER, Britta; WEBER, Michael (2015): Inklusion, Integration und Lebensqualität in Werkstätten für behinderte Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (3), 128–141.
WÜLLENWEBER, Ernst (2012): „Aber so richtig behindert, wie die hier so tun, bin ich nicht, ich bin eigentlich normal". Chancen und Probleme von lernbehinderten und sozial benachteiligten jungen Erwachsenen im Rahmen von WfbM. Abschlussbericht des Forschungsprojekts der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Auftrag der Lebenshilfe Halle e. V..

Der Autor:
Dr. Michael Weber
Geschäftsführer des Heilpädagogischen Zentrums Krefeld – Kreis Viersen gGmbH, Hochbend 21, 47918 Tönisvorst
m.weber@hpzkrefeld.de

Bettina Lindmeier, Nantke Schrör

Replik

Um mit dem Konsens zwischen uns zu beginnen: Ja, die Werkstätten für behinderte Menschen stehen erheblich unter Druck.

Dies gilt insbesondere, seit der ‚Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen' der Vereinten Nationen in seinen „Abschließende(n) Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands" sie massiv kritisiert und die „schrittweise Abschaffung der Behindertenwerkstätten durch sofortige Ausstiegsstrategien und Zeitpläne sowie durch Anreize für die Beschäftigung ... im allgemeinen Arbeitsmarkt" (Vereinte Nationen CRPD 2015, 9) gefordert hat. „Der Ausschuss ist besorgt über

a) Segregation auf dem Arbeitsmarkt des Vertragsstaates;

b) finanzielle Fehlanreize, die Menschen mit Behinderungen am Eintritt oder Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt hindern;

c) den Umstand, dass segregierte Behindertenwerkstätten weder auf den Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten noch diesen Übergang fördern" (ebd.).

Damit ist zu zwei Kritikpunkten Webers bereits das Nötige gesagt: Die von uns als gering eingeschätzte Zahl der Übergänge schätzt auch der UN-Ausschuss als gering ein, auf der Grundlage der ihm zur Verfügung gestellten Daten. Auch die Schutzfunktion der Werkstatt wird in dem Zitat angesprochen und als „Fehlanreiz" bezeichnet. Der Schutz dieses Personenkreises ist wichtig; er muss u. E. in neuer, weniger einschränkender Weise geregelt werden. Er darf künftig nicht an die Institution WfbM gekoppelt sein, was im Rahmen der Einführung des Bundesteilhabegesetzes hoffentlich gelingen wird. Die Untersuchung von Wüllenweber schließlich ist eine differenziert durchgeführte Untersuchung, die uns durchaus belastbar erscheint. Der quantitative Teil der Studie bezog mehr als 300 WfbM ein, der qualitative 17 Werkstätten.

Allerdings ist die WfbM gar nicht das wesentliche Thema unseres Artikels, und unsere Kritik an Werkstätten ist wesentlich weniger massiv, als man annehmen würde, läse man nur den Artikel von Herrn Weber. In unserem Artikel geht es hauptsächlich um die Frage, wie Übergänge für einen besonders vulnerablen und – auch hier besteht Konsens – schwierig zu unterstützenden Personenkreis bestmöglich gestaltet werden können. Dass dies von Herrn Weber nicht aufgegriffen wurde, ist Teil des Problems.

LITERATUR

Vereinte Nationen CRPD (2015): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschand. Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Dreizehnte Tagung. (von der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention beauftragte und geprüfte Übersetzung, keine amtliche Übersetzung der Vereinten Nationen).

Florian Nüßlein **Helga Schlichting**

Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung – Notwendigkeit einer Konzeptualisierung in der Aus- und Weiterbildung

| Teilhabe 4/2015, Jg. 54, S. 163 – 169

| ***KURZFASSUNG*** *Menschen mit Komplexer Behinderung sind aufgrund vielfältiger akuter und chronischer Krankheiten häufiger sowohl von akuten als auch von chronischen Schmerzen betroffen als die „Normalbevölkerung". Wegen ihrer Erschwernisse in der Kommunikation sind sie Schmerzen in besonderer Weise ausgeliefert und bei deren Wahrnehmung von Fremdbeobachtung und -beurteilung abhängig. Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass Mitarbeiter(innen) der Behindertenhilfe dies weniger gut gelingt. Auch das Wissen um typische Schmerzursachen beim Personenkreis und die Kompetenzen bezüglich eines wirksamen Schmerzmanagements sind sowohl bei Studierenden als auch bei Mitarbeiter(innen) nicht ausreichend. Der Artikel möchte die Notwendigkeit einer Konzeptualisierung des Themas „Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung" in Aus- und Weiterbildung begründen und wesentliche Bildungsinhalte herausstellen.*

| ***ABSTRACT*** *Pain of people with complex needs – the necessity for a conceptualisation in training and further education. People with complex needs are more often affected due to a variety of acute and chronic diseases, both acute and chronic pain, as the „general population". Because of their impediments in communication they are exposed to pain in a particular way and depending on their perception of external observation and external assessment. Various studies have shown that employees in care of persons with disabilities succeed suboptimal in this field. The knowledge about typical causes of pain of persons with disabilities and their skills regarding effective pain management are not sufficient for students as well as employees. The article shows the need for a conceptualization of the topic „pain of people with complex needs" in advanced training and prove essential educational contents.*

Forschungslandschaft

Überblickt man aktuelle wissenschaftliche Publikationen und Forschungsstudien zur Schmerzwahrnehmung und Schmerzbeurteilung bei Menschen mit Komplexer Behinderung, so stößt man auf zahlreiche Ansätze und Anstrengungen sich dieser Problematik umfangreich zu widmen. Es sind Veröffentlichungen und Forschungsstudien aus den USA, Kanada, Großbritannien und den Niederlanden bekannt, die sich mit der Erforschung von Schmerzen bei „children and adults with severe cognitive and developmental disabilities" beschäftigen (OBERLANDER, SYMONS 2006; BALDRIDGE, ANDRASIK 2010; van der PUTTEN, VLASKAMP 2011).

In Deutschland stieß das Thema anlässlich der Tagung der Stiftung Leben pur (2008) auf hohe Resonanz, so dass deutschsprachige Forschungen und Beiträge (ZERNIKOW 2008; 2009; MARTIN 2014; 2015; BELOT 2011) Bedeutung erfuhren. Als ein valides Instrument zur Schmerzbeurteilung gilt die Fremdeinschätzungsskala (EDAAP-Schmerzskala), die im französischen Krankenhaus Hôpital Marin Hendaye erarbeitet wurde (BELOT 2009, 2011). Diese ist nicht flächendeckend in der deutschen Behindertenhilfe bekannt und findet demnach nur bedingt Anwendung (KLAUSS 2015; MARTIN 2015).

Ein Großteil der Forschungsarbeiten zur Schmerzbeurteilung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beziehen sich auf Kinder und Jugendliche, doch zusehends wird das Thema vor dem Hintergrund einer palliativen Versorgung für Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter diskutiert (KOSTRZEWA, HERRMANN 2013; BRUHN, STRASSER 2014).

Schmerzen als Lebensthema in Aus- und Weiterbildung verankern

Das Thema des Schmerzes bei Menschen mit schweren Behinderungen und hohem Unterstützungsbedarf wurde zwar als ein notwendiges Lebensthema erkannt (DEDERICH 2009), jedoch fehlen eine praxeologische Auseinandersetzung sowie entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote, Schmerzen als ein ganzheitliches Phänomen zu betrachten. Eine Wissensvermittlung im universitären Studium, in Ausbildungsschulen und in Einrichtungen der Behindertenhilfe steht weitgehend aus, so dass eine effiziente Schmerzbeurteilung sowie ein erfolgreiches Schmerzmanagement in der Praxis nicht stattfinden. In der Medizin wird der Schmerz als zentrales Anliegen gesehen und in Folge dessen wird ein Facharzt für Schmerzmedizin eingefordert. Ein Anstoß, der auch für Ausbildungsinhalte im Studium der Humanwissenschaften[1] erforderlich ist.

Schmerzproblematiken

Menschen mit Komplexer Behinderung haben sowohl aufgrund gravierender akuter sowie chronischer Erkrankungen, als auch wegen der vielen medizinischen, pflegerischen sowie therapeutischen Verrichtungen, die sie fast über ihre gesamte Biografie begleiten, häufiger als jede andere Personengruppe Schmerzen. Die Liste der Schmerzen und ihre Ursachen ist lang und ließe sich mühelos erweitern (s. Abb. 1).

Die Gesamtübersicht zeigt häufige akute und chronische Schmerzproblematiken bei Komplexer Behinderung auf (ZERNIKOW 2009, 107; MARTIN 2014, 90; 2015, 19 ff.).

[1] *Humanwissenschaften begreifen den Menschen als zentrales Forschungsobjekt und bedienen sich des Methodenrepertiores und der Argumentationsformen der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften.*

Abb. 1: *Zusammenstellung häufiger Schmerzproblematiken bei Komplexer Behinderung nach Literatur und Erfahrungswissen der Autor(inn)en (NUESSLEIN 2015)*

Schmerzen des Stütz- und Bewegungsapparates

> Ereignis im Alltag (Sturz, Immobilisation)
> Schulter- und Rückenschmerzen, Blockaden
> Luxation v. a. Hüftluxation
> Druckprobleme (Skoliose, Beckenschiefstand, Dekubitus)
> morgendlicher Schmerz in den Gelenken
> Muskelschmerzen durch Spastiken
> Kontrakturschmerzen (Orthesenversorgung), Fraktur, Entzündung oder Distorsion
> Arthrose/Osteoporose sowie degenerative Knorpelveränderungen diffusen Ursprungs (Entzündung im Gelenk, Schleimbeutel, u. a.)
> Ödembildung im Bereich der Beine

Ursachen von Schmerzen in speziellen Situationen

> intestinale Obstruktion durch verschluckte Gegenstände
> dislozierte Baclofenpumpe
> Einführen (Automutilation) von Gegenständen (Schrauben, Steinen, u. a.) in Körperöffnungen (z. B. Smith-Magenis Syndrom)

Schmerzen des Zahn- und Mundbereichs

> Probleme bei der Zahnreinigung
> Zahnfehlstellung
> Dauermedikation fördert Zahnprobleme/Schädigung des Zahnfleisches (Mundflora)
> Aphten im Mundbereich
> kariöses Gebiss

Schmerzen bei genetischen Syndromen und typische schmerzhafte Prozesse

Trisomie 21:
> Bewegungsapparat: HWS (Instabilität, degenerative Veränderungen), Hüfte (Luxationen), Kniegelenk (Patellaluxation)
> Arthrose
> Mittelohrentzündungen
> Augen: Blepharitis, Glaukom, Keratokonus mit Ulcus

Cornelia de Lange-Syndrom:
> Mittelohrentzündungen
> Gastrointestinaltrakt: gastroösophagealer Reflux

Sturge Weber-Syndrom:
> Kopf-/Hirnhäute: Kopfschmerzepisoden
> Augen: Glaukom

Schmerzen aufgrund von Begleiterkrankungen (Komorbiditäten)

> Gastroösophagealer Reflux, Ösophagodynie
> Urogenitalsystem Blasenentleerungsstörung (Spastizität)
> Obstipationsproblematik
> Passagestörungen im Magen-Darm-Trakt, Blähungen
> Sondenproblematiken (operativ angelegt, Bauchfellentzündung/Wundheilungsstörung)
> Magengeschwüre/Entzündungen
> Kopfschmerzen (Shunt-Dysfunktion), Ohrenschmerzen
> Menstruationsschmerzen (Dysmenorrhoe)
> Schmerzen bei Bronchitis, Lungenentzündung

Schmerzerleben und Schmerzwahrnehmung

Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit einer Komplexen Behinderung Schmerzen genauso wahrnehmen und erleben, wie andere Menschen auch. Lange wurde ihnen wie Frühgeborenen oder Menschen mit einer Demenzerkrankung ein reduziertes Schmerzempfinden unterstellt, und sie erhielten entsprechend nach Operationen oder bei Verletzungen keine oder viel zu wenig Schmerzmedikamente (vgl. ZERNIKOW 2009, 124).

Möglicherweise können bei einer schweren und mehrfachen Behinderung die kognitiven Fähigkeiten derart eingeschränkt sein, dass eine Interpretation eines Reizes als Schmerz nicht möglich ist und auch Ursachen nicht erkannt werden können. Weiterhin können Einschränkungen in der Körperwahrnehmung die Schmerzlokalisation beeinträchtigen. Schmerzen werden dann möglicherweise als diffuses negatives Erlebnis wahrgenommen, das nicht weiter differenzierbar ist (Caritasverband 2011, 51). Die Bandbreite reicht wahrscheinlich hier vom Wahrnehmen von Unwohlsein bis hin zum Erleben existenzieller Bedrohung (ebd.).

Lange wurde Menschen mit Komplexer Behinderung ein reduziertes Schmerzempfinden unterstellt, und sie erhielten nach Operationen keine oder viel zu wenig Schmerzmedikamente.

Aus der Demenzforschung ist bekannt, dass mit zunehmendem Alter und bei verschiedenen Formen von Demenz die Schmerzwahrnehmung verlangsamt sein kann, gleichzeitig allerdings aber die Schmerztoleranz abnimmt (FISCHER 2012, 16). So können im Alter und bei Demenz schon weniger starke Schmerzen als bedrohlich erlebt werden.

Besondere Betroffenheit von chronischem Schmerz

Von ihrer Entstehung und Wirkung unterscheidet man akuten und chronischen Schmerz.

Bei akutem Schmerz sind innere oder äußere Gewebeschädigungen die Ursache. Die Intensität korreliert dabei mit der Stärke des auslösenden Reizes und ihre Lokalisation ist klar bestimmbar. Akuter Schmerz ist ein Warnsignal des Körpers und hat in diesem Sinne eine Schutzfunktion (HASAN, MÜLLER 2009).

Chronischer Schmerz gilt als eigenständiges Krankheitsbild, dessen Entstehungsmechanismus noch nicht vollständig geklärt ist und als dessen einziges Kriterium seine Dauer von mehr als sechs Monaten festgeschrieben ist. Folgende Merkmale von chronischen Schmerzen werden beschrieben:

> Sie lassen sich nicht immer durch die Organpathologie erklären, d. h. wahrgenommene Schmerzen korrelieren nicht mit dem Ausmaß der festgestellten Organschädigung.

> Sie überdauern häufig medizinisch-therapeutische Interventionen.

> Sie sind von den betroffenen Menschen nicht gut lokalisierbar.

> Sie sind häufig mit Gefühlen der Hilflosigkeit, Depression und Irritabilität verbunden (FLOR 2009, 188).

Bei einer großangelegten Studie in der „Normalbevölkerung" von HÄUSER et al. berichten 32,9 % der Befragten in den letzten drei Monaten über chronische Schmerzen. Dabei beklagen die Betroffenen Schmerzen an mehreren Schmerzorten: 18,2 % geben zwei bis fünf Schmerzorte an und 5,8 % sechs bis 19 Schmerzorte. Die häufigsten Schmerzorte waren dabei das Kreuz (24,7 %), der Nacken (18,2 %) und die Brustwirbelsäule (14,3 %) (HÄUSER et al. 2013, 47 f.). Nach Angaben der Deutschen Schmerzliga leiden ca. acht Millionen der deutschen Bevölkerung an mehr oder weniger andauernden Schmerzen (DEDERICH 2009, 82).

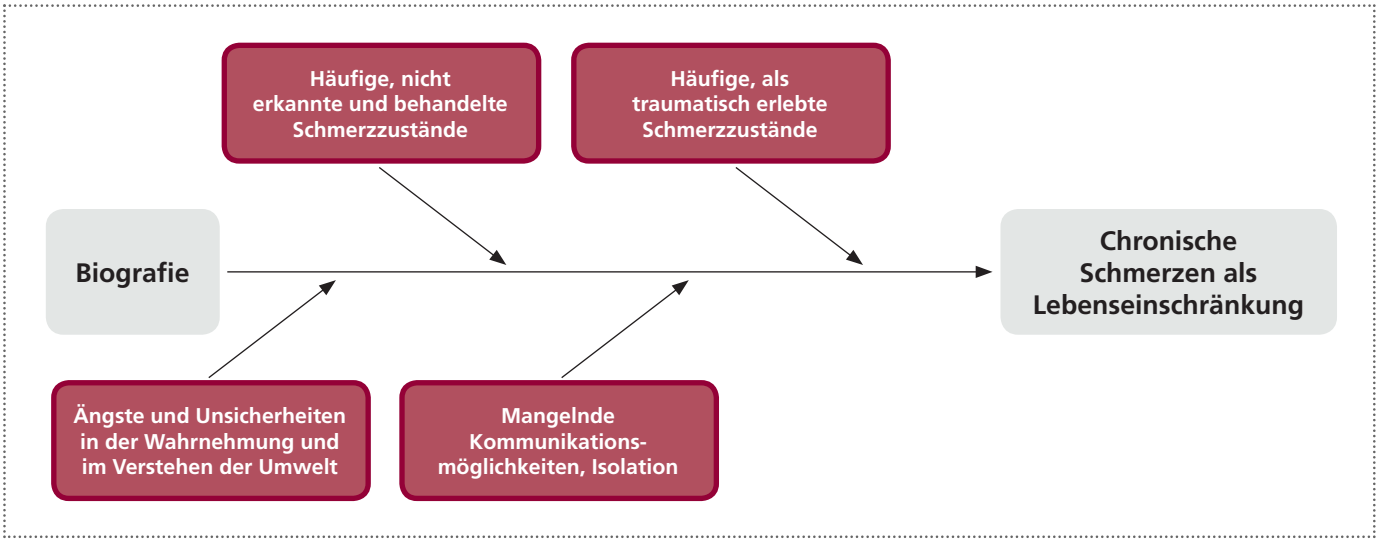
Demgegenüber ist anzunehmen, dass bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung „60 % of children and 75 % of adults with a sensory or intellectual disability have chronic pain" (BURKITT et al. 2009, 38).

Ähnliche Einschätzungen lassen sich an weiteren Untersuchungen belegen (McGUIRE et al. 2010; BALDRIDGE, ANDRASIK 2010; VLASKAMP, van der PUTTEN 2011; De KNEGT, SCHERDER 2011). Die Evaluation von chronischen Schmerzen bei diesem Personenkreis erweist sich noch wesentlich problematischer, weil das Wissen um chronisch verlaufende Schmerzproblematiken noch nicht vollständig bekannt ist. Es ist davon auszugehen, dass der Bereich der chronischen Schmerzen einer intensiveren Erforschung und veränderter Instrumente bedarf. In einer Untersuchung zu chronischen Schmerzen zeigen WALSH et al. (2011), dass der Bereich der chronischen Schmerzen einen großen Einfluss auf die Lebensqualität aller Beteiligten ausübt. „(…) Chronic pain is a significant problem for persons with an ID (Intellectual Disability), with a proportion of service users living with daily pain for many years and experiencing limitations in daily functioning, emotional well-being, and quality of life" (WALSH, McGUIRE et al. 2011, 1951).

Das Schmerzeinschätzungsinstrument der „Chronic Pain Scale for Nonverbal Adults With Intellectual Disabilities (CPS-NAID)", von BREAU, BURKITT (2009) bietet eine erste Möglichkeit der Evaluation. Da dieser Forschungsbeitrag im deutschsprachigen Raum kaum bekannt ist, gibt es sehr geringe evidenzbasierte Aussagen auf einen aussichtsreichen Einsatz. Es wird beschrieben, dass dieses Instrument valide Ergebnisse beim Vorliegen von chronischen Schmerzen liefert, jedoch mehr Einsatz und Ergebnisse notwendig sind, um ein gesichertes Gesamtbild zu formulieren. Dennoch zeigen sich bei Kindern und Jugendlichen erste Erfolge.

Menschen mit einer Komplexen Behinderung haben aus mehreren Gründen ein erhöhtes Risiko, von chronischen Schmerzen betroffen zu sein. Aufgrund der genannten körperlichen Probleme und chronischen Erkrankungen sind sie grundsätzlich von häufigeren und auch stärkeren Schmerzen betroffen. Diese werden, weil sie von diesen Menschen oft nicht erfolgreich kommuniziert werden können, spät erkannt und behandelt. Zudem werden sie wegen der Unsicherheiten bezüglich einer Dosierung von Schmerzmedikamenten oft auch nicht ausreichend behandelt. Aufgrund der sensorischen und kognitiven Beeinträchtigungen sind die Betroffenen häufig von weiteren psychischen und sozialen Belastungen, wie Ängsten, Sorgen, Unruhe und Unsicherheiten betroffen, die bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von chronischen Schmerzen eine Rolle spielen. Ihre Vorerfahrungen mit Schmerzen sind wahrscheinlich eher negativ bis traumatisch, denkt man an die Vielzahl schwerer medizinischer Eingriffe und Operationen, die Menschen mit schwerer Behinderung über ihre gesamte Biografie hinweg hinnehmen müssen. Inwieweit solche Eingriffe als existenzielle Lebensbedrohungen mit einer Überflutung von Angst- und Ohnmachtsgefühlen wahrgenommen werden, lässt sich nur erahnen (SCHLICHTING 2014, 139 f.). So schreibt FUCHS (2011, 78), dass große medizinische Eingriffe, die mit starken Schmerzen verbunden sind, letztlich immer zu einer Verletzung der leiblichen Integrität führen.

Abb. 2: *Besondere Situation der Entstehung chronischer Schmerzen bei Komplexer Behinderung (NUESSLEIN 2015)*



Evaluation von Schmerzen und Schmerzmanagement in Einrichtungen der Behindertenhilfe

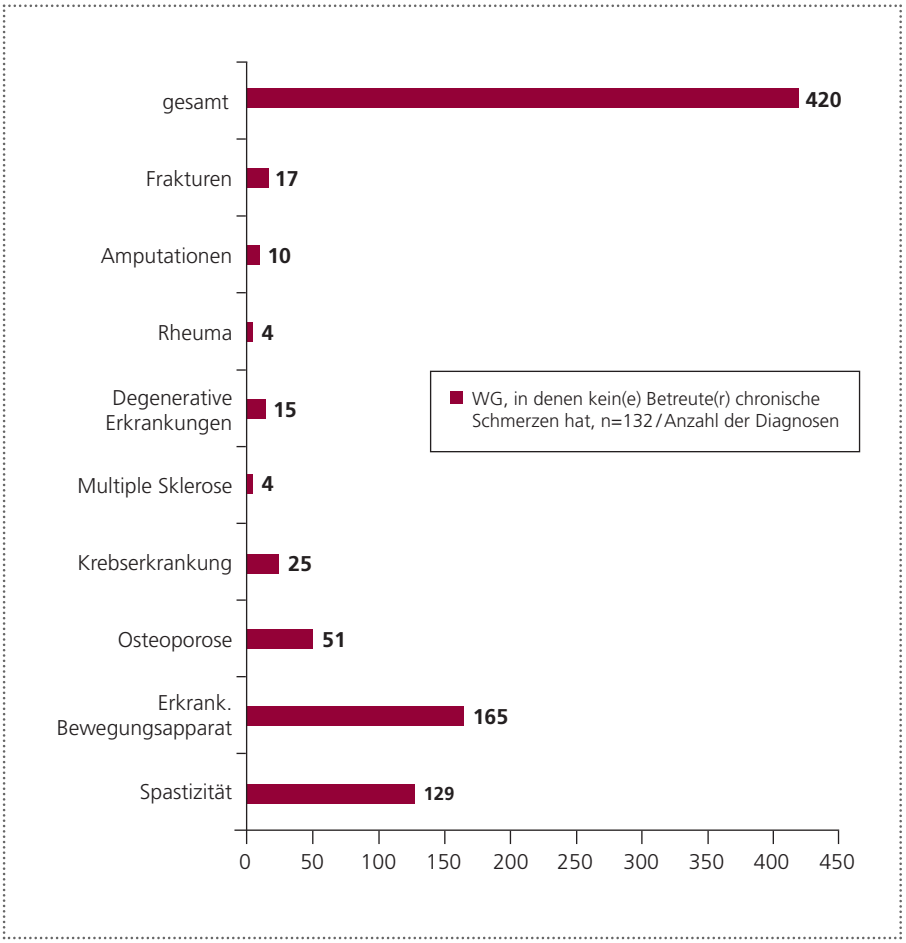
Der „Goldstandard" als geeignetes multimodales Instrument in der Schmerzforschung meint die aktive Mitarbeit und die verbale Selbstauskunft über das Vorhandensein, die Art und die Lokalisation von Schmerzen. Diese ist bei Menschen mit Komplexer Behinderung nicht gegeben. Bei der Untersuchung des Schmerzphänomens kann auf diese entscheidenden Kriterien nicht zurückgegriffen werden, so dass Fremdanamnese und Fremdeinschätzung die Regel bilden. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass „the inability to communicate verbally does not negate the possibility that an individual is experiencing pain and in need of appropriate treatment" (European Pain Federation 2012)[2]. So ist man bei der Identifizierung von möglichen Schmerzen bzw. Schmerzproblematiken auf die leiblichen Erscheinungsformen des Körpers angewiesen, mit denen man im Austausch mit der Lebenswelt steht. Ebenso erhöhen weitere Kriterien die Möglichkeiten für eine effiziente Schmerzwahrnehmung und Schmerzidentifizierung.

Dabei lassen sich vier Handlungs-Parameter unterscheiden:

1. das Wissen um die Person (Wissen um Individualität durch Betreuungspermanenz)
2. das Wissen aus Beobachtung (subjektive Wahrnehmung)
3. das Wissen aus Diversität (aus mannigfaltigen Erfahrungen) – mögliches Wissen aus Analogien
4. das Wissen aus zusätzlichen Informationen (Eltern, Angehörige, Begleitsymptomatiken, Schmerz-Biografien, u. a.).

Es bedarf somit eines professionellen Wissens und Umgangs „for the detection and accurate interpretation of nonverbal pain behaviour" (van der PUTTEN, VLASKAMP 2011, 1677) sowie der Kenntnis von speziellen gesundheitlichen Risiken und Erfahrungen bei Menschen mit Komplexer Behinderung. Auch durch die Beschreibung in der Schmerzforschung des Schmerzes als *„the fifth vital sign"* wird die Bedeutung dieses Phänomens in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen deutlich. Des Weiteren ist ein fundiertes Wissen um Nebenwirkungen einer ärztlich indizierten medikamentösen Schmerztherapie unerlässlich, da dieser Personenkreis meist dauerhaft weitere Medikamente (z. B. Neuroleptika, Antiepileptika) benötigt (TADDIO, OBERLANDER 2006).

Abb. 3: *Diagnostizierte Erkankungen in Wohngruppen (n=132), in denen nach Einschätzung der Wohngruppenleitungen kein Betreuter mit chronischen Schmerzen lebt. (Caritasverband 2011, 46)*



Dass Menschen mit Komplexer Behinderung Schmerzen unterschiedlichster Intensität und Ursache genauso empfinden wie Menschen ohne Behinderung, dafür gibt es in der aktuellen Forschungslandschaft genügend Studien (NADER et al. 2004). Ergebnis ist, dass dieser Personenkreis zum Teil noch sensibler und verhaltensintensiver auf Schmerz auslösende Reize bzw. Umstände reagiert als Personen ohne eine geistige und Komplexe Behinderung.

Im Erkennen und Wahrnehmen dieser Problematiken stößt man mit dem Einnehmen einer Außenperspektive an Grenzen, so dass Schmerzen kaum bis gar nicht erkannt werden. Falls dies dennoch gelingt, gehen damit hohe Diskrepanzen und Unsicherheiten von Seiten der Beobachter einher.

Eine aktuelle Befragung in Wohnheimen der Behindertenhilfe (Caritasverband 2011, 45) und eigene Untersuchungen mittels Interviews und Gruppendiskussionen zeigen, dass dies wenig gut gelingt. In der o. g. Befragung zeigte sich, dass die durch die Mitarbeitenden wahrgenommenen Schmerzen in keinem Verhältnis zu den in den medizinischen Gutachten aufgeführten schwerwiegenden chronischen Erkrankungen und der aufgrund der Altersstruktur der betroffenen Menschen zu vermutenden Schmerzen steht. Bei 420 Bewohner(inne)n, die angeblich keine Schmerzen haben, werden im Gutachten Spastizität, Erkrankungen des Bewegungsapparates, Osteoporose und weitere chronische Erkrankungen beschrieben, von denen man weiß, dass sie mit Schmerzen einhergehen (s. Abb. 3).

Im Rahmen der Forschungen zur Evaluation und zum Umgang mit Schmerzen in Einrichtungen der Behindertenhilfe kamen in den Aussagen

[2] *Pain. Definitions (Quelle: IASP Committee on Taxonomy). www.efic.org/index.asp?sub=OEIX4QVHa073B4#Pain (abgerufen am 14.09.2015).*

von Mitarbeitenden ähnliche Ergebnisse zustande. In den Gruppendiskussionen und Interviews wurden folgende Leitfragen zur Diskussion gestellt:

> Haben Sie in Ihrer Gruppe Menschen, bei denen Sie Schmerzen vermuten?

> Aus welchem Verhalten schließen Sie, dass eine bestimmte Person Schmerzen hat?

> Werden das Vorkommen, die Häufigkeit oder die Intensität von Schmerzen bei den betroffenen Menschen dokumentiert? (Schmerzevaluation/ Schmerzmessung….)

> Wie lange dauert es von der Wahrnehmung von Schmerzen bis zur Diagnosestellung bzw. Behandlung der Schmerzursachen?

> Werden Schmerzen bei den Menschen, die Sie betreuen, ausreichend behandelt und im Alltag berücksichtigt? (SCHLICHTING 2015).

An dieser Stelle sollen einige wesentliche Aussagen aus Gruppendiskussionen und Interviews herausgestellt und entsprechende Zitate wiedergegeben werden:

> Schmerzen treten bei Menschen mit Komplexer Behinderung nicht häufiger auf als bei anderen Menschen. Sie haben die gleichen Schmerzen, wie Menschen der sog. „Normalbevölkerung“: Kopfschmerzen, Zahnschmerzen und Menstruationsschmerzen. Für den Personenkreis häufige und typische Schmerzen und ihre Ursachen, wie Druckschmerzen bei Immobilität, Schmerzen infolge typischer orthopädischer Probleme und chronischer Erkrankungen, wie Kontrakturen, Spastik, Luxationen, Osteoporose, Reflux und Speiseröhrenentzündung u. a. werden nicht genannt.

> *„Allgemein hat jeder (Bewohner) mal Schmerzen, wie Zahnschmerzen, Kopfschmerzen oder Menstruationsbeschwerden … Aber regelmäßig. Nein … Wirklich nur im Krankheitsfall.“*
> *„Also jetzt würde ich mal behaupten, haben sie keine Schmerzen.“*

> Es wird (manchmal) angezweifelt, dass es sich bei betroffenen Menschen tatsächlich um Schmerzen handelt.

> *„Das ist jetzt die Frage, ob das wirklich Schmerzen sind.“*

> Eine systematische Evaluation und Dokumentation von Schmerzen findet in keiner der untersuchten Einrichtung statt. Eine Einschätzung erfolgt nur durch Beobachten und aus der Kenntnis des „typischen Verhaltens“ einer Person.

> *„Da muss man beobachten, beobachten, beobachten und irgendwie mutmaßen, wie das zusammenhängt …“*
> *„Ich glaube, wenn du dann die Leute länger und intensiver kennst … hat man eher ein Feeling dazu und kann das vielleicht besser einschätzen.“*

> Es dauert häufig (viel zu) lange, bis bei vermuteten Schmerzen ein Arzt/ eine Ärztin aufgesucht wird.

> *„… dann musst du dich halt an den gesetzlichen Betreuer wenden. Und da dauert es natürlich alles etwas länger bis das da ins Rollen kommt. Wenn ich überlege, wie lange das bei X gedauert hat wegen den Zähnen.“*

> Viele Menschen mit (Komplexer) Behinderung müssen eine unzureichende Schmerzmedikation hinnehmen.

> *„…, wenn wir da keine Verordnung haben, dürfen wir es nicht geben …“*

> Menschen mit (Komplexer) Behinderung wird Schmerzbehandlung/ Schmerzfreiheit nicht in dem Maße zugestanden, wie Menschen ohne Behinderung.

> *„… Wenn ich mir vorstelle, dass ich bei einer Migräne keine Schmerzmittel zur Verfügung hätte, ojeh … das wäre nicht auszudenken, ganz furchtbar, ginge gar nicht. Das wäre nicht zum Aushalten …“ (SCHLICHTING 2015, 46 f.)*

Diese ersten Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung sowie die Diagnostik, die Behandlung und der Umgang mit Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung sowohl von medizinisch-pflegerischer als auch pädagogischer Seite wenig gut gelingt und sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf praktischer Ebene großer Handlungsbedarf besteht. Dazu gehören u. a. Fragen der Einführung systematischer Schmerzbeobachtungen, verbesserter und individuell abgestimmter Möglichkeiten der Schmerzbehandlung in den Einrichtungen, der Qualifikation von pädagogischen Mitarbeiter(inne)n und natürlich auch Fragen, wie Schmerzen bei betroffenen Menschen im Alltag Berücksichtigung finden können (SCHLICHTING 2015, 43).

In der Studie von van der PUTTEN und VLASKAMP (2011) werden anhand der Pain Behaviour Checklist (PBC) das Schmerzverhalten und die Schmerzwahrnehmung in der Alltags- und Lebenswelt bei Menschen mit Komplexer Behinderung untersucht.

„The aim of this pilot study was therefore threefold: to establish (1) whether the PBC can be used to identify pain in day-to-day situations in people with PIMD, (2) which behaviours are most frequently identified as indices of pain behaviour and (3) whether there is a difference in pain-related behaviour between children and adults.“ (van der PUTTEN, VLASKAMP 2011, 1677)

Darin konnten Rückschlüsse gezogen werden, dass erwachsene Menschen mit Komplexer Behinderung sich differenzierter über ihre Schmerzen äußern und verhalten als dies Kinder und Jugendliche tun. Ein Indiz, das die Notwendigkeit aufzeigt, weitere Untersuchungen im Schmerzverhalten sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern durchzuführen und den Aussagewert von Verhaltensbeobachtungen sowie der Veränderungen in der Mimik und in der Gestik bei den meisten Fremdeinschätzungsinstrumenten kritisch wahrzunehmen. Dabei ist zu fragen, welche Aussagekraft mimische Veränderungen, z. B. bestimmte Gesichtsbewegungen, wirklich in der Beurteilung auf mögliche Schmerzen haben.

Ideen zu einer Aus- und Weiterbildungskonzeption zum Thema Schmerzen

Welche Ausbildungsinhalte sind nun geeignet, um zukünftige Heilpädagog(inn)en, Förderschullehrer(innen), Heilerziehungspfleger(innen) und Mitarbeiter(innen) für das Phänomen Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung zu sensibilisieren und ihnen grundlegendes Wissen sowie entsprechende Kompetenzen zu vermitteln?

Unbedingt sollte bekannt sein, welche akuten und chronischen Erkrankungen,

die mit Schmerzen verbunden sind, beim Personenkreis typischerweise vorkommen. Weiterhin sollte die besondere Betroffenheit von chronischen Schmerzzuständen und deren Entstehungszusammenhänge bezüglich biografischer Faktoren sowie sozial-emotionaler Bedingungen vermittelt werden. Die entsprechenden Berufsgruppen und Mitarbeiter(innen) sollten geeignete Beobachtungsbögen zur Fremdeinschätzung von Schmerzen kennen und mit ihnen umgehen können. Wichtig sind weiterhin grundlegende Kenntnisse zur Behandlung von Schmerzen. Hierbei sollten sie vor allem Möglichkeiten einfacher alternativer Schmerztherapie kennen und über entsprechende Kompetenzen verfügen.

Eine Aus- und Weiterbildungskonzeption zum Thema „Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung" könnte folgende Inhalte enthalten und folgendermaßen strukturiert sein[3]:

1. Schmerzen und Schmerzen haben: Schmerzbegriff, Physiologie des Schmerzes: Entstehung (Nozizeption), Modulation und Ebenen der Wahrnehmung, Erleben und Verhalten bei Schmerz, Transformation auf Menschen mit Komplexer Behinderung und wenigen Kommunikationsmöglichkeiten

2. Unterscheidung von akutem und chronischem Schmerz, besondere Entstehungsbedingungen von chronischen Schmerzen und deren psycho-soziale Komponente, Transformation auf Menschen mit Komplexer Behinderung und ihre Lebenssituation sowie ihre Schmerzbiografie

3. Kenntnis über häufige (chronische) Erkrankungen bei Menschen mit Komplexer Behinderung, die mit Schmerzen verbunden sein können, über Ursachen sowie multiple Entstehungsbedingungen, wie z. B. Bewegungsstörungen, orthopädische Folgeerkrankungen, Schluckstörungen oder Reflux

4. Evaluation und Dokumentation von Schmerzen, Schwierigkeiten des Erkennens von Schmerzen durch Fremdbeobachtung, systematische Evaluation mittels Schmerzskalen – Vorstellen verschiedener Schmerzskalen sowie Kompetenzerwerb im Umgang mit diesen (z. B. EDAAP/CPS-NAID/PADS/PBS)

5. Wissen um Grundlagen der Schmerztherapie und grundlegende Kompetenzen in der Linderung von Schmerzen

   > Medikamentöse Therapie (Stufen medikamentöser Therapie, Kombinationen, Nebenwirkungen…)
   > Möglichkeiten alternativer Schmerztherapie, wie Wickel und Auflagen, Kälte- und Wärmetherapie, verschiedene Massagen, Entspannungstechniken usw. kennen und ausführen können

6. Aspekte einer *„Palliativen Pädagogik"* (FRÖHLICH 2012) – Den (pädagogischen) Alltag für Menschen mit Schmerzen, Atemnot, schweren chronischen Erkrankungen gestalten – musikalische und Entspannungsangebote, Geschichten in leichter Sprache oder mehr¬Sinn-Geschichten®

Im Rahmen des Seminars „Schmerzen und Schmerzbewältigung bei Menschen mit Komplexer Behinderung" (NÜSSLEIN, WS 2014/15) wurde unter Mitarbeit der Studierenden ein Schmerzkoffer für die Alltags- und Lebenswelt von Menschen mit Komplexer Behinderung entwickelt.[4] Als Einsatzort gelten Schule, Fördergruppe, Werkstatt oder Wohnheim, da dort die Problematik des Schmerzes präsent sein kann. Der Koffer beinhaltet eine praktikable und alltagstaugliche „Ausstattung", um Schmerzen zu identifizieren und geeignete Maßnahmen zu deren Erkennung und Linderung zu treffen. Dies soll jedoch keine ärztlichen und medizinischen Diagnosen und Interventionen ersetzen. Er trägt dazu bei, dem Schmerz einen Gegenpol zu bieten, um „dem Schmerzpatienten seine Stimme zurückzugeben" (ILLHARDT 2004, 142) und dadurch ein Stück Lebenshilfe zu leisten.

Den Autor(inn)en wurde in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema der vielfältigen Schmerzen von Menschen mit Komplexer Behinderung und der Schmerzwahrnehmung durch Dritte mittels Fremdbeobachtung klar, dass hier sowohl ein großer Forschungs- als auch ein vielfältiger Handlungsbedarf besteht. Daher sollte sich das Thema zwingend in den Lehrinhalten der jeweiligen Fachbereiche an Universitäten und Fachhochschulen sowie in den Fort- und Weiterbildungsprogrammen von Einrichtungen der Behindertenhilfe wiederfinden.

Abb. 4: *Ein Schmerzkoffer für Menschen mit Komplexer Behinderung (NÜSSLEIN 2015)*

> Schmerzfragebogen (z. B. EDAAP/CPS-NAID)
> Schmerzprotokoll (24-Stunden Schmerz-Protokoll)
> Schmerzskalen (adaptierte WONG-Baker Skala, Schmerzmeter)
> Fühltafeln für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung (zur Erklärung der Schmerzbeschaffenheit)
> Pflaster (für Kinder & Erwachsene)
> Kühl- und Wärmepads
> Kirschkernkissen/Wärmekissen (incl. XL-Wärmflasche für Erwachsene)
> Eisspray (überlegter Einsatz)
> EMLA® Salbe (örtliche Schmerzausschaltung – Rücksprache mit Arzt)
> Schmerzsalben (kalt/warm)
> Massageöle bei differenzierten Schmerzen (z. B. Skin-Care©)
> Lieblingsmusik/Entspannungsmusik (medico-funktionale Musik)
> Geschichten zum Thema Schmerzen in Leichter Sprache (z. B. Klar-Text® oder mehr¬Sinn-Geschichten®)
> Tafel zur Kommunikationshilfe (z. B. Kölner Kommunikationsordner© von Boenisch & Sachse mit METACOM© Symbolen)
> Erst-Medikamente gegen Schmerzen (rezeptfrei/verordnet durch den Arzt)

[3] *Die Autor(inn)en verwendeten diese Konzepte und Materialien als Grundlage in der Durchführung von Seminaren zum Thema „Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung" (NÜSSLEIN WS 2014/15) und entsprechender Fachtage in Einrichtungen der Behindertenhilfe (SCHLICHTING 2015).*

[4] *Im Rahmen dieses Seminars an der PH-Ludwigsburg (Fachrichtung geistige Entwicklung) wurde deutlich, dass das Thema „Schmerzen bei Menschen mit Komplexer Behinderung" auf großes Interesse stieß und noch allzu wenig Eingang und Beachtung in die universitäre Ausbildung gefunden hatte. Grundlage bildete hierzu eine nicht repräsentative Umfrage unter den Teilnehmer(innen)n des Seminars.*

LITERATUR

BALDRIDGE, Kathy H.; ANDRASIK Frank (2010): Pain assessment in people with intellectual or developmental disabilities. American Journal of Nursery 110 (12), 28–35.

BELOT, Michel (2011): Der Ausdruck von Schmerz bei mehrfachbehinderten Personen. In: Fröhlich, Andreas et al. (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen: Athena.

BELOT, Michel; MARRIMPOEY, Phillipe; RONDI, Fabienne (2009): Bogen zur Evaluation der Schmerzzeichen bei Jugendlichen und Erwachsenen mit Mehrfachbehinderung – die EDAAP-Skala. Sonderdruck. In: Maier-Michalitsch, Nicola (Hg.): Leben pur – Schmerz. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

BREAU, Lynn M.; BURKITT, Chantel (2009): Assessing pain in children with intellectual disabilities. Pain Research and Management 14 (2), 116–120.

BURKITT, Chantel et. al. (2009): Pilot study of the feasibility of the Non-Communicating Children's Pain Checklist Revised for pain assessment for adults with intellectual disabilities. Journal of Pain Management 2 (1), 37–49.

BRUHN, Ramona; STRASSER, Benjamin (Hg.) (2014): Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung: Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende. Stuttgart: Kohlhammer.

Caritasverband für die Diözese Augsburg e. V. (2011): In Würde. Bis zuletzt. Hospizliche und palliative Begleitung und Versorgung von Menschen mit geistiger Behinderung. Augsburg: Eitzenberger.

DEDERICH, Markus (2009): Der Körper und der Schmerz – kein Thema für die Behindertenpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (3), 82–90.

De KNEGT, Nanda; SCHERDER, Erik J. A. (2011): Pain in adults with intellectual disabilities. Pain IASP's official Journal 152 (5), 971–974.

FISCHER, Thomas (2012): Schmerzeinschätzung bei Menschen mit schwerer Demenz. Bern: Huber.

FRÖHLICH, Andreas (2012): Schmerzen bei Kindern mit schwersten Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (4), 136–141.

FUCHS, Thomas (2011): Zur Phänomenologie des Schmerzgedächtnisses. In: Schiltenwolf, Marcus; Herzog, Wolfgang (Hg.): Die Schmerzen. Beiträge zur Medizinischen Anthropologie Band 7. Würzburg: Königshausen & Neumann, 70–86.

FLOR, Herta (2009): Psychologische Grundlagen und Schmerzmodelle. In: Wippert, Pia-Maria; Beckmann, Jürgen (Hg.): Stress- und Schmerzursachen verstehen. Stuttgart: Thieme, 187–199.

HARTMANN, Barbara (2013): Die richtige Tür finden. Schmerz bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pflegezeitschrift 66 (9), 519–523.

HÄUSER, Winfried et al. (2013): Prävalenz chronischer Schmerzen in Deutschland. In: Der Schmerz 27 (1), 46–55.

HASAN, Carola; MÜLLER, Andreas (2009): Spezialisierte Schmerztherapie bei lebensverkürzt erkrankten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Schmerzerfassung und -therapie aus multiprofessioneller Sicht und aus der Sicht der Betroffenen. Vortrag zum 3. Deutschen Kinderhospizforum, 03.10. 2009 in Essen.

ILLHARDT, Franz-Josef (2004): Schmerz als Ausdruck der Person. In: Schnell, Martin (Hg.): Leib. Körper. Maschine. Interdisziplinäre Studien über den pflegebedürftigen Menschen. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben.

KLAUSS, Theo (2015): Schmerzen und gesundheitliche Kompetenzen von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. In: Bienstein, Pia; Klauß, Theo (Hg.): Herausforderung Schmerzen. Ausgewählte Aspekte. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB 2014 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGB, 38–50.

KOSTREWA, Stephan; HERRMANN, Michael (2013): Menschen mit geistiger Behinderung palliativ pflegen und begleiten: Palliative Care und geistige Behinderung. Bern: Huber.

MARTIN, Peter; WALTER-FRÄNKEL, Sabine; LAUKANT, Karina (2014): Schmerzerkennung bei Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung. In: Bruhn, Ramona; Strasser, Benjamin (Hg.): Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung: Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende. Stuttgart: Kohlhammer, 86–94.

MARTIN, Peter (2015): Schmerzen erkennen und diagnostizieren. In: Bienstein, Pia; Klauß, Theo (Hg.): Herausforderung Schmerzen. Ausgewählte Aspekte. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB 2014 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGB, 17–23.

McGUIRE, Brian et al. (2010): Chronic pain in people with an intellectual disability: under-recognised and under-treated? Intellectual Disabililty Research 54 (3), 240–245.

NADER, Rami et al. (2004): Expression of pain in children with autism. The Clinical Journal of Pain 20 (2), 88–97.

OBERLANDER, Tim F.; SYMONS, Frank J. (2006): Pain in Children and Adults with Developmental Disabilities. Baltimore, London, Sydney: Brooks Publishing Co..

SCHLICHTING, Helga (2014): Schmerzen bei Menschen mit schweren Behinderungen begegnen – Fragen einer palliativen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83 (2), 137–148.

SCHLICHTING, Helga (2015): Pädagogik bei Schmerzen. In: Bienstein, Pia; Klauß, Theo (Hg.): Herausforderung Schmerzen Ausgewählte Aspekte. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB 2014 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGB, 38–50.

TADDIO, Anna; OBERLANDER, Tim F. (2006): Pharmalogical Management of Pain in Children and Youth with Significant Neurological Impairments. In: Oberlander, Tim M.D.; Symons, Frank A.H. (Hg.): Pain in Children and Adults with Developmental Disabilities. Baltimore, London, Sydney: Brooks Publishing Co., 193–215.

van der PUTTEN, Annette; VLASKAMP, Carla (2011): Pain assessment in people with profound intellectual and multiple disabilities; a pilot study into the use of the Pain Behaviour Checklist in everyday practice. Research in Developmental Disabilities 32 (5), 1677–1684.

WALSH, Maura; MORRISSON, Todd G.; McGUIRE, Brian (2011): Chronic pain in adults with an intellectual disability: prevalence, impact, and health service use based on caregiver report. Pain 152 (9), 1951–1957.

ZERNIKOW, Boris (2009): Schmerz und Schmerztherapie bei Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. In: Maier-Michalitsch, Nicola (Hg.): Leben pur – Schmerz. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, 121–126.

ZERNIKOW, Boris (2008): Palliativversorgung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin, Heidelberg, New-York: Springer.

Die Autoren:

Florian Nüßlein

Dipl. Heilpädagoge, Pädagogische Leitung in einem Wohnpflegeheim für Menschen mit schwerer Behinderung, Breslauer Straße 16, 97072 Würzburg, Tel.: 0931/7840689

@ florian.nuesslein@googlemail.com

Dr. Helga Schlichting

Dipl. Sozialpädagogin, Förderschullehrerin am FÖZ „Janusz Korczak" in Weinbergen-Höngeda und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig, Marschnerstr. 29, 04109 Leipzig

@ helga.schlichting@uni-leipzig.de

Die *Alsterdorfer Passion* ist eines der bekanntesten Bilder von Werner Voigt (1935–2015). Sie lässt sich als Selbstfindung durch Malerei deuten. Rolf Laute (1940–2013), Gründer und langjähriger künstlerischer Leiter der Ateliergemeinschaft *Die Schlumper*, regte Werner Voigt an, seine von ihm immer wieder erzählten Geschichten aus seinem „Anstaltsleben“ bildnerisch zu gestalten.

Voigts *Alsterdorfer Passion* hat eine aufsehenerregende Geschichte. Das 200 x 400 cm große Bild, Dispersionsfarbe auf Nessel, entstand 1984. Voigt begann mit dem Kreuz und sagte dazu: „Jesus vergibt allen“. Links und rechts der Kreuzigung finden sich Szenen aus dem Leben Voigts. Er stellt sich dar, wie er von verschiedenen Figuren geschlagen wird, und wenn man genau hinschaut, sind auch deren Namen zu erkennen. Deswegen durfte das Bild anfangs nicht gezeigt werden, da man verlangte, die Namen zu übermalen. Voigt sagte dazu: „Die wollen die Wahrheit nicht wissen“.

Das Bild erregte Anstoß, als es in der St. Nicolaus-Kirche in Alsterdorf ausgestellt war, in der Voigt einst als Kirchendiener gearbeitet hatte. Dann war es im Sitzungssaal des Sozialgerichts Hamburg zu sehen. Als Ende 2004 der Sitzungssaal wegen eines Umbaus ausgeräumt wurde, hatte niemand mehr Interesse an dem Bild. Zwei Jahre lagerte es aufgerollt im Atelier der Schlumper, bis das monumentale Werk 2006 auf Initiative von Pastor und Direktor Rolf Baumbach (1940–2006) im Flur der Vorstandsetage der heutigen Evangelischen Stiftung Alsterdorf einen passenden Platz fand.

Es gibt noch eine zweite, kleinere Version der *Alsterdorfer Passion* von 1986 (85,5 x 116 cm). Auf diesem Bild fügte Werner Voigt Texte ein. Links unten findet sich z. B. die Geschichte, wie ein Pfleger ihm die Bibel wegnahm und zerriss. In der Mitte unten gesteht er, dass er selbst auch gesündigt habe, als er bei Karstadt ein Rasierwasser gestohlen habe.

Wenn man den Begebenheiten auf den Bildern einzeln nachgeht, dann rückt die Kreuzigung in der Bildmitte in den Hintergrund. Versteht man hingegen diese und andere Szenen im Rahmen der Kreuzigung als Symbol der Leidensgeschichte, dann sind Voigt „Klagebilder“ gelungen, die die Anprangerung überwinden. Eine Figur ist davon ohnehin ausgenommen, Voigts „Pflegemutter“, sie steht links neben dem Kreuz, gewissermaßen in der Rolle der Maria. Der Heiland habe sie zusammengeführt, schreibt Voigt dazu. In der symbolischen Dimension könnte der Gekreuzigte aber nicht nur als derjenige, der stellvertretend fremdes Leid auf sich nimmt, gedeutet, sondern auch als unbewusste Selbstdarstellung begriffen werden. Auch ein Selbstbildnis Dürers (1500) wird u. a. häufig als „Ebenbild Gottes“ gedeutet. Insofern ließe sich sagen, dass gewisse Erfahrungen beim Malen selbst etwas Religiöses bekommen können, wenn eine Figur erschaffen und deren Schicksal nachgeahmt wird. „Wenn der Meister fromm ist, sehen auch seine Gestalten so aus …“, sagte Leonardo da Vinci.

Auffallend ist, dass alle Figuren in der ersten Ausführung ziemlich ernst blicken, im Gegensatz zur zweiten Version der *Alsterdorfer Passion*, in der alle ein fröhliches, lachendes Gesicht zeigen. Vielleicht könnte man folgern, dass Voigt sich und seine Figuren in einer beharrlichen Freundlichkeit zu befreien versuchte.

Eine Entwicklung seiner Malweise lässt sich bei Voigt gut verfolgen. „Die *Alsterdorfer Passion* ist ohne jegliche Vorlage entstanden“, erzählte Rolf Laute

Bild 1

DIE ALSTERDORFER PASSION

1984, Dispersionsfarbe auf Nessel, 200 x 400 cm, © VG Bild Kunst Bonn, 2015

Künstler **WERNER VOIGT**

Bild 2

DIE ALSTERDORFER PASSION II

1986, Dispersionsfarbe, Farbstift auf Papier, 85,5 x 116 cm, © VG Bild Kunst Bonn, 2015

und fuhr fort: „Später hat er seine Kinderbibel mitgebracht. Aber er hatte irgendwie das Gefühl, abmalen darf man nicht. Er hat es verheimlicht, hatte die Kinderbibel unter dem Tisch oder in der Schublade versteckt. Wenn er aber eine biblische Geschichte erzählen wollte, brauchte er die Bibel, um die Anzahl der Figuren, die in dieser Geschichte eine Bedeutung haben, nachzuzählen, aber er konnte sie nicht abzeichnen. Er hat sie dann in seinem persönlichen Stil umgesetzt. […] In der Malerei haben die Figuren anfangs, wenn sie bekleidet sind, die Kleider immer seitlich angesetzt bekommen, so dass man es wie einen Schnitt verstehen konnte. Das hat er geändert. Da gibt es diese ‚Anekdote mit der Putzfrau', die zu ihm gesagt hat, als er bei einem Selbstporträt rechts und links die nackten Beine mit einem blauen Streifen versehen hat: ‚Wenn Sie einen Anzug anhaben, dann sieht man doch die Beine gar nicht!' Darauf malte er nie wieder die Beine und den Anzug in diesem witzigen Schnittcharakter. Ich ärgere mich heute noch über diese Hausangestellte. Spannend ist doch das, was aus normaler Sicht falsch ist!" (Man beachte dazu in der ersten Version den Mann, Werner Voigt, der links neben dem Kreuz abgebildet ist.)

Werner Voigt starb am 1. Juni 2015, am 25. Juni wäre er 80 Jahre alt geworden. 1984 hat er im Alter von 49 Jahren angefangen zu zeichnen und zu malen, als Mitglied der Hamburger Ateliergemeinschaft *Die Schlumper*. In den 21 Jahren seiner künstlerischen Tätigkeit als *Schlumper von Beruf* entstanden aussagekräftige Bilder. Voigt gilt als anerkannter Maler biblischer Motive. Im Juni 2015 zeigte die *Galerie der Schlumper* eine Retrospektive seines Werks.

Dr. Christian Mürner

PRAXIS UND MANAGEMENT

Sarah-Maria Lubs **Berit Sandberg**

Acht Motive suchen eine Gelegenheit – Freiwilliges Engagement von Menschen mit geistiger Behinderung

| Teilhabe 4/2015, Jg. 54, S. 172 – 178

| ***KURZFASSUNG*** *Der Beitrag soll auf das unterbelichtete Thema „bürgerschaftliches Engagement" von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung aufmerksam machen. Er präsentiert die Ergebnisse einer explorativen Studie zu den Engagement-Motiven von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese besonderen Engagierten suchen nach Zugehörigkeit und Zuwendung. Durch ihr Engagement erleben sie Selbstachtung, die Wertschätzung anderer und können sich durch die Gestaltung ihrer Umwelt selbst verwirklichen. Die Motive ähneln denen Nichtbehinderter, zeigen aber auch Besonderheiten, die auf Unterstützungsbedarfe in der Engagementförderung schließen lassen.*

| ***ABSTRACT*** *Eight aims and motivations looking for an opportunity – The involvement of people with intellectual disabilities in volunteering. The article aims to raise awareness of the involvement of people with cognitive impairments in civic society, a topic that has received little attention to date. It presents the findings of an exploratory study examining why people with intellectual disabilities decide to become active in various projects. These special types of volunteers are seeking warmth and a sense of belonging. Their involvement boosts their self-esteem and they feel appreciated by those around them. By shaping their environment they are able to explore and realize their potential. While their reasons for volunteering are similar to those without intellectual disabilities, there are also certain differences, which indicate a need for supportive measures to foster civic engagement.*

Einführung

Am 17. September 2014 fand im Rahmen der Woche des bürgerschaftlichen Engagements der Thementag „Inklusion" statt. Zum ersten Mal wurde Inklusion in den Kontext von bürgerschaftlichem Engagement gestellt. Der Zugang zu Engagement als Ausdruck einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wurde genauso thematisiert wie das bürgerschaftliche Engagement für einen gesellschaftlichen Wandel, der eine Kultur der Partizipation entwickelt (vgl. o. V. 2014).

Bisher dreht sich der engagementpolitische Diskurs vor allem um die soziodemografischen Merkmale von Freiwilligen und die Determinanten von Engagement. Im Fokus sind geschlechts- und altersspezifische Unterschiede im Engagement sowie bestimmte Engagementbereiche, die vor dem Hintergrund des demografischen Wandels betrachtet werden. Das freiwillige, unentgeltliche und gemeinwohlorientierte Engagement gesellschaftlicher Minderheiten wird vergleichsweise selten beleuchtet, und zwar fast ausschließlich mit Blick auf Menschen mit Migrationshintergrund.

Weder die Politik noch die Forschung haben bisher das freiwillige Engagement von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung systematisch in den Blick genommen. Selbst im internationalen Rahmen sind die wissenschaftlichen Publikationen zu diesem Thema überschaubar. Empirische Untersuchungen sind qualitativ bzw. explorativ angelegt und konzentrieren sich auf den Nutzen von Freiwilligenarbeit sowie auf Zugänge und Barrieren für Engagement (vgl. ROKER et al. 1998; CHOMA, OCHOCKA 2005; REILLY 2005; 2007; SIMPSON 2005; BALANDIN et al. 2006; BRUCE 2006; TREMBATH et al. 2010a;

TREMBATH et al. 2010b; TREMBATH et al. 2010c; WICKI, MEIER 2014).

In den Freiwilligensurveys von 1999, 2004 und 2009 wurden jeweils ca. 20.000 Menschen befragt, ob sie sich freiwillig engagieren. Aus der Erhebung von 2009 ist bekannt, dass sich 2 % der Engagierten in ihrer Tätigkeit mit behinderten Menschen befassen. Zum Vergleich: Der wichtigste Adressatenkreis sind mit 35 % Kinder- und Jugendliche (vgl. GENSICKE, GEISS 2010, 232). Über das Engagement *von* Menschen mit Beeinträchtigung ist wenig bekannt. Der Freiwilligensurvey von 2009 umfasst 115 Fragen und 333 Variablen; nach dem Engagement von Menschen mit Behinderung wurde überhaupt nicht gefragt.

Dass diese Ignoranz unberechtigt ist, zeigen erste empirische Daten zum Umfang ihres Engagements. Eine Anfang 2013 veröffentlichte repräsentative Studie der Aktion Mensch dokumentierte, dass das bürgerschaftliche Engagement von Menschen mit Beeinträchtigung dem von Menschen ohne Beeinträchtigung vom Umfang her nicht nachsteht. Die Engagementquote, d. h. der Anteil der Engagierten unter den 128 befragten Personen mit Beeinträchtung, wird mit 21,9 % angegeben. In Bezug auf die Gesamtbevölkerung liegt die Engagementquote bei 22,3 % (vgl. Innofact 2012, 10; n = 919). Inwieweit die Zahlen aus dieser Online-Umfrage belastbar sind, ist allerdings fraglich, denn der als Telefonumfrage konzipierte Freiwilligensurvey von 2009 beziffert den Anteil freiwillig Engagierter an der Bevölkerung bei einem erheblich größeren Stichprobenumfang mit 36 % (vgl. GENSICKE, GEISS 2010, 94).

Abgesehen von diesen widersprüchlichen Befunden lassen die vorliegenden Studien viele Fragen offen: Wer engagiert sich in welcher Form aus welchen Gründen? Welche Faktoren beeinflussen die Art und die Intensität des Engagements? Wie intensiv und aus welchen Gründen sich insbesondere Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung engagieren und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind, war zum Zeitpunkt der Erhebung eine offene Forschungsfrage, die auch eine kurz darauf publizierte deskriptive Studie zum Engagement intellektuell beeinträchtigter Menschen in der Schweiz aufgegriffen hat (vgl. WICKI, MEIER 2014).

Die Engagement-Motive von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung schienen von besonderem Interesse, weil sich die Lebensrealität dieser Gruppe von Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen unterscheidet. Aufgrund ihrer beeinträchtigten Intelligenz und ihrer eingeschränkten sozialen Kompetenzen (vgl. DIMDI 2005, 24) müssen Menschen mit geistiger Behinderung spezifische Barrieren überwinden, was auch einen besonderen Unterstützungsbedarf in der Freiwilligenarbeit vermuten lässt. Wie kann das freiwillige Engagement dieser Menschen und damit zugleich ihre Beteiligung am gesellschaftlichen Leben gefördert werden?

Der folgende Beitrag stellt die Ergebnisse einer explorativen Studie zu den Engagement-Motiven von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung vor. Der Erläuterung der identifizierten Motive wird eine Verdichtung zu Prototypen vorangestellt, um das Selbstverständnis der Engagierten zu verdeutlichen. Aus den Ergebnissen und deren Vergleich mit Befunden zum Engagement Nichtbehinderter lassen sich Ansätze für geeignete Anreizstrukturen ableiten.

Über das Engagement von Menschen mit Beeinträchtigung ist wenig bekannt. Der Freiwilligensurvey von 2009 umfasst 115 Fragen und 333 Variablen; nach dem Engagement von Menschen mit Behinderung wurde überhaupt nicht gefragt.

Zielsetzung und Forschungsdesign

Zielsetzung der Erhebung war es nicht, den Umfang des Engagements von Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf quantitativ abzubilden. Vielmehr sollte in einer ersten Näherung erforscht werden, warum sich solche Menschen freiwillig engagieren und inwiefern sich ihre Beweggründe von denen nichtbehinderter Engagierter unterscheiden.

Das Forschungsdesign beruhte auf dem in der Psychologie vorherrschenden Verständnis der Begriffe Motiv und Motivation, deren Wortursprung im lateinischen „movere“ für „bewegen“ liegt. Bei einem Motiv handelt es sich um eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft (Disposition), nach bestimmten wertgeladenen Handlungszielen zu streben (vgl. von ROSENSTIEL 1999, 205). Aus dem Zusammenspiel verschiedener Motive entsteht zielgerichtetes Verhalten, d. h. Motivation. Motivation ist die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (RHEINBERG 2008, 15). Ein Mensch, der bereit ist, in einer bestimmten Situation eine bestimmte Handlung zu vollziehen, sich für eine Aufgabe einzusetzen oder ein Problem zu lösen, ist motiviert.

Da Motivation ein gedankliches Konstrukt ist, das sich nicht unmittelbar wahrnehmen oder beobachten lässt, basierte die Erhebung auf leitfadengestützten persönlichen Interviews, die im Frühjahr 2014 geführt wurden. Gesprächspartner(innen) waren sieben Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung[1]. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Befragten ein möglichst breites Spektrum wesentlicher demografischer Merkmale repräsentierten und mit ihren freiwilligen Tätigkeiten verschiedene Formen von Engagement abdeckten. Schließlich wurden vier Männer und drei Frauen im Alter zwischen Mitte 20 und Anfang 60 interviewt, die sich in Art und Grad ihrer Beeinträchtigungen unterscheiden. Die semi-strukturierten Interviews wurden in einfacher Sprache geführt und dauerten zwischen sieben und 29 Minuten.

Die transkribierten Interviews wurden einer thematischen Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei wurden die für die Fragestellung relevanten Aussagen in ein Schema von Motiv-Kategorien eingeordnet. Um den vermuteten Besonderheiten des Untersuchungsgegenstands gerecht zu werden, wurde dieses Schema nicht theoriebasiert entwickelt, sondern die Kategorien wurden induktiv gebildet.

Prototypen des besonderen Engagements

Im Folgenden werden zwei fiktive Personen beschrieben, die typische Tätigkeitsbereiche und Haltungen Engagierter mit kognitiver Beeinträchtigung in sich vereinen.

1 *Die Verfasserinnen danken allen Interviewpartner(inne)n sowie Tanja Weisslein, der Freiwilligenkoordinatorin der Lebenshilfe Berlin, für ihre Unterstützung.*

Prototyp 1: Der gesellige Generalist

Der gesellige Generalist ist Mitte 50 und bezieht Erwerbsunfähigkeitsrente. Er ist seit Anfang 2010 kontinuierlich freiwillig engagiert. Sein Engagement umfasst viele unterschiedliche Tätigkeiten.

In seinem Wohnhaus führt der gesellige Generalist Hausmeistertätigkeiten aus. An drei Tagen in der Woche geht er in eine Einrichtung für Menschen mit schwerer Behinderung, um dort Aufräumarbeiten wie z. B. Laubsammeln zu erledigen. Er kümmert sich um die Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, indem er mit ihnen spricht und Zeit verbringt. Die Behindertenorganisation, die ihn betreut, unterstützt der gesellige Generalist bei Veranstaltungen wie Straßenfesten. Er packt beim Auf- und Abbau von Anlagen mit an, er betreut einen Stand der Organisation und malt mit Kindern.

Der gesellige Generalist tut all das, um soziale Kontakte zu pflegen, einer sinnvollen Tätigkeit nachzugehen und keine Langeweile zu haben. Dass er durch sein langjähriges Engagement als kompetenter Ansprechpartner wahrgenommen wird und einen gewissen Status genießt, ist für ihn Anreiz und Bestätigung.

Prototyp 2: Die selbstbewusste Funktionärin

Die selbstbewusste Funktionärin ist Mitte 30, arbeitet als Gärtnerin und engagiert sich seit Anfang 2010.

Die selbstbewusste Funktionärin ist Mitglied im Selbstverwaltungsgremium einer Behindertenorganisation, das auf Landes- und Bundesebene aktiv ist. In diesem Ehrenamt ist sie Ansprechpartnerin für behinderte Menschen und setzt sich innerhalb der Organisation dafür ein, dass deren Anliegen Gehör finden. Zudem betreibt sie im Behindertenbeirat eines Stadtbezirks Lobbyarbeit.

Die selbstbewusste Funktionärin engagiert sich, weil sie dadurch Freunde finden und Beziehungen pflegen kann. Es gibt ihr ein gutes Gefühl, anderen zu helfen und Freude zu schenken. Da sie ein Mensch mit klaren Vorstellungen und Zielen ist, vermittelt ihr das Engagement Erfolgserlebnisse. Besonders wichtig ist ihr, dass sie für ihre Rechte und Interessen und die anderer eintreten kann.

Engagement-Motive

In der vorliegenden Studie wurden insgesamt acht Motive identifiziert, die drei Kategorien zugeordnet wurden: „Zugehörigkeit und Zuwendung“, „Wertschätzung und Anerkennung“ sowie „Selbstverwirklichung und Wirksamkeit“ (Tab. 1). Diese acht Motive werden im Folgenden mit Zitaten der Befragten illustriert, die zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit z. T. sprachlich leicht modifiziert wurden.

Zugehörigkeit und Zuwendung

Zur ersten Kategorie, Zugehörigkeit und Zuwendung, gehören die Motive „Soziale Kontakte“ und „Humanität“.

Soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen motiviert alle Befragten, denn soziale Kontakte sind für sie nicht selbstverständlich. Die Bedeutung sozialer Beziehungen wird individuell unterschiedlich beschrieben.

Einige Engagierte suchen Geselligkeit. Freiwilligenarbeit ist für sie eine Möglichkeit, ein soziales Netzwerk aufzubauen.

Herr A.: „Ich möchte, dass sich viele Menschen mit Behinderung kennenlernen und Spaß haben. … Dann kann man Freundschaften aufbauen.“

Herr A.: „Ich möchte versuchen, dass alle Behinderten aus der Organisation etwas gemeinsam tun, z. B. Fußball spielen, ins Konzert, Kino oder zum Rummel zu gehen, einfach mal andere Leute kennenlernen.“

Herr K.: „Weil ich dann immer unter Leuten bin, und dann trifft man auch wieder welche, die man lange nicht gesehen hat.“

Anderen geht es darum, einen Platz in der Gemeinschaft zu haben.

Herr K.: „Ich hab‘ auch jetzt noch die ganzen Sozialkontakte. Ich habe Kontakte zur Geschäftsstelle, … also dass die ganzen Sozialkontakte nicht auseinanderfallen, dass ich unter anderen Menschen bin und nicht ganz versauere.“

Herr M.: „Wenn man den Leuten etwas gibt und hilft, das kriegt man dann alles wieder zurück. Dass merke ich dann immer im Café. Wenn man dahin kommt, wird man gleich immer umarmt. Es ist schön. Die freuen sich einfach, wenn man da ist, wenn man im Café ist.“

Fünf der sieben Engagierten berichteten, dass sie durch Erwerbslosigkeit zeitweise isoliert gewesen seien und sich einsam gefühlt hätten. In dieser Phase nahmen sie ihre freiwilligen Tätigkeiten auf, weil sie damit ihr Bedürfnis nach sozialem Austausch befriedigen konnten.

Die meisten Gesprächspartner(innen) haben ein stark ausgeprägtes Bedürfnis nach Kommunikation. Gepaart mit dem Willen, ihren Aufgaben im Engagement für andere Menschen mit Behinderung bestmöglich nachzukommen, haben sie gelernt, mit Menschen, die stärker beeinträchtigt sind als sie selbst, empathisch zu kommunizieren.

Frau L.: „Es macht mir Freude auf die Leute zuzugehen und dass ich mich unterhalten kann.“

Frau T.: „Da sind zwei andere Leute. Man quatscht zusammen.“

Herr K.: „Ich muss mich jedes Mal umstellen, wenn ich zur Arbeit gehe. Ich mach‘ mit denen auch Witze. Ich weiß, wie ich sie händeln kann, mit wem ich da rumschäkern kann, und die schäkern mit mir ja auch rum. Das muss man erstmal alles lernen, da muss man erstmal reinkommen. Und wenn ich zuhause bin, muss ich erstmal wieder umdenken.“

Das folgende Zitat zeigt auch, wie sehr das freiwillige Engagement der Befragten von Menschenfreundlichkeit geprägt ist. Diese *Humanität* kommt in der Freude zum Ausdruck, anderen zu helfen und gemeinsame Glückmomente zu erleben.

Herr A.: „Weil ich dann die freudigen Gesichter sehe, wie sie strahlende Augen kriegen, wenn es klappt, das fasziniert mich auch sehr. … dass sie wirklich aufstehen können und sagen, Sie haben mir weitergeholfen. Das ist dann schön.“

Wertschätzung und Anerkennung

„Sinn“, „Entwicklung“ und „Status“ machen das Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung, der zweiten Motivkategorie, aus. Ihre freiwillige Tätigkeit gibt den Engagierten das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun, sich persönlich weiterzuentwickeln und damit eine geachtete Stellung innerhalb ihrer Bezugsgruppe einzunehmen.

Langeweile war für mehrere Gesprächspartner(innen) ein Anlass, sich freiwillig, d. h. unentgeltlich zu enga-

gieren. Freiwilligenarbeit dient denen, die nicht (mehr) am Erwerbsleben teilnehmen können, häufig als Ausgleich. Es geht den Engagierten jedoch nicht nur um Beschäftigung und Abwechslung, sondern der *Sinn* ihrer Aktivitäten liegt für sie auch in deren Wert für die Gemeinschaft.

Frau T.: „Es geht mir nicht um das Geld, sondern dass ich da was tun kann."

Frau T.: „Dann fällt mir die Decke nicht auf den Kopf."

Frau S.: „Ich hatte keine Arbeit und wollte beschäftigt sein".

Herr K.: „Weil ich schon Rentner bin, ich möchte nicht den ganzen Tag rumsitzen."

Herr K.: „Ja, … die Arbeit macht mir Spaß, aber ich kann dann auch sagen, ich hab' was für die Allgemeinheit getan. Das zählt alles dazu."

Freiwilliges Engagement unterstützt beeinträchtigte Menschen in ihrer persönlichen *Entwicklung*. Engagementbereitschaft ist oft mit dem Wunsch zu lernen verbunden. Das Lernen hat eine starke soziale Komponente, denn es geht um das Erlernen bestimmter sozialer Techniken bzw. um das Lernen von anderen.

Herr A.: „Und dann wollte ich mich weiterentwickeln, leichte Sprache sprechen, lesen und schreiben können. Weil sie schwere Sprache nicht verstehen, muss ich die Sachen in leichter Sprache erklären. Damit sie mich wirklich verstehen, damit sie verstehen, was ich meine. Das ist eine schöne Herausforderung und deshalb macht es auch Spaß."

Herr K.: „ Man hat immer Abwechslung, man lernt immer was dazu. Durch meinen Kollegen habe ich viel gelernt. Dass Holz arbeitet, das weiß ich jetzt. Ich weiß jetzt auch, welches Holz am besten ist und welches gut arbeitet. Welches man nehmen kann. Das muss man ja erstmal lernen. Das kommt ja nicht von alleine."

Die Freiwilligenarbeit bzw. bestimmte Aufgabenbereiche werden zudem als persönliche Herausforderung betrachtet. Diese Herausforderung erfolgreich zu bewältigen, ist ein wichtiger Anreiz.

Herr A.: „Das ist die Bestätigung, dass wir eine gute Arbeit gemacht haben. Es ist mein Ziel, dass die Menschen mit Behinderung sich hier wohl fühlen. … Sie sollen fröhlich sein und Spaß im Leben haben."

Bestätigung durch das soziale Umfeld zu erfahren, ist ein weiteres Motiv. Gebraucht und von anderen als kompetente(r) Ansprechpartner(in) wahrgenommen zu werden, vermittelt den Engagierten sozialen *Status*. Wenn sich die freiwillige Tätigkeit auf exklusive Kompetenzen und Aufgabenbereiche bezieht, kann sie die Betreffenden in eine Sonderrolle bringen, die ihnen das Gefühl vermittelt, wichtig zu sein.

Herr K.: „Die Leute haben immer wieder gefragt, ob ich nicht noch etwas anderes machen möchte. … Ich habe Kontakte zur Geschäftsstelle. Wenn etwas ist, dann rufen sie hier an und fragen nach. … Ich bin auch zuständig für unseren Hauskeller, ich bin auch hier der Hausmeister. Ich habe immer Aufgaben. … Was habe ich hier nicht alles schon gemacht."

Selbstverwirklichung und Wirksamkeit

Engagement wird als eine Form der Selbstverwirklichung verstanden. Die Befragten erleben sich trotz ihrer Beeinträchtigung in ihrem Umfeld als wirksam. Die Freiwilligen übernehmen Verantwortung (Motiv „Macht"), können in ihrem Engagement persönliche Überzeugungen realisieren („Selbstbehauptung") und ihre Umwelt beeinflussen („Gestaltung").

Macht steht hier für die Fähigkeit, eigenverantwortlich zu handeln und selbst gesetzte Ziele zu erreichen. Dazu gehört auch, sich bewusst und aus eigenem Antrieb für ein freiwilliges Engagement zu entscheiden. Der Aspekt der Freiwilligkeit hat für Menschen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung mehr oder weniger fremdbestimmt handeln, einen besonderen Stellenwert.

Frau T. auf die Frage, ob sie das Gefühl habe, helfen zu müssen: „Aus freien Stücken mache ich das."

Herr U.: „Ich hatte damals bei Mutter gewohnt, vorher, und da konnte ich gar nichts machen."

Obwohl sich die Befragten in ihren Wertvorstellungen und Handlungszielen unterscheiden, wird in einigen Äußerungen das Motiv der *Selbstbehauptung* deutlich. Es findet sich ausschließlich bei Engagierten, die sich im Rahmen der Selbsthilfe für die Belange beeinträchtigter Menschen einsetzen. Es geht ihnen um Rechte wie Partizipation und Gleichberechtigung, aber auch darum, andere zur Selbsthilfe und zur Freiwilligenarbeit zu animieren.

Herr A.: „[Ich] will anderen Mitgliedern zeigen, dass Freiwilligenprojekte … Spaß machen können. Sie sollen wissen, dass sie ... für ihre Interessen eintreten können. … Menschen mit Behinderung sollen sich beteiligen."

Herr U.: „Warum will ich Behinderten helfen? Ganz einfach, damit Diskriminierung endlich mal aufhört. Dass Behinderte und Nichtbehinderte das gleiche Recht haben zusammen zu leben. Diskriminierung macht mich traurig."

Im Zusammenhang mit dem Motiv *Gestaltung* äußerten Engagierte den Wunsch, Wissen zu vermitteln und anderen etwas zurückzugeben. Engagement erscheint insofern nicht nur durch Gestaltungswillen, sondern auch durch sozialen Austausch und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft motiviert (siehe oben zu „Zugehörigkeit und Zuwendung").

Herr M.: „Sie haben alles begriffen, da habe ich gestaunt. Ich habe es ihnen gezeigt, wie es funktioniert, und sie haben es im Nu alle drinnen gehabt. Das ist Wahnsinn. Es ist auch eine neue Behinderte dazu gekommen, die macht es sehr gut. Die ist schnell geworden, da staune ich direkt."

Frau L.: „Ja, ich möchte praktisch versuchen, anderen die Freude wiederzugeben. … Sie geben mir die Freude und die Chance, dass ich ein bisschen arbeiten kann. Und ich gebe die Freude wieder, dass ich helfen kann."

Frau S.: „Und wenn ich Hilfe brauche, dann bekomme ich auch welche. Wir helfen uns hier alle gegenseitig."

Die drei Motiv-Kategorien wie auch die Subkategorien sind aufeinander bezogen. Jede(r) Engagierte hat ein individuelles Motivbündel, in dem jeweils der eine oder andere Aspekt dominiert. Unabhängig davon ist bemerkenswert,

dass neben dem Sinngehalt der Freiwilligenarbeit soziale Aspekte am häufigsten thematisiert werden. Das lässt darauf schließen, dass immaterielle Anreize sozialer Natur, wie Gruppenmitgliedschaft und Kommunikation, besonders geeignet sind, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu freiwilligem Engagement zu animieren (Tab. 1).

Besonderheiten im Engagement von Menschen mit geistiger Behinderung

Der für bürgerschaftliches Engagement typische Mix aus altruistischen und egoistischen Motiven ist auch bei beeinträchtigten Menschen erkennbar. Welche Bedeutung die einzelnen Motive jeweils haben, lässt sich anhand der qualitativen Analyse nicht ermitteln, auch wenn einige Motive öfter zu Tage traten als andere. Insofern sind die Ergebnisse auch nicht unmittelbar mit denen der quantitativen Erhebung des Freiwilligensurveys von 2009 vergleichbar. Dennoch sind einige Gemeinsamkeiten bemerkenswert, die sich in Bezug auf verschiedene Motive abzeichnen.

Die Motive von Menschen mit Lernschwierigkeiten ähneln denen anderer Engagierter. Bei nichtbehinderten Freiwilligen ist das Bedürfnis nach sozialen Kontakten das stärkste Motiv (60 %). Engagement soll Spaß machen. Das ist den meisten Engagierten sehr wichtig. Auch der Wunsch, anderen zu helfen, ist eine oft geäußerte Erwartung. Über die freiwillige Arbeit soziale Anerkennung zu erlangen, ist im Allgemeinen nachrangig (vgl. GENSICKE, GEISS, 116 ff.).

Ein wesentlicher Unterschied scheint im Bezug des Engagements auf das Umfeld zu liegen. 61 % der nichtbehinderten Engagierten geben an, dass sie die Gesellschaft mitgestalten wollen (vgl. GENSICKE, GEISS, 116 f.). In den Äußerungen der befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten kommen abstrakte Begriffe wie Gesellschaft, Allgemeinheit oder Gemeinwohl so gut wie gar nicht vor und werden, wenn sie fallen, mit anderen Bedeutungen wie z. B. Nachbarschaft versehen. Trotzdem wird deutlich, dass diese Menschen in ihrem unmittelbaren Umfeld etwas bewegen möchten.

Durch die freiwillige Arbeit Qualifikationen zu erwerben, ist für nichtbehinderte wie behinderte Menschen ein willkommener Nebeneffekt, aber kein Hauptmotiv (vgl. GENSICKE, GEISS, 116 f.). Bemerkenswert ist jedoch, dass die Engagementbereitschaft von Erwerbslosen in der Gesamtbevölkerung vergleichsweise gering ist (vgl. GENSICKE, GEISS, 102), während bei fast allen befragten Behinderten die Erwerbslosigkeit der Einstieg in ihr Engagement war. Die Bedeutung von Arbeitslosigkeit als Auslöser weist auf ein spezifisches Engagement-Verständnis hin, das der gängigen Auffassung teilweise widerspricht. Viele Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung setzen nämlich Engagement mit (Erwerbs-)Arbeit gleich, auch wenn ihre Tätigkeit nicht vergütet wird. In diesem Punkt unterscheiden sich die vorliegenden Ergebnisse von denen der Schweizer Studie, die eine Interpretation von Engagement als Freizeitbeschäftigung konstatiert (vgl. WICKI, MEIER 2014, 70 f.).

Tab. 1: *Engagement-Motive geistig behinderter Menschen*

Kategorie	Subkategorie (Motiv)	Ausprägungen
Zugehörigkeit und Zuwendung	Soziale Kontakte	Geselligkeit, Freunde finden, einen Platz in der Gemeinschaft haben, Freude teilen, Kommunikationsfreude und -bereitschaft
	Humanität	Anderen helfen, Freude schenken, andere glücklich machen
Wertschätzung und Anerkennung	Sinn	Beschäftigung, Kurzweil, Abwechslung, Wertvolles tun
	Entwicklung	Neues lernen, Herausforderungen bewältigen, Erfolg haben
	Status	Ansprechpartner(in) sein, Helfer(in) sein, gebraucht werden, wichtig sein
Selbstverwirklichung und Wirksamkeit	Macht	Entscheidungsfreiheit, Verantwortung für das eigene Tun, bewusstes, freiwilliges Engagement
	Selbstbehauptung	für eigene Rechte und Interessen einstehen, Partizipation, Gleichberechtigung, Werte leben, Ziele erreichen
	Gestaltung	etwas schaffen, etwas zurückgeben, Wissen weitergeben

Die Erfahrung, in einer vertrauten Umgebung etwas bewirken und diese Wirkung auf einer Beziehungsebene auch selbst erfahren zu können, scheint für die Engagierten ein starker Anreiz zu sein.

Handlungsempfehlungen

Wie können Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung animiert werden, sich freiwillig zu engagieren? Welche Anreize fördern das Engagement?

Die Erfahrung, in einer vertrauten Umgebung etwas bewirken und diese Wirkung u. a. auf einer Beziehungsebene auch selbst erfahren zu können, scheint für die Engagierten ein starker Anreiz zu sein. Die Tätigkeiten müssen zu den individuellen Fähigkeiten der potenziellen Freiwilligen passen und ihnen Sinn vermitteln. Das Bewusstsein, anderen zu helfen und damit selbst über das Rollenklischee des oder der Hilfsbedürftigen hinauszuwachsen, zeigt auf, mit welchen Informationen um engagementbereite Menschen mit Behinderung geworben werden kann. Anreize, die in der Tätigkeit selbst liegen, können sich auf geeignete Arbeitsinhalte, Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten beziehen.

Die Freiwilligenarbeit muss das Bedürfnis nach sozialen Kontakten befriedigen, also in irgendeiner Form personenbezogen sein oder eine persönliche Zusammenarbeit mit sich bringen. Soziale Anreize wie Gruppenmitgliedschaft und Kommunikation sind zentral. Die persönlich vermittelte Wertschätzung des sozialen Umfelds ist vermutlich ein weitaus stärkerer Anreiz als abstrakte Formen immaterieller Anerkennung wie z. B. Ehrenamtspreise.

Ob Vergünstigungen, wie eine spezielle Ehrenamtscard, eine große Wirkung entfalten würden, ist ebenfalls fraglich, da materielle Anreize nicht unbedingt zu den ermittelten starken Motiven passen. Aufwandsentschädigungen (im Rahmen der sogenannten Ehrenamtspauschale) sind willkommen und werden teilweise bewusst als Zuverdienst einkalkuliert, wurden aber von allen Interviewpartner(inne)n erst auf Nachfrage nach Gegenleistungen für das Engagement angesprochen.

Die gemeinnützige Beratungsgesellschaft Phineo hat Qualitätskriterien für wirkungsvolle inklusive Projekte entwickelt (vgl. Phineo 2014), die sich zwar nicht auf Engagementförderung beziehen, aber Anregungen liefern. Die Kriterien verweisen auch auf Anforderungen an die Qualifikation von Mitarbeiter(inne)n in Organisationen, die Menschen mit Behinderung als Freiwillige einbinden wollen.

Wie finden engagementbereite Menschen mit Behinderung eine passende Tätigkeit, bei der sie nach ihren individuellen Bedürfnissen gefördert werden? Erste Ansätze im Hinblick auf eine Engagement fördernde Infrastruktur finden sich z. B. im Projekt „Selbstverständlich freiwillig“ des Diakonischen Werks Hamburg, das seit 2010 Interessierte berät und passende Engagement-Angebote vermittelt. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen (bagfa) hat 2014 das Modellprojekt „Sensibilisieren, Qualifizieren und Begleiten: Freiwilligenagenturen als inklusive Anlauf- und Netzwerkstellen für Engagement weiterentwickeln“ aufgelegt, das über eine Laufzeit von fünf Jahren die konventionellen Angebote öffnen soll.

Die Angehörigen und Betreuer(innen) von Menschen mit Behinderung sind potenzielle Ideengeber für freiwilliges Engagement und sollten Engagementbereite bei der Suche nach einer geeigneten Tätigkeit unterstützen. Das setzt voraus, dass sie Engagement nicht nur als zeitliches Opfer, sondern als Bereicherung verstehen. Da die aktuellen und potenziellen Engagierten (Erwerbs-)Arbeit mit freiwilligem Engagement gleichsetzen, haben Angehörige und Betreuer(innen) die Aufgabe, beide Möglichkeiten aufzuzeigen und die Unterschiede zu erklären, um einer Ausbeutung vorzubeugen (vgl. TREMBATH et al. 2010b, 237).

Politische Ambitionen sind selten Triebfedern für freiwilliges Engagement, was vermutlich eher auf intellektuelle Einschränkungen als auf einen Mangel an Interesse zurückzuführen ist. Hier geht es darum, überschaubare Themenfelder mit hohem Identifikationspotenzial zu identifizieren, wie z. B. die Verkleinerung des Behindertenausweises, und innovative Methoden zu entwickeln, die freiwilliges Engagement i. S. eines politischen Engagements für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen öffnen.

Fazit und Ausblick

Die Befunde der vorliegenden explorativen Studie bedürfen ebenso wie die damit korrespondierenden Erkenntnisse, die WICKI und MEIER aus Gesprächen mit sechs Freiwilligen gewonnen haben (2014, 82 ff.), der Überprüfung mit einem quantitativen Forschungsansatz. Dabei sind insbesondere zwei Thesen zu untersuchen.

These 1

Freiwilliges Engagement entfaltet eine positive integrative Wirkung.

Menschen, die kognitiv beeinträchtigt sind, machen mit ihrem Engagement die Erfahrung, selbstbestimmt handeln zu können. Das steigert ihr Selbstbewusstsein und verhilft ihnen zu mehr Lebensqualität.

These 2

Bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind soziale Aspekte die maßgeblichen Beweggründe für freiwilliges Engagement.

Das Motiv „der Gesellschaft etwas zurückgeben“ zu wollen, das von den meisten nichtbehinderten Engagierten genannt wird, ist bei Menschen mit Beeinträchtigung so nicht erkennbar, was auf einen Mangel an Abstraktionsvermögen oder auch auf einen eingeschränkten Erfahrungshorizont zurückzuführen sein könnte. Doch auch diese Menschen haben den Wunsch, in ihrem unmittelbaren Umfeld etwas zu bewirken. Ihr Engagement hat einen kleineren Radius und lebt von persönlichen Beziehungen, ist aber nicht weniger gemeinwohlorientiert.

Der Schlüssel zur Engagementförderung bei der Zielgruppe „Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ liegt in der Öffnung und Vermittlung von Tätigkeitsfeldern, die eine starke soziale Komponente haben. Freiwillige Tätigkeiten im Bereich der Selbsthilfe sind naheliegend, sei es bei Veranstaltungen oder auch durch politisches Engagement in Gremien. Solche Aktivitäten sind einfach zu organisieren und es gibt passende Engagement-Angebote. Engagement-Bereiche jenseits des unmittelbaren Umfelds, die nichtbehinderten Menschen zu Gute kommen, werden nicht unbedingt wahrgenommen. Hier geht die Initiative zum Engagement selten von Menschen mit Behinderung selbst aus. Wenn ihnen solche Engagement-Angebote aber nahegebracht und erläutert werden, sind sie positiv eingestellt und bereit, sich darauf einzulassen.

Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf bedürfen auch im freiwilligen Engagement einer besonderen Unterstützung. Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, die sich freiwillig engagieren, sind ein vergessener und verkannter Teil der Zivilgesellschaft. Insofern steht das bürgerschaftliche Engagement dieser Klientel vor ähnlichen Herausforderungen wie Inklusion im Kontext der Behindertenarbeit als solche. Bürgerschaftliches Engagement ist ein umfassendes Bürgerrecht. Das Recht, gesellschaftliche Handlungsfelder zu gestalten, gehört zu den Säulen eines funktionierenden Gemeinwesens. Menschen mit (kognitiver) Beeinträchtigung sind trotz oder gerade wegen ihrer Beeinträchtigung motiviert und in der Lage, ein Teil dieser Säule zu sein.

LITERATUR

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf: WHO.
BALANDIN, Susan; LLEWELLYN, Gwynnyth; DEW, Angela; BALLIN, Liora; SCHNEIDER, Julie (2006): Older disabled workers' perceptions of volunteering. In: Disability & Society 21 (7), 677–692.
BRUCE, Leanne (2006): Count Me In, People with a Disability Keen to Volunteer. In: Australian Journal on Volunteering 11 (1), 59–64.
CHOMA, Becky L; OCHOCKA, Joanna (2005): Supported Volunteering, A Community Approach for People With Complex Needs. In: Journal on Developmental Disabilities 12 (1), 1–18.
GENSICKE, Thomas; GEISS, Sabine (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. München: TNS Infratest Sozialforschung.
Innofact (2012): Aktion Mensch Umfrage zum Thema Freiwilligenarbeit, Tabellenband. O. O.: o. V..
O. V. (2014): Sonderinfoletter „Engagiert für Inklusion", 17.9.2014. www.engagement-macht-stark.de/infoletter/newsletter/inklusion (abgerufen am 30.11.2014).
Phineo (2014): Ungehindert inklusiv! Report über wirkungsvolle Projekte im Bereich Inklusion. www.phineo.org/publikationen (abgerufen am 30.11.2014).
REILLY, Christine (2005): Volunteering and Disability, Experiences and Perceptions of Volunteering from Disabled People and Organisations. Stirling: Volunteer Development Scotland.
REILLY, Christine (2007): Disabled People and Volunteering. Stirling: Volunteer Development Scotland.
RHEINBERG, Falko (2008): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
ROKER, Debie; PLAYER, Katie; COLEMAN, John (1998): Challenging the Image, The involvement of young people with disabilities in volunteering and campaigning. In: Disability and Society 13 (5), 725–741.
von ROSENSTIEL, Lutz (1999): Führung von Mitarbeitern, Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
SIMPSON, Michael (2005): Involvement of people with disabilities, Myth versus reality. In: Australian Journal on Volunteering, 10 (2), 86–92.
TREMBATH, David; BALANDIN, Susan; STANCLIFFE, Roger J.; TOGHER, Leanne (2010a): The experiences of adults with complex communication needs who volunteer. In: Disability and Rehabilitation 32 (11), 885–898.
TREMBATH, David; BALANDIN, Susan; STANCLIFFE, Roger J.; TOGHER, Leanne (2010b): Employment and Volunteering for Adults with Intellectual Disability. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 7 (4), 235–238.
TREMBATH, David; BALANDIN, Susan; TOGHER, Leanne; STANCLIFFE, Roger J. (2010c): "Communication is Everything", The Experiences of Volunteers who use AAC. In: Augmentative and Alternative Communication 26 (2), 75–86.
WICKI, Monika T.; MEIER, Simon (2014): Anders begabt und freiwillig engagiert! Empfehlungen zur Unterstützung des freiwilligen Engagements von Erwachsenen mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Zürich: Seismo.

Die Autorinnen:

Sarah-Maria Lubs
Human Resources Consultant und Absolventin des Bachelor-Studiengangs „Public Management" an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin und der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin
lubs.sarahmaria@gmail.com

Prof. Dr. Berit Sandberg
Professorin für Public und Nonprofit-Management an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin, Treskowallee 8, 10313 Berlin
berit.sandberg@htw-berlin.de

Anzeige

Kerzen und Seifen selber machen

Beste Rohmaterialien, Gerätschaften und Zubehör für Hobby, Schulen, Kirchen und Werkstätten.

EXAGON, Industriepark 202,
DE-78244 Gottmadingen, exagon@t-online.de

Sabine Stahl

Die „Inneren Helfer“ des „So und So“-Beratungskonzepts bekommen Unterstützung durch „Tierische Helfer“

| Teilhabe 4/2015, Jg. 54, S. 179 – 182

| **KURZFASSUNG** *Zahlreiche Nutzer des „So und So“-Beratungskonzepts erleben in der Praxis, dass mit diesem auch schwierige Gesprächssituationen und Gespräche mit Gruppen leichter zu handhaben sind. Der Einstieg in Gespräche wird erleichtert und an verbalen Grenzen ist durch Bilder und Materialien doch noch eine Fortsetzung der Kommunikation möglich. Die bereits bestehenden Bildkarten „Innere Helfer“ haben nun Unterstützung durch die „Tierischen Helfer“ bekommen. Diese können den Zugang zur Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen erleichtern. Die Einnahme einer Metaposition spielt auch hier eine zentrale Rolle. Dissoziation, also Abstand vom Problem(erleben) zu gewinnen, sorgt für größeren Überblick und damit bessere Bedingungen zur Lösungsfindung.*

| **ABSTRACT** *The „So and So“ counseling concept picture cards the „Inner Helpers“ get support by the „Animal Helpers“. Many users of the „So und So“ counseling concept experience in practice that the concept helps them to ease even difficult communication situations or group conversations. It helps them to join a conversation more easily, images and materials help to continue a conversation when verbal communication reaches its limits. The already existing picture cards titled „Inner Helpers“ are now supported by „Animal Helpers“. They can help children and young persons to get easier access to communication. Taking a meta position plays a key role here as well. Dissociation, gaining distance to the problems they face, gives them a better overview and therefore improved conditions to find solutions.*

Seit 2012 wird das *So und So*-Beratungskonzept erfolgreich in Fort- und Weiterbildungen an professionell Tätige (Heilpädagog(inn)en, Pflegende, Erzieher(innen), Lehrkräfte, Pädagog(inn)en, Psycholog(inn)en, Ärzt(inn)e(n), Therapeut(inn)en usw.) vermittelt. Die zahlreichen positiven Resonanzen, die aus der Praxis kommen, bestätigen, dass *So und So* eine wichtige Lücke im Alltag mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung schließt. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion kann mit den geeigneten Kommunikationsmitteln unterstützt und ausgebaut werden.

So und So wird weit über die „klassische“ Beratungssituation hinaus angewendet. Es bietet Mitarbeiter(inne)n aus allen Bereichen Sicherheit und Unterstützung in der alltäglichen Kommunikation (Wohnen, Arbeit, Freizeit, Offene Hilfen, Schule usw.). Es wird von Fach-, Führungs- und Lehrkräften und allen Menschen erfolgreich genutzt, die in ihrer beruflichen Rolle viel kommunizieren und/oder häufig beratend tätig sind. Die häufigen Zweifel an der Umsetzbarkeit von Beratungsmöglichkeiten für die Zielgruppe können mit diesem Konzept zunehmend ausgeräumt werden. Beratung gewinnt in diesem Zusammenhang und spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention immer mehr an Bedeutung.

Die eigens für diese Beratung entwickelten Bildkarten *Innere Helfer* bekommen nun Verstärkung durch *Tierische Helfer*, die ab sofort als zweites Kartenset zur Verfügung stehen. Die Rückmeldungen aus der Praxis haben gezeigt, dass der Bedarf an niedrigschwelligen Kommunikationskonzepten nicht nur für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung besteht. Die *Tierischen Helfer* dienen als Erweiterung für den Kinder- und Jugendbereich und überall dort, wo man sich mit den konkreten Personen der *Inneren Helfer* nicht identifizieren kann oder möchte.

So und So bietet ein Beratungsformat mit maßgeschneiderten Inhalten für Zielgruppen, mit denen übliche Kommunikation an Grenzen kommt – ein Bild sagt manchmal mehr als 1000 Worte.

Beispiel 1

Jonathan (9 Jahre) wohnt in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. Er wurde durch das Jugendamt dort untergebracht. Derzeit hat er keinen Kontakt zu seiner Mutter. Der Vater ist unbekannt. Geschwister gibt es keine. Regelmäßigen Kontakt hat er zu seinem Opa, der ihn auch 14-tägig zum Wochenende abholt. Jonathan besucht eine Regelschule und seine Leistungen sind gut. In unregelmäßigen Abständen wird Jonathan „unvermittelt“ aggressiv und schreit seine Mitschüler(innen), Mitbewohner(innen) oder Betreuer(innen) lautstark an, attackiert sie mit Tritten und Schlägen und wirft Gegenstände. Er selbst sagt: „ich raste dann aus und sehe rot“.

Um mit dem *So und So*-Konzept zu arbeiten, sind die anamnestischen und biografischen Informationen zunächst nicht zentral. Wesentlich ist das subjektive Erleben von Jonathan. Die Wortwahl „ich raste aus“ sollte im weiteren Verlauf des Gesprächs von der Beraterin übernommen werden. Ziel ist eine möglichst detaillierte Beschreibung dieses „Ausrastens“ und vor allen Dingen, wie es sich für Jonathan anfühlt. „Ich sehe rot“ ist dazu eine wesentliche Information. Die ausführliche Schilderung dieses Vorgangs führt in der Regel dazu, dass wichtige Einzelheiten auch für den Betroffenen deutlich werden. Nach dem Utilisationsprinzip[1] werden alle Informationen, die der Klient gibt, „nutzbar“ gemacht. Das heißt auch, dass Verhaltensauffälligkeiten als subjektiv sinnhaftes

[1] *Utilisation ist ein zentraler Begriff der Psychotherapie von ERICKSON und ROSSI (1993) und bedeutet, alles, was ein Subjekt verbal und nonverbal mitteilt, für den Prozess der von ihm angestrebten Veränderung zu nutzen (Utilisationsprinzip). Es soll besonders darauf geachtet werden, ob der Ratsuchende in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht hat, dass eine gewünschte Veränderung umsetzbar war. Einige der Ratsuchenden verwendeten viel Energie darauf, ihre Defizite zu schildern. Wesentliche Aufgabe des Beraters ist hier, den Fokus auf Kompetenzen zu lenken, auf Dinge die gelungen sind und darauf, was beim Gelingen anders war, welche Voraussetzungen für ein Gelingen erfüllt sein müssen (vgl. STAHL 2013).*

Verhalten verstanden werden. Der spielerische Umgang mit den Bildkarten und die Auswahl der *Inneren* bzw. *Tierischen Helfer* sind häufig besonders beeindruckend. Das „So und So“-Beratungskonzept bietet hier die Möglichkeit, im Dialog mit der Beraterin in einen reflexiven Prozess interaktiv einzusteigen und sich mit den eigenen Persönlichkeitsanteilen vertraut zu machen. Sprache kann bei der Arbeit mit den Bildkarten in den Hintergrund treten und die Nutzung der visuellen Ergänzungen führen im besten Fall zu einer gemeinsamen Kommunikations- und Verständnisebene.

Die *Inneren Helfer* und *Tierischen Helfer* sind Bildkarten, die innerhalb einer Beratungssituation dabei unterstützen, in eine andere Rolle zu schlüpfen oder eine Metaposition einzunehmen. Sie basieren auf dem „Big-Five-Model“ oder auch „Fünf-Faktoren-Modell“ (FFM) der Persönlichkeitspsychologie (STAHL 2015). In diesem Modell konnte in zahlreichen Studien belegt werden, dass es fünf sehr stabile, unabhängige und weitgehend kulturstabile bipolare Persönlichkeitsfaktoren gibt. Alle zur Verfügung stehenden Motive (neben einer Blanko-Karte zur Selbstgestaltung eines *Inneren Helfers*) werden auf Seite 181 aufgezeigt (Abb. 1).

Bei der Arbeit mit den Bildkarten findet Jonathan nur Herrn Vorsicht „interessant“ und „cool“ (Abb. 1, Mitte). Nur der würde machen was er will, ist nachts unterwegs und holt sich, was er braucht.

Die Auswahl der Bildkarte wird nicht bewertet oder interpretiert. Natürlich fand die Beraterin die Wahl äußerst interessant und überraschend, da man Jonathan nicht zwingend mit „Vorsicht“ in Verbindung gebracht hätte. Gleichzeitig zeigt die Wahl, dass Jonathan sich „frei“ fühlte, seine persönliche Sicht zuzulassen. Eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Klientel bei der Kartenauswahl niemandem gefallen möchte, ist eine zentrale Aufgabe der Berater[2]. Die Auswahl dann nicht gleich zu deuten, ist eine Herausforderung. „Wahrnehmen und interpretieren fallen in einem Prozess zusammen; es ist unmöglich sie voneinander zu trennen“ (LINDEMANN, VOSSLER 2000, 3). Ziel in der Beratung ist es aber nicht, die Welt zu erklären wie sie ist, sondern vielmehr sich die Wahrnehmung und Wirklichkeit der Ratsuchenden beschreiben zu lassen. Die Beraterhaltung, „nicht zu wissen, was richtig und falsch ist“, ist hier die Grundlage. Die Berater(innen), die mit Ratsuchenden im Gespräch sind, sollten also eine neugierig-interessierte Grundhaltung mitbringen, um die Wirklichkeit der Ratsuchenden zu ergründen.

Für seine „Ausraster“ findet er keinen passenden „Inneren Helfer“. Die Idee, sich vorzustellen zu wem er denn wird, wenn er ausrastet, kann er sofort nachvollziehen und beschreibt ein „knallrotes Monster“. Das Monster ist mittelgroß und sieht furchterregend aus, es brüllt laut und hat ein riesiges Maul.

Die theoretische Grundlage für diesen Beratungsschritt ist die Annahme eines positiven multiplen Persönlichkeitsmodells. Mit ihrer Hilfe wird es für Jonathan möglich, aus verschiedenen Perspektiven auf sich selbst und die jeweilige Situation zu blicken. Die Annahme der „inneren Pluralität“ (SCHULZ von THUN 1998) oder wie SCHMIDT (2005) es nennt, der „multiplen Persönlichkeiten in einem grundlegend positiven Sinn“ scheint zur Einnahme einer Metaposition besonders geeignet. Die hieraus entstehende Dissoziation vom problematischen Verhalten schafft die nötige Distanz, um sich selbst kritisch zu betrachten. Das Einnehmen einer Metaebene wird somit für die Zielgruppe möglich und stellt einen erheblichen Beitrag zur Lösungsfindung dar (vgl. ERICKSON, ROSSI 1993; MUTZECK 2008a; 2008b; SCHMIDT 2004; 2005). Dies führt zu einer Entlastung bei Jonathan und der Erkenntnis, dass er nicht 24 Stunden, sieben Tage in der Woche „ausrastet“, sondern dass auch andere Persönlichkeitsanteile vorhanden sind. Der Abschied von dem Zwei-Seiten-Modell (richtig-falsch) hin zu einer Vielschichtigkeit und Multiperspektivität eröffnet neue und vielfältige Wege. Das multiple Bild ist nicht pathologisch, „sondern ein Modell, um eine Perspektivenerweiterung zu erlangen und neue, bisher nicht berücksichtigte Aspekte in den Vordergrund zu rücken“ (SCHUPPENER, STAHL 2014, 428).

Auf differenziertes und ausführliches Nachfragen kommen noch folgende Beschreibungen zustande:

Beraterin (B): Von wo kommt denn das Monster?

Jonathan (J): Von unten.

B: Aus dem Boden?

J: Weiß nicht.

B: Oder unter dem Tisch vor?

J: Nee. Da geht der Boden auf.

B: Ah, o. k. Der Boden öffnet sich, und dann schießt das Monster raus oder wie?

J: Das ist doch doof.

B: Nee, jetzt sag doch mal, wie erscheint das denn?

Lange Pause.

J: Das geht langsam … der Boden geht auf … wie so 'ne Schiebetür … dann kommt es hoch gefahren …

B: Riecht das?

J: Lacht. Ja es stinkt.

B: Nach was?

J: Weiß ich nicht, es stinkt.

Erste Stunde zu Ende.

Beim nächsten Termin wiederholt die Beraterin noch einmal die beschriebenen Dinge und fragt, ob es so bleiben kann. Jonathan findet das heute sehr albern und fragt, was das bringen soll.

Die Beraterin erklärt ihm, dass sie es bemerkenswert findet, dass sein Monster langsam kommt und nicht so schlagartig, wie er es sonst immer beschreibt und ob es evtl. eine Möglichkeit gibt, diesen langsamen Auftritt zu nutzen, um es wegzuschicken?!

Die „ablehnende“ Haltung von Jonathan wird als Kompetenz interpretiert (vgl. SCHMIDT 2004; 2005; 2010) und keinesfalls als Defizit. Jonathan behält sich vor, der ganzen Beratung gegenüber skeptisch zu bleiben. Dies ist eine Ressource, die er unbedingt pflegen und behalten soll. Ebenso wird dies mit ihm kommuniziert. Die Beraterin macht ihre Wahrnehmung transparent und räumt immer ein, dass sie damit falsch liegen kann. Durch diese Grundhaltung gelingt es, dass Jonathan die „Idee mit dem Wegschicken“ interessant finden kann und Lust bekommt darüber weiterzusprechen.

[2] *siehe auch Rahmenbedingungen des „So und So“-Konzepts.*

Abb. 1: *Bildkartenset „Tierische Helfer“*

Mit dem Einverständnis von Jonathan werden die Erkenntnisse aus den beiden Gesprächen gemeinsam an seine Kinder- und Jugendpsychotherapeutin weitergegeben. Derzeit ist nichts über den weiteren Ablauf bekannt.

Deutlich wird aber, dass die Dissoziation von der gewalttätigen Situation, vom aggressiven Jonathan, gelingt. Er kann darüber sprechen, da er diesen Teil von sich von einer Metaebene aus betrachtet. Im besten Fall gelingt es ihm, andere Anteile von sich zu entdecken und wertzuschätzen.

Für die weitere Arbeit mit Jonathan wäre wesentlich die Farbe rot, das Tempo des Erscheinens und den Geruch im Fokus zu behalten. Die Auswahl der Bildkarte „Herr Vorsicht“ bietet eine hervorragende Grundlage für weitere Gespräche.

Ein weiteres Beispiel für den spielerischen Umgang mit dem *So und So*-Konzept und der möglichen Erweiterung mit Handpuppen wird im Folgenden geschildert:

Beispiel 2

Anna (5 Jahre) ist leidenschaftliche Kaugumminutzerin. Leider hat sie es sich angewöhnt, ihre durchgekauten Exemplare in der ganzen KITA zu verteilen und beklebt alle möglichen Gegenstände damit. Dieses Verhalten zeigt sie auch Zuhause. Mehrere (durchaus kreative) Versuche, ihr dieses Verhalten abzugewöhnen, scheiterten. Durch die Einführung der Mitarbeiter(innen) in das So und So-Konzept und die Vorstellung des neuen Teammitglieds „Fuzzi“ (eine Puppe), ergab sich folgende Situation:

Anna kommt mit Fuzzi zu ihrer Betreuerin und erklärt, dass Fuzzi „wieder mal einen Kaugummi hingeklebt“ hätte und sie zeigt der Erzieherin auch die Stelle. Anna besteht darauf, dass Fuzzi in ihrem Beisein für sein Verhalten geschimpft wird und nimmt dies zufrieden zur Kenntnis, als es passiert. In den nächsten Wochen kommt Fuzzi immer wieder auf die Erzieherin zu und zeigt die beklebten Stellen, bis das Verhalten nach und nach abnimmt und schließlich ausbleibt.

Anna und ihren Begleiter(inne)n gelingt also eine neue Betrachtung des Problems. Die Beteiligten können eine Metaebene einnehmen und über Fuzzi zu einer Lösung gelangen, bei der alle ihr Gesicht wahren können.

Durch den Einsatz von Figuren, die als Platzhalter agieren, ist es – vereinfacht erklärt – möglich, sich auf die Ebene einer Person zu begeben, ohne sie direkt anzusprechen. Der Einsatz von Bildkarten und/oder Handpuppen bietet jedoch nicht nur als Kommunikationsformat ein kaum überschaubares Potenzial. Er führt darüber hinaus zu einer Eigenreflexion der Arbeit und Arbeitsweise der Nutzer(innen). Übergreifend geht es um die Dissoziation zur problematischen Situation. Der hergestellte Abstand sorgt dafür, neue Wege und Aspekte wahrzunehmen und umsetzen zu können.

Für den Kinder- und Jugendbereich gibt es in diesem Zusammenhang eine interessante Kooperation zwischen Prof. Dr. Sabine Stahl und dem professionellen Puppenspieler Alfred Büttner. Es werden Wege aufgezeigt, wie durch das Spiel mit verschiedenen Persönlichkeitsanteilen ein neuer Zugang zu Kindern und Erwachsenen gefunden werden kann. So werden schnell die verschiedenen Positionen und inneren Stimmen einer Person fassbar. Ambivalenzen werden spielerisch aufgezeigt und ebenso spielerisch weiterentwickelt.

Das Aushalten der inneren Pluralität, die sich häufig als Ambivalenz manifestiert, ist sowohl für Ratsuchende als auch Berater(innen) eine Herausforderung. Die meisten Berater(innen) erleben dies im Alltag eher als Belastung. Schnell wechselnde Ansichten von Kindern/Jugendlichen und Entscheidungsschwierigkeiten werden als unangenehm wahrgenommen. Durch den spielerischen Umgang mit sogenannten *Inneren* bzw. *Tierischen Helfern* als einem methodischen Element dieser Beratungsform wird schnell eine Kommunikationsbasis geschaffen, die weg vom „Du musst dich entscheiden und zwar richtig“ hin zu „Es ist so und so“ führt.

LITERATUR

AMELANG, Manfred; BARTUSSEK, Dieter (2001): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
ASENDORPF, Jens (2007): Psychologie der Persönlichkeit. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
ERICKSON, Milton; ROSSI, Ernest (1993): Hypnotherapie. Aufbau – Beispiele – Forschungen. München: Pfeiffer.
FEUSER, Georg (1998): Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung. Vortrag zur Tagung „Dialoge“ am 11.06.1998. http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser- (abgerufen am 09.09.2015).
GROEBEN, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
KRON, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel: Reinhardt.
LINDEMANN, Holger; VOSSLER, Nicole (2000): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Geistige Behinderung 39 (2), 100–111.
MUTZECK, Wolfgang (2008a): Kooperative Beratung. Weinheim und Basel: Beltz.
MUTZECK, Wolfgang (2008b): Methodenbuch Kooperative Beratung. Weinheim und Basel: Beltz.
SCHMIDT, Gunther (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Heidelberg: Auer.
SCHMIDT, Gunther (2005): Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. Heidelberg: Auer.
SCHMIDT, Gunther (2010): Ich bin Viele. Multiple Ich-Prozesse und wie man sie nutzen kann. Einführung in die Ego-State-Therapie. Mülheim/Baden: Auditorium Netzwerk.
SCHULZ VON THUN, Friedemann (1998). Miteinander reden 3: Das „innere Team“ und situations-gerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.
SCHUPPENER, Saskia; STAHL, Sabine (2014): Reflexive Professionalität im Kontext schulischer Integration und Inklusion auf der Basis des „So und So“-Beratungskonzeptes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65 (11), 425–432.
SINASON, Valerie (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
SPECK, Otto (1996): System Heilpädagogik. München: Reinhardt.
STAHL, Sabine (2015): So und So. Beratung für Erwachsene mit so genannter geistiger Behinderung. (3. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.

Die Autorin:
Prof. Dr. Sabine Stahl
Internationale Berufsakademie, Studiengang Sozialpädagogik und Management, Poststraße 4–6, 64293 Darmstadt
sabine.stahl@internationale-ba.com

Anzeige

Leichte Sprache, Die Bilder
Das Buch mit DVD.

Über 500 Bilder
für die Leichte Sprache.

Das Buch kostet 49,50 Euro

Zur Leichten Sprache gehören gute Bilder.
Mit Bildern kann man Texte besser verstehen.
Für Texte in Leichter Sprache braucht man gute Bilder.
Darum gibt es in diesem Buch eine DVD mit mehr als 500 Bildern.
Alle Bilder sind von Menschen mit geistiger Behinderung geprüft.

Bestellung und weitere Infos:
Lebenshilfe Bremen e.V.
Waller Heerstr. 55, 28217 Bremen
Telefon: 0421 387 77 0
Fax: 0421 387 77 99
bestellung@lebenshilfe-bremen.de
www.leichte-sprache.de
www.lebenshilfe-bremen.de

Jan Glasenapp

Arbeit in Spannungsfeldern

Ein Supervisionskonzept

| Teilhabe 4/2015, Jg. 54, S. 184 – 189

| **KURZFASSUNG** *Die Arbeit in Spannungsfeldern ist ein Konzept zur Supervision von Entscheidungen im Feld therapeutisch-pädagogischer Arbeit. Hierzu werden die Spannungsfelder Verstehen und Verändern, Sicherheit und Freiheit, Beziehung und Struktur, Ich und Du sowie Denken und Fühlen genutzt und in einem ersten Abschnitt ausführlich vorgestellt. Der zweite Abschnitt beschreibt die Anwendung des Konzepts in der Praxis der Supervision. Es unterstützt dabei eine ressourcenorientierte Klärungsperspektive, indem für die Analyse von Bedingungen und ihrer Ursachen die Komplexität reduziert wird. Hierauf aufbauend wird ein Raum an Möglichkeiten eröffnet, innerhalb dessen neue Entscheidungen über Ziele getroffen werden können.*

| **ABSTRACT** *Work in-between poles: a field of tension. A concept for supervision. The article presents a concept for supervision of decisions in the field of therapeutical, social and educational work. This work is seen as a field of tension in-between different poles. The following ones are described in detail: acceptance and change, safety and freedom, relationship and structures, me and you, thinking and feeling. In the practice of supervision these fields of tension help to analyze conditions and their reasons by reducing complexity. Based on this analysis an area of possibilities will be developed to support new decisions on further objectives.*

Einleitung: Supervision als Ort professioneller Persönlichkeitsentwicklung

Arbeit für und mit Menschen, eine soziale Arbeit, ist spannend. Dies liegt zunächst an der Einzigartigkeit und damit unendlichen Vielfalt menschlichen Lebens, an Lebenslagen, an den damit verbundenen Fragen und Antworten, Herausforderungen und Lösungen.

Diese Spannung ist wie eine Medaille, sie hat zwei Seiten. Auf der einen Seite reizt diese Spannung und motiviert. Sie erlaubt, sich in Beziehung zu setzen und die Resonanz dieser Beziehung zu erleben. Sie fordert dabei die Kreativität und Offenheit der Professionellen und erlaubt so, sich in dieser Vielfalt als professionell tätiger Mensch ständig selbst weiterzuentwickeln. Auf der anderen Seite ist die Vielfalt in der Arbeit für und mit Menschen nicht nur eine anregende Herausforderung, sie droht immer auch zu einer Überforderung zu werden. Beziehungen und berufliche Situationen, die eine potenzielle Überforderung beinhalten, führen in einseitige Arbeitsbelastungen, Entwicklungen drohen in gefühlte Sackgassen zu münden, eine professionelle Selbstwirksamkeit sinkt.

Diese zwei Seiten der Arbeit für und mit Menschen stellen an sich schon ein Spannungsfeld dar, in dem sich die professionellen Akteure ständig bewegen. Auch eine optimale Ausbildung kann nur bedingt auf alle Herausforderungen vorbereiten und vor Überforderungen schützen. Daher ist die fachliche Aus- und Weiterbildung im Feld der sozialen und therapeutischen Arbeit immer auch um Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zu ergänzen, die die professionell Tätigen befähigt, auf der Basis grundlegender Handlungs- und Entscheidungssicherheit nachhaltig offen und flexibel für die Vielfalt an Herausforderungen und Unsicherheiten in ihrer alltäglichen Arbeit zu bleiben.

Dies verlangt einerseits die Entwicklung einer Wertorientierung oder besser einer Haltung, die – im Gegensatz zur Erarbeitung von pädagogisch-therapeutischen Zielen – nicht finalisierbar ist. So wie beispielsweise das Streben danach, ein guter Vater oder eine gute Mutter zu sein, nie enden wird, wird auch das Streben nach einem respektvollen Umgang oder einer gewaltfreien Kommunikation vom ersten bis zum letzten Tag der Berufstätigkeit nicht enden.

Dies verlangt Raum und Zeit, die eigenen professionellen Werte und die eigene Haltung zu überprüfen. Das ist nicht nur eine Aufgabe kontinuierlicher Selbstreflexion, sondern selbst wieder eine soziale Arbeit, die in Beziehung erfolgt, wie beispielsweise durch den kollegialen Austausch und die Auseinandersetzung mit Modellen, die uns andere durch ihr professionelles Handeln oder ihre Begleitung in Aus- und Weiterbildung anbieten.

Ein Ort dieser Reflexionsarbeit ist Supervision. Wie ihr Name schon sagt, ermöglicht sie das Einnehmen eines anderen Blicks, einer anderen Sichtweise, was die Voraussetzung für Weiterentwicklung ist.

Supervision wird oftmals bedarfsabhängig durchgeführt, wobei der Bedarf eine Problemlage darstellt, die Ausdruck der oben vorgestellten zweiten Seite der Arbeit mit Menschen ist und die häufig mit Einseitigkeit, Festgefahrenheit und Verlust an Selbstwirksamkeit einhergeht. In dieser Situation ist traditionell der Wunsch nach Problemlösung hoch, der Leidensdruck schreit nach einer Reduzierung der aversiven Situation und des damit verbundenen Schmerzes.

Die mit der Problemlage einhergehende Dynamik fordert nicht nur die mühsam erarbeiteten Werte und Haltung heraus, sie stellt diese vor eine wahre Prüfung. In der Folge wird professionelle Offenheit und Flexibilität durch ein „Erfolgsrezeptdenken“, wie KLAUSS (1999) es bezeichnete, ersetzt, es droht die unreflektierte Anwendung gewaltvoller Interventionen bis hin zum Abbruch der Beziehung entsprechend des Mottos „der ist nicht richtig hier“, es droht eine Entwicklung der Buber’schen Ich-Du-Beziehung hin zu einer Ich-Es-Beziehung.

Supervision hat in diesen Situationen vorrangig die Aufgabe, die einseitigen Belastungen festzustellen, die bisherigen Prozesse und Mühen der Professionellen zu würdigen und mögliche Fehlentwicklungen offen anzusprechen. Sie hat darüber hinaus natürlich die Aufgabe, Entlastungsmöglichkeiten zu erarbeiten, einen kreativen Raum zu schaffen, in dem Veränderungsideen nicht verordnet, sondern gemeinsam in einem diskursiven Prozess geschaffen werden.

Supervision, die den oben formulierten Anspruch einer professionellen Persönlichkeitsentwicklung aufgreift, hat darüber hinaus die Aufgabe, einen Reflexionsprozess über Werte und Haltung anzustoßen bzw. aufrechtzuerhalten und die Nachhaltigkeit dieses Prozesses zu sichern.

Das im Folgenden vorgestellte Konzept der Arbeit in Spannungsfeldern versucht, hierzu einen Beitrag zu leisten.

Arbeit in Spannungsfeldern: Das Konzept

Zentraler Grundgedanke dieses Konzepts ist die Überzeugung, dass die Zeit einfacher Antworten, sollte es sie jemals gegeben haben, vorbei ist. Die bereits genannte Vielfalt an menschlichem Sein führt zu einer Komplexität, die in aller Regel nicht mit einfachen Lösungen zu bewältigen ist, vielmehr in Handlungsparadoxien mündet (SCHÜTZE 2000). Dabei gilt, wie der französische Soziologe BOURDIEU es beschrieben hat: „Es ist unendlich viel einfacher, für oder gegen eine Idee, einen Wert, eine Person, Institution oder Situation Stellung zu beziehen, als das zu analysieren, was sich in Wahrheit in seiner ganzen Komplexität dahinter verbirgt“ (2004, 44).

Professionelles Handeln bedeutet vor diesem Hintergrund, Entscheidungen aus einem Bouquet an reflektierten Möglichkeiten zu fällen, deren erwarteter Nutzen hinsichtlich der Zielsetzungen, der Werte und zur Verfügung stehenden Ressourcen im Kontext der Alternativen beschrieben werden kann.

Dieses professionelle Handeln beinhaltet das oftmals sehr wirksame intuitive Handeln, kann dieses aber reflektieren, die Nützlichkeit überprüfen und im Nachgang gegebenenfalls begründen. Professionelles Handeln beinhaltet dementsprechend auch die Offenheit, mitunter kontraintuitiv zu handeln, wenn dies hilfreich ist. Das professionelle Handeln kann insofern hinsichtlich seines Grades an Reflexion versus Automatismus unterschieden werden.

Das Konzept der Arbeit in Spannungsfeldern bietet Professionellen im Feld der Arbeit für und mit Menschen eine Unterstützung in der Reflexion ihrer Entscheidungen. Es reduziert hierzu die Komplexität an Lebenslagen und Bewältigungsmöglichkeiten auf ein Niveau, das diesen Reflexionsprozess begünstigt. Es fördert Alternativen und erweitert damit in oftmals festgefahrenen Situationen die Flexibilität des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Es ist eine Strukturierungshilfe, die über den eigentlichen Supervisionsprozess hinaus eine Nachhaltigkeit des angestoßenen Reflexionsprozesses ermöglicht. Bisherige Schwerpunkte in der Arbeit können beschrieben und gewürdigt, alternative Entscheidungen gemeinsam erarbeitet werden.

Die hier vorgestellten Spannungsfelder erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sind geprägt von der Erfahrung zahlreicher Supervisionen und den Rückmeldungen ihrer Teilnehmer(innen). Professionelle erleben ihre Spannungsfelder sehr unterschiedlich, allein die Diskussion darüber kann in einen spannenden Prozess führen.

Die Behindertenhilfe öffnet sich im Zuge der Diskussion um Teilhabe und Inklusion zunehmend dem Freiheitsaspekt im Leben von Menschen mit Behinderungen.

Das Spannungsfeld von Verstehen und Verändern

Dieses Spannungsfeld hat viele Namen und viele Quellen. LINEHAN (2014) hat mit ihrem Konzept der Dialektisch-Behavioralen Therapie möglicherweise als Erste explizit auf das dialektische Verhältnis von akzeptanzbasierten und veränderungsbasierten therapeutischen Strategien hingewiesen. Der Grundgedanke unterschiedlicher sich komplementär ergänzender therapeutischer Strategien findet sich jedoch in vielen weiteren Ansätzen, so stellt beispielsweise STIERLIN (1971) unterschiedliche Polaritäten der Beziehungsgestaltung vor.

Während ein Zuviel an Verständnis zu einer Verstrickung führt, wie sie beispielsweise beim Phänomen der Co-Abhängigkeit zu beobachten ist, in der wir nicht nur bedroht sind, uns selbst aufzulösen, sondern es an alternativen Sichtweisen und damit Veränderungsmöglichkeiten mangelt, führt ein Zuviel an Veränderung in Phänomene der Reaktanz, bei denen sich Menschen gegen Veränderung wehren allein aufgrund der Tatsache, dass jemand sie verändern möchte.

Verstehen und Verändern als grundlegende therapeutisch-pädagogische Prozesse befinden sich damit in einem Spannungsfeld, bei dem beide Aspekte zentraler Bestandteil jeder Form von Arbeit für und mit Menschen sind. Doch in unterschiedlichen Phasen kann jeweils der eine oder der andere Prozess überwiegen. Es gibt Professionelle und Teams, die hervorragend darin sind, Menschen mit ihrer Lebensgeschichte zu verstehen. Doch Verstehen ist eine never-ending-story, d. h. es hört nie auf.

Verändern – auf der anderen Seite – führt manchmal zu einem pragmatischen Handlungsdrang, einem professionellen Typus, den KLAUSS (1999) als „Weiterbringpädagogen“ bezeichnete.

Verändern, ohne dass Menschen sich verstanden fühlen, bringt genauso wenig wie Veränderung in eine Richtung, die nicht verstanden wurde. Dies droht, wenn Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt sind oder wenn die Ziele der Veränderung nicht Ergebnis eines kooperativen Prozesses sind, sondern verordnet werden.

Das Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit

Sicherheit und Freiheit sind zwei große Begriffe, über die es viele philosophische Abhandlungen gibt. Gleichsam sind es zwei zentrale, sich in einer Spannung befindliche Grundbedürfnisse von Menschen und auf diese Weise berühren sie die pädagogisch-therapeutische Arbeit jeden Tag. In unterschiedlichen Lebensphasen und Situationen mag es hinsichtlich ihrer Realisierung unterschiedliche Prioritäten geben, manchmal dient all unser Denken, Fühlen und Handeln der Realisierung von Sicherheit, manchmal streben wir mehr nach Freiheit.

Die Bindungstheorie lehrt, dass für das freie Explorieren der Umwelt eines Kindes dessen sichere Bindung erforderlich ist. Selbst wenn diese Kausalität für Kleinkinder gegeben scheint, wird für die weitere Entwicklung von Menschen eher von einem dialektischen Verhältnis von Sicherheit und Freiheit ausgegangen, bei dem das Ziel von Sicherheit die Erweiterung von Freiheit und das Ziel von Freiheit die Schaffung von Sicherheit ist.

Traditionell hat die Behindertenhilfe den Sicherheitsaspekt fokussiert (GLASENAPP 2010), öffnet sich im Zuge der Diskussion um Teilhabe und Inklusion allerdings auch zunehmend dem Frei-

heitsaspekt im Leben von Menschen mit Behinderungen.

Im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit kann auch herausforderndes Verhalten interpretiert werden (GLASENAPP, ELBING 2007). Dient es der Realisierung von Sicherheit? Oder ist es mehr Ausdruck eines Freiheitsstrebens?

Doch nicht nur Menschen mit Behinderungen bewegen sich in diesem Spannungsfeld, die professionell Tätigen gleichermaßen. Auch diese haben ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis in der Arbeit, nicht nur bezüglich körperlicher und psychischer Unversehrtheit sowie Arbeitsplatzgarantie. Und sie haben ein ausgeprägtes Freiheitsbedürfnis, was Vorgesetzte, die mühsam versucht haben, ein strukturiertes Qualitätsmanagementsystem zu implementieren, möglicherweise bestätigen können.

So wichtig die Schaffung von Sicherheit für die professionell Tätigen ist, sie dient letztlich nur der Erweiterung von Freiheit und der Erweiterung von Möglichkeiten, diese zu nutzen. Denn, wie VON FOERSTER es beschreibt, „nur wer frei ist – und damit auch anders agieren könnte –, kann verantwortlich handeln“ (1999, 25). Und dies gilt in besonderer Weise für die bereits angesprochene Wertorientierung in der Arbeit oder professionelle Haltung, die nur dann wirken kann, wenn sie freiwillig gewählt wird, wenn wir sie frei wählen, da sie nicht verordnet werden kann.

Schließlich kann das Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit genutzt werden, um Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen Professionellen und Klienten zu beschreiben. Wenn Kolleg(inn)en verunsichert sind, beispielsweise durch fremdaggressives Verhalten von Klient(inn)en, unklare Anforderungen der Leitung, unsichere Beschäftigungsverhältnisse, dann wird es diesen Professionellen sehr schwer fallen, ihren Klient(inn)en nötige Sicherheit zu vermittelt. Dies kann dazu führen, dass diese durch herausfordernde Verhaltensweisen noch mehr auf die Realisierung ihres Bedürfnisses nach Sicherheit hinwirken – ein Teufelskreis.

Das Spannungsfeld von Struktur und Beziehung

Egal ob es mehr um die Realisierung und Erweiterung von Freiheit oder Sicherheit geht, es gibt dorthin zwei gut beschriebene Königswege.

Für viele Kolleg(inn)en der Behindertenhilfe ist die Beziehung und ihre Gestaltung der wesentliche Inhalt ihrer Arbeit. Auf die Frage, was pädagogisches Handeln ausmacht, antworten diese, dass sie sich auf eine Beziehung einlassen und diese Beziehung nutzen, um Menschen zu begleiten, sie in ihrer Entwicklung zu fördern, ihnen Halt und Sicherheit zu vermitteln. Dabei bleibt oft unklar, worin genau eine entsprechende hilfreiche Beziehung besteht. Als mögliche Aspekte werden genannt: Respekt, Authentizität, Mitgefühl, Akzeptanz. Es kann versucht werden, diese Werte als Kompetenzen so zu operationalisieren, dass sie lehr- und lernbar werden, ihre Anwendung im Alltag bleibt jedoch eine alltägliche und nicht endende Herausforderung.

Als zweiter Königsweg beinhaltet pädagogisch-therapeutisches Handeln immer auch das Bereitstellen eines entsprechenden Lern- und Lebensumfeldes. Dies zu strukturieren basiert auf zwei Dimensionen, denn es geht bei Struktur immer um Raum und Zeit. Die Strukturen, die wir erleben, die uns Sicherheit geben, aber auch unsere Freiheitsgrade bestimmen, sind räumliche Strukturen, mehr oder weniger selbst gewählte Grenzen im Raum, und es sind zeitliche Strukturen, der Rhythmus oder Takt, mit dem wir den Raum durchschreiten, ebenfalls mehr oder weniger selbst gewählt. Die Alltagsgestaltung in der Behindertenhilfe ist strukturell betrachtet eine Gestaltung von Räumen, in denen sich Menschen begegnen, von zeitlichen Abläufen geprägt (vgl. STEMMER-LÜCK 2004).

Beziehung und Struktur als ein Spannungsfeld verstanden bedeutet, beide Aspekte im Alltag auszubalancieren. Dies ist eine gemeinschaftliche Aufgabe in Teams, in denen es sein kann, dass einzelne mehr den Beziehungsaspekt bevorzugen, andere mehr den Strukturaspekt. Kooperation im Team führt dann dazu, beide Aspekte in hilfreicher Weise zu kombinieren, ihre Stärken zu kombinieren, statt diese in ausgrenzender Weise zu einem Disput über richtig und falsch zu machen.

Um diese beiden Königswege gemeinsam mit Klienten in einer hilfreichen Weise zu gehen, sind insofern Beziehungsangebote und Strukturen in Raum und Zeit erforderlich, die verstanden werden. Dies unterstreicht die Bedeutung aller auf Dialog basierten Ansätze der Beziehungsgestaltung (wie z. B. das Spiegeln, vgl. ELBING et al. 1999) wie auch Strukturangebote, die auf das Verstehens-Niveau des oder der jeweiligen Klientin individualisiert werden können. Wie beispielsweise im TEACCH-Ansatz (vgl. MESIBOV, SHEA & SCHOPLER 2005), der nicht nur für Menschen mit Autismus sehr hilfreiche Ideen für Strukturierungsangebote in Raum und Zeit bietet wie Visualisierungshilfen, Ablaufpläne, Tätigkeitsangebote usw..

Das Spannungsfeld von Ich und Du

Die Grundform jeder Beziehung ist im Sinne BUBERS (1983) die Ich-Du-Beziehung der unmittelbaren Begegnung zweier Menschen. Dies gilt für jede Form von Beziehung, so auch in helfenden Beziehungen. Doch die strukturelle Verankerung einer Hilfeleistung führt in ein Ungleichgewicht zwischen Helfendem und Hilfebedürftigem, das die Gefahr mit sich bringt, sich durch die Hilfeleistung immer weiter selbst zu verstärken, insofern, als dass der/die Hilfebedürftige durch die Hilfe immer hilfebedürftiger wird und der/die Helfer(in) durch die gewährte Hilfe sich immer mehr als Helfer(in) definiert. Dies kann zum Verlust der Grundlage der helfenden Beziehung führen, der Begegnung zweier Menschen in Dialog, Respekt und Würdigung. BOURDIEU (1998) umschrieb diese unterschwellig latent wirkende Rollenzuschreibung in der helfenden Beziehung treffend mit dem Habitus.

Die Wertorientierung in der Arbeit oder die professionelle Haltung kann nur dann wirken, wenn sie freiwillig gewählt wird, wenn wir sie frei wählen.

Jede Form der Grundbeziehung von Ich und Du verhält sich dabei wie zwei Akteure auf einer Bühne. Die Aktionen zwischen den Akteuren sind dabei geprägt von ihrem Kontext oder besser den systemischen Zusammenhängen. GOFFMAN (2003) prägte in einem etwas anderen Zusammenhang das Bild der Vorder- und Hinterbühne, das zur Illustration des Kontexts und der Rahmenbedingungen der Begegnung von Ich und Du verwendet werden kann. Die Reflexion der Beziehung und ihrer Gestaltung kann nur dann nachhaltig

sein, wenn der Kontext, hier die Hinterbühne des Geschehens, berücksichtigt wird. Dieser Kontext erfasst alle systemischen Aspekte des Geschehens und ihre Wechselwirkungen.

Das Spannungsfeld von Ich und Du hat aus Sicht der Professionellen eine mitunter schmerzhafte und eine hilfreiche Seite. Wenn herausforderndes Verhalten, Verhaltensstörungen oder -probleme sich vor dem Kontext einer Beziehung realisieren, dann bedeutet dies, dass die Professionellen mit ihrem Denken, Fühlen und Handeln auch Teil des Problems sind. Dies zu akzeptieren ist ein schmerzhafter Prozess, für den es nicht wirklich eine Abkürzung gibt. Er ist auch die Voraussetzung, um die hilfreiche Seite nutzen zu können. Denn wenn Professionelle Teil des Problems sind und diesen Anteil annehmen, dann sind sie auch immer Teil der Lösung. Daraus ergeben sich hilfreiche neue Perspektiven. Denn dann geht es nicht mehr nur darum, was der/die Hilfebedürftige braucht, dann geht es darum, was die Helfer brauchen. Aus einer auf das Du gerichteten Problemfokussierung eröffnen sich dann Möglichkeiten einer selbstbezogenen Ressourcenfokussierung. Statt Professionellen in die mögliche Sackgasse zu folgen, nach dem Motto, „Ist der oder die hier richtig?“, kann die Perspektive dahingehend gewechselt werden: „Was brauchen die Professionellen, um ihn oder sie (aus-) zu halten?“

Es mag sicherlich auch Situationen geben, bei denen das Spannungsfeld von Ich und Du dahingehend zu interpretieren ist, dass eine starke Fokussierung der Professionellen auf sich selbst eingesetzt hat, die dazu führt, die Perspektive des Gegenübers mit seiner Not aus dem Blick zu verlieren, beispielsweise wenn Professionelle unter hohem Stress leiden, unter dem es zu einer Einengung ihrer Perspektive kommt oder wenn sie mit eigenen intensiven Emotionen in Kontakt kommen, die ihre Flexibilität einschränken.

Das Spannungsfeld von Denken und Fühlen

Logik und analytische Problemlösung sind wunderbare Welten, Denken etwas Schönes. Ohne dieses Werkzeug wäre die Menschheitsentwicklung nicht dort angekommen, wo sie jetzt steht, mit all ihren Errungenschaften und ihrem Grauen. Doch Gedanken sind nicht alles, was uns ausmacht, nicht unsere einzige Ressource, nicht das einzige Werkzeug, mit dem im pädagogisch-therapeutischen Alltag gearbeitet werden kann. Das Fühlen und damit emotionale Prozesse begleiten diesen kontinuierlich, sie sind ständig präsent, auch wenn sie nicht automatisch zu einem Teil des Reflexionsprozesses werden.

Kognitive Prozesse beinhalten alle Urteile über Situationen, andere Personen und sich selbst. Sie sind das Ergebnis von Analyse, in die Einstellungen, Lernerfahrungen usw. einfließen. Diese begrenzen den kognitiven Raum wie ein Rahmen, innerhalb dessen dann Lösungen gefunden werden. Diesen Rahmen von innen heraus zu überwinden, ist eine erkenntnistheoretisch schwierige Aufgabe. Andere Sichtweisen, vermittelt im kollegialen Austausch, aber auch in Supervision, können helfen, diesen Raum von außen zu erweitern, eine entsprechende Offenheit vorausgesetzt. Änderungen auf der kognitiven Ebene erweisen sich theoretisch einfacher als praktisch. So logisch diese Welt erscheint, funktioniert sie doch nach paradoxen Prinzipien. Beispielsweise durch unsere Unfähigkeit, die logische Operation „nicht“ zu denken. Eine Albert Einstein zugeschriebene hilfreiche Redewendung erinnert daran: „Man kann ein Problem nicht mit den gleichen Denkstrukturen lösen, die zu seiner Entstehung beigetragen haben“.

Emotionale Prozesse sind mächtiger, sie liefern die Motion, bewegen uns, sind dabei aber auch unspezifischer in ihrer Richtung, impulsiver, intuitiver. Viele erleben die emotionale Welt als unübersichtlich, schwer zu greifen und diffus. In der Praxis führt dies dazu, dass Emotionen häufig nicht den Raum erhalten, den sie sich andernfalls selbst nehmen. Professionalität wird traditionell noch unter dem Gesichtspunkt der analytischen Reflexionsfähigkeit gesehen, was dazu führt, beteiligte Emotionen weniger anzusprechen. Hier hat sich ein sehr reduzierter, auf Grundemotionen basierter Zugang bewährt (GLASENAPP 2013), der zunächst darüber informiert, wie Emotionen erkannt und benannt werden können, wie sie in Abhängigkeit des Kontexts in hilfreicher Weise ausgedrückt und gelebt werden können, welche Emotionen tendenziell vermieden werden, mit welchen Lernerfahrungen dies zusammenhängen mag, wie der eigenen emotionale Stil beschrieben und gegebenenfalls durch das Heraufregulieren hilfreicher, bislang eher vermiedener Emotionen und das Herunterregulieren situativ weniger hilfreicher, zu intensiv gelebter Emotionen verändert werden kann.

Denken und Fühlen als ein Spannungsfeld bedeutet dann, einen Prozess dahingehend zu überprüfen, ob kognitive wie auch emotionale Prozesse gleichermaßen berücksichtigt wurden, sowohl in der Betrachtung auf sich selbst als pädagogisch-therapeutisch Handelnder als auch in der Betrachtung auf den Klienten, auf das Du. So gesehen bedeutet das Verstehen des ersten Spannungsfeldes nicht nur ein analytisches Verstehen von Entwicklungslogik, sondern eben auch ein mitfühlendes emotionales Verständnis. Und die erwähnten Veränderungsmöglichkeiten beinhalten dann ebenso kognitive wie emotionale Prozesse, der Kreis schließt sich.

Die Arbeit in Spannungsfeldern: Die Praxis

Die Praxis der Arbeit in Spannungsfeldern gleicht dem Balancieren eines Seiltänzers, der in ständiger Aufmerksamkeit auf die sich verändernden Bedingungen der Umwelt reagiert (wie die Erdanziehungskraft, die Schwingungen des Seils usw.) und durch seine Reaktionen gleichsam wieder neue Bedingungen für weitere Reaktionen schafft. Dabei handelt es sich um einen achtsamen Prozess, der eine Achtsamkeit voraussetzt, die gleichzusetzen ist mit Präsenz in der Gegenwart, dem Wahrnehmen und Annehmen dessen, was in diesem einen Augenblick gegeben ist.

Änderungen auf der kognitiven Ebene erweisen sich theoretisch einfacher als praktisch. So logisch diese Welt erscheint, funktioniert sie doch nach paradoxen Prinzipien.

Die Supervision kann daher sinnvollerweise in einem ersten Schritt in Achtsamkeitsübungen eingebettet werden, um eine entsprechende Präsenz zu fördern. Daran schließt sich die Vorstellung der Spannungsfelder an, ein psychoedukativer Schritt der Wissensvermittlung, mit dem eine gemeinsame Grundlage des weiteren Prozesses geschaffen wird. Die hier vorgestellten Spannungsfelder können dabei nach Bedarf ergänzt werden, häufig werden

noch weitere genannt, z. B. Autonomie-Bindung, Nähe-Distanz, Vergangenheit-Zukunft, Ökonomisierung-Humanisierung.

Die Spannungsfelder selbst beschreiben einen gegebenen Raum an Möglichkeiten. Diese Beschreibung kann dann in einem dritten Schritt der Supervision aus unterschiedlichen Perspektiven heraus erfolgen. Aus der Perspektive der Gegenwart: Wie sieht der Raum gerade jetzt aus, was tue ich gerade in diesem Raum, wo liegt der Schwerpunkt meiner Arbeit? Aus der Perspektive der Vergangenheit: Was hat diesen Raum so werden lassen, welche Lernerfahrungen und Umwelteinflüsse haben diesen Raum und mein Tun darin geprägt? Und schließlich aus der Perspektive der Zukunft: Wo will ich zusammen mit den Menschen um mich herum in diesem Raum hin, was ist mir wichtig, was sind meine Ziele und Werte?

Das Konzept der Arbeit in Spannungsfeldern ist für den Supervisionsprozess zunächst ein Analyseinstrument, mit dem der Ist-Stand und sein Werden auf eine systematische Weise beschrieben werden können. Erst diese Positionierung – wo stehen wir jetzt – ermöglicht einen Blick in die Zukunft – wo wollen wir hin –, der zentrale vierte Schritt der Supervision.

Dieser setzt Entscheidungen voraus, die mehr intuitiv-automatisch und mehr reflektiert erfolgen können, ohne dass grundsätzlich einem der beiden Entscheidungsprozesse ein Vorrang zu geben wäre. Innerhalb einer reflektierten Praxis, in der Entscheidungen (selbst-) kritisch überprüft werden, die sich einem Diskurs stellt – sei es aus wirtschaftlichen Gründen gegenüber Kostenträgern, sei es aus rechtlichen Gründen gegenüber gesetzlichen Betreuern, sei es aus ethischen Gründen – bekommt die reflektierte Entscheidung eine übergeordnete Bedeutung.

Mit dem Konzept der Arbeit in Spannungsfeldern können bisherige Entscheidungen dargestellt und gewürdigt werden, ohne sie zugleich zu bewerten. Erst im Ankommen und Annehmen der bisherigen Entscheidungen können diese offen reflektiert und gegebenenfalls verändert werden. Dieser Prozess der Überprüfung und Entscheidungsfindung wird dann zu einer Meta-Kompetenz (HEIDENREICH 2008).

Der vierte Schritt der Supervision ist ein Prozess der Entwicklung von Möglichkeiten und ihrer Nutzung, ein Prozess, Möglichkeiten der Freiheit anzustoßen. Diese Freiheit ist jedoch nicht als solche gegeben, sondern realisiert sich ausschließlich in ihrer Nutzung, einer „Praxis der Freiheit“ (FOUCAULT 1986). Demnach ist „Freiheit … die Form, die man seinem Leben gibt, und die mögliche Transformation: Freiheit nicht nur als ein Recht, sondern ein Können“ (SCHMID 1991, 382). Mit der Betonung auf eine Praxis bekommt die Entscheidungsfindung etwas prozesshaftes, bei dem absolute Bedingungen wie Rechte, Normen und Gebote an Bedeutung verlieren, von der Norm hin zur Form. Diese Herangehensweise an Freiheit stattet Akteure mit einer unendlichen Vielfalt an Möglichkeiten aus und lässt sie zugleich mit ihrer Verantwortung in dieser Vielfalt zurück, was mitunter so abschreckt, dass Entscheidungen vermieden werden. Daher kann es hilfreich sein, an eine Praxis der Sicherheit zu erinnern, die sich ja in einem Spannungsfeld zur Freiheit befindet. Denn der Raum unbegrenzter Möglichkeiten erfordert mitunter eine Selbstbegrenzung, die zu einer notwendigen Kompetenz wird, wie KEUPP es beschreibt: „Letztlich kommt es darauf an, dass Subjekte lernen …, ihre eigenen Grenzen zu finden und zu ziehen, auf der Eben der Identität, der Werte, der sozialen Beziehung und der kollektiven Einbettung“ (2006, 29).

Das Konzept der Arbeit in Spannungsfeldern erweitert damit die Nutzung von Möglichkeiten der Freiheit wie auch der Sicherheit. Es fördert damit eine entsprechende psychologische Flexibilität (vgl. HAYES, STROSAHL & WILSON 2011), indem pädagogisch-therapeutische Entscheidungen dahingehend achtsam reflektiert werden, eher aktiv zu werden und das zu tun, was einem wirklich wichtig ist (weil es den eigenen Werten entspricht) oder sich mehr dem Augenblick zu öffnen, für das, was jetzt gerade ist, für neue Wege, und dabei bisherige Vorstellungen über richtig und falsch und weniger hilfreiche Erwartungen loslassen.

In dieser Praxis der Supervision, der Erweiterung von Flexibilität, ist es hilfreich, daran zu erinnern, dass Wahrheit häufig eine Frage der Sichtweise ist, die wiederum erkenntnistheoretischen Begrenzungen unterliegt. Diese Grenzen stabilisieren einerseits kognitive und emotionale Prozesse, führen andererseits aber zur Ausgrenzung von neuen Ideen und kreativen Lösungen. Sie schaffen eine Art „comfort zone“, in der wir uns gerne einrichten. Für die Supervision ist es förderlich, einen offenen Raum zu schaffen, in dem diese Grenzen im Denken, Fühlen und Handeln entdeckt und angesprochen werden können, um gemeinsam Möglichkeiten ihrer Überwindung zu entwickeln. Das Konzept der Arbeit in Spannungsfeldern kann dazu anregen, eingefahrene Muster zu überprüfen und Lösungen außerhalb der eingeschlagenen Pfade zu suchen und zu finden. Oder wie es so schön heißt: the magic happens outside the comfort zone.

Balancieren erfordert eine innere Stabilität, die aus der Haltung resultiert, mit der wir nach außen anderen Menschen und nach innen uns selbst begegnen.

Und es ist hilfreich, nicht nur darauf zu achten, was gezeigt wird (an Verhalten, an gesprochenen Worten, an gezeigten Gefühlen), sondern auch darauf, was nicht gezeigt wird (an Verhalten, Worten und Gefühlen). Mit ADORNO kann daran erinnert werden: „Das Ganze ist die Unwahrheit“ (1969). Dies beinhaltet, immer wieder einen neugierigen Blick hinter das Gegebene zu werfen – ohne dieses dabei abzuwerten. Denn das ‚nicht’ zu fokussieren ist keine defizitäre Zuschreibung, sondern regt hilfreich Entwicklungsprozesse an. Das Konzept der Spannungsfelder kann dies unterstützen, indem innerhalb eines Spannungsfeldes, innerhalb des Raums an Möglichkeiten, bislang nicht genutzte Ecken oder Ressourcen erkannt und ausprobiert werden. Dabei sind die Spannungsfelder an sich zwar als Dualismen formuliert, da sie selbst aber interagieren und nicht unabhängig voneinander sind, sind sie nicht sequentiell nacheinander zu betrachten, sondern grafisch wie bei einem Stern übereinander zu legen.

Um mit dem Bild des Seiltänzers zu schließen: Die Arbeit in Spannungsfeldern und damit das Balancieren eines Seiltänzers ist eine alltägliche Aufgabe, in der es nicht um ein ausschließendes entweder-oder, sondern vielmehr um ein verbindendes sowohl-als-auch geht.

Dabei kommt es auf die aufrechte Haltung an, die die Voraussetzung für den Seiltanz ist. Arbeit in Spannungsfeldern, Balancieren in Spannungsfeldern, bedeutet nicht Beliebigkeit, Schwammig-

keit und ein passives Reagieren auf die Bedingungen der Umwelt. Balancieren erfordert eine innere Stabilität, die aus der Haltung resultiert, mit der wir nach außen anderen Menschen und nach innen uns selbst begegnen.

LITERATUR

ADORNO, Theodor W. (1969): Minima Moralia. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
BUBER, Martin (1983): Ich und Du. Heidelberg: Lambert Schneider.
BOURDIEU, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
BOURDIEU, Pierre (2004): Gegenfeuer. Konstanz: UVK.
ELBING, Ulrich et. al. (1999): Spiegeln als Mittel der Beziehungsgestaltung in der Therapie für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Überblick. In: Geistige Behinderung, 38 (4), 338–347.
von FOERSTER, Heinz; PÖRKSEN, Bernhard (1999): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Auer.
FOUCAULT, Michel (1986): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit, Bd. 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
GLASENAPP, Jan (2010): Im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit. Über Deinstitutionalisieren in der Behindertenhilfe. Münster: LIT.
GLASENAPP, Jan (2013): Emotionen als Ressourcen. Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung. Weinheim: Beltz.
GLASENAPP, Jan; ELBING, Ulrich (2007): Tal, Berg und Kugel. Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten und Professionelle im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit. In: Orientierung, 2007 (2), 9–12.
GOFFMAN, Erving (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
HAYES, Steven C.; STROSAHL, Kirk D.; WILSON, Kelly G. (2011): Acceptance and Commitment Therapy. The Process and Practice of Mindful Change. New York: Guilford.
HEIDENREICH, Thomas (2008): Balance von Akzeptanz und Veränderung als zentrale therapeutische Kompetenz. Vortrag Stuttgarter Therapietage am 26.09.2008. Stuttgart.
KEUPP, Heiner (2006): Von der (Un-)möglichkeit, erwachsen zu werden – eine Empowerment-Perspektive. In: Färber, Hans-Peter; Lipps, Wolfgang; Seyfarth, Thomas (Hg.): Vom Abenteuer, erwachsen zu werden. Tübingen: Attempo, 7–37.
KLAUSS, Theo (1999): Ethische Aspekte therapeutisch-pädagogischer Interventionen bei aggressivem Verhalten. In: Seidel, Michael; Hennicke, Klaus (Hg.): Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Reutlingen: Diakonie, 89–106.
LINEHAN, Marsha M. (2014): DBT Skills Training Manual. New York: Guilford.
MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric (2005): The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer.
SCHMID, Wilhelm (1991): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
SCHÜTZE, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1 (1), 49–96.
STEMMER-LÜCK, Magdalena (2004): Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
STIERLIN, Helm (1971): Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Eine Dynamik menschlicher Beziehungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Der Autor:
Dr. Jan Glasenapp
Psychologischer Psychotherapeut, Praxis für Psychotherapie, Schwerzerallee 22, 73525 Schwäbisch Gmünd
praxis@therapie-und-beratung.de

Online-Archiv für Abonnenten

Alle Beiträge der Zeitschrift Teilhabe online abrufen – mobil oder auf Ihrem Computer. Diesen Service bieten wir unseren Abonnent(inn)en kostenlos. Suchen Sie bequem nach Autor(in), Titel, Stichwort und Ausgabe.

Für die mobile Version den **Bildcode** mit Ihrem Smartphone und einer App für QR-Codes scannen. Sie werden automatisch zur Login-Seite des Online-Archivs geleitet. Dort die Felder „Benutzername" und „Passwort" ausfüllen und einloggen. Sie gelangen nun ins Online-Archiv.

Falls Sie sich über Ihren Computer anmelden möchten, einfach **www.zeitschrift-teilhabe.de** in Ihrem Browser aufrufen. Sie gelangen auf die Teilhabe-Startseite und füllen im Login-Fenster auf der rechten Seite die Felder „Benutzername" und „Passwort" aus. Anschließend können Sie im Online-Archiv alle Fachbeiträge durchstöbern.

Benutzername: ZT-Online
Passwort: ZT4-15uiop

Teilhabe

Fachtagung der Albert Schweitzer Stiftung – Wohnen & Betreuen „Geht nicht – gibt's nicht!“

Innovative Kommunikationsansätze können die Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung entscheidend verbessern – so der Tenor einer Fachtagung mit dem Motto „Geht nicht – gibt's nicht! Kommunikation macht mobil“, die am 28. Mai 2015 im Berliner Hotel Aquino stattfand. Auf Augenhöhe diskutierten Fachleute und „Expert(inn)en in eigener Sache“ über die Themenbereiche, 44 der 130 Fachtagungsgäste waren Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Beeinträchtigung.

Der vom TagesZentrum der *Albert Schweitzer Stiftung – Wohnen & Betreuen* extra angefertigte Wegweiser, der in viele verschiedene Richtungen wies, symbolisierte es bereits, die Fachtagung wollte viele Möglichkeiten aufzeigen, viele Dimensionen bereitstellen: Und dabei nicht nur fachliche Orientierung bieten, sondern auch selbst Teil kommunikativer Inklusion werden.

An den runden Tischen des Tagungsraums blieb zwischen den Vorträgen viel Zeit für Gespräche, über alle Grenzen hinweg. Ein Angebot, dass von allen Teilnehmer(inne)n wie selbstverständlich aufgenommen wurde und zeigte, wie unkompliziert gelebte Teilhabe funktionieren kann. Nikolai Wehnelt, Mitorganisator der Tagung: „Ein Mittelweg zwischen anspruchsvollen Inhalten und

Sabine Wilden und Klaus Lachwitz

Fotos: Andreas Simon/© Albert Schweitzer Stiftung – Wohnen & Betreuen (ASS)

Leichter Sprache ist möglich. Die Abwechslung von einfachen Powerpoint-Präsentationen und Filmen sowie Mitmach-Möglichkeiten an runden Tischen kam als Wertschätzung aller Teilnehmenden an.“ Sabine Wilden, Initiatorin und Gastgeberin der Fachtagung, zeigte sich ebenfalls begeistert davon, wie das Thema Kommunikation von den Teilnehmer(inne)n aufgenommen und gelebt wurde: „Menschen mit und ohne Behinderung haben gemeinsame Kommunikationswege gesucht und gefunden, sowohl inhaltlich, als auch durch das Gespräch miteinander. Die so entstandene Atmosphäre gelebter Inklusion war einfach einmalig.“ Für Auflockerung zwischen den Vorträgen und für die vielleicht schönste Art der Kommunikation – das gemeinsame Lachen – sorgten zudem die Improvisationskünstler(innen) von Theatersport Berlin.

Wie kommunikative Teilhabe auch außerhalb der Tagungsräume funktionieren kann, zeigte das anspruchsvolle Programm, zum Beispiel durch den Themenschwerpunkt über innovative Kommunikationshilfen und -techniken. So wie der von Mitarbeiter(inne)n der *Albert Schweitzer Stiftung – Wohnen & Betreuen* entwickelte Ideenkoffer, der individuell abgestimmte Piktogramme und Gegenstände enthält und helfen soll, die Wünsche und Träume der Nutzer(innen) zu erfahren, aber den betreuten Menschen auch Förderziele vermitteln kann.

In einem weiteren Vortrag stellte Pädagogin Dr. Brita Schirmer das erprobte Bildersystem Picture Exchange Systems (PECS) vor. Eine Karte, die einen geliebten Gegenstand eines Menschen abbildet, wird dabei gegen den abgebildeten Gegenstand durch eine assistierende Hilfe ausgetauscht. Dieser Vorgang wird weiter ausgebaut und wurde an den runden Tischen des Tagungsraums von den Teilnehmer(inne)n mit Süßigkeiten begeistert geübt.

Über die neuesten Errungenschaften unterstützter Kommunikation berichteten Eva Kupfner, Leiterin der Beratungsstelle LIFEtool und der Computertrainer Karl Bäck von Atempo in Graz. Dabei stellten die beiden Österreicher unter anderem elektronische Hilfen, wie z. B. Touchscreens mit sprechenden Symbolkarten vor. Des Weiteren zeigten sie Sprachsysteme von PC's und Tablets. Wie man mit Fingertippen und Zahlenmalen auf dem Bildschirm rechnen kann, faszinierte die Fachtagungsgäste ganz besonders, ebenso wie die Möglichkeiten des Fotografierens. So konnten sie die verschiedenen Hilfsmittel-Apps an den einzelnen Tischen gemeinsam mit Moderator(inn)en ausprobieren.

Wie Menschen mit Beeinträchtigung durch konsequentes Job-Coaching auch auf dem ersten Arbeitsmarkt aktiv werden können, zeigte Jens Janasch von den Berliner Werkstätten für Menschen mit Behinderung GmbH (BWB) zusammen mit seinem Kunden Thomas Hanik, der seine Erfahrungen schilderte. Ein Erfolgskonzept, bisher hat die BWB 61 Mitarbeitende an externe Arbeitsplätze der Werkstatt und 39 auf dem ersten Arbeitsmarkt vermittelt.

Als kulturelle Möglichkeit der Teilhabe stellte die Referentin Heidemarie Kröger KulturLeben Berlin e. V. vor. Der Verein vermittelt seit bereits fünf Jahren freie Plätze bei Kulturveranstaltungen. „Auch eine unterstützende Begleitperson oder ganze Wohngruppen können teilnehmen“, so Heidemarie Kröger. Ein Konzept, das aufgeht: der Verein hat allein im letzten Jahr über 40.000 Plätze für Kulturveranstaltungen vermittelt.

Der Präsident von Inclusion International, Klaus Lachwitz, schloss die Veranstaltung mit einem Überblick über gesetzliche Missstände und weltweite Entwicklungen gesellschaftlicher Teilhabe, insbesondere über die globale Self-Advocats-Bewegung, ab.

Weitere Informationen und Kontakt:
Jill Büldt
Öffentlichkeitsarbeit, Albert Schweitzer Stiftung – Wohnen & Betreuen , Bahnhofstraße 32, 13129 Berlin, Tel.: 030/47 477 345, Fax: 030/47 477 494
JillBueldt@ass-berlin.org

Bundesweites Netzwerk „Kultur und Inklusion“: Experten benennen Barrieren und Herausforderungen für den Arbeitsmarkt Kultur

Mit einem ersten erfolgreichen Expertentreffen am 1. und 2. Oktober in Remscheid hat das bundesweite Netzwerk „Kultur und Inklusion“ einen inhaltlichen Beitrag zum Thema „Arbeitsmarkt“ geleistet. Das Netzwerk lud Experten aus den Feldern Politik, Kultur und Inklusion ein, um mit diesen gemeinsam zu diskutieren, wie die Situation von Menschen mit Behinderung im Kontext künstlerischer Produktion nachhaltig verbessert werden kann.

Schwerpunkt des ersten Expert(inn)entreffens des Netzwerks „Kultur und Inklusion“, das von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) gefördert und in Trägerschaft der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e. V. und dem Verein InTakt e. V. durchgeführt wird, war das Thema „Künstlerische Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung“. Expert(inn)en aus Kulturverbänden, Politik, Wissenschaft, aber auch der künstlerischen Arbeitsvermittlung wie Vertreter(innen) der ZAV oder der Künstlersozialkasse diskutierten intensiv in Podiumsgesprächen und Workshops über Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Menschen mit Behinderungen in der professionellen künstlerischen Praxis.

In drei Workshops identifizierten die Netzwerkmitglieder strukturelle Problemfelder und sammelten Vorschläge, wie bisherige Teilhabeinstrumente verändert und verbessert werden können. Neben der Weiterentwicklung des Modells „Werkstatt für behinderte Menschen“ (WfbM) im Kontext Arbeitsmarkt Kultur standen Kunst- und Kulturschaffende mit Behinderung als freiberufliche Akteur(inn)e(n) und die Öffnung von Kulturinstitutionen für inklusive Arbeit im Vordergrund.

Im Austausch zwischen Praxis und Politik stellten Expert(inn)en erfolgreiche Modelle vor und erarbeiteten konkrete Empfehlungen für das Bundesteilhabegesetz und den Nationalen Aktionsplan (NAP). Norbert Killewald, Leiter der Geschäftsstelle Stiftung Wohlfahrtspflege, forderte im Podiumsgespräch mit

der Leiterin des Netzwerks, Prof. Dr. Irmgard Merkt, die Netzwerk-Mitglieder auf, sich mehr Gehör zu verschaffen: „Kultur steht zu oft hinten an. Man muss sich intensiver und stetig in Erinnerung bringen, damit das Thema auf die Agenda kommt."

Das erste Netzwerktreffen an der Akademie Remscheid rundete ein Auftritt des inklusiven Ensembles NIA extended version ab, das professionelle und semiprofessionelle Musiker(innen) unterschiedlicher Voraussetzungen auf der Bühne zusammenbringt.

Die Direktorin der Akademie Remscheid, Prof. Dr. Susanne Keuchel, freute sich über den intensiven und sehr konstruktiven Meinungsaustausch auf dem Expert(inn)entreffen: „Beim Thema Inklusion sind wir immer wieder Lernende. Das Netzwerk Kultur und Inklusion birgt die Chance, Herausforderungen für Teilbereiche des Kulturlebens systematisch zu analysieren und für Verbesserungen des Feldes einzutreten."

Das nächste Expert(inn)entreffen soll vom 14.–15. April 2016 in der Akademie Remscheid zum Thema „Aus- und Weiterbildung" stattfinden.

Weitere Informationen und Kontakt:
Torsten Schäfer
Pressesprecher, Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e.V., Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Tel.: 02191/794-259
pressestelle@akademieremscheid.de
www.akademieremscheid.de

NIA extended version

André Necke, Prof. Dr. Irmgard Merkt und Norbert Killewald
Fotos: Torsten Schäfer/© Akademie Remscheid

Forschungsbericht zum Budget für Arbeit

Um mehr Menschen den Übergang von der Schule und von der Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, haben sich in den letzten Jahren in einer Reihe von Bundesländern Lösungsansätze entwickelt, die unter dem Stichwort „Budget für Arbeit" zusammengefasst werden.

Auch der LVR hat seine Leistungen der Eingliederungshilfe und des Integrationsamts im Bereich Arbeit und Beschäftigung in einem „LVR-Budget für Arbeit" gebündelt, mit dem er Übergänge fördert und alle Beteiligten besser untereinander vernetzt.

Im Jahr 2013 hat das LVR-Integrationsamt die Universität Halle/Wittenberg unter der Leitung von Prof. Dr. Katja Nebe und Natalie Waldenburger mit der Durchführung eines Forschungsprojekts zum „Budget für Arbeit" beauftragt.

Mit dem Forschungsbericht stellt das LVR-Integrationsamt einen Vergleich zwischen den verschiedenen Modellen in den Bundesländern an und beleuchtet die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen. Unter der angegebenen URL finden Sie den vollständigen Forschungsbericht. Zudem gibt es die Möglichkeit, die Überlegungen zu einem Budget für Arbeit im Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht (www.reha-recht.de, Diskussionsbeitrag D26/2014) zu kommentieren.

Weitere Informationen und Kontakt:
Christoph Beyer
Tel.: 0221/809-4311, Fax: 0221/8284-1585
christoph.beyer@lvr.de
www.lvr.de/media/wwwlvrde/soziales/menschenmitbehinderung/arbeitundausbildung/dokumente_229/15_0456_Forschungsbericht_barrierefrei.pdf

BIBLIOGRAFIE

Albers, Timm; Ritter, Eva

Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der Kita

2015. München: Reinhardt. 144 Seiten. 19,90 €

Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hg.)

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht

Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen
2015. Leverkusen: Budrich. 320 Seiten. 39,90 €

Cornelius, Stefan

Tabu oder Normalität?

Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung
Pädagogisches Interventionsdilemma an einem praktischen Beispiel
2015. München: Grin. 28 Seiten. 13,99 €

Fröhlich, Andreas

Basale Stimulation

Ein Konzept zur Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen
2015. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben. 274 Seiten. 18,90 €

Hartmann, Blanka; Methner, Andreas

Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS)

2015. München: Reinhardt. 100 Seiten. 29,90 €

Haude, Christin; Volk, Sabrina (Hg.)

Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

2015. Weinheim: Beltz. 240 Seiten. 34,95 €

Hensen, Gregor; Beck, Anneka (Hg.)

Inclusive Education

Internationale Strategien und Entwicklungen inklusiver Bildung
2015. Weinheim: Beltz. 200 Seiten. 24,95 €

Irle, Katja

Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern

2015. Weinheim: Beltz Juventa. 128 Seiten. 16,95 €

Jürgens, Barbara

Psychologie für die Soziale Arbeit

2015. Baden-Baden: Nomos. 264 Seiten. 24,90 €

Koch, Katja; Schulz, Andrea; Jungmann, Tanja

Überall steckt Mathe drin

2015. München: Reinhardt. 155 Seiten. 19,90 €

König, Lilith; Weiß, Hans (Hg.)

Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder

Leitideen der Interdisziplinären Frühförderung
2015. Stuttgart: Kohlhammer. 290 Seiten. 39,99 €

Kruschel, Robert; Hinz, Andreas (Hg.)

Zukunftsplanung als Schlüsselelement von Inklusion

Praxis und Theorie personenzentrierter Planung.
2015. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 328 Seiten. 19,90 €

Lang, Monika

Barrierefreiheit auf dem Weg in die Arbeitswelt für Menschen aus dem Autismusspektrum

2015. Berlin: Weidler. 133 Seiten. 21,90 €

Löffler, Cordula; Vogt, Franziska (Hg.)

Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag

2015. München: Reinhardt. 108 Seiten. 16,90 €

Meyer, Barbara E.; Tretter, Tobias; Englisch, Uta (Hg.)

Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen

Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten
2015. Weinheim: Beltz. 200 Seiten. 24,95 €

Michalak, Magdalena; Rybarczyk, Renata

Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen

2015. Weinheim: Beltz Juventa. 192 Seiten. 29,95 €

Moldenhauer, Anna

Dialektik der Partizipation

Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen
2015. Leverkusen: Budrich. 470 Seiten. 54,00 €

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.)

Inklusion auf dem Weg

Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung
2015. Berlin: Deutscher Verein. 304 Seiten. 19,80 €

Müller Staub, Maria; König, Peter; Schalek, Kurt (Hg.)

Pflegeklassifikationen und pflegerische Begriffssysteme

2015. Bern: Huber. 304 Seiten. 49,95 €

Preißmann, Christine

Gut leben mit einem autistischen Kind

2015. Stuttgart: Klett-Cotta. 174 Seiten. 16,95 €

Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (Hg.)

Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe

2015. Stuttgart: Kohlhammer. 400 Seiten 39,00 €

Schlichting, Helga; Damag, Annette

Essensförderung bei behinderten Menschen

2015. Bern: Huber. 256 Seiten. 29,95 €

Siedenbiedel, Catrin; Theurer, Caroline (Hg.)

Grundlagen inklusiver Bildung Teil 1

Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung
2015. Kassel: Prolog. 297 Seiten. 29,80 €

Siedenbiedel, Catrin; Theurer, Caroline (Hg.)

Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2

Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung
2015. Kassel: Prolog. 387 Seiten. 32,80 €

Spies, Anke; Stecklina, Gerd

Pädagogik – Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe

2015. München: Reinhardt. 173 Seiten. 26,99 €

Truckenbrodt, Tilly; Leonhardt, Annette

Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht

Praxistipps für Lehrkräfte
2015. München: Reinhardt. 76 Seiten. 19,90 €

Verein Initiative Schlüssel für Alle e. V.

Arbeitsbuch Persönliches Budget für hör- und sprachgeschädigte Menschen

2015. Heidenheim: Initiative Schlüssel für Alle. 76 Seiten. 10,00 €

Vogl, Susanne

Interviews mit Kindern führen

Eine praxisorientierte Einführung
2015. Weinheim: Beltz Juventa. 144 Seiten. 14,95 €

VERANSTALTUNGEN

23. – 24. November 2015, Berlin

Inklusionstage 2015

www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/151123-inklusionstage-2015/#c5081

25. – 28. November 2015, Berlin

Der Mensch im Mittelpunkt: Versorgung neu denken

Kongress der DGPPN
www.dgppn.de/kongress

26. – 27. November 2015, Hamburg

Der Beitrag des Sozialrechts zur Realisierung des Rechts auf Gesundheit und des Rechts auf Arbeit für behinderte Menschen

www.sozialrechtsverbund.de/internet/sozialrechtsverbund/srvport.nsf/ispvwLaunchDoc/A2E5285308C9D881C125799600339DE7/$FILE/FlyerTagungSVN2015.pdf

28. November 2015, Bremen

Sport in heterogenen Gruppen – Anregungen für den Umgang mit Vielfalt im Sportunterricht

www.vds-bildungsakademie.de/front_content.php?client=13&idart=599

28. November 2015, Hamburg

Symposium Musik und Inklusion

Instrumentalunterricht, Tanz, Ensemblespiel und Chor
www.landesmusikakademie-hamburg.de

2. Dezember 2015, Berlin

12. DGIV-Bundeskongress

www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/151202-12-dgiv-bundeskongress/#c5064

10. – 11. Dezember 2015, Berlin

Inklusion ist schön

Arbeitstagung inklusive kulturelle Bildung in der der musealen Arbeit
www.smb.museum/fileadmin/user_upload/SMB_Inklusion_Tagungsprogramm.pdf

11. – 13. Dezember 2015, Hamburg

Festival IN/ZWISCHEN – Kreative Ko-Existenzen

begleitende Theaterplattform zu Fragen inklusiver künstlerischer Kooperationen
www.kampnagel.de/de/festivals

15. – 16. Januar 2016, Berlin

Forschen und promovieren in der sozialen Arbeit

dgsainfo.de/fachgruppen/promotionsfoerde

05. Februar 2016, Stuttgart
18. Februar 2016, Potsdam

Autismus – eine Herausforderung für alle

Über Verhaltensauffälligkeiten bei Autismus und Intelligenzminderung
Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e. V. (BeB)
www.beb-ev.de

19. Februar 2016, Witten

Tagung zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie Pro Kid e. V.

www.prokid-herdecke.de

25. – 26. Februar 2016, Berlin

Wissenschaft trifft Praxis: Personzentrierung – Inklusion – Enabling community

www.beb-ev.de/inhalt/wissenschaft-trifft-praxis-personzentrierung-inklusion-enabling-community

04. – 05. März 2016, München

Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit Komplexer Behinderung

www.stiftung-leben-pur.de/navigation-links/wissensaustausch/fachtagungen/herausforderndes-verhalten.html

04. – 05. März 2016, München

Symposion Frühförderung Kultur pur!

Bedeutung kultureller Aspekte für das System Interdisziplinäre Frühförderung
www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/MSF_2016/MSF_2016_Programmanforderung/Einladung_MSF_16_Web.pdf

Anzeige

Aus dem Lebenshilfe-Verlag

Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.)

Teilhabe durch Arbeit

Ergänzbares Handbuch zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung

1. Auflage 2015, DIN A4, Loseblatt-Ordner, 582 Seiten,
ISBN: 978-3-88617-416-4; Bestellnummer LBH 416; 69,– Euro [D]; 83.– sFr.

Der Nachfolger des vergriffenen Werkstatt-Handbuchs hat konsequent die gesellschaftliche Leitlinie »Inklusion« im Blick. Die neue Gliederung stellt in 7 Kapiteln mit 80 Beiträgen alle Formen der beruflichen Teilhabe gleichberechtigt nebeneinander. Aufsätze zu allen Aspekten geben Anstöße für die Weiterentwicklung der inhaltlichen Arbeit, zeigen Lösungswege für Problemfelder auf und geben wichtige Hilfen und Anregungen für die Alltagspraxis.
Für permanente Aktualität werden auch in Zukunft regelmäßige jährliche Ergänzungslieferungen sorgen, die erste im Frühjahr 2016.

Mehr Informationen unter:
www.lebenshilfe.de/de/buecher-zeitschriften/buecher/dateien/Teilhabe-durch-Arbeit.php

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

Anzeige

Darf's ein bisschen bunt sein?

Die Merchandising-Produkte der Lebenshilfe

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

Mit dem SEH-WEISEN Kalender in die schönste Zeit des Jahres

Der neue SEH-WEISEN Kalender macht Lust auf Urlaub. Beim Durchblättern werden Sie jede Menge Vorfreude verspüren, aber auch in Erinnerungen an vergangene Urlaubstage schwelgen.

13,90 Euro*

Rudi-ärgere-dich-nicht!

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

16,90 Euro*

Tasse „Stadtpanorama"

Das Motiv der Tasse mit dem farbenfrohen Motiv wurde von André Dessaules und Dorthe Siemssen aus dem Hamburger atelier lichtzeichen gemalt. Die Tasse ist aus feinem deutschem Qualitätsporzellan. Sie hat einen achtfarbigen Rundumdruck, ist spülmaschinenfest und ca. 12 cm hoch.

8,95 Euro*

Rudi-Kugelschreiber im Metalletui

Hochwertiger Druckkugelschreiber aus Kunststoff und Metall mit den beliebten bunten Rudi-Männchen. Auf dem stabilen Clip ist das Lebenshilfe-Logo aufgedruckt. Eine blaue Breitstrich-Mine sorgt für ein optimales Schreibergebnis. Der Kugelschreiber wird in einem hochwertigen silberfarbenen Metalletui geliefert.

8,90 Euro*

*alle Preise zzgl. Versandkosten

IMPRESSUM

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

Herausgeberin
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

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

Redaktion
Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)
Dr. Frederik Poppe (Geschäftsführender Redakteur), Andreas Zobel, Roland Böhm, Tina Cappelmann, 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.:
- Abonnement Normalpreis: 36,– €
- Abonnement Mitgliedspreis: 28,– €
- Sammelabonnement (ab 10 Exemplaren): 20,– €
- Abonnement Buchhandlungen: 23,40 €
- Studierendenabonnement: 18,– €
- Einzelheft: 10,– € (zzgl. Versandkosten)

Wir schicken Ihnen gern ein kostenloses Probeheft.

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

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

Anzeigen
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 2 vom 01.01.2014, bitte anfordern oder im Internet ansehen: www.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(inn)en
Manuskripte, Exposés und auch Themenangebote können eingereicht werden bei: Bundesvereinigung Lebenshilfe, Redaktion „Teilhabe", Leipziger Platz 15, 10117 Berlin, bevorzugt per E-Mail an: teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de.
Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-125.
Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autor(inn)enhinweisen, die Sie unter *www.zeitschrift-teilhabe.de* finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf. ziehen wir zur Mitentscheidung auch Mitglieder des Redaktionsbeirats oder weiteren fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(inn)en abgesprochen, die letztlich für ihren Beitrag verantwortlich zeichnen. 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.

ISSN 1867-3031 *Postvertriebsstück* zkz 79986

Lebenshilfe

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

Leipziger Platz 15
10117 Berlin

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

Bundesvereinigung@Lebenshilfe.de
www.lebenshilfe.de

Postvertriebsstück zkz 79986
Entgelt bezahlt

Werden Sie Fan!
www.facebook.com/lebenshilfe

ANZEIGE

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

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

AB SOFORT AUCH ALS E-PAPER

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG | PRAXIS UND MANAGEMENT | INFOTHEK

Jetzt bestellen unter: www.zeitschrift-teilhabe.de

Teilhabe